

Guro Gravem Johansen

Å øve på improvisasjon

Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse

Avhandling for Ph.D.-graden

Noregs musikkhøgskole, Oslo 2013

NMH-publikasjonar 2013:8

NMH-publikasjonar 2013:8
© Noregs musikkhøgskole og Guro Gravem Johansen

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-084-9
Noregs musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Publisert i samarbeid med Akademika AS
Trykk: AIT Oslo AS

Føreord

Temaet for avhandlinga, *å øve på improvisasjon*, er nærmast eit oksymoron — ei utsegn med indre motsetnader. Kanskje er dette noko av det som gjer at eg finn temaet så fascinerande. Prosessen med å skrive avhandlinga kan for meg i høgste grad beskrivast som ein ekspansiv læringsprosess. Å skrive ei avhandling er på den eine sida å skulle framstille noko som for andre forhåpentlegvis er nytt, og noko dei skal kunne ta lærdom av. Parallelt må ein sjølv lære korleis ein skal gjere det. Det er å lære "*what is not yet there*", for å gjere den finske aktivitetsteoretikaren Yrjö Engeström sine ord til mine. Det er sjølvsagt håpet mitt at avhandlinga skal tyde noko og kunne opplyse deg som lesar, men uavhengig av i kva for grad det slår til, sitt eg igjen med ei enorm glede over det eg har lært og funne ut. Og ikkje så reint lite stoltheit over at dette har materialisert seg i den boka du sitt med no.

Eg har på ingen måte greidd dette utan hjelp, og det er mange som skal takkast. Først vil eg takke Siw Graabræk Nielsen ved Norges Musikkhøgskole som har vore hovudrettleiaren min. Kombinasjonen av å ha stor fagleg oversikt, å vere tydeleg og oppriktig, nøytral når det trengs og personleg når *det* trengs, og å vere i stand til å inspirere når ein kritiserar, gjer henne uvurderleg. Karin Johansson ved Musikhøgskolan i Malmö har vore min birettleiar, og skal ha enorm takk for sitt engasjement og kunnskap både når det gjeld aktivitetsteori og improvisasjon (i teori og praksis). Takk til Sidsel Karlsen ved Høgskolen i Hedmark, som ved å vere opponent på prøvedisputasen min hausten 2012, gav meg viktige dytt framover i arbeidet.

Takk til dei norske og svenske studentane som har vore deltakarar i denne studien. Eg er takksam over den openheita og tilliten dei viste i intervjuet, og den rike informasjonen desse intervjuet kom til å innehalde.

NMH som institusjon har med sitt PhD-program gjeve gode rammevilkår både fagleg og ressursmessig for å få maksimalt ut av stipendiatperioden. Alle involverte på PhD-programmet ved NMH har dessutan bidrege til eit støttande miljø, med det felles motivet at forskinga vi

produserar skal bli så bra som mogleg. Eg vil takke Magnus, Hilde, Live, John, Jon Helge, Marie, Tanja, Solveig og alle dei andre stipendiatane ved NMH for fagleg og sosial støtte i løpet av stipendiatperioden. Ein spesiell takk til Astrid Kvalbein som har hjulpe meg med språkvask, Tore Simonsen som har stilt opp med diverse teknisk hjelp, og Biblioteket ved NMH, for god service, profesjonalitet i å finne fram kva det skal vere, og tolmot med overskrede leveringsfristar. Forskingsnettverket NNMPF (Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning) utgjer, har hatt stor tyding. Takk for at vi lærlingar i dette fellesskapet får så stor tilgang til praksisarenaer! Takk også til alle studentane eg har undervist ved NMH, både før og undervegs i denne perioden. Diskusjonar på timane har fungert som inspirasjon og uformelle faglege korrektiv for meg.

Torgrim, mannen min, kan ikkje takkast nok. Ein skal ikkje take for gjeve at ektefeller til doktorgradsstipendiatar *både* tek ekstraskifta på heimefronten, *og* fungerer som fagleg engasjert diskusjonspartnar og heilagjeng gjennom nestan fem år. Ingeborg, dottera mi, takk for at du har vore både tolmodig og sjølvstendig i denne perioden, og alle dine *"Hvordan-har-det-gått-med-skrivingen-i-dag-da, mamma?"*. Mi mamma, Josefa, skal ha takk for at du gjennom heile min ontogenese alltid har vore overstrømmande med begeistring, interesse, forståing og oppmuntring for det eg har dreve med. Pappa, Svein, rakk ikkje å oppleve at eg fullførte doktorgraden. Han har likevel ein stor del i den, ved å ha stimulert meg til filosofering og vitebegjær frå eg var lita - og å indoktrinere meg til kritisk sans.

Og ved å ha lært meg å sette pris på eit godt oksymoron.

English abstract

The thesis *To practise improvisation. A qualitative study of practising practices among jazz students, with a particular focus on the development of improvisation competence* is aimed at illuminating the motives, goals, objects and modes of actions that distinguish instrumental practising among jazz students, and at increasing the knowledge of how improvisation competence can be developed through practising. The rationale of the study is based on the assumption and potential dilemma that musical improvisation often imply playing something different from what one has practised, in order to create spontaneously in an aural, interactive and unpredictable musical context.

The empirical data consists of 13 qualitative, semi-structured interviews with students within higher jazz education in Norway and Sweden, distributed on different main instruments. The interviews were triangulated with a follow-up case study with three of these students, where Stimulated Recall interviews based on individual as well as collective practise sessions were used.

The study employs Activity Theory as the basic theoretical framework. Instrumental practise is seen as a cultural-historically developed activity, with its meaning and motives derived from the basic activity of performing in the jazz tradition. Practising practices are determined by the social world constituted by the educational environment and the wider jazz field, including norms, values and the use of cultural tools. The concept of *expansive learning* is employed to analyze learning activity that is potentially open-ended.

The findings show how the participants emphasize the development of a personal “sound” or “voice”. They search for a high degree of autonomy and ownership with respect to the choice and utilization of learning material, and towards the institution and teachers. Objects of practising improvisation span from gaining control of technicalities, such as

rhythmic time feel, feeling of form, chords, scales and motor skills; to processual aspects of improvising, such as increasing musical association abilities, letting go of cerebral control in the moment, etc. Practising can involve experimenting with musical conventions and instrument norms connected to a traditional division of labour in band contexts. The concept *explorational practise* is launched to capture these experimental and improvisational aspects, as supplement to the scholarly established concept *deliberate practise*. Findings also point to how collective music making practices such as playing in bands motivates and give meaning to individual practise. Practising in bands is thus considered as a necessary learning arena for developing abilities specific to the interactive situation, such as responding to each other and developing ideas collectively.

Innhold

Føreord.....	i
English abstract.....	iii
Innhold.....	v
Figurar og tabellar.....	xi
Del I: Grunnlaga for studien.....	1
1. Innleiing.....	2
1.1. Føremål, tema og teoretisk perspektiv.....	3
1.2. Utvikling av problemstillingar.....	6
1.2.1. Hovudproblemstillinga.....	6
1.2.2. Delproblemstillingane.....	7
1.3. Sentrale omgrep i avhandlinga.....	8
1.3.1. Jazzutdanning.....	8
1.3.2. Kompetanse.....	11
1.3.3. Aktivitet, handling og operasjon.....	11
1.3.4. Øvepraksis.....	13
1.3.5. Øvegjenstand.....	15
1.4. Avgrensingar.....	16
1.4.1. Sjangermessig avgrensing.....	16
1.4.2. Øveteoretisk avgrensing.....	17
1.5. Min bakgrunn for prosjektet.....	18

1.6.	Oppbygginga av avhandlinga.....	20
2.	Tidlegare forskning.....	22
2.1.	Instrumental øving.....	22
2.1.1.	Formell og uformell øving.....	23
2.1.2.	Organisering og tidsbruk i øving.....	24
2.1.3.	Læringsstrategiar i øving.....	26
2.1.4.	Øving og musikalsk utvikling hos klassiske og "ikkje-klassiske" musikarar.....	28
2.2.	Læringsorientert forskning på jazz og improvisasjon.....	30
2.2.1.	Vurdering av improvisasjonsferdigheiter.....	30
2.2.2.	Undervisningsmetodikk i jazzutdanning.....	32
2.2.3.	Sosiale og kollektive improvisasjonsprosessar.....	33
2.2.4.	Orgelimprovisasjon i eit aktivitetsteoretisk perspektiv.....	37
2.2.5.	Lærings- og spelepraksisar i jazz og pop.....	37
2.3.	Oppsummering og konsekvensar.....	43
3.	Teoretisk grunnlag.....	47
3.1.	Innleiing.....	47
3.2.	Hovudprinsipp i aktivitetsteori.....	49
3.2.1.	Meir om tilhøva mellom aktivitet, handling og operasjon..	49
3.2.2.	Fem hovudprinsipp.....	51
3.2.3.	Objektorientering i aktivitetsteori.....	52
3.2.4.	Mediering.....	57
3.2.5.	Aktivitetssystem.....	64
3.2.6.	Fleirstemtheit.....	70
3.2.7.	Historisitet.....	71
3.2.8.	Motsetnader.....	72
3.3.	Ekspansiv læring.....	75
3.3.1.	Paradoksale situasjonar og handlingsdilemma.....	75
3.3.2.	Objektet ekspanderer.....	77
3.3.3.	Mellom nyttegjering og utforsking.....	78

3.4.	Eit teoretisk perspektiv på øving	81
3.4.1.	Målretta øving	81
3.4.2.	Problematisering av målretta øving.....	83
3.4.3.	Relevansen av målretta øving for denne studien	85
3.5.	Improvisasjonskompetanse	85
3.5.1.	Generelle perspektiv på kompetanse	85
3.5.2.	Kompetanse i ein jazzkontekst	88
3.5.3.	Det tekniskale kompetanseområdet.....	92
3.5.4.	Det performative kompetanseområdet	94
3.5.5.	Det kommunikative kompetanseområdet.....	97
3.6.	Kontekstar for læringa — og ein diskusjon om autentisitet..	99
3.6.1.	Institusjonalisering av jazz	101
3.6.2.	Jazzopplæring og autentisitet.....	102
3.6.3.	Utdanning på jazzens premisser?.....	106
3.7.	Øving og speling - eller øvingsaktivitet og basisaktivitet.....	109
4.	Metodologisk grunnlag.....	113
4.1.	Eit kvalitativt forskingsopplegg.....	113
4.1.1.	Epistemologisk posisjon	113
4.1.2.	Forskarrolla og språk som kunnskapsmessig tilgang	115
4.1.3.	Forskingsopplegget i studien	119
4.2.	To pilotstudiar	121
4.2.1.	Fire kvalitative intervju.....	121
4.2.2.	Eit SR-intervju	123
4.3.	Delstudie 1.....	127
4.3.1.	Utvalsprosessar i Delstudie 1	127
4.3.2.	Gjennomføring av intervju.....	133
4.3.3.	Intervjuguiden.....	134
4.3.4.	Interaksjon i intervjusituasjonen	135
4.3.5.	Transkripsjon av intervju	137
4.3.6.	Kategorisering av intervjutranskripsjonane	139

4.4.	Delstudie 2.....	143
4.4.1.	Ein kassstudie	144
4.4.2.	Utval av kassdeltakarar i Delstudie 2.....	148
4.4.3.	Øveloggar.....	151
4.4.4.	Stimulated Recall -intervju	152
4.4.5.	Behandling av datamaterialet — transkripsjon og analyse 160	
4.5.	Refleksjonar om tolking og resultatutvikling	162
4.6.	Etiske vurderingar og tiltak.....	165
4.6.1.	Formelle godkjenningar.....	165
4.6.2.	Konfidensialitet.....	165
4.6.3.	Assymetri i tilhøvet mellom forskar og deltakar	166
4.6.4.	Sitatsjekk	167
4.7.	Validitet og pålitelegheit	168
4.7.1.	Validitet	168
4.7.2.	Pålitelegheit.....	172
4.8.	Avslutning.....	174
4.8.1.	Overførbarheit	174
4.8.2.	Oppsummering	178
	Del II: Resultata av studien.....	179
5.	Verdiar og normer i basisaktiviteten utøving	180
5.1.	Musikalske posisjonar mediert av hovudinstrument	181
5.1.1.	Horisontal arbeidsfordeling.....	182
5.1.2.	Ansvar — vertikal arbeidsfordeling.....	190
5.2.	Det skapande: å ta musikalske avgjerder	193
5.3.	Det kollektive: å interagere musikalsk	199
5.4.	Det individuelle: "Noko som er mitt"	202
5.4.1.	Refleksjonar om musikalsk fridom	202
5.4.2.	Refleksjonar om musikalsk identitet	208
5.5.	Oppsummering: Verdiar og normer for utøving	212

6.	Øvingspraksisar: generelle trekk.....	215
6.1.	Øving og handlekraft: å eige læringa.....	215
6.2.	Øveomgrep.....	221
6.2.1.	Hovudinstrumentet i relasjon til andre fag.....	221
6.2.2.	Målretta eller utforskande?.....	223
6.2.3.	Øving og spelning.....	228
6.3.	Struktur i øvinga.....	231
6.3.1.	Tidsbruk.....	232
6.3.2.	Indre struktur i øveøkter.....	235
6.4.	Kultur for øving?.....	239
6.4.1.	Relasjonar til andre studentar.....	239
6.4.2.	Relasjonar til lærarar.....	244
6.5.	Oppsummering: generelle trekk ved øvepraksisar.....	251
7.	Øvegjenstandar og –handlingar.....	255
7.1.	Å øve på "personleg sound"?.....	255
7.2.	Repertoar.....	261
7.2.1.	Repertoarpreferansar.....	262
7.2.2.	Repertoar som reiskap.....	268
7.3.	Planking.....	273
7.3.1.	Oppfatningar om planking.....	274
7.3.2.	Gjenstandsområde for planking.....	279
7.3.3.	Handlingsmåtar i planking.....	289
7.4.	Teknikalske gjenstandsområde.....	296
7.4.1.	Rytmikk.....	297
7.4.2.	Tonale strukturar.....	307
7.4.3.	Instrumentalteknikk.....	315
7.4.4.	Motsetnader relatert til teknikalitet.....	320
7.5.	Øving som utforskande læringsaktivitet.....	325
7.5.1.	Kontroll versus "flow".....	325
7.5.2.	Improvisasjon som metode for problemidentifikasjon.....	334

7.6.	Oppsummering: Øvegenstandar og - handlingar	336
8.	Kollektiv handlekraft: Samspel som læringsarena	343
8.1.1.	Læringsutbytte av samspel.....	344
8.1.2.	Tilhøvet mellom samspel og individuell øving.....	344
8.1.3.	Å "leike fram kreativiteten"	348
8.1.4.	Å takle det uventa	349
8.2.	Peers som mediatorar for læring	351
8.2.1.	Utfyllande posisjonar og ferdigheiter	352
8.2.2.	Gjensidigheit og sosiale vilkår for tilgang til samspel	356
8.3.	Læringspraksisar i band	359
8.3.1.	Øving i faste band.....	359
8.3.2.	Å øve på fri improvisasjon	360
8.3.3.	Jam som læringsarena	367
8.4.	Oppsummering: samspel som læringsarena.....	371
	Del III: Avslutning	374
9.	Oppsummering og diskusjon av hovudfunna.....	375
9.1.	Meiningsskapning og utforsking gjennom samspel	376
9.2.	Musikalsk posisjonering.....	377
9.3.	Personleg sound og musikalsk meinig.....	379
9.4.	Autonomi	380
9.5.	To øvemodi: målretta og utforskande øving.....	382
9.6.	Generiske ferdigheiter eller situert kompetanse?.....	386
10.	Implikasjonar av studien.....	389
10.1.	Pedagogiske implikasjonar	389
10.2.	Implikasjonar for vidare forskning.....	392
	Referansar.....	395
	Vedlegg.....	407

Figurar og tabellar

Liste over figurar:

Figur 1: Tilhøvet mellom subjekt, objekt og artefakt	58
Figur 2: Tilhøvet mellom subjekt, objekt og fellesskap	64
Figur 3: Eit aktivitetssystem	65
Figur 4: Fire læringsformer i ekspansiv læring	79

Liste over tabellar:

Tabell 1: Komponentane i undersøkinga	120
Tabell 2: Kronologisk gjennomføring	120
Tabell 3: Kronologisk gjennomføring, framhald	120
Tabell 4: Temaguide til SR-intervju i pilotstudien	125
Tabell 5: Deltakarane i undersøkinga	133
Tabell 6: Døme på nivå 1-koding	139
Tabell 7: Døme på nivå 2-kodong	140
Tabell 8: Døme på sortering etter nivå 2-kode	142
Tabell 9: Dimensjonar ved kasusstudiar	147
Tabell 10: Instruksar i øveloggen	152
Tabell 11: Gjennomføring av SR-intervju	155
Tabell 12: Munnleg informasjon før individuell øveøkt	156

Tabell 12: Munnleg informasjon før bandøveøkt	156
Tabell 13: Temaguide til SR1 og SR2	157
Tabell 14: Temaguide til SRB	158
Tabell 15: Døme på transkripsjon av SR-intervju	162

MENON: Og på hvilken måte, Sokrates, skal du undersøke det som du overhodet ikke vet hva er? Hvilke av de egenskaper som du ikke kjenner, vil du forutsette når du undersøker? Og hvis du skulle slumpe til å komme over det, hvordan skal du kunne vite at det er dette som du ikke kjente?
SOKRATES: Jeg skjønner sånn omtrent hva du prøver å si, Menon. (...) [A]t mennesket hverken kan undersøke det han vet, eller det han ikke vet. Han kan ikke undersøke det han vet, for han vet det og trenger ingen undersøkelse, og heller ikke det han ikke vet, for han vet ikke hva det er han er på jakt etter.
(Utdrag fra Platon sin dialog "Menon. Om dyd")

*You're not going to play what you practised.
Something else is going to happen.*

(Cecil McBee, i intervju med Ingrid Monson)

Del I: Grunnlaga for studien

1. Innleiing

Avhandlinga er ein eksplorativ studie av øving hos jazzstudentar, der improvisasjon og det å utvikle improvisasjonskompetanse er det sentrale omdreingspunktet.

Det aktuelle teorigrunnlaget er *kulturhistorisk aktivitetsteori* (Davydov 2004; Engeström 1987, 2000, 2005; Leontiev 1978), og *teorien om ekspansiv læring* (Engeström 1987, 2001; Engeström og Sannino 2010). Valet av dette perspektivet er basert på eit ønske om å sjå temaet for studien i lys av det gjensidige samspelet mellom individuelle og kollektive, kulturelle og historiske prosessar. Aktivitetsteori har eit rikt omgrepsapparat, og forklaringsmodellar som framstår som særse eigna til å tilføre dette perspektivet.

Val av teorigrunnlag er dessutan basert på ei antaking om at improvisasjon innan jazztradisjonen har eit ekspansivt potensiale på ulike nivå, både umiddelbart under ein improvisasjonssituasjon, på eit langsiktig utviklingsnivå for den enkelte utøvar, og på eit jazzhistorisk nivå, noko eg skal utdjupe seinare.¹

I dette kapitlet ønsker eg å gjere greie for korleis problemforståinga, og dermed problemstillingane, i denne studien har blitt utvikla. Arbeidet har skjedd parallelt med utarbeidinga av det teoretiske grunnlaget, og problemstillingar og teoriutvikling har dermed fått påverke kvarandre undervegs.

¹ Disse nivåa kan knytast til omgrepa *mikrogenese*, *ontogenese* og *fylogenesese* som opphavleg kjem frå biologien. Her kan dei forståast som metaforar for ulike tidsperspektiv. Det mikrogenetiske nivået kan til dømes tilvare konkrete situasjonar i samband med musisering eller øving med kort varigheit. Det ontogenetiske svarar til ein enkelt student og musikar si musikalske og spelemessige utvikling over tid, og det fylogenetiske nivået kan til dømes kan tilsvare den historiske utviklinga i jazz som sjanger. Denne bruken er særse relevant innanfor aktivitetsteori der ein òg trekk inn ulike nivå, høvesvis kollektiv og historisk aktivitet, individuell handling og automatiserte "her-og-no"-operasjonar. Dette vil eg gjere ut om seinare.

1.1. Føremål, tema og teoretisk perspektiv

Avhandlinga har frå starten av arbeidet hatt fire føremål:

1. Å bidrage til å synleggjere øvepraksisar innanfor jazz og improvisasjonsbasert musikk
2. Å utdjupe forståinga av korleis improvisasjonskompetanse utviklast gjennom øving
3. Å bidrage til auka kunnskap om læring innanfor jazz og improvisert musikk generelt, og slik bidrage til forskningsbasert utvikling av jazzutdanning, og
4. Å bidrage til å utdjupe og utfordre omgrepet øving i ein generell musikkpedagogisk kontekst

Temaet i avhandlinga er *øving hos jazzstudentar*, spesielt med tanke på utvikling av improvisasjonskompetanse. Ved å velje *improvisasjon* som eit spesifikt fokusområde innanfor øving ønsker eg for det første å bidra til større kunnskap om øving hos *jazzstudentar*. Improvisasjon blir gjerne rekna som ei kjerne i innhaldet ved dei fleste jazzstudium. Derfor går eg ut frå at ein vil kunne få eit bilete av karakteristiske kjenneteikn ved øving hos denne gruppa musikkstudentar ved å gå særskild inn i øving retta mot improvisasjon.

For det andre ønsker eg å vite meir om improvisasjonskompetanse, i eit læringsperspektiv - og frå *den lærande* sitt perspektiv. Øving kan seiast å nettopp vere ein måte å bygge sin eigen kompetanse på. Det å undersøke meiningskonstruksjonen til ulike øvande subjekt knytt til deira eiga øving, kan vere ein måte å få innsikt i viktige aspekt ved improvisasjonskompetanse på.

Øvingsforskning har etter kvart blitt eit etablert felt spesielt innanfor europeisk forskning, både relatert til multidisiplinær *ekspertiseteori* (Ericsson 2006), og instrumental og vokal øving innanfor musikkpsykologisk og musikkpedagogisk forskning (sjå til dømes Jørgensen 1997a, 2009; Sloboda et al. 1996). Den eksisterande forskninga innan sistnemnde kategori har hatt sitt hovudfokus på øving innanfor ein vestleg, klassisk musikktradisjon (Barry og Hallam 2002). Underforstått har det å framføre komponert og notert musikk vore rekna som det overordna målområdet for øving. Ein konsekvens av dette er at omgrepet *målretta øving* [engelsk: deliberate practise] (Graabræk

Nielsen 1997)² hovudsakleg har referert til øvegjenstandar som *standardisert instrumentteknikk, innstudering/memorering og interpretasjon* (Barry og Hallam 2002). Med dette som gjevne øvegjenstandar, har forskninga hovudsakleg konsentrert seg om alt frå musikkelevar til profesjonelle musikarar sine *øvingsmetodar* eller – *strategiar* (sjå til dømes Graabræk Nielsen 1997).

Improvisert musikk kan derimot ikkje “øvast inn” på førehand, fordi han blir skapt undervegs i framføringa. Johansson (2008) beskriv det å improvisere som eit komplekst samband mellom læring og kreative prosessar, og seier:

Improvisatory practise differs from most of the described types of instrumental practise mainly in the respect that the musical outcome of the given task is not known beforehand. ³ (ibid.: 36).

Å formulere ei (musikalsk) oppgåve som skal løysast er ein integrert del av den kreative prosessen det er å improvisere, og blir dermed kontinuerleg fletta saman med det å øve på å improvisere (ibid.). Læring går dermed inn i den kreative musiseringa, og kreativ musisering må inngå i læringsprosessane. Denne premissen heng saman med det ekspansive potensialet i improvisasjon på dei ulike utviklingsnivåa eg nemnde innleiingsvis.

Ifølge Engeström (2001) blir læring i det han kallar “tradisjonelle” læringsteoriar definert som observerbare endringar hos subjekta, der dei tileignar seg lett identifiserbar, på førehand definerte og stabile kunnskapar og ferdigheiter. Men når menneske kontinuerleg lærer noko som verken er stabilt, definert eller til og med forstått på førehand av subjekta, blir slike teoriar utilstrekkelege. “*In important transformations of our personal lives (...), we must learn new forms of activity which are not yet there. They are literally learned as they are being created.*” hevdar Engeström (2001: 138). Slike former for læringsaktivitet endrar og *ekspanderer* objektet for aktiviteten (ibid.). Denne idéen har leidd til formuleringa av *ekspansiv læring* hos Engeström (1987; Engeström og Sannino 2010).

Spørsmål eg har stilt meg under formulering av problemområdet, er: Kva inneber det å lære å improvisere? Kan ein øve på det? Kan ein kalle det

² Det er Graabræk Nielsen (1997) som omsett “deliberate practice” til “målretta øving”. Jørgensen (1998) har omsett det same uttrykket til “planlagt øving” (ibid.:86). I boka “Undervisning i øving”(Jørgensen 2011) nyttar også Jørgensen “målretta øving” som omsetting (ibid.: 11).

³ Merk at ein ofte stavar det engelske ordet for *øving* med s: [practise], slik at ein held oppe eit tydeleg skille til det engelske ordet for *praksis* [practice].

målretta øving viss måla for øvinga ikkje kan definerast eksakt? I så fall, kva øver ein på då? Og er det bestemte måtar å gjere det på, som skil øving på improvisasjon frå det å øve på komponert og notert musikk?

Umiddelbart kan det å øve på improvisasjon verke som ei sjølvmotseiing. I daglegtale snakkar vi kanskje om improvisasjon som noko spontant og uførebudd, men i ein musikkpedagogisk samanheng kan vi i staden take utgangspunkt i at jazzmusikarar og andre improvisasjonsmusikarar nødvendigvis øver.

Ein sentral tanke som har følgd prosjektet mitt, er at det ikkje vil vere tilstrekkeleg å sjå øving på improvisasjon isolert som metode- eller strategibruk. For å kunne seie noko om øving innan gehør- og improvisasjonsbaserte sjangrar, er det naudsynt med ei orientering mot øvepraksisar som tek utgangspunkt i kva vil seie å vere *utøvar* i slike konkrete musiseringspraksisar. Dette inneber mellom anna å sjå på kva for kulturelle verdiar og normer for utøving som finst innskrivne i praksisane, og korleis subjekta konstruerer mening relatert til øving. Ut frå dette bakteppet kan ein etter mitt syn lettare sjå på sambandet mellom kva for mål øvande subjekt set seg, kva øvinga sitt innhald er, og læringsmetodar og -prosessar.

Medan øving på eit innstudert, ferdig verk ofte inneber å forsøke å førebu framføringa av det så detaljert og korrekt som mogleg, ønsker gjerne ein improvisator at det musikalske som skjer i ei framføring skal vere eit resultat av nettopp den aktuelle situasjonen, idéar som oppstår der og då, i skapande kommunikasjon med dei andre. Å frigjere seg frå det ein har øvd på kan vere eit poeng i seg sjølv. Det følgande sitatet kan illustrere dette potensielle dilemmaet:

To say a player "doesn't listen" or sound as though he or she is playing "something he or she practiced" is a grave insult. Such a musician may (...) fail to respond well to the other players in the band. (Monson 1996: 84)

Temaet øving er altså ikkje nødvendigvis uproblematisk innan jazzfeltet, verken innad på feltet, eller sett opp mot øveomgrepet som er utvikla med utgangspunkt i ein utøvande og pedagogisk tradisjon innanfor klassisk musikk.

Eg legg til grunn at ein del av det å utvikle seg som jazzmusikar, innanfor den improviserande tradisjonen jazz er, er å arbeide mot det Engeström (2001) i tråd med idéen om ekspansiv læring kallar "*a moving target*" (ibid.: 136). Det inneber at læringsmål og forventa læringsutbytte ikkje er definert på førehand, men noko som på eit kollektiv nivå er i konstant endring, og på eit individuelt nivå er noko som konstant blir "*learned as they are being created*" (jamfør sitatet frå Engeström over). For å seie det

enkelt: å øve på improvisasjon har å gjere med å *konstruere* egne utfordringar parallelt med at ein møter dei.

For å oppsummere dette avsnittet, vil eg altså hevde at ulike musikalske sjangrar nødvendigvis har ulike sett med underliggende normer og verdiar knytt til kva det vil seie å vere utøvar, og dermed kva det vil seie å øve. Ved å gje slike verdiar plass gjennom eksplisitt å kontekstualisere øvepraksisar, søker eg å bidrage til ei meir samansett og nyansert av forståing av øving generelt, og for jazzmusikarar spesielt.

1.2. Utvikling av problemstillingar

I tråd med den eksplorative og utforskande karakteren på denne studien, har problemstillingane mine gått gjennom endringar, fordi det teoretiske og empiriske arbeidet har påverka kvarandre gjensidig. Prosessen kan beskrivast som ei veksling mellom å la teoretisk forforståing styre,⁴ og å la stadig større empirisk innsikt gjennom datainnsamling og - analyse påverke fokuset. Derfor har eg funne det relevant å gje ein kort gjennomgang av korleis den teoretiske vektinga er spegla av i problemstillingane, i dette hovudavsnittet.

1.2.1. Hovudproblemstillinga

Hovudproblemstillinga i avhandlinga er:

Kva kjenneteiknar øvepraksisar hos jazzstudentar som arbeider med å utvikle improvisasjonskompetanse?

Dei to sentrale omgrepa i dette spørsmålet er *øve-praksis* og *improvisasjons-kompetanse*. Eg skal utdjupe båe omgrepa under hovudavsnitt 1.3. Fokuset på *praksis* er viktig for å understreke ein sentral premiss for denne studien, nemleg at øving kan sjåast som eit kollektivt og kulturelt fenomen, sjølv om øving som handling kan vere individuell. Ved å sjå på øving som ein praksis vil eg take utgangspunkt i korleis studentar sjølve konstruerer mening i høve til verdiar, normer, haldningar til utøving og øving av improvisasjon, sett i lys av jazz som historisk og kulturell tradisjon.

⁴ I denne drøftande innleiinga legg eg til grunn eit svært generelt teorigrep, det vil seie all forkunnskap forskaren har som bygger på teoretisering, generalisering og abstrahering rundt ulike aspekt ved eit problemfelt.

Eg ønsker å sette lys på kva for øvehandlingar som går føre seg når jazzstudentar øver. Slike handlingar er basert på aktive val, og desse vala ønsker eg å sette i samanheng med kva dei øvande tenker om og korleis dei grunnjev dei vala som ligg under korleis dei øver og kva dei øver på. At studentar gjer subjektive øveval mellom anna basert på verdisystem, er også påpeikt i anna forskning (sjå til dømes Jørgensen 1998: 50). Ved å nytte eit praksisperspektiv på øving er det slik eg ser det mogleg å famne sambandet mellom ulike dimensjonar, nemleg korleis individuelle handlingar kan sjåast i samanheng med eit kollektivt nivå og korleis kulturelle og historiske normer og verdiar, og tilgjengelege kulturelle reiskapar og ressursar påverkar øving.

1.2.2. Delproblemstillingane

Prosjektet har tre delproblemstillingar. Dei tek utgangspunkt i det Engeström (2001) hevdar er fire sentrale spørsmål ein læringsteori må svare på:

(1) Who are the subjects of learning, how are they defined and located?; (2) Why do they learn, what makes them make the effort?; (3) What do they learn, what are the contents and outcomes of learning?; and (4) How do they learn, what are the key actions or processes of learning? (Engeström 2001: 133)

Sjølv om avhandlinga ikkje har som føremål å utarbeide ein læringsteori, er desse fire spørsmåla relevante å overføre til eit empirisk arbeid som dette hovudsakleg er. Spørsmål (1) hos Engeström søker eg å svare på i metodekapitlet, når eg gjer greie for utval av deltakarar.

Delproblemstillingane for denne studien er inspirert av Engeström sine læringsspørsmål nummer (2), (3) og (4), og er:

1. *Kva for motiv, verdiar og normer relaterte til utøving og øving blir subjekta sine øvepraksisar grunnjevne ut frå, og korleis uttrykker dei desse?*
2. *Kva for øvegjensandar og forventa resultat er øvinga til subjekta retta mot?*
3. *Kva for handlingar og prosessar går inn i øvinga til subjekta?*

Desse tre delproblemstillingane er meint å løfte fram aspekt ved øvepraksisane eg ser som sentrale. Eg skal utdjupe kva dei inneber.

Delproblemstilling 1 (DPS1) kan jamførast til Engeström sitt spørsmål (2), og peiker slik eg ser det, på "det store biletet". Dette er viktig for å forklare øving i ei aktivitetsteoretisk forståing. Kva får dei øvande subjekta til å anstrenge seg, kva motiverer og driv øvinga? Det dreier seg om mål, men kan rekke vidare enn dette og omfatte eit overordna *motiv*,

⁵ og dei før omtalte dimensjonane verdiar og normer, og er noko ein må "ut" i kulturen for å forstå.

DPS 2 er knytt til innhald i og utbytte av øvinga, jamfør spørsmål (3) hos Engeström. I ein aktivitetsteoretisk forstand snakkar ein om objekt for og utbytte av handlingar. Eg vel å erstatte termen objekt med *gjenstand* i avhandlinga, og øvinga sin gjenstand må derfor stå sentralt på problemstillingsnivå.⁶

DPS 3 dreier seg om nøkkelhandlingar eller prosessar i læringa, og jamført med Engeström sitt spørsmål (4) kan denne delproblemstillinga knytast til *korleis læring føregår*, *vegen til læring*. Eg legg vekt på handlingar som subjektive og viljestyrte val, medierte av kulturelle reiskap.

1.3. Sentrale omgrep i avhandlinga

I dette underkapitlet skal eg kort gå gjennom nokre sentrale omgrep i avhandlinga. Det er *jazzutdanning*; *kompetanse*; *aktivitet*, *handling* og *operasjon*; *øvepraksis* og *øvegjenstand*. Alle, med unntak av *jazzutdanning* som blir gjeve ei praktisk fundert avgrensing, er teoretisk ladde og tett knytt opp til aktivitetsteori. Derfor vil eg her relativt kort gjere greie for kva eg legg i dei relatert til hovudtemaa i avhandlinga (jamfør problemstillingane), og la dei gjennomgå grundigare utgreiingar og diskusjonar i kapittel 3, "Teoretisk grunnlag".

1.3.1. Jazzutdanning

Alle deltakarane i denne studien er studentar ved jazzutdanningar ved høgre musikkinstusjonar. Når eg kallar dei *jazzutdanningar* er det eit omgrepsval som ikkje er sjølvstøtt, noko som igjen understrekar at det eg kallar *jazzutdanning* går under ulike nemningar ved ulike institusjonar i Skandinavia. Derfor er det naudsynt å avklare kva eg legg i omgrepet i avhandlinga.

Korleis ein forstår *jazz* som både undervisningsgjenstand i musikkutdanning, og jazz som musikalsk praksis i musikklivet, er heller

⁵ I aktivitetsteori differensierar ein mellom høvesvis motiv og mål, noko eg vil utdjupe i kapittel 3.

⁶ Ei utgreiing av dette omgrepsvalet vil kome kortfatta i avsnitt 1.3.5, og utdjupe i kapittel 3.

ikkje verken eintydig eller nødvendigvis uproblematisk. Ulike måtar å omgrepsfeste sjangerinnretninga på ulike institusjonar på, kan derfor prege studentane si oppfatning av sjanger, og det er derfor relevant å demonstrere nokre døme på ulikskapene.

Ved Rytmaskonservatorium (RMC) i København nyttar ein til dømes omgrepet "rytmisk musikk". Denne institusjonen beskriv utdanningstilbodet sitt på følgande måte:

Rytmaskonservatorium tilbyder den højeste uddannelse i landet inden for rytmisk samtidsmusik, et begreb som rummer musikformer, der strækker sig fra jazz over rock og pop til de nyeste musikalske udtryksformer, som hip hop og elektronika.⁷

Omgrepet *rytmisk* brukt som samleomgrep for jazz, pop, rock etc. finst i Noreg brukt ved Universitetet i Agder, Institutt for musikk, rytmisk studieretning.⁸ Her definerer ein ikkje kva omgrepet "rytmisk" spesifikt siktar til, og eg legg derfor til grunn at ein ved denne utdanninga har eit nokolunde likt "rytmisk"-omgrep som ved RMC, det vil seie at det skal fungere dekkande for ulike sjangrar som er i slekt.

Ved Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Stockholm nyttar ein sjangernemninga "jazz" ved Institutionen for jazz, og skildrar utdanninga slik:

Utgångspunkten för KMH:s jazzutbildningar är jazzens harmonik och improvisation. Den har visat sig ge en bra grund för blivande musiker och pedagoger i många olika genrer: jazz, pop, rock, latin, fri improvisation, m.m.⁹

Dette utdraget frå nettsida til KMH peiker konkret på eit spesifikt innhald ein ved Institutionen for jazz ved KMH ser som sentralt: *harmonikk* slik denne historisk blir brukt innanfor jazz, og at denne bruken dannar eit hovudutgangspunkt for improvisasjon, slik eg forstår formuleringa. Eg tolkar sitatet òg slik at jazz, i denne forståinga, er knytt saman med dei andre sjangrane dei nemnar, gjennom eit felles grunnlag i harmonikk og improvisasjon. Innhaldet harmonikk i jazz gjev ein overførbarheit til desse andre sjangrane.¹⁰

⁷ <http://www.rmc.dk/uddannelse/>

⁸ http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/kunsthøgskolen/institutt_for_musikk/rytmisk_musikk

⁹ http://www.kmh.se/assets/files/pdf/utbildning/Utbildningskatalog_2012_KMH.pdf

¹⁰ Det kan sjølvstundt sjåast som ein diskutabel påstand, og ei verdiladda oppfatning frå jazzinstituttet ved KMH. Poenget med å ta det med, er å vise til ulike oppfatningar av

Ved Göteborgs Universitet, Högskolan för Scen och Musik går tilsvarende utdanning under omgrepet Musikerutbildning inriktning Improvisation, og beskrivast på følgende måte:

Hela utbildningen preglad av en öppenhet mellan genrer — vare sig det gäller jazztraditionens standards, fri improvisation, eller laptop electronics.¹¹

Denne formuleringa kan ein forstå som at improvisasjon er ei overgripande tilnærming til ulike sjangrar, der jazz er nemnd i samband med *standardlåttane i tradisjonen*, saman med fri improvisasjon og improvisasjon innanfor elektroniske uttrykk eller stilartar.

Det er mi erfaring at musikalske praksisar innanfor både mainstream og meir moderne jazz, pop, rock, latin, fri improvisasjon, hip hop, elektronisk musikk, et cetera, kan gå over i kvarandre, i og med at musikarar ofte har kompetanse i og interesse av å arbeide innanfor fleire av desse om kvarandre. Dessutan låner ofte nye uttrykk innanfor dei respektive sjangrane trekk frå kvarandre. Utan å føregripe resultat av denne studien for mykje, kan eg òg nemne at det er eit gjennomgåande trekk hos deltakarane at dei speler innanfor ulike sjangrar som dei eg har nemnd i dette avsnittet.

Dei tre døma frå ulike institusjonar dekker til saman tre ulike omgrep; "rytmisk musikk" (forstått som *fellesnemning*), "jazz" (forstått som *kjerneinnhald*), og "improvisasjon" (forstått som ei *overgripande handlingsmessig tilnærming*). Desse tre dekker i ein historisk og samtidig kontekst den type utdanning eg vel å kalle *jazzutdanning*- for enkeltheita si skuld. Eg oppfattar at den ulike omgrepsbruken hos dei respektive institusjonane er bruka for å vise ei spesifikk vektlegging eller profilering den enkelte institusjon ønsker å framstå med. Min bruk av "jazzutdanning" vil eg ikkje avgrense til å dekke spesifikke profileringar på utdanning, snarare understreke at omgrepet kan ha ei opning mot sjangrar som i mi og til dømes nemnde institusjonar si oppfatning har eit musikalsk samband, i ein form for "utvida jazzomgrep".¹²

korleis dei sjangrane som blir nemnde kan ha eit slektskap, utan at eg nødvendigvis stiller meg bak akkurat denne forklaringa av eit slikt samband.

¹¹ <http://www.hsm.gu.se/Utbildning/Musikerutbildning/improvisationsmusiker-/vad-innehaller-utbildningen/>

¹² Det utvida jazzomgrepet svarar i min bruk til det enkelte vil kalle *rytmisk musikk*. Dei som nyttar omgrepet *rytmisk musikk* vil kanskje poengtere at dei gjer det for å likestille dei sjangrane omgrepet skal dekke, og vil dermed reagere på at min bruk av *jazz* underminerer dei andre sjangrane eg hevdar at "det utvida jazzomgrepet" skal dekke. Ved å fokusere det valte sjangeromgrepet på jazz, er det ikkje meininga å oppvurdere denne som meir verdifull enn til dømes verken fri improvisasjon eller pop. Poenget er snarare å

1.3.2. Kompetanse

Eit sentralt omgrep i hovudproblemstillinga mi er *improvisasjonskompetanse*. I dette avsnittet skal eg klårgjere korfor omgrepet "kompetanse" er valt, og kva eg legg i det.

Alternative omgrep til "kompetanse" kan vere "kunnskap", "ferdigheit", "evne til", og så bortetter. Valet av "kompetanse" i denne avhandlinga framfor andre alternativ, heng saman med eit ønske om å famne vidt nok til at ulike komponentar eller dimensjonar ved det å kunne, forstå, vite, mestre, etc. skal kunne fangast opp og sjåast i samanheng.

Sanden og Teurlings (2003) gjev ein definisjon på kompetanse som er i tråd med eit slikt breitt perspektiv. Dei beskriv det som "(...) *the organized whole of knowledge, skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour*. (ibid. : 120). Dette sitatet peiker slik eg forstår det på at kompetanse omfattar ein heilskap med ulike dimensjonar, og er kjenneteikna av ein *kompetent åtferd*. Åtferd er knytt til spesifikke situasjonar, og kompetanse tyder då mellom anna å kunne *take i bruk* erverva kunnskap eller ferdigheiter, på ein måte som er relevant frå situasjon til situasjon. Kompetanse inneber dermed også ein kontekstuell forståingsdimensjon.

Forstått slik kan kompetanseomgrepet bidrage til å betone *handlingsfokuset* på improvisasjon det teoretiske grunnlaget i avhandlinga legg opp til. Kompetanse kan då, i mi oppfatning, sjåast som "kunnskap-i-bruk" (jamfør Molander 2004), og er situert og kulturavhengig. Ein meir utførleg diskusjon av dette skal eg kome tilbake til i hovudavsnitt 3.5, der eg også skal trekke diskusjonen vidare til å omfatte kva kompetanse i *å improvisere* kan vere.

1.3.3. Aktivitet, handling og operasjon

I aktivitetsteori ser ein læring som noko som skjer gjennom *aktivitet*, som per definisjon refererer til ein *sosial og kontinuerleg* aktivitet, det vil seie slik aktiviteten har blitt utvikla historisk innan ein spesifikk kultur (Leontiev 1978). Ein aktivitet drivast av eit kollektivt *motiv* som finst over tid, og er alltid retta mot eit *objekt*, som eit eller fleire subjekt kan transformere til eit resultat eller *utbytte* [outcome], ved hjelp av

understreke at det er øving og utøving innan jazzsjangeren som er mitt forskningsfokus, men at eg samstundes tek høgd for at denne sjangeren historisk sett er prega av ei stilistisk "samrøre" med andre rytmiske sjangrar, og at jazzmusikarar i sine praksisar ofte kan veksle mellom dei respektive.

medierande reiskapar [mediating tools] (Engeström og Sannino 2010). Eg ser *øving* som ein slik sosialt mediert læringsaktivitet. *Motivet* for øving på improvisasjon som ein aktivitet, kan til dømes formulerast som "å forbetre sin improvisasjonskompetanse".

Ein aktivitet blir konstituert av spesifikke og individuelle *handlingar*, til dømes kva ein bestemt student eller musikar gjer på øvingsrommet. Ei handling kan til dømes vere at ein saksofonist spelar ulike modi (omvendingar) av ein melodisk mollskala, som sekstendelar i ulike tempi. I motsetnad til ein aktivitet som er kontinuerleg og drivast av eit motiv, er handlingar avslutta og styrast av konkrete *mål*. Målet for handlinga eg nemnde kan til dømes vere å kunne gjenkjenne i gehøret og å kunne utføre desse skalavariantane med jamn flyt i alle tempi.

Handlingar blir konstituerte av *automatiserte operasjonar* (Leontiev 1978). For at saksofonisten skal kunne spele skalavariantane med ei jamn underdeling må mellom anna grepskombinasjonane som utgjer intervalla innad i skalaen vere automatiserte. Då går dei inn under *operasjonar* i den aktivitetsteoretiske terminologien. Dette tyder at ho som spelar ikkje treng å tenke på korleis ho skal gripe på klaffane frå eitt intervall til det neste, fordi det er automatisert hos henne. Der aktivitet styrast av motiv, og handlingar av mål, styrast operasjonane av spesifikke rammetilhøve i ein gjeven situasjon (ibid.). Eit slikt fysisk rammetilhøve kan i dømet eg har nemnd vere korleis klaffane på saksofonen er utforma, som styrer dei grepskombinasjonane saksofonisten må gjere (og automatisere) for å kunne utføre handlinga.¹³

Ifølge Centre for Socio-Cultural and Activity Theory ved University of Bath kan "[g]oal directed individual and group actions, as well as automatic operations" sjåast som

(...) relatively independent but subordinate units of analysis, eventually understandable only when interpreted against the background of entire activity systems. Activity systems realise and reproduce themselves by generating actions and operations.^{14 15}

¹³ For å understreke skiljet mellom handling og operasjon, kan ein tenke seg at ein pianist i prinsippet kan utføre ei handling som beskrivast likt som handlinga hos saksofonisten. Men operasjonane som må automatiserast vil vere ulike, fordi pianisten har andre fysiske rammetilhøve gjennom utforminga av pianoet.

¹⁴ Tydinga av og tilhøvet mellom høvesvis aktivitet, handling og operasjon skal eg gjere greie for både i avsnittet om omgrepsavklaring og i teorikapitlet. Inntil vidare legg eg vekt på *handlingsnivået*, ettersom dette har relevans for formuleringa av problemstillingane.

¹⁵<http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Models%20and%20principles%20of%20Activity%20Theory.pdf>

Med utgangspunkt i dette sitatet kan målretta handlingar studerast som ein analyseeinskap dersom ein også bringer inn det historiske og kulturelle kontinuumet til aktiviteten som tolkingskontekst. Mening og koherens er innskrivne i ein aktivitet gjennom historisk utvikla verdier og normer. For å forstå handlingsnivået i menneskeleg åtferd, må ein studere handlingar i lys av aktiviteten og det underliggende verdisystemet den har. Dette er ikkje noko statisk, men blir appropriert og/eller forhandla om av handlande subjekt (Engeström 2000).

1.3.4. Øvepraksis

Praksis er eit omgrep som nyttast i ulike samanhengar og på ulike måtar avhengig av teoretisk innretning (Schatzki 2001). I eit forsøk på å oppsummere nokre generelle og felles drag ved måtar å nytte omgrepet på, seier Schatzki: "*A central core (...) of practice theorists conceives of practices as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding.*" (ibid.: 2). Opprettholdinga av praksisar er avhengig av felles, kroppsleg "know-how", ifølge Schatzki: "*(...) the skilled body commands attention in practice theory as the common meeting point of mind and activity and of individual activity and society.*" (ibid.: 3) Kroppen er møtepunkt for tanke og handling, og for individuell aktivitet og sosialt mangfald.

Opprettholding av praksis er også ei opprettholding av sosialt liv. Ei merksemd på kroppen som "berar" av praktisk kunnskap må derfor ikkje føre til at ein overser det kollektive og sosiale aspektet. Ein kunne kanskje like gjerne snudd perspektivet, og seie at ein praksis er møtepunktet mellom ulike, "kunnande kroppar":

Shared practices are the accomplishments of competent members of collectives. They are accomplishments readily achieved by, and routinely to be expected of members acting together, but they nonetheless have to be generated on every occasion, by agents concerned all the time to retain coordination and alignment with each other in order to bring them about. (Barnes 2001: 24-25)

Sjølv om ein praksis kan bli utført individuelt, vil han alltid vere lært, overført eller utvikla frå andre. Ein eigenskap ved felles praksis er at det å lære å delta i ein praksis, og det å utføre ein praksis er uskiljande, og dette er ein grunn til at felles praksisar blir endra, ifølge Barnes (ibid.).

Innanfor ei aktivitetsteoretisk orientering kan ein så finne ein definisjon på *sosial praksis* som denne: "*structured human traditions for interaction around specific tasks and goals.*" (Hedegaard et al. 1999: 19). Ifølge denne definisjonen kan ein altså først og fremst sjå praksis som noko som er orientert rundt problem som skal løysast eller oppgåver som skal

utførast. At han har ein *tradisjon* peiker på at praksisen har ein historikk. At han er *strukturert* tyder på at menneska gjennom historikken til praksisen har utvikla målretta framgangsmåtar dei opplever som effektive eller gode, og som organiserer *interaksjonen* i det sosiale rommet.

Korleis forhold omgrepet *aktivitet* seg til ein slik definisjon av sosial praksis? Sosial praksis kan sjåast som *aktivitet som er lokalisert i spesifikke institusjonar* (Elkonin 1972, i Hedegaard et al. 1999) — forstått som både formelle og uformelle: i heimen, skolen, skolegården, på arbeidsplassen, ungdomsklubben, et cetera. Aktiviteten forstår eg då som meir generell, medan praksisomgrepet peiker på korleis aktiviteten utspeler seg spesifikt og lokalt situert.¹⁶ Eg vel i tråd med dette synet å sjå på ein praksis som ein "desentrert" aktivitet.

Aktivitetsteori kan tjene som eit differensiert analyseapparat for å karakterisere aspekt ved sosiale praksisar som sjåast som viktig for læring og utvikling, ifølge Hedegaard et. al. (1999), eit syn eg stiller meg bak. Vidare hevdar dei at eit slikt praksisomgrep (det vil seie som desentrert eller lokal aktivitet) gjev moglegheit for å fokusere på dynamikken mellom den kollektive aktiviteten med sine tradisjonsbaserte strukturar for problemløysing, og realiseringa av den kollektive aktiviteten gjennom handlingane til subjektet. Det sistnemnde nivået er då praksisnivået.

This creates a way to transcend categories of culture, gender, and ethnicity as fixed or natural qualities, and to understand persons as participating in several different activities in different institutions. Being involved with activities in different societal institutions creates possibilities for persons to appropriate different capacities. (ibid.: 23).

Til dømes må ein dermed ikkje sjå det å vere "jazzmusikar" som ein fiksert kategori, for aktiviteten å *utøve jazz* kan realiserast på ulike måtar av ulike subjekt, til ulike tider. Ulike kontekstar eller institusjonar har ulike praksisar, og gjev dermed ulike moglegheiter for utvikling for den enkelte.

Det øvande subjektet er nødvendigvis situert i ein musikktradisjon, og interagerer dermed med denne musikktradisjonen sin kultur; anten

¹⁶ Schatzki (2001) ser på aktivitetar som *dimensjonar ved praksis*, altså det omvendte tilhøvet. Eg ser ikkje denne omgrepsmessige hierarkiske skilnaden som spesielt viktig, dersom ein klårgjer kva for tilhøve mellom høvesvis aktivitet og praksis ein sjølv legg til grunn. Det interessante her er at både Schatzki og Hedegaard et. al. poengterer at aktivitet og praksis heng saman. For eigen del nyttar eg den aktivitetsteoretiske forståinga, ettersom aktivitet i denne retninga har ei spesifikk og differensiert tyding.

direkte med andre subjekt, eller indirekte, gjennom kulturelt utvikla reiskapar. Det er dette eg forstår av Engeström sitt utsegn når han hevdar at "[w]e may well speak of the activity of the individual, but never of individual activity." (Engeström 1987: kap 2, u.sidetal). Ulike subjekt tileignar seg sosiale normer og handlingsrepertoar som er relevante og viktige i konkrete kontekstar, i interaksjon med kulturen den bestemte aktiviteten er situert i, og/eller som subjektet identifiserer seg med.

Lokale *åstadar* eller *institusjonar* for praksis (om ein tek inn definisjonen av praksis hos Elkonin over), kan i denne samanhengen vere ulike *situasjonar* eller *arenar* *instituert av deltakaren/-ane*, der spele-/øveaktivitet skjer. Dette kan då vere individuell øving på eit øverom, bandøving eller jamming på eit av skolen sine bandrom, deltaking på offentleg jam sessions, konsertar, eller liknande.

Å sjå øving i eit slik praksisperspektiv, opnar opp for å — for å parafasere Hedegaard et al. — sjå på kva for musikalske "kapasitetar" subjekta på sine respektive instrument arbeider med å utvikle, og kva for moglegheiter det å involvere seg i ulike speleaktivitetar gjev dei for å utvikle desse kapasitetane.

1.3.5. Øvegjenstand

Tilhøvet mellom subjekt og objekt er eit grunnleggande ontologisk spørsmål i sosiokulturell læringsteori, som eg vil utdjupe i kapittel 3. Eg vil likevel gje ei kort innføring i objektomgrepet her, ettersom det er heilt sentralt i avhandlinga.

Ifølge Engeström (2005) kan *aktivitet* sjåast som ein sosial praksis som er retta mot eit *objekt*. Innan aktivitetsteori sjåast den fundamentale prosessen for læring hos eit subjekt, som *objektorientert handling* (Kaptelinin 2005). For å forstå ein aktivitet er det derfor sentralt å identifisere objektet aktiviteten rettar seg mot. Eit objekt refererer i ein aktivitetssamanheng til eit *problemområde* [problem space] (Wertsch 2007), eller "*råmateriale*" ["raw material"] som subjektet handlar "på", og som gjennom aktiviteten blir omforma til eit resultat eller utbytte (Engeström og Sannino 2010).

Hos aktivitetsteoretikarar som arbeider med spesifikk læringsaktivitet i skolesamanheng, nyttast objektomgrepet om innhaldet i undervisninga [content] (Davydov 1999; Lompscher 1999). Objektet er det som gjev ein aktivitet mening og motiverande kraft (Engeström og Sannino 2010; Kaptelinin 2005), ved å bestemme "*(...) the horizon of possible actions.*" (Engeström 2005: 319). Ei vidare utgreiing av omgrepet skal eg gjeve i kapittel 3.

Eg vel å nytte *gjenstand* på norsk som synonym til objekt i samband med aktivitetsteori. "Gjenstand" framstår lettare å relatere meir spesifikt til øving, enn omgrepet "objekt" - som eg i ein generell vitskapleg kontekst oppfattar meir utflytande og mangetydig. Gjenstand eller *gjenstandsområde* kan både peike på noko materielt betinga og fysisk, og meir abstrakte musikalske fenomen eller konsept som fungerer som eit "råmateriale" for øving. Det er noko som skal tileignast, meistrast eller arbeidast kreativt med. Samstundes knyter eg meg til opphavleg aktivitetsteori ved å nytte *gjenstand* på norsk, ettersom Leontiev (1978) viste til det tyske *Gegenstand* i si utlegning om objektet for ein aktivitet (ibid.: 52).

1.4. Avgrensingar

1.4.1. Sjangermessig avgrensing

Temaet øving på improvisasjon kan gripast an på ulike måtar, og det er nødvendigvis gjort nokre val i denne studien som samstundes skaper avgrensingar mot kva som *ikkje* blir studert. For det første er det gjort ei medvite avgrensing med tanke på sjanger. Improvisasjon som musiseringspraksis kan finnast innanfor eit breitt spekter av musikktradisjonar og -uttrykk (Bailey 1992). Eg legg likevel til grunn at improvisasjon innanfor ulike respektive tradisjonar har ulike normer og konvensjonar for funksjon, uttrykk, og kva for parametrar og rammer improvisasjonen skjer innanfor (eller bryt med, for den saka si skuld).

Ut frå den sosiokulturelle teoretiske tilnærminga i studien, har det vore viktig å situere temaet i konkrete praksisar, kopla til eit spesifikt musikalsk sjangerområde. Dette er basert på ein premiss om at både øving og improvisasjon, for å gje mening for subjekta, har eit sjangerspesifikt innhald som står i ein bestemt musikktradisjon. Dette fører også nødvendigvis med seg, etter mitt syn, at spesifikke musikkpraksisar har tradisjonar for *korleis* ein tileignar seg kompetanse.

Den konkrete musikktradisjonen eg situerer tematikken i er altså jazz, og eg studerer konkrete praksisar for øving innanfor jazzsjangeren — der "jazz" skal forståast som eit *utvida jazzomgrep* og i praksis er lenka til nærliggende sjangrar som pop, funk, rock, fri improvisasjon, et cetera, jamfør avklåringa av omgrepet "jazzutdanning" (avsnitt 1.3.1).

Det er derfor ikkje ein intensjon med denne studien å seie noko om eventuelt generalitet eller overførbarheit ved dei øvepraksisane eller

improvisasjonspraksisane eg beskriv, til andre musikalske sjangrar, som til dømes klassisk musikk eller ulike variantar av folkemusikk.

Fordi eg forstår både øving og improvisasjon som høgst situerte fenomen, har eg som utgangspunkt at ein ikkje skal ta ein overførbarheit mellom sjangrar eller tradisjonar for gjeven. Det er sjølvstøtt mogleg at lesarar som representerer andre musikkshangrar eller tradisjonar enn jazz kan oppdage gjenkjennelege trekk ved øvepraksisane eg beskriv, men det er ikkje eit føremål i denne studien å skulle påpeike slike eventuelle fellestrekk. Forskingsinteressa i denne studien er retta mot øvepraksisar innanfor jazz.

1.4.2. Øveteoretisk avgrensing

Ei anna avgrensing har å gjere med kva for aspekt ved øving eg ønsker å sette søkelys på. Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket og det kvalitative metodiske forskingsopplegget er det *kulturelt betinga meiningskonstruksjon sett frå perspektiva til studentane* studien fokuserer på. Eg seier ingenting om *effektar* av dei øvepraksisane eg har studert. Det ville i tilfelle innebore at eg måtte utarbeide standardiserte og målbare kriterium for "god" improvisasjon, og "høg" improvisasjonskompetanse, og dernest utarbeiding av eit meir eksperimentelt og testbasert forskingsopplegg.

Det finst studiar av læring i improvisasjon der slike forskingsopplegg har blitt nytta (til dømes Madura 1996) utan at ei slik tilnærming har vore relevant for denne studien. Det er etter mi oppfatning problematisk å forsøke å etablere testbare kriterium i samband med kreativ skaping generelt, fordi det stenger ein moglegheit for at kreative handlingar kan gje uventa resultat.¹⁷ Ei standardisering av kriterium for improvisasjonskompetanse vil dermed stå i motsetnad til det teoretiske utgangspunktet at oppfatningar av slik kompetanse for det første er kulturelt verdiladde, og for det andre at det å opparbeide improvisasjonskompetanse kan ha eit ekspansivt potensiale. Dette valet (og bort-valet) har òg eit etisk aspekt. Eg ville neppe fått tilgang til studentane sine subjektive *opplevingar* av temaene eg undersøker, dersom det gjekk inn i forskingsopplegget at dei visste at dei skulle bli vurdert i høve til prestasjonar.

Eit alternativ til å "måle" improvisasjonskompetanse og effekt av øving kunne vore å velje deltakarar som i utgangspunktet presterte høgt, og

¹⁷ Noko også Ericsson (1997) problematisar.

dermed kunne fungere som representantar for såkalla "best practices". Nokon, til dømes lærarar som fungerte som "portvoktarar", måtte likevel føretake ei utveljing, basert på visse kriterium. Det same problemet knytt til kriterium for kva "høg prestasjon" inneber ville derfor gjere seg gjeldande, samstundes som det ville kunne tilsløre eventuelle subjektive verdiar og agendaer hos dei portvoktarane som skulle avgjere utvalet.

Utvalet av deltakarar i denne studien baserer seg på frivillig rekruttering for å få engasjerte og interesserte studentar som ville kunne representere meiningsrikdom og –mangfald, uavhengig av "nivå" og positiv eller negativ haldning til øving. Eg ser det som ein fordel i høve til eit kriterium om meiningsmangfald at eg gjennom ei brei rekruttering (altså uavhengig av nivå, og med representasjon av ulike typar haldningar) har fått deltakarar som i høve til ulike øveaspekt fungerer som såkalla *negative døme*.¹⁸

Eg tek som utgangspunkt at samanhengar mellom mål, innhald og utbytte av øving i den konkrete situeringa av denne studien, jazzimprovisasjon, er komplekse og kulturavhengige. Denne studien søker derfor ikkje å føreskrive ein normativ og standardisert "best practising practice". Gjennom Delproblemstilling 3 sitt *korleis*- spørsmål er læringshandlingar og –prosessar ein del av studiefokuset, men då i høve til korleis deltakarane sjølve forstår eigen øving og læring, og korleis dei sjølve meiner dei legg til rette for den, ikkje korleis læring "faktisk" skjer.

1.5. Min bakgrunn for prosjektet

I ein kvalitativ studie speler forskaren si erfaring og forforståing sentrale roller for både innsamling og tolking av informasjon (Kvale 2001; Merriam 1998). Forforståinga påverkar kva ein forskar vurderar som relevante forskingsspørsmål, korleis forskaren interagerar med deltakarane i studien, og korleis ho forstår og kontekstualiserar utsegn og handlingar hos deltakarane.¹⁹ Derfor er det viktig at lesaren er informert om bakgrunnen og den subjektive inngangen forskaren har til problemområdet det blir forska på. I dette avsnittet skal eg kort skildre bakgrunnen min som utøvar og pedagog innanfor jazzsjangeren.

¹⁸ Kva som ligg i omgrepet "negative døme" skal eg kome tilbake til i kapittel 4, om det metodologiske grunnlaget for studien.

¹⁹ Forskaren sin subjektive deltaking i framstilling av resultatata skal eg underlegge nærare drøfting i kapittel 4.

Eg har musikkpedagogisk kandidat- og hovudfagsutdanning (som blei avslutta 2003) frå Norges Musikkhøgskole (NMH), med jazzsong som hovudinstrument. Fram til eg starta studiane ved NMH hadde eg berre erfaring frå formell songundervisning i klassisk musikk, medan det å synge jazz var noko eg til då hadde gjort saman med jamnaldrande på fritida. Eg hadde derfor så godt som ingen medvite reiskapar for korleis eg skulle øve på det å improvisere. Som student fekk eg frå då av undervisning i dette, men ettersom eg var vand frå den klassiske songen til å sette meg andre og ikkje så overførbare typar mål for øvinga, var det svært utfordrande å etablere min eigen øvepraksis. Det krevde mykje energi å finne ut kva eg skulle øve på, og kva eg skulle øve mot. Problemstillinga å øve på improvisasjon var derfor noko som opptok og fascinerte meg, ikkje minst på eit fagleg teoretisk nivå, som student i musikkpedagogikk.

Sidan 1999 har eg undervist i ulike utøvande og didaktiske disiplinær relatert til jazz innanfor høgre musikkutdanning.²⁰ I samband med undervisningspraksisen min har eg ved gjenteke høve erfart at dei problemstillingane i høve til øving eg sjølv strevde med som student og utøvar, i høgste grad har vore gjeldande for fleire av mine studentar. "Korleis skal eg øve?" har vore eit spørsmål som har gått igjen, i likskap med "kva skal eg eigentleg øve på?".

Det har òg vore hendingar der studentar har fortalt om opplevingar av framandgjerding i høve til eigen øving, når dei har støtt på ein dominerande diskurs om øving på utdanningsinstitusjonen, som dei ikkje har kjend seg igjen i. Dette har sådd tanken om at øvinga sine "kva, korleis og korfor"-spørsmål heng saman med overordna, sjangerrelaterte kulturelle verdssystem.

Dei ulike erfaringane eg har vist til her, har vore spirer til den interessa eg har fått for tematikken for avhandlinga, for formuleringa av problemområdet og for valet av perspektiv. Ei djupare drøfting av korleis eg som forskar har påverka informasjonsinnsamlinga og resultatutviklinga, og korleis eg har forholdt meg til denne påverknaden, vil bli føreteke i kapittel 4, om det metodologiske grunnlaget.

²⁰ Mellom anna jazzsong hovudinstrument, improvisasjon, og instrumentaldidaktikk og gehørtrening for jazzstudentar, primært ved NMH, men også i vidaregåande skole, på folkehøgskole, ved Universitetet i Oslo og Musikkonservatoriet i Tromsø.

1.6. Oppbygginga av avhandlinga

I avhandlinga ønsker eg å utforske øvepraksisar hos jazzstudentar, med eit særleg fokus på kva det inneber å utvikle improvisasjonskompetanse. Det teoretiske rammeverket er *kulturhistorisk aktivitetsteori*.

Undersøkinga er empirisk og kvalitativ, der eg har valt å bygge på eit breitt fundament av tidlegare forskning, og metodologiske og teoretiske rammeverk. Ettersom eg legg eit kulturhistorisk orientert praksisperspektiv til grunn, inneber det å gje relativt fylldige kontekstualiseringar av temaet på ulike teoretiske nivå, både kunnskaps- og læringsteoretisk generelt, og meir spesifikt "fagteoretisk" (Vist 2009) i høve til jazzimprovisasjon og øving som såleis.

Avhandlinga har tre hovuddelar, der den første (Del I) tek føre seg fundamenta, eller grunnlaga for studien. Del I består derfor av tidlegare forskning (kapittel 2), ei utgreiing om det teoretiske grunnlaget for studien (kapittel 3), og deretter om det metodologiske grunnlaget (kapittel 4).

Kapittel 2 tek føre seg forskning innanfor tilstøytande tematikkar, som enkelte studiar relatert til instrumental øving med relevans for denne studien, generell læringsorientert jazzforskning, og større etnografiske studiar av praksisfellesskap innanfor jazz eller nærliggande sjangrar. Ettersom desse tilsaman utgjer eit relativt stort nedslagsfelt, har eg valt å gje plass til ei rekke studiar som kvar har interessante og relevante aspekt å bidra med til denne studien.

I kapittel 3, som tek føre seg det teoretiske grunnlaget, er hovudvekta lagt på aktivitetsteori og ekspansiv læring. Dette er den sentrale kunnskapsteoretiske ramma for forståing i denne studien. Eg har som nemnd også funne det viktig å trekke inn moment frå litteratur relatert til høvesvis øvingsteori og teoriar om jazzimprovisasjon. Desse teoriane er i varierende grad epistemologisk konsistente med mitt sosiokulturelle hovudperspektiv, og eg vil derfor drøfte min bruk av dei respektive teoriane undervegs. I tråd med aktivitetsteorien si vektlegging av historiske og kulturelle kontekstar, vil eg òg i kapittel 3 gje ein gjennomgang av nokre slike kontekstuelle perspektiv på det å øve på improvisasjon i jazzsjangeren, med ein avsluttande diskusjon utleidd frå aktivitetsteori.

I kapittel 4 går eg gjennom det metodologiske grunnlaget for studien. Dette grunnlaget inneber både ei vitskapsteoretisk forankring, skildringar av planlegging og gjennomføring av datainnsamling, og ei utgreiing om og drøfting av framgangsmåtane for analyse og tolking av datamaterialet. Undervegs i kapittel 4 vil eg også drøfte ulike problemstillingar knytt til desse ulike sidene ved metodologien, mellom anna studien sin validitet, pålitelegheit og overførbarheit.

Del II består av resultatene av studien, og eg har valt å strukturere denne delen primært ut frå empirisk oppdukkande tema. Det er ikkje eit direkte strukturelt tilhøve mellom delproblemstillingane og kapittelinndelingane, men eg søker å svare på ulike aspekt ved delproblemstillingane undervegs.

Del II er fordelt på følgjande kapitlar: kapittel 5 omhandlar verdier og normer for utøving, for å vise kva for kulturelle *motiv* som styrer utforming av øvepraksisane. Kapittel 6 skildrar generelle trekk ved øvepraksisane hos deltakarane i studien, mellom anna oppfatningar om øving, tidsbruk og struktur. Samla kan kapittel 5 og 6 sjåast som svar på DPS 1. Kapittel 7 er hovudkapitlet i resultatdelen, og den mest omfangsrike. Her beskriv eg øvegjenstandar og handlingsformer "på øverommet", med ei vekt på individuell øving. I kapittel 8 tek eg føre meg ulike sider ved kollektiv øving, det vil seie ved samspel som læringsarena. Samla sett kan kapittel 7 og 8 sjåast som svar på DPS 2 og 3.

Del III, som består av kapittel 9 og 10, er avslutningsdelen av avhandlingen. I denne delen vil eg oppsummere studien, gjere ein teoretisk diskusjon av funna (kapittel 9), og drøfte ulike implikasjonar både i høve til pedagogisk utvikling av jazzutdanning, og for den vidare forskinga (kapittel 10).

2. Tidlegare forskning

Det finst omfattande forskning på øving innanfor felte musikkpsykologi og musikkpedagogikk. Denne har, som eg nemnde i innleiingskapitlet, i stor grad vore situert innanfor klassisk vestleg musikk (Barry og Hallam 2002; Thompson og Lehmann 2004). Det finst òg ein god del forskning som tematiserer læring innanfor jazz og/eller improvisasjon. Noko av denne forskinga kan ein finne innanfor ei musikkpsykologisk, kognisjonsteoretisk retning, der kvantitativ testing er ein utstrakt metodebruk. Andre læringsrelaterte jazzstudiar har ei meir etnografisk og/eller sosiokulturell tilnærming, der samanhengar mellom læringskontekstar, læringsformer og autentisitet innanfor jazzsjangeren ofte er tematisert. Spesielt heng diskusjonar om autentisitet saman med det som kan kallast institusjonalisering eller formalisering av jazzopplæring (Tønsberg 2007).

*Øving på improvisasjon, i ein jazzkontekst finst det derimot lite forskning på. Min studie kan dermed plasserast mellom forskingsfelte *instrumental øving, læringsorientert jazz- og/eller improvisasjonsforskning* og det eg med eit samleomgrep vil kalle forskning med fokus på *kontekstorientert forskning på praksisfellesskap innanfor jazz* (og beslekta sjangrar, jamfør tidlegare utgreiingar).*

I dette kapitlet skal eg presentere nokre studiar som representerer desse ulike områda. Det er verken mogleg eller føremålstenleg å gje ein komplett oversikt over all forskning på desse felte. Hovudmålet med kapitlet er snarare å peike på nokre problemområde den eksisterande forskinga set søkelys på, ved at eg presenterer enkelte døme på studiar som har spesiell relevans for dette prosjektet.

2.1. Instrumental øving

Den samla øveforskinga representerer ulike paradigme (Hallam 1997a) i høve til vitskapsteoretisk tilnærming og metodologisk orientering. Spennvidda strekk seg frå kvantitative eksperiment- eller testbaserte studiar innanfor musikkpsykologi, det Hallam (ibid.) kallar den

psykometriske tradisjonen; til naturalistiske og kvalitative undersøkingar og kasusstudiar (sjå til dømes Graabræk Nielsen 1997), og konstruktivistiske, eller det Hallam (1997a) kallar *økologiske* tilnærmingar.

I og med at øveforskning i stor grad har vore situert innanfor vestleg klassisk musikk, har ein studert den øvande musikaren eller studenten si tilnærming til føreliggande komponerte verk. I ein slik kontekst kan ein sjå "verket" som den på førehand gjevne gjenstanden for øveaktiviteten. Forskinga har då også lagt stor vekt på målområde som spele- og songteknikk, interpretasjon og kognitive aktivitetar som innstudering og memorering av verk (Barry og Hallam 2002). Dette er gjenstands- og målområde som har avgrensa relevans som empirisk grunnlag for denne studien, derfor vil eg ikkje gå gjennom dette forskingsfeltet her. I staden vil eg kome tilbake til kva denne forskninga har hatt å seie for omgrep og teori om øving som kan seiast å prege ei allmenn oppfatning av *øveomgrepet*, uansett sjanger, i teorikapitlet (kap. 3). I dette hovudavsnittet om instrumental øving vil eg fokusere på studiar som har innlemma improvisasjon, og/eller har undersøkt øving hos jazzstudentar.

2.1.1. Formell og uformell øving

Eg vil trekke inn éin studie frå øveforskning innan klassisk musikk, fordi han nemner improvisasjon. Sloboda et al. (1996) undersøkte øving retrospektivt gjennom intervju med 257 instrumentalelevar mellom åtte og atten år, og utvalet av elevar dekte eit breitt spekter av musikalske prestasjonsnivå. 94 av desse førte øvedagbok i 42 veker. Forskarane fann eit sterkt samband mellom prestasjonar og mengda *formell øving* hos elevane, det vil seie strukturert, systematisk og målretta øving, som i denne studien blei knytt til *tekniske øvingar* og *arbeid med repertoar*.

I studien kartlaga dei i tillegg det forskarane kalla *uformell øving*. Uformell øving refererer til det dei omtaler som ei leikande tilnærming til øving, og knytast til "(...) *improvisation, playing through previously learned pieces and unstructured informal activities ("messaging about")*" (Sloboda et al. 1996: 292), og "*playing for fun*" (ibid.: 289).

Sjølv om formell øving og høge prestasjonar viste seg å henge nært saman i studien, var det stor skilnad mellom kor mykje ulike grupper delt inn etter nivå øvde på den formelle måten. Det var svakare samband mellom prestasjon og mengde uformell øving, i den forstand at tida som gjekk med til uformell øving var relativt jamt fordelt (gjennomsnittleg mellom 4 til 8 minutt per dag). Forskarane var likevel kritiske til at det å tileigne seg ferdigheiter utelukkande skulle vere avhengig av formell,

eller målretta øving. Dei hevdar at "(..) *playful exploratory musical activities*" (ibid.: 289) kan vere viktige for å fremme ekspressivitet, medan formell øving kan knytast meir direkte til utvikling av teknikk.

Sjølv om Sloboda et al (1996) innlemmar improvisasjon som ein mogleg øveaktivitet,²¹ understreker dei at diskusjonen deira vedrørande formell og uformell øving forhold seg til klassisk musikk, og at det finst andre musikkpraksisar som jazz, popmusikk og komposisjon, "(...) *on which our study can shed no light.*" (ibid.: 307). Improvisasjon framstår i studien deira også som uforpliktande leik og avkopling frå den formelle øvinga.

Samstundes er det interessant å merke seg følgande observasjon som kan relaterast til forskingsmetode: "*Many subjects seemed to find it difficult to recall with any certainty whether they had done more or less informal practice than formal practice.*" (Sloboda et al. 1996: 301). Dette kan ein tolke slik at formelle øvaktivitetar representerer måtar dei har lært å øve på, og er kanskje meir eksplisitt og medvite for subjekta. I så fall kan ein gå ut frå at formell øving er lettare tilgjengeleg for forskarar. Det er dermed mogleg at øvemåtar som av forskarane blei klassifisert som uformell øving blei underrapportert, fordi subjekta ikkje rekna dette med.

2.1.2. Organisering og tidsbruk i øving

I ei undersøking blant studentar ved Norges Musikkhøgskole (NMH), såg Jørgensen (1998) på studentane si bruk av tid til øving åleine og saman med andre studentar, og samanhengen mellom tidsbruk og studieretning, studieår, hovudinstrument og kjønn. Dette blei halde saman med prestasjonar på hovudinstrumentet, målt i karakterane som blei gjevne på eksamen i hovudinstrument. Undersøkinga til Jørgensen (ibid.) har relevans for denne studien fordi han fann tydelege sjangerskilnader.

Jørgensen fann at studentar som høyrer til det han kallar "jazz/pop/rock-tradisjonen" (JPR) viste ei homogen øveåtferd som gruppe, og at dette innebar markant mindre individuell øvetid samanlikna med studentar i klassiske tradisjonar, samstundes som desse

²¹ Her nyttar eg "aktivitet" som i didaktisk terminologi, det vil seie ein innhaldskomponent i øvinga, og ikkje i den aktivitetsteoretiske tydinga.

studentane la større vekt på å øve saman med andre enn klassiske (ibid.: 12).²²

JPR-studentane øvde også betydeleg mindre regelmessig enn dei klassiske studentane. I underkant av 40 % av dei spurte JPR-studentane øvde individuelt 3 dagar eller mindre i veka, medan 88 % av klassiske studentar øvde individuelt 6-7 dagar per veke.²³ I sum fann Jørgensen at det var studentane i JPR-tradisjonen som øvde minst av alle grupper, med gjennomsnittleg mindre enn 6 timar per veke, samanlikna med klassiske messingblåsarar, som var den gruppa som øvde mest, med 14 timar per veke.

Når det gjaldt lengde på øveøktene eller mengde tid per dag dei øvde *åleine*,²⁴ hadde dei klassiske studentane eit gjennomsnitt på 2,5 timar, medan JPR-studentar øvde gjennomsnittleg 87 minutt per dag dei dagane dei øvde åleine. Jørgensen fann òg ein tendens til at dei som øvde mange dagar i veka også hadde lengre øveøktar.

Når det gjaldt øving *saman med andre*, gjorde 85 % av JPR-studentane dette kvar veke, med tilsvarende tal på 30 % for den klassiske gruppa. Lengda på øveøktene varierte òg. Gjennomsnittleg lengd på øveøktar saman med andre var litt over 3 timar for JPR-studentar, og 1,5 time for klassiske studentar.

Elles fann Jørgensen nokre skilnader i øvetid i høve til studieretning og hovudinstrument på ulike klassiske studium (som vokal og instrumental utøving, kirkemusikk, orkesterinstrument, etc), men ingen skilnader i høve til kjønn, eller studieår.²⁵ Sjanger, eller musikktradisjon, gav større utslag på skilnader i tidsbruk enn instrument: "(...) *studentar med samme instrument hadde helt ulik øveatferd ut fra hvilken tradisjon de tilhørte.*" (ibid.: 47). Den store skilnaden gav seg altså utslag mellom studentane i JPR-tradisjonen og studentar innanfor ein klassisk tradisjon.

²² "Øving saman med andre" blei avgrensa til å gjelde den øvinga studentane planla og gjennomførte saman med andre studentar, utan å medrekne øving i ensembler der ein instruktør eller lærar leidde øktene.

²³ Ein merknad til prosenttilhøva her er at populasjonen av JPR-studentar var på 13 personar, korav den klassiske gruppa fordelt på ulike studieretningar tilsaman var på 102 personar. Dei 13 innanfor JPR tilhørte òg utelukkande den musikkpedagogiske studieretninga. Jørgensen tek i rapporten forbehold om skeivheita både den lille populasjonen, og ulike tilgangar til studieretningar, kunne føre til.

²⁴ Dette er ikkje nødvendigvis overlappande kategoriar, ettersom ein student kunne ha delt opp øvemengden på ein dag i fleire øktar.

²⁵ Ei samanlikning på tvers av studieretningar var berre mogleg innanfor klassisk musikk, ettersom JPR som sjangerområde berre var eit tilbod innanfor musikkpedagogisk studieretning.

Han konkluderer vidare i høve til dette skillet:

[[Jazz/rock-studentene bruker omtrent like mye tid som de klassiske til øving, men fordeler tiden på en annen måte mellom aleneøving og øving sammen med andre. [Dette] minner oss om at forskning om øving må ta hensyn til dette skillet. (ibid.: 48)

Jørgensen peiker òg på verdiar og verdisystem som avgjerande for korleis ulike øveåttferd viser seg. Ut frå det teoretiske og konseptuelle rammeverket til Jørgensen, der øving er ein form for sjølvundervisning der den som øver gjer didaktiske val for si eiga øving, ser han *studenten sjølv* som den sentrale faktoren

(...) i nettverket av forhold som påvirker hvilken øvetid studenten kommer ut med, fordi empirien viser store individuelle forskjeller under like rammebetingelser. Dette må tyde at studentene gjør valg ut fra det verdisystem de har (...) (ibid.: 50).

At øverelaterte val heng saman med verdisystem er etter mitt syn eit sentralt poeng, og noko eg søker å følge opp i denne avhandlinga. I tillegg er det eit interessant funn at JPR-studentane disponerer så stor del av den samla øvetida si på øving saman med andre (det eg i denne studien kallar samspel eller kollektiv øving).

2.1.3. Læringsstrategiar i øving

Eit sentralt tema i forskning om øving er korleis dei som øver gjer nytte av *læringsstrategiar*. Studiar som fokuserer på læringsstrategiar er i hovudsak gjort på øving innan klassisk musikk (Ginsborg 2004; Graabræk Nielsen 2008; Gruson 2005; Hallam 1997b; sjå til dømes Jørgensen 2004; Miksza 2007). Etter mitt syn heng dette saman med at når øvinga rettar seg mot *verk* som skal innstuderast, memorerast og fortolkast, inneber det ein øvegjenstand som er meir eller mindre gjeven som ein a priori-kategori, medan *måtane* det øvast på då blir ein variabel av forskingsmessig interesse. Ettersom læringsstrategiar som såleis ikkje er eit isolert fokus i denne avhandlinga, skal eg berre kort nemne to studiar som har undersøkt korleis høvesvis ein jazzstudent og ein profesjonell jazzmusikar har gjort nytte av læringsstrategiar i øving.

Læringsmål og -strategiar hos ein jazzstudent

Den første er Graabræk Nielsen (in revision) sin kasusstudie der ho undersøkte samanhengen mellom læringsmål og -strategiar i høvesvis hovudinstrumentundervisning og individuell øving hos ein jazzstudent med hovudinstrumentet bass.

Det finst ulike måtar å konseptualisere og klassifisere lærings- eller øvestrategiar på innanfor øveforskning (Hallam 1997b; Jørgensen 2004).

Innanfor eit kognivt teoretisk rammeverk definerer Graabræk Nielsen (1997) læringsstrategiar relatert til instrumental øving som "(...) fremgangsmåter (atferd og tenking) som den lærende bruker for å oppnå de mål de selv har satt, eller mål som inngår som en konsekvens av læringsoppgaven." (ibid.: 45).

Studenten i denne kassstudien fekk i oppgåve å innstudere ein komposisjon for gambe frå barokken, og når dette var lært, å prøve å bruke element frå stykkjet i eigne improvisasjonar. Ei anna oppgåve var å lære ein innspelt solo av Bill Evans på øyret. Graabræk Nielsen fann at i både undervisningstimen og øveøkta, var teknisk meistring av instrumentet i utføring av båe desse oppgåvene meir i fokus enn utvikling av improvisasjonsferdigheiter.

Med utgangspunkt i desse læringsgjenstandane (ein gambe-komposisjon frå note, ein Bill Evans-solo frå innspeling, generell teknikk og improvisasjonsferdigheiter) identifiserte Graabræk Nielsen læringsstrategiar innanfor tre kategoriar, høvevis utveljande, organiserande og integrerande strategiar. Desse strategiane blei både tilbodne av læraren i hovudinstrumentsundervisninga, og nytta i øvinga til studenten. Graabræk Nielsen fann at bruken av slike læringsstrategiar svarte til repertoaret av læringsstrategiar som er typiske i øving innanfor klassisk musikk, i innstudering frå note eller partitur. Det ser òg ut som dette var tilfellet når tekniske problemstillingar var i fokus. Éin type læringsstrategi blei likevel identifisert som sjangerspesifikk, og blei skildra slik: "*to play with or make small improvisations over technically advanced passages*" (ibid.: 17/23). Denne blei relatert til læringsmålet "å øve på improvisasjonsferdigheiter" (ibid.).

Innstudering av ein notert jazzlåt

Dette samsvarer med hovudfunnet i ein annan kassstudie eg skal nemne. Noice et.al. (2008) undersøkte innøvings- og memoreringsstrategiar hos ein jazzmusikar som skulle øve inn ei bebop-linje²⁶ frå note. Øvestrategiane som blei identifiserte tilsvarte dei ein har funne hos klassiske utøvarar som innstuderer noterte komposisjonar, og kunne identifiserast som *målretta*.²⁷ Ei tolking av funna hos Graabræk

²⁶ Dette er ein låttype som var typisk i bebop-perioden, der nye melodiske linjer blei komponert over eksisterande akkordskjemaer, ofte frå standardlåt. Beboplinjene er ofte bygd opp som typiske improvisasjonar frå epoken, med åttandedelsbasert rytmikk, og akkordbrytningsbaserte melodiske motiv.

²⁷ Jamfør om grepet *målretta øving*, eller *deliberate practice* (Ericsson et al. 1993), som eg skal greie ut om i kapittel 3.

Nielsen (in revision) og Noice et al. (2008) kan dermed vere at eventuelle sjangerbestemte skilnader i øving er avhengig av *oppgåvetypen*, og at skilnadene ikkje nødvendigvis er knytt til *musikaren* eller *kodar i musikkforma*. Det vil seie at når oppgåvene, til dømes innstudering og memorering frå noter, er like på tvers av sjangrar, vil også læringsstrategiane kunne vere det.

2.1.4. Øving og musikalsk utvikling hos klassiske og "ikkje-klassiske" musikarar

Ein studie av Creech et. al. (2008) samanliknar musikalsk læring hos høvesvis klassiske utøvarar på den eine sida, og ein sekkekategori kalla *ikkje-klassiske* på den andre, som besto av pop-, jazz- og folkemusikarar i den skotske tradisjonen. Alle gruppene av musikarar la stor vekt på øving, men øving var i større grad knytt til plikt hos dei klassiske, og til noko lystbetont ["playing for fun"] hos dei "ikkje-klassiske". *Kva* dei meinte var viktig å øve på, og emosjonelle opplevingar av å utøve musikk, skilte seg dessutan åt mellom dei respektive sjangrane. Dei klassiske musikarane rapporterte å vere mest oppteke av å eksellere musikalsk og teknisk, og å prioritere notelesing og analytiske ferdigheiter, medan dei "ikkje-klassiske" prioriterte å arbeide med imitasjon [memorizing] og improvisasjon.

I den ikkje-klassiske gruppa fortalte deltakarane at det å spele med andre, å konversere om musikk med andre musikarar, og å lytte til musikk innan sin eigen sjanger var motiverande, gledesfylte og sentrale aktivitetar i det profesjonelle virket deira, medan klassiske musikarar la vekt på soloframføringar (ibid.).

Det er interessant å samanlikne studien til Creech et. al (2008) med ein studie av Kamin et. al. (2007), der musikalsk utvikling hos såkalla ikkje-klassiske profesjonelle musikarar²⁸ blei undersøkt, i relasjon til psykologiske, sosiale og omgevingsrelaterte [environmental] faktorar.²⁹ Deltakarane hadde ikkje motteke formell utdanning i den sjangeren dei var utøvarar i, men fleire hadde fått

²⁸ I motsetnad til i studien av Creech et.al. (2008), blei ikkje bruken av *ikkje-klassisk* som kategori definert her.

²⁹ Sjølv om denne studien ikkje var direkte komparativ ved å også undersøke tilsvarende faktorar hos klassiske musikarar, ligg det etter mitt syn ein implisitt komparativitet i bruken av omgrepet "*ikkje-klassisk*", der bruken føresett at det ligg nokre normer for musikalsk utvikling i botn, og at desse normene spring ut frå klassiske musikkpraksisar.

klassisk undervisning. Av funna kan nemnast at påverknad frå *peers*³⁰ var sentralt, og ei sentral kjelde til læring var å lytte til musikk ein liker. Læringsaktivitetar hos desse deltakarane var det å imitere andre, utøve og framføre musikk, og jamming. Deltakarane viste ikkje strukturert (målretta) øveåtfærd, noko som blei forklart med at dei ikkje hadde tilgang til eller kunnskap om strukturerte øveteknikkar eller øveplanar. Deltakarane sette heller ikkje klåre mål for det musikalske arbeidet sitt, ifølge forskarane, ettersom fire arbeidde prosessorientert, og ingen arbeidde resultatorientert.

Deltakarane hadde likevel eit høgt utøvande nivå, målt i denne studien ved at fleire av deltakarane scora høgt på kriterium som av forskarane var definerte som viktige psykologiske kjenneteikn ved ekspertise. Men ettersom deltakarane i store trekk ikkje øvde såkalla målretta, blei den høge graden av ekspertise forklart med at desse kjenneteikna anten var tilstades i utgangspunktet [*innately present*], eller blei utvikla " *out of necessity*" i fråvere av strukturerte øve- og læringssystem.

Når det gjaldt manglande målsettingar, diskuterte forskarane dette: "*It is unclear if the reason for lax (sic.) goal-setting is a result of a lack of knowledge about how to set goals, laziness, disinterest, or a combination (...)*" (ibid. : 462). Med referanse til tidlegare forskning som knyter talentutvikling til det å sette klåre målsettingar, uttrykte forskarane vonbrot over at dei ikkje-klassiske musikaner ikkje fekk tilstrekkeleg utbytte av målsettingsteknikkar. Dette blei forklart med manglande medvit og at ikkje-klassisk musikk er eit ustrukturert domene. Dei forklarar dessutan manglande effektive øvemetodar med ei sterkare vektlegging av uttrykk [*expressivity*] og personavhengig påverknad i slike sjangrar. Til slutt tilrår forskarane at ein utviklar kunnskap om effekten av målretta øving, spesielt innanfor det dei kallar ustrukturerte domene.

Premissen for desse to studiane, å gruppere tre ulike sjangerområde i ein kategori, og samanlikne denne med øving og læring innan klassisk musikk som ein annan kategori, ser eg som problematisk. I kva for grad funna er gyldige er dermed diskutabelt. Eg har likevel teke dei med fordi eg meiner dei viser overgripande skilnader i kultur og verdssystem mellom det ein kan kalle ein konservatoriebasert læringspraksis som den klassiske musikken representerer, og dei andre sjangrane.

Eg vil likevel knyte ein kommentar til det eg oppfattar som speielt problematisk ved studien til Kamin et. al. (2007). For det første tek den

³⁰ Det engelske omgrepet *peers* refererer til jamnaldrande og/eller jamnbyrdige personar, som vener eller medelevar på ein skole.

utgangspunkt i kategoriar og kriterium utleidd frå klassisk, formalisert musikkutdanning, utan å diskutere i kva for grad dei er relevante å nytte på jazz, pop og/eller folkemusikk.

Studien har for det andre veikskaper når det gjeld tilhøvet mellom deltakarutval og påståtte funn. Når utvalskriteria var at deltakarane *både* skulle vere formelt sett uskolerte innan sin utøvande sjanger, og samstundes verke som profesjonelle musikarar, bør det ikkje forbaure forskarane verken at deltakarane hadde andre læringsbanar og måtar å lære på enn det som tradisjonelt har vore rådande innan klassisk, formalisert utdanning, eller at dei hadde eit høgt nivå. Trass i det siste, beskriv forskarane det som ein *mangel* og problem at musikarane rapporterte om andre læringsmønster enn det forskningslitteraturen innan øving tilrår — forskning som i stor grad har vore utført innanfor klassisk musikk og formalisert utdanning. Studien har derfor etter mitt syn ein verdiladd forskarbias i favør av klassisk, formalisert utdanning.

2.2. Læringsorientert forskning på jazz og improvisasjon

2.2.1. Vurdering av improvisasjonsferdigheiter

Det har vore gjennomført fleire studiar der ein ønsker å identifisere kjenneteikn eller karakteristika ved gode improvisatørar, eller undersøke kva for andre ferdigheiter som kan knytast til improvisasjonsferdigheiter. Til dømes finst det studiar der ein ved å utarbeide kriterium for improvisasjonsferdigheiter har gjennomført testar av studentar (sjå til dømes Busse 2002; Madura 1996; McPherson 1994; Smith 2007).

Korrelasjon mellom improvisasjonsferdigheiter og andre faktorar

McPherson (1994) lot studentar gjere ulike oppgåver som varierte mellom å improvisere melodisk til eit fast rytmisk mønster, å improvisere over ein II-V-I-progresjon, og å improvisere fritt. Fire evalueringskriterium for improvisasjonsferdigheiter blei utvikla, nemleg *instrumental (teknisk og musikalsk) flyt*, vurdert på ein skala frå "nølande, slitsomt" til "spontant, sikkert"; *musikalsk syntaks*, vurdert på ein skala frå "ulogisk" til "logisk"; *kreativitet*, vurdert på ein skala frå "ikkje unikt"

til "logisk" (sic.);³¹, og *musikalsk kvalitet*, vurdert på ein skala frå "uappellerande" til "appellerande".

Sjølv om min studie bygger på eit syn på improvisasjonskompetanse som gjer det problematisk å formulere objektive og avgrensa kriterium,³² er funna hos McPherson (1994) interessante å nemne. I studien blei det ikkje funne signifikant samsvar mellom improvisasjonsferdigheiter og (tekniske) speleferdigheiter hos nybegynnarar, men eit noko større samsvar hos dei meir vidarekomne. Kjønn spelte ikkje inn på improvisasjonsferdigheiter, men det gjorde val av instrument. Deltakargruppa besto av klarinettistar og trompetistar, der den førstnemnde gruppa scora signifikant betre enn den andre, noko som blei forklart med at fingersettingssystemet på klarinett er meir oversiktleg enn på trompet.

I ein annan studie av kva for faktorar som påverka høvesvis det å spele innøvd musikk, prima vista notelesing, å spele etter minnet, å spele på øyret (etter gehør) og å improvisere, og dessutan korrelasjonen mellom desse ulike ferdigheitene, fann McPherson et al. (1997) at medan utøving av innøvd musikk var mest avhengig av mengde tid ein hadde spelt hovudinstrumentet, og av ferdigheiter i prima vista, var ferdigheiter i å improvisere mest påverka av ferdigheiter i å spele på øyret (ibid.).

Om ein ser desse to studiane under eitt, kan det sjå ut som om ein oversiktleg instrumentteknikk gjer det enklare å strukturere musikalske representasjonar lært på gehør. Dermed kan dei fysiske krava instrumentet set, vere ein rammefaktor som påverkar utvikling av eit auditivt og psykomotorisk sansesamband. Dette heng tett saman med improvisasjon for begynnarar. Ein oppøvd speleteknikk i tillegg til mengda tid med erfaring på hovudinstrumentet (to faktorar som heng saman) ser ifølge desse to studiane ut til å ha mindre tyding for det å utvikle improvisasjonsferdigheiter.

Vurdering av improvisasjon og samspel i band

Barratt og Moore (2005) undersøkte vurderingsformer i jazzutdanning, og er interessant for studien min ved at forskarane problematiserte sambandet mellom institusjonsbaserte vurderingskriterium og det

³¹ Eg går ut frå at "logisk" her, som motetnad til "ikkje unikt", er ein trykkfeil i artikkelen, og at dimensjonen kreativitet i staden blei vurdert mellom ytterpunktane "ikkje unikt" og "unikt".

³² Det vil seie at improvisasjonskompetanse etter mitt syn kjenneteiknast ved å ha *øpe utfall*. Eg legg til grunn at eventuelle kriterium, og ikkje minst måten å bruke kriteria på er sosialt og kulturelt konstruerte, og dermed subjektive.

implisitte verdisystemet i jazzsjangeren. Ved ulike studentframføringar i jazzband skulle eit panel sette karakterer på individuelle prestasjonar. Eit av funna var at medvitet om individuell vurdering av til dømes ein solist i bandet, hemma interaktive initiativ hos dei andre i bandet. Dei individuelle kriteria for prestasjon reflekterte heller ikkje kva for ferdigheiter som kravdes av til dømes instrument med tradisjonelle kompande³³ roller, noko som også gav utslag i korleis solistinstrumenta forholdt seg til kompet:

Without marking and assessment criteria that emphasise the need for interactive playing, front-line players were tending to "use" their rhythm section as Aebersold play-along records (over which to display their bag of licks), rarely engaging in an interactive group conversation and drawing little on the rhythm section's rhythmic and motivic stimulus for their improvisatory ideas. (Barratt og Moore 2005: 304)

Barratt og Moore konkluderte med at studien viser ei potensiell spenning mellom institusjonalisert jazzundervisning og realitetar i praktisk jazzutøving. Dei seier vidare: "*This is of importance for jazz educators, who struggle with the ideological and musical difficulties of adapting jazz to the conservatoire setting.*" (ibid.: 304). Samstundes hevdar forfattarane at det er naudsynt å utvikle undervisnings- og vurderingsmetodar som er sensitive for dei særskilde kvalitetane i jazzsjangeren. Dei understrekar likevel at ein ikkje av den grunn skal framstille jazz som ein "rein", autentisk musikk sjanger som helst bør vere "uberørt" av formaliserte institusjonar.

2.2.2. Undervisningsmetodikk i jazzutdanning

I ein studie av Huovinen et. al. (2011) undersøkte forskarane læringsresultat av to ulike undervisningsopplegg i improvisasjon hos nybegynnarstudentar. Det eine innebar det dei kalla ei *musikkteoretisk tilnærming* og fokuserte på arbeid med akkordar og skalaer (noko som tilsvarar den såkalla "akkord-/skala-metodikken"³⁴). Det andre opplegget var ei *dramaturgisk tilnærming*, og fokuserte på meir overordna spørsmål som musikalsk balanse, variasjon og spenning.

³³ Eg vél å bruke "kompande" og "å kompe" framfor "akkompagnerande" og "å akkompagnere".

³⁴ Denne metodikken inneber at ulike akkordar genererer ulike skalaer, som ein så internaliserar ulike kombinasjonar av, til dømes i ulike skalaomvendingar, sekvenserte intervall eller motiv, etc. Eg kjem til å omtale dette meir teoretisk i hovudavsnitt 3.5 i tilknytning til improvisasjonskompetanse-omgrepet.

Etter eit gjennomført kurs blei studentar som blei tilbodne dei respektive undervisningsopplegga testa, ved at dei skulle utføre improvisasjonar over ei enkel, funksjonsharmonisk akkordrekke på åtte takter. For å evaluere resultatata nytta forskarane tre kjelder, høvesvis deltakarane si sjølvevaluering, vurdering gjort av eit ekspertpanel, og ei kvantitativ registrering av utvalde improvisatoriske ferdigheiter. Eitt av funna var at den "dramaturgiske" gruppa blei vurdert til å spele meir rytmisk variert og organisk enn den musikkteoretiske gruppa. Dette trass i at rytmikk som såleis medvite var utelate som eit eksplisitt element i undervisninga i båd gruppene. Tilsvarande fann forskarane at studentane i den teoretiske gruppa spelte rytmisk meir føreseieleg og stivt.

Dette funnet er svært relevant for denne studien, fordi mykje metodisk litteratur som ofte blir brukt som grunnlag for øving, er orientert rundt nettopp akkord-/skala-metodikken (sjå avsnitt 3.5.3 for døme på og diskusjon av dette). Ut frå studien til Houvinen et. al. ser det ut som at det å tilby studentane dramaturgiske verkemiddel som læringsgjenstand,³⁵ påverkar improvisatoriske val som fokuserer på rytmisk musikalsk innhald. På den andre sida kan funna i studien peike på at det å tileigne seg tonale system, som akkord-/skala-system, ikkje umiddelbart eller nødvendigvis fasiliterar ferdigheiter i improvisasjon, dersom det ikkje også får følge av meir dramaturgiske reiskapar.

2.2.3. Sosiale og kollektive improvisasjonsprosessar

Meiningskaping i kollektiv improvisasjon hos barn

Kanellopoulos (1999) undersøkte i ein studie av musikalsk improvisasjon hos barn, korleis dei forstår improvisasjon og skaper mening ut av kollektive, spontane skapingsprosessar. Studien er relevant fordi Kanellopoulos diskuterer generelle aspekt ved improvisasjon, og læring i ei kollektiv setting. Gjennom eit etnografisk feltarbeid observerte han ti åtteåringar i ein skoleklasse, som møttest tre gonger i veka i ein periode over fem månader, for å improvisere musikalsk saman utan instruksjon. Etter kvar økt blei barna oppmoda til å diskutere musiseringa dei hadde gjort saman med forskaren.

Studien genererte tre hovudtema som Kanellopoulos hevdar fangar opp essensielle prinsipp ved forståinga av improvisasjon barna la for dagen,

³⁵ Som etter kvart får ein funksjon som reiskapar for å uttrykke seg improvisatorisk.

høvesvis *objektivering*[*objectification*]; *ettertenksomheit* [*thoughtfulness*]; og *felles intensjonalitet* [*shared intentionality*].

Objektivering beskriv Kanellopoulos som det å utvikle ei felles forståing av at dei laga eit improvisert stykkje (eit produkt), og eit felles rammeverk ein måtte handle innanfor, for å kunne take del i å skape musikken. Denne prosessen blei konstituert av dei to andre prinsippa. Ettertenksomheit innebar ifølge Kanellopoulos eit medvit om å vere oppslukt av skapingsprosessen, og ein sjølvbestemt musikalsk tenkemåte. Felles intensjonalitet innebar opplevinga av det å lytte til andre og det å bli høyrd av andre, og det å kommunisere og forhandle om intensjonar (ibid.).

Kanellopoulos karakteriserer slike sjølvbestemte, improvisatoriske handlingar som "*a mode of inquiry*" (ibid.: 189), som inneber det å stille spørsmål og å utvikle svar. Han hevdar følgande: "*These questions had little to do with skills: they had to do with concepts, which are immanent to the nature of music and its making: thoughtfulness and shared intentionality.*" (ibid.: 189). Dei musikalske "svara" på improvisatoriske "spørsmål" ser Kanellopoulos som sosiale handlingar og resultat av kollektiv forhandling, i det han kallar ein "socio-musikalsk" prosess, og har følgande refleksjon om sambandet mellom "prosess" og "produkt" i ein improvisatorisk musikalsk praksis:

[T]o say that the children were engaged in a socio-musical process of improvisation is not to say that there was no product. All too often improvisation is dismissed as a mere process which leads nowhere, just because it does not lead to creation of a musical artwork (...). However, I suggest that these children created not two hundred or so improvisations, but one single and collectively shaped Oeuvre (...): the notion of the improvised piece.(ibid.: 189)³⁶

At improvisasjon kan ha retning og innhald (og ikkje nødvendigvis kan reduserast til "prosess") er eit svært relevant tema også for denne avhandlinga. Tanken om at det improviserte "verket" dreier seg om ein kollektiv, konseptuell og generisk *idé* om kva det å skape musikk saman i sanntid kan innebere, tyder, slik eg forstår det, at "verket" bor i den improvisatoriske (sam-)handlinga. Prosess og produkt kan dermed ikkje skillast frå kvarandre.

³⁶ Bruken av omgrepet "oeuvre" her har referanse til Meyerson (1948, i Kanellopoulos 1999), og omsettast til "verk", men i ein generalisert forstand. Slik eg forstår det refererer til ein felles og forhandlingsbar *tenkemåte* innanfor ei gruppe (Bruner 1996, i Kanellopoulos 1999)

Kommunikasjonsmodi i kollektiv jazzimprovisasjon

I ei undersøking av eit band som besto av seks jazzstudentar, tok Seddon (2005) føre seg kollektive aspekt ved og kommunikasjon under improvisasjon. Bandet blei instruert i å velje seg eit repertoar og øve på dette fram mot ei framføring. Så blei det gjort videoopptak av seks øveøkter og ein konsert med bandet, og opptaka blei deretter analysert. Seddon peiker på at utøvarar i ei slik gruppe må lytte og respondere på kvarandre i eit kollaborativt og intersubjektivt samspel, på grunn av sjansetaking og element av usikkerheit i situasjonen. Han seier vidare:

Musicians also have to be able to trust in, care about and respect the musical abilities of the other band members during performance, especially if they are taking musical risks. Musicians rely on each other to orient and reorient themselves (...). (ibid.: 49).

Seddon identifiserte seks ulike kommunikasjonsmodi under øving, fordelt på to hovudkategoriar; verbal og non-verbal. Inn under både verbal og non-verbal kommunikasjon låg tre distinkte kommunikasjonsmodi, høvesvis *instruksjon* (primært i tidlege faser der repertoaret skulle innøvast), og to former for samarbeid under spelinga, differensiert mellom som *ko-operasjon* [cooperation] og *kollaborasjon* [collaboration]. Ko-operative kommunikasjonsmodi blei nytta når bandet arbeidde med å utvikle musikalsk samanheng innanfor ein låt (til dømes utarbeide eit arrangement med faste element), medan kollaborative modi blei knytt til det å utvikle kreative aspekt ved låten.

Når deltakarane kommuniserte gjennom det Seddon kallar det nonverbale kollaborative moduset, viste dei ifølge han *empatisk inntonning* [*empathic attunement*]. Dette fungerte som ein føresetnad eller eit verktøy [vehicle] for *empatisk kreativitet*. Empatisk kreativitet blir beskrevet som når musikarar "tonar" seg inn på kvar andre, og signaliserer merksemd ved å stadfeste og bearbeide musikalske responsar. Til dømes skjer dette når deltakarane blir i stand til å tenke *desentrert*, det vil seie take det musikalske perspektivet til ein annan, bidra til eit kollektivt lydbilete der alle elementa kan stå tydeleg fram, skape komplementære rytmiske lag, og improvisere melodiar eller fills som ikkje går i vegen for dei andre.

Ifølge Seddon kan omgrepet empatisk kreativitet nyttast til å take høgd for tilstanden mange jazzmusikarar opplever og ofte skildrar som "(...) *a collective "altered state of mind"*" (ibid.: 57). Denne tilstanden kan ifølge Seddon føre til auka teknisk funksjon hos musikarane, forsterka kreativ kommunikasjon og eit betre musikalsk sluttprodukt, fordi den empatiske tilpassinga skaper ei atmosfære av tillit, som gjev rom for kreativ sjansetaking, og spontane musikalske ytringar.

Kollektiv kreativitet i studentjazzband

I si doktoravhandling undersøkte Branker (2010) kollektiv kreativitet i eit jazzband med studentar han også underviste. Dette gjorde han innanfor eit teoretisk rammeverk inspirert av sosiokulturell læringsteori, teori om kollektiv kreativitet og om dialogiske tilhøve mellom *sjølv* og *andre*, basert på teoriane til høvesvis Vygotsky, John-Steiner og Bakhtin (Branker 2010). Føremålet var å auke innsikta i kva som hender når jazzstudentar på (amerikansk) college-nivå blei gjeve ansvar for eiga musisering og læring når dei skulle jobbe sjølvstendig saman i eit band. Branker si avhandling er relevant for min studie på fleire punkt. Det er både fordi *peer-directed*, kollektiv øving og spelning i band er nokre av fokusområda i avhandlinga mi, og fordi han har nytta eit beslekta teoretisk rammeverk for å forstå improvisasjon som kollektiv praksis. Den kvalitative metodiske tilgangen i Branker sin studie har dessutan fleire fellestrekk med min, noko som i stor grad gjer funna samanliknbare.

Forskningsmetodisk nytta Branker ei etnografisk, kvalitativ tilnærming. Deltakarane i studien var eit føremålstenleg [purposeful] utval på 14 jazzstudentar, som Branker fordelte på to band. Ein gong per veke i ein periode på 10 veker øvde banda i 75-minutters økter, og mot slutten av perioden opptredde dei på to konsertar. Øveøktene blei teke opp på video og/eller audio, og etterfølgt av at bandmedlemma gjennomførte gruppediskusjonar der dei reflekterte over øktene. Dette datamaterialet blei triangulert ved hjelp av individuelle spørreskjema i etterkant av studien, i tillegg til feltnotatar gjort av forskaren undervegs.

Mellom hovudfunna til Branker er at det musikalske arbeidet og framdriften i eit studentband var avhengig av korleis det sosiale miljøet utvikla seg suksessivt. Når bandmedlemma støtta kvarandre sosialt, oppstod eit klima der dei lettare kom inn i kreative prosessar og våga å ta improvisatoriske sjansar. Eit slikt sosialt klima var kjenneteikna av tillit og av at studentane hadde lett for å utveksle musikalske idéar og synspunkt. Dette blei identifisert som "*a safe space*" (ibid.: 201), og denne sosiale atmosfæra blei ein viktig faktor for at den enkelte studenten opplevde at ho eller han utvikla seg som utøvar gjennom bandsamarbeidet i løpet av undersøkingsperioden.

Branker fann òg ein motsett situasjon. Når det sosiale og musikalske ikkje fungerte dialogisk, og dei individuelle stemmene var i konflikt med kvarandre, blei det vanskeleg for studentane å dele sin eigen musikalske identitet og kreative idéar. Situasjonen blei beskrevet på følgjande måte: "*[M]embers seemed to "put up their guard" and the dialogue, music, an presentation of one's musical identity (...) assume[d] an almost defensive quality (...)*". (ibid.: 202). Musikken bandet skapte blei prega av stagnasjon

og ein mangel på musikalsk framdrift, som følge av det Branker omtaler som som ei defensiv atmosfære i gruppa.

Branker konkluderte mellom anna på følgande måte: "*When dialogic and musical voices uphold each other's position, doing so can serve to facilitate a successful collaborative experience.*" (ibid.: 206)

2.2.4. Orgelimprovisasjon i eit aktivitetsteoretisk perspektiv

I si doktoravhandling *Organ improvisation — activity, action and theoretical practice* undersøker Johansson (2008) orgelimprovisasjon slik han blir praktisert i vår tid. Johansson tek perspektivet til organistar som utøvande subjekt for å sjå på deira beskrivingar, konstruksjonar og definisjonar av improvisasjon, og interaksjonen mellom faktorar som *resepsjon* (i høve til publikum/menigheit), kreativitet og endring.

Johansson såg orgelimprovisasjon som del av eit dynamisk *aktivitetssystem* (sjå avsnitt 3.2.5 for ei forklaring av dette), det vil seie som noko som går inn i sosiale kontekstar. Johansson følgde 10 organistar, og samla data gjennom kvalitative intervju og observasjon og opptak av konsertar. Funna hennar var at organistane viste ei *ekspansiv tilnærming* til sin utøvande musiseringspraksis, som igjen kan sjåast som ein dekonstruksjon av motsetnaden mellom interpretasjon av noterte verk, og improvisasjon. Vidare kom ho til at orgelimprovisasjon endra meining og karakter avhengig av to ulike kontekstar, høvesvis orgelimprovisasjon bruka i ein kirkeleg liturgi, og på konsert. I den første konteksten blei improvisasjon eit middel, og plassert innanfor ein diskurs om kontekstuell kommunikasjon. I den andre konteksten blei improvisasjon eit mål i seg sjølv, og plassert i ein diskurs om *individuell sjølvuttrykk*.

Johansson si avhandling har vore ei inspirasjonskjelde for min studie, i det å nytte omgrepa *ekspansivitet* og *ekspansiv læring* til å forstå improvisasjon som utøvande praksis og læringspraksis. Ein vesentleg skilnad mellom hennar og min studie er, i tillegg til skilnaden mellom sjangerområde, at orgelimprovisasjon i hovudsak er ein individuell aktivitet (sjølv om han går inn i sosiale kontekstar), medan jazzimprovisasjon i hovudtrekk kan seiast å vere ein kollektiv aktivitet.

2.2.5. Lærings- og spelepraksisar i jazz og pop

I dette avsnittet skal eg gjere greie for tre omfattande studiar med relevans for dette prosjektet. Det er Paul Berliner (1994): *Thinking in jazz. The infinite art of improvisation*; Ingrid Monson (1996): *Saying*

Something. Jazz improvisation and interaction og Lucy Green (2002): *How popular musicians learn*. Når desse får eit eige avsnitt er det fordi dei alle tre kan beskrivast som breie, etnografiske studiar av lærings- og utøvningspraksisar innanfor høvesvis popmusikk i England og jazzimprovisasjon i USA. Alle tre tek føre seg eit vidt spekter av tema innanfor dei respektive praksisane. Eg vil derfor gjere greie for desse tre i hovudtrekk her, og spesielt framheve aspekt som er relatert til øving.

Paul Berliner sin studie av amerikansk jazzkultur

I boka *Thinking in jazz. The infinite Art of Improvisation* av Paul Berliner (1994) søker forfatternen å undersøke og beskrive musikalske utøvnings- og læringspraksisar innanfor den amerikansk jazztradisjonen. Boka har, slik eg oppfattar det, fått status som referanseverk innan både musikkpedagogisk og musikkvitskapleg/historisk forskning på jazz.

Undersøkinga bygger på eit omfattande etnografisk feltarbeid blant amerikanske jazzmusikarar på ekspert- og elitenivå, omkring starten av 1980-talet. Berliner kombinerte ulike metodiske tilgangar som deltakande observasjon, notetranskripsjonar og musikkteoretiske analyser av improvisasjonsforløp, formelle intervju og uformelle samtalar med meir enn femti musikarar. Ettersom øving går inn som sentralt innanfor dei fleste temaene Berliner sentrerer rundt, er relevansen for denne avhandlinga stor. Eit anna interessant aspekt er at Berliner i si etnografiske tilnærming legg vekt på at musikalske praksisar er situerte og kulturelt avhengige av natur, og gjev rike beskrivingar av kulturelle normer og verdiane som ligg til grunn for både øving og utøving. Sjølv om studien hans er situert i ei anna tid og ein annan stad enn min, gjer både forskingsfokuset (spesifikt på læringspraksisar) og det breie, kulturorienterte perspektivet hos Berliner det relevant for meg å trekke direkte på funna hans.

Mange av muskarane i studien kan seiast å tilhøyre ein amerikansk jazzhistorisk "kanon" av markante utøvarprofilar som blir hevda å ha forma den jazzhistoriske utviklinga, eller dei har sjølve *spelt med* nokon av "dei store". Fleire historier og anekdotar frå slike erfaringar er dokumenterte i *Thinking in jazz*. Desse muskarane og den jazzkulturen dei representerer, kan i stor grad seiast å konstituere ei form for "referansediskurs" og -perspektiv på jazz som musikkform og læringsgjenstand, innan både akademia, i opplæringsystemet, og i det utøvande, globale praksisfellesskapet.³⁷ Dermed kan boka, i tillegg til å

³⁷ Det er ikkje dermed sagt at dei verdiane, normene og læringsideologiane amerikanske jazzmusikarar representerer, og som blir uttrykt i Berliner si bok, *dominerar* forståinga av

vere eit sentralt empirisk bidrag til forskning om jazz, også sjåast som ei kjelde til kunnskap om verdiar og ideologiar som har forma øve- og spelepraksisar. Ho kan dermed ha bidrege til å konstituere oppfatningar om slike tema i det utøvande praksisfellesskapet.

Berliner gjev rike og detaljerte beskrivingar av aspekt ved læring og speling som er sentralt for øvingsfokuset i min studie. Her er eit stort spekter av tilnærmingar til å lære å improvisere, frå både eit individuelt solistperspektiv, til eit kollektivt samspelsperspektiv. Detaljar frå funna vil eg kome tilbake til utover i avhandlninga. Eg skal berre kort nemne nokre sentrale poeng hos Berliner som relaterer seg til *verdiar og normer* innanfor det Berliner kallar *jazzfellesskapet* [the jazz community] (ibid.: 59), nemleg vektlegginga av høvesvis *individualitet* og *kollektivitet*.

Eg vil take utgangspunkt i det han skriv om viktige initielle læringsferfaringar hos muskarane i studien. Dei besto i hovudsak av speling på såkalla uformelle arenaer, som jam-sessions, under *apprenticeships*-tilhøve der unge og mindre erfarne muskarar "satt inn" med meir erfarne muskarar, og speling med *peers*.³⁸ Berliner seier:

The jazz community's traditional educational system places its emphasis on learning rather than on teaching, shifting to students the responsibility for determining what they need to learn, how they will go about learning, and from whom. (ibid. : 51)

Det verkar som vektlegginga av det personlege ansvaret, ifølge Berliner, stimulerer særleg nybegynnarar og unge muskarar til å velje sine eigne vegar, styrker kjensla av individualitet som muskar, og "*their powers of critical evaluation*" (ibid.: 59).

Individualitet, både i form av det å stake ut sine personlege læringsbanar, som nemnd over, og konkret uttrykt musikalsk i form av personleg spelestil og "signatur", er noko Berliner framhever som ein sentral verdi i jazzfellesskapet. Samstundes blir jazz beskrevet som ein "demokratisk" musikkform, der alle utøvarar i utgangspunktet har ein implisitt *fridom* til å uttrykke seg ut frå sin individualitet. Men musikalsk interaksjon og *det kollektive* er på same tid ein sentral verdi. Den individuelle uttrykksfridomen har dermed også si avgrensing, på grunn av den gjensidige avhengigheita mellom muskarar i eit band. Det

jazz overalt, og i alle aspekt. Ein kan også finne døme på, kanskje særskild i Europa og Norden, på konstruksjon av diskurar som opponerar mot det ein forstår som "amerikansk jazztradisjon", utan at eg skal utdjupe slike eventuelle motsetnader her.

³⁸ Eg nyttar her *apprenticeship* på engelsk. Den vanlege omsettinga på norsk innanfor læringssteori er "*mesterlære*", noko som etter mi oppfatning har ein konnotasjon som ikkje fangar opp læringspraksisane Berliner beskriv. Sjå Johansen (2003) for ein diskusjon av meisterlære-omgrepet i samband med ulike jam-praksisar.

individuelle og kollektive kan av og til kome i konflikt, ifølge Berliner, men er samstundes gjensidig konstituerande. Det kollektive som ligg i ei forståing av jazz som "demokratisk", gjer det til eit felles mål å gje plass individualiteten til den enkelte. Berliner formulerer dette slik:

The configuration of musical personalities and talents within each band establishes its fundamental framework and determines its unique possibilities for invention. (ibid.: 416)

Det er summen av dei ulike personlegdomane i eit band som saman skaper handlingsrom for kollektive, unike uttrykk.

Ingrid Monson sin studie av interaksjon i jazzimprovisasjon

I boka "*Saying Something. Jazz Improvisation and Interaction*" undersøker Ingrid Monson (1996) musikalsk interaksjon i eit jazzband, konsentrert rundt dei musikalske rollene til instrumenta i *rytmeseksjonen*.³⁹ Solistimprovisasjonar har tradisjonelt fått eit overordna fokus i jazzlitteraturen. Dette kritiserar Monson, fordi ein dermed lett overser tydinga av rytmeseksjonen, og av det kollektive framfor det individuelle. Ho seier følgande om det synet ho sjølv legg til grunn:

The interplay among drums, bass, and piano in the rhythm section has generally been taken for granted in historical descriptions and analyses of jazz improvisation despite its importance in establishing the feeling and character of a performance. (...) [T]he time has come to take a broader view of jazz improvisation and its emotional and cultural power. (ibid.: 1)

Monson sin metodiske tilgang har vore observasjonar av spelejobbar/konsertar og intervjuar med 14 New York-baserte jazzmusikarar på elitenivå. Studien blei utført ved starten av 1990-talet. Monson kombinerer (i likskap med Berliner (1994)) kontekst- og kulturorienterte beskrivingar basert på formelle og uformelle intervju, med notetranskripsjonar av improviserte forløp, for å kaste lys over både diskursive trekk ved interaksjon og det konkrete, klingande uttrykket interaksjon kan få.

Monson identifiserer ein diskurs om *samtale* som metafor for interaksjonane som kan gå føre seg i ein rytmeseksjon. Til denne diskursen høyrer verdiar som det å *ytre seg tydeleg* (musikalsk), det å *lytte*, og *respondere*, "diskutere" og komplementere. I rytmeseksjonen blir slike aspekt spelt ut gjennom organisering og bruk av ulike

³⁹ Ein rytmeseksjon, eller også kalla kompseksjon, består gjerne av trommer, bass og eit akkordinstrument som piano eller gitar.

musikalske groovar, i ulike interaktive lag i eit improvisert forløp. Monson kallar dette ein modell for "*coherence through contradiction*" (ibid. : 214). Ho nyttar på si side jazzimprovisasjon som metafor for tenkemåtar om identitet, sosiale rom og tydinga av kulturelle fellesskap, og seier følgande:

The musical image, it seems, has much to offer in reorganizing our thinking in nonlinear and multiple directions. (...) [P]eople can construct their identities and social space with respect to a variety of discourses (...); and that any aspect of any layer can "change up on you" at any time. Improvisation is an apt metaphor for more flexible social thinking, but we'd better keep a basic music lesson in mind: you've got to listen to the whole of the band if you ever expect to say something. (ibid.: 215)

For avhandlinga mi har Monson sin studie stor relevans fordi han sett lys på dei kommunikative aspekta ved jazzimprovisasjon, som altså ikkje berre er solistiske og dermed individuelle, men som kan gå føre seg i "bakgrunnen" av eit improvisert forløp. For å forstå kva for normer som er knytt til ulike instrumentroller i ein improvisert samspelskontekst, er Monson sin dokumentasjon av tenkemåtar, verdiar og diskursar blant utøvarar på kompinstrument eit avgjerande bidrag. Gjennom å løfte fram og utbrodere samtalem-metaforen, har Monson også bidrege til å gje utøvarperspektiva (som kontrast til musikkvitskaplege perspektiv) eit intersubjektivt *språk*, som kan gje tilgang til å forstå jazzimprovisasjon som praksis, frå ein *insider*-ståstad.

Monson har utvida forståinga av kollektiv improvisasjon ved å sette lys på korleis sosiale og kontekstuelle faktorar direkte kan påverke musikalske ytringar undervegs i eit forløp og i fleire musikalske sjikt.

Lucy Green sin studie av korleis popmusikarar lærer

Lucy Green (2002) si bok "*How popular musicians learn. A Way Ahead for Music Education*" er ei undersøking av læringspraksisar og utviklingsbanar hos pop-musikarar. Boka har hatt stor innverknad på synet på *uformell læring* i europeisk musikkpedagogikk (Karlsen 2010). Sjølv om ho ikkje omhandlar korleis jazzmusikarar lærer, er Green sin studie relevant på fleire område. For det første er sjangrane pop og jazz i slekt både stilistisk og som utøvingspraksisar, fordi dei bae i stor grad er gehørbaserte, groovebaserte, og rommar (varierende) grader av

improvisasjon.⁴⁰ For det andre har dei ofte overgripande problemstillingar knytt til læring innanfor dei respektive to sjangrane.

Green intervjuar fjorten pop-musikarar frå London-området, innanfor eit aldersspenn på 15 til 50 år, fordelt på ulike typiske bandinstrument (inkludert vokal) og subsjangrar innanfor det Green kalla "(...) *Anglo-American guitar based pop and rock music*." (ibid.: 9). Green diskuterer uformelle læringspraksisar innanfor vestleg pop-musikk opp mot Lave og Wenger (1991) sin teori om *situert læring* og meisterlære [apprenticeship] i praksisfellesskap. Ho hevdar at uformelle musikkpraksisar skil seg frå meisterlære først og fremst fordi praksisfellesskap av vaksne og erfarne popmusikarar ikkje er tilgjengeleg for unge musikarar i særleg grad som læringsarena. For det første eignar unge musikarar seg i stor grad til einsam, målretta læring, og for det andre består dei praksisfellesskapa som er tilgjengelege hovudsakleg av jamnaldrande på same nivå [peers].

Green fann stor variasjon i kva deltakarane i studien hennar gjorde for å lære, og ho fann det ho kalla *medvite og umedvitne læringspraksisar*. Den første forma er kjenneteikna av eksplisitte målformuleringar, kombinert med eit medvit om kva for prosedyrer som skal til for å nå dei. Medvite læringspraksisar går inn i ein strukturert øverutine, og kan samsvare med "målretta øving" hos Ericsson et al (1993), og "formell øving" hos Sloboda et al. (1996). Green knyter den også til formell utdanning. Umedvitne læringspraksisar førekjem når subjektet ikkje er like klår over at læring skjer. Dei manglar målretta opplegg, kan vere ufokuserte og ikkje gjennomtenkte eller sett ord på. Dette knyter Green til musikkalsk *kulturalisering* [musical enculturation]. Ifølge henne har uformell læring hos pop-musikarar element av både medviten og umedviten læring.

Green fann at musikarane bruka mykje tid på *lytting til plater* som læringsaktivitet. Lytting blei brukt som middel til å trene gehøret; å øve opp teknikk ved å tileigne seg teknikken ein høyrer hos utøvarande ein lyttar til; og til å lære musikalske strukturar. Green skil mellom tre lytteformer; *føremålstenleg* [purposive], *merksam* [attentive] og *fråverande* [distracted].⁴¹ Den føremålstenlege lyttinga inneber læring gjennom medviten kopiering, eller "*planking*". Ho spenner frå nitid kopiering av detaljar til perfeksjon, til det å spele *med* til innspelninga, og forsøke å fange opp "*the feel and form*" (Green 2002: 62).

⁴⁰ Noko som blir understreka av at dei bae går inn under fellesnemnarane "rytmisk" og "afroamerikansk" musikk, der slike nemningar nyttast.

⁴¹ Dette er mine omsettingar.

*Peer directed learning*⁴² var utbreidd i praksisane Green undersøkte, gjennom at ungdommar dannar *band*. Gitar blei med i band gjennomsnittleg ved 15-årsalderen, og jenter ved 21-årsalderen. "Rekruttering" av peers var først og fremst avhengig av kven som var tilgjengelege. Band blei ofte til før deltakarane kunne spele noko instrument, og ofte før dei *hadde* instrument å spele på. Skolen fungerte som ein sentral arena, ved å vere ein møtestad, og å stille naudsynt utstyr og rom til disposisjon. Læringa mellom *peers* kunne dreie seg om alt frå artistiske og kreative aspekt ved *utøving*, til utveksling av kunnskap om bruk av utstyr og liknande. Den initielle læringa ved oppstarten av band skjedde ofte gjennom *jamming*, der dei unge musikarane eksperimenterte med å spele kjende låtar frå eit kollektivt minne. Jamming var ofte den einaste tilgjengelege aktiviteten for band som var *peer directed*, fordi dei ikkje kunne nok om musikalske strukturar, eller alltid hadde same låtreferansar.

Sosiale, utanom-musikalske aspekt såg altså ut til å spele ei viktig rolle i å regulere uformell læring, og Green diskuterer også slike aspekt i eit kjønnspektiv. Ifølge henne fungerte bandarenaen som ein stad som inviterte til, og som reproduserte, maskulinitet, og dermed gav gitar ein moglegheit til å utvikle ein kjønnsidentitet i fellesskap. På den andre sida fann ho at band som arena hindra jenter i å utvikle kjønnsidentitet, og kunne opplevast framandgerande.

2.3. Oppsummering og konsekvensar

Dei studiane eg har presentert kort i dette kapitlet, tek *føre* seg ulike tema og tilgangar som er relevante for denne avhandlinga på ulike måtar. Når det gjeld *øvinga* sitt innhald, såg vi at *improvisasjon* som ein innhaldskomponent, eller gjenstand, i *øving*, kan bidrage positivt til å utvikle ein personleg ekspressivitet (Sloboda et al. 1996). Improvisasjon blei i denne studien knytt til uformell *øving*, som hadde tyding for at *øving* skulle verke lystbetont. Sjølv om denne studien blei gjort innanfor *øving* av klassisk musikk, noko forskarane understreka, er det interessant at koplinga improvisasjon og personleg uttrykk — som ein kunne tru var mest relevant innanfor jazz og beslekta sjangrar — også kan sjåast som viktig uavhengig av sjanger.

⁴² Dette blir ofte omsett til "desentrert meisterlære" på norsk. Eg vel å nytte det engelske omgrepet, fordi det i samanhengen det her blir nytta (og som kan knytast til uformelle læringsarenar) etter mitt syn nettopp *ikkje* er snakk om ei form for meisterlære.

Eit anna sjangeruavhengig aspekt eg har nemnd er bruk av læringsstrategiar. Frå to studiar (Graabræk Nielsen in revision; Noice et al. 2008) kom det fram at ein jazzmusikar eller jazzstudent brukte same type læringsstrategiar som tidlegare var funne hos klassiske musikarar, når *oppgåvetypen* (eller gjenstanden) var å lære seg eit musikkstykkje frå ein note. Frå dette trakk eg ut at det er relevant for musikarar på tvers av sjangrar å øve på same måte, når oppgåvetypen, eller gjenstanden, er den same. Det er interessant for denne studien at ein ut frå dette kan sjå øvetilnærmingar, eller *måtar* å øve på, som avhengige av karakteren til *gjenstanden* eller læringsutfordringa. Dette inneber at øvemåtar ikkje nødvendigvis varierer med sjanger og musikkulturelle kodar eller normer for øving situert i sjangeren.

Eit utgangspunkt for å studere det å øve på improvisasjon kan derfor vere at dersom dei øvande gjev tilkjenne øvemåtar som er svært ulike frå dei strategiane ein kjenner frå øveforskning innan klassisk musikk, er det ikkje nødvendigvis (berre) fordi sjangeren er ein annan, men det å improvisere og det å innstudere verk frå notar er ulike typar utfordringar eller oppgåver.

Dette kan haldast saman med studiar som peiker på at gode ferdigheiter i improvisasjon kan knytast til gode ferdigheiter i å spele etter gehør. (McPherson 1994; McPherson et al. 1997). Vi så óg at øvings- og/eller læringspraksisane hos studentar eller musikarar som arbeider med improvisasjon (Creech et al. 2008; Kamin et al. 2007) ofte var dominert av det å spele etter gehør, å imitere frå innspelningar og liknande, til skilnad frå klassiske musikarar som ofte arbeidde med notelesing (som tilgang til deira musikalske gjenstand, eit verk). I studien til Green (2002) blei lytting og imitasjon til plater stadfesta som ein viktig læringspraksis innanfor pop-musikk.

Det er dessutan interessant å trekke inn eit anna funn frå dei to sistnemnde studiane, nemleg at såkalla "ikkje-klassiske" musikarar la vekt på å øve når det var lystbetont. Dette kan sjåast i samanheng med tilhøvet mellom improvisasjon og det å gjere øving lystbetont, i studien til Sloboda et. al. (Sloboda et al. 1996). Jamført med dette hevda til dømes Creech et. al. (2008) at klassiske studentar ofte øvde av plikt, noko Sloboda et. al. (1996) på si side knytte til det dei kalla *formell øving*. Dette *kan* tolkast slik at improvisasjon, som per definisjon er ein skapande aktivitet og føreset ei personleg involvering i den skapande prosessen, også føreset ei form for gledesfylt motivasjon om ein i utgangspunktet skal kunne delta i aktiviteten.

Studiane til Creech et.al. (ibid.) og Kamin et. al. (ibid.) peikte dessutan på at der øving var eit individuelt prosjekt for dei fleste klassiske musikarar, dominerte *det sosiale og kollektive* hos dei "ikkje-klassiske". Dette innebar at dei for det første prioriterte øving i samspelssettingar framfor

den individuelle, og for det andre at øving og læring blei gjenstand for diskusjon og refleksjon med vener og *peers* i ulike sosiale fora. Green (2002) fann òg at læring på uformelle arenaer innanfor pop-sjangeren ofte var såkalla *peer directed*, noko som samsvarer med at læring hos dei ikkje-klassiske i dei to andre studiane viste stor grad av sosial situering.

Dette er det interessant å knyte opp mot studien til Jørgensen (1998), som fann at samla tid brukt på øving i store trekk var lik for høvesvis klassiske studentar og studentar i jazz-/pop-/rock-tradisjonen. Men disponeringa på høvesvis individuell og kollektiv øving var svært ulikt fordelt. JPR-studentane prioriterte i stor grad øving i band. Jørgensen (ibid.) føreslo å kople denne ulike disponeringa av tid til ulike *verdisystem*.

Liknande verdisystem kan ein finne i studiane til høvesvis Berliner (1994) og Monson (1996), der sentrale verdiar innanfor jazzfellesskapet viste seg å vere vektlegging av *kollektivitet* og *interaksjon*, prioritert over det individuelle. Samstundes peikte Berliner (ibid.) på at ein annan viktig verdi er det å vektlegge *individuell uttrykk*, og at ein muskar normativt har ein *fridom* til å uttrykke seg personleg, som må balanserast opp mot vektlegginga av det kollektive.

Barratt og Moore (2005) sin studie av vurdering av samspelskonsertar på eit konservatorium kan forståast som at eit verdisystem som legg vekt på kollektiv interaksjon, som innanfor improvisert jazz, kan kome i konflikt med konservatorietradisjonen sitt verdisystem, der det er ei norm å vurdere det solistiske og individuelle.

Fokuset på ulike kulturelle verdisystem knytt til høvesvis "jazzfellesskapet" og "konservatoriet" vil eg ta med vidare inn i min studie, der dei øvande jazzstudentane i utgangspunktet kan seiast å høyre til båe systema.

Studiane som har undersøkt kva kollektiv interaksjon inneber på eit detaljnivå, kan slik bidrage til å sette lys på sentrale læringsutfordringar, og dermed relevante gjenstandsområde, for jazzstudentar som øver på improvisasjon. Eg viste til at kommunikasjonen som går føre seg under eit musikalsk samspel til dømes bygger det Seddon (2005) i sin studie kalla *empatisk kreativitet*, det vil seie evne til ei empatisk tilpassing og til å tenke *desentrert*. I praksis tyder dette å signalisere merksemd innad i eit band ved å stadfeste og bearbeide musikalske responsar. Branker (2010) hevda at tillit og eit sosialt støttande klima mellom deltakarane i eit band var ein føresetnad for at dei kunne improvisere skapande saman, og utveksle musikalske idéar som bidrog til å utvikle musikalske forløp. I ei uttrygg og definsiv atmosfære, kunne eit improvisert forløp stagnere.

Kanellopoulos (1999) diskuterte ut frå sin studie av gruppeimprovisasjon hos barn, kva det er ein lærer når ein ein lærer å improvisere. I likskap med Seddon (ibid.) og Branker (ibid.) poengterte han det å orienterte seg kollektiv mot det improviserte "verket", eller den improviserte gjenstanden, gjennom inntoning og samordning av lytting (ettertenksomheit) og felles intensjonalitet. Dette kalla han ein *sosio-musikalsk* prosess, der barna snarare enn "ferdigheiter", utviklar ei *konseptuell* forståing. Slik sett kan ein kanskje seie at improvisasjon som uttrykksform også kan forståast som ein musikalsk "samversform", ei forståing som kan få interessante konsekvensar for kva det å lære og øve på improvisasjon kan innebere.

Om ein legg resonnementet til Kanellopoulos (ibid.) til grunn, er det altså mindre relevant å fokusere på utvikling av isolerte ferdigheiter i samband med å øve opp improvisasjonskompetanse, enn på ei meir overordna og konseptuell forståing av kreative moglegheiter i eit improvisert forløp. Dette vil eg halde saman med studien til Hovuinen et. al. (2011) som samanlikna to undervisningsopplegg i improvisasjon, med høvesvis eit musikkteoretisk og eit "dramaturgisk" innhald. Når studentane i studien fekk reiskapar som fokuserte på dramaturgi i eit forløp, blei improvisasjonane meir interessante og meir rytmisk orienterte enn hos dei studentane som blei undervist ut frå den musikkteoretiske vinklinga, ifølge forskarane. Dette peiker på at visse tradisjonelle opplæringsmetodar, av den typen som ofte kan seiast å fokusere på individuelle og isolerte ferdigheiter, teknikk og teori, ikkje nødvendigvis er tilstrekkeleg fruktbare metodiske tilnærmingar for å arbeide med gjenstanden improvisasjon innanfor jazz, fordi dei ikkje nødvendigvis set studentar i stand til å *skape, saman*.

I min studie legg eg til grunn eit *ekspansivt* perspektiv på det å lære seg å improvisere, som kanskje kan kompensere for manglane ved dei nemnde tradisjonelle metodiske tilnærmingane. Doktoravhandlinga til Johansson (2008) er eit døme på eit slikt perspektiv, ved at ho i si undersøking av læring- og utøvningspraksis innanfor orgelimprovisasjon viste korleis det å skape og det å lære er samanfletta prosessar. Å lære å improvisere, kan samstundes sjåast som at læringsgjenstanden ekspanderer og overskrider det kjende og forventa (ibid.).

Ettersom orgelimprovisasjon per definisjon er ein individuell aktivitet, føyer eg til ulike aspekt relatert til speling som ein kollektiv aktivitet, og som eg har referert til hos fleire av studiane eg har gått gjennom. Studiane eg har referert og som på ulike måtar tematiserer verdisystem som vektlegg kollektivitet og interaksjon i improvisasjon, har derfor informert denne avhandlinga. Eg tek som utgangspunkt at slike verdier påverkar den individuelle øvinga, i formulering av øvegjenstand og øvemåtar (kva for handlingar som skjer på øverommet), og at det det å øve skjer i sosiale rom.

3. Teoretisk grunnlag

3.1. Innleiing

I denne studien vil eg utforske *øving som praksis* hos studentar som arbeider med å lære seg å improvisere, i ein jazzutdanningskontekst, slik denne praksisen blir forstått frå perspektivet til studentane. Sjølv om øving ofte går føre seg aleine, kan ein òg sjå ho som del av ein sosial musiseringspraksis. Ein viktig premiss er å ta utgangspunkt i at øvepraksisane blir utforma og utført innanfor kulturelle kontekstar. Desse gjev føringar og rammer for øvepraksisane, som praksisane må sjåast i lys av. Slike kontekstuelle faktorar kan vere den utøvande tradisjonen, historia og samtida til jazzmusikken; den pedagogisk-institusjonelle konteksten jazzstudentar per definisjon er innanfor; inkludert læringsmål, verdiar og normer som finst både i jazztradisjonen og utdanningsinstitusjonane;⁴³ studentane si deltaking i ulike fellesskap, til dømes eigeninitierte band; og dessutan korleis dei individuelt og lokalt forstår sin eigen øvepraksis og skaper mening i høve til eige øving.

Rogoff (1990) er mellom dei som hevdar at læring og utvikling ikkje følger universelle vegar fri for kontekst og kultur:

I regard development as multidirectional, rather than aimed at a specified endpoint in a unique an unidirectional course of growth. (...) Progress must be defined according to local goals, with development in specific domains specified by cultural (...) goals and problems. (...) The developmental endpoint that has traditionally anchored cognitive development theories (...) is one valuable goal of development, but one that is tied to its context and culture, as is any goal or endpoint of development valued by a community. Each community's valued skills constitute the local goals of development. Societal practices that support children's development are tied to the values and skills considered important. (ibid.: 12)

⁴³ Som eg i førre kapittel føreslo å forstå som to potensielt ulike verdssystem.

Rogoff snakkar altså her om *lokale mål* for utvikling. Dei er knytt til verdier og normer for kva for ferdigheiter som reknast som viktige innanfor eit kulturelt fellesskap. Det verdimesige Rogoff poengterer at verdiane ikkje er universelle eller statiske, men varierer. Det "lokale" fellesskapet kan sjåast på mange måtar. Utan at eg her vil avgrense det for spesifikt, kan det i ein musikkutdanningsamanheng til dømes overførast til at ei samling deltakarar innan spesifikke musikalske sjangrar, til dømes jazz, kan sjåast som lokale fellesskap. Det kan også ulike utdanningsinstitusjonar, studieretningar eller geografiske skilnader i utforminga av dei, og ulike lokale sosiale grupperingar av studentar vere — for berre å nemne nokre døme.

Med eit teoretisk perspektiv som legg vekt på det sosiale, kulturelle og historiske, vil analysefokuset vere på deltakarar i ein praksis, eller slik Rogoff (1990) seier det:

From the sociohistorical perspective, the basic unit of analysis is no longer the (properties of the) individual, but the (processes of the) sociohistorical activity, involving active participants of people in socially constituted practices (Rogoff 1990: 14).

Fokuset har forskyvd seg frå *eigenskapar* til *prosessar*, og frå *individ* til *aktivitet*.

Aktivitetsteori er, som eg tidlegare har greidd ut om, det berande teoretiske grunnlag for studien. I dette kapitlet skal eg greie ut om sentrale aspekt ved denne teorien. Aktivitetsteori bygger på idéane til mellom andre Vygotsky (til dømes 1978) og Leontiev (1978), og kallast ofte også *kulturhistorisk aktivitetsteori*, eller CHAT [cultural historical activity theory]. Aktivitetsteori tek utgangspunkt i Vygotsky sin teori om at handlingane til eit subjekt i høve til eit objekt er mediert gjennom kulturelle reiskapar, og prinsippet om *den proksimale utviklingssone* [the Zone of Proximal Development] (sjå Engeström 2001; Vygotsky 1978).

Den proksimale utviklingssonen viser mellom anna til at eit subjekt har ein potensiell kompetanse innanfor rekkevidde, og at retninga på dette potensialet blir avgjort av eit samverke med meir kompetente andre. Dette tyder at kompetanse, og potensialet for auka kompetanse, varierer med ulike kontekstar, som igjen er avhengig av dei sosiale omstenda.

I kapittel 1 gjorde eg kort greie for enkelte sentrale omgrep i aktivitetsteori. I dette kapitlet skal eg utdjupe teorien ytterlegare, og vil framheve dei aspekta eg ser som mest relevante for denne studien, i tillegg til at eg vil etablere koplingar til jazzfeltet, til improvisasjon og til øving, undervegs.

Aktivitetsteori kan sjåast som eit generisk teoretisk apparat, som eg har nytta for å strukturere framstillinga av datamaterialet, og til å analysere

funna relatert til læring på eit generelt nivå. Temaet for denne studien har likevel spesifikke aspekt som ikkje direkte blir fanga opp av aktivitetsteori, men som eg likevel ønsker å kaste lys over. Det gjer eg ved å supplere med enkelte tilnærmingar som teoretiserer rundt høvesvis øving og jazzimprovisasjon. Når dei utvalde teoriane og omgrepa som blir nytta om desse aspekta ikkje nødvendigvis korresponderar epistemologisk med det sosiokulturelle hovudperspektivet, vil eg diskutere det undervegs.

3.2. Hovudprinsipp i aktivitetsteori

3.2.1. Meir om tilhøva mellom aktivitet, handling og operasjon

Som eg har greidd ut om i avsnitt 1.3.3, skil ein i aktivitetsteori mellom det individuelle og kollektive nivået for høvesvis handling og aktivitet, basert på det teoretiske bidraget til Leontiev (1978). Leontiev differensierte mellom *handling*, forstått som individuell og tidsavgrensa, og *aktivitet*, forstått som sosial og vedvarande/kontinuerleg, det vil seie historisk. Ifølge Leontiev er all menneskeleg aktivitet konstituert av handlingar, eller kjede av handlingar. Ein aktivitet realiserer og reproduserer seg sjølv ved å generere handlingar. Eit individ kan utføre fleire ulike handlingar for å realisere aktiviteten, eller ulike handlingar kan distribuerast mellom fleire individ som ledd i ein felles aktivitet. Dette blir uttrykt ved omgrepet *arbeidsfordeling* [division of labor] (Engeström 1999) (noko eg kjem tilbake til i avsnitt 3.2.5, "Aktivitetssystem").

Tidsperspektivet er altså eit vesentleg skille mellom aktivitet og handling. Engeström (2005) nyttar to ulike tids-metaforar for dette, ved å hevde at "handlings-tid" grunnleggande sett er *lineær* og føregrip ei endeleg avslutning. "Aktivitets-tid" er derimot *syklisk* og tilbakevendande. Syklusar over tid kan vere *repetative* eller *ekspansive*. Ekspansive syklusar oppstår når ein aktivitet er prega av indre motsetnader og fasar med ubalanse og diskontinuitet (noko eg vil utdjupe fleire stader etter kvart).

Eit anna skille mellom handlingar og aktivitet dreier seg om at forventa *resultat* [outcome] av høvesvis handlingar og aktivitet har ulike nivå. Handlingar kan ha konkrete og avgrensa *mål* [goal] eller *hensikter* [purpose]. Tilsvarende er aktiviteten retta mot eit overordna og vedvarande *motiv* [motive] (Leontiev 1978). Individuelle mål er

underordna og generert av det kollektive motivet. Mål og motiv framstår ikkje nødvendigvis umiddelbart som overlappande:

When a concrete process is taking place before us (...), then from the point of view of its relation to motive, it appears as human activity, but when it is subordinated to purpose, then it appears as an action or cumulation of a chain of actions (Leontiev 1978: 64).

Ein konkret prosess, forstått som eit observerbart og konkret utsnitt av ein aktivitet, viser berre dei spesifikke måla for handlingane. Men det å studere handlingar isolert gjev altså ikkje tilstrekkeleg forståing av *korfor* subjekt handlar som dei gjer, det vil seie av meiningskonstruksjonen som er involvert.

For subjektet har handlingar likevel samanheng og kontinuitet: *"(...) the continuity of actions is accounted for by the existence of standardized or habitual scripts that dictate the expected normal order of actions."* (Engeström 2000: 964). I denne samanhengen forstå eg "scripts" som underliggende normer eller prosedyrer som styrer handlingar; og kan omsettast til handlingstekst.⁴⁴ Slike handlingstekstar gjev handlingar ein overordna kontinuitet, og kontinuiteten i ein spesifikk aktivitet bidreg til å gje enkelthandlinga mening.

Men dette åleine kan ikkje forklare motivasjonen for handlingar eller handlingssekvensar, og Engeström stiller spørsmåla: *"(...) how do scripts emerge and gain coherence? (...) Is it rational willpower and force of habit only?"* (ibid.). Dette forstå eg som at ein ikkje må legge for stor vekt verken på subjektet si eiga viljestyring uavhengig av den sosiohistoriske situasjonen, eller at subjektet er fullstendig underlagt vaner eller styring "utanfrå". Også handlingsteksten får mening frå ein stad. Det er berre gjennom å sjå handlingar og handlingstekstar i lys av den aktiviteten dei går inn i, at ein kan forstå ein større motivasjon og overordna retning, fordi aktiviteten har eit overordna motiv som gjev mening til handlingar.

I medvitet til eit subjekt kan målet for og intensjonen med ei handling eksistere på eit abstrakt og subjektivt plan, men sjølve handlinga kan ein ikkje abstrahere frå ein konkret og fysisk situasjon (Leontiev 1978). Handlingar går føre seg i ei materiell og fysisk verd, og formast av rammetilhøve dei går føre seg under. Dermed vil handlingar i sin tur konstituerast av eit underordna nivå, ifølge Leontiev, nemleg *operasjonar*. Der ein aktivitet styrast av motivet, og handlingar styrast av mål, styrast operasjonane av *"(...) the objective (...) conditions of [the*

⁴⁴ Omsettinga er inspirert av Alvesson og Sköldberg (2008) si beskriving av korleis sosial handling, eller praksis, kan "lesast" som tekst.

action's] achievement." (ibid.: 65), det vil seie dei materielle og fysiske rammetilhøva.

Dette inneber at handlingar både har eit *intensjonalt* aspekt (kva skal subjektet oppnå) og eit *operasjonelt* aspekt (korleis skal subjektet oppnå det). Operasjonar spring ut frå det som tidlegare har vore medvite handlingar, men som har blitt automatiserte (Leontiev 1978). Det vil seie at når ei handling går over frå å ha eit eige formulert mål til å kunne utførast mekanisk som ledd i å oppfylle eit anna mål, kan ho kallast ein operasjon. Eg har tidlegare (i avsnitt 1.3.3, "Aktivitet, handling og operasjon") nytta eit døme med ein saksofonist som øver på melodisk skala. Leontiev nyttar bilkøyning som døme. Å køyre bil (ei handling) består av mange ulike operasjonar, som å skifte gir, bremse, koordinere klutsj- og gasspedal, etc. Ein erfaren bilist utfører desse operasjonane automatisk medan fokuset (fortrinnsvis) er på trafikken. Men før dette har blitt automatisert må ein i ein lærings situasjon utføre det å skifte gir som ei medviten handling, det vil seie at girskiftet er eit eksplisitt mål i seg sjølv (ibid.).

Ein kan altså forstå dette som at det er eit flytande tilhøve mellom operasjonar og handlingar. Det som i utgangspunktet var medvitne handlingar, har blitt automatiserte, slik at medvitet til subjektet på handlingsnivå kan avansere til andre mål. Dette er nødvendigvis eit uttrykk for subjektet si læring og utvikling. På same måte kan det vere liknande transcenderande tilhøve mellom handling og aktivitet. I så fall kan ein forstå ei utvikling slik at det som på eitt tidspunkt i medvitet til subjektet var ein aktivitet i seg sjølv (til dømes det å improvisere over ulike former for blues), til å bli handlingar som ledd i å realisere aktiviteten (Muukkonen 2010) (til dømes at det å meistre blues-improvisasjon blir handlingar som går inn i det å delta i ein jam-praksis).

3.2.2. Fem hovudprinsipp

Engeström (2001) oppsummerar aktivitetsteorien gjennom fem hovudprinsipp, som eg skal greie ut om og seinare drøfte relevansen av for denne studien. Dei fem prinsippa er, punktvis:

1. Den primære analyseeinskaper er eit kollektivt, reiskapsmediert og objektorientert aktivitetssystem [activity system].
2. Eit aktivitetssystem rommar fleirstemtheit [multi-voicedness].
3. Eit aktivitetssystem rommar historisitet [historicity].
4. Motsetnader [contradictions] har ei sentral rolle i eit aktivitetssystem, som drivande for endring og utvikling.

5. Eit aktivitetssystem rommar moglegheiter for ekspansiv transformasjon.

Korleis subjektet orienterer seg mot eit objekt, og medieringa av dette tilhøvet, er sentrale aspekt ved teorien og vil bli teke opp i kvar sine avsnitt, høvesvis 3.2.3 og 3.2.4. Aktivitetssystemet, dei ulike faktorane og relasjonane mellom dei vil eg gå utdjupe vidare i avsnitt 3.2.5. I avsnitta 3.2.6, 3.2.7 og 3.2.8 vil eg utdjupe kva som kan ligge i høvesvis fleirstemtheit, historisitet og motsetnader, sett i relasjon tilhovudtemaet i avhandlinga, å øve på improvisasjon. Det femte prinsippet hos Engeström, *ekspansiv læring* (eller transformasjon) vil eg take føre meg i hovudavsnitt 3.3.

3.2.3. Objektorientering i aktivitetsteori

*Objektorientert handling*⁴⁵ sjåast, som tidlegare nemnd, som den fundamentale prosessen for læring hos subjektet. Kaptelinin (2005) seier følgande om dette:

From a research perspective, the concept of the object of activity is a promising analytical tool providing the possibility of understanding not only what people are doing, but also why they are doing it. The object of activity can be considered the “ultimate reason” behind various behaviors of individuals, groups, or organizations. In other words, the object of activity can be defined as “the sense-maker,” which gives meaning to and determines values of various entities and phenomena. Identifying the object of activity and its development over time can serve as a basis for reaching a deeper and more structured understanding of otherwise fragmented pieces of evidence (Kaptelinin 2005:5).

Objektet for ein aktivitet kan seiast å stå i sentrum for ein aktivitet hos subjektet, det subjektet rettar seg mot. Dermed kan ein seie, som Kaptelinin, at objektet blir tilskrive den respektive aktiviteten si *mening* og sine *verdiar*. Val av objekt for jazzstudentar som øver (øvegjenstand) vil til dømes kunne henge saman med *korfor* dei øver, korleis dei blir motivert, kva dei vurderer som viktig å øve på, etc.

For å forklare kva eit objekt kan vere, har metaforar som ”råmateriale” og ”problemområde” blitt nemnd. Objektet kan også sjåast som både

⁴⁵ Sjølv om eg i dette kapitlet nyttar ordet *objekt*, skal det framleis forståast som synonymt med når eg elles nyttar omgrepet *gjenstand*. Når eg brukar objekt i dette kapitlet er det for å halde meg språkleg nær dei teoretiske tekstane eg refererer til.

innhaldet og "the target" for aktiviteten (Hardman 2007).⁴⁶ Engeström skriv slik om korleis "noko" får ein status som objekt for subjektet:

An entity becomes an object of activity when it meets a human need. The subject constructs the object, (...). In this constructed, need-related capacity the object gains motivating force that give shape and direction to activity. The object determines the horizon of possible actions (Engeström 2005: 319).

Her framgår det altså at objektet blir konstruert av subjektet. Samstundes verkar objektet tilbake på subjektet ved å styre forma og retninga på aktiviteten. Med andre ord er det ein tovegs relasjon mellom subjekt og objekt. Dette heng igjen saman med kva for ontologisk posisjon aktivitetsteorien står i, som eg no skal utdjupe.

Kaptelinin (2005) formulerer det slik: "*The object of activity has a dual status; it is both a projection of human mind onto the objective world and a projection of the world onto human mind.*" (ibid: 5). Dette bygger på Leontiev (1978) og tyder at objektet både har ein uavhengig og objektiv eksistens i seg sjølv, som eit materielt objekt som eksisterar i verda uavhengig av subjektet [objective-object], samstundes som det eksisterer som ei mental førestilling, eller ein representasjon, hos subjektet, det vil seie i form av eit internalisert objekt (Kaptelinin 2005) [subjective-object]. I den sistnemnde tydinga er objektet nødvendigvis ein subjektiv konstruksjon, men denne konstruksjonen er avhengig av den materielle og objektive forma.

Dette kan forklarast ved at det på russisk (hos Leontiev) blir brukt to ulike omgrep som ligg nær kvarandre, høvesvis *objekt* og *predmet*. Sjølv om båe omsettast til *object* på engelsk er det ein nyanseskilnad her (Kaptelinin 2005). «*Although objekt deals mostly with material things existing independently of the mind, predmet often means the target or content of a thought or an action.*» (Kaptelinin 2005: 6). Hos Marx og Engels (1970, i Hardman 2007) finn ein eit tilsvarande dualistisk objektomgrep, der *Gegenstand* peiker på det subjektivt konstruerte *tankeobjektet* [object of thought], og *Objekt* viser til det fysiske og praktiske som aktiviteten er retta mot.

Handling blir bindeleddet mellom subjektet og objektet — eller, slik eg forstår det; det som skaper ein overgang eller ei kopling mellom det objektive og det subjektive objektet. Lompscher (1999) forklarar dette

⁴⁶ Det er ikkje lett å omsette det engelske "target" til eit norsk ord som held fast ved distinksjonen frå "mål". Target kan omsettast til skyteskive, målskive, og tyder då noko som kan bli nådd, noko som gjev ei retning, medan mål kan vere noko ein ønsker å oppnå etter ei gjennomført handling – etter at ein har gjort noko med "råmaterialet".

tilhøvet i samband med læring slik: "*The learning material is not acting upon the learner, the learner can acquire the material only by actively working with it.*" (ibid.: 141). Ein kan seie det slik at objektet bestemmer innhaldet og retninga for læringsaktiviteten, medan aktiviteten bestemmer læringa. Ein føresetnad for læring kan med andre ord seiast å vere nettopp at objektet får ein subjektiv dimensjon, ved at subjektet gjennom å internalisere og konstruere objektet rettar seg mot det med ein *intensjonalitet* (Engeström 1987)⁴⁷. Slik får objektet ein motiverande kraft. Men i og med denne subjektive dimensjonen kan det ikkje forståast som noko statisk, det er ladd med meining og verdiar (Engeström 2001).

Både på det spesifikke handlingsnivået og det kontinuerlege aktivitetsnivået rettar subjektet seg mot objekt, som derfor blir må sjåast på to nivå. Ein må ifølge Engeström og Sannino (2010) skilje mellom det *generaliserte objektet* som er resultatet av ein historisk utvikla aktivitet, og det *spesifikke objektet* slik det framstår for konkrete individ, i ei gjeve handling i ein gjeven situasjon. Det generaliserte objektet er knytt til sosial meiningskonstruksjon [societal meaning], medan det spesifikke objektet er knytt til det forfattarane på engelsk kallar *personal sense making* (ibid. : 6).⁴⁸

Til dømes kan eit generalisert objekt for jazzmusikarar vere *tonalitet innanfor funksjonsharmonikk*, medan eit spesifikt objekt (som høyrer til under dette) kan vere ein II-V-I-progresjon i Eb-dur. Om ein ser desse to ulike nivåa av objekt som "horisontar for moglege handlingar" (jamfør sitatet av Engeström ovanfor) kan ein tenke seg vidt ulike slike handlingshorisontar. Ei handling som er retta mot det spesifikke objektet kan vere å utføre ein melodisk improvisasjon innanfor G frygisk — men sjølv med berre desse tre akkordane innanfor ein gjeven toneart anar ein at det finst eit større mogleg handlingsrom. Det generaliserte objektet kan knytast til aktiviteten å *improvisere melodisk*, som opnar for eit langt større spekter av moglege handlingar som kan realisere denne aktiviteten. Det generaliserte objektet i aktiviteten manifesterer seg gjennom ulike spesifikke objekt, slik dømet med melodisk improvisasjon over viser.

Handlingar har klåre start- og sluttspunkt, medan det kan vere vanskeleg å bestemme klåre startar og sluttar for aktivitetar, ettersom sistnemnde

⁴⁷ Mellom anna med referanse til G. H. Mead.

⁴⁸ *Sense making*, forstått som noko meir konkret og spesifikt enn *meaning making*, er ikkje lett å omsette til norsk, der ein ville nytta omgrepet *meningsskaping* om båe. "Sense making" vil eg knyte til *hensikt* [purpose] på handlingsnivå, og dermed kan vi forstå det som *noko som umiddelbart framstår fornuftig* for individet, ut frå den konkrete hensikten i ein bestemt situasjon.

utviklar seg i lange historiske syklusar (Engeström 2005). Dermed kan også eit generalisert objekt vere vanskeleg å avgrense. Ein aktivitet er heller ikkje nødvendigvis lineær og harmonisk, utan spenningar. Objektet er ifølge Engeström (2001) alltid "(...) *characterized by ambiguity, surprise, interpretation, sense making, and potential for change.*" (ibid.: 134)

Dette fleirtydige og "ugripbare" påpeiker Engeström (2005) også i følgjande sitat:

An activity constantly generates actions through which the object of the activity is enacted and reconstructed in specific forms and contents — but being a horizon, the object is never fully reached or conquered. The creative potential of activity is closely related to the "search actions" of object construction and redefinition (Engeström 2005: 319).

Metaforen *horisont* uttrykker altså at eit objekt for ein aktivitet aldri kan "nåast" fullt ut, og at subjektet si søking mot objektet har eit kreativt potensiale. Det er også dette eg forstår med eit uttrykk eg har referert tidlegare, det vil seie når Engeström (2001) kallar objektet "*a moving target*" (ibid.: 136), og ved å vere dèt skaper potensiale for endring.

Objekt, motiv og mål

Tidlegare har eg gjort greie for at handling har avgrensa og spesifikke *mål* som driv handlingane, medan ein aktivitet har eit eller fleire *motiv*. Objektet, både det spesifikke og det generaliserte, kan vere vanskeleg å skilje frå høvesvis mål og motiv. Leontiev (1978) kalla til dømes objektet for ein aktivitet for "*dens sanne motiv*" (ibid.: 62), det vil seie at ein kan forstå objektet og motivet for aktiviteten som det same.

Engeström har gjort nytte av aktivitetsteori i studiar av medisinsk verksemd, og nyttar ofte døme her frå for å kaste lys over teorien. For å forklare kva det inneber at aktivitetar er objektorienterte, seier han mellom anna:

The object of medical work is the patient, with his or her health problem or illness. This is what in the end gives rise to continuity and coherence to both actions and the scripts. (...) A collective activity system is driven by a deeply communal motive. The motive is embedded in the object of the activity. The patient as object of medical work is a generalized patient that carries the cultural motive of fighting illness and promoting health (Engeström 2000: 964).

Dette sitatet kan klargjere tilhøvet mellom *motiv*et for ein aktivitet, og *objekt*et subjektet rettar seg mot. Den generaliserte "pasienten" Engeström omtaler, er i seg sjølv ikkje noko motiv, men representerer ein konkret "materialisering" som arbeidet med å kjempe mot sjukdom

manifesterer seg i eller ovanfor, der *motivet for arbeidet spiller seg ut*. Det er lett å forstå at det er pasienten legen, sjukepleiaren og andre involverte i den medisinske praksisen har konkret med å gjere, og det er "i" pasienten utkommet av aktiviteten eventuelt "viser seg", forhåpentleg ved betra helsetilstand.

Kaptelinin (2005) problematiserer den litt utydelege differensieringa mellom omgrepa objekt og motiv, som når Leontiev ser ut til å sette likskapsteikn mellom dei. Han nemner til dømes at ein aktivitet berre kan ha eitt objekt, men kan ha fleire og motstridande motiv samstundes, der det er mogleg at alle kan ivaretake objektet for aktiviteten. Motivet for ein aktivitet kan på den andre sida vere uendra over tid sjølv om objektet for aktiviteten kan gjennomgå endringar. Dermed, hevdar han, er det er naudsynt å skilje eksplisitt mellom ein objektet og motiva for ein aktivitet. Kaptelinin konkluderer med å hevde følgande: a) det er berre eitt objekt i ein aktivitet, uavhengig av kor mange motiv som er involvert; b) dette objektet blir bestemt gjennom ei koordinering av dei ulike motiva som kan vere involverte (og som, slik eg forstår det, er mogleg å koordinere gjennom ei prioritering dersom dei er i for stor konflikt); og c) objektet for aktiviteten både motiverer [motivate] og styrer [direct] han.

Kaptelinin skil så mellom dei to funksjonane *drivande* [exciting] og *styrande* [directing] (mi omsetting). Eit motiv kan ifølge Kaptelinin vere drivande, eit mål kan vere styrande, og eit objekt kan vere både drivande og styrande. Med dette forstår eg at ein drivande funksjon er å forstå som igangsettande, noko som "sparkar i gang" aktiviteten, eit *startpunkt*. Motivet for ein aktivitet er då å forstå som ein igangsettar. Eit "styringspunkt" ligg foran i siktet, som eit resultat eller utbytte ein forventar å oppnå, og gjev dermed retninga for eit eller anna *endepunkt*. Eit mål er dermed å sjå som eit endepunkt. Objektet for aktiviteten kan romme båe dimensjonane. Gjennom denne differensieringa mellom ulike motiverande funksjonar kan skilnaden mellom motiv, mål, og objekt bli klårare.

Eitt konkret døme: Vi kan tenke oss ein pianostudent som spelar swingåttandedelar til metronom i eit gjeve tempo. Dette kan ein identifisere som ei øvingshandling, der studenten formulerer at objektet for denne handlinga er *time*.⁴⁹ Fenomenet *time* er ein kollektiv konstruksjon i rytmisk musikk, og reknast som ein grunnleggande ressurs og underforstått kode for å kunne kommunisere musikalsk i ei

⁴⁹ Eg siktar her til det engelske ordet med uttale [taim], som på norsk lauseleg kan beskrivast som *periode-, puls- og underdelingskjensle*.

improvisert setting. Målet for handlinga er å bli stødigare i si indre *time*-kjensle, og det opplever studenten er konkret og innan rekkevidde. Men det overordna motivet for å nå dette målet er å fungere betre som pianist i ei band-setting; anten det er med den faste pianotrioen hennar eller i ikkje-planlagte situasjonar som på til dømes ein jam session. Med dette motivet hengande ved seg, opplever ho at *timen* hennar både blir betre og stadig kan finslipast og utfordrast på eit detaljnivå. Gjenstanden blir eit "bevegeleg siktepunkt" og ho kan formulere stadig nye mål.

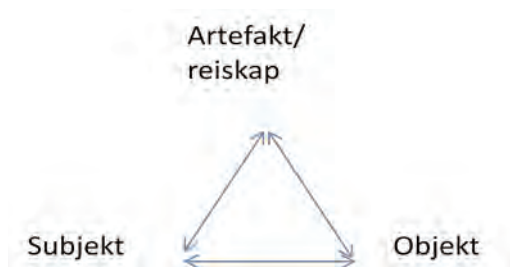
Innleiingsvis nemnde eg Engeström sitt uttrykk "a moving target" (Engeström 2001: 136). Ein måte å forstå dette uttrykket på, har å gjere med at den grunnleggande premisen i aktivitetsteori at subjektet konstruerer objektet. Etterkvart som subjektet arbeider aktivt med objektet —*noko* (eit råmateriale eller problemområde) som skal lærast, vil objektet kontinuerleg bli konstruert annleis i tråd med den auka læringa til subjektet. Dess større grad av kompetanse eller meistring, dess fleire moglegheiter for ny bruk, eller nye ferdigheiter opnar seg.

Om til dømes ein student som arbeider med improvisasjon har definert eit bestemt tilfang av modale skalaer som objektet for ei øvøøkt, vil ho kanskje stadig oppdage nye moglegheiter for å nytte dei melodisk, og i kombinasjon, dess sikrare ho blir i å bruke dei. Ut frå dette kan studenten formulere nye objekt med dei modale skalaene som utgangspunkt: til dømes å nytte dei i ulike melodiske intervallkombinasjonar, i nye akkordprogresjonar (til dømes på polytonale nivå), å utvide sjølve skala-tilfanget til *altererte* modale skalaer, et cetera. I dette konkrete musikalske dømet er det berre studenten sjølv som set grenser. Dei objektive dimensjonane ved dei modale skalaene (særskilte melodiske eigenskapar) trer gradvis fram for studenten, samstundes som den subjektive dimensjonen ved objektet (korleis det klingande opplevast for henne, og korleis ho kan bruke materialet i ulike melodiske vendingar som fantasien hennar styrer) formast av studenten. Modale skalaer som improvisasjonsmateriale blir då «a moving target».

3.2.4. Mediering

Vektlegginga av objektorientering i aktivitetsteori, som eit vesentleg kjenneteikn ved menneskeleg aktivitet, poengterer at aktiviteten er retta *utover*, mot den ytre fysiske og sosiale verda. Ifølge Vygotsky (1978) er denne kontakten mellom subjektet og objekt i den ytre verda *mediert av kulturelle artefaktar*, det vil seie at artefaktene *formidlar* mellom det subjektivt "indre" og det objektivt "ytre". Dette blir uttrykt gjennom ein trekantmodell av subjekt, objekt og medierande artefakt Figur 1:

Tilhøvet mellom subjekt, objekt og artefakt (Vygotsky 1978; Engeström 1987)(figur 1):



Figur 1: Tilhøvet mellom subjekt, objekt og artefakt (Vygotsky 1978; Engeström 1987)

Artefakt kan hos Vygotsky forståast på to måtar. Han skilte mellom "tool" (ein fysisk eller teknologisk reiskap) og "sign" (psykologisk eller symbolsk reiskap). "Tool" er eksternt orientert. Her er funksjonen å påverke og meistre objektet for ei handling eller ein aktivitet; "(...) *it must lead to changes in objects.*"(Vygotsky 1978: 55). "Sign" er internt orientert med den funksjonen å meistre eller kontrollere *åtferdsmessige prosessar*: "(...) *aimed at mastering oneself.*" (ibid. : 55). Sjølv om Vygotsky altså nytta "tool" berre om den fysiske og materielle varianten, vil eg i det følgande nytte *reiskap* som fellesnemning for både dei fysiske og symbolske/psykologiske, fordi det klårgjer at dei har felles overordna funksjon, nemleg som medierande for subjektet si handling ovanfor objektet.⁵⁰

Engeström (2005) hevdar at både samfunnsvitskap og psykologi med sine respektive forklaringsmodellar på menneskeleg handling og utvikling — gjennom høvesvis samfunnsmessige strukturar i samfunnsvitskapen, og biologiske behov eller ibuande fri vilje i psykologien — kjem til kort, ved at desse modellane ikkje forklarar bindeleddet mellom individet og kultur/samfunn. Prinsippet om mediering tilbyr nettopp ein slik forklaringsmodell, ifølge Engeström:

When Vygotsky formulated his idea of mediation, he was very conscious about the revolutionary implications concerning control. (...) The idea is that humans can control their own behaviour — not "from the inside", on the basis of biological urges, but "from the outside", using and creating artifacts. (ibid.: 28-29)

⁵⁰ Reiskap er også den vanlege termen på norsk.

Bruk av reiskapar blir altså ein måte å "meistre seg sjølv", og kan knytast til *kontroll* og subjektiv *handlekraft* [agency]. Handlekraft kan forståast som mennesket sin kapasitet til å handle intensjonalt for å nå bestemte mål (Bråten 2002). Det er viktig å understreke Vygotsky sitt poeng om at det både er snakk om reiskapar som allereie er tilgjengelege og har ein gjeven kulturell funksjon, og at menneske er i stand til å skape sine egne reiskapar, og/eller ta tilgjengelege reiskapar på nye måtar (såkalla *remediering*). Mediert handling har dermed eit kreativt og ekspansivt potensiale (Engeström 2005: 28).

Men det er problematisk å skilje mellom reiskapar som anten høvesivs "ytre" eller "indre":

"These functions and uses are in constant flux and transformation as the activity unfolds. An internal representation becomes externalized through speech, gesture, writing, manipulation of the material environment — and vice versa, external processes become internalized. (...) Instead, we need to differentiate between the processes themselves, between different ways of using artifacts."
(Engeström 2005: 320)

Om ein legg dette til grunn, er det altså ikkje utforminga av reiskapane som er sentral, fordi karakteren deira som fysiske eller mentale/symbolske kan flyte over i kvarandre. Derimot skal det leggest vekt på korleis dei blir bruka som medierande. Det er korleis medierings-*prosessar* går føre seg som er interessante.

Eit anna spørsmål som melder seg i samband med den fysiske utforminga av reiskapane, er følgande: Viss "ting" rundt oss kan vere *både* objekt eller gjenstandar vi rettar oss mot gjennom aktivitet, og reiskapar som medierer denne aktiviteten, kan det vere problematisk å avgjere kva som er skilnaden mellom desse to sentrale omgrepa. Om dette uttalar Engeström (2005):

[O]bjects appear in two fundamentally different roles: as objects (Gegenstand) and as mediating artifacts or tools. There is nothing in the material makeup of an object as such that would determine which one it is — object or tool. The constellation of the activity determines the place and meaning of the object. (ibid.: 280)

Det kan vere forvirrende at Engeström her nyttar omgrepet "object" både når meininga er "ting", og når det er reiskapar. Eg opplever likevel sitatet som avklårande. Det er kva for *funksjon* subjektet tilskriv "tingen" innanfor den spesifikke aktiviteten som avgjer om han er det subjektet er retta mot, og som såleis rommar motivet for aktiviteten (eller målet for handlinga), eller om tingen fungerer som formidlande ovanfor eit anna objekt.

Èin og same artefakt kan derfor flyte mellom desse to funksjonane:
"What is meant to function as a tool is easily turned into an object; an

instrument becomes an end in itself.” (ibid.: 280) Dette gjer seg spesielt gjeldande når det er snakk om komplekse teknologiar (ibid.), som er meint som reiskapar for å forenkle ein aktivitet, der subjektet først må overkome den spesifikke teknologien som eit læringsobjekt eller – gjenstand, før han kan få funksjon av å vere eit hjelpemiddel.

Også andre *menneske* kan mediere handling for eit subjekt, og kallast då *mediatorar* (Meshceryakov 2007). Døme på slike kan vere ein lærar eller meir annan meir kompetent person som legg til rette for eller på andre måtar bidreg til ein læringsprosess. *Peer directed learning* er ein utbreidd praksis i pop, rock (sjå til dømes Green 2002) og jazz (sjå til dømes Berliner 1994; Branker 2010), og kan stå som eit døme på at studentar kan nytte kvarandre som mediatorar.

Som før nemnd kan ein sjå reiskapar som noko som formidlar mellom den ”ytre” og ”indre” verda. Fordi ein i ein spesifikk kultur deler dei same reiskapane, kan vi kommunisere. At medierande reiskapar er kulturelle vil seie at dei er utvikla og har blitt tillagt sin bestemte funksjon innanfor ein sosiohistorisk kultur (Wertsch 2007). Eit sentralt aspekt i Vygotsky sin teori er at det å nærme seg og ta i bruk ein reiskap er ei handling som inneber sosialisering, og at ein internaliserer aspekt ved kulturen som er knytt til den spesifikke reiskapen. Mediering utgjer dermed eit samband mellom individets ontogenetiske utvikling og sosiale og historiske prosessar, ved at individet internaliserer ulike former for mediering stilt tilgjengelege i ein bestemt kultur, i ei bestemt tid, og innanfor bestemte institusjonelle rammer. Slik blir mentale funksjonar sosiohistorisk situerte (Wertsch 2007).

Sagt på ein annan måte, vil det å lære å ta i bruk ein reiskap på ein situert relevant måte, eller tileigne seg den kulturelle *meninga* til reiskapen, gjere felles deltaking i kulturen mogleg. Å handle med bruk av reiskapen inneber ei forhandling om menning. Også individuelle handlingar som ikkje direkte involverer sosial interaksjon, inneber likevel ein form for kommunikasjon med kulturen. Nettopp fordi noko kulturelt bestemt indirekte er representert i reiskapen, vil subjektets handtering av ein reiskap vere ein indirekte interaksjon med omgjevnadene (Wertsch 2007). Dette forklarar korleis læring er kulturelt og sosialt situert, og korleis *øving*, ein aktivitet som ofte inneber å tilbringe timesvis åleine på eit øvingsrom, kan gå inn under omgrepet *sosial praksis*.

Den proksimale utviklingssonen: eit intersubjektivt rom

Ifølge Wertsch (2007) vil det å til dømes ta i bruk ein ny reiskap i første omgang involvere handlingar der ein ikkje fullt ut forstår meninga og funksjonen til reiskapen. *”Humans use signs before understanding what they are doing”* (ibid.: 186). Det at ikkje berre fysiske, men også symbolske reiskapar har ei materiell form [sign vehicle/signifier], gjer

det mogleg å ta dei i bruk før vi meistrar eller forstår dei. Dette mogleggjer intersubjektivitet, ifølge Wertsch, eller med andre ord: den interaksjonen der meiningsforhandlinga går føre seg. Han viser i denne samanhengen til omgrepet *ventriloquation*⁵¹ hos Bakhtin (1982, i Wertsch 2007), det å ta ein annan si "stemme", eller å gjere eit kunnskapsaspekt til sitt, utan å meistre "stemma" eller kunnskapen sjølvstendig. Å snakke gjennom ein annan si "stemme" (i Bakhtinsk forstand, slik Wertsch har lest han) inneber å ta i bruk og ta del i eit sosialt språk. Når kunnskapen er blitt appropriert, vil det seie at subjektet er i stand å nytte han sjølvstendig, og har gått over frå *ventriloquation* til å "snakke med si eiga stemme" (Wertsch 2007). Å tileigne seg det sosiale språket gjennom å ta i bruk "andre sine stemmer" kan gjere det mogleg å ta del i kunnskap ein enno ikkje har lært:

"Not only may it be possible, but it may be desirable for students to say and do things that seem to extend beyond their level of understanding. This is because such a possibility means that they can enter into a basic form of intersubjectivity with more experienced teachers and experts and thereby leverage their way up through increasing levels of expertise. What might at first appear to be a failure to communicate is often the key to entering a new area of instruction."(Wertsch 2007: 188)

Intersubjektiviteten dette legg tilrette for skaper ifølge Wertsch eit rom for læring, og kan sjåast som ei omformulering av Vygotsky sin kjende idé om den *proksimale utviklingssonen* [zone of proximal development] (Vygotsky 1978), som eg har nemnd tidlegare. Dette kan ein kjenne igjen frå når barn snakkar det vaksne kan oppfatte som "veslevaksent", og nytte framandord dei ikkje meistrar. Ved å likevel ta dei i bruk, og samstundes nytte dette som ein måte å kome i kontakt med vaksne og språket deira på, lærer dei språket.

Ikkje minst kan ein finne dette igjen i læringspraksisar innan jazztradisjonen (som til dømes omtalt i Berliner 1994, og Monson 1996) med å imitere andre utøvarar frå innspelingar, og å "sitte inn med" og delta i jam sessions med meir erfarne musikarar (sjå til dømes Berliner 1994).⁵² Både delar er handlingar som kan sjåast som det å internalisere eit eksisterande sosialt musikalsk "språk" gjennom deltaking (indirekte, gjennom å imitere frå innspelingar, og direkte, gjennom jam sessions). Før den lærande har appropriert språket og gjort det til sitt eige, vil

⁵¹ Ein "ventriloque" er ein buktalar på fransk.

⁵² Uttrykket "å sitte inn med" refererer til at ein musikar får høve til å spele med eit fast band, til dømes som vikar for ein annan musikar, altså ikkje på fast basis.

hennar eige musikalske uttrykk kanskje opplevast som at ho snakkar med "andres stemmer" (jamfør Bakhtin).

Eg nemnde tidlegare at til og med individuell øving kan sjåast som del av ein sosial praksis, som ein interaksjon med ein kultur nedfelt i reiskapane som nyttast, via tillagt funksjon og meining. Følgande sitat av Riesnick (1999: 476-77, i Barrett 2006) kan bidra til å utdjupe dette tilhøvet:

[T]he social invisible pervades even situations that appear to consist of individuals engaged in private cognitive activity. Social construals of the situation (...) influence the nature of thinking. And the tools of thought (...) embody a culture's intellectual history. Tools have theories built into them (...) (Barrett 2006: 265).

Sjølv om ein gjeven situasjon ikkje synleg inneheld interaksjon med andre, kan han gjere det indirekte gjennom mediering som skjer ved bruk av reiskapar.

Sitatet av Riesnick fungerer etter mitt syn svært presist som ei beskriving av øving. Det er vanskeleg å tenke seg øving utan bruk av reiskapar, eller artefaktar, på fleire ulike nivå og i ulike former. Den mest konkrete er sjølvstøtt det *fysiske hovudinstrument* til ein student eller muskar. Frå den kognitive musikkpsykologien veit vi at den fysiske utforminga av instrumentet, og dermed dei psykomotoriske handlingsmønstra den musiserande tileignar seg, påverkar korleis musikalske representasjonar både blir danna og blir henta fram frå minnet (Sloboda 2005). Andre reiskapar kan vere bruk av *notar* eller grafisk nedskriven musikk, som i høgste grad er resultat av kulturhistoriske konvensjonar for notasjon av musikk. For ein som skal lære seg å spele jazz er det vanleg å arbeide med eit generelt *musikalsk materiale* strukturert på ulike måtar, som til dømes ei bestemt underdeling og måte å frasere på i høve til denne, ulike skalaer og ulike akkordprogresjonar.

Desse kan sjåast som symbolske reiskapar, og er hefta ved sosiohistoriske kodar – eller *teoriar*, for å vise til sitatet av Riesnick - for korleis dei kan nyttegjera musikalsk. I ein tenkt situasjon med ein student som står og øver åleine på eit sett med modale skalaer, kan ein tenke seg ein form for symbolsk interaksjon med både hovudinstrumentlæraren som kanskje har gjeve ein bestemt etyde, med kjende (historiske) utøvarar som har nytta materialet på ein særskild og personleg måte, og med medstudentane i bandet til den øvande som eksperimenterer med å nytte materialet på sin eigen måte.

Når "metode" blir mål i seg sjølv

Tidlegare i dette avsnittet rørte eg ved ei problemstilling som har med oppfatninga om at reiskapar har ei "ytre" versus "indre" form å gjere. I kva for grad gjenstandar i verda er å forstå som objekt eller reiskapar har å gjere med kva for funksjon og meining dei tilleggast i ein spesifikk aktivitet. Med andre ord kan den tilskrive funksjonen flyte mellom høvesvis objekt- og reiskapsfunksjon, spesielt i ein lærings situasjon. Der ein aktivitet til dømes involverer kompleks teknologi som i utgangspunktet er meint som hjelpemiddel, må subjektet lære seg å handtere teknologien først (som objekt i seg sjølv), før han kan få ein medierande funksjon.

Til dømes kan ein innan jazzpedagogikk finne ei vektlegging av det å opparbeide seg ein "repertoar-bank" eller eit frasevokabular (sjå til dømes Berliner 1994), av harmonisk korrekte *patterns* og *licks*, som reiskapar for å lære seg å improvisere.⁵³ Ein kritikk mot ei slik vektlegging kan gå ut på at tileigning av *patterns* får for stor og einsidig vektning. Dette kan sjåast i lys av Engeström si beskriving av når læringsmidlar, eller reiskap, får ein dreidd funksjon og blir "mål" i seg sjøve. Ein slik prosess kan fungere framandgjerande: "[I]nstead of functioning as tools for grasping the world, they tend to replace the world and become substitute objects for learning." (Engeström 2005: 280). Med andre ord kan kritikken formulerast om til at ein ved å overfokusere på tileigning av improvisatoriske reiskapar, i staden gjer desse til substituttar og dermed potensielle *hinder* for å lære å improvisere.

Vidare hevdar Engeström:

The self-contained nature of the substitute object implies that it merges and subsumes in itself both the object and mediating artifacts; thus, external tools for the handling of the substitute object are considered unnecessary. This "instrumental impoverishment" (Engeström, 1987, p. 101) may be seen in various examples: you are supposed to read and write by just reading and writing (...). The lack of tools means a lack of distance and a lack of critical reflection. You learn school texts by plunging into them, not by comparing and questioning them with the help of other sources. This is the age-old myth of a non-mediated relationship between the cognizing subject and the external world, or the "postulate of directness" (Leont'ev, 1978, p. 47) reborn (Engeström 2005: 281-82).

⁵³ Ein slik jazzpedagogisk posisjon vil eg greie meir ut om i avsnitt 3.5.3.

Dette forstår eg som at når ein reiskap — eller ein teknologi — blir gjeve ein funksjon som læringsgjenstand i seg sjølve, oppstår det ein fare for at dette (midlertidige) ”reiskaps-objektet” får funksjon som sin eigen reiskap, det blir sjølv-tilstrekkeleg. Med andre ord blir det å handle på reiskaps-objektet ein umediert prosess,⁵⁴ som kan føre til ei ”metodisk utarming, til mangel på kritisk distanse, og — vil eg føye til — manglande sjølvstendigheit.

3.2.5. Aktivitetssystem

Omgrepet *aktivitet* peiker på ein kollektiv prosess over tid. Omgrepet *aktivitets-system* peiker i tillegg på *konteksten* til aktiviteten. Det blir oftast bruka for å beskrive spesifikke åstader for aktivitet i empiriske studiar, til dømes i konkrete organisasjonar eller på arbeidsplassar. Engeström bygde ut Vygotsky sin kjende trekantmodell mellom subjekt, objekt og medierande reiskap, ved å primært å legge til kategorien *fellesskap* [community]. Dette resulterte i ein trekantmodell som beskriv ein trevegs interaksjon mellom subjekt, objekt og fellesskap (figur 2).

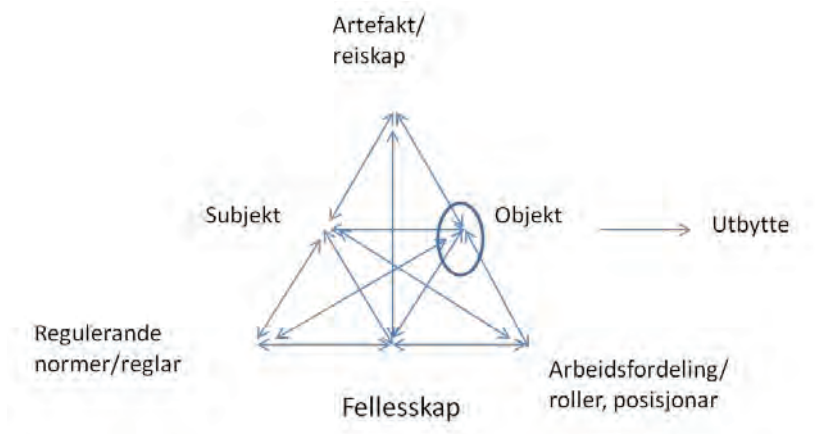


Figur 2: Tilhøvet mellom subjekt, objekt og fellesskap

Kvar av desse interaksjonane kan bli mediert. Der reiskapar fungerer medierande mellom subjektet og objektet, fungerer *arbeidsfordeling* [division of labor](inspirert av Leontiev (1978)), som medierande mellom fellesskapet og objektet. *Reglar*, eller *regulerande normer* medierer interaksjonen mellom subjektet og fellesskapet (Engeström 1987, 2001; Kaptelinin 2005). Desse seks faktorane framstiller eit aktivitetssystem. Subjektet sin aktivitet på eller ovanfor objektet blir transformert til eit utbytte. Ettersom objektet gjev motiv og retning for ein aktivitet, står det derfor i ei særstilling i høve til dei andre

⁵⁴ Her vil eg presisere at det må forståast som ein *tilsynelatande* umediert prosess. Blix (2012) viser til dømes at når instrumentalelevar som skal lære notar ikkje blir tilbode tilpassa læringsstrategiar av læraren sin, utviklar dei utilsikta og *kompenserande* støttestrategiar.

kategoriene, som blir uttrykt med ein sirkel i den grafiske framstillinga under (figur 3):



Figur 3: Eit aktivitetssystem (Engeström 1987)

I denne studien nyttar eg aktivitetssystem som eit *symbolsk relasjonssystem*, det vil seie ein modell for relasjonar mellom ulike kontekstuelle faktorar som påverkar ein aktivitet, sjølv om kontekstane varierer. Deltakarane i denne studien er alle studentar ved høgre musikkutdanningsinstitusjonar, og slik sett kunne eg nytta aktivitetssystemet som metafor for institusjonane eller studieretningane dei går ved. Men *øvepraksisar* er studieobjektet i denne avhandlingen, og desse praksisane utøvast under påverknad av ulike kontekstar og "institusjonar",⁵⁵ derfor vel eg å ikkje avgrense til spesifikke institusjonar, slik det er vanleg i empiriske aktivitetsteoretiske studiar, når eg nyttar omgrepet aktivitetssystem.

Felleskap

Felleskapskategorien refererer til grupper som deler det same generelle objektet (Engeström og Sannino 2010). Denne kategorien bidreg til å sette søkelyset på det komplekse samspelet mellom det individuelle subjektet og fellesskapet ho står i, i den respektive aktiviteten (Engeström 2001). At dette tilhøvet er komplekst kjem mellom anna fram gjennom ein stadig tilbakevendande diskusjon om grensegangane mellom individuelle og kollektive subjekt, og mellom handling og aktivitet.

⁵⁵ Jamfør bruken av "institusjon" i samband med avklaringa av omgrepet "sosial praksis".

Kaptelinin (2005) drøftar skilnaden mellom Leontiev og Engeström sine respektive aktivitetsomgrep. Ifølge Kaptelinin blir Leontiev feilaktig tilskrive ein distinksjon mellom handlingar og aktivitetar der førstnemnde nivå alltid karakteriserer noko individuelt, medan det siste alltid forståast på eit kollektivt nivå. Ifølge Kaptelinin kan ein aktivitet, i hans lesing av Leontiev, bli utforma av både individ og av kollektiv, men dei vil alltid blir utført av individ, anten åleine eller saman med andre. Fellesskapet si tyding, som sosial ramme om aktiviteten, formulerer han likevel slik:

Even if people work alone, their work is determined by social and cultural practices, tools, values, and so forth. In other words, activities can be either individual or collective in respect to their form, but they are always social (Kaptelinin 2005: 9).

Også Engeström, med sitt overordna fokus på det kollektive i aktivitetsomgrepet, gjev rom for individet — men alltid i eit kollektivt perspektiv. Det er i det kollektive ein finn meninga i aktiviteten, som vist i denne formuleringa: *"We may well speak of the activity of the individual, but never of individual activity."* (Engeström 1987, kap 2, u.s. Utheving i originalen). Øving som fenomen er eit kollektivt "felleseige", sjølv om ulike individ kan ha ulike forhold til, og utføre øving på varierte måtar. Ein kan gå ut frå at ein jazzstudent på ein utdanningsinstitusjon har fått undervisning i øving, at øving kan vere noko studentar utvekslar erfaringar om, og til og med utfører saman. Medvit og kunnskap om øving er ikkje minst eit historisk tema, og gjenstand for meningsutveksling og -forhandling så lenge musikkundervisning har gått føre seg.⁵⁶ Aktiviteten øving er også sterkt forbunden med aktiviteten *utøving* (eit tilhøve eg vil utdjupe i hovudavsnitt 3.7). Denne måten å sjå aktivitet på samsvarer med mitt syn på øving som aktivitet, der det konseptuelt er rom for å forstå aktivitet som (mellom anna) individuelt utført, men alltid kulturelt og sosialt konstruert og forhandla.

Arbeidsfordeling

Arbeidsfordeling kan referere til *horisontal* fordeling av oppgåver, eller *vertikal* fordeling av makt og status (Engeström og Sannino 2010: 6). Leontiev (1978) nytta arbeidsfordelinga i kollektiv jakt i steinalder-samfunnet som døme på skilnaden mellom handling og aktivitet, men trass i både kulturell og historisk avstand er det ikkje vanskeleg å

⁵⁶ Med musikkundervisning meiner eg her all intensjonell formidling med opplæring som føremål, anten dette har gått føre seg på institusjonelle arenaer eller i ikkje-formaliserte meisterlære-situasjonar.

overføre prinsippet om arbeidsfordeling til til dømes måten eit jazzband er organisert på. Om ein ser *bandmusisering* som aktivitet, vil ein kunne seie at deltakarane i bandet har ei arbeidsfordeling som inneber underforståtte musikalske roller ut frå kva for instrument ho speler. Kvar for seg ivaretar utøvarane ulike funksjonar, som å halde *timen* og grooven i den bestemte låten, ivareta det harmoniske, eller spele solo.

Ein kan seie at denne underforståtte arbeidsfordelinga fører med seg ulike *musikalske roller* eller *posisjonar*. For å trekke opp ein distinksjon mellom omgrepa "rolle" og "posisjon", vil eg vise til Neumann (2001), som nyttar det førstnemnde om eit sett med normer, relasjonar og handlingar knytt til ein spesifikk kontekst. I denne samanhengen tillegg eg omgrepet "rolle" musikalske normer for spelemessige instrumentrelasjonar og musikalske handlingsrom i spesifikke og avgrensa samspelskontekstar, sett i samband med kva for spesifikk "arbeidsoppgåve" ein musikal har ut frå instrument, og i eit spesifikt band.

Der rolle er knytt til slike spesifikke instansar eller kontekstar, knyter Neumann (ibid.), innanfor sitt diskursteoretiske omgrepsapparat, omgrepet "*subjektposisjonar*" til meir overordna og generelle diskursar. Innanfor omgrepsapparatet i denne avhandlinga kan ein tilsvarande seie at ein *musikalsk posisjon* peiker på generelle normsett for handlingar og instrumentrelasjonar *kulturen* stiller tilgjengeleg, og som subjektet går inn i eller forhandlar om i ein form for dialog med dei kulturelle normene. Slike tilgjengelege posisjonar utgjer ei underforstått arbeidsfordeling i musikken, med kollektivt og historisk innskrivne funksjonar som regulerer rammer for samspel.

Reint konkret kan dette tyde at kva for hovudinstrument ein speler, og kva for "innskriven" musikalsk rolle dette har i ein bandkontekst, har tyding for kva for læringsgjenstandar som blir valde, og kva for læringsreiskapar som nyttast når subjekta øver, for å nemne noko. Den bestemte rolla den enkelte utøvaren har avhengig av instrument påverkar kva for spesifikk kompetanse ho er forventa å utvikle, for å take i vare si rolle og dermed bidra til ein heilskap i ein samspelsituasjon.

Monson beskriv denne samansetninga av ulike roller som eit musikalsk rammeverk: "[I]t is apparent that the jazz ensemble, with its rhythm section and soloist roles, is itself a musical framework for participation." (Monson 1996: 82). Den samla kompetansen i til dømes eit band, er avhengig av at alle fyller si rolle, der sistnemnde kan kallast distribuert kunnskap (Hutchins 1993). Å vere bassist er til dømes ikkje "berre" å kunne spele på ein bass, det vil seie den tekniske sida av det. Det er like mykje, om ikkje vel så mykje, å kunne lage interessante basslinjer som gjev harmonikken i ein låt til kjenne; å kunne uttrykke eit beat og ei

underdeling på ein måte som skaper rytmisk framdrift, for å gje eit døme.

Kategorien arbeidsfordeling, forstått som musikalske roller ut frå instrument eller komp- versus solistfunksjon, har etter mitt syn stor tyding for å forstå øving hos jazzstudentar. Det skuldast nettopp at musikken, som resultatet ein øver mot, ikkje eksisterer som ferdig tekst på førehand, men primært er avhengig av *regulerande normer* eller implisitte "*reglar*" (sjå under) for korleis deltakarane utøver sin "distribuerte kompetanse" i ein samspelskontekst. Dei innskrivne rollene som implisitt er kopla til respektive instrument heng fungerer regulerande for eit samspel, og gjer umiddelbar og non-verbal kommunikasjon i ei spelesetting mogleg.

For å bryte dette ned på eit konkret handlingsplan, kan ein tenke seg at ei øvehandling for ein jazzgitarist til dømes kan vere å øve åleine på det å spele eit gitarkomp over eit akkordskjema. Han prøver å øve seg på at akkordvoicinga⁵⁷ og den rytmiske utforminga kan vere ganske fri, og må "høyre for seg" ein tenkt solist, og ein virtuell bassist og trommeslagar som elles ville fungert som "*timekeepers*" er no representert ved ein metronom eller kanskje mentalt i det indre gehøret hos gitaristen. I naborommet kan ein tenke seg ein saksofonist som øver på å improvisere over det same akkordskjemaet. Tilsvarande må ho førestille seg dei musikalske funksjonane i kompet som manglar i den spesifikke situasjonen hennar.

Målet for til dømes gitaristen som kompar kan formulerast som å spele akkordgrunnlaget solisten spelar over, men deira felles motiv er å skape musikk saman, ut frå dei rammene og moglegheitene den spesifikke musikalske konteksten gjev. Kva for seg gjev ikkje dei enkelte musikalske funksjonane så stor mening. Det er i samspelet, i at rollene utfyller kvarandre, og måten spelet forhold seg til musikalske og historiske referansar spesifikke for sjangeren på, utøvinga får kontinuitet og mening. Dette tilhøvet kan forklare korfor ein kan finne oppfatninga innanfor jazz (og anna rytmisk og improvisert musikk) om at individuell øving kan ha sine avgrensingar for læringsutbyttet som skal vere overførbart til utøving i samspelskontekstar, og at *kollektiv* øving opplevast som desto viktigare (sjå til dømes Jørgensen 1998; Sawyer 1999).

⁵⁷ Voicing refererer til kva for akkordtonar ein vel å take med, og kva for rekkefølge dei er "stabla" i vertikalt.

Regulerande normer

I eit aktivitetssystem finst det reglar eller normer som medierer, eller regulerer, tilhøvet mellom subjektet og fellesskapet. Dei kan vere eksplisitte og formelle, som lovar og regelverk, eller implisitte og uformelle, som kodar, konvensjonar og verdjar. Dei bidreg til å stabilisere aktivitetssystemet, sjølv om dei kan vere fylt av indre motsetnader i eit fellesskap.

Konvensjonar for improvisert samspel kan til dømes gå inn i denne kategorien. Tidlegare knytte eg kategorien arbeidsfordeling til musikalske roller mediert av ulike hovudinstrument, som igjen er knytte til normer for korleis ein utøver si rolle innanfor ein bandkontekst. Det finst òg normer for korleis ein organiserer musikalsk *form* innanfor ulike stilartar innan jazz, til dømes kor lenge ein solist improviserer, og kva for teikn (både musikalsk og med kroppslege gester) som kan nyttast når ein ny solist skal ta over.

Stilistiske kodar kan òg fungere som regulerande normer. Det er ulike normer for organisering av form innanfor høvesvis eit New Orleans-band, eit mainstream-band som speler standardlåtar, og eit ensemble som arbeider med fri improvisasjon.⁵⁸ Regulerande normer kan òg representere verdi- og meningsbrytningar om kva som "er" jazz, kva for rolle media og populærkulturfeltet har for påverknad på kva for stilistiske uttrykk som dominerer. Slike diskursar dannar konvensjonar for musikalsk stil og uttrykk, og påverkar både motiv, mål og objekt innanfor øvepraksisar.

Om ein bryt ned kategorien regulerande normer på eit handlingsnivå, er det tydeleg korleis denne faktoren kan påverke øvegjenstandar for ein student, til dømes ein gitarist som øver seg på å kompe. Ulike normer for voicing og rytmisk plassering, avhengig av mellom anna stil eller kva for musikalske modellar gitaristen har, vil kunne fungere regulerande på akkurat *kva* gitaristen speler (til dømes om ho speler "fire flate"⁵⁹ og ofte bruker 6-akkordar, typisk for swingstilen, eller til dømes arpeggioar med store intervall og metningstonar som #9 og #11, inspirert av moderne jazzgitaristar).

⁵⁸ Enkelte innanfor fri improvisasjon vil kanskje hevde at ein her nettopp *ikkje* lener seg på normer for å organisere parametraner i det kollektive. I så fall vil eg hevde at det òg er ei norm, eller ein verdi.

⁵⁹ Uttrykket "fire flate" viser til at gitaristen rytmisk slår an ein akkord på kvar fjerdedel i takta.

3.2.6. Fleirstemtheit

Med aktivitetsteorien sitt fokus på fellesskap, kollektiv aktivitet og det at ein til og med nyttar kategorien *det kollektive subjektet* som utgangspunkt for å studere eit aktivitetssystem, kan det lett framstå som om det individuelle subjektet og den handlekrafta [agency] det har ikkje eksisterer, og at eit aktivitetssystem per definisjon er ein harmonisk "organisme" der alle impliserte utan motstand innordnar seg eit kollektivt motiv. Tvert om er ein innanfor aktivitetsteori oppteken av motsetnader og tydinga dei har for korleis ein aktivitet utviklar seg. Éin årsak til motsetnader og friksjon i eit aktivitetssystem er nettopp at det "kollektive subjektet" består av ulike individuelle deltakarar, med sine potensielt ulike motiv og "handlekrefter". Dette aspektet blir uttrykt ved at ein snakkar om *fleirstemtheit* [multivoicedness] (Engeström 2001) i eit aktivitetssystem,⁶⁰ inspirert av Bahktin sine idéar om dialogikalitet [dialogicality] (Wertsch 1991, i Engeström 2001).

I eit fellesskap finst det ulike oppfatningar, tradisjonar og interesser, og deltakarane ber med seg sine individuelle historier og erfaringar (Engeström 2001). I tillegg bidreg til dømes arbeids- og rolledeling til fleirstemmigheita, ved å skape ulike posisjonar hos deltakarane. Ulike stemmer kan interagere, utfylle og/eller motseie kvarandre, noko som kan føre til spenningar eller konflikhtar (Johansson 2008). I Johansson (ibid.) sin studie av improviserande organistar, der aktiviteten er einsleg musisering ved orgelet, ser ho dei ulike musikarane sine stemmer som at dei er "(...) *in a network of possible options for individual agency.*" (ibid.: 48). Sjølv om stemmene er individuelle, "kling" dei i relasjon til kvarandre — og må orkestrerast innanfor fellesskapet. "*The multivoicedness is a source of trouble and a source of innovation, demanding actions of translation and negotiations.*" (Engeström 2001: 136).

I tråd med den kvalitative metodiske tilnærminga i denne studien, har kvar deltakar si eiga stemme, og det er variasjonen og breidda i det "fleirstemte" eg ønsker å fange opp. Eit døme på korleis dette kan kome til skje, kan vere at ein tenker seg følgande utsegn frå to fiktive studentar som grunnjev øvinga si: "*Eg forsøker å lære meg å improvisere sånn at det let "riktig" innanfor mange ulike stilartar, og å kunne lese notar raskt, slik at eg kan få mange spelejobbar på den kommersielle marknaden.*" Ein annan student som vil innta ein motsett posisjon (ein kan kalle det ein "autentisitetsposisjon"), vil kanskje i staden hevde dette: "*Det er heilt uinteressant for meg å låte anonymt, som ein som kan gå inn i alle slags settingar. Eg vil improvisere som meg sjølv, og då må eg*

⁶⁰ Jamfør det andre prinsippet i aktivitetsteori eg gjorde greie for i avsnitt 3.2.2.

kjenne etter kva som er ekte for meg.” Utsegnene gjev uttrykk for subjektive standpunkt og individuell handlekraft i høve til å ”forme” sin eigen utøvaridentitet.

3.2.7. Historisitet

Aktivitetssystem får form over tid, og blir transformert over tid. Idéar, reiskapar, framgangsmåtar og objekt er alle døme på element som formar ein aktivitet, og som går gjennom sin eigen utviklingshistorikk, både i globale og lokale variantar av aktiviteten (Engeström 2001). Både problem og potensiale ein aktivitet på eit gjeve tidspunkt ser ut til å ha, kan ifølge Engeström (ibid.) berre forståast om ein ser dei i lys av korleis dei har utvikla seg.

Historisitet har etter mitt syn relevans for denne studien på fleire nivå. Den stilistiske utviklinga av jazzsjangeren over tid har påverka normer for rollefordeling og kva for funksjonar ulike instrument har i bandet. Ulike instrument konnoterer til ulike utøvarsubjekt, som kan tene som markørar for den respektive stilistiske utviklinga på det respektive instrumentet. For å nytte eit døme, ber normer for ”saksofonspel” i jazz med seg ein arv etter ei rekke kjende saksofonistar. Både Lester Young, Dexter Gordon, Coleman Hawkins, Charlie Parker, John Coltrane, Ornette Coleman, Albert Ayler og Jan Garbarek kan alle kan sjåast som representantar for historiske ”punkt” der nye estetiske normer og konvensjonar relatert til stilistiske aspekt som klangkvalitet (”sound”), tonespråk i høve til nyttegjering av harmonikk, rytmisk stil, et cetera, har blitt presentert og etter kvart etablert.⁶¹ Slike ulike normer blir ståande som eit kollektivt repertoar av uttrykksmessige moglegheiter, og stillast tilgjengeleg for studenten som øver.

Normer og verdiar er (som nemnd i avsnitt 3.2.5) utvikla over tid — ofte som resultat av meiningsbrytning og posisjonering, og er i stadig reforhandling og endring. Dermed har denne kategorien ein viktig historisitet, som ein må ta høgd for dersom ein skal forstå kva for verdiar og normer deltakarane i denne studien gjev uttrykk for. Dei hypotetiske utsegna eg gav som døme på fleirstemmigheita eg beskreib (sjå avsnitt 3.2.6), føreslo eg kunne forståast som uttrykk for individuell handlekraft. Men i eit *historisk* lys kan ein òg sjå dei som uttrykk for divergerande

⁶¹ Dette særers avgrensa utvalet kan sjølvsagt diskuterast. Mitt poeng er ikkje å halde fram kva som skal gjelde som kanon for jazzsaksofonistar, berre gjeve eit døme på kva historisitet kan tyde stilistisk.

kulturhistoriske normer, som studentane (trass alt) har teke opp i seg frå eit kollektivt, kulturelt spenningsfelt.

Historisitet kan også vere relevant eit utdanningsperspektiv. Det eksisterer fleire (parallele) narrativ om utvikling av jazzutdanning, som ofte blir omtalt som at jazzen entra utdanningsinstitusjonar som var dominert av klassisk musikk og dei pedagogiske tradisjonane i denne historiske sjangeren. På same måte som ein kan finne verdibrytningar relatert til stilistiske og uttrykksmessige aspekt, kan ein finne tilsvarande meiningsbrytningar over tid relatert til kva som er den "beste" måten å lære jazzimprovisasjon på, ofte relaterte til posisjonar som vil vektlegge høvesvis uformell eller formell opplæring (noko eg skal greie ut om og drøfte i hovudavsnitt 3.6).

På eit meir lokalt nivå kan ein snakke om jazzen si musikalske og politiske utvikling i Skandinavia, ikkje minst jazzutdanning i Skandinavia. Dette inkluderer den enkelte institusjonen sin historikk for innlemming av jazzutdanning, og jazzpedagogikken sin status på dei respektive institusjonane. Dette er ikkje noko eg kan greie ut om her. Men i den grad deltakarane i denne studien er medvite om, og forhold seg til slike utviklingslinjer, er det viktig å ta høgd for *at* det kan påverke kva dei formulerar som motiv og gjenstandar for øving, og at det kan skje på ulike *måtar*, alt etter studentane sin eigen posisjonering i høve til ulike verdisett.

3.2.8. Motsetnader

Aktivitetar er fylt med indre motsetnader (Engeström 2001). Dette bidreg til meir eller mindre konstant ustabilitet og spenning, og skaper derfor eit behov og eit potensiale for endring. Fordi subjektet strevar etter kontinuitet og koherens i tilveret over tid, kan trongen til å overkome motsetnader og meistre spenningar på ulike nivå, sjåast som ei utviklingsmessig kraft.

Motsetnader, eller spenningar, kan finnast på ulike nivå. Med ulike nivå siktast det til at motsetnader på eit kollektivt aktivitetsnivå kan manifestere seg som meir konkrete *konfliktar* eller *dilemma* på eit individuelt handlingsnivå (Engeström og Sannino 2010). Avvik frå standardiserte "handlingstekstar" ["scripts"] kallast *forstyrningar* [disturbances] (ibid.), eller *irritasjonar*,⁶² på det operasjonelle (automatiserte) nivået. Når konfliktar oppstår på dette individuelle og

⁶² Eg føreslår å omsette *disturbance* til metaforen *irritasjon*.

spesifikke nivået, er dei altså ifølge Engeström uttrykk for systemiske motsetnader i aktiviteten.

Motsetnader kan oppstå fordi ulike subjekt har ulike posisjonar og agendar, som nemnt i avsnitt 3.2.6, "Fleirstemtheit". Men kvart av elementa i aktivitetssystemmodellen kan romme indre motsetnader, til dømes mellom internt motstridande normer, eller ulike objekt på kollisjonskurs med kvarandre, og så bortetter. Dette kallast *primære motsetnader*, og kan oppstå ved at ein aktivitet til dømes får eit nytt objekt, som då kolliderer med det eksisterande, gamle objektet (Engeström 2005).

Sekundære motsetnader er når eitt element i aktivitetssystemet kolliderer med eit anna element (ibid.) Dersom til dømes ein aktivitet tek opp i seg nye reiskapar, kan det oppstå ein motsetnad mellom desse og til dømes den eksisterande arbeidsfordelinga som var tilpassa dei gamle reiskapane. Historisitet, det vil seie endringar over tid, der ulike element i aktiviteten endrar seg i utakt, spelar slik inn på korleis motsetnader oppstår (som når ein ny reiskap ikkje harmonerer med gamal og eksisterande arbeidsfordeling).

Tertiære motsetnader kan oppstå når to ulike aktivitetssystem er på kollisjonskurs (ibid.). Eit døme på dette kan vere når eg tidlegare (sjå avsnitt 2.2.1) diskuterte studien til Barratt og Moore (2005) om vurdering av samspelskonsertar med jazzband på eit konservatorium. Verdjar frå konservatorietradisjonen om å vektlegge individuelle ferdigheiter sto i motsetnad til verdjar i jazztradisjonen om å vektlegge kollektiv improvisasjon.

I innleiingskapitlet var eg inne på ulike tidsperspektiv ein kan sjå øving på improvisasjon ut frå. Det mikrogenetiske dreier seg om å handtere utfordringar i eit improvisert musikalsk forløp frå augneblink til augneblink. Det ontogenetiske nivået knyter eg til det øvande subjektet si langsiktige musikalske utvikling av improvisasjonskompetanse — som også inkluderer å utvikle "si eiga stemme" for å ha noko substansielt å bidra med inn i improvisasjonsmusikken. Det phylogenetiske handlar om jazzmusikken si stilhistorie, der ulike utøvarar med sterke, "eigne stemmer" knyttas til det å utvikle musikkforma, drage henne i nye retningar, ofte ved ukonvensjonell bruk av musikalske parametarar eller ved å trekke inn nye stilelement og fusjonere med eksisterande.

Ein kan tenke seg at prinsippet om motsetnader kan gjere seg gjeldande på alle desse nivåa. Ifølge Moran og John-Steiner (2003) har kreativitet ein transformativ karakter som ikkje er avgrensa til å gjelde enkeltsubjekt, men også kulturelle domene. På eit jazzhistorisk og phylogenetisk nivå kan ein sjå stilistiske nyskapingar som resultat av ein motsetnad mellom det å uttrykke seg innanfor ein musikktradisjon, og

det å unngå føreseielegheit og musikalske stereotypiar som kan opplevast som ei hindring for å uttrykke seg personleg.

Denne grunnleggande motsetnaden kan generere *konfliktar* hos ein student som øver. Ein slik konflikt kan vere at ho på den eine sida skal forhalde seg til eksisterande kunnskap og innskrivne verdjar i jazztradisjonen, både fordi dette eksisterande fungerer som reiskapar å uttrykke seg kreativt med, og som kollektive kodar som gjer det mogleg å improvisere saman med andre ut frå ein felles stilistisk plattform. På den andre sida opplever studenten kanskje ei forventning frå både seg sjølv og til dømes lærarar om å utvikle originalitet, og overraske.

På mikronivå, i ei improvisasjonssetting, kan det å ha tileigna seg eit repertoar av musikalske reiskapar gjennom øving, og samstundes lytte til og respondere på det medmusikarane spelar (jmf Monson 1996). Sawyer (2000) gjev følgande døme dette på i høve til det å opparbeide eit repertoar av "licks": *"Jazz musicians (...) feel a constant tension between depending on these fixed structures and their desire to constantly keep it fresh, to actually improvise something new and different each time."* (ibid.: 180-1). Det å følge den aktuelle musikalske retninga i staden for å følge eigne automatiserte operasjonar, det å lytte og memorere bakover i tid (Sawyer 1999) og ta aktive val framover i tid samstundes — kan opplevast som irritasjonar i den kontinuerlege improvisasjonsprosessen.

Å *delta* i ein musikktradisjon som jazz, og samstundes *frigjere* seg uttrykksmessig frå han, slik at musikken som framførast er aktuell, og improvisert her og no, kan sjåast som ein grunnleggande motsetnad i jazz som improvisert musikkform, og kan "spele seg ut" på ulike tidnivå. Motsetnader kan som før nemnd bidrage til ustabilitet, og fører til ein trong til å endre kurs.

Men eg vil hevde at der slik ustabilitet og spenning kan opplevast som eit problem og uønskte element i til dømes ein bedrift, og at trongen til endring skapast fordi ein vil overkome problema, kan det tvert om vere noko ein *ønsker* og *oppsøker* i ei skapande uttrykksform som jazzimprovisasjon. Ein skal sjølv sagt ikkje sjå bort frå at konfliktar mellom motstridande verdjar opplevast problematisk for ein student å ha med å gjere i det daglege øvevirket. Men ein kan òg tenke seg at ulike subjekt *konstruerer* og *tilfører* konflikt- og irritasjonselement. Dersom til dømes eit samspelsforløp opplevast føreseieleg, eller ein student opplever seg lite kreativ etter å ha øvd målretta på avgrensa øvegenstandar ein lengre periode, kan det oppstå ein trong til høvesvis å legge inn ein uventa akkord som tvingar dei andre til å forlate akkordskjemaet, eller at studenten vil improvisere på ein måte som bryt med måten den aktuelle gjenstanden er øvd inn på. Sjølv om dette er eit hypotetisk resonnement, vil eg føreslå å ta høgd for at det å *innføre*

spenning kan vere ein måte å overkome problemet med føreseielegheit i ein musikalsk eller øvemessig situasjon.

3.3. Ekspansiv læring

I innleiinga (hovudavsnitt 1.1) var eg inne på former for læring der det som skal lærast enno ikkje er definert eller identifisert hos subjekta som lærer. Eg viste til Engeström (2001), som hevdar at i slike tilfelle må menneske lære "(...) *new forms of activity which are not yet there. They are literally learned as they are being created.*" (ibid.2001: 138).

Dette heng det saman med motsetnader og spenningar som oppstår i historisk kontinuerlege aktivitetar. Ekspansiv læring sjåast som ein prosess som består av "(...) *construction and resolution of successively evolving contradictions.*" (Engeström og Sannino 2010: 7). Deltakarane i ein aktivitet fortolkar då gjenstanden (eller konteksten) på ein ny måte for å kunne overkome motsetnadene.

Ved Centre for Socio-Cultural and Activity Theory ved University of Bath definerast ekspansiv læring på denne måten:

*By expansive learning we mean the capacity of participants in an activity to interpret and expand the definition of the object of activity and respond to it in increasingly enriched ways.*⁶³

Denne forma for læringsaktivitet konstruerer ein utvida (ekspandert) gjenstandsforståing, og dermed vil også aktiviteten sjølv transformereast i prosessen: "*Expansive learning activity produces culturally new patterns of activity.*" (Engeström 2001: 139). I dei følgjande avsnitta skal eg utdjupe teorien om ekspansiv læring.

3.3.1. Paradoksale situasjonar og handlingsdilemma

Engeström lanserte teorien om ekspansiv læring i det som kanskje reknast som hans hovudverk "Learning by Expanding" (1987). Han tek utgangspunkt i Bateson (1972, i Engeström 2001), som differensierte mellom tre ulike former for læring: *Læring I* tilsvarar det å tileigne seg på førehand definerte ferdigheiter eller "korrekte" responsar i ein gjeven kontekst (Engeström 2005). *Læring II* refererer til ein form for strukturell eller kontekstuell læring, det vil seie underforståtte normer

⁶³ <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Expansive%20learning.pdf>

og reglar for åtferdsmønster i den gjevne konteksten (Engeström 2005). Dette er det som i skolen ofte kallast "skjult læreplan": "*Thus, in classrooms, students learn the "hidden curriculum" of what it means to be a student: how to please the teachers, how to pass exams, how to belong to groups, etc.*", hevdar Engeström (ibid.: 66) Læring I og II går alltid føre seg parallelt, sjølv om læring I er eksplisitt, og læring II implisitt og ikkje nødvendigvis medviten.

Den skjulte læreplanen (knytt til læring II) kan kome i konflikt med den forventede eksplisitte, og skape motstridande forventingar og krav til deltakarane — som til dømes viss ein student får i lekse av læraren sin å øve på "bebop-fraser", men aldri blir invitert med på bandrommet der klassekameratane jammar saman, fordi han ikkje får bebop-språket sitt til å passe inn i dei funkbaserte groovene dei andre studentane liker å spele på. På engelsk kan denne situasjonen bli omtalt som *double bind* (Engeström 2001), det vil seie ein situasjon som opplevast paradoksal ved til dømes at gjenstanden for ei handling og konteksten for handlinga set motstridande krav til korleis handlinga kan utførast.⁶⁴ Eg vil omsette dette omgrepet til *handlingsdilemma*.

Handlingsdilemmaer skaper grobottn for *læring III*. Denne læringsforma vil seie at ein person eller ei gruppe set spørreteikn ved meningsdimensjonar i ein bestemt kontekst, og begynner å konstruere ein vidare alternativ kontekst (ibid.). Johansson (2008) viser til Bauman (2002, i Johansson ibid.), som formulerer læring III som det å lære å bryte reglar, å frigjere seg frå vaner, og å kombinere fragmenterte erfaringar i nye, meningsfulle mønster. Teorien om ekspansiv læring bygger på idéen om læring III.

Ekspansiv læringsaktivitet skaper kulturelt nye former for aktivitet (Engeström 2001: 139), den blir transformert:

Activity systems move through relatively long cycles of qualitative transformations. As the contradictions of an activity system are aggravated, some individual participants begun to question and deviate from its established norms. In some cases, this escalates into collaborative envisioning and a deliberate collective change effort. An expansive transformation is accomplished when the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity (Engeström 2001: 137).

⁶⁴ I daglegtale kallar ein ofte dette fenomenet "Catch 22", med referanse til den satiriske romanen av Joseph Heller frå 1961 med same tittel.

I dette ligg at ekspansiv læring er ein kollektiv prosess, og ekspansiv læringsaktivitet har heile aktivitetssystemet som sitt objekt. Paradoksale situasjonar som skaper handlingsdilemmaer kan likevel opptre i kvardagshandlingar. Engeström (1987) reformulerte Vygotsky sin idé om den proksimale utviklingssonen til å *gjelde avstanden mellom individuelle kvardagshandlingar og historisk nye former for aktivitet på eit kollektivt nivå*, som ei løysing på potensielt motstridande situasjonar [handlingsdilemmaer] i kvardagshandlingane.

Sjølv om ein slik fullskala kollektiv utviklingszone er omfattande og må sjåast over tid, kan ein likevel sjå på nedskalert innovativ læring — på eit lokalt nivå — som *potensielt* ekspansive. Det er òg viktig, hevdar Engeström (2005) å legge vekt på "(...) *local discursive construction of a shared object and intention in knowledge creation (...)*" (ibid.: 324). Potensielt ekspansive læringshandlingar fører ikkje nødvendigvis til at ein praksis *blir endra*, men at repertoaret blir utvida i tillegg til det som er der frå før. Dette kan kallast "*expansion by enrichment*" (Engeström et al. 2002, i Engeström og Sannino 2010: 9)

3.3.2. Objektet ekspanderer

I motsetnad til eit tradisjonelt læringssyn, der læring blir forstått som noko som manifesterer seg som endring *i subjektet*, hevdar Engeström og Sannino (2010) at ekspansiv læring først og fremst manifesterer seg som endring *i objektet*.

Objektet har ein todelt karakter (som eg beskreiv i avsnitt 3.2.3), nemleg ei spesifikk side knytt til konkrete og individuelle handlingar, og ei generell og langsiktig side, knytt til kollektiv aktivitet. Eit subjekt kan fokusere på spesifikke og generelle objekt samstundes, skifte mellom dei, og arbeide med dei parallelt. Men eit spesifikt og eit generelt objekt er ikkje nødvendigvis samsvarande, dei kan opplevast motstridande. Denne todelte karakteren til objektet kan forklare det ekspansive potensiale (ibid.). Ekspansiv læring kan altså knytast til at forståinga eller definisjonen av *læringsgjenstanden* (objektet) blir omfortolka og utvida for å overkome ein paradoksal situasjon, og at deltakarane tilsvarende utvider og berikar handlingsmønstra sine ovanfor gjenstanden.⁶⁵

Å sjå ekspansiv læring som berikande ved at ho utvider kontekstforståingane hos dei lærande, framstår kanskje som eit overvegande

⁶⁵ <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Expansive%20learning.pdf>

positivt og problemfritt syn på ekspansive prosessar. Men slike prosessar er nettopp ikkje motstandsfrie. Bateson (1972, i Engeström 2005) heldt fram at til og med *tilløp* til læring III inneber risiko. Engeström og Sannino (2010) utdjupar det potensielle risikoaspektet: *"(...) the zone of proximal development [of activity] is depicted as a multi-dimensional and tension-laden space in which different developmental directions and priorities struggle and choices are made by real actors between alternative futures."* (Engeström og Sannino 2010: 10). Det å utfordre ein læringskontekst kan innebere kritikk mot etablerte sanningar, og ulike "stemmer" og subjekt med ulike agendaer kan trekke i ulike retningar, potensielt på kostnad av kvarandre. Kanskje nettopp derfor må ekspansive prosessar heller ikkje forståast som lineære og stegvise: *"(...) processes of innovative knowledge creation are not pure. They contain both expansive and non expansive phases, both steps forward and digressions."* (Engeström 2005:324)

3.3.3. Mellom nyttegjering og utforsking

Ekspansive læringsssyklusar kan med andre ord på eit lokalt og konkret nivå bestå av samansette og ulike former for læringsprosessar. Eg skal til slutt i dette underkapitlet vise ein matrise over læringsformer delt inn langs to dimensjonar, som kan forståast som to ulike kontinuum (sjå figur 4). Den eine dimensjonen beskriv Engeström (2005) som *"(...) the given vs newly emerging nature of the object and activity to be mastered (...)"* (ibid.: 440), og den andre dimensjonen er *"(...) exploitation of existing knowledge vs. exploration for new knowledge (...)"* (March 1996, i Engeström 2005:440).⁶⁶

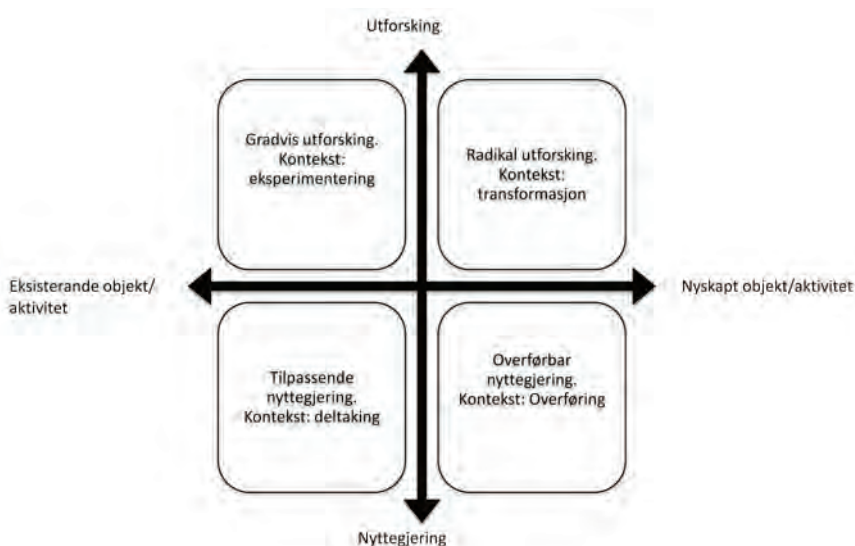
Læringsformene det her er snakk om kan ein altså fordele på to aksar, der den eine aksan går mellom eit *eksisterande objekt eller ein aktivitet*, og ein *nyskapt objekt eller ein aktivitet*, og den andre går mellom det eg vel å omsette til *nyttegjering [exploitation] av eksisterande kunnskap*, og *utforsking [experimentation] av ny kunnskap* (ibid.).

I felta mellom desse aksane oppstår det fire ulike læringsformer, ifølgje Engeström. Dei fire er:

- Tilpassande nyttegjering [adjustable exploitation];

⁶⁶ Merk: Engeström kallar ytterpunktta på desse dimensjonane for *dikotomiar*. Eg vel likevel å tolke dei som ytterpunkt med moglegheit for gradvise overgangar i eit kontinuum, ei forståing Engeström si matrise også gjev rom for.

- Overførbar nyttegjering [transferable exploitation];
- Gradvis utforsking [incremental exploration]; og
- Radikal utforsking [radical exploration].



Figur 4: Fire læringsformer i ekspansiv læring (Engeström 2005)

Kunnskapsforma eg har kalla *tilpassande nyttegjering* i det nedste kvadratet til venstre, dreier seg om gradvis tileigning og internalisering av det som allereie finst av kunnskaper og ferdigheiter i ein allereie eksisterande, gjeven aktivitet. Læringskonteksten dette går føre seg i er *deltaking*, som i typiske meisterlæresituasjonar.⁶⁷ I læringsforma *overførbar nyttegjering* overfører ein gamal, eksisterande kunnskap for å "handtere" eit nytt objekt eller ein ny aktivitet.⁶⁸ Denne læringskonteksten er kjenneteikna ved *overføring* [transmission] av kunnskap.

⁶⁷ Denne læringsforma blir av Engeström (2005) jamført med *situert læring* (Lave og Wenger 1991).

⁶⁸ Denne forma samsvarer med omgrepet *kryss-appropriering* [cross-appropriation] (Spinosa, Flores og Dreyfus i Engeström 2005:440).

Gradvis utforsking er å konstruere ny kunnskap gjennom å eksperimentere, innanfor den gjevne aktiviteten. Når ein innfører nye, komplekse teknologiar i ein aktivitet, er dét eit typisk døme på gradvis utforsking. Læringskonteksten her kjenneteiknast ved eksperimentering. Både desse formene for læring er retta mot eit kjend, og gjeve objekt. Dei blir likevel skilt frå kvarandre gjennom graden av høvesvis nyttegjering av eksisterande kunnskap der ein deltek i eit læringsfellesskap, versus utforsking i ein eksperimentierende kontekst.

Radikal utforsking samsvarer med omgrepet ekspansiv læring, og læringskonteksten kjenneteiknast av *transformasjon*. Radikal utforsking kan bli trigga av at ny teknologi blir innført og at subjekta eksperimenterer for å nyttegjere seg denne, men kan ikkje reduserast til slike situasjonar. Den blir beskrevet som å konstruere ny kunnskap og nye praksisar for "(...) a newly emerging activity, that is, learning embedded in and constitutive of qualitative transformation of the entire activity system." (Engeström 2005:442).

Engeström (ibid.) understrekar at dei fire formene for læring ikkje er gjensidig utelukkande, men at eventuelle ekspansive læringsprosessar kan innehalde ulike lag der dei andre formene går inn: "(...) but these gain a different meaning, motive and perspective as parts of the expansive process." (ibid.: 442). Læring, slik eg forstår det, kan altså omfatte eit komplekst samspel av ulike former for læring, og etter mitt syn gjev modellen med dei fire læringsformene eit mangefasettert omgrepsapparat for å fange opp ein slik kompleksitet og slike samspel. Dersom ein ser på dei to aksane som kontinuum med potensielt gradvise overgangar i staden for dikotomiar, er det mogleg å fange opp individuelle skilnader og at prosessane til ulike subjekt i ulik grad kan vere høvesvis nyttegjering eller utforsking, og i kva for grad dei er retta mot eksisterande eller nye objekt.

I hovudavsnitt 3.1-3.3 har eg no gjennomgått dei aspekta ved aktivitetsteori som utgjer det læringsteoretiske rammeverket for denne studien. Eg har trekt inn korleis "stemmer" frå ulike teoretikarar har teke i bruk enkelte av dei aktivitetsteoretiske konseptane. Eg har dessutan sjølv konstruert døme på tydingar av teoretiske omgrep i lys av hypotetiske situasjonar frå ein tenkt øvepraksis innan jazzsjangeren. Både delar har vore for å etablere relevans og samband mellom den generiske teorien aktivitetsteori er, og det empiriske området eg undersøker. Hovudperspektivet har likevel vore Engeström sitt bidrag til å forstå læring som ekspansiv, slik eg har gått gjennom i dette hovudavsnittet (3.3).

I dei følgjande tre hovudavsnitt (3.4-3.6) skal eg kome inn på etablerte teoriar og diskusjonar frå fagspesifikk litteratur om høvesvis øving, improvisasjon og læringskontekstar i jazz. Den samla litteraturen i desse

avsnitta vil ligge til grunn for diskusjonar, både av teoretisk art og som noko å forstå dei empiriske funna mine opp mot. Kva for type relevans dei ulike teoretiske elementa eg bringer inn har i høve til denne studien, vil eg peike på undervegs.

Til slutt i dette kapitlet (i hovudavsnitt 3.7) vil eg bringe inn igjen aktivitetsteori og ekspansiv læring som perspektiv på det å øve på improvisasjon.

3.4. Eit teoretisk perspektiv på øving

3.4.1. Målretta øving

Eit sentralt omgrep i øvelitteraturen, er *deliberate practice*, omsett til *målretta øving* (Graabræk Nielsen 1997) på norsk. Dette omgrepet er utleidd frå såkalla *ekspertiseteori*, eit område innanfor musikkpsykologien der ein på tvers av ulike domene har forsøkt å identifisere korleis ekspertar innan til dømes tennis, sjakk og musikk øver (sjå til dømes Ericsson et al. 1993; Ericsson 1997). I dette avsnittet skal eg greie ut om kva målretta øving inneber konseptuelt og drøfte det opp mot denne studien.

Eg nyttar ikkje eit ekspertiseperspektiv i denne avhandlinga, forstått som eit ønske om å kome fram til og artikulere "best practices". Ein kan derfor spørre korleis eit øveomgrep utleidd frå ekspertiseteori er relevant her. Eg grunngjev plassen omgrepet får her med at eg ser det som sentralt og dominerande innan musikkpedagogisk og -psykologisk forskning,⁶⁹ og at det dermed indirekte kan sjåast som å ha informert musikkpedagogisk *praksis* i høve til ei meir normativ opplæring i øving. Derfor skal eg referere nokre hovudtrekk.

Ericsson et al. (1993) er interesserte i kva for faktorar som bidreg til optimal læring og prestasjon [performance], og tilhøva for slik optimal prestasjon, for å kunne utleie generelle teoriar om kjenneteikn ved øving som fører til det høgste nivået innan ulike domene. Ut frå denne forskinga har ein utvikla eit sett med kriterium for øving som fører til ekspertise, og desse skal eg kort gå gjennom her. Omgrepet "*deliberate practice*" definerer Ericsson et al. (1993) som følger:

⁶⁹ Sjølv om det også har blitt drøfta kritisk, noko eg kjem tilbake til. Dette understreker likevel teorien sin sentrale posisjon.

Deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance (Ericsson et al. 1993: 368).

At øving må vere *målretta* er altså eit sentralt kriterium. Det vil seie at øvinga må ha eksplisitte mål for kva som skal lærast for å forbetre prestasjonen dersom øvinga skal vere effektiv. Kjenneteikn ved målretta øveaktivitetar er at dei er strukturerte og innretta på effektivitet i høve til å nå dei definerte måla (Ericsson 2006). Oppgåvene må vere klårt definerte, og dei skal vere tilpassa eksisterande kunnskap og ferdigheiter. Øving krev innsats og konsentrasjon, og rutineprega øving utan nærvær. "[M]indless, routine performance" (Ericsson 2006: 692) reknast ikkje som effektivt for å forbetre prestasjonen.

Motivasjon for å forbetre prestasjonen er òg eit av dei viktigaste kriteria for målretta øving. Og som vi såg i sitatet over, treng øvinga i seg sjølv ikkje å vere gledesfylt for å motivere ekspertar (Ericsson et al. 1993). Øvesituasjonen må ha moglegheit for å repetere og rette opp eventuelle feil (ibid.), men det er viktig å øve på ein slik måte at ein føregrip og dermed unngår feil (Ericsson 2006). Subjektet må også evne å ta i bruk adekvate strategiar, og ha tilgang til umiddelbar tilbakemelding [feedback] i situasjonen om resultatata av korleis oppgåva blei utført (Ericsson et al 1993).

Målretta øving er skilt frå andre aktivitetar på det respektive domenet, der læring òg kan vere eit indirekte resultat av å delta i aktivitetane,⁷⁰ og frå aktivitetar som "(...) playful interaction, paid work, and observation of others." (Ericsson et al 1993: 368). "[P]layful engagement" (Ericsson 2006: 692) svarar heller ikkje til målretta øving.

Mengde tid brukt på øving innan eit domene sjåast som eit viktig kriterium, og Ericsson et al viser til den kjende "10 år eller meir"-regelen frå Simon og Chase (1973, i Ericsson et al 1993), det vil seie at subjekt som har oppnådd eit ekspertnivå har øvd målretta innan sitt felt i minst 10 år. Subjektet akkumulerer over tid kunnskap og ferdigheiter som i seg sjølv forbetrar øvinga og gjer øvinga meir effektiv. Dette innber også tilseier at ekspertise er *domenespesifikt*, og ikkje lar seg automatisk overføre som ei form for generisk ekspertise til andre domene (Ericsson 1997).

⁷⁰ Noko som kan seiast å tilsvare til omgrepet *uformell læring*, jamfør Green (2002).

3.4.2. Problematisering av målretta øving

Av spesiell interesse for denne studien når Ericsson (1997) problematiserer korleis kriteria for målretta øving blir fastsett. Han hevdar at det kan vere problematisk å identifisere ekspertprestasjonar, fordi dei for å vere vitenskapleg gyldige må basere seg på absolutte kriterium for kva som er "best" prestasjon på eit domene. Moglegheita ein har for å måle ekspertprestasjonar i ein testsituasjon må basere seg på at det innanfor det respektive domenet finst eit sett med standardiserte og representative oppgåver. Slike kriterium er sosiale og vil endre seg over tid, understrekar Ericsson (ibid.). Han hevdar likevel at det let seg gjere å skildre og måle prestasjonar i absolutte og objektive termer, "[b]y relying on tasks with consensually established best responses." (ibid.: 18). Konsensus innan eit domene for kva som er den beste prestasjonen, og at eksperten evner å reprodusere prestasjonen, er altså avgjerande for å vurdere ekspertise.

Ekspertiseteori ifølge Ericsson med fleire bygger altså på undersøkingar der gjenstands- og målområde er gjevne på førehand. På *creative* ekspertområde, som (skapande) kunst og vitenskap, kan ikkje prestasjon målast ut frå i kva for grad subjektet kan reprodusere eit bestemt prestasjonsmønster. Då er *det unike ved ekspertisen* eit kriterium i staden, hevdar Ericsson (1997). Men teorien er avgrensa frå å omhandle øving eller læring på slike område.

Om ein legg til grunn at improvisasjon er eit kreativt domene med eit underforstått element av *uføreseielegheit*, har det relevans for denne studien kva ekspertiseforskning har funne ut på andre felt som inneber ein viss grad av *uføreseielegheit*, der ekspertane derfor må takle nye situasjonar, som i sjakk og kirurgi. Ekspertise på desse felta krev evne til å generalisere, og denne evna byggast opp av mengda erfaringar på det spesifikke domenet, i tillegg til erfaringar med å nytte erfaringskunnskapen i nye, uventa situasjonar (ibid.). Spørsmålet er om målretta øving som såleis bidreg til å utvikle ei evne til å takle *uføreseielege* situasjonar.

Øving som omgrep har blitt underlagt diskusjonar også av andre forskarar. Sjølv om dei òg opererer innanfor konteksten av klassisk musikk, skal eg kort vise til ulike teoretiske øveomgrep. Som eg gjorde greie for i kapitlet om tidlegare forskning, innlemmar Sloboda et al. (1996) improvisasjon som innhald i øving i si forståing av øving, ved at forskarane skil mellom *formell* og *uformell* øving. Den formelle forma samsvarer med det Ericsson med fleire beskriv som målretta øving, medan *uformell øving* og improvisasjon koplaster til leik og det å spele berre av lyst.

Hallam (1997a) diskuterer *effektiv øving*, og argumenterer mot å nytte eit ekspertiseperspektiv på øving som ein måte å kome fram til kva som kjenneteiknar den mest effektive øvinga. Ho seier "(...) *there appears to be no single "expert" way to perform all tasks.*" (ibid.: 181). Kva som er ein ekspertprestasjon, og dermed kva som er mest effektivt for å oppnå ein slik prestasjon, vil avhenge av situasjon og spesifikke problemstillingar, som kan variere.

Ho lanserer i staden følgande definisjon av effektiv øving: "[T]hat which achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without interfering negatively with longer-term goals". (ibid: 181). Denne definisjonen forklarar Hallam vidare: "In other words, effective practice is "what works" in learning what needs to be learned.(...) This definition assumes that effective practice might take many forms." (ibid: 181). Eit slikt etter mi oppfatning pragmatisk perspektiv på konseptualisering av effektiv øving understreker etter mitt syn at forståing av øving kan endre seg alt etter kva for gjenstandar øvinga har, og at øving er eit kulturelt, verdiladd omgrep, avhengig av synet på kva øvinga skal føre til.⁷¹

Eg har tidlegare nemnd at målretta øving ikkje inneber generiske ferdigheiter som automatisk kan overførast til ulike kontekstar, og at spesifikke oppgåver på spesifikke område må *øvast i den konteksten* dei skal utførast. Kva som er relevante mål å rette øvinga etter vil i så fall variere frå ein kontekst til ein annan. Med andre ord må læringseffektiv øving tyde å øve på det dei definerte oppgåvene ein skal lære å utføre, inneber.

Med dette lagt til grunn, er teorien om målretta øving relevant å trekke inn i ei undersøking om å øve på improvisasjon. Konsekvensen av resonnementet over, basert på premissane om at målretta øving ikkje er generisk, men domene- (og kontekst-)spesifikk, vil bli at å øve på å improvisere må omfatte å *improvisere*. Enkelte teoretiske kriterium for målretta øving, som gjennomgått over, kan då bli naudsynte å problematisere. Når det å improvisere er gjenstanden for øving, er det *ikkje* gjeve på førehand kva prestasjonen skal innehalde, dermed kan det òg vere problematisk å definere eksplisitte øvingsmål. Dermed blir òg kriteriet om streng struktur kanskje mindre relevant, og kriteria om å unngå feil. Kanskje er dessutan "playful interaction" og "playful engagement" særleg viktige ingrediensar i øving som rettar seg mot improvisasjon.

⁷¹ Som vi såg, peiker også Ericsson (1997) på at kriterium for ekspertise er sosialt konstruerte.

3.4.3. Relevansen av målretta øving for denne studien

Sjølv om teorien om målretta øving og kriteria han omfattar som før nemnd ikkje direkte og utan atterhald kan overførast til øving på improvisasjon, har omgrepet relevans for denne studien.

For det første er målretta øving som omgrep relevant fordi det eit sentralt referanseomgrep i både litteratur om øving og om å lære improvisasjon, med dei spesifikke konnotasjonane omgrepet har hos Ericsson. Eg vil heller ikkje sjå bort frå at metakunnskap om øving hos deltakarane i studien kan vere prega av øveforståinga som ligg i dette omgrepet, og dermed implisitt eller eksplisitt går inn i øvepraksisane eg studerer. Omgrepet er derfor naudsynt å forhalde seg til.

For det andre er omgrepet ikkje alltid nyttegjort på ein statisk måte. Vi ser at øving blir diskutert og gjeve eit meir pragmatisk innhald (hos Hallam), og blir sett i relasjon til fleire aspekt ved øving enn dei strengt strukturerte (hos Sloboda et. al. og Hallam). Dette kan sjåast som ein konsekvens av at ein studerer øving frå forskingsmetodisk meir naturalistiske tilnærmingar, og at ein då opnar for å sjå større variasjon og kompleksitet i korleis menneske utformar praksisar.

For det tredje kan *det at øving har ei rettaheit* vere eit felles utgangspunkt på tvers av læringsteoretisk (kognitive versus sosiokulturelle perspektiv), forskingsmetodiske utgangspunkt (kvantitative, testbaserte versus kvalitative, naturalistiske metodar), og på tvers av den kulturelle konteksten ein ser på øving i (klassisk musikktradisjon versus jazzimprovisatorisk musikktradisjon).

Øving har nødvendigvis ei retning for subjekta som øver, og denne retninga inneber ei oppfatning om at "noko" skal føre til at ein lærer "noko" meir. Det er mogleg å nytte omgrepet i samband med å øve på improvisasjon, men revidere og nyansere innhaldet i det, ved å sjå på kva slags "målrettaheit" ulike subjekt som arbeider med å utvikle improvisasjonskompetanse innanfor jazztradisjonen og beslektta sjantrar praktiserar.

3.5. Improvisasjonskompetanse

3.5.1. Generelle perspektiv på kompetanse

Eg viste i avsnitt 1.3.21 til Sanden og Teurlings (2003) sin definisjon av omgrepet *kompetanse*, som var "(...) *the organized whole of knowledge*,

skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour. (ibid. : 120). Dei tek til orde for eit breitt perspektiv på kompetanseomgrepet, fordi dei hevdar at kompetanse ofte brukast om "(...) *"having sufficient skill" or "being sufficiently qualified" (...)*" (ibid. : 120), noko som framstår som eit statisk og eindimensjonalt syn på kva det er å kunne noko.

Som eit døme på eit tilsvarende breitt syn på kompetanse, skal eg sitere ein definisjon frå Kunnskapsdepartementet si beskriving av kompetanseomgrepet i utredning NOU 2003, der kompetanse blei definert som "(...) *evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner (...). Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper.*"⁷²

Betoninga av kompetent *åtferd* i formuleringa hos Sanden og Teurlings (2003) ser eg som samanfallande med NOU 2003 sin definisjon, som peiker på "*...evne til å bruke...*", eller gje uttrykk for, og gjere nytte av, kunnskap og ferdigheiter. Kunnskap og ferdigheiter, saman med *haldningar* og verdier (frå NOU 2003) og *læringsevne* (hos Sanden og Teurlings) kan då sjåast som dimensjonar ved, eller komponentar i, kompetanseomgrepet. Dette skal eg no drøfte nærare.

I musikkforskning, eller kunnskapsfilosofi musikkforskning ofte trekk på, finst det mange døme på ulike måtar å konseptualisere kunnskap. Eitt slik døme er Nielsen (1998) som skil mellom ars- og scientia-dimensjonane ved musikkunnskap, der den første refererer til musikkfaget sine "(...) *praktiske, håndværksmessige og "kunstneriske" aspekter.*" (ibid. : 106). Denne kunnskapsdimensjonen er umiddelbar og direkte sanseavhengig. Scientia-dimensjonen refererer motsvarande til verbalspråkleg og medviten kunnskap (ibid.). Swanwick (1994) gjer ei etter mitt syn liknande klassifisering når han skil mellom *logisk-analytisk* og *intuitiv* kunnskap i musikk.

Ein annan måte å differensiere mellom ulike former for kunnskap, er mellom *eksplisitt* og *taus* kunnskap (sjå til dømes Polanyi 2000). Noko forenkla kan ein seie at taus kunnskap kan knytast til det kroppsleggjorte, til "(...) *det at vi kan vite meir enn vi kan si.*" (Polanyi 2000: 16), og kan såleis samanliknast med intuitiv kunnskap hos Swanwick (1994). Den eksplisitte er motsett knytt til det verbal-språklege, og kan dermed samanliknast med den logisk-analytiske hos Swanwick. Problemet med ei slik inndeling er at all utøving av kunnskap

⁷² <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/9.html?id=147086>

vil kunne innehalde element av både dimensjonane — både taus og eksplisitt, eller både intuitiv og logisk-analytisk - på eitt eller anna nivå (Molander 2004; Wenger 1998). Det å klassifisere kunnskap blir då, ifølge Wenger (1998), "a matter of deciding what counts as explicit, and that depends on the enterprise we are involved in" (ibid.1998: 69).

Molander (2004) kritiserer det som i hans oppfatning har blitt eit kunstig skille mellom praktisk ferdigheitskunnskap, og språkleg, teoretisk kunnskap, der den førstnemnde representerer den "tause" kunnskapen. Han argumenterer for det første for at all kunnskap har eit taust aspekt, også den teoretiske. Dette er fordi erfaring basert på handling må til for å forstå noko teoretisk, det vil seie å gje omgrep eit innhald. For det andre hevdar han at ingen form for praksis er heilt taus. Språket har ofte ein viktig rolle i danning av kunnskap, også den praktiske, handlande kunnskapen, sjølv om språket ikkje nødvendigvis presist dekker kva kunnskapen faktisk og eksakt består i. "Endast kunskap i bruk är kunskap, kan man säga", seier Molander (ibid.: 41), og denne forma for handlingskunnskap, eller "kunskapande" (som verb), som Molander føreslår å kalle det på svensk, kan også ha eit språk.⁷³

Ved å nytte kompetanseomgrepet er det eit poeng å ikkje isolere dei ulike dimensjonane, men snarare sjå dei som samanvevde, at dei påverkar kvarandre gjensidig *i situasjonar der dei blir nyttegjort*. Viss ein (som eg) legg vekt på det å gje *uttrykk for* kunnskap og ferdigheiter, det vil seie å kunne vise ein kompetent åtferd, kan ein sjå dette som eit *kriterium* for kompetanse. Dermed understrekar eg også at kompetanse er situert og kontekstuel avhengig, fordi ulike måtar å gje uttrykk for noko ein kan eller veit, avhenger av kva som er relevant og legitimt i den konkrete situasjonen eller praksisen. Kompetanse kan dermed knytast til praksisperspektivet i denne avhandlinga, ved at han er avhengig av normer og rammer som går inn i ein sosial praksis:

Learning (...) is not simply a matter of individual students acquiring knowledge of specific domains, but is, rather, the development of specific cultural practices that rely on the rules, roles and tools present in the learning context. The nature of knowing in the socio-cultural sense is collective, situated and tentative (Meyers 2007).

⁷³ Eg oppfattar at Molander dermed nyttar omgrepet "kunnskap" på same måte som eg nyttar "kompetanse", og det ville dermed vore mogleg her å tilskrive omgrepet "kunnskap" denne vide og handlingsorienterte tydinga. Eg vel likevel å nytte "kompetanse", fordi eg oppfattar "kunnskap" som snevrare, og konnotert til logisk-analytiske og verbalspråklege dimensjonar. Det vil dessutan vere behov for behalde eit omgrep som nettopp har ei snevrare tyding enn kompetanse.

Kompetanse er, slik eg ser det, ikkje snakk om "bærbar kunnskap" [portable knowledge](Sanden og Teurlings 2003: 119), der subjektet oppnår tilstrekkelege ferdigheiter som ho så appliserer på ein praksissituasjon. Å vere kompetent kan tyde ulike ting frå ein lokalt situert praksis til ein anna, frå ein materielt betinga situasjon til ein annan. Eg ser kompetanse som "plassert" i samspelet mellom individ og omgjevnad, og at "overbygninga" mellom individ og omgjevnad er handling.

3.5.2. Kompetanse i ein jazzkontekst

Kva er så improvisasjonskompetanse? Det er ikkje eit føremål å gje ein bestemt definisjon av dette her. Det vil kunne fungere begrensande, ikkje minst fordi det har vore eit ønskemål å undersøke korleis deltakarane i undersøkinga sjølve konseptualiserer denne forma for kompetanse. I staden skal eg gjeve nokre døme frå jazzlitteraturen på kva for kunnskaps- eller ferdigheitskomponentar det har vore vanleg å vektlegge, og knyte dette til diskusjonen av kompetanseomgrepet eg har føreteke over.

Kva som kan inngå i improvisasjonskompetanse kan forståast ulikt alt etter epistemologisk posisjon. Til dømes hevdar Johnson-Laird (2002) følgjande om improvisasjon:

[A]n artist creates an original work in real time. Its creation depends on what is in the musician's head, although the process is often a collective effort by a group of musicians. The musicians' knowledge, mental processes, and musical skills somehow yield a complex piece of music (...) (Johnson-Laird 2002: 415).

Sjølv om Johnson-Laird påpeiker at eit improvisasjonsresultat ofte avhenger av ein kollektiv innsats, legg han i dette sitatet vekt på *individuelle* eigenskaper som føresetnad for å det å improvisere. Prosessen er lokalisert i individet, og "det kollektive" forstå eg som ein addisjon av kognitive prosessar hos fleire individ.

Eit anna syn kjem til uttrykk i dette sitatet: *"Musical competence is often thought of as distributed amongst musicians in an ensemble and manifest in group interaction."* (Bézenak og Swindells 2009: 18).⁷⁴ Dette representerer eit syn som samsvarer meir med eit sosiokulturelt læringsperspektiv, og illustrerer poenget i sitatet frå Meyers i forrige avsnitt med å sjå det å kunne noko som kollektivt, situert og tentativt.

⁷⁴ Artikkelen sitatet er henta frå, tematiserer spesifikt kompetanse innanfor jazz, sjølv om det ikkje går fram av dette enkeltsitatet.

Pressing (2005) problematiserer at det er vanskeleg å etablere ei gyldig beskriving av kva det å improvisere inneber, og knyter spørsmålet til overordna epistemologisk posisjonering:

It does not seem possible to give a final answer to this question, for it has at its ultimate root the question of volition and hence the mind-body problem, about which there is no general philosophical agreement in our culture or even among scientists (Pressing 2005: 164-5).

Vidare i dette avsnittet kjem eg til å opne for både individuelle og meir kollektivt retta teoretiseringar av improvisasjonskompetanse i ein jazzkontekst. Dette er for å få fram eit rikare og (meir eller mindre) representativt overblikk over kva jazzlitteraturen kan bidra med til ei samla forståing av improvisasjonskompetanse.

Eitt døme på det individuelle perspektivet gjev Ake (2002), som beskriv det han kallar "*jazz skill development*". Han delar det inn i tre generelle gjenstandsområde: utvikling av personleg *sound*; "fingerferdigheit" [dexterity] på instrumentet og diverse "utvida" teknikkar nytta i fri improvisasjon; og melodisk materiale som til dømes *patterns* og standardlåtar. Eit anna døme er når Berliner (1994) refererar til profilerte jazzlærarar som diskuterer kva det å lære seg å improvisere inneber, og at dei ofte tilrår det å opparbeide seg eit stilistisk og kodebasert *vokabular*, eller "repertoarbank" [repertory storehouse] (102). Han seier også: "*In part, this involves acquiring a complex vocabulary of conventional phrases and phrase components.*" (ibid.: 95).

Elementa som Ake og Berliner nemner, kan inngå i det Pressing (1998) kallar *kunnskapsbase*. Kunnskapsbasen hos eit subjekt er eitt av to hovudelement som fungerer som rammer [constraints] for improvisasjon, der det andre elementet er det Pressing kallar ein *referent*. Kunnskapsbasen skal forståast som indre (psykologiske) generaliserte rammer, og til desse høyrer musikalsk materiale ein har internalisert, fraserepertoar, psykomotoriske ferdigheiter, rutiner og strategiar for problemløysing, og andre "indre" aspekt som har blitt utvikla gjennom medvite og systematisk målretta øving, ifølge Pressing (ibid.).

Referenten kan forståast som det konkret musikalsk gjeve i ein bestemt situasjon, og er ytre og kulturell. Ein referent kan til dømes vere ei bestemt låt eller andre musikalske stimuli som tjener til å sette i gong improvisatoriske idéar. Referentar av ulike slag internaliserast som ein del av musikaren sine kreative ressursar.

Sawyer (1999) er inne på kunnskapsaspekt innanfor improvisasjon når han hevdar at eit kjenneteikn ved improvisasjon på eit høgt utøvarnivå er at dei er i stand til å improvisere innanfor strukturelle rammor. ⁷⁵ Kva desse strukturelle rammene er til ei kvar tid kan sjølvstøtt variere mellom ulike jazzimprovisasjonsstilar og utøvarar, men for å gje nokre konkrete døme kan det vere alt frå låttema, tilhøyrande akkordrekker, bestemte rytmiske groover eller taktartar, til vokabular eller konvensjonelle fraser og licks, som døma hos Berliner (sjå over). I sjangrar som jazz, pop og rock konseptualiserast ofte det musikkstrukturelle (som skalaer, harmonisk materiale, rytmemønster og liknande) som ferdigheitsmessig samanvevd med evne til den teknisk-motoriske utføringa på instrumentet — “[the] technicalities [of playing]” (Green 2002: 93).

Slike aspekt kan i varierende grad og på ulike måtar sjåast som *reiskapar* for improvisasjon, og det å meistre desse reiskapane kan sjåast som føresetnader for handlings- og prosessaspekt ved improvisasjonskompetanse. Dermed treng ein fleire dimensjonar som kan dekkjer prosessaspekta. Eit døme på dette hentar eg frå Jackson (2002), som hevdar at

[[Jazz might best be defined not only on the basis of its characteristic forms, harmonies and rhythms, but based on what musicians do with various performative elements (Jackson 2002: 90).

Dette synet poengterer improvisasjon som *prosess*, og samsvarer med kompetansekriteria eg har beskrevet tidlegare. I ein jazzkontekst vil det å gje uttrykk for kunnskap om og ferdigheiter med dei karakteristiske strukturelle elementa, vere å utforme og omforme dei kreativt til musikalske forløp, i augneblinken.

Solomon (1986) hevdar at improvisasjon må romme *originalitet* og *oppdagingsprosessar* for å kunne kallast improvisasjon. Desse to aspekta heng saman ved at originale idéar kan oppstå frå uventa kombinasjonar gjennom slike oppdagingsprosessar. Primært går dette føre seg mentalt, hevdar han, og inneber element av å sjansetaking, spontan leik, intuisjon, og taktile/fysiske rørsler. Med dette som føresetnader, gjev Solomon vidare følgjande definisjon: “*Improvisation involves making decisions affecting the composition of music during its performance.*” (ibid.: 266). Sjølv om det er eit ideal at improvisasjon skjer gjennom spontan oppdaging av originale musikalske idéar, samstundes som ein utfører

⁷⁵ I motsetnad til hos barn, som han for øvrig hentar fleire døme frå, som under eit improvisert forløp som til dømes rolleleik, ofte må “gå ut av rolla” for å forhandle om reglane for det vidare forløpet.

dei, seier Solomon, peiker han på at det sjeldan finst improvisasjon utan "preconception, either by design or past learning" (ibid.), og at improvisasjon derfor er eit spørsmål om *grad*.

Solomon hevdar også at ulike mål i motsette retningar ofte kan sameksistere i gruppeimprovisasjon, og òi retning kan vere "(...) *toward invention and the discovery of new ideas, new techniques, openness, diversity, etc. (...). The other is toward identity, polish, and refinement.*" (ibid.: 226). Dette peiker på ein potensiell motsetnad implisitt i improvisasjon. Dette er også Pressing (2005) inne på, når han hevdar at blant ulike musikalske ferdigheitskomponentar, finst det to som er spesifikke for det å improvisere, høvesvis oppfinnsomheit og evne til koherens. Det er interessant å merke at Pressing i ei fotnote påpeiker at desse to siste eigenskapane dreg i kvar si retning, fordi oppfinnsomheit kjem ut av å forsøke å unngå repetisjon, medan koherens utviklast gjennom strukturell einskap og er avhengig av repetisjon.

Er då improvisasjonskompetanse avgrensa til å omhandle opparbeide kunnskaper og ferdigheiter, og evne til forme dei kreativt? Johanssen (2008) bringer inn "augneblinksaspektet" i det følgande sitatet:

[W]ith improvisations there is no material text, only context, and an ongoing sense of NOW where the music appears and disappears. It springs from, and returns to, the musical context of the specific situation (Johansson 2008: 69).

Einkvar ny musiseringssituasjon inneber ein ny kontekst. Når ein dreg inn det kollektive samspelsaspektet understrekast det kontekstuelle. Om ein legg på eit slikt perspektiv, er den improvisatoriske samspelskonteksten i sentrum, ikkje individuelle, solistiske ferdigheiter, – og det er dét det musikalske resultatet spring ut frå.

Følgande sitat, som omhandlar kollektiv øving på improvisasjon, kan bidra til å kaste lys over dette:

Improv. rehearsal may seem a paradox — how can anyone "rehearse" for an improvisation, since, by definition, there is no script to rehearse? (...) Why do improv. groups rehearse? Not because they need to work on a script, or develop portions of dialogue that will be used in a later performance; that is not the way improv. is done. (...) Rather than learning a script, groups rehearse to learn the process of improvisation — how to listen to each other, how to get their heads into the odd mindset of not thinking ahead, and yet moving ahead. They are also learning to become an ensemble: how to create collaboratively with the group (Sawyer 1999: 199-200).

Intensjonen med dette avsnittet var å vise at det finst antakingar og teoriar om spesifikk improvisasjonskompetanse, som ein kan gå ut frå er meir eller mindre internt konsistente (Sanden og Teurlings 2003). Eg

skal ikkje her konkludere med ein bestemt definisjon er kva improvisasjonskompetanse er eller korleis den blir oppnådd. Som ei hovudskisse vil eg likevel peike på at improvisasjonskompetanse kan omfatte *teknikalske* aspekt (kunnskap om musikalsk materiale og struktur, og tekniske ferdigheiter i å utføre dei), evne til å *performativt* gjere noko kreativt ut av det, og *kommunikative* aspekt som lytting og responsivitet og evne til å justere seg etter spesifikke musiseringskontekstar.

I dei følgjande avsnitta skal eg gå meir detaljert inn på ulike syn på tilnærmingar til å lære seg å improvisere. Dei ulike tilnærmingane kan forsøksvis tjene som illustrasjonar på dei respektive kompetanseområda (det teknikalske, det performativt og det kommunikative) eg har nemnd her. I dei følgjande avsnitta skal eg gjewe nokre spesifiserte døme på kva desse tre områda kan innebære.

3.5.3. Det teknikalske kompetanseområdet

Akkord-/skalametodikken

Ei pedagogisk tilnærming som dominerer i spesielt den amerikanske jazzkonservatorietradisjonen, er den såkalla *akkord-/skala-metodikken* (Kenny og Gellrich 2002). Denne metodikken inneber, som eg tidlegare har nemnd (i kapittel 2), at ulike akkordar genererer ulike skalaer, som ein så internaliserar ulike kombinasjonar av. Slike variantar kan til dømes vere ulike skalaomvendingar (modi), sekvenserte intervall eller motiv, eller såkalla *patterns* (Thompson og Lehmann (2004), det vil seie melodiske fraser som skal assosierast til ein bestemt harmonisk progresjon.⁷⁶

Eit kjenneteikn ved erfarne improvisatørar, samanlikna med nybegynnarar, er at dei i større grad er i stand til å kombinere slikt

⁷⁶ Det finst dessutan differensierte og til dels komplekse system for å nyttegjere seg dette hovudprinsippet. Til dømes kan ein i staden for å linke ein og ein akkord i ein progresjon til "sin" respektive skala, bestemme ein tonalitet/skala over eit lengre harmonisk strekk, noko som kan gje både større spenning mellom harmonikk og melodi, større samanheng i dei melodiske linjene, og gjewe improvisatøren større konsentrasjon om èitt materiale som kan nyttast over lengre tid. For å tilføre ytterlegare spenning, kan ein på altererte og utvida akkordar (med metningstonar opp til 13-akkordar, og evt alterasjonar på kvart, kvint, 9'ar og 11'ar – som er dei vanlegaste akkordtonane å alterere), take utgangspunkt i å etablere tonalitetar frå dei øvre terstrinna, noko som gjev polytonalitet. På til dømes ein F maj#5-akkord (med tonane F, A, C#, E), kan ein behandle A som melodisk grunntone, fordi det ligg ein A-durtrekkleng i akkorden. *Modal utveksling* er nok ein framgangsmåte, der ein "låner" tonalitet frå same trinn i ein annan tonalitet enn den akkorden tilseier.

førehandslært materiale frå den såkalla kunnskapsbasen på nye måtar (Kenny og Gellrich 2002). Ifølge Pressing (1998) kan ein øve opp slike kombinatoriske ferdigheiter gjennom systematisk målretta øvestrategiar som til dømes det å øve akkordvoicingar i alle omvendingar og motiviske formlar i alle toneartar.

Akkord-/skala-metodikken har blitt kritisert for å tilby "rette tonar", utan idéar eller retninglinsjer for *motivasjon* for å improvisere, altså *korfor* ein skal spele det eine eller andre (Berliner 1994, Kenny og Gellrich 2002) Dermed har det blitt hevda at den pedagogiske tradisjonen som bygger på ein slik metodikk, fostrar utøvarar som speler einsarta, mekanisk og føreseieleg, i staden for å legge vekt på å utvikle individuelle stemmer (Kenny og Gellrich 2002).

Imitasjon

Det finst det alternative tilnærmingar til akkord-/skalametodikken, som i større grad fokuserer på det å opparbeide vokabular, og det å improvisere, med utgangspunkt i musikalske kontekstar.

Berliner (1994) viser til dømes til at akkord-/skala-metodikken blir kritisert nettopp fordi den ikkje gjev informasjon om *korfor* ein skal spele det eine eller andre. Ei slik djupare forståing kobla til opparbeiding av vokabular kan derimot *imitasjon* gjeve, ifølge Berliner (ibid.). Dette er ein praksis som inneber å imitere frå innspelingar (ofte kalla planking eller plukking på norsk), er ein form for gehørbasert læring som ofte hevdast å ha hatt stor tyding for tileigning av både musikalsk stoff og ferdigheiter (ibid.).

Berliner (1994) siterer ein musikal som peiker på motivasjonen ved imitasjon, framfor akkord-/skala-metodikken:

It may be helpful just to see what someone like Miles played, but the books don't really teach you anything about why Miles did what he did, what his thinking was. That's what's needed (Berliner 1994: 104).

Ifølge Berliner (1994) kan imitasjon innebere å både plukke opp mindre fragment frå innspelte soloar, og øve på dei som uavhengige figurar, eller også å tileigne seg og analysere soloar i sin heilskap, som kjelde til å lære om musikalsk utvikling og *design*. Berliner refererer til dette som "*a repertory storehouse*" (ibid.: 102), eller "repertoarbank", på norsk. Ein slik "bank" kan ifølge Berliner bestå av element som i amerikansk musikarsjargong blir referert til som "*(...) vocabulary, ideas, tricks, pet patterns, craps, clichés, and in the most functional language, things you can do.*" (ibid.: 102). Berliner hevdar at å bygge opp ein slik bank mellom anna inneber å tileigne seg eit komplekst vokabular av konvensjonelle

fraser og frasekomponentar, som så blir ein del av det improvisatoriske "språket".

I praksisen med å planke ligg det innebygde utfordringar i høve til å identifisere og fortolke slike frasekomponentar så distinkt at utøveren er i stand til å utføre dei sjølv (ibid.). Samstundes som dette repertoaret utviklast, byggast ei forståing av sambandet mellom enkeltfraser eller patterns og den musikalske heilskapen dei har oppstått i; "*This, in turn, reveals the construction and application of phrases.*" (ibid.: 104). Den lærande bygger etterkvart opp sterke assosiasjonar mellom patterns, musikalske former og akkordprogresjonar, som igjen er tett knytt til korleis eksemplariske modellar har spelt.

Dermed kan det å imitere, eller planke, vere ein måte å øve både teknisk og performative kompetanseaspekt. Ei utdjuing av det sistnemnde skal eg no take føre meg.

3.5.4. Det performative kompetanseområdet

I omgrepet *performativ kompetanse* legg eg ei tyding frå sitatet av Jackson (2002) tidlegare, det vil seie kva utøveren *gjer med* musikalske element i ein improvisasjonssituasjon. Med andre ord dreier dette området seg om den improvisatorisk *operative* kompetansen.

Applikasjon av musikalsk materiale

Kenny og Gellrich (2002) drøftar dette i sin artikkel. For å bøte på kritikken mot akkord-/skalametodikken, føreslår dei to pedagogiske tilnærmingar: "*deliberate practice and transcendence*" (ibid.: 125). "*Deliberate practice*" svarar til gjennomgangen eg gav i hovudavsnitt 3.4 av målretta øving. Transendens i denne samanhengen siktar til eit høgre medvitsnivå, ifølge forfatarane, som gjer at improvisatøren beveger seg utover bindingane den opparbeidde kunnskapsbasen kan føre med seg. Ein slik form for medvit kan oppmuntrast og kultiverast i undervisning på same måte som målretta øving. Forfatarane skil mellom "*the hardware*" og "*software [of improvisation]*" (ibid.: 130), der hardware svarar til "(...) *patterns, parts of melodies, chord progressions, modulations, voicings, counterpoint, and the coordination between chords progressions and melodic patterns.*" (ibid.). Software siktar til korleis ein nyttar hardware improvisatorisk, beskreve som systematiske reglar for korleis ein konstruerer melodiar, fraser og større musikalske idéar, og korleis ein arbeider med samanheng i lengre improvisatoriske strekk. Både hardware og software sjåast som aspekt ved kunnskapsbasen, og både bør og kan øvast systematisk på gjennom målretta øving (ibid.).

For å oppnå det Kenny og Gellrich (2002) kallar transendens, føreslår dei følgjande dømme på ein pedagogisk framgangsmåte:

Once a musician has assimilated newly acquired material such as a motive or a chord progression into the knowledge base, it is necessary to apply it as soon as possible in a practical context (Kenny og Gellrich 2002: 130).

Dette inneber å øve melodiske patterns i ulike toneartar, som vi òg såg at Pressing (1998) tilrådde. Kunnskapsbasen må konstant oppdaterast, og utøvaren må lære å transendere den, ved å innlemme øvingar [exercises] som stimulerer til kreativitet og sjansetaking, der feilspeling og reparasjon dukkar opp kontinuerleg.

Musikalsk dramaturgi

Monk (2012) har utarbeidd ein modell for improvisasjonsundervisning, som dels tek føre seg teknisk og ferdigheitsmessige aspekt, og dels vidarefører desse aspekta til det kallar performative aspekt ved improvisasjonskompetanse. Monk sin modell bygger på fem improvisatoriske kognitive ferdigheiter, høvesvis "(1) skilled performance of material; (2) creation of material; (3) continuation of ideas; (4) structural awareness of the improvised material; and (5) temporal awareness of the improvised events." (ibid.: 90-1). Modellen er inspirert av kognitive teoriar om improvisasjon (sjå Johnson-Laird 2002; Pressing 2005). Desse fem kognitive ferdigheitsdimensjonane utgjer ifølgje Monk ein improvisatorisk "intelligens", som han definerer slik: "It is a schema that connects specific musical skills over the time continuum without the possibility to revise." (Monk 2012: 90).

Frå dei nemnde kognitive dimensjonane utlei Monk øvingar og strategiar som skal lære improvisatørar *korleis dei kan tenke* improvisatorisk, ifølgje Monk. Eg forstår han slik at det å *tenke* her sikter til kognitive avgjerdsprosessar under improvisasjon som dreier seg om å kombinere og forme musikalsk materiale til meningsfulle samanhengar, i sanntid. Monk konkretiserer vidare øvingar knytt til improvisatoriske aspekt som *utvelging av motiv, å skape oppbygging/retning, grad av tettheit [density]*, og liknande, og er noko eg vil jamføre til den dramaturgiske tilnærminga hos Houvinen et. al. (2011). Den pedagogiske intensjonen med denne modellen er å auke fokuset på "*the thinking aspect of improvisation*" (Monk 2012: 90) slik at desse aspekta kan få same type merksemd som det å tileigne seg eit stilrett vokabular, å øve opp ein kombinatorisk link mellom dei fem dimensjonane, og å utvikle individualitet hos improvisatørane, gjennom å vektleggje avgjerdstaking i øvingane.

Det finst altså fleire dømme på eit syn som vektlegg å opparbeide eit improvisatorisk vokabular, og at den såkalla akkord-/skala-metodikken

sjåast som eit vesentleg aspekt ved eit slikt vokabular. Samstundes har vi sett at ein tek ein gjerne til orde for å tilføre øvingar for å nyttegjere og "bryte opp" innhaldet i ein kunnskapsbase (som til dømes det å supplere med dramaturgiske tilnærmingar), alt innanfor ei individualistisk tilnærming til improvisasjon.

Sjølv om Kenny og Gellrich (2002) etterlyser pedagogikk som ønsker å utvikle personlege improvisatoriske stemmer, seier dei ikkje noko om kva det kan innebere å utvikle (eller stimulere til) det å ein *motivasjon* for å uttrykke seg med ein estetisk intensjon, det vil seie aspekt som handlar om musikalsk *meningsfulle* uttrykk. Slike aspekt er ofte utelate i kognitive og individualistiske modellar for å lære improvisasjon. Til dømes seier ikkje Kenny og Gellrich noko om kommunikative aspekt ved improvisasjon i sin artikkel, anna enn at medspelarar i ein samspelskontekst blir omtalt som "*less predictable variables such as other musicians knowledge bases (...)*" (ibid.: 130). Det å flytte fokuset utover det individuelle og isolerte, til det kontekstuelle, kan kanskje vere ein faktor som nettopp tilfører mening og vilje til uttrykk for improvisatørar.

Rytmikk

Mykje av teoriane og forskinga legg vekt på tonale aspekt ved improvisasjon, som blir tydeleg ved å sjå på kor stor plass akkord-/skala-metodikken ofte blir gjeve i litteraturen. Denne tendensen tyder på at rolla *rytmikk* har i improvisasjon er underbetont i litteraturen, trass i at ein kan sjå rytmikk som eit personleg verkemiddel og eit interaktivt "bindemiddel" i improvisert samspel. Æin årsak til dette kan vere at tonale aspekt som tilhøvet mellom harmonikk og melodikken den kan generere er knytt til analytisk verksemd og til dels komplekse system innanfor musikkvitenskapen, og til språkanalogiar og teoriar utleidd frå lingvistik (Iyer 2002).

Rytmikk assosierast kanskje i større grad til kropp, kroppslegdom og noko intuitivt. Harmoniske/melodiske element kan kanskje dermed sjåast som ein meir tilgjengeleg teoretisk gjenstand innanfor vitenskap og forskning. Dessutan kan ei vekting av harmonisk-melodiske element knytast til eit individuelt nivå i samband med det pedagogiske arbeidet (i denne samanhengen *øving*), som vi har sett, medan rytmikk kan knytast til kollektivitet, slik at dei harmonisk-melodiske aspekta ved improvisatorisk musikkutøving kan sjåast som meir kompatibel med individuelt fokusert undervisning innan konservatorietradisjonen.

Iyer (2002) kritiserer nettopp overbetoninga av tonale parametarar og teoriar om musikalsk grammatikk, det at musikk og mening koplast til i samanhengen mellom harmonikk og melodikk, og at musikalsk kognisjon sjåast som analogt til lingvistiske hierarkiske strukturar. Han

hevdar at slike teoriar er appliserbare til europeisk, tonal musikk, men at dei fleste andre musikkjangrar tvert om *utfordrar* det han kallar det lingvistiske paradigmet. Når det gjeld fenomenet *groove*, som er sentral i afro-amerikansk musikk, seier Iyer følgande;

[It] seem[s] to have no analogue in rational language. Although groove is a highly subjective quality, music that grooves can sustain interest or attention for long stretches of time to an acculturated listener, even if "nothing is happening" on the musical surface (Iyer 2002: 388).

Iyer argumenterer for at groove-basert musikk i staden er kroppsleg [emodied], ved å anten springe ut av, eller bli skapt for, dans. Mikrotiming — *umiddelbar rytmisk "tid"* - beskrivast gjennom ulike fenomen som subjektiv utføring av swingunderdeling; tidsforskyvning mellom basstromme og skarptromme i ein *backbeat-groove*; mikroskopisk *delay*; og asymmetrisk underdeling av puls, tjener som sentrale element i ein utøvar sitt uttrykksregister, ved at dei i afro-amerikansk musikk spelast *mot* ein fast puls eller groove. Samstundes understrekar Iyer (ibid.) det kroppslege ved rytmiske val under improvisasjon, ved å vise til at slike val ofte styrast av kva som er fysisk mogleg og tilgjengeleg til eikvar tid, frå augneblink til augneblink.

Rytmikk kan derfor sjåast som eit heilt sentralt performativt kompetanseaspekt i høve til improvisasjon. Samstundes kan denne parameteren som nemnd også sjåast som eit musikalsk "bindemiddel" i improvisatorisk samspel. Med bakgrunn i det skal eg no gå over til kommunikative kompetanseaspekt.

3.5.5. Det kommunikative kompetanseområdet

Kritikken mot musikkpsykologiske og kognitivistiske tilnærmingar til å studere improvisasjon går mellom anna på at den er individualistisk, og studerer prosessar hos individuelle utøvarar, i individet. Borgo (2007) er blant kritikarane av musikkpsykologiske tilnærmingar til improvisasjon, og diskuterer individuelle og kollektive perspektiv mot kvarandre. I tilnærmingane han kritiserer betraktar ein improvisasjon som informasjonsbehandlingsprosessar og perseptuell problemløysing, og følge Borgo fører dette til ei betoning på *manglar* ved improvisasjon som musiseringspraksis, som når han seier følgande: "*It may come as no surprise that these studies frequently highlight the inherent shortcomings that insufficient time and unreliable memory can create in improvising situations.*" (ibid.: 73). Han hevdar vidare at kognitive teoriar ser bort frå improvisasjonspraksisars sosiale og fysiske omgjevnader og den kollektive meninga som oppstår i improvisatorisk interaksjon med andre.

Borgo (2007) tek derfor til orde for eit perspektiv på kunnskap og læring som går bort frå den individualistiske og kognitivistiske posisjonen han hevdar pregar musikkutdanning;

[T]he process of learning "what" and "how" to improvise is conceived of as occurring prior to, and separate from, actually "doing" it. Jazz programs also tend to stress individual facility through the absorption and imitation of pre-existing language and style, such that little time may be left for, and little emphasis placed in, important matters of self-expression and collective experimentation (Borgo 2007: 65).⁷⁷

I eit syn på kunnskap som kroppsleg, situert og distribuert (fordelt mellom subjekt i ei felles sosial setting), er kunnskap *handling*, snarare enn artefakt, ifølge Borgo.

By conceiving of musical "knowledge" as individual, abstract, relatively fixed, and unaffected by the activity through which it is acquired and used, music programs have devalued the experiential, exploratory, and collective qualities that make for compelling improvisation and, more generally, that inform the development of musical ears, memory, instincts, sensitivity, and ultimately, creativity (Borgo 2007: 66).

Borgo hevdar at dersom ein sentrerer undervisning rundt notasjon og teoretiske system i jazzutdanning, blir det vanskeleg å øve opp naudsynte samband mellom øyre, tanke, og hand, aspekt som Borgo hevdar er føresetnader for å bli ein kreativ improvisatør.

Monson (1996) vektlegg (som eg har omtalt i avsnitt 2.2.5) interaktive aspekt ved improvisasjon og beskriv improvisasjon ved metaforen *samtale*:

In jazz improvisation (...), all of the musicians are constantly making decisions regarding what to play and when to play it, all within a framework of a musical groove, which may or may not be organized around a chorus structure. The musicians are compositional participants who may "say" unexpected things or elicit responses from other musicians (Monson 1996: 81).

Det er interessant at Monson knyter samtalemetaforen til særskild den rytmiske parameteren (groove som rammeverk), framfor den tonale. Gjennom responsar muskarane i til dømes rytmekompet (trommer og bass) gjev til ein solist, kjem det til syne korleis dei oppfattar viktige musikalske hendingar frå augneblink til augneblink, og deira forståing av

⁷⁷ Til dette vil eg bemerke at ein slik generell påstand om jazzutdanning som såleis framstår absolutt og unyansert, og det verkar som Borgo sjølv her ser bort frå det situerte i hans eige oppfatning om jazzutdanning.

kva som er passande responsar. Ho kritiserer jazzmetodikken som legg vekt på akkord/skala-tilhøvet, som når ho hevdar: "[I]t is not enough for a musician to play through a tune with its melody and harmonic structure in mind, as many jazz pedagogy books would have us believe (...)" (ibid.:83). I staden må musikarane vere så innforstått med det musikalske rammeverket at dei kan ha full merksemd på samspølet. Lytting er derfor ein heilt sentral evne:

Listening in an active sense — being able to respond to musical opportunities or to correct mistakes — is implicit in the way that musicians use this term. (...) Listening affects what musicians decide to play at a particular moment, which is why Cecil McBee was so sure that in good jazz performance, "you're not going to play what you practised. ... Something else is going to happen" (Monson 1996: 84).

Eg vil også bringe inn eit perspektiv på det kollektive ved improvisasjon som Baily (1999) viser til frå etnomusikologien, ved å bringe inn døme etnisk ulike musisieringspraksisar, frå Japan, Nigeria, India, med fleire. Han beskriv dette som

(...) how group performances of dance and music may be structured when there is no score. It is not a matter of self-conscious improvisation, but simply of how music is performed, being different from time to time, depending on the social situation and social interactions that take place within the performance (Baily 1999: 210-211).

Poenget her, slik eg oppfattar Baily, er at improvisasjon ikkje er objekt eller mål i seg sjølv i praksisane han viser til. I staden kan improvisasjon sjåast som ein praktisk, og pragmatisk, måte å organisere og regulere eit samspel på, i ein gehørbasert og sosial kontekst, som ein form for musikalsk "samversform". Etter mitt syn er dette perspektivet overførbart til rytmiske musikkjangrar, der kollektiv groove ofte er eit sentralt musikalsk organiseringsprinsipp.

3.6.Kontekstar for læringa — og ein diskusjon om autentisitet

Jazzutdanning kan sjåast som eit felt med ulike former for brytningar. Dette kan henge saman med institusjonalisering av jazzutdanning, det vil seie innføring av jazzutdanning på institusjonar som i utgangspunktet har utvikla kulturar og tradisjonar for undervisning i klassisk musikk (Tønnsberg 2007).

I dette avsnittet skal eg take føre meg temaet institusjonalisering av jazzopplæring med basis i vitenskapleg litteratur innanfor, og litteratur som på ulike måtar plasserer seg i ein etterkvart etablert diskusjon om høvesvis formell og uformell læring, og grad av autentisitet i utdanning og læring. Isolert sett er dette tema som ligg utanfor mitt fokusområde i avhandlninga. Relevansen er likevel at diskusjonar om autentisitet er knytt til ulike verdisyn, og dette prosjektet legg til grunn at ulike verdisyn spelar inn på korleis vi forstår øving si retning, form, motiv og mål.

Dessutan ser eg institusjonalisering av jazzopplæring og verdibaserte diskusjonar i kjølvatnet av dette, som ein sentral historisk bakgrunn for jazzutdanning. Sjølv om spørsmål om læringskontekst og tydinga det har for øving er eit sidetema i dette prosjektet, og ikkje noko eg undersøker eksplisitt hos deltakarane, er kontekst og historisitet likevel ein viktig del av biletet ut frå eit aktivitetsteoretisk perspektiv. Derfor vel eg her å tematisere dette, og er meint som nettopp eit *kultur-historisk* bakteppe for resultatane.

Ein type brytningsprosess kan seiast å dreie seg om å definere ein autonom plass for jazz innanfor det formaliserte og institusjonaliserte området, som har vore dominert av den vestlege, klassiske musikalske og pedagogiske tradisjonen. Dernest kan ein seie at det å definere eit slikt sjølvstende, fører til andre brytningar om kva innhaldet i jazzutdanning skal vere. Slike diskusjonar skal eg etterkvart gje døme på.

Verdirelaterte diskusjonar om jazzutdanning kan seiast å ha ein tendens til å fordele seg på dikotomiske posisjonar, på aksane *uformell(e) versus formell(e) læring(sarenaer)*⁷⁸ og *munnelege/gehørbaserte vs akademiske* tradisjonar for læring. Det kan verke som at slike posisjoneringar heng saman med korleis ein forstår dei historiske linjene i jazzmusikken si utvikling, så vel som opplærings- og utdanningshistoria som spring parallelt. Eg skal no beskrive hovudtendensane i nokre ulike posisjonar, som eit historisk og verdimeessig bakteppe for å forstå fenomenet øving situert i jazzutdanning.

⁷⁸ Ei utdyping av denne skilnaden skal eg kome tilbake til.

3.6.1. Institusjonalisering av jazz

Når jazzutdanning blei etablert innanfor det institusjonaliserte utdanningssystemet,⁷⁹ kom det eit behov for å konstruere eit narrativ (Prouty 2005) om musikkforma som gjorde han akseptabel innan akademia, og slik legitimere institusjonaliseringsprosessar (Whyton 2006), som ein form for tilpassingsstrategi. Ëin slik strategi var ifølge Prouty (2005) å argumentere for jazz som autonom kunststart. Prouty forklarar den underliggande agendaen på følgande måte:

Jazz education's identification with the academic idea of the study of music qua music can be read as an attempt to more closely identify with the academic institution itself. Thus, we arrive at an underlying motive for an institutional narrative: to identify jazz education as a field of study akin to the study of Western art music, in its modes of discourse, structures, and history (Prouty 2005: 88. Utheving i originalen).

Det blei viktig å konstruere jazz som kunststart med kompleksitetsgrad, intellekt og prestisje på lik linje med vestleg kunstmusikk, og der ein samstundes tok avstand frå konnotasjonar til populærmusikk, dei non-verbale og munnleg formidla aspekta ved tradisjonen.

Akademiske verdiar vektlegg artikulert kunnskap, og dermed også behov for at kunnskapen formaliserast. Jazz som undervisningsinnhald blei dermed objektivisert (Prouty 2005). Dette innebar ei forming av læresetoff der aspekt som harmonisk teori og analyse blei vektlagt, og ei linær historieframstilling. Jazzhistoria blei framstilt som ei kontinuerande rekke stilistiske epokar og høgdepunkt, representert ved bestemte, nærmast genierklærte stilskaparar. Jazz blei konstruert som ei romantisert og mytologisert verd, "(...) where the iconic genius figure (typically male) transcends time and context; his work is treated in isolation and his music is regarded as conveying universal appeal." (Whyton 2006: 70). Ved å forme forståinga av jazz etter same lest som klassisk musikk, kunne jazzzen passe inn i den akademiske institusjonen.

Ein slik konstruksjon av ein jazzkanon har dominert pedagogikken, hevdar Whyton (2006), og knytast til status:

Only by acquiring the prestige, the "cultural capital" [...] of an artistic tradition can the music hope to be heard and its practitioners receive the support commensurate with their training and accomplishments. The accepted historical narrative for jazz

⁷⁹ Det første formelle, utøvande jazzstudiet blei oppretta i USA i 1947, ved University of North Texas. I 1965 blei det første jazzkurset i Europa etablert, ved Leeds College of Music. http://en.wikipedia.org/wiki/Timeline_of_jazz_education

serves this purpose. It is a pedigree, showing contemporary jazz to be not a fad or mere popular music, subject to the whims of fashion, but an autonomous art of some maturation that has in its own way recapitulated the evolutionary process of Western art. (Whyton 2006: 70)

Ifølge Prouty (2005) blei slike objektiviserande aspekt eg har nemnd, overbetont på kostnad av jazz som *musiseringspraksis*. Han hevdar at institusjonaliseringa av jazz har vore “[...]disconnected from the jazz community, one that excludes the musical/cultural processes of that community as a major factor in historical construction.” (ibid.: 88). Eit praksisperspektiv vil til dømes i staden kunne seie å vektlegge det sosiale og situerte i handlingskompetansen som ligg i å skape musikk spontant, interaktivt, der (også) andre parametrar og faktorar enn det teoretisk analyserbare er viktige.

Dermed kan ein identifisere ein grunnleggande, systemisk motsetnad på jazzutdanningsfeltet, noko Louth (2012) berører i det følgande sitatet:

Although jazz’s entry into academia has had the positive effect of legitimising it as worthy of formal study, there are those who have expressed concerns that the extreme codification that has necessarily accompanied this formalisation process may in some cases be rendering jazz performance devoid of social meaning. (...) whereby formal educational contexts must necessarily present knowledge in abstract form, at least to some extent, which means objectifying it and possibly commodifying it. (...) [T]here exist a disjunct between most improvisation curricula and the ultimate goals of improvisational interaction (Louth 2012: 12).

Akademisering eller institusjonaliseringa av jazz har altså ifølge Louth vore ein prosess med positive konsekvensar. Objektivisering og formalisering er naudsynt innanfor utdanning, og det gjer mellom anna innhaldet i jazzutdanning [jazz curriculum] allment tilgjengeleg. Men samstundes kan ein sjå det slik at objektivisering og kodifisering av innhaldet har ført til at *sosiale meiningsaspekt* ved jazzsjangeren har blitt oversett.

Denne potensielle motsetnaden fører meg over på ein diskusjon om utforming av nettopp innhaldet i jazzutdanning, og autentisitet.

3.6.2. Jazzopplæring og autentisitet

Kanskje er det som ein reaksjon på objektivering av jazz som følge av institusjonalisering, at nye historiske narrativ har oppstått, der jazz istaden blir forstått som først og fremst som eit *sosialt og politisk* fenomen (Whyton 2006). Ei betoning av praksis og autentisitet, har ifølge Whyton (ibid.) ført til dekonstruksjonar av dei akademiske

historiske narrativa som dei eg har berørt over. Ut frå ein slik posisjon sentrerer ofte diskusjonar om verdi og signifikans av jazzutdanning seg rundt "(...) *the question of whether or not jazz can be taught.*" (ibid.: 68).

Då er vi inne på eit anna historisk narrativ innan jazzopplæring, nemleg vektlegging av det ein kan kalle *uformell* læring. Green (2002) seier følgjande om omgrepet uformell læring: "*By "informal music learning" I mean a variety of approaches to acquiring musical skills and knowledge outside formal education (...)*" (ibid.: 16). Formelle læringsprosessar kan på den andre sida knytast til systematisk undervisning, prega av ein eksplisitt pedagogikk kjenneteikna ved til dømes ein bestemt progresjon, eit bestemt utval av innhald, og liknande.

Hager og Halliday (2009) definerer tilhøvet mellom formell og uformell læring som følger:

For us, formal learning is that which takes place as intended within formally constituted educational institutions such as schools, colleges, universities centres and so on. Typically it follows a prescribed framework [...]. Sometimes there are quite specific outcomes. On other occasions there is more of a kind of broad direction or aim.[...] Informal learning covers all other situations in which people learn including those occasions when in the course living they learn without sometimes intending to learn" (Hager og Halliday 2009: 2. Mi utheving).

Både Green og Hager og Halliday gjev relativt vide og uavgrensa definisjonar av uformell læring, medan den formelle er lettare å identifisere ved å vere knytt til institusjonar og eksplisitte læringsintensjonar.

Folkestad (2006) gjev ei etter mitt syn meir nyansert differensiering. Han hevdar at fire dimensjonar ved læring kan bidrage til å klargjere om det er snakk om formell eller uformell læring. Éin dimensjon er kva for *situasjon* det er snakk om, det vil seie den fysiske konteksten, der til dømes skolearenaer bidreg til å konstituere ein formell læringsssituasjon. Ein annan dimensjon er *læringsstil*, der Folkestad hovudsakleg knyter *gehørbasert læring* som læringsstil til den uformelle enden av skalaen.⁸⁰ Ein tredje dimensjon dreier seg om *eigarskap* til læringa, det vil seie kven som definerer kva, korleis, kor og når det skal lærast eller spelast. Formell læring svarar i så måte til lærarstyrt undervisning, og uformell tilsvarande til sjølvregulert læring, hevdar Folkestad (ibid.).

⁸⁰ Folkestad understreker likevel at det ikkje er eit kausalt tilhøve mellom gehørbasert læring og "uformalitet", men at det er eit tilhøve vi ofte uttrykker i daglegtale når vi snakkar om musikarar som ikkje er formelt utdanna.

Intensjonalitet kan fungere som eit fjerde kriterium for å skilje mellom formell og uformell læring. Det vil seie at formell læring går inn i aktivitetar med ein uttald læringsintensjon, medan den uformelle læringa skjer når aktiviteten til dømes har det å skape eit musikalsk produkt eller resultat som intensjon (ibid.). Eit viktig poeng hos Folkestad er at dei fleste læresituasjonar kan romme både formelle og uformelle kjenneteikn ut frå desse fire dimensjonane, og at det er snakk om eit glidande kontinuum snarare enn eit dikotomisk tilhøve.

Eit døme på ein uformell læringspraksis er når Green (2002) i si undersøking om korleis pop-musikarar lærar seg å spele, påpeiker at dei ikkje øver målretta spesielt ofte eller etter ein bestemt tidsstruktur, men likevel utviklar kompetansen sin ettersom dei "*speler ute*" ofte, opp til to-timars konsertar kvar kveld i periodar. Ho seier "*(...) so practicing and playing as is typically the case with such musicians, really become one and the same.*" (ibid: 88). Denne observasjonen vil eg hevde er relevant også for jazzmusikarar, når læring skjer gjennom å spele saman i eit praksisfellesskap. I jazzsamanheng kan uformell læring knytast til læring gjennom interaksjon med *peers* eller med meir erfarne jazzmusikarar som mentorar, innan eit uformelt jazzfellesskap ("*jazz community*") (Berliner 1994; Branker 2010).

Berliner (1994) beskriv ut frå ein amerikansk kulturell kontekst, korleis det uformaliserte "*jazzfellesskapet*" tilbyr fleire viktige kjelder til læring og læringsarenaer, mellom anna "*apprenticeships*", det vil seie at yngre musikarar jammar med, eller *sitt inn med* meir erfarne musikarar på spelejobbar.

Læring gjennom praksisfellesskap kan knytast til når Whyton (2006) til dømes viser til at musikarar ofte held opp "*the real life*" som motsetnad til utdanning, med underliggende verdiladningar. "Det verkelege livet" refererer i denne samanhengen ofte til utøvande verksemd og speleerfaring, og

(...) the idea that jazz cannot be taught; "real" jazz is something that takes place outside the institution — the "paternal order" [of instructors],⁸¹ it is suggested, is something that stifles creativity (Whyton 2006: 69).

⁸¹ Uttrykket "the paternal order of instructors" har Whyton henta frå eit intervju med bassisten Steve Swallow, som han siterer som representant for dette synet. Eg oppfattar at formuleringa er meint å vere ein metafor for ein hierarkisk, kanskje til dels autoritær, struktur mellom lærar og elev – dette då som diskursiv motsetnad til det "verkelege" jazzsamfunnet.

Eit narrativ som konstruerer jazz som opposisjon til akademisk kunnskap, er jazz som munnleg tradisjon (Prouty 2005, 2006). Innanfor denne posisjonen blir nettopp gehørbasert overlevering og imitasjon, som også assosierast til uformell læring (jamfør Green 2002), sett på som den viktigaste og historisk mest autentiske læringsforma innanfor ein lang afro-amerikansk tradisjon (Prouty 2005). Ut frå eit slikt syn blir jazz ofte kopla til verdiar som "(...) *intuition, inherent musicality and free spirit, [...] not compatible with academia.*" (ibid: 69). Eit slikt syn vil eg kalle ein *autentisitetssosisjon* på jazzfeltet, og kan til dømes innebere at ein vil framhalde dei uformelle læringsprosessane som meir verknadsfulle enn formelle (eller formaliserte), og sannsynlegvis hevde at desse får utfalde seg best på uformelle læringsarenaer.

Autentisitetssosisjonen kan sjåast som eit døme på ein idealisering av det "*uberørte*" (*uskolerte*) og "*naturlege*" i samband med improvisasjon. Kreativitet og kroppsleg, taus kunnskap — er personleg, fri og intuitiv, ikkje kompatibel med akademia sine imperativ om struktur, allmenngjering, analytisk (verbal) forståing, og organisering av læring (Folkestad 2006). Forsøk på å teoretisere rundt og formulere til dømes harmoniske system blir sett på som forsøk på å tilpasse jazzen den klassiske musikken sine premisser for forståing (Whyton 2006), som tidlegare beskreve. Den autentiske og originale jazzen kan ikkje bli undervist i, fordi den er intuitiv og impulsiv.

Ei attribuering av jazz som overvegande gehørtradert og intuitiv er problematisk, hevdar Prouty (2005), ettersom mange tidlege jazzmusikarar var skolerte [*musically literate*] (ibid: 83). Han hevdar vidare at jazz på den eine eller andre måten har blitt lært og undervist i sidan musikkforma oppsto, og at ulike læringsressursar har vore tilgjengeleg for spesifikke musikarar til spesifikke tider, som til dømes teoretisk og analytisk kunnskap, og innspelningar.

Ifølge Prouty (2005) er det viktig å ikkje avvise utviklinga av jazzteori, men sjå den i samanheng med musiseringspraksisar, og forstå korleis korleis jazzmusikarar og – pedagogar har adaptert praksisbaserte metodar og musikalsk materiale til ein form som let seg formidle innanfor ein akademisk kontekst. Han hevdar følgande:

[W]e may represent the development of a theoretical language for jazz as a process in which one mode of thinking about jazz was transformed into another — in effect, transforming the language of "the street" into one more readily understood by an academic culture. Thus when we speak of theory within the context of pre-institutional jazz learning, we must understand this subject not as a single entity, but as a continually evolving process of understanding and applying musical principles (Prouty 2005: 92-93).

I dette perspektivet blir formalisering av jazz som undervisningsinnhald ikkje nødvendigvis mindre autentisk, men inneber ei systematisering av konsept og prinsipp for det å skape musikk, og tar ein form som er *pedagogisk intensjonal* (jamfør Folkestad 2006).

Kritikk mot autentisitetensposisjonen knytt til uformell læring finst også i Skandinavia. Ifølge Dyndahl og Graabræk Nielsen (2011) kan ei idealisering av uformell læring innanfor skolesystemet føre til ein pedagogisk passivitet. Zandén (2010) kallar ein slik idealisering for ein "vakuumpedagogikk" (ibid.: 187), ved at skapande aktivitet hos elevar sjåast som "(...) *ett omedvetet resultat av positiva känslor och der reflektion och undervisning har en hämmande effekt på musikaliskt lärande.*" (ibid.: 179), og der dermed læraren unyttig- og umyndiggjer seg sjølv som fagperson.

Ein skal heller ikkje take for gjeve at uformelle læringsarenaer er meir demokratiske og mindre hierarkiske enn dei formelle (Dyndahl og Graabræk Nielsen 2011). Skilnaden kan vere at eventuell utøving av makt og ulike statushierarki går føre seg implisitt, og med utgangspunkt i udemokratiske, ikkje-faglege, og potensielt skjulte kriterium. Eit døme på dette såg vi hos Green (2002), der rekruttering til bandpraksisar gjennom uformelle og primært sosiale system favoriserer gitar.

3.6.3. Utdanning på jazzens premisar?

Har likevel kritikken mot institusjonalisering noko for seg? Prouty (2005) forklarte akademisering og objektivisering av jazz som ein strategi for å legitimere jazzens plass i academia. Ei alternativ tolking er mogleg. Ein kan også sjå "definisjonskampen" for å forstå jazz som primært gehørbasert, autonom og autentisk, i samband med reelle opplevingar av at institusjonalisering av jazz har ført til av innordningar og tilpassingar som *ikkje* tek jazzkulturelle praksisar på alvor.

Dette kan mellom anna knytast til eit makt- og kontrollaspekt, ved at kunnskap som såleis skaper eit ønske eller behov for å kontrollere det musikalske resultatet, og at utdanning legitimerer ein "overlegen" maktposisjon hos dei som er utdanna. Dette aspektet kan ein tolke inn i eit narrativ om improvisert musikk som ein *demokratisk musikkform* (Berliner 1994), fordi definisjonsretten til kva som er viktig kunnskap skal ligge hos utøvarar (som dei autentiske forvaltarane av praksis), og ikkje styrast av kva for type kunnskap som let seg formalisere og akademisere.

Eg vil i samband med dette vise til ein diskusjon om to studiar eg tidlegare har vist til, høvesvis Kamin et. al. (2007) og Creech et. al. (2008). Som tidlegare nemnd fann Creech et. al. (2008) stor diskrepans i

motivasjonelle og vektlagte lærings- og musiseringsaktivitetar hos høvesvis klassiske og "ikkje-klassiske" musikarar. Det same såg vi i ein studie av Kamin et. al. (2007). Sjølv om desse resultatane kan vere interessante nok, er det problematisk, både konseptuelt (teoretisk) og for haldbarheita av funna, å skilje mellom klassiske og "ikkje-"klassiske" musikarar som grupper. Bézenac og Swindells (2009) problematiserer dette, med referanse til studien av Creech et. al. (2008), og seier:

It is (...) problematic that within the (...) analysis of the research data, participants involved in jazz, popular and Scottish traditional music genres were amalgamated into a single category and classified together as "non-classical". The rationale behind this "classical/non-classical" split was to facilitate a comparison between the classical students pursuing a more conventional music training with those involved in less well established (in terms of degree programmes) areas of study. This approach is inevitably open to the criticism of analytical bias: defining musicians by what they are not and categorizing them in opposition to a dominant classical grouping reflects a prejudice which is inherent in the formal music education system at large (...) (Bézenac og Swindells 2009: 3).

Poenget til Bézenac og Swindells understrekar at alle deltakarane i studien til Creech et. al. (2008) var eller hadde vore studentar innanfor formelle musikkutdanningssystem.

Ifølge Bézenac og Swindells (2009) finst framleis den etnosentriske førestillinga innanfor delar av musikkutdanningssystemet i Vesten at det grunnleggjande sett finst ein homogen, abstrakt og essensiell "musikk", og at vestleg klassisk musikk representerer alle elementa i denne "universelle musikkforma". Konsekvensen av eit slikt syn blir ei overtyding om at det etablerte innhaldet i musikkutdanning (med sin vekt på klassisk musikk) fungerer dannande for alle musikarar uansett sjanger, og ein klassisk utdanna muskar/musikkpedagog kan undervise i alle andre musikkformer (ibid.), ei førestilling som ifølge forfattarane "(...) inevitably leads to the conclusion that these other music systems are in some way less sophisticated — inferior" (ibid: 21). Dei viser igjen til studien av Creech et. al. (2008) der det blei funne at ikkje-klassiske musikarar i større grad enn klassiske har ei oppfatning av at ein ikkje kan overføre kompetanse på tvers av sjangrar. Bézenac og Swindells forklarar dette med at dei har utvikla ein større sensitivitet ovanfor at musikalsk kompetanse er sjangerspesifikk, fordi dei har vore tvungne til å stå i mot den vestlege klassiske musikken sitt hegemoni innanfor det formelle utdanningssystemet (Bézenac og Swindells 2009).

Bézenac og Swindells (2009) reiser fleire spørsmål knytt til institusjonalisering av jazz, pop og folkemusikk. Før det første held dei fram det problematiske i at desse tradisjonane som i stor grad har

kollektive musiseringspraksisar møter utdanningssystem som set den individuelle studenten i fokus. Ein-til-ein-undervisning er tilpassa dyrking av solo-teknikk og individuell vurdering innanfor den klassiske tradisjonen, men er kanskje ikkje mest optimal i musikkpraksisar der kollektiv kreativitet og gruppeinteraksjon er viktigare. Vurdering av kompetanse blir for det andre òg problematisk, ifølge Bézenac og Swindells, som når *"(...) a students musicianship is most aptly demonstrated by taking a back-seat and supporting other members of an ensemble in an idiomatically appropriate manner"* (ibid.: 19), og sett i lys av instrumentalteknikk innanfor jazz, pop og folkemusikk i mindre grad enn i klassisk musikk er standardisert, men snarare resultat av eksperimentering og *"creative rule breaking"* (ibid.).

Ifølge Bézenac og Swindells (2009) er *autonomi* ein naudsynt føresetnad for sjølvregulert og indre motivert læring. Dei hevdar følgjande:

[O]ne explanation for why the classical performers do not rate or prioritise intrinsically pleasurable music practies to the same extent as they non-classical counterparts may lie in the higher degree of externally regulated activity that has come to characterise their training. Competence acquisition in popular, jazz and traditional folk musics has, historically at least, tended to be a less-prescriptive and more self-directed affair (...) (Bézenac og Swindells 2009:9).

Dette samsvarer med funna hos Berliner (1994), der sjølvstende og ansvar for individuelle læringsbanar blei vektlagt blant jazzmusikarar. Dette kan forståast som større kontroll lokalisert hos utøveren, og dermed større autonomi. Berliner viser til dømes til Wynton Marsalis, som som ung nytta eitkvart høve til å øve og å spele med andre, *"[p]ursuing "every musical challenge" that presented itself"* (Berliner 1994: 58), og Max Roach som fortel at han kunne øve om dagen, gå på spelejobb om kvelden, og kl. 03 om natta leite etter jamar å spele på.

Slike læringspraksisar føreset at dei lærande tek eit stort ansvar sjølv for å forme sin eigen læringsbane, og velje ut *kven* ein vil lytte til (og imitere), og *korleis* ein skal nyttegjere det ein lærer seg, eller som Marsalis seier det: *"[You] decide for yourself. You don't take anything for granted."* (Berliner 1994: 59). Berliner forklarar vidare:

The value that the jazz community places on personal responsibility is especially appropriate for the artistic growth of initiates. Self-reliance requires them to select their own models for excellence and to measure their abilities against them. It enhances their powers of critical evaluation, cultivates their tastes, and provides them with an early sense of their own individuality. Overall, the jazz community's educational system sets the students on paths of development directly related to their goal: the creation of a unique improvisational voice within the jazz tradition (Berliner 199: 59).

Å tileigne seg verdiar og konvensjonar i jazztradisjonen gjennom deltaking i praksisfellesskap er dermed ikkje snakk om rein absorbering, men i staden ei subjektiv fortolking, forhandling og utvelging i relasjon til eige evner og verdiar, personlege erfaringar og sosial og musikalsk interaksjon med andre (Berliner 1994). Individuelle læringsbanar er dermed tvunne saman med jazzens historiske tradisjon.

Slik eg ser det, er eit perspektiv på jazzutdanning som gjev dette rommet for det individuelle, det vil seie det sjølvstyrte og "ikkje-preskriptive" (jamfør sitatet frå Bézenac og Swindells (2009) over), forenleg med ein pedagogisk intensjonalitet og systematikk på jazzsjangeren sine premisser, det vil seie formalisering av undervisningsinnhald og –former.

3.7. Øving og speling - eller øvingsaktivitet og basisaktivitet

Undervegs i kapittel 3 har eg forsøkt å gje konkretiseringar og døme frå jazzpraksisar for å illustrere dei teoretiske konseptta frå aktivitetsteori, og forsøke å gje dei spesifikke mening i høve til min studie. Nokre gonger er døma frå tenkte øvesituasjonar, andre gonger frå tenkte *spelesituasjonar*. Når eg skil mellom høvesvis øving og "speling", refererer sistnemnde aktivitet til situasjonar der den musikalske utføringa og framføringa er det intensjonale føremålet (jmf Folkestad 2006), til dømes når ein spelar med andre, og/eller har eit publikum. Øving refererer då til ein intensjonal læresituasjon, og stilt opp mot omgrepet "speling" må det knytast til kontekstar som er tilpassa læringsføremålet. Bruken av ordet "spele", med denne spesifikke tydinga når det brukast i relasjon til omgrepet øving, er i tråd med ein utbreidd munnleg bruk blant norske musikarar og musikkstudantar etter mi oppfatning.

Sjølv om høvesvis øving og *utøving* må sjåast som ulike aktivitetar — i alle fall teoretisk og konseptuelt - , er det vanskeleg, for ikkje å seie umogleg, å undersøke den førstnemnde aktiviteten om ein ikkje ser han i lys av den andre.⁸²

⁸² Denne påstanden kan verke som å slå inn ei ope dør. Når eg likevel finn trong til å understreke det, heng det saman med problemet for avhandlinga sin natur, jamfør ein norm knytt til jazzimprovisasjon om at når ein *speler* bør ein ikkje utføre det ein har øvd på (jamfør Monson 1996). Gjenstanden for øving og gjenstanden for speling kan vere svært ulike. Dømet blir klårare om ein samanliknar med ein klassisk utøvar, der øving – forenkla

Johansson (2008) seier om det å øve på (orgel-)improvisasjon, spesifikt:

[T]he creative process itself in improvisation (...) becomes continually intertwined with the process of rehearsing and practising, and a simple classification is probably not possible (Johansson 2008: 36).

På eit handlingsnivå der subjektet improviserer, kan det vere problematisk å identifisere kva for type intensjonalitet situasjonen inneber, om det er "reine" prosessar av anten målretta, effektiv øving, eller "ferdig" kompetent musisering. Dette høver godt med Engeström (2005) si påpeiking av at læringsprosessar som går inn i ekspansive transformasjonar ikkje nødvendigvis er "reine", lineære, framoverretta, effektive eller målretta.

Også på eit aktivitetsnivå må ein sjå øving og speling i lys av kvarandre. Subjektet sin intensjonalitet, målretting og val av gjenstand for øving bygger på normer, verdiar, fellesskapskonstruksjonar og ressursar frå den utøvande arenaen, her improvisert musikk i ein jazzkontekst. Dermed kan det vere uklære grenser mellom når læringshandlingar kan forståast å inngå i aktiviteten øving eller når dei dreier seg om aktiviteten utøving.

Det inneber mellom anna å ta høgde for at det kan vere eit bevegeleg og flytande tilhøve mellom øving og utøving i praksis, som viss til dømes ein student hevdar at det å spele på jam på ein klubbscene er ein viktig læringsarena for henne. Det vil seie at fellesskapsdefinisjonar, kulturelle reiskapar, arbeids- eller rolle- deling og regulerande normer som er tilstades i aktiviteten *utøving*, vil kunne vere dei same som i, eller hvert fall vere relevante for, aktiviteten *øving*, meir eller mindre direkte representert. Øving henter meining og motiv frå det å musisere. Underliggande handlingstekstar [scripts] frå ein musiseringspraksis, til dømes i den spesifikke konteksten eit jazzensemble utgjer, konstituerer motiv for øveaktiviteten og mål for konkrete øvehandlingar.

Omgrepsparet uformell versus formell læring, slik det ofte blir bruka, assosierast til ein dikotomi, der det potensielt finst motsetnader, slik vi også kunne se i diskusjonar om følgane av institusjonalisering av jazzutdanning. Korleis kan eventuelt aktivitetsteori kaste lys over tilhøvet mellom "øving" og "speling"?

Etter mitt syn er eit relevant svar på dette spørsmålet å trekke inn korleis Engeström (1987) skil mellom omgrepa *læringsaktivitet* og *basisaktivitet* [basic work activity]. Opphavlege menneskelege

og spissformulert – inneber å utføre så likt som mogleg det ein ønsker å utføre i ei framføring.

læringsformer er dei der læring overvegande skjer uintensjonalt og er samanvevd i basisaktiviteten, hevdar han. "In terms of activity theory, this kind of incidental learning consist of non-conscious learning operations, embedded in the daily participation in joint work." (ibid; kap 2, 36 av 59. Utheving i originalen). Engeström hevdar at komplisert problemløysing er retta mot å løyse problem i ein reell produksjon, ikkje å lære å løyse slike problem. Dette kan jamførast med omgrepet uformell læring og knytast til *autentiske kontekstar* som spelesituasjonar kan opplevast som.

Spesifikke læringshandlingar er ein følge av spesialiserte former for overføring av kunnskap og erfaring, noko Engeström beskriv som følger. "Specific learning actions are actions where "the subject is consciously aware of the object of the action as an object of learning" to paraphrase Zinchenko. Thus, learning actions (...) are already "off-line" from the viewpoint of the immediate aims of work activity. " (Engeström 1987; kap 2, 36/59). Formell læring samsvarer med læringshandlingar i denne beskrivinga. Karakteristikken av spesifikke læringshandlingar Engeström gjer her kan jamførast med kritikken mot formalisert jazzutdanning vi såg tidlegare. I motsetnad til eit autentisk, "produksjonsrelatert" objekt, der "produksjon" her svarar til det å skape improvisert musikk for musikken sin skuld, kan konstruksjon av eit eige "læringsobjekt", for læringa si skuld, skape ein avstand og framandgjerung til objektet.

Den spesielle forma for aktivitet Engeström kallar *læringsaktivitet* befinn seg på eit høgre nivå enn læringshandlingar — sistnemnde er individuelle og spesifikke, retta mot det eg kalla læringsobjekt, medan læringsaktivitet skal forståast kollektivt og over tid, og er knytt til ekspansiv læring hos Engeström.

Øving kan ta form både av både læringshandlingar og læringsaktivitet. Som *handling* er det snakk om at subjektet har ein læringsintensjon med å utføre dei, og eit medvit om at objekta for handlingane er spesifikke læringsobjekt. Målet for øvinga er å endre (noko ved) seg sjølv; til dømes få betre speleteknikk, tileigne seg musikkteoretisk kunnskap, e.l., noko ein kan jamføre til Engeström (1987) sin påstand om at det å gå på skole eller studere (formalisert) er ein *subjekt-produserande aktivitet*.

Øving som læringsaktivitet, i Engeström si tyding av læringsaktivitet, kan ha ei større rekkevidde, med basisaktiviteten utøving som sitt objekt. Læringsaktivitet har eit ekspansivt potensiale, er *objekt-produserande*, der det å utvide og skape kvalitativt nye sider ved utøving av jazz, å skape ny musikk, kan sjåast som det generelle (overordna) objektet.

Jazz som improvisatorisk sjanger tyder ikkje berre at musikarar utfører improvisasjonshandlingar som ein måte å framføre musikk på

(mikrogenetisk); det tyder også å skape sin eigen musikalske ståstad i ein ontogenetisk løp; og i eit "phylogenetisk" løp – å ekspandere uttrykksrommet for jazz som sjanger, noko eg har berørt fleire stader. Når "speling" og øving opplevast som èin og same ting (jmf sitata av høvesvis Johansson 2008, og Green 2002 tidlegare), kan det knytast til at ein kan sjå øving som ein læringskontekst der utforming av basisaktiviteten utøving skjer, og at øving på improvisasjon har eit ekspansivt potensiale.

4. Metodologisk grunnlag

4.1. Eit kvalitativt forskingsopplegg

Denne studien har eit kvalitativt forskingsopplegg, noko som på eit filosofisk nivå inneber visse epistemologiske (kunnskapsteoretiske) antakingar om korleis kunnskap oppstår, og på eit konkret og praktisk nivå inneber bestemte teknikkar for informasjonsinnsamling og analyse. Kjenneteikn ved kvalitativ forskning er nettopp at den opnar for mangfald, variasjon, kompleksitet og eigenart (Alvesson og Sköldberg 2008; Widerberg 2001). Jamfør tidlegare diskusjonar om improvisasjonskompetanse og øving, er perspektiv som nettopp opnar for mangfald, kompleksitet og til dels motstridande motiv og verdiar særers fruktbare.

Studien har eit naturalistisk utgangspunkt gjennom å studere øving i den settinga der det naturleg går føre seg hos aktørane, og den vektlegg studiesubjekta sine perspektiv, noko som også er eit sentralt trekk ved kvalitativ forskning (Alvesson og Sköldberg 2008). Eit slikt perspektiv kallast ofte *deltakarperspektivet*, eller "*the emic, or insider's perspective*" (Merriam 1998: 6).

Eg skal først gjere greie for den epistemologiske posisjonen eg plasserar denne studien i, ved å diskutere kva slags kunnskap det er snakk om, forskarposisjonen i kvalitativ forskning, og kva for rolle språk har som hovudtilgang til kunnskap.

4.1.1. Epistemologisk posisjon

Eg legg til grunn ein konstruktivistisk kunnskapsteoretisk posisjon, som er kjennteikna ved at ein ser den sosiale røynda som konstruert av menneska som deltek i ho (Gall et al. 2007). Utgangspunktet for studien er å få kunnskap *om* og *gjennom* menneske og deira praksisar. Menneskeleg praksis går inn i kulturelle, sosiale og historiske samanhengar, og Merriam (1998) hevdar at

[t]he key philosophical assumption (...) upon which all types of qualitative research are based is the view that reality is constructed

by individuals interacting with their social world. Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world (Merriam 1998: 6. Utheving i originalen).

Menneskelege erfaringar og opplevingar i ei sosial verd går føre seg gjennom subjektive fortolkingar. Å undersøke sosiale samanhengar kan då forståast som å undersøke kva for meining individ konstruerar og tillegg den sosiale verda, ut frå deira subjektive erfaringar (Gall et. al. 2007).

Menneske som blir forska på kan ikkje reduserast til objekt (Widerberg 2001), og kunnskap om menneskelege praksisar kan ikkje reduserast til statiske og absolutte "sanningar". Menneske er unike og mangfaldige, dei har intensjonar, motiv, verdiar og oppfatningar, og er sjølv erkjennande subjekt (Ryen 2002). Eit konstruktivistisk kunnskapsteoretisk grunnlag inneber at ein ser på individ sine tolkingar av sosial røynd som noko som opptrer på eit lokalt og umiddelbart nivå (ibid: 24-25.) Kvalitativ forskning ser derfor etter meining *i kontekst* (Merriam 1998; Yin 1994), "der det skjer". Det er i dette det naturalistiske, eller økologiske, ved kvalitativ forskning ligg (Merriam 1998). Ein aktør kan konstruere meining på èin måte ein bestemt tid og stad, men annleis på ein annan tid og stad. Då kan ein ikkje søke etter det generelt gyldige, men spesifikke instansar av spesiell forskningsinteresse (Gall et al. 2007).

Å utvikle gyldig kunnskap dreier seg dermed innanfor eit konstruktivistisk paradigme om *meningskonstruksjon*. Dette vil eg knyte til Alvesson og Sköldbberg (2008) si beskriving av det *trilaterale* sanningsomgrepet. Omgrepet peiker på at i kva for grad ein teori er gyldig innan eit domene kan vurderast i høve til tre dimensjonar, høvesvis eit *korrespondanse-* eller *representasjonstilhøve*; eit pragmatisk nyttegjering- eller *applikasjonstilhøve*; og eit *meningstilhøve*. Den siste dimensjonen skil seg frå både korrespondanse og nyttegjering ved å peike på signifikans for subjekta som er involvert. "Vi frågar oss alltså inte "vad motsvarar detta?" och heller inte "hur kan det användas?", utan "vad betyder det?", seier Alvesson og Sköldbberg (ibid.: 48. Utheving i originalen). Dei kallar eit meningsrelatert sanningsomgrep for *det signifikative* sanningsomgrepet.

Samstundes understrekar Alvesson og Sköldbberg at desse tre sanningsomgrepa ikkje er gjensidig utelukkande, men nettopp er dimensjonar ved sanning, der ulike fenomen eller tilhøve i verda kan plasserast med ulike *tyngdepunkt* i relasjon til høvesvis korrespondanse, nyttegjering eller signifikans (meining) (ibid.). I denne studien tek eg utgangspunkt i subjektiv meningskonstruksjon hos deltakarane, og dette har styrt metodeval både når det gjeld informasjonsinnsamling og

analyse, det vil seie at eg legg eit tyngdepunkt på å framskaffe kunnskap av *signifikant* verdi. Kriterium for sanningsverdien (Kvale 2001) av studien vil eg knyte til spørsmål om ulike former for validitet og overførbarheit, og er noko eg tek føre meg til slutt i kapittel 4.

Med signifikans og subjektiv meiningskonstruksjon som sentrale sider ved gyldigheita av forskinga, inneber det at forskaren er situert i sjølve kunnskapskonstruksjonen. Forskaren si rolle skal eg derfor no take føre meg.

4.1.2. Forskarrolla og språk som kunnskapsmessig tilgang

Hovudtilgangen til informasjonsinnsamlinga i avhandlinga er ulike former for *kvalitative forskingsintervju*⁸³, der den språklege meiningskonstruksjonen nødvendigvis oppstår i eit samspel mellom intervjuaren og den som intervjuast (Kvale 2001).

På same måte som dei som blir forska på er subjekt i eige liv, bringer også forskaren med seg ein subjektivitet og dermed forforståing inn i forskingsinteraksjonen. Forskaren er sjølv eit instrument for å samle inn og analysere data (Kvale 2001; Merriam 1998), og det instrumentet som tolking av erfaring og meiningskonstruksjon skjer gjennom.

Men i intervjuforskning er det ikkje forskaren åleine som "produserar" ny kunnskap, for, som Kvale (2001) seier det:

[M]an fokuserer (...) på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som skal forstå. Intervjupersonene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av en ekspert, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i, gjennom dialog med intervjueren (Kvale 2001: 25).

Kvale nyttar det engelske omgrepet for intervju, "*interview*", for å vise at det er ein "produksjonsstad" for ny kunnskap, gjennom utveksling av "*inter views*" (*ibid.* : 28), det vil seie at to personar i ein samtale delar synspunkt med kvarandre om eit tema av felles interesse. Dermed oppstår det ei gjensidig avhengigheit mellom det å produsere kunnskap, og den menneskelege interaksjonen der dette går føre seg (*ibid.*).

Fordi kunnskapen konstruerast i interaksjon, er det viktig å minske avstanden mellom forskaren og forskingssubjekta (Creswell 1998). Det er forskaren sitt ansvar å etablere ein tryggleik og ei atmosfære som

⁸³ Eg skal gjeve ein oversikt over forskingsopplegget i neste avsnitt, 4.1.3.

skaper tillit hos subjektet til å ønske og å kunne opne seg (Kvale 2001). Ein slik tillitsskapande tryggleik kan sjåast som eit aspekt ved interaksjon som skal legge tilrette for at til dømes ein intervjusituasjon skal kunne gje mest mogleg informasjon. Dette kan konkret innebere at det vil vere ein fordel dersom forskaren viser interesse og engasjert deltaking i situasjonen. Dermed kan ein seie at eit ideal om den absolutt nøytrale og objektive forskarrolla, innanfor eit meir positivistisk paradigme (ibid.), vil kunne *motverke* det å frambringe informasjon i ein kvalitativ studie.

Eit anna aspekt ved å vektlegge deltakarperspektivet er å vektlegge deltakaren sitt eige språk, og å sjå dette uttrykk for hennar subjektive meiningskonstruksjon. Men i dette ligg også intervjuforma sine begrensingar. Både lærings situasjonar som øving er, og konkrete musiseringssituasjonar som det å improvisere inneber, kan bestå av meir eller mindre umedvite prosessar subjektet ikkje nødvendigvis har ein språkleg, refleksiv tilgang til. I den grad kunnskapen studentar utviklar under øving, og kunnskap om hennar eigne læringsprosessar er taus og uartikulert (jmf. Molander 2004; Polanyi 2000), kan det vere begrensa kva intervjuforma som informasjonsinnsamlingsmetode kan gje av informasjon, fordi ein i stor grad er prisgjeve deltakaren sitt språk og verbaliseringsevne.

Samstundes kan det å skulle samtale om deltakaren sin eventuelle tause kunnskap bidrage til å gjere den artikulert. I eit slikt høve må forskaren sjåast som delaktig i artikuleringen og konstruksjonen av kunnskapen, jmfør korleis Kvale (2001) spelar på omgrepa "*interviews*", og "*interviews*", forstått som at utveksling av synspunkt mellom intervjuar og deltakar kan frambringe ny kunnskap, eller det Kvale beskriv som *samtalskapt røynd* (ibid.).

I ein intervjusituasjon er både deltakar og forskar "fråkopla" dei faktiske handlingane som konstituerer øvepraksisar. Det tyder ikkje at subjektet ikkje har tilgang til dei, men kanskje at tilgangen kan ha ein annan *form* enn når subjektet faktisk er midt i ei øveøkt. Som tidlegare greidd ut om, er eg ikkje ute etter å avdekke kva for læring som kognitivt faktisk skjer hos individ, ⁸⁴ men kva det tyder for deltakarane å øve, og kva det å lære å improvisere inneber for dei. Som verktøy for både *tilgang til* og *uttrykk for* kunnskap spelar språket då ein sentral rolle, gjennom sin medierande og konstituerande funksjon — ikkje som uttrykk for korrespondanse for

⁸⁴ Eit slikt forskingsfokus kunne svare til det korrespondanseorienterte sanningsomgrepet, jmf Alvesson og Sköldberg.

”faktisk læring”, men som medierande for oppleving og meining, altså i eit signifikativt perspektiv (jmf. Alvesson og Sköldberg 2008).

Som eg har problematisert i teorikapitlet, kan ein argumentere for at ingen form for kunnskap er anten berre praktisk og taus, *eller* verbal og analytisk, jmf. Molander (2004). Molander gjev dømet der nokon som prøver å lære eit barn å sykle, kan oppmode til å ”...*fäst[a] blicken framåt dit du vill åka!*” (ibid.: 41). Eit slikt insitamenter er ikkje ei eksakt beskriving av kva barnet bør gjere med beina eller armene, men kan gje barnet eit mentalt fokus som ”triggar” balansekjensla i kroppen, og dermed får både beina og armene til å bli koordinerte og utøve den balansen og farta som skal til for å oppøve sykleferdigheit. Dette er etter mitt syn eit godt døme på språk som kan artikulere kva den tause kunnskapen, i dette høve praktiske sykleferdigheiter, kan tyde for barnet, og dermed gje syklekunnskapen *meining*. Sjølv om dette dømet er henta frå ein læringssituasjon hos eit barn, kan dømet overførast til ein forskningssituasjon. Eit slikt utløyssande bilet-, symbol- og metaforbasert språk kan sjåast som ein måte å skaffe, eller *konstruere*, språkleg tilgang til eigen praktisk kunnskap hos forskingssubjekt som dei i denne studien.

Dersom eit symboladd eller indirekte beskrivande språk skal kunne tolkast av mottakaren utan å gjere vold på meininga det har for den som ytrar det, føresett det felles referansar og det at ein *intersubjektivitet* er tilstades, og kommunikative verktøy for å validere ein slik intersubjektivitet. I intersubjektivitet ligg det ei erkjenning av at kunnskapen som blir produsert er subjektiv, men at den kan gjerast eksplisitt og dermed delast (Ryen 2002).

Forskarens forforståing og tolkingsprosessar er ein sentral del av kunnskaputviklinga (Gall et al. 2007; Stake 1995). Slik forforståing basert på forskaren si eiga erfaring kan gje ein spesiell tilgang både til forskingsfokuset, kva for spørsmål som bør stillast, og konkret i kommunikasjonen med deltakarane. Gall et. al. (2007) hevdar at ein forskar innan kvalitative metodar må forhalde seg til ”(...) *multiple layers of construction (...)*” (ibid.: 25). Dette tyder at at når forskaren forsøker å få tak i deltakaren sin konstruksjon av røynda, er det ei røynd som er konstruert saman med forskaren, og dermed også er avhengig av deltakaren sin konstruksjon av forskaren. Eg vil føye til at forskaren i høgste grad også konstruerer deltakaren, noko som har tyding for korleis ein formulerer spørsmåla, kva ein identifiserer og tolkar som sentral informasjon hos det spesifikke subjektet, som igjen har tyding for kva for tema ein dermed følger eller ikkje følger opp.

Forskarens språklege kodefortruegdom innanfor deltakaren si livsverd kan spele ei stor rolle for å opprette ein tillit og kommunikasjon som er

naudsynt for å få deltakarane til å snakke fritt og direkte, ved at det bidreg til deltakaren sin konstruksjon av forskaren. Ein tillitvekkande språkbruk kan her vere å gje tilkjenne ein kodefortrulegdom, og kan kome til uttrykk gjennom til dømes spesifikke musikkuttrykk som i andre sjangrar oppfattast som sjargong, som til dømes omgrep som "låt", "spele bakpå beatet", "din greie" (istaden for "din stil").

Når det gjeld rolla mi som forskar, vurderte eg på førehand den kulturelle kodefortrulegdomen som god, med bakgrunn som jazzutøvar og –pedagog (sjå avsnitt 1.5). Likevel er det eit viktigare spørsmål korleis deltakarane oppfattar mi evne til å forstå dei. Eg har tidlegare nemnd den tradisjonelle oppfatninga på jazzfeltet om eit skille mellom "autentisk" jazz (inkludert "autentiske jazzpersonar") og akademia, der sistnemnde også ofte blir assosiert med klassisk musikk. Det kun derfor hende deltakarane oppfattar at dei bør forhalde seg annleis til meg i rolla som *forskar*, og dermed representant for akademia, enn om dei oppfattar meg primært som *jazzmusikar* ("ein av oss"), eller som *pedagog*. Rolla som pedagog dreier seg i stor grad om å innta ei normativ og verdiladd haldning til faglege aspekt, der pedagogen ønsker å formidle det ho meiner kan vere gode læringsmål, effektive undervisnings- og/eller øvingsmetodar, og sentralt lærestoff. Ei normativ innstilling ser eg som eit lite egna utgangspunkt for å få tak i deltakaren sine opplevingar i forskingssamanheng.

Ulike oppfatningar deltakarane har av forskaren kan potensielt resultere i at deltakarar anten held tilbake informasjon eller forsøker å forenkla den, eller motsett, at deltakarane forsøker å tilpasse beretningar frå si livsverd til ein meir akademisert omgrepsbruk og kategorisering enn det som umiddelbart kanskje er opplevd som mest naturleg.

Green (2002) fortel korleis ho måtte gjere seg meir naiv og kunnskapslaus enn ho verkeleg var når ho skulle intervjuje pop-musikarar om deira læringsprosessar, for å få dei til å fortelle eksplisitt om sine eigne læringserfaringar. Deltakarane sin konstruksjon av henne som informert på deira område ("ein av oss"), førte elles til at dei syntes det var pinleg å snakke om det dei opplevde som opebart. Ein uheldig effekt med å legge seg på eit for nært språkleg nivå til deltakaren, eller legge for stor vekt på ein "god tone", kan nettopp vere at mykje info blir formidla underforstått og ikkje gjort eksplisitt språkleg. Korleis eg har forholdt meg til dei aspekta relatert til språk, kommunikasjon og intersubjektivitet eg har problematisert i dette avsnittet, kjem eg tilbake til i ulike avsnitta som beskriv høvesvis gjennomføring av datainnsamling, analyse- og tolkingsprosessar, og avsnittet om validitet (4.7.1). Men først skal eg gje ei kort hovudskisse av forskingsopplegget i denne studien.

4.1.3. Forskingsopplegget i studien

Studien består av tre ulike hovudkomponentar, høvesvis to pilotstudiar som ein hovudkomponent, etterfølgt av det eg kallar Delstudie 1 (DS1) og Delstudie 2 (DS2). Det er nytta ulike og kompletterande kvalitative teknikkar for informasjonsinnsamling, der hensikten har vore å generere subjektiv meiningskonstruksjon gjennom *triangulering*.

Omgrepet triangulering stammar ifølge Ryen (2002) frå navigasjon, der ein finn ein posisjon mellom to punkt. Innan forskning dreier det seg om å integrere ulike metodar for å stadfeste data og tolkingar av data, basert på at dei ulike metodane ein nyttar har sine styrkar og svakheiter. Hensikten med triangulering er å validere funna, fordi det å sjå på ein forskingsgjenstand frå fleire vinklar kan gje eit grunnlag for å revidere tolkingar, og dermed minimere risikoen for misforståtte framstillingar og feiltolkingar som kvalitativ forskning ber med seg (Stake 1995). Det viktige blir å vere seg medvite kva for type informasjon dei ulike teknikkane kan gje, og korleis dei i analysearbeidet kan bidraget til å sjå fenomenet ein studerer frå ulike sider.

I mitt prosjekt har triangulering vore føremålstenleg for å gje ei breiare forståing av gjenstanden for studien, nemleg øving på improvisasjon. I forkant av dei to delstudiane gjennomførte eg to pilotstudiar der eg prøvde ut dei ulike metodane for datainnsamling, nemleg halvstrukturerte intervju, og SR-intervju av ei gruppeøving. Eg har deretter triangulert informasjon frå dei to delstudiane. DS1 har bestått av kvalitative, halvstrukturerte intervju med ei deltakargruppe på 13 personar. DS2 er ei oppfølging av DS1, gjennom ei oppfølging av intervjuet i ein kassustudie med tre av dei same som deltok i DS1.

DS2 har i seg sjølv bestått av ulike teknikkar for informasjonsinnsamling, høvesvis loggføring av øving, og såkalla *Stimulated Recall -intervju* (SR-intervju) av to individuelle øveøktar og ei bandøveøkt (kollektiv øveøkt).

⁸⁵

Under følger ein tabell som viser dei tre komponentane (pilotstudiane, DS1 og DS2) informasjonsinnsamlinga i denne studien har bestått av (sjå tabell 1).

⁸⁵ Eg vil greie meir utfyllande ut om denne metoden i hovudavsnitt 4.4., om Delstudie 2.

Komponentar i undersøkinga						
Pilotstudiar		Delstudie 1 (DS1): Intervjuundersøking med 13 deltakarar		Delstudie 2 (DS2): Kasusstudie med tre deltakarar		
Kvalitative intervju med fire deltakarar	SR: gruppeintervju med to deltakarar	Kvalitative, halvstrukturerte intervju	Øve-logg 6 dagar	SR - intervju		
				Økt 1: Ind. øveøkt med SR	Økt 2: Kollektiv øveøkt med SR	Økt 3: Ind. øveøkt med SR

Tabell 1: Komponentane i undersøkinga

I den følgjande tabellen visast kronologien i gjennomføringa i ei tidslinje, som strekk seg frå mai 2009 til juni 2010 (sjå tabell 2 og 3).

Kronologisk gjennomføring av komponentane i undersøkinga		
Mai 2009	Desember 2009	Januar 2010
Pilot: fire intervju	DS1: Intervju med 9 deltakarar	Pilot: SR: gruppeintervju

Tabell 2: Kronologisk gjennomføring

Kronologisk gjennomføring av komponentane i undersøkinga (framhald)				
Mars 2010			April 2010	Juni 2010
Veke 9 (1.-7.)	Veke 11 (15.-20.)	Veke 12 (22.-27.)	Veke 14 (6.-9.)	
DS1: Intervju med 1 deltakar	DS2: øvelogg Robert	DS2: øvelogg Ingrid og Alex DS2: SR-periode med Robert	DS2: SR-periode med Ingrid og Alex	DS1: Intervju med 3 deltakarar

Tabell 3: Kronologisk gjennomføring, framhald

Eg vil take føre meg gjennomføring av dei tre komponentane av studien i kvar sine hovudavsnitt.

4.2. To pilotstudiar

Hensikten med å gjennomføre pilotstudiane var å auke min eigen forskarkompetanse. Kvale (2001) vektlegg grundig planlegging og førebuing av kvalitative studiar, og framhever ikkje berre kor viktig det er at forskaren har fagleg og teoretisk kunnskap om emnet som skal undersøkast, men også andre kvalifikasjonar:

Intervjuarbeid er håndtverk; det følger ikke innholds- og kontekstuaavhengige metoderegler, men avhenger av den kvalifiserte forskerens vurderinger. (...) Resultatet av et intervju avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati (Kvale 2001: 62).

Dette heng saman med at det er forskaren som sjølv er eit forskingsinstrument.. Som eit ledd i førebuing av undersøkinga, ønskte eg å prøve ut hovudmetodane eg planla å nytte i dei to delstudiane. Eg gjennomførte derfor to ulike pilotstudiar som metodisk var knytt til kvar sin delstudie, med litt ulike grunngevingar, noko eg går inn på under beskrivinga av den enkelte pilotstudien i kvart sitt avsnitt.

4.2.1. Fire kvalitative intervju

Den første pilotstudien var å gjennomføre prøveintervju med deltakarar som kunne tilsvare dei eg kom til å bruke i DS1. Eg hadde erfaring med metoden med kvalitative halvstrukturerte intervju frå tidlegare, og grunngevinga for denne første pilotstudien var derfor ikkje først og fremst knytt til sjølve gjennomføringa, men til *tematisk innhald*. Gjeve studien sin eksplorerande karakter, var hensikten å utforske tema og spørsmål som kunne vere relevante for jazzstudentar relatert til deira øving.

Eg gjennomførte prøveintervju med fire jazzstudentar ved Norges Musikkhøgskole våren 2009. Desse fire hadde hovudinstrumenta piano, saksofon, song og bass. Intervjua var i utgangspunktet ikkje meint ha status som informasjonsgenererande, ettersom eg såg på validiteten som svært usikker. For det første hadde eg ikkje utarbeidd nokon styrande intervjuguide til desse intervjua, nettopp fordi intervjua sin funksjon var å opne for og undersøke potensielle tema. For det andre var alle fire tidlegare studentar av meg, noko som gjorde at eg kjende dei godt, og det var på basis av dette dei blei rekruttert. Dette gjorde at samtalan bar preg av ein stor grad av underforståthetter og underkommunikasjon av

tema som av studentane kanskje blei oppfatta som opebare. I enkelte høve opplevde eg at samtalene sklei ut og blei meir detaljerte enn naudsynt, kanskje på grunn av at ein for stor grad av personleg nærheit i kommunikasjonen gjorde samtalen mindre fokusert og stringent enn ein større distanse kunne medført (jmf. Repstad 2007).

Eg dokumenterte likevel alle intervju med lydopptak, slik at det skulle vere mogleg for meg å kunne gå tilbake og undersøke eventuelle interessante detaljar, men dei blei ikkje transkribert i etterkant. Innholdsmessig fokuserte intervju hovudsakleg på temaene "musikalsk bakgrunn", "mål for eigen musikalske verksemd", og "organisering av og innhald i øvinga"⁸⁶ på intervjutidspunktet. Erfaringane frå intervju kan oppsummerast med at når intervjuet ikkje blei styrt av ein intervjuguide, var temaet "musikalsk bakgrunn" tilbøyeleg til å ta for lang tid og bli meir detaljert enn det var føremålstenleg, medan temaet "organisering og innhald i øvinga" var vanskeleg å få deltakarane til å snakke detaljert og beskrivande om. Dette tolka eg som at temaet ikkje nødvendigvis er ein artikulert og lett tilgjengeleg metakunnskap for studentar.

Eg oppdaga òg at spørsmåla eg stilte i prøveintervju låg nært eit *forskingsspørsmåls-nivå*, og var for generelle. Antakeleg korresponderte dei ikkje heilt med studentane sin kvardagskunnskap om eige øving, og dermed blei dei kanskje vanskelege å svare på. Derfor fann eg at det var naudsynt med ein gjennomarbeidd intervjuguide for å styre disponeringa av ulike tema som intervjuet skulle gjennom, og at det var viktig å utarbeide konkrete og praksisnære intervjuspørsmål.

Intervjuet med pianostudenten i pilotintervjuundersøkinga kom til å få ein noko annan status enn dei tre andre. I dette intervjuet kom det fram spesielt interessant, rik og detaljert informasjon. Dessverre viste det seg at intervjuet ved ein feil ikkje hadde blitt teke opp. Eg gjorde derfor ein ny intervjuavtale med studenten. I og med at eg då var meir førebudd enn den første gongen, og ønskte å rekapitulere eit innhald som for både meg og studenten var kjend etter minnet, blei dette intervjuet meir fokusert enn det første og retta mot det eg på førehand visste var vesentlege innhaldsaspekt. Både eg og studenten erfarte dessutan at artikuleringane hans var blitt tydelegare sidan det første intervjuet, noko vi eksplisitt samtalte om. Av dette intervjuet transkriberte eg utdrag som eg såg som særskild relevante. Desse utdraga blei nytta som utgangspunkt for paper-presentasjon på ein konferanse, ein

⁸⁶ Organisering siktar her til tidsbruk, grad av rutiner eller meir impulsstyrt organisering av øveøker, etc.

populærvitenskapleg fagartikkel i eit bransjeblad, og utvikling av kategoriar til intervjuguiden til hovudundersøkinga.

Eit vesentleg innhaldsmessig aspekt som kom ut av dette intervjuet, og som fekk tyding for utvikling av intervjuguiden til bruk i hovudundersøkinga, var tydinga av *kollektiv øving* for læringa si skuld, og tydinga deltaking på uformelle spelearenaer (jam) hadde for pianostudenten si oppleving av å utvikle improvisasjonskompetanse.

4.2.2. Eit SR-intervju

Eg gjennomførte ein pilotstudie av Stimulated Recall-intervju (SR-intervju) med to studentar på høvesvis kontrabass og trommesett ved Norges Musikkhøgskole i januar 2010, der stimulus-materialet var eit videoopptak av ei øveøkt med denne duoen. Hensikten med å gjennomføre denne pilotstudien var for det første å øve meg i den tekniske gjennomføringa av SR-intervju, ettersom eg ikkje hadde erfaring med denne intervjuforma frå tidlegare. For det andre var det viktig å ha erfaring med korleis spørsmålsstilling og interaksjon i eit SR-intervju fungerer, og korleis ein gjer om videodokumentasjon frå øveøkta og SR-intervjuet til transkribert tekstdokumentasjon.

Framgangsmåten i denne pilotstudien var styrt av korleis planen for forskingsopplegget på DS2 var på dette tidspunktet.⁸⁷ Intensjonen var at DS2 hovudsakleg skulle fokusere på kollektiv øving, og at eg skulle bruke gruppeintervju som intervjuform under SR-intervjuet. Dette innebar at det blei gjort videoopptak av ei kollektiv øveøkt med dei to studentane, og deretter eit påfølgande gruppeintervju (med dei to studentane saman). Det blei også gjort eit videoopptak av intervjuet. Ved å gjere det har ein høve til å få med biletet av det initielle øveøkt-opptaket, samstundes som ein dokumenterer talelyden frå intervjuet (jmfør framgangsmåten av SR-intervju med video i Graabræk Nielsen 1997).

Denne duoen var ein fast øveduo, i den forstand at dei to studentane jamnleg øvde saman for læringa si skuld, utan å ha eit musikalsk resultat eller framføring med duoen som mål for øvinga. Dei blei rekruttert ved at eg sendte ein felles epost til alle jazzstudentane ved NMH på dette tidspunktet med invitasjon til å delta i ein pilotstudie for faste øveensembler på to eller fleire studentar. Og desse to meldte seg frivillig. Studentane blei gjeve munnleg informasjon før øveøkta tok til om korleis eg ønskte at dei skulle legge den opp. Informasjonen innebar at dei skulle

⁸⁷ Forskingsopplegget av hovudundersøkinga i Delstudie 2 kom til å endre seg etter denne pilotstudien, noko eg kjem til å beskrive og grunngje i hovudavsnitt 4.4.

forsøke å øve som vanleg, med tanke på kva dei gjorde for å kome i gong, kva for eventuelt repertoar eller øvingar dei spelte, i kva for grad dei brukte å stoppe opp for å snakke undervegs, korleis dei vanlegvis forholdt seg til eventuelle feilspelingar, spesifikke øvefokus, og eventuell friare jamming. Eg ba dei også forsøke å ignorere kameraet, og understreka at eg ikkje var ute etter å undersøke ei bestemt *vellukka* øveøkt. Eg gjorde det òg klårt at eventuelle feil som skjedde i så måte kunne vere vel så interessante som utgangspunkt for diskusjon i intervjuet i etterkant, som at dei spelte sitt *beste*. Dei ga båe uttrykk for at dei forsto dette poenget, og instruksjonen i sin heilskap.

Øveøkta deira varte i ca 20 minutt, og blei filma med eit analogt videokamera på stativ, utan at eg var tilstades i rommet. Etter øveøkta såg eg gjennom opptaket medan eg fortløpande transkriberte ein grovskissa innhaldslogg, for å skaffe meg eit overblikk over innhaldet i øveøkta og slik førebu meg til SR-intervjuet. Ein time etter at øveøkta blei avslutta, starta eg og dei to studentane SR-intervjuet. Teknisk blei dette gjennomført ved at det analoge videokameraet blei kopla til ein TV-skjerm og brukt som avspelar av opptaket av øveøkta, medan eit digitalt videokamera blei sett på stativ og tok opp intervjuet.

Intervjuet blei gjennomført med ein intervjuguide som utgangspunkt, som inneholdt to tematiske bolkar. Den første bolken gjennomgjekk vi før vi såg på opptaket av øveøkta. Den tok føre seg bakgrunn for danning av øveensemblet, typiske øverutinar, typiske roller og funksjonar dei har i høve til kvarandre i duoen, og innhald og struktur for øveøkta, inkludert både kva dei brukte å planlegge på førehand, og kva som brukte å oppstå undervegs.

Den andre bolken var spørsmål relatert til såkalla *signifikante augneblink* undervegs i sjølve øveøkta. Intensjonen er at deltakarane sjølve skal bli stimulerte av å sjå seg sjølve utføre visse handlingar til å hugse kva dei tenkte når dei gjorde handlingane. Signifikante augneblink er augneblink på opptaket som i spesiell grad triggjar deltakaren til denne gjenkallinga. og intensjonen er at dei sjølve skal ta initiativ til å eventuelt stoppe opptaket og begynne å snakke om det dei hugsar, slik at det ikkje forskaren si oppfatning av kva som er signifikante hendingar som styrer.⁸⁸

På førehand hadde eg laga nokre retningslinjer i ein temaguide for kva som kunne vere aktuelt å kommentere. Desse blei lest opp munnleg for deltakarane før vi starta opptaket, og blei lagt foran dei på eit bord i fall slik at dei kunne sjå på den undervegs (sjå tabell 4).

⁸⁸ Det teoretiske grunnlaget for SR-metoden skal eg utdjupe i hovudavsnitt 4.4.

Signifikante augneblink: stopp og kommentér

- når du tar eit musikalsk initiativ, eller reaksjonar på den andre sine initiativ, beskriv kva du/den andre gjorde
- kva førte til dette (rett før)
- kva førte det til (vidare)
- ved augneblink der du tenker på musikalsk innhald eller form
- ved augneblink du tenker på teknikk
- ved augneblink du tenker på å lytte

Utdjuping av signifikante øyeblikk:

- kor kom det frå? erfaring, innspelningar/andre musikarar, medspelar der og då
- noko du har øvd på åleine? Korleis brukast det no? Kva i situasjonen trigga deg?
- noko du gjer som overskreid det du trudde du fiksa?
- korfor valde du det du valde?

Tabell 4: Temaguide til SR-intervju i pilotstudien

Erfaringane frå pilot-SR-intervjuet var fleire. Mellom anna gjekk det i starten lenge mellom kvar gong deltakarane tok initiativ til å stoppe opptaket og snakke, medan det etterkvart blei svært ofte. Eg tolka dette som at dei var usikre på når det var relevant å kommentere til å begynne med. I ettertid kom eg til ei anna tolking, nemleg at det var uvand og fascinerande for dei å sjå seg sjølv øve, og at dei kanskje blei så oppslukt av å sjå på seg sjølv og forsøke å forstå sine eigne handlingar, at dei ikkje hadde mentalt overskot til å skulle fortolke dei for ein tredje person i tillegg. Mi initielle tolking gjorde i alle høve at eg i starten sjølve tok initiativ til å stoppe og stille dei spørsmål der *eg* syntes det var signifikant, som ein måte å modellere for dei kva som kunne oppfattast som signifikant. Etterkvart overtok dei initiativa gradvis oftare, kanskje som ei signalisering til meg at dei *hadde* forstått oppgåva.

Når dei etterkvart begynte å ta initiativ, kom desse til gjengjeld svært ofte, og intervjuet blei svært tidkrevande. Vi opplevde alle tre at det ikkje var tid til å snakke om alt vi opplevde som signifikant og interessant, og behovet for å kommentere og drøfte aspekt som dukka opp gjekk på kostnad av at studentane også ønskte å sjå opptaket i sin heilskap, og å sjå lengre forløp i samanheng. Eg tolka dette som at det kunne vere utfordrande å identifisere *einskilde augneblink* som skulle skilje seg ut

frå punkta i temaguiden, ved at dei antakeleg under øveøkta fokuserte på slike aspekt meir eller mindre kontinuerleg.

Spørsmåla som dreide seg om kva for eventuelle tidlegare erfaringar dei trudde låg til grunn for handlingane dei gjorde under øveøkta, viste seg òg å vere utfordrande å svare på. Dette tyder på at samanhengen mellom oppsamla erfaring over tid (som ein kan legge til grunn gjev seg utslag i impulsive vurderingar i ein situasjon), og dei konkrete utslaga i spesifikke handlingar ikkje er noko subjekt har umiddelbar tilgang til å forstå. Dette krev kanskje kompleks refleksjon over lengre tid. Det viste seg òg at sjølv om dei såg på opptak av seg sjølv, var det ofte dei ikkje hugsa kva dei hadde tenkt, eller motivasjonen for dei handlingane dei såg seg sjølv gjere. Eg følgde då enkelte gonger opp med å spørre om korleis dei likevel, i ettertid, *tolka* eigne handlingar, og dette var det mogleg for studentane å svare på. Dei var dessutan i stand til å klårgjere skilnaden mellom når dei faktisk *hugs*a, og når dei *tolka* sin eigen åtferd, basert på korleis dei kjende seg sjølv (som til dømes når ein av dei sa "eg veit jo korleis eg brukar å tenke").

Det å sjå seg sjølv øve saman genererte ein stor mengde tema som både deltakarane og eg som forskar fann interessante å diskutere, sjølv om dei respektive temaene ikkje nødvendigvis alltid blei utløyyst av spesifikke, identifiserbare signifikante augneblink, eller direkte knytt til slike som meir eller mindre kausale beskrivingar av konkrete handlingar (jamfør Keith 1988). Snarare bidrog det audiovisuelle stimuliet som videoopptaket utgjorde, til assosiasjonar og startpunkt for diskusjonar av kva dei til dømes *ikkje* hadde valt å øve på, idéar til andre måtar å øve på neste gong, og overordna refleksjonar om øving snarare enn detaljinnsikt i eigne handlingar. Dessutan gav båd studentane uttrykk for at det var ei positiv, medvitsgjerande og lærerik erfaring både å sjå seg sjølv øve og å diskutere det etterpå. Dei stadfesta òg at det å bli filma ikkje påverka gjennomføringa av øvinga, og dei opplevde seg ikkje hemma av medvitet om at det blei gjort opptak.

Kort oppsummert konkluderte eg når det gjaldt bruk av metode for informasjonsinnsamling, med at *Stimulated Recall som metode* ikkje nødvendigvis treng å brukast på ein rigid og svært stringent måte som metoden sitt kognitivt inspirerte opphav tilseier. Samstundes har metoden eit potensiale for tema- og informasjonsgenerering som kvalitative intervju *utan* eit stimulus-materiale ikkje nødvendigvis har.

Med tanke på den *tekniske gjennomføringa* erfarte eg at det å vere avhengig av to kameraer og ein TV-skjerm for avspeling av ein analog videotape blei for komplisert og omfatta for mykje utstyr, spesielt med tanke på at eg i hovudstudien ikkje skulle gjennomføre SR-intervju ved Norges Musikkhøgskole, der eg tross alt hadde lettare tilgang på utstyr enn på institusjonar der eg berre var på besøk. Eg endra derfor det

tekniske oppsettet i etterkant, noko som vil bli beskreve seinare (sjå hovudavsnitt 4.4).

4.3. Delstudie 1

Delstudie 1 besto av kvalitative, halvstrukturerte intervju med 13 jazzstudentar frå fire ulike musikkutdanningsinstitusjonar i Noreg og Sverige. I dette avsnittet skal eg take føre meg prosedyrer for utval av deltakarar, gjennomføringa av intervjustudien, og korleis datamaterialet i denne studien blei behandla med tanke på kategorisering og analyse.

4.3.1. Utvalsprossessar i Delstudie 1

I denne studien har eg nytta eit variert, *føremålstenleg* utval [purposive sample] (Merriam 1998; Ryen 2002: 88). Merriam (1998) nemner tre ulike typar føremålstenlege utval. Den eine er eit utval som er *typisk*, eller representativt. Eit typisk utval er valt når ein ønsker ein representativ eller gjennomsnittleg person eller situasjon. Flyvbjerg (2006) hevdar at det typiske tilfellet eller utvalet ikkje nødvendigvis er mest relevant når ønsket er å skaffe mest mogleg informasjon om eit forskingstema. Eit *unik* utval representerer atypiske, spesielle eigenskapar eller karakteristikkar, der det er det spesifikke ved utvalet som er av interesse (Merriam 1998: 62). Flyvbjerg (2006) omtalar *det kritiske kasuset*, som eg oppfattar som ein parallell til unikt utval, og seier at dette kan vere relevant å nytte når det har ei strategisk tyding i relasjonen til det generelle problemet.

Maksimal variasjon kjenneteikner ein tredje type utval, ifølge Merriam (1998), og blir valt der ein ønsker diversitet, og kanskje medvite søker etter "negative" eller ikkje-stadfestande tilfeller av eit forskingsfokus. Ifølge Merriam kan eit føremålstenleg utval, som på grunn av den innbyrdes variasjonen rommar motsetnader, styrke overførbarheita i ein studie. Merriam argumenterar for dette ved at det spesifikke rommar i seg det generelle (ibid.), noko ein kan sjå som at det spesifikke, utbroderte tilfellet kan fungere som eit *døme* (Flyvbjerg 2006). Ei grunngeving for å få ei mangfaldig deltakargruppe er dermed at det vil kunne gje eit materiale med tilgang til rike og alternative døme, og ulike versjonar og moglegheiter for tolking (Malterud 2003).

Eg har basert meg på eit føremålstenleg utval der eg har tilstreba maksimal variasjon. I avgrensing av type utval eller kasus kan ein ikkje alltid vite om det er typisk og representativt, eller unikt og «kritisk». Ved å vektlegge variasjon i staden for, kan ein sjå på deltakarane som *døme*

på korleis øving på improvisasjon framtrer på ulike instrument, og ulikt kjønn. Om dei enkelte deltakarane i tillegg er *representative* for sitt instrument og/eller sitt kjønn, kan eg ikkje vite. Det kan til dømes vere at ein og same deltakar viser seg å verke representativ på èitt område, og unikt på eit anna. Derfor vil ikkje utvalskriteria i seg sjølv nødvendigvis fortelle dette. Eit siktemål om generell variasjon hos deltakarane kan derfor vere eit kriterium som kan take høgde både for eventuell representativitet og unikskep.

Når ein nyttar eit føremålstenleg utval er *antallet* deltakarar ikkje nødvendigvis kjend på førehand (Merriam 1998), men styrast av når antallet og typen deltakarar er tilstrekkeleg til å reflektere breidde. Dette vil seie når det såkalla *metningspunktet* for tilfredsstillande informasjon er nådd (Malterud 2003). Dette "punktet" er nådd når informasjonen begynner å bli gjenteke i intervju, det vil seie at nye deltakarar ikkje bringer noko nemneverdig nytt. Dermed kan ein ikkje på førehand bestemme det eksakte antallet, fordi det er innhaldet i informasjonen og ikkje antallet i seg sjølv som avgjer dette.

Institusjonane

Av omsyn til dei praktiske sidene ved rekruttering, tok eg utgangspunkt i *institusjonstilhøyre* som eit første utvalskriterium. Deltakarane skulle vere jazzstudentar i høgre utdanning, frå ulike musikkutdanningsinstitusjonar, eller –konservatorium,⁸⁹ i Noreg og eitt anna skandinavisk land, for å få tilstrekkeleg spreiding.⁹⁰ Valet falt då på Sverige på grunn av nærleik i språk.

Initielt føretok eg eit utval av institusjonar eg kunne rekruttere potensielle deltakarar frå. Grovt sett kan ein seie at dei ulike jazzutdanningane i Skandinavia, formelt eller uformelt, har ulike musikalske og pedagogiske profilar. Slike profilar kan dreie seg om ein bestemt foretrukke og overordna undervisningsmetodikk, eller bestemte stilistiske fokus.⁹¹ På eit uformelt nivå kan det dreie seg om eksplisitte

⁸⁹ Eg kjem til å nytte utdanningsinstitusjon eller konservatorium som fellesnemning for skolane studentane går på. I Noreg er konservatorium det felles omgrepet på alle slike institusjonar med unntak av Norges Musikkhøgskole, som eg ikkje har deltakarar frå. I Sverige er Musikhögskole det gjengse omgrepet, men eg vel altså å nytte eitt konsekvent omgrep, og då det som er mest utbreidd i Noreg, av anonymiseringsomsyn.

⁹⁰ Det har vore naudsynt å utelukke min eigen utdanningsinstitusjon, Norges Musikkhøgskole, frå utvalet, ettersom eg har fungert og fungerer som lærar i ulike fag der eg har undervist dei fleste studentane som kunne vore aktuelle som deltakarar.

⁹¹ Døme på ulike profilar nedfelt i formelle dokument gav eg i avsnitt 1.3.1, Jazzutdanning. Det er ikkje noko samsvar mellom kva for institusjonar eg siterte frå i avsnitt 1.3.1., og kva

eller implisitte haldningar til problematikken innan jazzutdanning relatert til institusjonalisering og autentisitet, til stil- og sjangerrelatert profilering, og liknande.⁹² Slike faktorar kan fungere som implisitte og/eller eksplisitte kulturelle *regulerande normer* eller *scripts* (jmf Engeström 2000; 2001) ved institusjonar som kontekst for øvepraksisane hos studentane.

Av omsyn til etikk og anonymisering kan eg ikkje gå ut med kva for spesifikke institusjonar eg valde, eller beskrive deira profilar. Dette fører til tap av viktig informasjon som kunne loge i konkrete, lokale kontekstualiseringar av øvepraksisane eg har studert. Som ein kompensasjon for at eg ikkje kan gje ei slik kontekstualisering, var det derfor i det minste viktig med variasjon i høve til kva for profilar institusjonane eg oppsøkte hadde.

Eg valde fire ulike institusjonar fordelt på Noreg og Sverige. Eg nytta både formelle og uformelle kriterium for å vurdere institusjonane sine respektive profilar. Dei fire representerer ulik fartstid med tanke på når det blei etablert jazzutdanning ved dei respektive konservatoria, og variasjon når det gjeld musikalsk og pedagogisk profilering, både formelt og uformelt — i den grad eg har greid å kartlegge det siste. Dels nytta eg jazzutdanningane sine egne beskrivingar på deira respektive heimesider som ein formell tilgang, og dels baserte eg meg på min eigen førkjennskap til ulike institusjonar. Denne sjekka eg uformelt med tidlegare studentar ved Norges Musikkhøgskole som eg visste hadde hatt studieutvekslingsopphald ved andre institusjonar.⁹³

Deltakarane

I tillegg til kriterium for utval av institusjonar, var det òg naudsynt med individuelle deltakarkriterium. Kriteria for variasjonen eg har vald ut deltakarane ut frå, har vore *hovudinstrument*, *kjønn* (og *kjønnsfordeling på instrument*), *studieår*, *stilistisk orientering innanfor jazz* (eller ulike

for institusjonar eg har rekruttert deltakarar frå, utan at referansane i avsnitt 1.3.1 heller nødvendigvis utelukkar kven eg har rekruttert frå.

⁹² Det kan til dømes vere stor skilnad på om den enkelte jazzutdanning er tufta på oppfatningar om ein jazzpedagogisk *kanon* det er spesielt dannande for studentar å arbeide med, eller om ein vektlegg den musikken studentane bringer med seg inn i utdanninga.

⁹³ Det blei tydeleg frå samtalar med desse at jazzstudentar innad i Norden generelt både har ein høg grad av utvekslingspraksis, og utbreidde, eksplisitte oppfatningar av ulike institusjonsprofilar når det gjeld jazzutdanning. Sjølv om denne uformelle tilgangen til informasjon om profilar ved institusjonar i utgangspunktet er usikker, kan den i det minste styrke oppfatninga av profileringane, når dei stemmer overeins med den formelle dokumentasjonen som er tilgjengeleg.

improvisasjonsuttrykk), *haldningar til øving*, og *musikalsk bakgrunn*. Variasjon med omsyn til alle desse kriteria såg eg på førehand som den ideelle situasjonen, men tok høgd for at pragmatiske omsyn, som det å få rekruttert nok deltakarar, ville gjere det naudsynt å fire på ønsket om ein ideell variasjon. *Interesse for å deltake* i undersøkinga var eit slikt pragmatisk kriterium som eg føyde til.

Jamfør ønskemålet om tilstrekkeleg rik informasjon blei ikkje antallet deltakarar fastdefinert på førehand. Det er òg eit poeng å unngå eit for stort antall deltakarar, fordi intervju kan generere ein stor mengde datamateriale og bli uføremålstenleg arbeids- og tidkrevande å behandle i etterkant (Kvale 2001). I utgangspunktet baserte eg meg derfor på eit antall på om lag 10-12 personar, og opna for moglegheita for å eventuelt rekruttere fleire etterkvart. Med eit antall på 10 studentar ville det ikkje vere mogleg å dekke maksimal variasjon ut frå alle dei individuelle kriteria over, derfor måtte eg prioritere mellom kriteria.

Hovudinstrument blei det styrande kriteriet, og det eg ønskte størst variasjon i høve til. Grunnen til vektlegginga av hovudinstrument heng saman med det eg tidlegare har omtalt som ulike "sosio-historiske" konvensjonar for kva for "rom" dei ulike instrumentrollene har for improvisasjon — og då legg eg til grunn at improvisasjon her ikkje kun dreier seg om å ha solo, men også går inn i den akkompagnerande funksjonen rytmekompet har, og i utforminga av ein song med tekst.

Når det gjeld kjønn er det distinkte skiller mellom val av hovudinstrument på jazzfeltet. Eit klårt fleirtal av songarar innan jazz er jenter, og instrumentalistgruppa består for det meste av gitar, og samla sett (uavhengig av instrument) er jazzfeltet svært mannsdominert. Dette gjeld både på utdanningsinstitusjonane og på den profesjonelle arenaen. Derfor ville det vere problematisk å argumentere for maksimal variasjon utan å ha eit kjønnsperspektiv på utvalet av deltakarar. Likevel måtte eg balansere omsynet til kjønnsfordeling opp mot omsynet til instrumentvariasjon. Dersom eg hadde vektlagt ei jamn kjønnsfordeling i utvalet av intervjudeltakarar, ville det hypotetisk medført ei skeivheit i høve til instrumentfordelinga, ettersom dei fleste jentene mest sannynleg er songarar. Dei andre ulike instrumentgruppene ville derfor bli uforholdsmessig lågt representert.

Eg måtte derfor velje kor skeivheita skulle ligge. Eg har prioritert ei relativt jamn instrumentfordeling, og har derfor måtte rekne med ei skeiv kjønnsfordeling. Ettersom temaet er improvisasjon, og songarar kanskje er den gruppa der dette tradisjonelt sett er minst utbreidd, er ei vektning på instrumentfordeling å føredrage. Når det gjeld kjønnsdimensjonen er det viktig å ikkje betrakte jentene som representantar for sitt *kjønn* — men moglegvis som unike, kritiske eller negative tilfeller på sitt *instrument*. Det er likevel viktig å ikkje ta dette for gjeve.

Rekruttering

Eg tok kontakt per epost med lærarar eller utdanningsleiarar som såkalla "dørøpnarar" ('gatekeepers', jmf Creswell 1998) ved dei institusjonane eg valde. Eg orienterte dei om prosjektet mitt, og spurte om løyve til å møte personleg opp på gruppetimar eller fellesmøter for å rekruttere studentar. Ved to av institusjonane fekk eg høve til det, og fortalde då studentane munnleg om studien og kva det ville innebere for dei å delta. Mi orientering inneholdt føremålet for prosjektet mitt, og at eg ønskte å få fram eit studentperspektiv på øving, med interesse for mangfald og variasjon i haldningar til øving og øverutinar, og ikkje den nødvendigvis "beste" eller mest effektive øvinga. Eg informerte om at det var viktig for studien å få ulike typar instrument og stilistiske preferansar representert, og om det formelle rundt deltaking. I tillegg til den munnlege orienteringa, delte eg ut eit skriv som inneholdt den same informasjonen (sjå vedlegg 2).⁹⁴

Interesserte studentar fylte ut eit påmeldingsskjema, som inneholdt rubrikkar om kontaktinformasjon, hovudinstrument, kjønn, studieår, stikkord om musikalsk bakgrunn, stilistisk orientering, haldningar til øving, og korvidt dei var interessert i å delta i DS1 og DS2 (sjå vedlegg 3).

Interessa for å delta var i utgangspunktet stor, og eg fekk inn 24 interessentar frå dei to institusjonane eg hadde besøkt fysisk. Det viste seg å vere svært varierende i kva for grad dei 24 hadde fylt ut stilistisk ståstad og haldningar til øving. Det var lite spreiding i høve til studieår, flest studentar frå 1. og 2. studieår meldte seg. Når det gjaldt musikalsk bakgrunn var deltakarane interessant nok svært like, ved at omtrent samtlege hadde fått opplæring på hovudinstrumentet sitt på kulturskole, og svært mange hadde i tillegg gått på musikklinje på vidaregåande skole, og/eller folkehøgskole med jazzlinje. Sjølv om eg ikkje på noko stadium i studien har sett etter representativitet, ei heller i utvalsfasen, er det grunn til å gå ut frå at det å motta formell opplæring på eit hovudinstrument i tidleg alder, hos personar som veljer jazzutdanning som retning seinare, er ein utbreidd praksis. Det var derfor lite

⁹⁴ Merk at informasjonen om tittel og forskingsopplegg i dette skrevet tok utgangspunkt i opplegget slik det var planlagt på dette tidspunktet. Både tittel og opplegg gjekk gjennom mindre endringar seinare. Desse endringane blei godkjend av Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Den versjonen av skrevet som er lagt ved er dessutan på bokmål. Eg nytta denne ved rekruttering i Sverige, og ein nynorsk versjon ved rekruttering i Noreg. Den nynorske versjonen er ikkje lagt ved.

føremålstenleg å forsøke å etterstrebe variasjon på kriteriet om musikalsk bakgrunn, og eg såg derfor bort frå det.⁹⁵

Når det gjaldt hovudinstrument var det viktig å få dekt typiske jazzinstrument, som dei vanlegaste komp-instrumenta trommer, bass, gitar og piano, og dei vanlegaste solistinstrumenta som blåsarar og songarar. Ein strategi for å vege opp for den forventa skeivheita i høve til kjønn, blei å søke etter kvinnelege instrumentalistar blant deltakarane, for både å få opp kvinneandelen og samstundes behalde fokuset på at instrumentfordelinga var overordna. Ingen mannlege songarar hadde meldt seg.

Deretter gjorde eg ei heilskapleg vurdering ut frå dei tre kriteria studiar, institusjon og stilartsorientering. Eg forsøkte å få ei jamn fordeling på institusjonane. Eg prioriterte 3. årsstudentar der det var mogleg og såg til at ulike stilartar var representert. Der eg skulle velje to på eitt instrument prioriterte eg å få frå ulike institusjonar, for å unngå at to deltakarar på same instrument kunne ha same hovudinstrumentlærar. Frå antallet på 24 kontakta eg 12 studentar per epost, men tre av desse var anten ikkje interessert lenger eller responderte ikkje. Dei 9 som var igjen var fordelt på høvesvis 1 pianist, 2 gitaristar, 1 trompetist, 1 trombonist, 1 songar, 1 bassist og 2 trommeslagarar. Av desse var det tre kvinnelege deltakarar (ein pianist, ein trompetist, og ein songar).

Intervju med desse 9 blei gjennomført desember 2009. Tilsaman utgjorde desse intervjuar rik informasjon, men eg var usikker på om informasjon knytt til ulike hovudinstrument var dekt godt nok, i og med at typiske hovudinstrument som bass og song berre var representert med ein student, og dessutan at eg ikkje hadde fått tak i deltakarar på saksofon (som kan seiast å vere eit sentralt jazz-instrument).

Eg nytta derfor ei *stegvis rekruttering* [ongoing sample] (Merriam 1998) for å nå metningspunktet med tanke på innhald og få tilstrekkeleg breidde i høve til utvalskriteria (jamfør Malterud 2003). Fire deltakarar til blei rekrutterte frå to andre institusjonar. Ved desse institusjonane var det ikkje mogleg å gjere avtale om eit fysisk møte, og mine lærarkontaktar her distribuerte derfor informasjonen om studien og deltaking skriftleg via epost til alle sine studentar, med oppmoding om å kontakte meg direkte for dei som var interesserte. To saksofonistar, ein songar og ein bassist meldte seg til meg, også det per epost. Våren 2010 gjennomførte eg intervju med desse fire, og etter dette vurderte eg informasjonen som tilstrekkeleg metta og variert.

⁹⁵ Dette var basert på informasjonen som påmeldingsskjemaet gav. Større variasjon i musikalsk bakgrunn kom fram under intervjuar hos dei som faktisk blei vald.

Under følger ein tabell med oversikt over alle deltakarane i Deltstudie 1 ordna etter instrument, med psevdonym, hovudinstrument, og studieår (sjå tabell 4).⁹⁶ Eg har òg ført opp kven som blei rekruttert til kasusstudien (DS2), fordi grunnlaget for rekruttering til denne blei gjort samstundes med rekruttering til DS1.⁹⁷

Psevdonym i avhandlinga	Hovudinstrument	Studieår	Oppfølging i DS2
Karin	song	3.	
Monica	song	3.	
Ingrid	trompet	1.	X
Johan	saxofon	2.	
Vibeke	saxofon	1.	
Kristian	trombone	2.	
Emma	piano	3.	
Georg	gitar	2.	
Robert	gitar	1.	X
Anders	bass	2	
Markus	bass	2.	
Alex	trommer	1.	X
Martin	trommer	3.	

Tabell 5: Deltakarane i undersøkinga

4.3.2. Gjennomføring av intervju

Intervjuundersøkinga blei utført ved å nytte det *kvalitative, halvstrukturerte intervjuet* (Kvale 2001) som metode for

⁹⁶ Institusjonstilhøyre fører eg ikkje opp her, for å minske risikoen for identifisering. Eg fører heller ikkje opp kriteriea om stilartstilhøyre og haldningar til øving, fordi det var svært varierende i kva for grad og korleis dei formulerte dette i påmeldingsskjemaet. Sjølv om eg lot denne informasjonen spele inn i ei holistisk vurdering av utvalet, blei den som tidlegare nemnd nedprioritert.

⁹⁷ Prosedyrene for utvelginga av akkurat desse studentane skal eg gjere greie for i avsnitt 4.4.2.

informasjonsinnsamling. At intervjuet er halvstrukturert vil seie at det føreligg ein plan hos forskaren for kva for tema ein skal dekke, gjerne formulert gjennom ein tentativ intervjuguide eller stikkord. Likevel er det åpning for å forfølge tema som deltakaren sjølv dreg fram dersom forskaren ser desse som relevante, og ein kan gjerne forlate den planlagte rekkefølgen av tema dersom samtalen får ein annan naturleg vending enn planlagt (ibid). Hensikten med dette er å opne i størst mogleg grad for deltakaren sin livsverd og meningskonstruksjon.

Intervjua føregjekk på øverom som studentane sjølve reserverte på sine respektive institusjonar. På førehand hadde eg bede studentane om å planlegge eit rom å vere på, men det viste seg å variere kor god tilgang dei hadde på rom, og i kva for grad dei var førebudde på å reservere rom. I enkelte høver fekk vi gode romfasilitetar og kunne snakke uforstyrra, medan i andre høver måtte studenten bruke tid på å leite etter rom. Det hendte vi blei avbrote av andre studentar som ville øve, eller vi kunne bli distraherert av lydgjennomgang frå andre øverom. Trass i slike mindre problem blei alle intervjua gjennomførte med tid til å snakke ferdig.

Intervjua varierte sterkt i lengde, frå 60 til 115 minutt. Dei blei teke opp på ein Zoom H4-recorder slik at eg kunne konsentrere meg om å lytte og å interagere i samtalen utan å måtte notere alt studenten sa. Undervegs i intervjua gjorde eg hugsenotatar, for å kunne følge opp seinare i intervjuet. Alle intervju med unntak av èitt blei gjennomført utan nokon tekniske problem. Ved dette eine intervjuet blei opptaksmaskinen ved ein feil stoppa etter 20 minutt utan at eg oppdaga det før intervjuet var ferdig etter ca 90 minutt. Vi gjorde då ein avtale om nytt intervju eit par månader seinare, og dette blei gjennomført teknisk problemfritt.

4.3.3. Intervjuguiden

Eg nytta ein på førehand utarbeidd intervjuguide, basert på erfaringane frå både pilotstudiane relatert til *type spørsmålsstillingar*,⁹⁸ og innhaldskategoriar som kom fram frå desse pilotstudiane. Ut frå hovudtema eg ønskte å få klårlagt, genererte eg fleire underordna intervju spørsmål. Eg ønskte å take høgd for ulike typar svar og "posisjonar" med hensyn til både stilistisk orientering og haldningar til øving, og utarbeidde derfor fleire alternative underspørsmål, meint som stikkord til meg sjølv i intervjusituasjonen. Intervjuguiden hadde ei medvite oppbygning (jmf Kvale 2001). Den starta med innleiande

⁹⁸ Dette inneber til dømes å gjere om typiske forskningsspørsmål til intervju spørsmål, noko som innebar å "bryte dei ned" til eit meir konkret nivå.

biografiske spørsmål, og deretter spørsmål som omhandlar studentane sine verdiar, motiv og mål relatert til eigen utøving. Med dette som bakgrunnstema, der eg kunne take utgangspunkt i studenten sine eigne verdiar og motiv, heldte intervjuguiden fram med spørsmål relatert til beskriving av den konkrete øvepraksisen (sjå vedlegg 6).

4.3.4. Interaksjon i intervjusituasjonen

Som eg har nemnd tidlegare, inneber det kvalitative, halvstrukturerte intervjuet at interaksjonen mellom forskar og deltakar er ei sentral kjelde til konstruksjon av kunnskap. Dette inneber at forskaren kan og bør prioritere å følge opp relevante tema som dukkar opp i situasjonen sjølv om det tyder å forlate intervjuguiden sitt innhald og struktur. Sjølv om eg på førehand hadde laga ein intervjuguide, var eg oppteke av å følge studenten i hennar tema, og følge dei opp både i den rekkefølgen ho brakte dei på bane, og på den måten ho snakka om dei, undervegs i intervjuet. Dette førte i praksis til at ikkje alle intervjuet dekte absolutt alle punkter i guiden. Eg starta og avslutta intervjuet omtrent med same tema, men hovuddelen av intervjuet kunne gå i ulike retningar. Dette fordi eg ønskte å få tak i kva som var vesentleg og viktig for den enkelte deltakar.

Eg nemnde tidlegare at intervjuet varierte sterkt i lengde, noko som heng saman med variasjon i korleis studentane uttrykte seg verbalt. Enkelte var svært sjølvgåande og starta sjølv på lengre tankerekker og fortellingar, medan andre svarte kortfatta. Dei "pratsomme" intervjuet blei ikkje nødvendigvis meir informasjonsrike enn dei meir kortfatta, ettersom enkelte intervjuet med svært verbale studentar kunne bli ufokuserte og utflytande innhaldsmessig. Intervjuet med studentar som ordla seg korthogd, kunne gjerne bli lange fordi eg ofte brukte tid på å "hjelp" dei i gang, og desse inneholdt som regel mindre fortetta informasjon enn andre. Men det var òg intervjuet med studentar som snakka kortfatta og lite, og ikkje var av så lang varigheit, fordi studenten uttrykte seg poengtert utan særleg mykje føring frå mi side.

Det hendte eg opplevde samtaleforløp der eg stilte mange spørsmål, men fekk korte og kanskje til og med fleire negative svar etter kvarandre, eller det var vanskeleg å få deltakaren på gli. Viss ein slik deltakar tidlegare i intervjuet hadde snakka sjølvgåande og utfyllande, og samtalen hadde hatt større flyt, tolka eg lite flyt som at mine spørsmål var på ein veg som kjendes lite relevant for deltakaren, og eg forlot temaet.

Undervegs i intervjuet valde eg medvite ein språktone som eg ønskte skulle skape nærheit og signalisere felles kodefortruegdom i kommunikasjonen. Men eit slikt språk kan bli upresist og tvetydig i eit forskningsperspektiv, fordi det å nytte underforståtte kulturelle kodar,

sjargong, og så bortetter, kan bli problematisk når ein skal analysere materialet. Korleis kan eg i ettertid av intervjuet vere sikker på at mi tolkning av til dømes ein deltakar sin bruk av omgrepet "min greie" tydde "min stil"? For å kompensere for eventuell manglande presisjon og nøytralitet i språket når eg prioriterte eit deltakarnært språk, nytta eg teknikkar for tolking og validering undervegs i intervjuet (jamfør Kvale 2001), noko eg kjem tilbake til i avsnittet om validitet (4.7.1.).

Kvale (2001) problematiserer bruk av *leiande spørsmål*, og hevdar det er av underordna tyding korvidt spørsmåla er leiande eller ikkje. Det viktige er kor dei fører, hevdar han. Leiande spørsmål treng ikkje å føre til at forskaren påverkar svara til deltakaren, men kan nettopp vere ein måte å initiere tema, eller sette i gong ein refleksjon. Etter mitt syn er det viktig å vise ein sensitivitet ovanfor korleis deltakarane kan tenkast å reagere på leiande spørsmål, og dessutan klårgjere ovanfor henne kva intensjonen er med å spørre slik.

Etter spørsmål som kunne oppfattast leiande, sa eg ofte "*det kan høyrast ut som eit leiande spørsmål, men eg vil berre vite kva du meiner om dette*", eller liknande. Eg stilte ofte ja-/nei-spørsmål, og i større grad viss eg opplevde at studenten var sjølvstendig nok til å svare negativt når det var aktuelt, og i mindre grad viss eg opplevde studenten som litt usikker, famlante verbalt, eller lett lot seg styre. Likevel hende det at eg opplevde å stille mange ja-/nei-spørsmål etter kvarandre utan at det førte til utfyllande svar. Sjølv om det ikkje nødvendigvis var medvite frå mi side i det eg stilte spørsmåla, tolka eg då undervegs mitt behov for slike spørsmål til å vere å gje studenten noko konkret å forhalde seg til, i håp om at det skulle sette i gong ei utgreiing. Dersom det ikkje gjorde det, forsøkte eg medvite å unngå slike spørsmål, og endre dei til spørsmål av typen "*kan du fortelle kva du gjer når..*", eller "*kva er ditt tilhøve til...*".

Det hendte til tider at ein deltakar *overtok* mitt språk eller omgrep som reiskapar for å uttrykke noko som kanskje i utgangspunktet kjendes vanskeleg å forklare. Eg prøvde likevel så langt som mogleg å bruke deltakaren sitt eige språk, for å unngå at eg påførte samtalen mine verdivurderingar gjennom val av omgrep. Kva eg valde å følge opp, og kva for omgrep eg valde, innebar nødvendigvis at eg forsterka eller lot vere å forsterke visse aspekt, som bygde på mi umiddelbare vurdering og tolking av dei som blei sagt. Dette kan ha blitt oppfatta meir eller mindre umedvite, og kan ha ført til at studenten blei påverka i kva ho valde å snakke vidare om, eller korleis ho snakka om det. Slik sett må ein ta høgde for at mine meir eller mindre medvite verdivurderingar har spelt inn på informasjonen. Sjølv om dette sjølv sagt ikkje er uproblematisk med tanke på validiteten, er det likevel i tråd med det kvalitative intervjuet sin premiss om at kunnskapen konstruerast saman, i interaksjon.

4.3.5. Transkripsjon av intervju

Alle intervju i DS1 blei transkribert og omgjort til tekst etter at alle intervju var gjennomført. Munnleg tale og skriftleg representasjon er to ulike kommunikasjonssystem, og gjer at transkribering som ein måte å overføre frå det første til det andre, inneber ein tolkingsprosess (Kvale 2001). Når ein transkriberer må ein ta avgjerder i høve til kva for informasjon som skal velgast ut, eventuelle språklege endringar, og i tilfelle til kva. I ein intervjusituasjon kan det dessutan ligge kommunikasjonsberande informasjon i kroppsspråk, blick, gestikulering, etc. Når ein lytter til eit lydopptak utan visuelle stimuli, og transkriberer i lang tid etter at intervjuet blei gjort, og derfor berre i begrensa grad kan støtte seg til minnet, går ein glipp av desse meiningslaga.

Logisk syntaks og flyt i talespråket er ikkje alltid tilstades på same måte som det er det i skriftspråk. I munnleg interaksjon treng ikkje mangel på logisk eller fullstendig syntaks å påverke meiningsinnhaldet, fordi dei to som deltek i samtalen har ein kontekst dei saman er med og konstruerer der og då, som eit felles referansegrunnlag. Denne konteksten kan omfatte før nemnde visuelle stimuli som kroppsspråk og liknande, atmosfære i rommet, ei underforstått intersubjektiv kjensle av sympati, tillit og vilje til å kommuniere — eller mangel på ein slik intersubjektivitet.

Ulike deltakarar har ulike talemåtar, og i kor stor grad eg har endra på språket eller bearbeidd setningsoppbygginga allereie i transkripsjonen har variert frå deltakar til deltakar, og frå utsegn til utsegn. Eg har i transkripsjonsprosessen lagt vekt på å ta med informasjon som potensielt kunne ha tyding for analyse- og tolkingsarbeidet som skulle kome på eit seinare tidspunkt, men ikkje teke med informasjon som eg ikkje har vurdert som føremålstenleg til dette føremålet. Ein føresetnad for å forenkla deltakaren sine utsegner undervegs medan eg transkriberte, var at meininga var klår, og at nyansane i meiningsinnhaldet ikkje blei borte på grunn av forenkling.

Normen eg har lagt meg på er at eg ikkje har teke med alle fyllord eller uttrykke det at vi snakkar i munnen på kvarandre. Eg har heller ikkje lagt vekt på ei detaljert tidsbeskriving, ved å uttrykke når deltakaren tenker, nøler, og så bortetter. Eit slikt detaljnivå har eg ikkje har vurdert som viktig for å få fram meininga. Enkelte gonger har eg likevel uttrykt tenkepauser med [...], og når ein eller bae ler, der eg har oppfatta det som interessant for å uttrykke interaksjonen, stemninga, eller der tenkepausene i seg sjølv kan tolkast som noko meiningsladd. Dette kunne til dømes vere når eit spørsmål var vanskeleg å svare på, eller at nøling kan uttrykke ambivalens til eit tema. Slike nyansar kunne vere interessante i seg sjølve dersom dei bidrar til korleis ein kan forstå ei utsegn i analyse- og tolkingsarbeidet.

Som intervjuar kom eg under intervju med korte responsar undervegs medan deltakaren snakka, som til dømes "ja", "okei", "mm", som eit bidrag til interaksjonen, for å vise at eg lytta interessert. Eg har ikkje teke med alle slike responsar i transkripsjonane, for å unngå at deltakaren sine utsegn skulle brytast opp for ofte i den utskrevne teksten. Likevel er det teke med nokre gongar der dei var mest tydelege, for å vise at slike småresponsar har vore tilstades og der eg tolka dei til å ha tyding for deltakaren si utlegning.

Eg har både norske og svenske deltakarar, og dei norske har ulike dialektar. Eg har transkribert direkte til nynorsk, uavhengig av om deltakaren var norsk eller svensk, og uavhengig av norsk dialekt. Dette inneber i seg sjølv ei bearbeiding, fordi syntaks ikkje alltid kan omsettast direkte. På svensk eller bokmålsnære dialektar finst det mange uttrykk og fyllord som ikkje lot seg omsette direkte. Då har eg for det meste omformulert heile setningar, slik at det skal klinge best mogleg nynorsk, eller omsett til eit tilsvarende uttrykk.⁹⁹ Andre gonger har eg forsøkt å finne norske ord som ligg nært opp til det svenske, dersom eg oppfatta at tydinga ville bli for mykje endra.

I munnleg tale kan ein ofte ordlegge seg med feil bruk av metaforar, eller samanblanding av ord og uttrykk, utan at ein nødvendigvis mister meininga. I transkripsjonen har eg av etiske grunnar retta opp slike feil når meininga likevel har vore klår. Eit døme på dette var når ein deltakarar nytta formuleringa "tilbringe energi" om sitt musikalske bidrag i bandsamspel. Eg tolka ut frå meiningskonteksten at ordbruken var ein samanblanding av *tilføre* og *bibringe*, og endra formuleringa i transkripsjonen.

I fleire av intervju nytta deltakarane seg av korte, musikalske demonstrasjonar av noko dei forklarte. Dette kunne vere at dei song enkelte rytmiske eller melodiske fragment, klappa ein rytme, eller spelte noko på eit tilgjengeleg instrument. I dei fleste høva har eg forsøkt å uttrykke dette i transkripsjonen som tekst i klammer, til dømes ved at eg har skreve ut fonetiske stavingar dei song på (til dømes "[du-du-du]"), beskreve med ord kva dei song eller klappa (til dømes "[studenten utfører 16-delsunderdeling med stemmen]", eller "[studenten syng oppovergåande melodisk rørsle, eit motiv sekvensert i tersintervall]"), eller gjengjeve med eksakte tonenamn (til dømes "[studenten syng tonane C, Db, Eb, E]").

⁹⁹ Til dømes nytta ein svensk deltakar uttrykket "*om man hårdtrar det*", noko eg då omsette til "*om ein sett det på spissen*", ut frå meininga i samanhengen.

Eg har i èitt intervju (med studenten Emma, piano) også transkribert til notar i notasjonsprogrammet Finale noko studenten spelte på piano. Studenten ville demonstrere ein konkret øveprosess, og spelte enkelte døme på utdrag av denne, samstundes som ho verbalt kommenterte og forklarte kva ho spelte. Eg valde å transkribere det musikalske til notar i dette høvet fordi demonstrasjonen hadde ein viktig meiningsberande funksjon i det gjeldande intervjuet, og det ville blitt for omstendelig både for meg og for lesaren om utdraget var forsøkt beskrevet som tekst. I transkripsjonen har eg sett hennar verbale undervegs-kommentarar inn som tekst mellom noteutdraga.

For å sikre at notetranskripsjonen var korrekt, fekk eg hjelp av ein kollega som underviser i gehørtrening ved Norges Musikkhøgskole, til å gå gjennom det gjeldande utdraget frå lydopptaket av intervjuet, og kontrollere det mot min transkripsjon.

4.3.6. Kategorisering av intervjutranskripsjonane

Kategorisering kan seiast å vere ein analysemetode som bearbeidar teksttranskripsjonar og klårgjer dei for tolking (Kvale 2001), og er ein måte å systematisere intervjumaterialet på. Eg skal her gjere greie for prosedyrene eg har nytta for å systematisere materialet i kategoriar.

Etter at materialet var transkribert og omgjort til tekstformat, har eg koda og kategorisert det på ulike nivå, jamfør Hahn (2008) si beskriving av kategoriseringsprosedyrer. Eg la transkripsjonstekstene inn i eit *kodingsdokument*, det vil seie at eg gjorde om teksten til ein tabell med tre kolonner. Kvant minste meiningsberande utsegn frå deltakaren fekk sitt eige innhaldsbaserte *kodenamn*. I kolonna heilt til venstre sto nummerering av kvart utsegn, der eitt spørsmål frå meg tilsvarte ei utsegn, og eitt samanhengande svar frå studenten var neste utsegn. Den midterste kolonna var for kodenamn, og kolonna til høgre var for det aktuelle råtekstudraget i utsegna. Eit døme på dette er følgjande utdrag av intervjuet med trombonisten Kristian (tabell 6):

Nr	Kodenamn	Utsegn
147		GURO: Korleis let det då, vil du seie?
148	Spele "rett"	KRISTIAN: Då let det nestan ikkje som improvisasjon, då er det meir som at ein forsøker å spele "rett", liksom.

149		GURO: Okei, ja. Og kva er det, då? Rett?
150	Innanfor akkordane	KRISTIAN: Ja, spele innanfor akkordane, til dømes.

Tabell 6: Døme på nivå 1-koding

Denne initielle kodinga kallast *nivå 1-koding* (Hahn 2008). På dette nivået bør val av ord og språkleg uttrykk i kodenamna gjerne ligge nært opp til deltakarane sitt eige språk. Dette er for at kodingsprosessen skal skje umiddelbart, raskt og effektivt utan for mykje avveiningar undervegs. Ein annan fordel er at det kan bidra til større nærleik til materialet ved at ein i dette leddet unngår for stor grad av (om-) tolking. I utdraget over blei dei aktuelle kodenamna høvesvis "*spele "rett"*" og "*innanfor akkordane*", fordi det var dei orda Kristian sjølv hadde bruka, og dei som i størst grad samanfatta meiningshaldet i utsegna i mi tolking. Viss det var fleire enn éin meiningseinskap innanfor ei rad, blei det tilsvarande sett inn fleire nivå 1-kodar i denne raden.

Når omgrep og språk på nivå 1-kodane blei valt ut frå at dei skulle vere tekstnære, tyder det at eg la mindre vekt på å finne felles/overlappende kodar på tvers av intervju. Skulle eg ha jamført kvart intervju med kvarandre på dette nivået for å finne felles dekkande kodenamn ville denne første kodingsprosessen blitt svært ineffektiv. Kvart intervju fekk i staden sitt eige sett med individuelle kodar, og antallet kodenamn per intervju varierte frå ca 90 til ca 120.

Neste kategoriseringsnivå er det Hahn (2008) kallar *nivå 2-koding*, og inneber å danne meir overordna *kategoriar* ut frå nivå 1-kodane. I denne prosessen la eg vekt på å finne nemningar på kategoriane som kunne fungere samlande og dekkande for dei ulike nivå 1-kodane hos ulike individ. Nivå 2-kodinga utførte eg i eit felles excel-ark med fire kolonner. Innhaldet i kolonnene var som følger: 1) *nivå 1-kode*; 2) *nummer-ID* for lett å finne tilbake til originaltranskripsjonen i tabellformatet, til dømes "r103Al" (rad 103 med vising til kva for rad i tabellen utsegna var henta frå. Bokstavane Al står for Alex, for å vise til at det er frå intervjuet med Alex); 3) *råtekstdata* (utsegna som tilhørte den gjeldande nivå 1-koden); og 4) *nivå 2-kode*. Følgande døme er to ulike utsegn frå kodinga av intervjuet med Alex (tabell 7):

Nivå 1-kode	Nr-ID	Råtekstdata	Nivå 2-kode
Paradiddlar	r224Al	Ulike... det kan vere ulike... altså, spele triolar i ulike	Teknikk

		handrekkefølge, liksom. Høgre -venstre — høgre -venstre — venstre - høgre -venstre — venstre...Litt sånn der, litt ulike sånne, berre løyse opp hendene, liksom.	
Handkombinasjonar	r226Al	Ulike kombinasjonar. Det er vel sånn som alle øver på, trur eg.	Teknikk

Tabell 7: Døme på nivå 2-koding

Intervjua var i utgangspunktet styrt av ein tematisk kategorisering basert på intervju-guiden. Prosessen i nivå 2-kodinga besto dels i å plassere utsegnene med sine nivå 1-kodar innanfor allereie pre-eksisterande kategoriane frå intervjuguiden. Utover desse opna eg opp for såkalla *oppdukkande* kategoriar, som suksessivt blei føyd til etterkvart som stadig nye data blei kategorisert. Dersom ein ny nivå 1-kode medførte for store endringar av den nærmaste kategorien for å få den til å passe inn, fann eg det føremålstenleg å opprette ein ny kategori, og kanskje justere den første kategorien med tanke på å avgrense den frå den andre. Dette tydde at eg la til nye kategoriar, justerte, strauk eller slo saman eksisterande kategoriar, etterkvart som intervjua frå ulike deltakarar gav eit stadig større bilete av korleis ulike tema og aspekt forholdt seg til kvarandre. Dette medførte at eg kontinuerleg måtte gå tilbake til nivå 2-kategoriar i tidlegare koda intervju for å sjekke at kategoriseringa var konsistent.

Dette var derfor ein svært tidkrevande og komplisert prosess, der både detaljar og heilskap frå 13 intervju skulle takast i vare og balanserast mot kvarandre. Fordelane med å arbeide med kategorisering på denne måten var at gjenteke lesing og tolking av dei respektive intervjua blei tvunge fram, noko som styrka samanheng mellom kategoriane på tvers av intervjua. Denne gjenteke lesinga medførte at min heilskaplege oppfatning av det enkelte intervjuet ikkje blei borte trass i at kategorisering er ein detaljorientert prosess.

Koding og kategorisering ved bruk av excel tilbyr søkemoglegheiter på alle nivå, og prosedyrene beskrevne av Hahn (2008) gjer det endelege kategoriserte materialet svært oversiktleg. Det var mogleg å søke både på stikkord i kodenamn-rubrikken og stikkord i råtekstmaterialet, og sortere alt materialet etter både nivå 1-kodenamn, deltakar, og nivå 2-kategori. Følgande utdrag (tabell 8) viser eit døme på at eg har søkt opp ulike utsegn frå ulike deltakarar innanfor ein felles nivå 2-kategori, nemleg "Låtrepertoar":

Nivå 1-kode	NrID	Råtekstdata	Nivå 2-kode
Eige låtmateriale	r32Ro	GURO: Kva slags musikk speler de i jazz-trioen og i den duo/kvartetten? ROBERT: Det er blanda. Vi speler både musikk frå standardrepertoaret, men ein forsøker vel alltid å gjere noko med låtane, eller sånn der, og også eigenskreve materiale.	Låtrepertoar
Vil auke låtrepertoaret	r142Vi	VIBEKE:Ja, det er jo stadig å forsøke å auke repertoaret mitt. Eg syns det er vanskeleg å hugse låtar.	Låtrepertoar
Hugsar ikkje låtar på jam	r144Vi	Det syns eg verkar å vere ein evigheitsjobb. At ein... ja, det finst mange låtar som ein syns at ein har kunna, og så når ein skal jamme på dei så er dei borte. Så det jobbar eg med.	Låtrepertoar
"Five" er på Rhythm Changes	r178Em	EMMA: Ja, for det er då ein rhythm changes-låt, sant.	Låtrepertoar
Rare rytmiske greier	r112Mo	MONICA:... læraren har kanskje kome med "den her har eg skrive", og så er det liksom rare, rytmiske greier, og...	Låtrepertoar

Tabell 8: Døme på sortering etter nivå 2-kode

Dette utdraget viser korleis eg sorterte data etter denne nivå 2-kategorien og fått fram enkeltutdrag frå deltakarane Robert (gitar), Vibeke (sax), Emma (piano) og Monica (song). Sortering etter nivå 2-kode gjorde det moglg å få oversikt over alt data som tilhørte ein nivå 2-kode samstundes.

Kolonna til venstre (*Nivå 1-kode*) viser korleis eg språkleg har lagt meg opp til formuleringane i utsegnene. I eit slikt oppsett framstår verdien av at nivå 1-kodane nettopp var individuelle og deltakarnære språkleg sett tydeleg. Dei fungerte då som ein "hugselapp" for meg, som gjorde det lettare å memorere dei enkelte personane, opplevinga av dei i intervjusituasjonen og samtalekonteksten den koda utsegna forekom i. Kolonne nr 2 frå venstre viser kor eg kunne gjenfinne utsegna (til dømes rad 32 i intervjuet med Robert), dersom eg ønskte å undersøke utsegna i kontekst. Bruken av sorteringsfunksjonen i excel bidrog slik til at eg kunne arbeide systematisk med data *på tvers* av ulike deltakarar, og take i vare ei subjektiv og holistisk oppleving av materialet *innad* i det enkelte intervjuet..

Etter at alt transkribert intervjumateriale var kategorisert ferdig på nivå-2 nivået, var om lag 1300 kodenamn omgjort til 57 nivå 2-kodar. Ei siste meningsfortetting (jmf Kvale 2001) blei gjort ut frå desse, nemleg å sortere nivå 2-kodane inn i overordna tema, tilsvarande det Hahn (2008) kallar *nivå 3-koding*. Denne prosessen inneber tolking på eit meir overordna nivå, jamfør Kvale (2001) som skil mellom analyse og *tolking*. Det siste omgrepet beskriv han som

(...) mer omfattende og dypere meningstolkinger, inspirert av den hermeneutiske filosofien. Forskeren har et perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. Tolkeren går dypere enn det som blir direkte uttalt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten (Kvale 2001: 133).

På dette nivået blei datamateriale frå DS1 og DS2 inkorporert i ei samla resultatutvikling, saman med sentrale teoretiske omgrep frå aktivitetsteori. Dei overordna kategoriane samsvarer i stor grad med den tematiske inndelinga i resultatframstillinga i Del 2 i avhandlinga. Etersom dette tolkningsnivået har hatt som intensjon å samanfatte alle komponentane i studien, og inneber prosessar med ei meir teoretisk bearbeiding, vil eg beskrive desse prosessane samla i hovudavsnitt 4.5.

4.4. Delstudie 2

Delstudie 2 er ein kassstudie med føremål å følge opp Delstudie 1, og er inspirert av trekk frå etnografi. Etnografi er ifølge Alvesson og Sköldberg (2008) ei antropologisk orientert forskingsmetodisk tilnærming, der ein forstår sosial handling i verda ut frå eit bestemt kulturelt perspektiv. Etnografisk tilnærming legg vekt på nærkontakt med studiesubjekta sine kvardagsliv over tid, der ein studerer deira kultur i ein førstehands konfrontasjon med menneska og situasjonane ein studerar (Hammersley

og Atkinson 1991). Etnografien er òg kjenneteikna ved ein stor metodisk fleksibilitet (Hammersley og Atkinson 1991). Ein tilrår å nytte ulike datakjelder (Merriam 1998; Creswell), og komplettere og justere framgangsmåtar for å samle inn informasjon suksessivt i forskingsprosessen. Dette er fordi forskaren sin nærkontakt med det empiriske feltet kan føre til ny kunnskap og dermed nye vurderingar hos forskaren (Hammersley og Atkinson 1991). I framstillinga av resultata legg ein innanfor etnografien stor vekt på *fyldige beskrivingar* [thick descriptions] (jmf Geertz 1973 i Stake 1995),¹⁰⁰ og er ifølge Merriam (1998) ei sosiokulturell tolking av det empiriske materialet.

DS2 i dette prosjektet svarar til etnografi i den forstand at eg vektlegg menneskeleg aktivitet situert i kulturell kontekst, og eg har nytta ulike metodar for informasjonsinnsamling gjennom triangulering innad i DS2, for å få nærheit til deltakarane si verd, og undersøke sosiale prosessar i sine naturlege settingar (Hammersley og Atkinson 1991). DS2 er likevel primært ein kasusstudie, der eg studerer det avgrensa fenomenet *øving på improvisasjon*. Forskingsopplegget har tatt sikte på å studere dette, og ikkje forskingssubjekta sine kvardagsliv på alle livsområde. Sjølv om eg har følgd subjekta i denne kasusstudien over noko tid, er det ikkje snakk om det tidsperspektivet ein ofte legg til grunn i etnografiske studiar, som gjerne er tett oppfølging over om lag eitt år (Hammersley og Atkinson 1991).

4.4.1. Ein kasusstudie

Hensikten med kasusstudien DS2 utgjør var å kome tettare på deltakarane enn intervjustudien gav rom for, både forskingsmetodisk og ikkje minst over tid. Eit anna aspekt er moglegheita kasusstudiar kan gje for å få tilbakemelding [feedback] frå deltakarane undervegs i forskingsprosessen (ibid.: 223), også kalla *member check* (Merriam 1998), mellom anna fordi ein har kontakt med dei over tid.

Det finst ulike måtar å konseptualisere kva kasusstudiar inneber, og eit *kasus* er dermed ikkje noko eintydig omgrep (Blix 2012; Merriam 1998; Yin 2009). Ein kan mellom anna skilje mellom eksperimentelle, kvantitative kasusopplegg, og kvalitative kasusopplegg (Yin 2009). Som tidlegare understreka er denne studien sitt kasusopplegg kvalitativt, og dei sentrale prinsippa ved kvalitativ forskning, som tidlegare er gjennomgått, er dermed vektlagt også i DS2 av den føreliggande undersøkinga.

¹⁰⁰ Alvesson og Sköldberg (2008) omset "thick descriptions" med "täta beskrivningar".

Ifølge Yin (2009) er ein kasusstudie kjenneteikna ved å vere ei djubdeundersøking av eit samtidig fenomen, innanfor sin verkelege og naturlege kontekst, når det ikkje alltid er mogleg å skilje mellom fenomenet som såleis, og konteksten det går inn i (Yin 2009). Samstundes finst det definisjonar av kasus som legg vekt på at eit kasus må vere eit avgrensa system [bounded system] (Creswell 1998; Merriam 1998) for at det skal vere relevant og mogleg å nytte eit kasusopplegg som forskingsmetodikk (Merriam 1998). Stake (2005) legg òg vekt på det avgrensbare ved eit kasus, men seier at det kan vere både enkelt og komplekst;

[A case] can be a child or a classroom of children or an event, a happening (...). It is one among others. (...) A doctor may be a case. But his or her doctoring probably lacks the specificity, the boundedness, to be called a case (Stake 2005: 444).

Ifølge Merriam (1998) kan ein "kontrollsjekk" av eit kasus vere at det er mogleg å seie *"I can 'fence in' what I am going to study"* (ibid.: 27). Medan til dømes prosessar og framgangsmåtar innanfor avgrensa kontekstar gjerne er etnometodologar sine forskingsgjenstandar, hevdar Stake (2005), er etnometodologiske gjenstandar kjenneteikna ved *generalitetar*, og av å mangle avgrensbar spesifitet. Eit kasus er derimot *"a specific One."* (ibid.: 444).

Ettersom kasusstudiar er forskning på det spesifikke og unike, er dei kjenneteikna ved detaljrikdom og stor grad av kontekstualisering rundt det kasuset ein studerer (Flyvbjerg 2006). Hensikten er å få fram eit holistisk og nyansert bilete av samanhengar mellom ulike faktorar og detaljar i eit og same tilfelle (Yin 2009). Holistiske beskrivingar og detaljerte forklaringar er derfor vektlagt (Merriam 1998).

Ei ulempe ved eit sterkt fokus på detaljert kontekstualisering og rik beskriving er at kan det ligge ein fare i å gå for langt slik at også uvesentlege detaljar får for stor vekt, og at resultatutviklinga får for mange fokus. For å balansere dette problemet er det viktig å klårgjere fire dimensjonar ved ein kasusstudie, ifølge Gall et. al (2007): *høvesvis kva forskingsgjenstanden er*, det spesifikke *kasuset*, *kva for aspekt* ved forskingsgjenstanden som er i *fokus*, og *kva analyseeinkapen* utgjer (ibid.). Dei fire dimensjonane kan overlapp (ibid.). Forskingsgjenstanden i denne studien er *øving på improvisasjonskompetanse*, og *kasusa* er dei tre *øvande studentane*. Dei sentrale aspekta eg fokuserar på blir uttrykt gjennom delproblemstillingane, og *analyseeinkapen* er *øving som (kulturhistorisk) aktivitet* hos den enkelte studenten.

Stake (2005) skil mellom tre typar av kasusstudiar, *høvesvis ibuande [intrinsic], instrumentelle og kollektive kasusstudiar*. Ein ibuande kasusstudie undersøker eit kasus sine spesielle og unike trekk, utan å formulere generaliserande teoriar. Forskingsinteressa ligg verken i at

kasuset er representativt (typisk) eller spesielt særeige (partikulært), men fordi det bestemte kasuset er interessant i seg sjølv, "(...) *in all its particularity and ordinariness*" (Stake 2005: 445).

Ein instrumentell kassustudie nyttast når kasuset sjølv har underordna interesse, medan fokuset er på innsikt i eit spesifikt *tema* som kasuset kan kaste lys over. Då er gjerne generalisering eit føremål med studien. Ein kollektiv kassustudie har karakter av å vere instrumentell, men nyttast når forskingsinteressa i enno mindre grad ligg på det spesifikke enkeltkasuset, men der ein ønsker å undersøke eit fenomen, ein populasjon eller eit generelt tilhøve. Stake beskriv ein kollektiv kassustudie som "[an *instrumental study extended to several cases.*" (2005: 446).

Denne studien kan beskrivast som ein kombinasjon av, eller kompromiss mellom, dei tre kassustypene Stake beskriv. Studien har ei vektlegging på å vere *instrumentell*, fordi eg primært ønsker å beskrive og analysere eit tema, nemleg øvepraksis retta mot improvisasjonskompetanse.

Samstundes har den trekk av å vere kollektiv, gjennom val av tre ulike kassus (tre studentar og deira øving.) Slik sett kan forskingsopplegget gå inn under det Creswell (1998) kallar *multiple case design*, der ein både analyserer tema innad i kvart kassus [*within-case analysis*], følgd opp av ein tematisk analyse på tvers av kassusa [*cross-case analysis*](ibid: 63). Hensikten med å nytte eit multippelt kassusopplegg er at dei tre deltakarane tilbyr ulike perspektiv, ettersom dei har ulike hovudinstrument og dermed ulike musikalske roller og potensielt ulik øvepraksis.

Forskingsopplegget har òg karakter av å vere *ibuande*, fordi eg ser på dei tre kassusane sine unike kjenneteikn. Med sine ulike hovudinstrument, og potensielt ulike roller og unike motiv og verdiar, er dei interessante i seg sjølve. Dette siste aspektet skal eg knyte til *utvalet* av dei tre kassusdeltakarane (sjå avsnitt 4.4.2).

Under visast dei fire dimensjonane hos Gall et. al. (2007) i denne studien framstilt skjematisk, jamført med korleis dei respektive dimensjonane svarar til trekk frå dei tre typene kassustudiar Stake (2005) skisserar, (*ibuande*, *instrumentell* og *kollektiv*), og med analyseformene som følger med eit multippelt kassusdesign jmf Creswell (1998) (tabell 9).

Fire dimensjonar ved kassstudiar, jmf Gall et. al.					
	Forskings- gjenstand	Spesifikke kass		Aspekt i fokus	Analyseeinskap
	Å øve på improvisasjons- kompetanse	Tre studentar på høvesvis gitar, trompet og trommer		Motiv, verdiar, gjenstandar, mål, handlingar, prosessar i øving	Øving som aktivitet
Jmf Stake	Instrumentell, kollektiv	Ibuande	Within- case analysis, (jmf Creswell)	Ibuande	Instrumentell
		Kollektiv	Cross- case analysis, (jmf Creswell)		

Tabell 9: Dimensjonar ved kassstudiar

Kassstudiar går med fordel over tid (Flyvbjerg 2006), slik at ein dermed har moglegheit fange opp variasjonar og nyansar i øvinga *innad* i kasset. Slik kan ein få fram samanhengar som ikkje kjem til syne ved enkeltmøter, som i til dømes intervjuundersøkinga. Ein anna fordel med ei undersøking over tid er at forskaren får høve til å *utvikle og utvide* sin eigen forforståelse suksessivt med datainnsamlingsprosessen (ibid.). Ettersom forskaren sine tolkingar er avgjerande for resultatutviklinga, og tolkingsevnene bygger på forskarens kunnskap og kjennskap til forskingsfokuset og kasset, vil oppfølginga over tid styrke kvaliteten. Forskaren har då moglegheit til stadig å revidere og nyansere egne forståingar og kategoriar i nærleik til aktørane. Likevel er ikkje kassstudiar avhengige av langvarige etnografiske undersøkingar (Yin 2009).

På grunn av vektlegginga av det unike i forskingsfokuset og kasset, opnar kassstudiar også for fleksible og kompletterande forskingsopplegg og metodar (Creswell 1998; Flyvbjerg 2006; Gall et al. 2007). Dei har det til felles med etnografi at triangulering mellom ulike metodar for datainnsamling er ein fordel for å styrke den *økologiske validiteten* (Hammersley og Atkinskon 1991; Yin 2009). Dette vil seie å auke moglegheitene for at gjenstandane eller fenomenane ein studerer verkeleg har ein naturalistisk verdi for subjekta, og unngå at måten forskingsgjenstandane framtrer på er avhengig av ein bestemt metodisk tilgang.

Informasjonen i DS2 i avhandlinga har blitt generert gjennom fleire kompletterande teknikkar for å få rikast mogleg informasjon om forskingsgjenstanden, over eit visst tidsrom. Dei tre deltakarane deltok også i DS1, og intervjuet som blei gjort med dei tre studentane då, danna bakteppe og kontekst for oppfølginga av deltakarane si øving i DS2. Når DS2 tok til, førte studentane *øvelogg* i ei veke, og deretter gjennomførte eg tre såkalla Stimulated Recall-intervju (SR) med kvar av dei.

Eit SR-intervju vil seie at forskaren gjer eit opptak (lyd eller video) av ein handlingssekvens, som skal utgjere eit stimulus for eit kvalitativt intervju i etterkant, ved at forskaren og deltakaren har ein samtale medan ein lyttar eller ser gjennom opptaket. I denne studien besto stimulus-materialet av eit videoopptak av ei individuell *øveøkt* på ca 20 minutt, kalla *øveøkt 1* (ØØ1), som blei følgt opp med eit *SR-intervju*, (SR1); deretter videoopptak av ei *bandøveøkt* (BØØ) på 30-45 minutt med påfølgande SR-intervju, kalla *SR band* (SRB), og til slutt nok eit videoopptak av ei individuell *øveøkt*, kalla *øveøkt 2* (ØØ2) med påfølgande SR-intervju (SR2).

Deltakande observasjon av øvingssituasjonar kunne vore mogleg, men er valt bort. Ifølge Yin (2009) er ikkje kasusstudiar på same måte som etnografi avhengig av deltakande observasjon (at forskaren må "vere der" (Harmmersley og Atkinskon 1991)). Observasjon av øving som omfattar at forskaren er tilstades kan ofte kan hemme øvinga (Hallam 1997b), og dermed gjere informasjonen mindre relevant og realistisk, i tillegg til å vere etisk problematisk.

4.4.2. Utval av kasusdeltakarar i Delstudie 2

Forskningsopplegget i kasusstudien gjennomgjekk ei endring frå korleis det var planlagt i utgangspunktet, noko som er knytt til utvalsproblematikk.¹⁰¹ Eitt aspekt ved DS2 som oppfølging til DS1, var ved studien sin start at øving i band skulle studerast. I startfasen av prosjektet var intensjonen derfor å fokusere på eit *øveensemble*. Dette øveensemblet skulle utgjere eit "hovudkasus" i seg sjølv, samstundes som eg ønskte å følge opp enkeltdeltakarane som "mikrokasus" innanfor hovudkasuset. Dette måtte eg gå bort frå fordi eg ut frå det frivillig rekrutterte utvalet i DS1 ikkje fann deltakarar som saman utgjorde eit allereie etablert band.

¹⁰¹ Derfor omtaler eg endringa i dette avsnittet.

Derfor blei opplegget endra til at eg valde ut enkeltkasus, som eg skulle følge kvar for seg innanfor både ein individuell og kollektiv øvekontekst. Det var altså framleis eit overordna kriterium for utval at kasusdeltakarane hadde eit fast band dei øvde med, som eg kunne få tilgang til å studere. Bandet måtte vere danna på studentane sitt eige initiativ, og før eg oppretta kontakt med dei, jamfør studien sitt naturalistiske ideal. Det var òg eit kriterium at studentane sin hensikt med å deltake i eit slikt ensemble var prosess- og læringsorientert, og ikkje nødvendigvis at ensemblet primært øvde saman mot konsertar, det vil seie ei produktstyring av øvinga.

Det var også viktig at faktorar som at kva for *a) hovudinstrument, b) stilpreferansar* og *b) tilnærming til øving* studentane hadde samla sett, var nokolunde varierte og samstundes representative, eller typiske. Når det gjaldt instrument ønskte eg representantar for typiske jazzinstrument, fordelt på ulike musikalske roller (som høvesvis melodisk/solistisk; akkordberande; rytmekompinstrument). Stilistisk ønskte eg at dei eg valde ut både skulle dekke variasjon i høve til kva for stilretningar det er vanleg at jazzstudentar i dag arbeider med i ein nordisk kontekst. Eg ønskte også ulike syn eller oppfatningar på øving, og variasjon i korleis dei la opp eigen øving (både innhald og organisering/struktur). Eg hadde dessutan eit ønske om å få båe kjønn representert.

Når eg rekrutterte deltakarar til DS1 nytta eg eit skjema der det var mogleg å krysse av for om ein var villig til også å deltake i DS2 (sjå vedlegg 3). Blant dei 9 studentane eg gjennomførte intervju med i den første intervjurunden (desember 2009), hadde fem kryssa av for at dei ønskte å stille opp i kasusstudien.

Eg nytta sjølve intervjuet i DS1 til å avgjere kven som egna seg å spørre blant dei som hadde meldt seg frivillig. Ettersom kasusstudien ville innebere å gå i djubda, var det viktig at deltakarane verka informasjons- og initiativrike verbalt under intervjuet i DS1, og eigenmotiverte for å reflektere over eigen praksis når vi samtalde. Eg valde då tre studentar frå dei 13 eg hadde intervjuet i DS1, høvesvis Robert, Ingrid og Alex. I løpet av dei respektive intervjuet blei det klårt at desse tre utmerka seg som gode kasus. Fleire faktorar var avgjerande for at akkurat desse tre blei spurde. Alle tre spelte i eit fast band som øvde saman for øvinga si skuld. Ingrid og Alex spelte til og med i det same bandet, noko som tok i vare ein opphavleg intensjon om å kunne jamføre ulike individ sine

opplevingar og tankar rundt ein felles bandpraksis.¹⁰² Dermed kunne innblikket i to personar si deltaking i eitt og same band som arena for øving, og interaksjonen mellom dei i bandet, gje interessant djubdeinformasjon. Instrumentbreidda var òg tilstades, gjennom *trompet* (Ingrid), *gitar* (Robert) og *trommesett* (Alex), og både kjønn var representert. Dessutan lot alle tre til å kunne fortelle og reflektere medvite og detaljert om eige øvepraksis.

Samla dekte dei også det eg oppfatta som ulike posisjonar når det gjaldt både stilpreferansar og tilnærming og haldningar til å øve. Ingrid, Robert og Alex fordelte seg i store trekk på to hovudposisjonar når det gjaldt stilistisk tilhøyre. Robert beskreiv i hovudtrekk musikken han likte å spele som det eg vil kalle tradisjonsorienterte stilpreferansar, medan Ingrid og Alex hadde ei større vektlegging på fri improvisasjon og eksperimentell tilnærming til å musisere.

Når det gjaldt tilnærming til øving oppfatta eg Robert som i hovudsak systematisk, strukturert og også her "tradisjonsorientert", medan Ingrid hadde ei friare, meir eksperimenterande og ikkje-strukturert tilnærming. Alex nyttegjorde seg både av streng struktur og eksperimenterande tilnærmingar til øving, i ein slags mellomposisjon mellom Robert og Ingrid.¹⁰³

Dei blei forespurd rett etter at deira respektive intervju i DS1 var ferdig. Alle svarte stadfestande, og eg ba dei tre studentane snakke med sine bandmedlemmar først, for å forklare kva det ville innebære for desse å delta. Etersom bandøving skulle filmast ville desse medverke på videoen, og dei måtte godkjenne å medverke i denne. Robert, Ingrid og Alex formidla munnleg godkjenning og kontaktinformasjon på

¹⁰² Dette fekk eg vite ved at at dei øvrige bandmedlemma i kvart band også måtte gjeve sitt samtykke, ettersom SR-intervju basert på videoopptak av bandøving innebar at dei kom til å bli filma. For at eg skulle kunne innhente dette samtykket måtte kassideltakarane gjeve meg kontaktinformasjon (namn, telefon og epost) til dei andre medlemma. Ingrid og Alex er derfor dei einaste deltakarane blant dei 13 studentane som eg har informert om kvarandre, jamfør siktemålet om anonymisering.

¹⁰³ Eg vil understreke at dei beskrivingane eg har gjort her av deltakarane sine posisjonar med tanke på stilistisk orientering og øvetilnærmingar, var mitt inntrykk på utvelgningstidspunktet, og noko eg nytta som kriterium for utvalet til kassidstudien. Beskrivingane er unyanserte, inkomplette og baserte seg på eit umiddelbart inntrykk. Meir detaljerte og nyanserte analyser av desse aspekta hos deltakarane er snarare ein del av *funna* av kassidstudien.

bandmedlemma til meg. Eg kontakta så desse direkte for å innhente skriftleg informert samtykke, noko eg fekk av alle (sjå vedlegg 5).¹⁰⁴

4.4.3. Øveloggar

I forkant av SR-intervjua i DS2, som skulle utgjere hovuddelen av denne delstudien, førte studentane ein enkel logg over individuell øving og bandøving, der dei fylte inn eit skjema med rubrikkar som inneholdt kategoriar/spørsmål førehandsutfylt av meg (sjå vedlegg 7). Dei skulle fylle ut eitt skjema for kvar økt i eit samanhengande tidsrom på 6 dagar, så nært opp til perioden der vi gjennomførte alle SR-intervjua som mogleg. Ettersom dei måtte gjere dette før vi møttest fysisk, sendte eg skjemaet til kvar student elektronisk på epost, og dei fekk valet om dei ville fylle det ut elektronisk, og anten returnere det til meg på epost, eller fylle det ut manuelt og levere det på papir når vi møttest, alt etter kva dei sjølve fann mest praktisk.

Det var fleire hensikter med loggane. Ëin av dei var at eg skulle bli betre kjend med studenten si øving, fordi ein logg kan gje ein annan type informasjon enn eit reint intervju. For det første kan det vere annleis å uttrykke seg skriftleg enn munnleg, og kan påverke både ordval og grad av nøyaktigheit. For det andre skulle desse loggane fyllast ut i tilknytning til konkrete øveøktar, og informasjonen kunne derfor bli meir konkret, detaljert og spesifikk enn informasjon i ein samtale, der det ein samtalar om kan opplevast distansert og abstrakt i sjølve samtalesituasjonen. Loggane ga meg også eit høve til å bli oppdatert på kva dei var oppteke av å øve på i perioden for kasusstudien, ettersom det var nokre månader sidan det første intervjuet blei gjennomført.¹⁰⁵

Loggane var dessutan tenkt som eit supplement til SR-intervjua, som berre skulle gå inn på nokre få enkeltøktar. Ved at ein logg skulle førast over seks samanhengande dagar, var intensjonen at denne kunne gje eit overblikk av aspekt ved over ein viss periode. Slike aspekt kan vere *struktur* (nyttar studenten eit meir eller mindre fast "program" frå økt til økt, eller er oppbygninga av øktene meir varierende? Øver ho kvar dag, til faste tider, eller meir sporadisk?), *øvetettheit/-frekvens* (øver ho kvar dag? fleire øktar pr. dag? Varierer lengden på øktene, eller er dei faste?) og *kontinuitet* (følger ho opp ein øvegjenstand frå dag til dag, og i tilfelle,

¹⁰⁴ Vedlegg 5 viser skrevet eg sendte til deltakarane i bandet til Robert. Deltakarane i bandet til Ingrid og Alex fekk eit tilsvarande samtykkeskjema, men dette er ikkje lagt ved.

¹⁰⁵ Sjå tabell over kronologien av gjennomføringa av dei to delstudiane i avsnitt 4.1.3.

kor lenge? Opplever ho ei utvikling? Eller varierer ho kva som er gjenstanden frå økt til økt?).

Spørsmåla, eller instruksane, i øveloggen er gjengjeven under (sjå tabell 10).

Fokus for øveøkta: t.d. musikalsk materiaie, spesielle problemstillingar, utfordringar, eller liknande. Skriv også om dette er noko nytt for deg, eller om du har øvd på det før.

Kva gjorde du? Beskriv kort kva du faktisk gjorde i løpet av øveøkta, uansett om dette var planlagt eller ikkje.

Resultat av øveøkta: Til dømes kva oppnådde du, evt. problem som oppstod, gjorde du noko anna enn planlagt, nye idéar, nye problem, etc. Beskriv kort.

Tabell 10: Instruksar i øveloggen

Robert fylte ut skjemaet elektronisk og sende meg på epost nokre dagar før vi møttes til filming og intervju. Alex og Ingrid sin SR-periode kom rett etter påskeferien, og dei måtte dermed fylle ut sine loggar før ferien. Påska utgjorde derfor eit opphald mellom loggskrivning og SR-periode, utan at at eg legg stor vekt på tydinga av det (båe gav uttrykk for at dei ikkje hadde øvd noko i ferien, dermed blei den loggførte øvinga den siste øvinga dei hadde gjort før vi møttes for å gjere SR-intervjua). Alex hadde ført loggane for hand på papir, og leverte meg dei når vi møttes fysisk til første filmeøkt. Ingrid hadde fylt dei ut elektronisk, og leverte meg utskrifter på papir når vi møttes.

Loggane hadde først og fremst funksjon av å vere supplerande og utfyllande til intervjua, og ikkje sentrale i seg sjølv. Loggane bidrog til å fokusere tema og spørsmål i SR-intervjua, fordi eg kunne bruke dei som samanlikningsgrunnlag til øveøktene som blei filma. Studentane fekk under intervjua også høve til å kommentere og utdjupe moment frå loggane, til dømes i kva for grad den øvinga dei hadde rapportert her var representativ for ei gjennomsnittleg veke, med tanke på både innhald og tidsbruk. Som bakgrunnsinformasjon til SR-intervjua var loggane svært verdifulle i så måte.

4.4.4. Stimulated Recall -intervju

Hovuddelen av datainnsamlinga i DS2 blei gjennomført som *stimulated recall*-intervju (SR) av to individuelle øveøkter og ei bandøveøkt for kvar

kasusstudent (den same bandøveøkta blei gjort til gjenstand for SR for trompetisten og trommeslagaren) i løpet av mars og april 2010.

Stimulated recall vil seie at ein gjennomfører ein samtale eller intervju umiddelbart etter situasjonen/handlinga ein ønsker å studere, i dette høvet ei øveøkt, og nyttar eit stimulus som kan få deltakaren til å sette seg inn i situasjonen og gjenoppleve tankar og avgjerder i denne situasjonen. Slike stimuli kan vere lyd- og eller videoopptak av øveøkta (Haglund 2003). SR har i DS2 blitt bruka med videoopptak av både individuell og kollektiv øving, og med intervju som oppfølging. Graabræk Nielsen (1997) beskriv ein slik metode i samband med øving, der samtalen medan forskaren og deltakaren ser gjennom videoen av ei øveøkt også blir filma. På den måte kan ein i transkripsjonsarbeidet knyte det som blir sagt direkte til hendingar og episodar på i den opprinnelege filmen (ibid.).

Metoden blei utvikla av Bloom (Haglund 2003) som ein måte å la lærar i klasseromssituasjonar reflektere over sin eigen praksis (Reitano 2006). Metoden legg vekt på deltakarane sine kognitive prosessar under dei initielle handlingane, og kognitiv framkalling i minnet under SR-intervjuet. Det å sjå seg sjølve utføre visse handlingar, skal fungere som ein trigger for å framkalle avgjerder deltakaren gjorde, og tankar ho hadde når ho utførte handlingane. Ein tilrår derfor at SR-intervjuet blir gjennomført så tett på i tid som mogleg etter videoopptaket, for å redusere faren for at deltakaren sine kognitive prosessar blir forstyrra eller avbrote (Reitano 2006).

Når ein brukar denne metoden blir det lagt vekt på at lærarane eller deltakarane sjølve er dei som har tilgang til å framkalle dei initielle tankane, og det er deltakarane som skal ha kontroll over samtale-situasjonen. Dette inneber at deltakaren kan stoppe opptaket *"(...) at any time when they see themselves making a decision, describe what they are doing at that time, what alternatives they had considered and what they decided."* (Reitano 2006: 2). Det er også viktig med ein ope intervjuteknikk for ikkje å styre deltakaren.

Fordelane med eit SR-intervju blir beskreve som at ein har ein meir direkte tilgang til handlingane og handlingskonteksten enn i eit reint intervju, som ofte er fjernare frå den konteksten der handlinga skjer (Reitano 2006; Sim 2005). I intervju kan ein risikere at informasjonen ein får tilgang til er prega av ein overflatisk sjølv-representasjon. Ein slik risiko kan SR ifølge Sim (2005) minimere, ved at den verbale refleksjonen er knytt direkte til reelle handlingar og handlingssekvensar.

Oppfatningane om at eit stimuli som eit videoopptak skal framkalle dei tankane deltakarane hadde under handlingar som ligg tilbake i tid, blir utfordra og kritisert. Dersom til dømes handlingar er basert på ein deltakar sin tause kunnskap og automatisering, vil dei ikkje

nødvendigvis kunne artikulere i eit SR-intervju dersom ho ikkje er klår over dei (Reitano 2006). Om ein person aldri har verbalisert handlingane sine før, er dei ikkje nødvendigvis tilgjengelege for å verbalisere spontant under eit intervju. Haglund (2003) er inne på det same, og hevdar at eit SR-intervju ikkje nødvendigvis fører til eit introspektivt medvit, eller reelle gjenkallingar av tankar. Deltakarane skal konstruere *deklarativ* (verbalspråkleg) kunnskap ut av sin *prosedurale* kompetanse (handlingskompetanse) (Keith 1988), to kunnskapsformer som kan ha ulike føresetnader.

Det metoden derimot *kan* tilby, hevdar Haglund (2003), er eit innblikk i korleis deltakarar forklarar og legitimerer handlingane sine, med andre ord deira *praksisteori*. Ein kan gå ut frå at dei under eit SR-intervju forsøker å konstruere mening i høve til det dei opplever av seg sjølv på opptaket, og at kommentarane speglar ein kombinasjon av *interaktiv tenking* i den filma situasjonen, og tankar som skapast i intervju-situasjonen. Verdien av stimuliet (video) er at det kan fungere som strukturerande og styrande på samtalen, og sikre at det ein samtalar om er deltakaren sine faktiske handlingar, og ikkje berre "sekundær-tilgangar" som deltakaren sine *medvite erindringar* om eigne handlingar, slik det ofte er tilfellet i kvalitative intervju utan slike stimuli.¹⁰⁶ Metoden kan dermed nyttast som eit hjelpemiddel for å samle deltakarane sine retrospektive *tankar om eigne tankeprosessar* (Haglund 2003), og at dei dermed på same måte som det blei drøfta tidlegare i høve til det kvalitative intervjuet, *konstruerer* kunnskap. Eit SR-intervju kan dermed på same tid *initiere og oververe* ein slik konstruksjonsprosess (Keith 1988).

I tråd med ein sosiokulturell epistemologisk posisjon, har forskarar innanfor SR-metodologien ifølge Haglund (2003) gått frå å sjå på isolerte avgjerder og handlingar, til å sjå dei i interaksjon med andre menneske og som del av sosiale praksisar. Eit slikt praksisperspektiv på bruk av SR fører til at ein har gått frå å sjå deltakarar sine eventuelle inkonsistente avgjerder som eit problem og ein mangel, til at ein ser deltakarar sine avgjerder i lys av ein inkonsistent *praksis*, og dermed funksjonelle.

Gjennomføring

SR-perioden blei gjennomført på følgande måte, og i denne rekkefølgen (sjå tabell 11) :

¹⁰⁶ Jamfør erfaringane eg gjorde ved pilotundersøkinga der eg nytta SR-intervju, sjå avsnitt 4.2.2.

1.	a)	Øveøkt 1 (ØØ1); studenten øver åleine i ca 20 minutt. Det blir gjort videoopptak med kun eit kamera ståande i rommet i same posisjon (eg er ikkje tilstades).
	b)	Stimulated Recall-intervju 1 (SR1); studenten og eg gjennomfører eit intervju på ca 1 time, basert på opptaket av ØØ1, samstundes vi ser gjennom det. Dette intervjuet blir det også gjort videoopptak av.
2.	a)	Bandøveøkt (BØØ); studenten gjennomfører ei øving med bandet sitt på om lag 30-40 minutt. Det blir gjort videoopptak på same måte som under ØØ1.
	b)	SR- intervju av bandøveøkta (SRB); studenten og eg gjennomfører eit intervju på om lag 1 time, basert på opptaket av BØØ, der vi også gjer opptak av intervjuet.
3.	a)	Øveøkt 2 (ØØ2); gjennomførast under same tilhøve som ØØ1.
	b)	Stimulated Recall-intervju 2 (SR2); gjennomførast under same tilhøve som ØØ2.

Tabell 11: Gjennomføring av SR-intervju

Alle øktene og intervjuet fann stad på øverom som studenten hadde tilgang til, og varierte frå tronge kjellarrom til store klasserom. Studentane føresto val og reservering av rom. Tidsrommet mellom kvar øveøkt og påfølgande SR var om lag ein time, men det kunne også bli lenger, avhengig av når det fantes ledig rom, og kva for tidspunkt intervjuet passa inn i studenten sine øvrige gjeremål. Alle dei tre hovudpunkta over blei gjennomført innanfor eit samla tidsrom av to dagar for kvar student.

Den tekniske gjennomføringa var slik: Eit digitalt videokamera av typen Canon HG10 plassert på stativ blei brukt til opptak av både øve- og SR-øktene. Etter at ei øveøkt var avslutta lasta eg videofila inn på ein portabel harddisk via ein bærbar PC. Eg såg gjennom opptaket først ved å spele av fila i Windows Media Player, medan eg suksessivt noterte dei viktigaste hendingane med tidskoder i ein innhaldsprotokoll, slik at eg hadde skaffa meg eit overblikk i forkant av SR-intervjuet, og på den måten lettare kunne disponere tidsbruka i intervjuet. Sidan videofila med øveøkta no var overført til ein harddisk, kunne kameraet frigjerast til å filme det påfølgande SR-intervjuet. Eg spelte då av videoen frå øveøkta på den bærbare PC'en, og plasserte kameraet på stativ slik at både PC-skjermen og eg og studenten var synlege på opptaket. Dersom

det ikkje lot seg gjere å få plass til skjermen og to personar sittande foran den i biletet, prioriterte eg at skjermen kom med i biletet, ettersom talestemmene var det viktigaste å fange opp frå intervjuet, samstundes som det var viktig å kunne sjå det visuelle frå den opphavlege øveøkta som samtalen til ei kvar tid refererte til.

Innhaldet i øveøktene lot eg vere opp til studenten sjølv å bestemme. Eg ga dei likevel nokre retningslinjer som dei kunne la vere styrande. Dette hadde eg sett opp i notatsform til meg sjølv, som eg informerte om munnleg før øveøkta tok til. Mine stikkord til informasjonen såg slik ut (sjå tabell 12):

<p>Munnleg informasjon/spørsmål før den individuelle øveøkta</p> <p>Kriterium for val av øvefokus:</p> <ul style="list-style-type: none">• øv på noko du er "inne i", t.d. som eit framhald av noko du øvde på førre gong du øvde• øv på noko som indirekte eller direkte tyding for din improvisasjon (generelt)• øv på noko som er typisk for deg (men det treng ikkje vere det)• gjer som vanleg, bruk den tida du syns du treng til den valde aktiviteten (innanfor tidsramma for denne øveøkta). Velg heller færre fokus.

Tabell 12: Munnleg informasjon før individuell øveøkt

I forkant av bandøveøkta ga eg tilnærma den same informasjonen munnleg. Den var om lag som dette (sjå tabell 13):

<p>Munnleg informasjon/spørsmål før bandøveøkta:</p> <p>Kriterium for val av øvefokus:</p> <ul style="list-style-type: none">• gjer det som bandet samla er motivert for• gjer det som er relevant for dykk å jobbe med denne dagen. <p>Gjer som vanleg når det gjeld å komme i gong, speling, stoppe for å snakke/eller ikkje, feilspeling, jobbing med spesifikke ting/jamming</p>

Tabell 13: Munnleg informasjon før bandøveøkt

I forkant av ØØ2 ba eg dei nytte dei same kriteria for val av fokus som for ØØ1, men bestemme eit *anna* fokus enn første gong, slik at eg skulle få eit inntrykk av variasjonen i studenten si øving, og slik at ØØ2 kunne initiere fleire tema å samtale om i tillegg til dei som blei utfallet av ØØ1.

Til SR-intervjua utarbeidde eg ikkje nokon intervjuguide på same måte som til ei halvstrukturerte intervjua i DS1 ettersom idealet var at deltakaren sjølv skulle initiere samtaletemaene. Sjølv om det er eit ønskemål at deltakaren initerer samtaletema, er det viktig å gje retningslinjer for kva som kan vere sentrale tema og signifikante augneblink i forskningsøyemed. I staden utforma eg derfor ein opne temaguide med retningslinjer. Under visast temaguiden til SR-intervjua til dei individuelle øveøktene (sjå tabell 14).

Stopp og kommenter:

- når du ser deg sjølv starte med eit nytt fokus/tema.
- Korfor blei dette valt? Korleis oppsto dette initiativet?
- Fortel det du hugsar når du ser opptaket, eller reager på det du ser deg sjølv gjere.
- Eg ønsker å vite *kva* du gjer, og korfor du gjer det.
- Kva kom ut av det, eller kva ønskte du skulle kome ut av det?

Tabell 14: Temaguide til SR1 og SR2

Ettersom eg på førehand gjekk ut frå at bandøveøktene kom til å vere fokusert på musisering og samspel i større grad enn dei individuelle (der det kanskje var naturleg med større vekt på etyder og "terping"), utarbeidde eg ein eigen temaguide til SRB (sjå tabell 15).

Temavjuguide SRB-økt:

Fortell det du hugsar, eller reager på det du ser deg sjølv gjere. Eg ønsker å vite kva du gjer, og korfor du gjer det.

Stopp og kommentér (signifikante øyeblikk)

- bandets fokus. Korfor blei dette valt/korleis oppsto det?
- du tar eit musikalsk *initiativ*, eller *reaksjonar* på den andre sine initiativ
- beskriv kva du/den andre gjorde
- kva førte til dette (rett før)
- kva førte det til (vidare)
- kva for utbytte kom ut av det, eller kva ønsker du å få ut av det?
- øyeblikk der du tenker på spesifikke fokus, som
 - musikalsk innhald eller form
 - teknikk
 - lytting

Utdjuping av signifikante øyeblikk:

- kor kom det du spelte frå? erfaring, innspelningar/andre musikarar, medspelar der og då
- noko du har øvd på åleine? Korleis brukast det no? Kva i situasjonen triggja det?
- noko du gjer som overskreid det du trudde du fiksa?
- korfor valde du det du valde?

Tabell 15: Temaguide til SRB

I tillegg til å få vite noko om musikalske initiativ og fokus hos kausstudenten under bandøveøkta, var det også viktig å få henne til å kommentere interaksjon med dei andre. Dette kunne vere musikalske initiativ andre, hennar reaksjon på dei, hennar eigen rolle i musikken, kva ho oppfatta som føregjekk i samspelet, og om eige fokus var på musikalsk innhald eller form, eigen teknikk, lytting, og så bortetter.

Fordi utfalla av SR-intervjua i ugongspunktet var opnare enn intevjua i DS1 der eg hadde ein intervjuguide, var det viktig at eg var ekstra godt førebudd, for å bli i stand til å stille relevante oppfølgingsspørsmål, og som "backup" for å kunne styre samtalen i retning av viktige tema dersom intervjuet skulle gå i stå. Derfor gjekk eg gjennom alt materialet eg hadde frå den enkelte studenten før SR-intervjua. Det vil seie transkripsjonen av det første DS1-intervjuet og øveloggane. Eg noterte meg sentrale tema og enkelte sitat eg kunne tenke meg å ta opp dersom det oppsto situasjonar i intervjuet der det var relevant, som ein moglegheit til utdjuping og vidare refleksjon. Saman med notatane frå dette materialet utgjorde innhaldsprotokollen over øveøkta tematiske guider for meg sjølv.

Før eit SR-intervju tok til, forklarte eg retningslinjene frå temaguiden munnleg, og ba deltakaren om sjølv å stoppe opptaket når ho såg noko ho vurderte som viktig utifrå kriteria eg hadde gjeve. Eg opna for eventuelle spørsmål og forsikra meg om studenten hadde forstått kva ho skulle gjere, før vi starta opptaket. Eit gjennomgåande trekk hos alle tre var likevel at studentane kunne verke usikre og tilbakehaldne med å stoppe opptaket og fortelle på eige initiativ i starten av det første SR-intervjuet. For å kome i gong, og også som ein måte å demonstrere framgangsmåten og kva for type tema som kunne vere relevante, stoppa eg sjølv flest gonger i starten, og stilte aktivt spørsmål til det eg såg. Ettersom eg hadde sett gjennom opptaket på førehand hadde eg også ei førehandsinnstilling om kva for hendingar eg ønskte å prate om. Dette kunne vere uheldig i den forstand at mine stadige initiativ etablerte eit mønster der eg var for styrande i høve til intensjonen om at deltakaren skal styre, og det er mogleg at studenten blei passivisert av dette i starten. Men parallelt med at eg gradvis forsøkte å signalisere ei meir avventande haldning, blei også studentane meir aktive i høve til å initiere stopp. SRB og SR2 hadde større flyt og fleire deltakarinitierte samtalestopp enn SR1, noko eg tolka som at studentane på desse tidspunkta før opptaket blei starta var innforstått med situasjonen og kunne sette i gong utan instruksjon frå meg, og dei verka tryggare på våre respektive roller i situasjonen.

Ei svakheit ved dei førebudde retningslinjene og spørsmåla i temaguiden slik dei er gjengjeve over, var at dei kunne gje inntrykk av ei idylliserande oppfatning av øving, fordi alle spørsmåla er positivt vinkla. Ingen av dei åpnar i seg sjølv for moglegheita for at noko som hende under øktene kunne ha ein negativ karakter eller vere mindre vellykka, ved at studenten ikkje opplevde mestring eller læring, at ho opplevde å ha disponert tida feil, eller opplevde frustrasjon på andre måtar. Dette blei klårt for meg i løpet av SR1 med Robert, den første kasusstudenten eg arbeidde med, fordi Robert sjølv tok initiativ til å kommentere negative hendingar under øveøkta. Eg oppmoda om å halde fram å kommentere eventuelle negative hendingar. Etter denne episoden tilføyde eg som ei eksplisitt retningslinje før alle SR-intervjua at det å kommentere eventuelle negative hendingar kunne vere like interessant som dei positive.

I tråd med ein konstruktivistisk kunnskapsteoretisk posisjon, kan ein som tidlegare nemnd sjå på SR-intervju som kvalitative, interaktive kunnskapsproduserande situasjonar, der ein har eit stimulus som kan bidra til å initiere nye tankar og refleksjonar. Frå eit av SR-intervjua med Ingrid kom følgende døme på dette fram:

Ingrid: No tenkte eg at... det var litt synd, for vi fann ikkje kvarandre, for vi bytta spor heile tida. Eg veit ikkje om dei andre gjorde det, men eg tenkte kjempemykje på at eg gjorde det. Og det

syns eg var synd. (...)

Guro: Mm. Men vent litt, tenkte du at det var synd *då*, eller tenkte du det no?

Ingrid: *No*, tenkte eg det.

Guro: Akkurat, nettopp.

Ingrid: *Då* var det berre som at eg famla litt, og så til slutt så kom vi inn i det. Men no tenkte eg at det var synd, for det var mange fine idéar. Det var kjempemykje som var fint, men vi sleppte det med ein gong, så det berre... forsvann. (...) Men det var for så vidt kult at den kom berre sånn, som ein kontrast. Syns eg. Men *nokre* idéar hadde det vore fint om vi hadde heldt fram med, eller eg, hvert fall. (SRB)

Ingrid nyttar det å sjå på bandet sitt improvisere fritt saman som eit høve til å evaluere tilhøvet mellom improvisatoriske intensjonar og resultat, og ho tolkar her sine eigne handlingar under improvisasjon, basert på at ho gjer denne evauleringa. Det kan verke som at fordi ho retrospektivt syns at bandmedlemma bytta musikalsk fokus og ikkje "fann kvarandre", forstår ho seg sjølv i spelesituasjonen som famlende. Samstundes er Ingrid seg medvite om skilnaden mellom tankar *i situasjonen* og vurderingar ho gjer etterpå når ho ser seg sjølv improvisere.

4.4.5. Behandling av datamaterialet — transkripsjon og analyse

Når det gjaldt SR-intervjua nytta eg ein litt anna framgangsmåte for transkripsjon enn for interjvua i DS1, som blei transkriberte i sin heilskap. Som beskreve inneholdt opptaka av SR-øktene også informasjon om øvehandlingane i den initielle øveøkta, i tillegg til dialogen i intervjuet etterpå.¹⁰⁷

Rønholt et. al. (2003) problematiserer transkripsjon av videoopptak, fordi dei er mangedimensjonale og det dermed er umogleg å transkribere dei like detaljert som eit intervju der ein berre fokuserer på den verbale dialogen. Ettersom ein videotranskripsjon dermed må gjennomgå ein utvelgings- og tolkingsprosess, valde Rønholt et. al. (ibid.) å kalle dei "*fortellingar*", der tale og handling blei skreve ut i samanhengande tekst.

¹⁰⁷ Eg skiller her mellom "*øveøker*" og "*SR-øker*". Med det siste meiner eg det same som når eg seier "SR-intervju", altså den økta der deltakaren og eg såg gjennom opptaket av øveøkta og samtalte om det.

På opptaka av SR-øktene blei mykje av tida bruka til å sjå på øvehandlingar i øveøktene, og kanskje kommentere med enkeltord og – setningar med direkte referanse til aktuelle øvehandlingar. Det blei naudsynt å slå saman informasjon frå båe opptaka for å komprimere transkripsjonen av det verbale i SR-øktene, og for at den verbale informasjonen i SR-øktene skulle gje meining. I tillegg var samtalen i SR-intervjua primært dreve av handlingane i øveøktene, som når det spesielt gjaldt dei individuelle kunne vere ganske monotone og repetative. Det kunne vere langt i mellom når handlingane sette i gong verbalisering som genererte ny og meiningsfull informasjon. Dersom eg skulle transkribert all tale i SR-intervjua, ville det gått med mykje arbeidstid utan at utbyttet nødvendigvis blei deretter. Derfor valde eg å lage refererande samandrag av visse forløp av SR-øktene, og velje ut det eg vurderte som spesielt innhaldsrike sekvensar for meir detaljert transkripsjon av det verbale, inspirert av Rønholdt et. al. (2003) sine ”videofortellingar” .

Transkripsjonane er altså basert på to lag med hendingar, der hendingar i øveøkta utgjer det første laget, og dialog i SR-økta utgjer det andre. Båe laga blei transkribert på bakgrunn av opptaket av SR-økta. Eg sette opp transkripsjonane av SR-intervjua i ein tabell, som følgande utdrag viser (sjå tabell 16):

Tids- kode SR- fila	Hendelse i øveøkta	Samandrag av dialog i SR-økta	Dialog - transkribert
11” 00	Begynner å spele på ein låt med akkordar. Falling Grace. Speler rubato og flytande, melodiske fraser integrert i akkordlegging.	Fortel at han speler litt fritt, som han kjenner for.	Guro: Hugsar du kva du tenkte her? Robert: Eg tenkte at eg... syntes at det rørte seg litt for lite harmonisk, med... eg fann... eg høyrde liksom ingen bra måte å ta det vidare på, på ein måte. Og her blei det... her fann eg ei greie som eg... ”ja, korleis blei det der, då blei det...” [viser med fingrane i lufta på ein imaginær gitarhals], så tok eg det om igjen eit par gonger for å sjå... det

			blei eit mønster. Guro: Ja, "do-di-do-di" [syng imiterande], den? Robert: Ja, nettopp. [lyttar vidare] Guro: Og så kom den... kvart-intervall...? Robert: Ja, det der. Guro: Veit du korfor dét kom inn? Hugsar du det? Robert: Neei... det var kanskje ein konsekvens av at eg hadde øvd på det rett før, og så hamna eg der. Guro: Ja. Låg det i fingrane eller i øyra, trur du? Robert: Eh... både/og. Trur eg. Kanskje mest i fingrane.
--	--	--	---

Tabell 16: Døme på transkripsjon av SR-intervju

Denne transkripsjonsfasen innebar implisitt ei analyse gjennom utvelging av kva for informasjon som skulle *oppsummerast* (kolonne 2 og 3), og kva for informasjon som skulle skrivast ut som direkte tale. På den vidare analysen nytta eg dels dei etablerte kategoriane frå kodinga av intervjuet i DS1, og dels meir holistiske tilnærmingar. Dette skal eg take vidare føre meg i neste hovudavsnitt.

4.5. Refleksjonar om tolking og resultatutvikling

Som tidlegare nemnd har eg på eit overordna tolkingsnivå sett på datamaterialet frå DS1 og DS2 under eitt, i ei samla resultatutvikling. Dette inneber ei meir omfattande og djuptgripande meiningsstolking (jamfør Kvale 2001). I dette avsnittet skal eg drøfte kva ei slik overordna tolking har innebore i studien.

Oppleving av røynda kan framstå som eit plasmatisk heile, der det kan vere problematisk å skilje ut enkeltdelar utan at det gjer volds på korleis dei heng saman med andre. Å forstå eit bestemt utsnitt av røynda i form av kategoriar og inndeling i tema er konstruksjonar, basert på visse val. Røynda er ikkje systematisk og planmessig, følger ikkje gjevne

strukturar. Å fortelle om eiga oppleving av eiga røynd inneber utval allereie frå deltakarane si side. Når eg skal gje ei framstilling av deira fortelling om eiga oppleving av eiga røynd, inneber det utval og prioriteringar basert på tolking frå mi side.

I kvalitative studiar innanfor eit konstruktivistisk paradigme er det legitimt med eit mangfald av tolkingar (Kvale 2001), men dette tyder ikkje at "alt er like gyldig". Snarare er det snakk om kva for spørsmål ein stiller (til ein tekst), og om "(...) å være åpen for de spørsmålene teksten konfronterer leseren med" (Kvale 2001: 142). Kva som er relevante spørsmål å stille, avhenger mellom anna av føremålet med tolkinga, og kva for sosiale og materielle kontekstar ein ser teksten i (ibid.).

Føremålet med tolkinga av datamaterialet i denne studien har vore å kome fram til ei brei forståing av øvepraksisar relatert til improvisasjon i ein samtidig, nordisk jazzkontekst, og korleis ulike kulturelle og historiske faktorar spelar inn på korleis slike øvepraksisar utspeler seg. For å kome fram til ei slik brei, kontekstuell forståing har studien sine tre hovudkomponentar (pilotstudiar, DS1 og DS2) belyst kvarandre i eit innholdsmessig samspel, i ein type prosess som Alvesson og Sköldberg (2008) beskriv som *abduktiv*. Abduksjon inneber at eit

(...) enskilt fall tolkas utifrån ett hypotetiskt övergripande mönster, som, om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga. Tolkningen bör sedan bestyrkas genom nya iakttagelser (nya fall) (ibid.: 55).

Prosesen kan beskrivast som ei suksessiv pendling mellom stadig nye observasjonar og utvikling av nye tolkingar.

Eit døme på dette var eit resultat frå den første pilotstudien med intervju av ein pianostudent, og som fekk tyding for utvikling av intervjuguiden til bruk i hovudundersøkinga (både DS1 og DS2). Dette var tydinga av *kollektiv øving* for læringa si skuld, og tydinga deltaking på uformelle spelearenaer (jam), hadde for pianostudenten si oppleving av å utvikle improvisasjonskompetanse.

Intervjuundersøkinga med dei 13 deltakarane i DS1 gjekk som tidlegare beskrevne over eit visst tidsrom, og gav i seg sjølv moglegheiter for å utvikle nye forståingar av forskingstemaet undervegs. I prosessen med stadig å intervju nye deltakarar kom det fram nye tema som eg kunne nytte i påfølgande intervju. For kvart intervju blei min kunnskap utvida om temaet, noko som gjorde meg tryggare på at spørsmålsstillingane var relevante, og eg kunne prøve ein deltakar sitt synspunkt mot ein annan sitt synspunkt. Til dømes kunne eg stille spørsmål dette: "*Eg har tidlegare intervjuet ein student som sa at (...), korleis stiller du deg til ei slik måte å gjere det på?*"

Det blei nødvendigvis ikkje same tema som blei berørt i alle intervju, noko som på den eine sida kan fortelle om kva som var og ikkje var

relevant for dei ulike deltakarane, og slik sett kan utgjere verdifull informasjon i seg sjølv. På den andre sida gjer det at informasjonen frå dei ulike intervju — og totalinntrykket av den enkelte intervjupersonen — ikkje nødvendigvis let seg samanlikne på alle punkt, ganske enkelt fordi mengde informasjon om eitt tema varierte frå person til person. Men eg har ikkje lagt vekt på det kvantitativt representative ved i kva for grad eitt og same tema var tilstades på tvers av deltakarane. I staden har det vore viktigare at informasjonen kunne brukast til å *supplere og utfylle* eit bilete av improvisasjonsøving (for abduktivt å danne ”overgripande mønster”, jamfør sitatet frå Alvesson og Sköldberg (2008)), og til å gje ulike perspektiv, der ein verken har moglegheit til, eller legg til grunn ei interesse for, å vurdere det representative i dataene.

Dei to delstudiane forhold seg til kvarandre på den måten at eg nytta intern analyse (*within-case analysis*) innad, eller ”på langs” i DS2, og tematisk analyse *på tvers* (*cross-case analysis*) av informasjon frå både DS1 og DS2. Når eg hadde gått gjennom analyse- og kategoriseringsprosessane av intervju i DS1, utgjorde dette eit nytt erfaringsgrunnlag i mi forforståing, i tråd med ei abduktiv tilnærming. I og med at DS1 var blitt kategorisert i detalj, blei det mogleg for meg å identifisere sentrale tema i SR-intervju, og gjere holistiske koblingar mellom detaljnivå og meir overordna tema eg genererte frå DS1-intervju, utan at det var naudsynt å kode SR-intervju like detaljert.

I resultatkapitla (spesielt i kapittel 7 og 8) kjem eg enkelte stader til å gå i djubda på beskrivingar av øvehandlingar, ved å ”zoome inn” på konkrete og detaljerte utsnitt frå øveøktar i Delstudie 2. Desse utsnitt har eg kalla *Episode 1, 2, 3*, osv., og er sett i ramme. Episodane tek utgangspunkt i hendingar frå øveøktene som blei filma og dei påfølgande SR-intervju i DS2. Innhaldet i episodane er sett saman av både observerte hendingar i øveøkt, direkte sitat frå korleis deltakaren forklarte og kommenterte i SR-intervjuet etter øveøkt, og supplert med trekk frå mitt generelle inntrykk av den enkelte deltakaren. Slik sett har framstillinga av episodane visse drag av å vere korte narrativ. Hensikten med dette er at eg i framstillinga har lagt meir vekt på å gje eit bilete av ei typisk øveøkt for akkurat denne deltakaraen, enn at det nødvendigvis er ei eksakt og kronologisk beskriving av kva som føregjekk på den enkelte, spesifikke økt. Intensjonen med å nytte direkte sitat frå SR-intervju er at deltakaren sin eigen meningskonstruksjon skal kome fram tett på handlingane i teksten.

For å gjere det tydeleg kva for kjelde eg har nytta når eg refererar til kassstudentane Robert, Ingrid og Alex, har eg påført kodar i parentes etter ei utsegn eller eit utdrag som skal vise dette:

INT = utdrag frå intervjuet i Delstudie 1

SR1= utdrag frå det første individuelle Stimulated Recall-

intervjuet i Delstudie 2
SR2 = utdrag frå det andre individuelle Stimulated Recall-
intervjuet i Delstudie 2
SRB = utdrag frå Stimulated Recall intervjuet i Delstudie 2, som er
basert på bandøving
LG = utdrag frå øvelogg i Delstudie 2

4.6. Ethiske vurderingar og tiltak

4.6.1. Formelle godkjenningar

Studien blei meldt til Norsk Personvernombud for forskning, og godkjend 13.8.09 (sjå vedlegg 1). I rekrutteringa av deltakarar nytta eg *informert samtykke*. Dette inneber at deltakarane blir informert på førehand om føremål og hovudtrekk i studien, og fordelar og ulemper ved å deltake (Kvale 2001). Dei blei informert om at dei på eit hvilket som helst tidspunkt hadde moglegheit til å trekke seg frå deltaking. Deltakarane signerte på ei skriftleg *samtykkeerklæring* (sjå vedlegg 4) der denne informasjonen var nedfelt. Det gjorde også dei studentane som indirekte medverka i DS2, gjennom å vere medlemmar i banda til kasedeltakarane.¹⁰⁸

4.6.2. Konfidensialitet

Informasjonen eg har henta inn har blitt behandla konfidensielt. Dette tyder at deltakarane har blitt anonymisert ved å få psevdonym, at eg ikkje opplyser noko om institusjon dei studerer ved eller geografisk tilknytning, og at eg har unnlatt å kople dei opp mot trekk ved til dømes musikalsk bakgrunn som kan bidrage til å identifisere dei (som til dømes spesifiserte beskrivingar av skoleslag eller type undervisning, ettersom det kan vere store lokale variasjonar av slike undervisningsarenaer på nivå under høgskolenivå). Etter tilråing frå Norsk Personvernombud for forskning, blei dei i samtykkeerklæringa gjort merksam på at det trass i slike anonymiseringstiltak likevel er ein sjanse for at personar som kjenner deltakarane godt vil kunne gjenkjenne dei ut frå informasjon som kom fram i undersøkingane.

¹⁰⁸ Tittelen på studien i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringa var ei tidleg utgåve av arbeidstittelen, og har seinare blitt endra.

4.6.3. Assymetri i tilhøvet mellom forskar og deltakar

Tilhøvet mellom ein forskar og ein deltakar er prega av ein assymetri når det gjeld makt, kunnskap og kontroll over situasjonen, noko eg har teke inn i ein etisk refleksjon. Ifølge Kvale (2001) vil forskning påverke dei subjekta det blir forska på, og ideelt sett bør det vere ein balanse mellom kva intervjudeltakarar gjev av seg sjølv, og kva dei får igjen for å deltake i studien. Å vere student kan vere ein sårbar posisjon, der ein ikkje berre er i ein læringskontekst som gjerne baserer seg på at ein konfronterer seg sjølv med sine musikalske og ferdigheitsmessige svakheiter dagleg, men også kan kjenne på usikkerheit om eige mål, retning, læringsstrategiar og læringskompetanse. Eg såg det derfor som eit etisk ansvar at eg i intervjusituasjon som eit *minimum* ikkje bidrog til at deltakaren blei etterlatt med ei kjensle av låg meistringstru [self-efficacy], og aller helst at intervjuet kunne fungere som ein positiv læringsituasjon, gjennom høvet deltakarane fekk til å verbalisere og reflektere, med nokon som lyttar over lengre tid (jmf Kvale 2001).

Det var også viktig å klårgjere mi rolle ovanfor deltakaren, ved at eg mellom anna fortalde om min eigen bakgrunn for å gjennomføre studien, som pedagog i høgre utdanning innanfor jazzrelaterte fag. Men i denne informasjonen låg det ein risiko for at dei ville føle seg *vurdert* under intervjuet, som ein konsekvens av at dei var medvite om mi rolle som pedagog. Eg la i situasjonen sterk vekt på å ikkje vere normativ, først og fremst av etiske omsyn, men også av validitetsomsyn. Men dette er ikkje absolutt mogleg, ettersom spørsmåla ofte måtte vere konkrete og direkte for å få fram konkret og spesifikk informasjon.¹⁰⁹ Då er det vanskeleg å unngå at spørsmåla kunne oppfattast som normative og verdiladd. For å motverke at direkte og spesifikke spørsmål kunne fungere låsande og styrande (ved å romme noko potensielt normativt), forsøkte eg i staden å spissformulere spørsmåla eller overdrive det eventuelt verdiladd i dei, i staden for å forsøke å tilsløre det.¹¹⁰

Det var alltid ein sjanse tilstades for at enkelte spørsmål kunne oppfattast normativt, dersom dei dreide seg om område studenten ikkje hadde tenkt på, det vil seie føre til at ho opplevde at ho *burde* ha tenkt på det. Det blei derfor svært viktig å understreke mi interesse for studentane sine egne perspektiv, noko eg gjorde eksplisitt før kvart

¹⁰⁹ Viss eg til dømes stilte spørsmålet: "Hender det at du plankar soloar frå innspelingar?" kunne dette oppfattast som at eg syntes det var noko studenten burde gjere.

¹¹⁰ Provokative spørsmål blei òg nytta som ein del av undervogsvalideringa, noko eg kjem tilbake til i avsnittet om validitet, underavsnitt 4.7.1.

intervju tok til. Eg gav også aktivt positiv respons undervegs i intervjuet når dei fortalde detaljert og ope.

At nokre studentar kunne vere usikre i vurdering av eige øving, gav seg til dømes utslag i at to av dei spurte meg om fagleg tilbakemelding. Den eine lurte på om eg kunne gjere han ei umiddelbar vurdering av det han hadde fortalt. Den andre studenten spurte meg konkret, under intervjuet, om korleis eg syntes ein burde øve på ei konkret problemstilling. Til båe svarte eg at eg ikkje kunne det, dels fordi eg ikkje ville påverke deltakarane (i fall det skulle følgast opp), dels fordi det var for tidleg i forskingsprosessen til at eg kunne gjere nokon svar basert på denne, og at eg var interessert i å få studentane sine oppfatningar om øvemåtar.

Der spørsmål *kunne* oppfattast normativt, understreka eg eksplisitt at det ikkje var tanken, som i dette høvet med songaren Karin, der eg spurte henne om ho nokongong brukte å delta på spontane *jam-sessions*, der ho svarte at det var noko ho ikkje gjorde i særleg grad.

GURO: Eg holdt på å seie... korfor ikkje? [ler] Det høyrast ut som... liksom, at eg syns at du burde det, men det er ikkje sånn eg meiner det. Men er det nokon grunn til at du ikkje har gjort det?

KARIN: Jo, men (...). Jo, men det hadde nok vore bra... når eg begynte her, til dømes, så skulle eg kanskje ha kasta meg ut i det litt meir. Men eg var redd for det. Eg var for sjenert, ganske enkelt.

Svaret til Karin avdekkjer nettopp ein potensiell sårbarheit i høvet til at spørsmålet avdekkjer manglande meistringstru. Samstundes kan ein tolke det slik at hennar *openheit* om det å vere for blyg var uttrykk for tillit i situasjonen, og at ho ikkje opplevde eit behov for å forsvare seg mot spørsmålet.

Eg opplevde ein slik openheit som gjennomgåande i dei fleste intervjuet. Fleire studentar verka, som i dømet med Karin, svært ope om det dei opplevde som svakheiter ved seg sjølv som musikarar og ved eiga øving. Dette gjorde at eg tolka det slik at studentane sjølv ønskte å vere ope, og kanskje til og med sette pris på å få høvet til å snakke om slike aspekt.

4.6.4. Sitatsjekk

Alle deltakarane fekk høvet til å lese gjennom transkripsjonane av intervjuet, som ein form for *member check* (jmf Merriam 1998). Eg oppmoda dei då til å kommentere dersom dei a) fann informasjon i transkripsjonen dei ikkje ønskte eg skulle bruke, og b) ønske å tilføye eller endre noko informasjon. Dette tilråast i kvalitative studiar av valideringsårsakar, men det har også eit etisk aspekt å gjere deltakarane ein viss kontroll over eige utsegn.

Slik sitatsjekk er likevel ikkje uproblematisk, etisk sett. Som tidlegare berørt (i samband med utgreiing av transkripsjonsteknikk) kan munnleg tale og dialog opplevast annleis i interaksjonssituasjonen, der dei to som snakkar har etablert gjensidig tryggleik og tillit, enn når ein les den same dialogen nedfelt i skriftleg form. For ein person som ikkje er førebudd på eller vand med å omtolke meiningslag frå munnleg til skriftleg form, kan det opplevast utleverande og nedverdige å sjå egne munnlege utsegn, med sine eventuelle oppstykkja setningar, fyllord og syntaktiske eller grammatiske feil, skreive ut "svart på kvitt". Som ein måte å beskytte deltakarane mot ei slik eventuell oppleving av transkripsjonane, gjorde eg dei merksam på dette problemet på førehand, og ba dei om å sjå bort frå språket, med forsikring om at sitat som skulle brukast ville bli bearbeidd for å få god språkleg flyt og tydeleg meining (sjå vedlegg 8).

4.7. Validitet og pålitelegheit

I kva for grad kan ein stole på funna som er gjort i denne undersøkinga? Merriam (1998) hevdar at forskingsresultat er "(...) *trustworthy to the extent that there has been some accounting for their validity and reliability.*" (ibid.:198). Validitetskriteriet seier noko om kor *gyldige* resultat er, og i staden for reliabilitet nyttar eg *pålitelegheit* som kriterium, det vil seie om ein kan stole metodane som er bruka. Eit hovudmål med å sjekke for gyldigheit og pålitelegheit er ikkje å kome fram til absolutte svar ettersom det ikkje er mogleg i kvalitativ forskning, men snarare å minske risikoen for feilkjelder og misforståingar (Stake 1995).

4.7.1. Validitet

Ifølge Kvale (2001) er det å validere det same som å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Når ein legg til grunn eit signifikativt sanningsomgrep (jmf Alvesson og Sköldberg 2008, sjå avsnitt 4.1.1), det vil seie at resultat skal vise fram *meining*, er det relevant å spørre seg: for *kven* gjev resultat meining? Kvale (2001) gjer greie for tre ulike nivå av *tolkingskontekstar* med ulike "gyldighetsnivå", eller det Kvale kallar *valideringsfelleskap*. Deltakaren si eige sjølvforståing er ein tolkingskontekst, der tolkinga er avgrensa til å uttrykke det deltakaren sjølv oppfattar som meininga i ytringa si. Ein noko vidare tolkingskontekst er det Kvale kallar *kritisk forståing basert på sunn fornuft*, der valideringsfelleskapet er det allmenne publikummet, og ein allmenn konsensus er eit validitetskriterium. Den siste tolkingskonteksten er *teoretisk forståing*, og har gyldigheit innanfor eit

forskingssfellesskap (ibid.). Desse ulike tolkingskontekstane kan knyttast til ulike validitetsformer, og eg skal i det følgande peike på korleis eg har forsøkt å styrke studien sine *indre, økologiske, kommunikative og epistemologiske* validitetsdimensjonar.

Indre og økologisk validitet

I og med at deltakarperspektivet, og deltakarane sine meningskonstruksjonar er lagt til grunn som avgjerande for å kome fram til kunnskap, er deltakarane si sjølvforståing som tolkingskontekst viktig. Dette heng òg saman med validitetsdimensjonen *økologisk validitet* (Hammersley og Atkinson 1991; Yin 2009). Økologisk validitet vil seie at den naturalistiske intensjonen med undersøkingsmetodane er ivareteke, ved at metodane er tilpassa korleis i dette høvet øving normalt går føre seg, og ikkje omvendt. *Indre validitet* er beslekta omgrep som seier noko om funna er innbyrdes konsistente (Merriam 1998), ut frå deltakarane si opplevde røynd.

Merriam presenterer følgande seks strategiar for å styrke den indre validiteten:

1. Triangulering
2. Member check (deltakarar i undersøkinga)
3. Observasjon over tid
4. Peer-undersøking: Kommenterar frå kolleger
5. Deltakande eller samarbeidande forskningsmåtar
6. Undersøke eventuell forskar-bias: Klårgjere forskaren antakingar, verdenssyn, teoretisk orientering.

Som tidlegare beskreve har eg nytta triangulering, punkt 1, i studien, både ved å ha to delstudiar med ulike teknikkar for å frambringe informasjon seg i mellom, og innad i DS2. Dei to delstudiane har òg noko ulikt fokus og grad av nærheit til forskingstematikken. DS1 tek med sine 13 kvalitative intervju i vare eit visst breiddeperspektiv, og gjer det mogleg å samanlikne informasjon på tvers av ulike deltakarar sine fortellingar om praksis. DS2 tek i vare eit djubdeperspektiv, ved å følge tre personar "inn på øverommet", ved fleire høve, og over eit visst tidsrom.

For å styrke den økologiske validiteten var det viktig å tilpasse forskingsopplegget i spesielt DS2, til korleis øvepraksisane til kasusdeltakarane til vanleg utspelte seg. Dette innebar mellom anna at

øktene skulle føregå på dei øve-/bandromma dei vanlegvis øvde på,¹¹¹ med det utstyret dei vanlegvis hadde tilgjengeleg. Instruksjonane før både dei individuelle øveøktene og bandøktene var at dei skulle forsøke å øve slik dei vanlegvis gjorde, og på noko dei "var inne i" på det tidspunktet. Føremålet med å la deltakarane sjølve styre SR-intervjuøktene med tanke på å stoppe å snakke ved hendingar som dei oppfatta som signifikante, heng òg saman med økologisk validitet.

Det er også andre måtar å legge til rette for indre, eller økologisk validitet i forskningssituasjonar. Kvale (2001) tilrår å nytte *validerande intervjuteknikkar* undervegs i eit intervju, som ein måte å gjere eit tolkingsarbeid så tidleg som mogleg i prosessen, som eg tidlegare har nemnd. Ved å tolke undervegs, og gjere tolkinga si eksplisitt for deltakaren i intervjusituasjonen, har ein høve til å kontrollere med henne korvidt tolkinga stemmer med hennar sjølvforståing, som ein form for umiddelbar *member check*, jamfør punkt 2 hos Merriam (1998).

Eg nytta ein stor grad av slike teknikkar i intervju, til dømes ved å spørre "forsto eg deg rett no, viss eg seier at...", eller "er det riktig å seie at du meiner at...", der ein kan gjentake utsegn frå deltakaren og samstundes omformulere, for å sjekke nyansane i utsegna.

Gjennom ulike validerande intervju spørsmål blei ei utsegn sitt meningsinnhald *prøvd*, og dermed gjeve ein høgare økologisk validitet. Eg opplevde både at enkelte valideringsspørsmål blei stadfesta, òg at mi tolking kunne bli korrigert eller utdjupa av deltakaren, noko eg oppfattar som at denne intervjuteknikken gav god indre validitet.

Validerande intervjuteknikkar kan òg sjåast som ein måte å "omsette" mellom deltakaren si sjølvforståing og den tolkingskonteksten Kvale (2001) kallar allmenn sunn fornuft, til dømes eit meir formelt musikk- eller teorispråk. Dette inneber ein kontinuerleg sensitivitet ovanfor kva for språklege nivå det må byggast bru mellom for både å take ivare kommunikasjonen med deltakaren og trongen til presise og eksplisitte analysar av materialet.

Eg var i samband med diskusjonen av etiske aspekt inne på at eg forsøkte å bidra til at deltakaren opplevde seg sjølv ressurssterk. I tillegg til den etiske dimensjonen ved dette, såg eg òg det som eit ansvar av omsyn til den indre validiteten, for å få fram mest mogleg informasjon. Dette var basert på antakinga om at dess tryggare deltakaren kjende seg i interaksjonen og situasjonen, dess meir ville ho fortelle, og dess meir fleksibelt og lødig kunne vi snakke saman — slik at det mellom anna var

¹¹¹ Noko som også var det mest praktiske og enklaste å få tilgang til.

rom for mine valideringsspørsmål utan at dei styrte deltakaren, og at ho var trygg nok til å korrigere mi tolking dersom eit valideringsspørsmål viste at eg hadde misforstått noko.

Ein form for *member check* i ettertid blant deltakarane var at alle fekk høve til å lese gjennom transkripsjonane av intervjuet i ettertid. Dette blei gjort både av etiske omsyn (jmf. tidlegare utgreiing), og av valideringsomsyn. Eg fekk seks tilbakemeldingar per epost, og dei var utelukkande positive, bortsett frå at ein av deltakarane hadde ein merknad til at eg ein stad hadde skreive ut namn på ein geografisk stad som kunne identifisere vedkomande. Fleire av deltakarane som gav tilbakemelding poengterte at det dei hadde fortalt stemte godt med korleis dei øvde og tenkte om eiga øving at på *tidspunktet for intervjuet*. Ein av dei som svarte skreiv følgande: *"Det var litt av ein inspirasjon å lese dette igjen. Ei påminning om kva alt saman handler om."*

Kommunikativ validitet

Ifølge Kvale (2001) er kvalitativ validering basert på det han kallar ein *usikkerhetslogikk*, der graden av validitet er avhengig av argumentar for eller mot ei tolking. Han hevdar følgande: *"Gyldig kunnskap oppstår når to motstridende påstander blir diskutert i en dialog (...)"* (ibid.: 170). Slik overprøving av argument kallar han *kommunikativ validitet*, og er noko eg vil knytte til alle dei tre valideringsfellesskapa eg nemnde innleiingsvis i dette avsnittet.

På deltakarnivået nytta eg ein intervjuteknikk som var å sette fram spissformulerte eller provokative spørsmål eller påstandar for å gje deltakaren noko å take stilling til, eller for å undersøke synspunkt undervegs i intervjuet. Eit døme på dette kan vere følgande spørsmål: *"Enkelte vil kanskje at ein ikkje lærer skalaen nøyaktig nok hvis ein improviserar over den, kva er ditt synspunkt på det?"* Eg opplevde at slike provokative spørsmål førte til at deltakarar blei i stand til å formulere seg meir poengtert.

Denne teknikken nytta eg berre i situasjonar der eg oppfatta at deltakarane ikkje hadde lett for å la seg styre av meg (eller svare det ho trudde eg ville ho skulle svare). Eit døme på dette var når eg snakka om *imitasjon* med Georg:

GURO: Du er ikkje redd for at det å imitere andre kan gjere deg til ein sånn blåkopi av...

GEORG: Nei, det trur eg ikkje, altså. For når ein plankar så mykje forskjellig, (...) i forskjellige sjangrar, så trur eg ein blir eit produkt av alt ein har plankt. Og det blir ikkje likt som noko anna.

Både det at eit slikt motargumenterande og overprøvande spørsmål gav eit berika og meir nyansert *innhald*, og den kjensgjerninga at til dømes

Georg i sitatet over, ikkje lot seg styre av det, meiner eg er aspekt som viser at den kommunikative validiteten var god.

Eg har òg nytta *member checks* innanfor *forskningsfellesskapet* som tolkingsskontekst. Som stipendiat ved PhD-programmet på Norges Musikkhøgskole har eg arbeidd med studien innanfor eit miljø av fagfeller (andre stipendiatar). Undervegs i stipendiatperioden har eg jamnleg presentert ulike delar av prosjektet for dette miljøet, og fått opposisjon. Eg har òg lagt det fram på fleire internasjonale konferansar, der det også har blitt underlagt kritikk og diskusjon.

Epistemologisk validitet

Korvidt resultatene av studien er gyldige innanfor eit forskningsfellesskap, har mellom anna å gjere med *epistemologisk validitet* (Merriam 1998), det vil seie at det er samsvar mellom korleis kunnskap er frambrakt og kva for kunnskapsteoretisk posisjonering studien plasserast innanfor. I det konstruktivistiske paradigmet legg ein til grunn at data ikkje snakkar for seg sjølve, dei må alltid tolkast. Ein kan ikkje observere noko utan å påverke eller endre det, og ord er abstrakte symbolske representasjonar av røynda, men *er* ikkje den observerte røynda sjølv (ibid.). Forskaren er det "instrumentet" som samlar inn informasjon og analyserer den, ved hjelp av sine subjektive kvalifikasjonar og forforståing.

I tråd med dette kriteriet har det vore viktig å etterstrebe høgst mogleg grad av *refleksivitet* (Alvesson og Sköldberg 2008). Dette inneber at forskaren undervegs i dei ulike prosessane med å planlegge og gjennomføre informasjonsinnsamling, og i analyse- og tolkingssfasene er seg medvite sin eige bakgrunn, forforståing, verdiar og liknande som kan føre til skeivheit (bias). Ho må erkjenne og gjere greie for effekten av seg sjølv og eigen posisjonering (Ryen 2002), og sin eigen rolle i medkonstruksjonen av kunnskap med deltakarane. Refleksivitet inneber ei kritisk etterprøving av eige tolkingar, eller med andre ord *tolking av tolking* (Alvesson og Sköldberg 2008: 20).

For å styrke denne validitetsdimensjonen og kriteriet om refleksivitet, har eg i tolkingarbeidet og i resultatframstillinga i avhandlinga, derfor lagt vekt på å gjere eksplisitt korleis tolkingane mine har blitt gjort, presentere alternative tolkingar, og vise argumentasjonen for dei konklusjonane eg har kome til, basert på det teoretiske rammeverket i avhandlinga.

4.7.2. Pålitelegheit

Innanfor eit positivistisk epistemologisk paradigme knyter ein kriteriet om reliabilitet til i kva for grad forskingsfunna kan repliserast, det vil

seie om den vil gje same resultat dersom studien blir gjenteke (Merriam 1998). Ettersom menneskeleg åtferd aldri er statisk eller konstant, og forskaren som "instrument" vil påverke materialet, kan dette kriteriet ikkje overførast til kvalitativ forskning. Ein kan i staden diskutere kor påliteleg ein studie er ut frå kriterium om *konsistens og stabilitet* i metodane som er bruka (ibid.).

Ettersom språket utgjer ein hovudtilgang til meiningskonstruksjon, har det å styrke moglegheita for at forskar og deltakarar *forstår* kvarandre, konsekvensar for pålitelegheita. Dette var eit potensielt problem ovanfor dei svenske deltakarane.¹¹² Derfor understreka eg i intervjusituasjonane at det var naudsynt å bruke tid på å vite om vi forsto kvarandre språkleg, spesielt sidan eg har ein nordnorsk dialekt som det kunne vere vanskeleg for svenskar å forstå. Ikkje minst kan musikarsjargongar vere annleis i Noreg og Sverige, sjølv om det omgrepsmessige opphavet ofte er engelsk. I fleire intervju brukte vi mykje tid på oppklaring dersom det var språkleg usikkerheit, som i dette dømet:

Guro: Så då spelte du kor, så spelte alle saman solo etter tur...

Seier de det på svensk? Å spele kor?

Deltakar: Chorus?

Guro: Chorus...

Deltakar: Nei, ein seier nok ikkje... ein seier nok *solo*, "*att sola*", kanskje.¹¹³

Repstad (2007) berører fenomenet *forskingseffekt*, det vil seie alle verknader på deltakarar og deira samspel som kjem av at dei er under utforsking og veit om det. Forskingseffekten kan bidrage til "*... en eller annen form for strategisk opptreden fra aktørene.*" (ibid.: 66). Dersom det er slik at ein metode gjev bestemte data som ikkje ville kome med andre metodar, kan det ha å gjere med forskningseffekten, og kan bidra til at ein må vurdere funna som usikre. Triangulering, som eg altså har nytta, kan vere ein måte å kompensere for eventuelle "metodeskapte" funn. Igjen spelar forskarrefleksiviteten inn, som ein måte å take høgdom for ein eventuell forskningseffekt.

¹¹² Eit spesielt intersubjektivt språkproblem kan oppstå innanfor dei skandinaviske språka, nettopp fordi dei i utgangspunktet er så like at ein ofte går ut frå at ein ikkje treng å omsette mellom dei. Dette kan tilsløre at ein ikkje forstår kvarandre. Norsk og svensk har til dømes mange like ord og uttrykk, men som ikkje tyder det same. Det svenske uttrykket "*att komma på något*" tyder til dømes ikkje "*å komme på noko*" på norsk, altså erindre, men "*å finne ut noko*".

¹¹³ Det norske slanguttrykket "å spele kor" tyder å improvisere solo (ofte over eit akkordskjema), og kjem – som deltakaraen gjetta – av det engelske omgrepet for "runde" i eit akkordskjema, "*chorus*", sjølv om det altså nyttast annleis på norsk.

I likskap med for validitetskriteria, kan ein styrke pålitelegheita ved å gje lesaren innsyn i forskarposisjonen, og detaljerte beskrivingar av korleis datainnsamlinga har føregått, det Merriam (1998) kallar *granskingsspor [audit trails]* (ibid.: 206). Det blir ikkje dermed mogleg for andre forskarar å gjentake eksakt den same studien, men det blir mogleg for lesaren å vurdere om framgangsmåtar som er brukt er i samsvar med funna ein har kome fram til, det vil seie om studien har konsistens (jmf Merriam ibid.). Kapittel 4 er i sin heilskap eit forsøk på å gjeve lesaren eit metodologisk granskingsspor for studien, der eg har lagt vekt på å gjere greie for dei ulike overveiingane og tiltaka som er gjort. I det neste og avsluttande hovudavsnittet av kapittel 4, der eg i hovudsak tek føre meg overførbarheita ved studien, vil eg kome tilbake til to aspekt eg har berørt her, nemleg *forskingseffekten og lesaransvaret* for å vurdere forskinga sin kvalitet.

4.8. Avslutning

4.8.1. Overførbarheit

Kritikk mot kvalitativ forskning og særleg kassstudiar går ofte på at dei ikkje er moglege å generalisere, fordi dei berre tek for seg èitt eller få tilfelle (Flyvbjerg 2006). Malterud (2003) diskuterer generalisering som kvalitetskriterium i kvalitativ forskning, og seier at "*[g]eneraliserbarhet er et begrep som kan invitere til urealistiske assosiasjoner om allmenngyldig overførbarhet.*" (ibid: 63). Når ein tek som epistemologisk utgangspunkt at menneske og deira praksisar er kjenneteikna ved det individuelle og varierte, er det sjølv sagt ingen automatikk i at resultat frå ei kvalitativ undersøking om eit forskingsfokus er gjeldande for korleis fenomenet framtrer hos andre individ i andre kontekstar. Då er ikkje statistisk, eller målbar, generaliserbarheit det mest relevante kriteriet for kvalitativ forskning.

Flyvbjerg (2006) viser til Hans Eysenck (1976 i Flyvbjerg) som argumenterte for det naudsynte i å sjå nærare på individuelle kass frå tid til anna: «*...not in the hope of proving anything, but rather in the hope of learning something!*» (Eysenck 1976: 9, i Flyvbjerg 2006: 224). Viten og kunnskap som ikkje kan påberope seg å vere absolutt, og dermed verken kan bevisast eller generaliserast, kan likevel vere viktig og nyttig kunnskap i den forstand at slik viten kan tilby *innsikt og gjenkjenning*. I kva for grad eit forskningsprosjekt kan tilby dette, kan knytast til kriteriet om *overførbarheit* (Malterud 2003).

Malterud argumenterer for at ein diskusjon om overførbarheit kan dreie seg om grenser og betingelsar for at funna kan gjelde i andre samanhengar enn der studien er gjennomført. Kriteriet om overførbarheit er ein føresetnad for å kunne dele kunnskapen som utviklast med andre og sikre at resultata har relevans (ibid: 64). Ifølge Malterud er ein slik diskusjon ei operasjonalisering av spørsmålet om *ekstern gyldigheit* (ibid: 63) (ekstern validitet) (Merriam 1998; Yin 2009).

Naturalistisk generalisering (Merriam 1998; Postholm 2005) er eit omgrep som kan ha relevans i ein diskusjon om overførbarheit. Dette inneber at det at ein studie er gjennomført i ein naturleg kontekst, kan ha tyding for overføringsverdien av funna. Fordi konteksten ikkje var konstruert av forskaren, kan ein finne liknande situasjonar i det verkelege liv, der funna kan ha tyding. Postholm (2005) skriv om naturalistisk generalisering at "[l]eseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også opplevelsene som nyttige for egen situasjon." (ibid: 131).

Dette poenget knytt til naturalistisk generalisering, kan vi gjere gjeldande ved kriteriet om overførbarheit, nemleg at det er *lesaren* som skal gjere overføringa, noko Merriam (1998) kallar *reader or user generalizability* (ibid.: 211). Korvidt beskrivinga eller resultata av ein studie er overførbare til andre samanhengar eller individ er opp til lesaren å vurdere. Stake (1995) hevdar følgjande om krav til forskning der ein baserar seg på lesargeneralisering: "*Following a constructivist view of knowledge does not require the researcher to avoid delivering generalizations. But a constructivist view encourages providing readers with good raw material for their own generalizing.*" (ibid.: 102). Føresetnaden for at lesaren kan utføre ei slik vurdering er at forskaren gjev lesaren tilstrekkeleg detaljerte og fylldige beskrivingar av utvalet, kaset, konteksten, og metodiske prosessar, inkludert både kva som var planlagt og kva som blei gjennomført, analyseprosessar og resultatutvikling, for å sette lesaren i stand til å samanlikne med eigen situasjon (Merriam 1998).

Slik kan den skriftlege framstillinga bidrage til å etablere *inter-subjektivitet* (Kvale 2001), som er ein føresetnad for lesargeneralisering. Ein må diskutere korleis ulike aspekt ved forskingsopplegget påverkar resultata, slik at lesarar og brukarar sjølv får innsyn og får ein tilstrekkeleg kontekst å vurdere utvalet og kvaliteten i resultata (Ryen 2002), og her spelar forskaren sin før omtalte *refleksivitet* inn.

Kvale (2001) ytrar likevel skepsis til for stor overlating av vurdering til lesaren: "*En sterk vektlegging av intersubjektiv validering kan imidlertid også medføre at forskeren (...) ikke tror på sine egne tolkninger, og er*

uvillig til å ta ansvar for dem." (ibid.: 172). Ettersom forskaren både i planlegging av studien og undervegs i datainnsamling og analyser har gjort aktive val, og forhåpentlegvis val som står i høve til kvarandre i alle ledd av forskningsprosjektet, bør forskaren også etter mitt syn kunne reflektere over overførbarheita. I den grad bekymringa som kjem til uttrykk i sitatet frå Kvale kan vere reell, kan ein eventuell mangel på det å ta stilling til eigne funn kome av ein frykt for å bli skulda for å vere forutinntatt. Det å tru på eigne tolkingar og "ta ansvar for dem", jmf Kvale, ser eg berre som eit problem dersom ein utelukkande gjer greie for eigne vurderingar og tolkingar, og utelet den transparensen og det innsynet som tillet lesaren å ta del i ei vurdering av forskaren sine tolkingar.

Overførbarheit og tydinga forskingsopplegget

Utvalet av deltakarar og kasus har stor tyding for kor grenser for overførbarheit går, til dømes om utvalet er typisk og representativt for andre i denne gruppa, eller om det til dømes er snakk om eit såkalla kritisk kasus. Som før beskreve er ein av styrkene ved kasusstudier at dei tek sikte på å beskrive og avdekke i djubda samanhengar mellom detaljar og kontekstuelle aspekt ved kasuset. Dersom det er aspekt ved *konteksten* studien er gjennomført i som kan finnast igjen i andre samanhengar, kan det styrke graden av overførbarheit. Derfor er rik kontekstualisering ein føresetnad i kvalitative studiar, som med sitt ofte lite utval av deltakarar også egnar seg godt til, og noko eg har etterstreba i resultatframstillinga.

Den frivillige rekrutteringa til denne studien kan ha tyding for overførbarheita av funna. Studentane som meldte si interesse for å delta kan ha spesielle fellestrekk på grunn av denne interessen i seg sjølv. På den eine sida kan dette vere studentar som i utgangspunktet har spesiell interesse for å øve, som er spesielt dyktige og erfarne øvarar, som kanskje allereie har eit godt artikulert «grep» om sin praktiske kunnskap, og har uttalte verdiladde haldningar til øving. På den andre sida er det òg mogleg å tenke seg at interesserte studentar kan vere usikre, mindre erfarne øvarar, og deltek fordi dei ønsker å lære meir om eigen øving gjennom undersøkinga. Desse faktorane kan minske overførbarheita, fordi informasjonen frå eventuelt «flinke», spesielt interesserte og verbale studentar, ikkje nødvendigvis gjeld «mindre flinke», og omvendt. I tillegg kan dei utgjere skjulte kriteriar, det vil seie at eg som forskar ikkje har moglegheit til å ta slike faktorar fram og kaste lys over tydinga dei har for informasjonen, fordi eg har hatt avgrensa tilgang til å vite om kva som var motivasjonen for å delta.

Det naturalistiske i studien er at han tek utgangspunkt i studentar frå utdanningsinstitusjonar der øving i utgangspunktet blir rekna som ein

sentral aktivitet. Eg undersøker ein aktivitet som allereie er igangsett av aktørane sjølv. Dette meiner eg i seg sjølv bidreg positivt til overførbarheit til øving hos studentar i utdanning generelt. Institusjonar utgjer ein naturalistisk kontekst for studentane si øving. *Det å studere musikk* utgjer ei formalisert og dermed meir eller mindre felles ramme rundt studentane si læring og utvikling, fordi det formaliserte ofte inneber felles normer for vurdering, læringsformer, etc. Ikkje minst er *øving* og *improvisasjon* felles og sentrale tema for studentar i jazzutdanning. Slikt kulturelt " fellesgods" kan styrke moglegheita for gjenkjenning og dermed overførbarheit.

Det naturalistiske føreset at undersøkingane går føre seg på ein måte som er tilpassa konteksten, og på individet sine premisar, i tråd med å legge vekt på deltakarperspektivet. Eg går ut frå at ei vektlegging av praksis og av deltakarperspektivet er noko som kan skape identifikasjon hos andre i same situasjon. Sjølv om ein slik identifikasjon ikkje mekanisk fører til gjenkjenning dersom *funna* ikkje er gjenkjennelege for alle, kan han det minste bidrage til at lesaren har gode føresetnader for *å ta stilling* til funna.

Når eg triangulerer mellom to delstudiar er det noko som i seg sjølv legg til rette for god overførbarheit. Det kan føre til at forskingsfokuset blir belyst på ein meir mangefasettert måte enn om eg gjorde ein enkelt studie med èitt undersøkingssopplegg. Både eit breidde- og djubdeperspektiv er ivaretatt, og har gjeve mykje stoff til fylldige beskrivingar. Når til dømes liknande tema og kategoriar har dukka opp i både DS1 og DS2, meiner eg det styrker overførbarheita av desse temaene.

Overførbarheit og tydinga av forskningseffekten

Den tidlegare beskrevne forskningseffekten (jmf Repstad 2007) kan ha ei negativ tyding for overførbarheita. Ein kan tenke seg at det kan føre til læring og eit auka medvit hos deltakarane å sjå video av eigen øving, gjennomføre eit SR-intervju, føre logg over eigen øving, og settast i gong med å reflektere over føremål og hensikt med eigen øving. Dermed kan sjølve deltakinga i forskningsprosessen utgjere ein eigen form for situert læring. Ein kan då spørre om forskingsfokuset verkeleg blir studert i ein naturalistisk situasjon, sjølv om intensjonen med kasusstudien er nettopp dette, dersom sjølve forskningsssituasjonen fører til ein kvalitativt annleis måte å øve eller lære på. I så fall må det neste spørsmålet bli om resultatata av studien berre er overførbare til andre studentar som er "utsett" for forskning på eigen øving.

Desse spørsmåla kan ein sjølv sagt ikkje få sikre svar på. Men eg har forsøkt å take høgde for forskningseffekten ved å problematisere han i kommunikasjonen med deltakarane. Når det gjeld deltakarane i DS2 spurte eg om dei trudde at det å føre logg, og det å bli filma under

øveøktar medførte at dei øvde annleis, eller tenkte annleis om eige øving. Svara var overvegande at det å bli forska på ikkje påverka sjølve øvinga i øveøktene (til dømes val av øvegjenstandar). Men undervegs i SR-intervjua kom det fleire døme på at det å sjå seg sjølv øve, og vere i ei setting der ein blei bede om å reflektere rundt dette, påverka korleis dei tenkte og reflekterte rundt øvinga. Slik sett kan dette sjåast som ein forskningseffekt. Men forhåpentlegvis har det vore ein positiv forskningseffekt etisk sett *for deltakarane*, i form av auka læring. For *studien* kan dette tyde at overførbarheita er begrensa, dersom det hadde vore eit siktemål at funna skulle vere representative. Om ein derimot legg til grunn at overførbarheit kan dreie seg om kva vi kan *lære* av forskinga, kan det at deltakarane eventuelt auka sin refleksjon og evne til å dele den gjennom å delta, bidra til styrka overførbarheit.

4.8.2. Oppsummering

I dette kapitlet har eg forsøkt å beskrive denne studien sine *metodologiske granskingsspor* (jamfør Merriam 1998), ved å bidra til innsyn og transparens i korleis datainnsamling og bearbeiding av dette materialet har føregått, med ei forankring i ein konstruktivistisk kunnskapsteoretisk forskningstradisjon. Eg har gjeve detaljerte beskrivingar av førebuing og gjennomføring av datainnsamlinga, analyse- og tolkingsprosessar, og diskutert vurderingar og refleksjonar eg har gjort undervegs i alle desse prosessane. Hensikten har vore å gje lesaren eit grunnlag for sjølve å vurdere validitet, pålitelegheit og overførbarheit av funna i studien, samstundes som eg har gjeve tilkjenne kva eg har gjort for å styrke desse kvalitetsdimensjonane, og korleis eg sjølve vurderer effekten av desse tiltaka.

Del II: Resultata av studien

I denne delen av avhandlingen skal eg presentere resultata av studien. Eg har delt den i fire kapittel, som kvar tek for seg tematiske hovudområde.

Kapitla i denne delen (kap. 5 til 8) er organisert tematisk, og handlar om høvesvis *verdiar og konvensjonar* i basisaktiviteten *utøving* (kap. 5); generelle beskrivingar av *øvepraksisar* (kap. 6); deltakarane sine spesifikke *øvegjenstandar og -handlingar* som er retta mot desse (kap. 7); og *kollektiv øving* (kap. 8). Kapittel 7 har det største omfanget, og inneheld fleire detaljerte utgreiingar. Kapittel 5 og 6 skal fungere som bakgrunn for kapittel 7, og kapittel 8 skal sjåast som eit framhald og supplering av kapittel 7.

Kapittel 5 og 6 bygger på materiale frå intervjuundersøkinga i Delstudie 1. Kapittel 7 og 8 bygger på materiale frå både Delstudie 1 og 2. I desse to kapitla kjem eg til å gå meir i djubda på enkelte tema og døme enn andre, med ulik grad av detaljnivå og lengde på sitat frå intervjuet. Dette gjer eg når enkeltutdraget viser ein spesielt rikholdig og nyansert informasjon i deltakaraen si utsegn, eller når det er eit spesielt sentralt tema, der detaljar og spesifisitet er viktig for vise korleis ulike faktorar er situerte i bestemte kontekstar, og står i relasjon til kvarandre.

Som beskreve i metodekapitlet kjem eg i kapittel 7 og 8 også til å beskrive avgrensa utsnitt frå *øveøkter* med Robert, Alex og Ingrid utleidd frå Delstudie 2, som eg har kalla *episodar*. Desse står i rammer, og er skreve fram i ein form som er inspirert av narrative teknikkar. Episodane hovudsakleg basert på dei filma *øveøktene* og informasjonen frå SR-intervjuet i tilknytning til dei respektive øktene, men eg har supplert med informasjon frå ulike kjelder knytt til den enkelte deltakaren, og med direkte sitat frå det respektive SR-intervjuet.

5. Verdier og normer i basisaktiviteten utøving

Eg tek utgangspunkt i at aktiviteten *øving* har aktiviteten *utøving* som sin overordna gjenstand (objekt), eller sagt på ein annan måte kan vi tenke det å utøve musikk som ein *basisaktivitet*, der det å øve er ein *læringsaktivitet* knytt til denne basisaktiviteten. Det vil då seie at denne basisaktiviteten gjev sentrale føringar implisitt, for kva slags "målretting" øving for jazzstudentar har.

Verdier og normer er to omgrep som kan vere problematiske å differensiere mellom. Ein kan likevel seie at eit skille kan vere at verdier er tilhøyrer eit *idémessig*, eller ideologisk plan, medan normer og konvensjonar i større grad er knytt til *sedvaner* i ein praksis. Verdier kan styre kva for normer som etablerast i praksisen.

Improviserende jazzpraksisar, kan vi gå ut frå, har eit sett med innskrivne verdier for kva som er "om å gjere", eller kva som står på spel og er i spel; og eit sett med normer, eller konvensjonar, om fordeling av arbeidsoppgåver som kan vere implisitte eller eksplisitte, og som regulerar dei musiserande og kreative moglegheitene ein musikar har, og som dermed er med på å konstituere jazz (som musikkform og dermed ein basisaktivitet, i denne samanhengen).

I denne studien har det vore sentralt å undersøke nettopp samanhengen mellom det vi kan kalle overordna verdier og normer frå jazz som utøvande praksis, og kva slags konkrete handlingar som utspeler seg "på øverommet", eller med andre ord: samanhengen mellom basis- og læringsaktivitet. Eg legg til grunn at den første gjev den andre *mening og retning*. Eg har tidlegare forsøkt å peike på kva som kan identifiserast som verdier og normer innan litteratur om og forskning på ulike jazzpraksisar og beslekta musikkpraksisar. I dette kapitlet skal eg gjere greie for kva for sentrale verdier og oppfatningar om regulerande normer deltakarane i studien sjølve legg for dagen.

Først skal eg take føre meg korleis spesifikke hovudinstrument fungerer som "berar" av ulike musikalske normer, og korleis dei fungerer medierande for *musikalske posisjonar*. Deretter skal eg sjå på verdisyn

knytt til *det skapande ved improvisasjon*, og til høvesvis *det kollektive og det individuelle*. Disse verdirelaterte temaene er sentrale gjengangstema både i tidlegare forskning og i mitt datamateriale, og utgjer eit viktig bakteppe for å forstå korleis studentar konstruerar mening i høve til mål og øvegjensandar som øvinga deira er retta mot.

5.1. Musikalske posisjonar mediert av hovudinstrument

Ulike instrument har tradisjonelt ulike "hovudansvarsområde" i jazz og anna rytmisk musikk, eller ei underforstått *arbeidsfordeling* (Engeström 2000) jamfør aktivitetsteoretisk terminologi (jamfør avsnitt 3.2.5). Denne arbeidsfordelinga inneber ulike musikalske funksjonar, som eg i det nemnde avsnittet argumenterte er symbolsk innskriven i respektive instrumentpraksisar, og konstituerar ulike instrumentroller eller –posisjonar. Dette gjer at ein blåsar kan spele ein låt saman med ein bassist utan å ha øvd på førehand, berre med utgangspunkt i eit spesifikt låttema, akkordskjema, underdeling eller groove, og eit gjeve tempo, fordi dei respektive rollene eller posisjonane regulerar rammene for samspelet.

Konkret kan posisjon her peike på spesifikke forventa arbeidsoppgåver i eit samspel, men også kva for type *plass* ein er forventa å ta på det respektive instrumentet; skal ein understøtte og kompe, er ein forventa å vere solist, og så bortetter. Arbeidsfordeling eller musikalsk posisjonering ut frå instrument, fører til det eg tidlegare har omtalt som *distribuert kunnskap* (jamfør til dømes Hutchins 1993). Omgrepet peiker på at ulike individ utviklar spesifikk kunnskap eller kompetanse i høve til dei spesifikke arbeidsoppgåvene dei har innanfor ein kollektiv praksis. Dei respektive individuelle oppgåvene utfyller kvarandre i utføringa av den kollektive praksisen. Arbeidsfordeling som kategori styrer dermed kva for spesifikk kompetanse som er viktig å ha basert på instrument, og dermed kva for øvegjensandar det er relevant for ulike studentar med ulike hovudinstrument å arbeide med. Eg har i teorikapitlet (i avsnitt 3.2.5) argumentert for at den distribuerte kompetansen kan bidra til at deltakarane tek ulike *roller eller posisjonar* i relasjonar til kvarandre, ut frå kulturelle normer.

Engeström (2000) skil mellom horisontal og vertikal arbeidsfordeling, der førstnemnde peiker på at ulike oppgåver kan vere fordelte på ulike deltakarar med innbyrdes lik status eller grad av kompetanse. Vertikal arbeidsfordeling peiker på når dei respektive deltakarane er posisjonert i eit hierarki, til dømes når dei har ulike oppgåver etter grad av kompetanse eller ansvar. I dei følgjande underavsnitta skal eg no gje

døme på desse to dimensjonane ved kategorien arbeidsfordeling som kom fram hos deltakarane i studien.

5.1.1. Horisontal arbeidsfordeling

I dei fleste intervjua kom det tydeleg fram at det eg i avhandlinga kallar arbeidsfordeling i bandpraksisar var noko deltakarane i studien forholdt seg til, og som påverka kva dei var oppteke av å kunne og å lære seg. Til dømes opplevde Anders, ein bassist som tidlegare hadde spelt gitar som hovudinstrument, at han i stadig større grad ville bort frå det å spele solo, til å meir ville vere ein diskret og påliteleg akkompagnatør for andre. Karin (song) diskuterte posisjonen som songar, og var ambivalent til om ho skal improvisere eller ikkje, og normer knytt til songarar og improvisasjon (noko eg kjem tilbake til i kapittel 7). Johan (saksofon) fortalde til dømes at han likte aller best å spele i blåserække i storband, og var ikkje så glad i å improvisere soloar. For Johan verka dette som noko konfliktfylt, kanskje fordi han spelte eit instrument som kan karakteriserast som sjølvve symbolet på den virtuose jazzsolist.

Robert (gitar) hadde ein trio saman med bass og trommer, som spelte ein kombinasjon av standardlåtar og eige materiale. I trioen beskrev han si rolle som framtrekande, både fordi han skreiv ein del av materialet, og fordi han i dette formatet var hovudsolist og melodiinstrument i tillegg til å kompe. Dette var roller han trivdest godt med: *"Det er vel litt av gitaren sin kvalitet kanskje også, at ein kan pendle litt der, mellom."* Likevel har også bass og trommer soloar i trioen, og det lille formatet gjev nettopp denne moglegdomen for alle tre:

ROBERT: Sjølv sagt så synes eg jo samstundes at sjarmen med ein trio er at ein også kanskje sleppe fram trommisen og bassisten på ein annan måte, ein om ein har eit større band, liksom.

GURO: Ja. Så alle dei har soloar?

ROBERT: Ja, absolutt, absolutt. Det er... sånn gjer vi det.

Vibeke (sax) fortalde at i hennar band hadde ho ei *"klassisk saksofonistrolle"*, som ho sa, det vil seie at ho spelte meloditemaene og hadde improviserte soloar. Men ho kunne òg ha ein meir kompande rolle i andre band.

GURO: Og kva gjer du då, konkret musikalsk, når du er ein del av kompet?

VIBEKE: Då speler eg kanskje med bassen, eller at eg speler lange tonar, tersar og septimar, til dømes [ler].

GURO: Bak ein solist?

VIBEKE: Ja, nettopp.

Emma (piano) hadde òg sitt eige band, som utanom henne sjølv på piano besto av to blåsarar, to strykarar og bass. Ho fortalde at denne

besetninga gav mange moglegheiter instrumentasjonsmessig, og slik eg forstår henne, rollemessig. Hennar rolle som pianist kunne variere frå låt til låt, fortalde ho. Nokre gonger var det ho som framførte melodien med underlag frå dei andre instrumenta. Andre gonger hadde ho ein harmonisk rolle, eller ho kunne spele riff saman med bass. Ho understreka dessutan at fråveret av trommer hadde spesielle konsekvensar: "*[V]i har ikkje trommer, så vi må verkeleg spele reint, og spele i time, og alle må skjerpe seg litt meir, føler eg.*" Når Emma spesifikt peikte på at bandet ikkje hadde med trommer, vil eg knyte det til at visse musikalske funksjonar, som konvensjonelt blir forbunde med trommer, måtte distribuerast på dei andre medlemma. Alle måtte generelt "skjerpe seg" ekstra, kanskje fordi nettopp ein trommeslagar ofte får eit ansvar for å binde heilskapen saman i eit band. Trommeslagar-posisjonar kjem eg tilbake til.

Sjangeravhengige instrumentposisjonar

Det er ikkje berre instrumentet åleine som påverkar tilgjengelege musikalske posisjonar, for ulike instrument kan ha ulike konvensjonar innan ulike sjangre og stilar. Ulike instrument kan til dømes ha ulike typiske utøvar- og dermed stil- referansar.

Georg (gitar) var oppteke av country og blues som sine sjangerpreferansar. Dette er sjangrar der gitaren har vore eit sentralt element, og soleis kan seiast å vere konnotert til gitar. Monica (song) hadde hatt dei historisk pregnante jazzsongarane som sine førebilet, noko som påverka kva for repertoar ho likte å synge, nemleg som kallast mainstream eller standardlåtar. Slike sjangerrelaterte konvensjonar kan ha innverknad på kva for rolle desse studentane tek i ulike bandsettingar.

Markus (bass) fortalde at han som bassist kunne fylla ulike musikalske funksjonar eller roller, men at kva for rolle han var forventa av andre å ta var avhengig av kva for sjanger han spelte i til ei kvar tid. Dersom han til dømes spelte konvensjonell mainstream-jazz på ein event-jobb, var hans rolle som bassist relativt fastlagt i ei komprolle i den musikalske bakgrunnen. Når han spelte fri improvisasjon var rollefordelinga meir ope og uføreseieleg, og ikkje styrt av slike tradisjonelle instrumentkonvensjonar.

Martin (trommer) spelte òg innanfor ulike sjangrar, og nemnde spesielt eit pop-band og eit band som spelte fri improvisasjon. Han var klår på at han gjekk inn i ulike roller alt etter kva for sjanger han spelte, som kom fram i det følgjande utdraget:

GURO: Har du ulike roller... *musikalske* roller i dei ulike settingane, altså frå pop til fri-improvisasjon?

MARTIN: Ja. Ja, åh, det er heilt klart. (...) [D]et er kanskje tydelegast på sånn pop-musikk, då. Der ein har, som trommeslagar, time-rolla, i alle fall. Og kanskje eit spesielt stort ansvar for at ting skal groove, då. Og i ganske mykje mindre grad sånn improvisasjon... i alle fall i høve til jazzmusikken, då, så har ein ikkje så stor moglegheit til det. (...)

GURO: Korleis vil du beskrive rolla di når du spelar fri-impro?

MARTIN: Då vil eg beskrive rolla som like viktig som alle dei andre utøvarane. At eg stiller heilt likt, berre med ulik sound, og ulike lydar, rett og slett. (...) Eg føler at i... litt meir sånn vanleg jazzmusikk, så er det trommeslagaren si rolle å støtte improvisatørane som kanskje har solo akkurat då. Framleis bidra improvisatorisk, men kanskje ikkje vere likestilt med den som har solo akkurat då. Den rolla er ikkje så tydeleg når ein spelar fri-impro. Då føler eg at ein er heilt sidestilt, nestan heile tida.

GURO: Ja. Berre for å ta fatt i det du akkurat sa no, å støtte ein solist i ein litt meir streit jazzsamanheng...

MARTIN: Ja.

GURO: ... kva går det ut på? Og no gjer eg meg dum.

MARTIN: Jada... [båe ler]. Det er faktisk ganske vanskeleg spørsmål å svare på [båe ler]. Eg veit ikkje, eg, å tilføre energi, tilføre nye idéar, kanskje. Men presentere dei på ein måte som gjer at improvisatørane kan velje å bruke dei eller forkaste dei. Og så gjere det på ein musikalsk måte. Og prøve å få ein form på det som skjer der og då. Samstundes som at ting skal swinge i arbeidet med bassisten og dei andre i kompet. Så det er mange parametrar, men eg veit ikkje heilt om eg har tenkt så nøye, heilt konkret eller nøyaktig over kva det inneber, då, å spele i ei sånn type setting.

Martin fortel i dette utdraget om tre ulike posisjonar han som trommeslagar kan forvalte, knytt til høvesvis pop-musikk, det Martin kallar "vanleg jazzmusikk",¹¹⁴ og fri improvisasjon.

Innanfor pop beskreib han hovudsakleg to trekk ved posisjonen han har som trommeslagar, nemleg eit ansvar for at musikken skal groove, og at han har lite rom for improvisasjon. I jazz er han underordna solisten, men har ei viktig rolle med å støtte solisten improvisatorisk. Dette kan innebere å legge fram idéar som "tilbod" til ein solist, som denne då kan velje å "forsyne" seg av, og å bidra med energi i rytmisk samarbeid med særleg bass. I fri improvisasjon løysast desse forventingane opp, og han opplever seg meir fristilt og meir sidestilt med dei andre i bandet. Dette er noko som samsvarer med kva Ingrid (trompet) fortel:

¹¹⁴ Med "vanleg jazzmusikk" oppfatar eg Martin som at han siktar til mainstream-jazz eller be-bop.

INGRID: I det første bandet så er jo alle...ingen har... altså det der med fire stykkjer. Ingen har nokon spesiell funksjon, ettersom vi spelar ganske fritt. Så det blir vel liksom som fire ulike røyster, på eit sett, som er like mykje verd, og det... i blant kompar eg trommisen , og i blant kompar han... og sånn. Så det er nok ganske jamlikt i dét bandet, akkurat.

Alex spelar trommer i det same bandet Ingrid beskriv over her, og seier dette om rollefordelinga, når eg spør om han kan fortelle som sin funksjon og rolle her:

ALEX: Ja... det avhenger vel av korleis det... altså, eg forsøker vel å vere så i eitt med gruppa som mogleg, så ikkje... eg skal ikkje pushe på musikken. Eg ser det vel sånn at vi er eitt saman, liksom. (...) Min rolle er vel å ikkje spele noko som eg ikkje burde spele. At eg ikkje begynner å spele noko anna, liksom, som ikkje har noko med...

At roller eller posisjonelle konvensjonar opplevast annleis når ein improviserer *fritt* med andre, ser altså ut til å gå igjen. Spesifikt seier deltakarane at rollene oppløysast; alle blir "*likeverdige røyster*" (for å parafasere Ingrid), "*vi er eitt saman*" (ifølge Alex), alle "*stiller likt*" (ifølge Martin). Kven i bandet fokuset er på, kan vere heilt ope (ifølge Markus). Av utsegna til Alex forstår eg at det er den overordna retninga på musikken som heilskap som styrer kva han skal spele, og at det er viktigare å ikkje innføre uvedkomande element som bryt med denne overordna retninga, enn å tenke på at han som trommeslagar skal følge bestemte "tromme-konvensjonar". Ein kan tolke han slik at instrumentkonvensjonar nettopp kan fungere låsande og fører til at han begynner å spele "*noko anna, (...) som ikkje har noko med..[musikken si retning å gjere]*".

Samstundes stadfestar desse utsegnene at det i andre samanhengar *eksisterer* rollefordelingar. Ingrid, som er blåsar, koplar det "likeverdige" til at ho har moglegheit til å kompe trommisen, som alternativ til det omvendte (og konvensjonelle) tilhøvet. Ingrid kan både ta ei rolle som solist i forgrunnen, *og* ei komprolle. For Martin og Markus som spelar kpinstrument, dreier det å bryte med konvensjonar seg kanskje meir om at dei kan gå ut av den solistunderstøttande rolla. Av det kan vi lese at dei *både* oppfattar det å støtte opp ein solist, *og* det å kunne ta like stor plass og fokus som dei andre, som moglege posisjonar for dei — men det er avhengig av den sjangermessige samanhengen.

Dette har tyding for korleis vi kan forstå konstruksjon av øvegjenstandar for deltakarane. Førebels kan vi legge til grunn at ulike musikalske posisjonar kan føre til uike kompetansar, og at eitt aspekt ved slik kompetanse er relatert til sjanger. Dette gjeld mellom anna det å forstå og tileigne dei ulike konvensjonane for høvesvis ein trommeslagar eller trompetist i høvesvis swingjazz eller fusion. I samband med dette står fri

improvisasjon fram som eit sjangerområde i særstilling. Det ser ut til å vere eit poeng å innta musikalske posisjonar i fri improvisasjon som *ikkje* styrast av instrumentetbaserte konvensjonar, eller som overskrider kva for instrument ein spelar. Det å utfordre slike konvensjonar skal eg utdjupe vidare i det neste underavsnittet.

Remediering av hovudinstrumentet: å utfordre konvensjonar

Vi såg over i sitatet frå Martin (trommer), at når han improviserte fritt var han som trommeslagar likestilt rollemessig med dei andre i bandet, "(...) *berre med ulik sound (...)*". Ein musikalsk posisjon kan altså mellom anna handle om kva for type *lydkjelde* ein skal representere. At det eksisterer konvensjonar for lyd kvaliteten i seg sjølv, blir tydeleg når han fortel om at han i fri improvisasjon eksperimenterer med nettopp denne parameteren. Martin fortalde på spørsmål frå meg om ein konsert der bandet hans spelte fritt improvisert, og der han hovudsakleg spelte på utradisjonelle perkusjonsinstrument.

GURO: Kjem du på nokon døme på... kanskje ein bestemt gong der ting funka ekstra bra, ei bestemt setting? Små episodar, eller...

MARTIN: Ja, faktisk den siste sånn type konsert [fri-improvisasjon] eg spelte, då. Det var litt sånn minimalistisk prega. Og det er vel... Når eg spelar sånn type musikk, så har eg gjerne mykje sånn ekstra perkusjonsutstyr, gjerne litt gongar og litt sånn utradisjonelle perk-ting, då. Og akkurat då, så syns eg vi fekk til ei kjempefin storform. Men det innebar at eg ikkje spelte så mykje i det heile teke, eg hadde veldig mykje pauser. (...) Og eg trur ikkje eg brukte vanlege trommestikker i det heile teke, i løpet av den konserten.

Det var, slik eg tolkar Martin, to aspekt han la vekt på i samband med denne konsertferfaringa. Dei to er både kva for instrumentarium han spelte på på denne konserten, og at han sjølv lot vere å spele ein del av tida. Ettersom spørsmålet ikkje dreide seg om instrument- eller lydval spesifikt, men om kva det inneber å spele "bra" i fri improvisasjon, tolkar eg det slik at dei utradisjonelle perkusjonsinstrumenta medierar andre musikalske val i Martin si oppleing, enn når han spelar på eit tradisjonelt trommesett, og nyttar "vanlige trommestikker".

I dette konkrete høvet er det mogleg å tolke han slik at det utstyret han hadde med seg nettopp gav han idéar til minimalistisk spel, og det å spele lite. I intervjuet følgde eg opp dette med å spørre etter om det var nokon samanheng mellom *kva for instrument* han spelte på og *korleis* han spelte. Som eksperimenterande trommeslagar innanfor fri improvisasjon hadde Martin mykje å fortelle om dette temaet, og eg tek derfor med eit langt utdrag:

GURO: Viss du hadde blitt sett i ein [situasjon] til å skulle ha ein jobb ... gjerne med dei same folka. Og så hadde du ikkje med deg perk-instrumentariet, du hadde trommesettet, det var det som sto der. Ville det ha påverka dine val?

MARTIN: Ja.

GURO: Kan du prøve å utdjupe det?

MARTIN: Nei, altså, lydar, er jo veldig viktig i sånn type musikk, det er jo det generelt, men særleg i sånn type musikk, då. Hadde eg ikkje hatt dei instrumenta eg hadde hatt når eg spelte den konserten, så ville det ha låte heilt annleis. For det første så har ein jo eit visst vokabular med vanlege trommestikker, ikkje sant. Då har ein alle dei åra ein har øvd på visse ting med akkurat dei type reiskapane, då. Og det er ikkje noko ein berre kan kaste bort når ein skal spele konsert. Så det ville jo sikkert ha påverka alle dei musikalske vala eg hadde gjort i ein sånn type konsert, då.

GURO: Viss eg forstår deg rett no, altså, dei instrumenta du har foran deg, dei triggar nokre motoriske assosiasjonar, eller?

MARTIN: Ja, veldig ofte. (...) Ein får etterkvart... ganske tidleg, eit vokabular med masse ulike... Med trommestikker har ein jo ting ein gjer veldig ofte, og med visper har ein jo ting ein gjer veldig ofte, så det kjem jo til å påverke all musikken ein gjer, då. Medan no i det siste har eg prøvd å hente ut litt utradisjonelle ting å spele på trommene, då. Til dømes har eg vore og kjøpt sånn melkevisp, sånn melkeskummar på Ikea. Og så har eg liksom teke av den eine metallgreia og teipa den, så viss eg trykker på den knappen... den går på batteri, altså, så får ein ein sånn... (...) veldig sånn tydeleg sound, då.

GURO: Ja. Altså, bruker du den åleine, eller *på* noko?

MARTIN: Eg bruker han på trommene.

GURO: Okei, ja. Er det fleire sånne ting som du eksperimenterer med?

MARTIN: Ja. Eg såg faktisk ein amerikansk frijazztrommis som heiter Michael Serong, som brukte sånn sexleiketøy på trommene, det er jo faktisk... det gjev jo noko av den same lyden, då. [båe ler] Så eg tenkte eg faktisk hadde lyst å prøve det då. Det er jo litt flaut å gå og kjøpe det, men... [båe ler]. Men då har eg liksom brukt sånne elektriske egg, som det heiter. Og gjerne brukt dei oppi sånne boller, sånne kinesiske "sing bolls", eller kva det no heiter. Og viss du legg dei oppi der så får du utruleg tøff lyd, då. Og det som er kult er at ein liksom kan la dei gå og gå, medan ein i tillegg kan gjere noko anna på trommesettet. Som gjer at ein får litt fleire sånne platå å jobbe med. Ekstra nyansar, når ein spelar.

Dette utdraget er interessant på ulike måtar. For det første fortel det mykje om tydinga av musikalske fysiske reiskapar. Kva for instrument han brukar influerer både på det reint psykomotoriske, og på kva for musikalske idéar han får i løpet av eit forløp. For det andre er dette ei malande beskriving av kva det kan innebere å utforme ein personleg musikalsk posisjon innanfor sjangeren fri improvisasjon, og då kanskje spesielt for trommeslagarar. Lydkvalitet verkar å vere noko av det

viktigaste for Martin å arbeide med i denne spesifikke settinga, og han eksperimenterer både med *kva for* utstyr han bruker, og *korleis* han nyttar det i lydproduksjon. Det overordna målet med dette lydarbeidet vil eg knyte til *improvisatorisk instrumentering*, der Martin ikkje berre eksperimenterer med lyd for sin eigen del, men korleis det skal inngå i den musikalske heilskapen. Det ser ut til at eit vesentleg aspekt ved konstruksjon av sin eigen posisjon er å ta ansvar for instrumentering. Ikkje minst kom dette til uttrykk ved at han fortalde om kor nøgd han var med den kollektive skapinga av storforma på akkurat denne framføringa — og at for hans vedkommande handla det om å ha pause mykje av tida. Det å "spele lite" (som fleire deltakarar snakkar om i ulike samanhengar) kan gå inn under ei forståing av at ein bidreg til nettopp kollektiv, improvisert instrumentering.

Vi ser at fleire av deltakarane er medvite om at dei kan ha ulike posisjonar i ulike settingar, både konvensjonelle i høve til kva for instrument dei har, og at dei kan skape seg andre musikalske handlingsrom der dei i større eller mindre grad bryt med konvensjonar. Spesielt såg vi at dette rommet kan utvide seg innanfor fri improvisasjon. Dette er noko dei verdsett. Til dømes opplevde Ingrid (trompet) og Alex (trommer) det befriande å improvisere fritt — noko som mellom anna kan knytast til rolleaspektet, ettersom det *likestilte*, eller også noko uføreseieleg i det å bytte på oppgåvene, er noko av det dei trekk fram som positivt. Martin (trommer) formulerer seg slik: "*[D]et syns eg er veldig interessant, å kunne liksom forflytte meg litt mellom dei rollene, då.*"

Det å forflytte seg mellom ulike roller, kan gjere at ein oppdagar og utvidar nye moglegheiter for instrumentet sitt som konvensjonane i utgangspunktet ikkje byr på. Dette kan dermed romme eit stort læringspotensiale. Eit døme på dette kom fram i samband med at Robert (gitar) fortalte at han spelte i duo med ein pianist. Gitar og piano ville i eit "vanleg" band (som Robert sa det) hatt roller som er ganske like kvarandre, ved å vere akkordinstrument. Historisk sett har dei også like stor tradisjon for å vere solo-instrument, som det å kompe andre.

Duobesetninga med gitar og piano gjorde dermed at dei to instrumenta stilte jamnlikt i utgangspunktet. Dette gav dei to studentane moglegdom til å bytte på å ha ansvar for høvesvis forgrunn og bakgrunn:

GURO: Så.. då tyder det f. eks. at når pianisten er i forgrunnen og har solo så kan du spele bassfunksjon, til og med?

ROBERT: Ja, det er litt sånne saker vi forsøker jobbe med.

GURO: Ja. Sånn at du både kan ha bass-, og akkord-, og nokre gonger melodisk solist-[funksjon]...

ROBERT: Nettopp.

Robert fortalde også at han alltid hadde likt å lytte til pianistar, og forsøker å overføre typisk pianistisk spel til gitaren.

ROBERT: Så eg forsøker nok å fungere som ein pianist, sjølv om det blir litt vanskelegare på gitar, direkte. Det vil seie at ein har ikkje riktig den samme fridomen, kanskje. Men eg forsøker å liksom, at i.. når eg kompar, å kunne liksom spele både bass og akkordar og kanskje *fille* lite grann, eller sånn der, gie... å gie omtrent et ganske pianoliknande komp. Og så tar eg jo soloar og sånn der også, men åleine, då må ein jo kompe seg sjølv. Og det kan vere vanskeleg. Men eg liker å utsette meg for det også, eller sånn der. Å vere åleine, liksom..

Han fortalde altså at han ofte forsøkte å *tenke som pianist* i spelet sitt, det vil seie å kunne kombinere det å spele basslinjer med akkordar. Ein idiomatisk måte å kompe med akkordar på gitar kan vere ganske annleis på piano, både med tanke på akkordvoicingar og korleis dei blir spelt rytmisk. Fordi pianoet ligg til rette for å spele både melodisk i høgrehanda og bass og akkordar i venstrehanda samstundes, kan ein pianist kompe seg sjølv under ein solo, og det er òg vanleg for pianistar å spele såkalla melodiske *fills* under ein solist. Alle desse spelemåtane var det Robert refererte til når han sa at han forsøkte å spele *pianistisk*, noko han øvde på.

Interessant nok fortalde den andre gitaristen blant studentane, Georg, også om korleis han likte å lytte til pianistar og la seg inspirere av deira måte å spele på.

Alex (trommer) spelte i eit band der alle låtane var rubato. Besetninga var han sjølv på trommer, ein bass, saksofon og gitar. Repertoaret var komponert av saksofonisten i bandet, og Alex beskreib bandet som "*ganske leikande*". Sjølv om rytmikken var laus og flytande, er harmonikken og forma i låtane faste.

ALEX: Det kjennest som at gitaristen og bassisten held i låtane, då er det mykje at saksofonisten, han speler... det er han som har skreive harmonikken og han liker å spele på den, liksom, så det er vel dei tre som gjer at det går framover, mest. Sånn at eg får meir ein [uforståeleg] og malande rolle, då. Meir og meir, med saksofonisten, då, liksom. Dei, gitaristen og bassisten held det meir i hop, meir. Sånn at eg kan vere ganske fri, eg treng ikkje å spele heile tida, og sånn der. Det går framover uansett.

GURO Du har ein meir sånn klangleg rolle, då...

ALEX: Mm.

GURO Utradisjonell trommeslagarfunksjon?

ALEX: Mm. Ja, det er kjempemorosamt, faktisk. (...)Men det er kjempevanskeleg. Eller, det... i starten så var det sånn her «oi», eg forsøkte å finne ein måte å spele på, og sånn der. Men no har vi spelt ganske mykje, så... og hatt pause også, i heile sommar, og så har vi kome tilbake, og då kjennest det sånn her «aha, okei, no veit eg kva eg skal...» (...)Det blir lett sånn der, trur eg, i starten så spelte eg ganske mykje, liksom. For eg trudde at eg skulle forsøke å... måtte pushe det framover, liksom. Men det... ein kan ta det

roleg også, liksom. Eg treng ikkje spele så mykje.
GURO Så du kan legge deg på bassisten og gitaristen, på ein måte?
ALEX: Mm.
GURO Ja. Det er litt sånn opp... snudd på rollene.
ALEX: Ja.

Døma på korleis Martin, Robert og Alex eksperimenterar med roller, understrekar slik eg ser det poenget med at det enkelte instrument medierar bestemte musikalske posisjoneringar, fordi det å eksperimentere med rollene er utfordrande. For Alex (trommer) som skulle spele i ei setting der han skulle ligge "oppå" musikken i staden for å "ligge i botn" som det rytmiske fundamentet, var utfordringa kanskje først og fremst på eit symbolsk plan; å frigjere seg frå normer innskrivne i trommeslagaren sin tradisjonelle musikalske posisjon.

For Robert (gitar) som forsøkte å overføre pianoidiomatisk spel til gitaren, kan vi tenke oss at det innebar tekniske utfordringar. Måtar å legge akkordar eller spele melodiske linjer på pianoet, kan vere svært krevande å utføre motorisk på gitar. Dette er knytt til kva instrumenta sine fysiske utformingar tilbyr av tekniske løysingar.

Ein måte å forstå dette på, er at studentane nyttar remediering av hovudinstrumenta sine som ein måte å tilføre *ekspansivitet*, det vil seie eit utvida, kreativt handlingsrom. Gjennom å gje seg sjølv andre oppgåver enn instrumentet i utgangspunktet tilseier, må dei også reformulere læringsgjensstandane, og det blir mogleg å transformere det musikalske uttrykket.

I dette avsnittet har eg beskrevet ulike sider ved musikalske instrument- og sjangerrelaterte posisjonar ut frå ei forståing av arbeidsfordeling som *horisontal*, det vil seie jamnbyrdige, men utfyllande posisjonar. Men musikalsk posisjonering kan òg dreie seg om ulik fordeling av ansvar, noko eg allereie indirekte har berørt ved å nemne det å ta plass i ein musikalsk forgrunn eller bakgrunn i eit improvisert samspel. Ulik fordeling av ansvar knyter eg til *vertikal* arbeidsfordeling, noko eg skal take føre meg i det neste avsnittet.

5.1.2. Ansvar — vertikal arbeidsfordeling

Grad av *ansvar for* og *i* eit band har å gjere med vertikal arbeidsfordeling å gjere, jmf aktivitetsteori. Med *ansvar for* eit band siktar eg til det å vere ein administrativ bandleiar, som kanskje er den som har teke initiativet til å etablere eit band, planlegg øvingar og spelejobbar, og eventuelt også repertoar. Med *ansvar i* bandet meiner eg det å ta musikalske initiativ og val under spelet som har tyding for musikalsk uttrykk og form, og så bortetter. I avhandlinga er det ansvarstilhøve i det konkret musikalske samspelet som er mest relevant, men ein student som er bandleiar i eit

band vil kanskje også ta meir musikalsk ansvar i bandet. Dette såg ut til å manifestere seg på ulike måtar, som eg skal vise nokre døme på.

Vibeke (sax) var bandleiar i sin kvartett, og det var noko ho brukte energi på:

VIBEKE: I den kvartetten, så står og fell det med meg, liksom. At eg passar på at... eg kjem med materiale. Eg bestemmer korleis det skal bli til slutt. Eg har liksom veto, i alle ting. (...) For at det har vore veldig stort, den her leiargreia, det har vore vanskeleg å uttrykke kva eg vil. Og eg veit kanskje ikkje alltid, heller. Eg har meir vore vand med at ein spelar med menneske som er litt sjølvgåande, og så samlast ein om eit materiale som ein liker, og så gjer ein noko bra. Men ettersom det her kjem frå meg, så stoler jo dei på at eg skal ha eit ferdig bilet av korleis det skal vere. Så det har gått veldig mykje kraft og energi med til å forsøke å agere leiar, og det har ikkje vore heilt naturleg. Men i andre samanhengar så liker eg veldig godt å få vere ein del av kompet, på ein måte.

Dette sitatet viser at korleis arbeidsfordelinga fungerer vertikalt i eit band, er relevant for kva ein student ser som problemområde og læringsutfordringar i høve til å bli ein kompetent musikar. Fordi Vibeke var bandleiar hadde dei andre forventingar om at ho skulle ha overordna visjonar for kva for musikk bandet skulle spele, og korleis uttrykket i bandet skulle utviklast. Den vertikale rollefordelinga påverka dermed interaksjonen i bandet, korleis dei øvde saman, og kva som skulle vere øvingsgjendstander i bandet.

Robert (gitar) var som nemnd bandleiar i sin gitartrio, og på same måte som Vibeke som også spelte melodiinstrument, hadde han då ein større solistisk plass enn dei andre. Han følte ofte at han hadde lykkast som solist gongene han greide å dra med seg medspelarane sine i ein felles, dynamisk kurve:

ROBERT: [D]et der trur eg at ein... som solist har ein moglegheita og det lille ansvaret å styre den der kurven, også. Kor det tar vegen hen. (...)

GURO: Som akkompagnatør då, når du kompar ein solist, kva kjenneteikner eit bra improvisert forløp, syns du? (...)

ROBERT: Ja, jo, men det syns eg nok, akkurat det der at ein kjenner at solisten byr... at ein kjenner at ein blir innbydd til at... at ein spelar *med* solisten snarare enn... ja... jo, men at det finst saker å henge på... men det er ikkje så store saker ein gjer, kanskje, når ein kompar, liksom. Men meir at det er sånn her...ja, men den der rytmiske saken, eller sånn der, ein greie, eller... Men at ein blir fanga av solisten på eit vis, det er vel det som er... Så det er nok det same, trur eg.

Eg tolkar Robert dit at det er snakk om ulike ansvarstilhøve i dei to ulike posisjonane han fortel om her, sjølv om fellesnemnaren er målet om at

alle skal "dra i same retning". Som solist har ein både moglegheit og ansvar for å *få med seg* dei andre; som akkompagnatør ønsker han å *bli innbydd* til å henge seg på.

Robert trekte fram *rytmiske element* i samband med interaksjon, noko som kan forståast som at rytmikk er særskilt viktig som "bindeledd" i eit samspel. I så fall har trommeslagaren eit viktig ansvar. Trommeslagaren Martin sa at han gjerne unngjekk å ha trommesolo i meir konvensjonelle settingar, medan han trekte fram det å bidrage med energi og improvisatoriske idéar, og samstundes ha ansvar for å halde ein groove og få musikken til å swinge, som sine viktigaste oppgåver.

Ansvar i kraft av å vere trommeslagar i eit band blei eit tema også i intervjuet med Alex (trommer):

GURO: Det her spørsmålet går litt sånn på rollefordeling, og kven som styrer. Føler du at du er jamnbyrdig med dei andre medlemma i eit band når det gjeld å styre kva som skal skje musikalsk? For av og til er jo trommisen den som liksom berre får beskjed om kva for tempo og kva for groove, "okei, då spelar eg" [ler].

ALEX: Mm. Eeh...Det er vel både òg, sånn der. I blant må ein vere ope for å la andre bestemme også, liksom. Men eg vil bestemme sjølv i blant også, når eg vil gjere noko anna. Det er både òg.

GURO: Ja, nettopp. Kva syns du er mest morosamt, då? Akkurat når det gjeld det her med kven som styrer og bestemmer.

ALEX: Ja... Det er vel vanskeleg å seie. Det avheng vel litt av kven ein spelar med, trur eg. Om eg spelar med folk som er betre ein meg sjølv, då kjenner eg at eg treng ikkje gjere noko, liksom. Det blir meir...

GURO: Då syns du det er okei å få litt beskjedar...?

ALEX: : Ja. Men eg bruker jo heller ikkje å bli heilt sånn der underdanig, eller kva det heiter. Men det blir vel ganske tydeleg når ein spelar med folk som er betre, at ein behøver ikkje ha så mykje eige, liksom, bytte retning, liksom, så mykje. Eller, det blir meir automatisk, det blir meir kollektivt. Men så når ein spelar med folk som... når det kanskje spriker til ulike hald, og sånn der, når det ikkje finst nokon retning, då må eg kanskje, som trommis, halde i det her, liksom. Ta ansvar, liksom.

GURO: Ja, nettopp. At du styrer gjennom det du spelar.

ALEX: Mm. Om det blir altfor.. om det berre skli frå kvarandre.

GURO: Ja, nettopp. Og det syns du òg er okei, det tenker du som ein del av din kompetanse som trommis, eller din jobb...

ALEX: Mm.

GURO: ...at du skal kunne både kunne styre og også kunne tilpasse deg...?

ALEX: Mm. Eg er vel ganske mykje sånn som person også, så eg tar ansvar, så det finst vel der. Det er vel meir at eg forsøker å sleppe ansvaret, det er vel det eg jobbar med. At eg kan alltid falle

tilbake og spele... vere kjempe-safe, liksom. Men det er vel å våge å spele... våge å sleppe det istaden, som eg jobbar med.

I dette utdraget uttrykte Alex at han var medvite om sitt ansvarsområde som trommeslagar, og at han hadde mykje rytmisk "makt" gjennom sitt instrument. Han antyda at det ofte blei forventa at trommeslagaren skulle passe på å halde tydeleg time, initiere dynamiske (og dermed formmessige) variasjonar, skape klangleg variasjon og gje idéar til solisten sin improvisasjonar. Samstundes knytte han sjølv dette til korleis han som person hadde tendens til å opptre i relasjonar (ein person som tar sosialt ansvar), og overførte dette draget til bandet som sosial arena. I samband med dette verka det som han syntes han måtte jobbe med å stole på at andre kunne ta ansvar både på eit personleg og samspelsmessig nivå, eller det vi kan kalle eit *sosio-musikalsk* ansvar (jamfør Kannelopoulos 1999).

I dette avsnittet har eg altså berørt at det i eit musikalsk samspel kan eksistere ulike grader av ansvar og vertikal arbeidsfordeling, og kva dette kan innebere konkret. Vi såg at Vibeke (sax) som solistinstrumentalist og bandleiar følte at ho hadde eit overordna ansvar for å bestemme låtmaterialet og peile ut bandet si uttrykksmessige retning. Hos Robert (gitar) såg vi at det å vere solistinstrument innebar eit implisitt ansvar for å styre formkurver dynamisk og intensitetsmessig, undervegs i eit improvisert strekk. For Alex (trommer) var ansvar eit spørsmål om å ta og gje plass, og å ta ansvar for det rytmiske underlaget til dei andre i bandet, å "halde dei andre oppe". Vertikal arbeidsfordeling kan altså, basert på desse døma, dreie seg om kva for spesifikke musikalske gjenstandar samspelet er orientert om, for retninga av eit improvisert forløp, og ansvar for å ivaretake *time* og andre rytmiske aspekt som som musikalsk bindeledd for at samspelet skal fungere.

5.2. Det skapande: å ta musikalske avgjerder

I dette hovudavsnittet skal eg beskrive verdiar og normer som kom fram hos deltakarane relatert til *skapande* aspekt ved dei improviserte utøvingspraksisane dei spelte innanfor, slik dei opplevde slike aspekt. Ofte blei dette berørt i samband med det eg har konseptualisert som musikalske posisjonar, ved at dei beskreib korleis dei posisjonerte seg musikalsk i høve til andre i eit band.

Eitt døme på dette var når Alex (trommer) skulle forklare kva som var viktig for han med å arbeide med musikk, på eit overordna plan. , seier han at kjenner at han vil "*noko større med musikken enn berre... (...). Ja, sirkus, liksom. (...)* [B]jerre liksom... *show-off. (...)* Så då var jazz ein bra

greie for meg.” I denne utsegna ligg det ei verdilading som både kan knytast til kva dette ”større” meinast som, og det at Alex kopla det til sjangeren jazz. Han nytta ord som ”sirkus” og ”show-off” for å konstruere motsatsen til det han syns var viktig. Denne motsatsen kan vi forstå som det å vise seg fram, at teknisk briljans er viktig for sin eigen del, og kanskje at ein slik sjølvpresentasjon kjem framfor formidling av musikken. Han fortalde også at han syntes det var keisamt å lytte til trommisar når det dei spelte låt som noko dei hadde øvd inn; *”[trommeslagarar] som berre sitt og speler, sitt i si eiga verd”.*

Denne oppfatninga hang saman med at Alex vektla den kollektive heilskapen i musikken, og korleis han som trommeslagar forholdt seg til det. Dette kom til dømes fram gjennom måten han fortalde om korleis han hadde endra si innstilling til å lytte til plater. På ungdomsskolen hadde han begynt å lytte til jazzinnspelningar, med til dømes favorittutøvarane Elvin Jones og Jack DeJohnette. I starten var det var det trommespelet han lytta mest til:

ALEX: [E]g trur det er sånn for dei fleste trommisane. At ein berre... når ein sitt og øver så mykje sjølv, så blir det sånn der at ein høyrer berre den sounden heile tida, og då lyttar ein etter det.

Etterkvart oppdaga Alex andre lag og parametrar i musikken: *”Eg begynte å innsjå at det finst så mykje meir, liksom. Begynte å lytte på alt anna, forsøkte å høyre alle.”* Kanskje var det denne heilskaplege lyttemåten som også gjorde at Alex fann det han likte så godt hos Elvin og Jack:

ALEX: Altså, dei hadde mykje det der flowet, som er... aktivt kompane, liksom. At dei var sånn med i musikken, det var ikkje berre som time-keeping, liksom. Det var verkeleg musikalsk, og ein høyrer det med eingong, at dei tenkte *musikk*, eller sånn.

Ifølge Alex hadde, slik eg forstår han, desse trommeslagarane eit meir overordna siktemål med sitt spel enn å berre halde *timen* for dei andre i bandet, det vil seie at deira eige trommespel skulle smelte saman med dei andre instrumenta i det heilskaplege uttrykket. I samband med dette poenget understreka Alex si interesse for *”å spele musikk i staden for å spele trommer (...). Å verkeleg forsøke å gjere det som er rett for musikken (...), og ikkje sette... ha mitt ego, liksom, å vise at eg kan spele (...).”*

Det var fleire av deltakarane som hadde liknande synspunkt på tilhøvet mellom eige instrumentposisjon og musikalsk heilskap. Som vi såg tidlegare, kopla til dømes Martin (trommer) opplevinga av å ha spelt bra med eit band på konsert, med korleis han sjølv valde å nyttegjere seg perkinstrumentariet sitt, og at han hadde *valt* å spele *lite*.

Eit liknande syn kom fram i intervjuet med Anders (bass). Han hadde spelt gitar før han begynte på folkehøgskole, og likte tidlegare godt å

spele soloar. Dette var knytt til det å spele gitar, for etterkvart som han skifta til bass hadde dette endra seg:

ANDERS: Eg trur eg vil spele mindre og mindre solo, faktisk.

GURO: (...) Korfor det?

ANDERS: Eg veit ikkje. For tidlegare har eg alltid vore veldig mykje sånn, vil spele mykje solo. Og det kan vere gøy, også, i ny og ne. Men nei, eg veit ikkje. Eg trivst med å kompe. Sånn er det.

GURO: Mm. Det er kompinga som har fått meir fokus...?

ANDERS: Mm. Og det kan også ha å gjere med at eg har spelt gitar ganske lenge, trur eg faktisk. I og med at eg kom frå gitar, så...

Eller, ikkje akkurat at kompinga har fått meir fokus, men at solisten fekk meir fokus i starten, når eg begynte å spele, i og med at eg kom frå gitar, og var liksom vand med å ta den plassen, det rommet. Men så, i takt med at eg har slutta å spele gitar, så har eg begynt å spele bass, eller kva ein skal seie. (...) Men det har også skifta litt, i og med at... ja, akkurat, i og med at det her med...

tydelegheit og enkelheit, å liksom legge ein grunn for andre, er vel mykje det, no... og også... det avhenger så av. No, så forsøker eg å... trur eg, at eg forsøker, å finne små vegar å... altså, vere så diskret som mogleg, trur eg, men likevel å få fram nokonting. Så, gjere så lite som mogleg, på ein måte. (...) Men eg trur at eg var meir "in your face", som bassist, tidlegare. (...)

GURO: Meir energisk?

ANDERS: Ja, akkurat, du veit... Om ein syntes at "nei, kva faen, kom igjen, no...", og fyrer opp litt, eller sånn. Eg trur ikkje eg er like mykje sånn no. Noko som er deilig. For alle! [båe ler].

Her ser vi at Anders heldt fram verdiar som det å spele *tydeleg og enkelt*, og vere diskret til fordel for den eller dei han kompar på bass. Det å spele mykje, spele solo og ta plass, å vere musikalsk *overtideleg* ("*in your face*") var noko Anders har begynt å mislike. Dette kan jamførast til utsegna frå Alex tidlegare, om at ein ikkje skal eksponere seg sjølv eller briljere for sin briljeringa si skuld. Det er heilskapen i samspel med andre, og korleis ein sjølv veljer å delta i den gjennom eigne musikalske val, som er viktig. For både Alex og Anders, som båe spelte komp-instrument, kunne det tyde å spele ganske lite for å understøtte ein solist.

Robert (gitar) hadde ei liknande tilnærming, sjølv om hans hovudinstrument var eit typisk solistinstrument (i tillegg til komp-instrument). Når eg spurte han om konkrete mål for si eiga utvikling av spelekompetanse, løfta han spørsmålet til å bli meir overordna:

ROBERT: Altså, mitt mål med musikk er vel på ein måte at eg vil kome med noko nytt, eller sånn. Og eg trur at eg framleis leitar etter... eg er ikkje heilt, liksom, bestemt i kven... i kva for type av musikk... eller, åh, eg veit jo kor det beveger seg, men eg har ikkje heilt sett sluttproduktet av det enno, eller sånn. Men eg trur at eg

vil verkeleg meistre gitaren på ein måte, og kjenne at eg har full oversikt liksom, på alt. Men samstundes så kjennest det sekundært om ein tenker på... mitt hovudmål er å bli ein bra musiker, snarare enn ein bra gitarist, eller sånn.

GURO: Kva er skilnaden på det?

ROBERT: Jaa... det kjennest som at instrumentet er eit slags middel som ein anvender seg av, men... ja! [ler] Nei, men gitaren er berre det eg tilfeldigvis speler, liksom. Eg vil ikkje... om nokon lytter på meg vil eg heller at dei skal tenke at eg spelte bra, enn at eg kanskje var bra til å spele gitar... eller, forstår du korleis eg tenker, skilnaden?

Slik Robert uttalde seg her kan vi trekke ut at det spesifikke hovudinstrumentet han speler, i dette høvet gitar, kunne vore bytta ut med eit anna, når han sa at hovudmålet er å bli ein bra *musikar* framfor bra *gitarist*:

ROBERT: Altså, det finst jo... ein kan høyre mange som er dyktige på å spele, men ein blir kanskje berørt av det, eller sånn, og då... at ein kan kjenne "men det er liksom... det er ingen bakom der", eller sånn. Eg håper at eg ikkje er sånn.

For Robert var det viktigaste å formidle kjensler og å ha eit nærvere når ein spelte, og for å parafrasere han sjølv: det å vere musikar *bakom* gitaren. Det overordna målet om å berøre og ha noko å formidle, var ikkje knytt til eit spesifikt instrument, men instrumentet var eit middel for dette.

Robert sine synspunkt samsvarer med oppfatningane hos Alex og Anders (slik eg tolkar dei) i høve til synet på det å briljere eller eksponere seg sjølv på kostnad av det heilskaplege i eit samla musikalsk uttrykk, som er negativt ladd. Robert hadde lite til overs for ein spelestil der det var om å gjere å spele *fort*, som han mellom anna uttrykte slik: "... *for det er alltid ein enkel flukt å spele masse tonar, liksom. Det kan vere vanskelegare å finne akkurat dei der tre tonane som... som Miles, f. eks...*". I denne utsegna kan vi forstå Robert slik at han nyttar spelestilen til trompetaren Miles Davis som symbol på eit uttrykk som er raffinert og enkelt. "*Å spele masse tonar*" kan forståast som ein improvisasjon utan meining og retning, medan "*akkurat dei tre tonane*" kan sjåast som ekvivalente til når Alex ønskte å spele "*det som er rett for musikken*", og når Anders ville spele enkelt, men *tydeleg*.

Idealet om *enkelheit* koplast ofte saman med idealet om å vere "med" i musikken si heilskaplege utvikling eller retning. Det er ikkje berre det å spele enkelt eller lite som såleis, som ser ut til å vere viktig. Men det at ein er i stand til å spele enkelt, kan vere eit uttrykk for at ein har greid å ta gode, eller "rette", val undervegs i improvisasjonen. Eg forstår Robert sin referanse til Miles Davis slik at han såg det som ei større utfordring å vere selektiv når ein improviserar, å gjere dei "beste" musikalske vala i

augneblinken, enn å vise teknisk briljans. Det som kjem ut improvisatorisk har gått gjennom eit filter, og ein blir i stand til å kome med *poengterte* og *relevante* musikalske ytringar ut frå den gjevne improvisatoriske samanhengen.

Følgande utsegn frå Vibeke (sax) kan underbygge denne tolkinga:

VIBEKE: Eg blir lykkeleg av å lytte på Coltrane. Eller Dexter Gordon... [ler]. Men kva det er... dei spelar fine tonar. Dei finn *rette* tonar. Eller kva ein skal seie. Om eg sjølv spelar, og så lytter på kva eg har spelt, så kan det ofte vere at eg syns at eg berre famlar omkring, og finn ikkje dei der fine... medan dei treng kanskje ikkje alltid spele så mange tonar, men dei finn dei der som var fine.

Vibeke knytte her tanken om dei "rette" eller "fine" tonane til kva ho likte hos sine førebilet Gordon og Coltrane. Å unngå å *famle* etter dei musikalske ytringane som gav mest uttelling eller effekt ut frå samanhengen, var eit poeng. Alex (trommer) var inne på noko liknande. For han som trommeslagar var det viktig å unngå å styre ei musikalsk utvikling for mykje:

GURO Korleis let det når du kjenner at «no spelte vi bra»?
ALEX: Mm. For meg sjølv då, så trur eg... så er det oftast bra når eg berre har vore i nuet, liksom, og ikkje tenkt så mykje på...eller vore ein annan stad, liksom. At når eg verkeleg berre lyttar på heilskapen, og ikkje pusher på musikken så mykje sjølv, liksom. Kanskje nettopp spelar litt mindre ibland. Å ikkje falle inn i dei der vanlege mønstra, liksom. Kanskje gjort noko heilt anna, berre sånn «oi», liksom. Noko heilt uventa, eller uføreseieleg, liksom. Når det blir noko anna, som ein ikkje har venta seg, då kan eg seie at det syns eg er bra.

Alex betonte her at det var viktig å lytte, noko eg også tolkar til å la andre få plass. Dersom han sjølv blei for aktiv i eige trommespel forstår eg han slik at han lett ville ty til personlege vaner. Viss han derimot spelte mindre slik at han i staden kunne fokusere meir på heilskapen, kunne musikken ta andre og for Alex meir interessante retningar enn dei han åleine kanskje kunne kome på. Dette minner om det vi såg at Anders (bass) hadde som eit ideal, nemleg å legge ein basis for andre, noko som innebar å la andre få plass ved å spele mindre sjølv og lytte meir.

Lytting, og kjensla av å *gløyme* seg sjølv, var sentralt i følgande utdrag frå intervjuet med Kristian (trombone):

GURO: Kva er ein bra improvisasjon for deg, når du improviserar?
(...)

KRISTIAN: Eeh... Det er vel når ein i improvisasjonen havnar i ein situasjon der ein på ein måte *gløymer* seg sjølv, og ein går inn i ein... at ein berre *gjer*, og det kjem fram nokonting som ein ikkje ante ein kunne gjere, eller nokonting som ein sjølv nestan blir forbausa av, etterpå, kanskje, når ein lyttar på det.

GURO: Ja, nettopp. Har du nokre konkrete episodar der det har hendt, som du hugsar?

KRISTIAN: Ja, vi jamma på ein låt. Og så... på ein måte så blei eg så inne i musikken at... ein blei veldig nærvarande i det ein gjorde, liksom. (...) Eg spelte nok... på ein måte der eg kanskje la ut ein tanke gjennom å spele ein frase, og så venta eg ei stund. Og lot det liksom synke inn. Og konsentrerte meg meir på sound, og liksom... Og...ja, kome i stemning med låten. (...)

GURO: Viss du skal ta det motsette tilfellet, då, når syns du at du improviserar dårleg, korleis er det då?

KRISTIAN: Det er vel... I blant når ein *øver* på å improvisere, så kan det bli veldig mykje *øving* over det heile, liksom. (...)Veldig mykje *tenking*. (...) Då let det nestan ikkje som improvisasjon, då er det meir som at ein forsøker å spele "rett", liksom.

GURO: Okei, ja. Og kva er det, då? Rett?

KRISTIAN: Ja, spele innanfor akkordane, til dømes.

GURO: Ja, mm. Nettopp. Så når du spelte på den der *Stolen Moments*... så spelte du innanfor eller utanfor då? Hugsar du det?

KRISTIAN: Då spelte eg nok innanfor, men då var det... ja, eg spelte liksom *med* i musikken, i staden for å forsøke å "vise" musikken gjennom å spele ut allting, liksom.

Det første aspektet Kristian trekte fram her, kan knytast til *flow*-omgrepet hos Csikszentmihaly (2007), som når Kristian beskrev ei kjensle av å "*gløyme seg sjølv*", og "*berre gjer[e]*", utan å tenke så mykje over det, slik eg forstår han. Då kunne han oppleve å overskride det han på førehand forventa å greie, eit kjenneteikn ved *flow* (ibid.).

Det neste aspektet han berørte i samband med improvisasjonar han var nøgd med, kom i forlenginga av ei *flow*-oppleving slik eg tolkar det, og dreide seg om å skape noko musikalsk meiningsfullt. Han spelte "*med*" i musikken, og fokuserte på meiningsfulle musikalske idéar ("tankar"), slik eg tolkar han.

I måten Kristian formulerte seg tydde "rette tonar" noko anna enn det Vibeke omtalte som "rett" hos Gordon og Coltrane. I samanhengen Kristian snakka om, er det meir å forstå som "korrekt" i høve til noko uttenkt og systematisk *innøvd*, eller med andre ord musikalsk føreseieleg og ikkje nærverande i situasjonen. I sitatet med Vibeke siktar nok dei "rette tonane" til toneval som i staden skaper spenning og ikkje er føreseielege. I tydinga det har hos Kristian kan ein forstå "rett" med ei negativ ladning. Det er ikkje dermed sagt at Kristian meiner det blir betre improvisasjonar av å unngå dei "korrekte" akkordtonane. Det er den musikalske samanhengen, og det at kjem ut som meiningsfylte ytringar i ein musikalsk heilskap, og ikkje "tenking" eller "øving", som utgjer skilnaden, slik eg tolkar han.

Eg vil hevde at eit fellesdrag hos deltakarane eg har sitert her, er at det "å spele bra" handlar om evne til *det å ta musikalske avgjerder* som forhold

seg til spesifikke improviserte musikalske kontekstar, snarare enn ei kanskje meir tradisjonell oppfatning om at det å vere ein dyktig utøvar handlar om teknisk virtuositet. Dette poenget understrekar av at ein på ulike måtar kan forstå samtlege av dei eg har sitert her, i retning av at det å spele lite, eller enkelt, og i staden lytte og gje plass i musikken, er *meir* kompetent enn det å briljere eller fylle på med tonar.

I motsetnad til komponert musikk, som har eit partitur som organiserar musikalsk struktur og form, konstituerast *improvisert musikk* av kva musikanane vel å spele; kva dei vel å spele til kva for tid; og *når* dei vel å spele eller ta pauser. Det å ta musikalske avgjerder situert i ein kollektiv og skiftande musikalsk kontekst, kan dermed sjåast som eit heilt vesentleg handlingsfokus ved *det skapande* og kreative i improvisert musikk. Dette bringer meg over i eit nytt, men relatert tema, nemleg verdiar knytt til *musikalsk interaksjon* og *det kollektive*.

5.3. Det kollektive: å interagere musikalsk

Både i kapittel 2 ("Tidlegare forskning") og 3 ("Teoretisk grunnlag") har eg vist til forskning og litteratur som held fram *det kollektive* som ein sentral verdi innanfor utøvande jazzpraksisar, ved å vise kva for tyding *musikalsk, improvisatorisk interaksjon* har i utøving (sjå Barratt og Moore 2005; Berliner 1994; Bézenak og Swindells 2009; Borgo 2007; Branker 2010; Iyer 2002; Monson 1996).

Deltakarane i denne studien var òg oppteke av det kollektive i høve til eige utøvningspraksis, og knytte det til nettopp improvisasjon og interaksjon. Temaet dukka ofte opp når eg ikkje spesifikt hadde stilt spørsmål om samspelrelaterte aspekt, men også når eg spurte dei om kva dei generelt syntes var viktige fokus i utøving. Eit døme på dette er frå intervjuet med Robert (gitar). Vi såg i førre avsnitt at han mest av alt var oppteke av å formidle kjensler gjennom musikken, på ein personleg måte. I det følgjande utdraget knytast dette til noko kollektivt:

GURO: Kva vil du seie karakteriserar ein... når du har improvisert bra?

ROBERT: Eg er som mest nøgd når eg kjenner at eg har kunna formidla ein slags kjensle med det eg har spelt. Og kanskje til og med fått med meg dei eg speler med, på eit vis. Når det er sånn, har [dei andre] kunna relatere til det eg har spelt, og... ja, det er nok lite grann på den der, at ein liksom har interagert med dei øvrige musikanter i bandet. Og reint konkret, kanskje at ein begynner... at ein har ei slags kurve, liksom. Ein begynner kanskje soft, og at det får vekse, og at heile bandet på eit vis kan følge med. Og eg trur at ein som lyttar til og med har lettare for å følge med

då, om ein kjenner at heile bandet rører seg, liksom, i ein slags jamn takt mot eit hald, at alle vil dit, mot same hald.

Eg forstår Robert slik at intensjonen om å formidle ei kjensle best kan oppfyllest når han som solist "får med seg" heile bandet, i ei koordinert og felles musikalsk retning. I sitatet gjev han eit døme på at det kan gje seg utslag i ei dynamisk fellesrørsle.

Eg spurte Martin (trommer) korleis han ville beskrive si oppfatning av fri improvisasjon. Han svarte at det var vanskeleg og for abstrakt til å beskrive det veldig konkret, men trekte fram parameteren *form* som noko som hadde eit hovudfokus for han i fri improvisasjon: "*Det kan eg seie er veldig viktig i sånn musikk. [Å lage] liksom ei storform, og kanskje mange sånne småformer innanfor den store forma, igjen.*" Han la dessutan vekt på at han ofte kunne få sterke opplevingar av kva som var mogleg å få til saman med andre når dei improviserte fritt:

MARTIN: Men berre det å kommunisere med dei andre musikarane på den måten ein gjer, eg føler det blir så kompromisslaust, då. Og det hender der og då, og det er ikkje noko ein har planlagt på førehand i det heile teke. Og viss ein greier å lage god musikk der og då, så føler eg ei enorm glede, då...

Dette sitatet kan forståast slik at gleda Martin kunne oppleve var knytt til at musikken ikkje var planlagt på førehand, men tett knytt til sjølve prosessen med interaksjon mellom utøvarane. Vektlegginga av å skape med parameteren *form* understrekar det uføreseggelege ved nettopp denne forma for improvisasjon. Situasjonen inneber i mi forståing ei stor kollektiv utfordring i skulle koordinere kontinuerlege musikalske ytringar, ut frå den overordna intensjonen om å saman spele fram ei musikalsk samanhengande storform, som Martin beskrev det.

Når han også karakteriserte dette som ein kompromisslaus prosess, kan det forståast som han opplevde ei viss fallhøgde og risiko ved situasjonen. Formuleringa "*viss ein greier å lage god musikk der og då*" indikerte at han ikkje alltid opplevde at dei greide det. Desto sterkare blei gleda hans når han opplever eit kollektivt improvisert forløp som godt, slik eg tolkar Martin her, fordi situasjonen med det fritt improviserte med fleire aktørar ikkje gjev nokon garanti for korleis resultatet blir.

Éi slik utfordring kan seiast å vere å kunne lytte og orientere seg, noko Vibeke (sax) problematiserte i det følgjande utdraget. Ho knytte dette både til fri improvisasjon og andre former:

GURO: Kva tenker du er viktig for deg, som improvisator?
VIBEKE: Fokus, ville eg vel sette som nr 1. At ein er *der*. Og ingen andre stader. Og at ein tar *inn* det som hender. At når ein improviserar med ein eller fleire, så har ein registrert at "no er du der, og du er der, og her er eg", og så... ja, at ein er berre der, og

ikkje ute i kafeteriaen i hovudet. Eller heime i kontorarbeidet, eller kva det no er for noko... [ler]. Og... så fokus. Men så kan ein jo diskutere... det er jo så himla stor term, improvisasjon. Ein må jo ha nokonting å gje, altså noko musikalsk, å dele av. Ja, men det avhenger jo heilt av kva det er for samanheng. Om det er fri form, eller om det er i eit band som speler i ein spesifikk stil, eller kva ein har for andre musikalske parametrar som bestemmer, rundt omkring, så er det ulike ting som kan vere meir eller mindre viktige, utanom at ein skal vere fokusert og at ein, som sagt, lyttar på dei andre og på seg sjølv.¹¹⁵

For Vibeke var det altså, slik eg tolkar henne, problematisk å avgrense sentrale verdiar i improvisasjonsmusikk utan at ein var spesifikk på kva for type improvisasjon det var snakk om, avhengig av stil og kva for rammer eller parametrar som avgrensa improvisasjonen. Likevel heldt ho fram nokre fellesdrag, som kan forståast som overgripande for improvisasjon uavhengig av musikalsk stil. Hovudsakleg vil eg oppsummere desse fellesdraga, basert på dette sitatet, til å vere *fokus, lytting, og det å ha noko å gje*. Sjølv om dette kan sjåast som individuelle eigenskapar ved ein improvisator, dreier det seg om individet *i relasjon* til andre i ei kollektiv setting.

Fokus forklarte Vibeke som det å vere mentalt tilstades, noko ho knytte til å vere tilstades sjølv, men også til å orientere seg om dei *andre* sitt nærvere, og kva dei andre speler, som når ho i forlenginga av å snakke om fokus peiker på det å "[ta] inn det som hender". Lytting heng saman med dette, og i samanhengen forstår eg det å lytte på både dei andre og på seg sjølv som ei aktiv, *retta* lytting. Med dette meiner at lyttinga kan innebere å tolke korleis det musikalske forløpet utviklar seg, å ta stilling til korleis ein sjølv relaterer seg til forløpet si retning og korleis ein skal bidra til det vidare.

Hos dei tre deltakarane eg har sitert her, høvesvis Robert, Martin og Vibeke, blei kollektivitet og interaksjon brakt på banen når eg stilte eit spørsmål om improvisasjon generelt, utan å antyde noko om eg sikta til individuelle eller kollektive aspekt ved det. Når eg stilte det same opne spørsmålet til Kristian (trombone), ville han at eg skulle avklare nettopp dette, korvidt eg sikta til han som solist eller til samspel i eit band. Sidan han sjølv eksplisitt differensierte mellom eit individuelt og kollektiv nivå, ba eg han take dei føre seg kvar for seg. I forrige hovudavsnitt, 5.2, siterte eg kva han svarte på spørsmålet frå eit individuelt perspektiv, der det å *gløyme* seg sjølv, og kome i ein tilstand av nærvere og oppdage seg

¹¹⁵ Omgrepet "fri form" nyttast på same måte som fri improvisasjon. På engelsk er "*free form*" det gjengse omgrepet, noko som understrekar Martin (sjå tidlegare) sitt poeng med at parameteren form ofte har hovudfokuset i fri improvisasjon.

sjølv gjere ting uventa ting, var kjenneteikn ved ei god improvisasjonsoppleving. Eg følgte så opp spørsmålet:

GURO: I stad spurte eg om kva som var ein bra improvisasjon for deg som solist. Men (...) kva er ei[t] bra improvisasjon[-sforløp] for eit heilt band?

KRISTIAN: Mm. Ja, det er vel litt same sak, men i staden for at ein som person gjer det som eg nemnde, at ein gjer det saman med ei gruppe. At alle liksom blir veldig nærverande i det som hender. Og på den måten blir resultatet større enn summen av innhaldet, på ein måte. (...) Då finst det bra føresetnader. Når alle opplever den typen av tilstand.

Dette forstår eg slik at den kjensla han etterstreba hos seg sjølv, kunne opplevast på eit kollektivt plan, noko eg vil beskrive som eit *kollektivt flow* (jamfør Csikszentmihaly 2007). Igjen vil eg beskrive dette som ei improvisatorisk koordinering i fellesskap. Men der Robert beskrev dynamisk koordinering, og Martin koordinering av formoppbygging, kan utsegna frå Kristian forståast som ei koordinering av eit mentalt *nærvere*. Når dette hender, blir "*resultatet større enn summen*" av individuelle mentale innstillingar, for å parafrasere Kristian.

I dette hovudavsnittet har eg forsøkt å peike på korleis deltakarane kom inn på kollektive aspekt når eg stilte dei spørsmål relatert til verdier i utøving av improvisasjonsmusikk. Lytting og det å "dra i same retning", noko eg har konseptualisert som kollektiv koordinering av musikalske ytringar eller mentale tilstandar, sto sentralt.

I kapittel 8 vil eg kome tilbake til samspel som tema, der dei aspekta eg har nemnd her utgjer eit viktig bakteppe.

5.4. Det individuelle: "Noko som er mitt"

Verdiar og normer innanfor improvisert musikk er i stor grad sentrert rundt skildringar av *det personlege*. Dette kjem til uttrykk på ulike måtar, og eg har vald her å strukturere dette temaet ut frå to aspekt; *musikalsk fridom* og *musikalsk identitet*.

5.4.1. Refleksjonar om musikalsk fridom

Verdiar og motivasjon som kan relaterast til *fridom* i både utøving og øving blei beskreve på ulike måtar av fleire deltakarar.

Ingrid (trompet) begynte å spele fri improvisasjon når ho gjekk på folkehøgskole, noko som var ei forløyssande endring for Ingrid. Dette forklarte ho med at ho ofte hadde opplevd prestasjonsangst tidlegare i

samband med å spele trompet. Ho opplevde opplæringa som styrt av notar og at andre enn ho sjølv definerte kva som var bra musikk, anten det var spelelæraren eller komponisten gjennom nota. Då begynte ho å improvisere på eiga hand, og det hjalp å *"(...) berre spele ein melodi og ikkje bry seg om kva det er for bokstavar i den, men berre berre høyre korleis den let, og korleis den kjennast"*, forklarte Ingrid.

På folkehøgskolen begynte ho å spele mykje saman med andre elevar, og speling blei lystbetont på ein ny måte:

INGRID: Då begynte eg å spele meir sånn fri improvisert musikk, å spele meir på leik, berre for at det var morosamt. Eg begynte å øve mykje meir, for at det kjendes gøy også, å spele.

På tidspunktet for intervjuet føredrog Ingrid framleis å spele fri improvisasjon, men ikkje fordi ho likte andre sjangrar dårlegare. Snarare opplevde ho at det var lettare å kjenne at det kunne bli ein leik av det å spele. Ingrid var glad i mange stilar innanfor jazztradisjonen, men det var uttrykksmåten, *"at det ligg ei fri haldning i botn"*, som var viktig for Ingrid. For Ingrid var det ikkje så viktig kva ein kalla musikken, korleis den blei oppfatta stilistisk, men at det skulle *kjennest gøy*, leikande og fritt når ein spelte. Eg forstår henne slik at dette var viktig for henne for å unngå å kjenne seg bundne til noko, fordi det hang saman med ei kjensle av prestasjonsangst.

Ingrid knytte altså fri improvisasjon til ei oppleving av uttrykksmessig fridom. Men dette kan tolkast på ulike måtar. På den eine sida kan ein forstå fri improvisasjon som ein improvisasjons-"stil" eller -sjanger som ofte er kjenneteikna ved å unngå fast tonalitet, rytmikk og form. På den andre sida kan omgrepet nyttast om ei *haldning* som dreier seg om at muskarane skal vere så frie som mogleg frå konvensjonar og forventingar.

Karin (song) problematiserte også dette. Ho var oppteke av å problematisere ulike normsett og forventingar, både forventingar frå publikum og spelemarknaden, og normer for songarar i utdanninga. Dei siste kom fram i samband med at Karin fortalde om kva for normer ho opplevde hefta ved høvesvis det å synge og det å vere instrumentalist. Vi diskuterte kva for normer ho forholdt seg til når ho utforma sin posisjon som songar i hennar eige band, som spelte hennar låtar.

I dette bandet song ho og spelte synth, og nokre gonger melodika. Ho fortalde at ho likte å eksperimentere når ho øvde åleine, det vil seie når ho *laga* låtane, og når ho sette ein låt saman til ein form med bandet sitt. Men det var ikkje ein del av hennar vokalkonsept (eller songarposisjon) å eksperimentere eller improvisere på konsert, når låtane var ferdige, noko vi diskuterte i det følgande utdraget:

GURO: (...) når du har ei meir leikande rolle, så er det på instrument. Det er ikkje med stemmen... du brukar ikkje stemmen til å leike.

KARIN: Nei. (...) [A]ltså, eg tenker for mykje på kva andre tenker om det. Som ikkje er så vande med å høyre fri improvisasjon, til dømes, å høyre jazz i det heile tatt, og improvisert musikk, spesielt med song, eller med stemme. (...) Og det er jo klårt at det passar betre... det stikk jo ikkje ut om eg spelar på ein synth, liksom. Det blir meir utsett når det er stemmen. (...)

GURO: Korfor trur du at... viss du trur det, då, viss eg forstår deg rett... At den generelle publikummar reagerar meir på at stemmeimprovisasjon er rart, enn instrumentalimprovisasjon?

KARIN: Ja... jo... det er jo ganske enkelt for at ein høyrer ikkje det på radio, liksom. (...) [E]g veit ikkje, men Idol, og heile *den greia*, liksom, at det skal vere det perfekte... ein skal syngje perfekt, og det skal vere stilriktig, og sånn her... alle normer som finst. Og følger ein ikkje dei, så stikk ein jo ut, liksom.

Karin likte ikkje å forhalde seg til slike krav om det perfekte, og ho fortalde at ho av og til oppdaga ein tenkemåte hos seg sjølv som ho karakteriserte som "skoleaktig":

KARIN: Det kan eg i blant irritere meg over hos meg sjølv, i min song, at eg syns at det skal vere så *fint*, liksom. (...)

GURO: Det at det skal vere så fint, kjem det frå skolenormen, føler du?

KARIN: Ja, det syns eg. Akkurat at ein skal ha så kontroll på stemmen, og verkeleg vite korleis den funkar, og at ein skal kunne ta ein tone akkurat som ein vil at den skal vere. Og før ein begynner å halde på å skolere seg, så syng ein jo berre, og då let det som det gjer, liksom, og ein gjer det kanskje mest for at ein liker det, berre. Så det kan eg misunne sånne som held på, men som ikkje er skolerte, dei har ein heilt annan måte å forhalde seg. Dei er kanskje ikkje redde for å gjere litt kva som helst, på ein måte. [ler]

Her tolkar eg Karin slik at ho følte seg bundne av normer for kva som var *rett* og *bra*, anten desse normene eksisterte i ei kommersiell songverd, eller i ei såkalla *skolert* songverd. Når Karin viste til "*sånne som held på*" forstår eg dette som ein meir autodidakt type songar, som etter Karin si oppfatning var mindre redde for å prøve ut ting. Eg tolkar henne slik at utan dei nemnde "skolenormene" var det lettare å kjenne seg fri nok til å prøve ut "*kva som helst*".

Karin fortalde likevel at ho no opplevde at ho har kome over ein del av det som tidlegare var tekniske hindre for henne, og at ho kjende at ho held på å finne tilbake til ei leikfullheit ho hadde meir av før.

GURO: Kva kjem det av? Kva er det som har hendt, kva er det som har intruffe no, (...)... kva er ditt fokus no, som gjer det?

KARIN: Det er nok at eg tenker at det må vere gøy, for er det ikkje

det, så er det ikkje noko poeng med å gjere det. Eller *må* vere *gøy*, for det er jo slitsomt også, eller kva ein skal seie... Akkurat å *utøve* musikken skal kjennast *gøy*, det skal ikkje kjennast slitsomt, liksom. Det skal ikkje vere prestasjon, at det må vere perfekt, og heile den greia. Krava skal ikkje vere for høge. Forarbeidet kan vere slitsomt, eller...krevande, liksom. *Gøy*, men krevande også.

Karin improviserte ikkje mykje i sine eigne låtar. Men med jazzutdanning i botn der ho var blitt eksponert for oppgåver i å improvisere, kjende ho at ho hadde eit grunnlag som improvisasjonsmusikar. Ho opplevde at dette gav ei særskild tilnærming til musikk likevel, som kom til uttrykk i dette sitatet: "[E]r ein jazzmusikar, improvisasjonsmusikar, frå starten, og... då kjennest det som at ein kan legge det inn i alt ein gjer, sidan ein har ein annan måte å forhalde seg til musikken." Det å kunne ha ei improvisatorisk tilnærming basert på erfaring som jazzsongar i ulike settingar, gav ein fridom til å utforme musikken utan å måtte forhalde seg til standardiserte oppfatningar av kva som var "rett" innan ulike stilar, eller krav til prestasjon og perfektjon, sjølv om ho ikkje nytta improvisasjon som direkte uttrykksform i bandet sitt.

Alex (trommer) rørte ved eit liknande syn i høve til standardiserte prestasjonskrav. Han egna mykje tid til å sitte og øve på fri improvisasjon, åleine, og forklarte følgjande:

ALEX: Og det er vel derfor eg liker å spele fritt, også, og å øve på det. For då kjennest det verkeleg som at "no er det ingen som kan seie noko som er...kva...", ingen kan seie at "det her er sånn der og sånn der", det er verkeleg min eigen musikk. Men så forsøker eg vel å få [uforståeleg] på den andre meir tradisjonelle måten å spele, liksom.

GURO: Du kan overføre det?

ALEX: Mm, den tanken, liksom.

GURO: Ja, du vil gjerne...

ALEX: Den kjensla. For det er mykje sånn for meg at, ja, å spele berre tradisjonen og sånn, eg kjenner at det eit sånt lite press at det skal vere på ein bestemt måte, og sånn. Å spele heilt sånn der umotiverte greier, liksom. Sånn klisjéarta, liksom, som ikkje kjem herifrå [peiker på hjertet], men kjem ein stad her [peiker på hovudet], "ja, akkurat, sånn der".

Når Alex improviserte fritt kjende han seg, i mi tolking, frigjort frå presset som stillkonvensjonar kan føre til. Dette presset kan føre ein til å gjere umotiverte musikalske val, at ein spelar klisjéane som oppfattast som "riktige", framfor noko situasjonsbestemt motivert. Det ligg noko *utstudert* i å spele stilrett, i motsetnad til å kjenne seg fri i spelet, altså spele "frå hjertet". Alex hadde ikkje noko mot å spele innanfor ulike sjangre, men det viktige for han var å kjenne seg fri når han gjorde også dét, i likskap med Ingrid. Dette beskrev han med omgrep som *kjensle*, *energi*, *openheit* og *å spele frå hjertet*:

ALEX: [E]g har vel som mål å høyre...å høyre, å spele musikken som... meir på kjensla, liksom. Meir... ja, kva skal eg seie. Spele meir frå hjertet og ikkje så mykje sånn der... vere ope for det, meir, liksom, på eit anna plan, og ikkje så mykje at "no held eg på å spele den her be-boppen", liksom, at det er noko anna. Det er energi, liksom, musikken er energi og kjensle, liksom. (...)Meir *lyd* enn masse tonar og notar og licks og hit og dit. Meir på eit kjenslemessig plan. Og spele sånn, også, i all musikk. Å ha det synet, liksom.

GURO Ja. At du kan ha den haldninga, då...

ALEX: Mm.

GURO... til og med når du speler be-bop.

ALEX: Mm.

Å vere fri er altså ei oppleving som kanskje kan beskrivast som at Alex greide å spele på ein energien som var umiddelbart tilstades *der og då*, og at dette kunne vere ei universell kjensle, uavhengig av kva for sjanger ein improviserar innanfor. Han var nemleg også litt kritisk til at fri improvisasjon skulle løyse alle utfordringar knytt til evna til å vere umiddelbar i all improvisasjon:

ALEX: Det er jo lett å vere fri i fri musikk, liksom. Ein kan jo spele alle klisjéar der også. Men å verkeleg vere fri i det, også... men å kunne vere fri om ein speler noko latin, eller noko, liksom. Kunne kjenne at "eg gjer det her for at sånn her skal ein gjere", og... At eg kjenner verkeleg at "sånn her vil eg spele", liksom.

For fleire av deltakarane var kjensla av fridom eit *middel* eller ein føresetnad for å kunne improvisere slik dei ville. Monica (song) uttrykker seg litt annleis når ho seier følgande om si eiga utvikling i løpet av tida på konservatoriet:

MONICA: Ein kan vel seie at eg var ganske konservativ når eg begynte å søke. Eg ville absolutt ikkje improvisere, og... eg skulle berre synge [låtar], og det var jo gøy, og sånn. (...) Så oppdaga eg jo at det faktisk er veldig gøy å improvisere, og veldig... altså, ein utviklar seg jo enormt, og først og fremst fantasien og den her kjensla av at ein er fri, og ein har ingen begrensingar, og sånn. Det var ei heilt ny verd for meg, liksom.

Eg forstår denne utsegna som eit døme på at det i tillegg til at fridom kan vere eit middel for å improvisere, også kan gå andre vegen. Eg tolkar Monica slik at det å arbeide med improvisasjon blei eit middel for å utvikle ei kjensle av musikalsk fridom heilt generelt.

Johan (sax) gjekk på eit musikkpedagogisk studium, og fortalde at han på tidspunktet for intervjuet prioriterte dei pedagogiske faga ved skolen framfor dei utøvande, og det å utvikle seg sjølv som ein god sax-lærer, først og fremst. Når han fortalde om sitt eige utøvande spel var han generelt ikkje så nøgd med seg sjølv som improvisator, og han prioriterte heller ikkje å øve på instrumentet sitt. Likevel la han for dagen mange

oppfatningar og gjennomarbeidd refleksjon om aspekt som kva øving, musikk og musikalsk kompetanse kunne vere. Johan er etter mi oppfatning ein svært interessant deltakar å studere, og det at han på visse område fungerer som ein *negasjon* i høve til fleire av dei andre sine positive fortellingar, gjer at hans uttalingar kan kaste lys over fleire aspekt på ein rikare måte.

Johan var i likskap med fleire oppteke av fridom som ideal, nettopp fordi han sjølv opplevde seg *avgrensa* på instrumentet. Han fortalde til dømes at noko av det verste han visste var å improvisere i høgt tempo på ei bebop-låt. Då blei det for mange akkordar å forhalde seg til, han greide ikkje å ha overskot til å henge med i det totale som går føre seg, og han opplevde ikkje å vere *med* i heilskapen i musikken. Generelt var Johan ikkje glad i harmoniske rammer i det heile når han skulle improvisere. Fordi han syntes han kunne dette for dårleg, og opplevde at han hadde for dårlege tekniske ferdigheiter, blei han for bundne og situasjonen blei for krevande for han:

JOHAN: [D]et er at når eg seinare kjenner at det sitt, då er eg jo fullt bekvem. Då snakkar vi ikkje berre bebop, vi snakkar i det heile tatt på saksofon, liksom. Å ha det behaget, då kan eg liksom... det er eit ideal som eg strevar etter. Då er eg absolutt fullendt, og ærleg og åpen. Så då kan eg gå rundt, kor eg vil, og vere saksofonist. Og spele med nokon, og då kan eg spele, liksom... og då kan eg alltid ha fokus på dei eg speler med. Og det er då som eg kan begynne å spele... *musikk*. Noko eg har vanskeleg å oppnå no for tida. Eg kjenner ikkje at eg speler musikk om eg går på ein jam og speler noko. "Nei, det..." eg gjorde det eg kunne, liksom, det er sjeldan ein speler musikk, syns eg.

GURO: Kva er det som gjer... kva føler du er det som hindrar deg å spele musikk? Om du skulle gå på ein jam no, liksom. (...)

JOHAN: Ja, det er for at eg er begrensa, syns eg. (...) På instrumentet mitt. (...) [M]en så... først og fremst i hovudet, for at eg *tenker* at eg er begrensa på instrumentet mitt. Og det finst øvingar sånn at ein kan kome forbi sånt også, liksom, at ein kan gå på ein jam og berre bestemme seg for å køyre to tonar. Då er det jo kult. Då kan ein finne ein fridom i det, då. Men... absolutt total fridom i alle situasjonar med alle ulike menneske, *der* har du eit ideal.

Når Johan fortalde negativt om eigne ferdigheiter og tilhøvet sitt til denne forma for improvisasjon, skuldast det ikkje manglande interesse for improvisasjon som såleis. Tvert om hang dette slik eg forstår Johan direkte saman med at han faktisk hadde høge og spesifiserte ideal om korleis det å improvisere burde kjennast. Ut frå dette sitatet tolkar eg Johan slik at den "absolutte, totale" fridomen han etterstreva, hadde ulike føresetnader. Éin av dei dreide seg om ulike tekniskaste aspekt, ut frå at han peikte på at noko måtte "sitte" for at han skulle oppleve å ha eit overskot, eller "behag" i spelet, og for at han skulle kjenne seg i stand til å

spele med andre. Dernest peikte han også på at dette overskotet hadde mentale aspekt, og er avhengig av kva han *tenkte* om sitt eige spel, det vil seie *meistringstiltru*, eller eigeneffektivitet [self-efficacy] (Bandura 2006; Graabræk Nielsen 1997; Skaalvik og Skaalvik 2005).

5.4.2. Refleksjonar om musikalsk identitet

Som tidlegare beskreve er det på jazzfeltet ei norm at ein improvisatør skal utvikle "si eiga stemme", det vil seie eit musikalsk individuelt særpreg, eller identitet (sjå til dømes Berliner 1994). Dette temaet kan sjåast som beslekta med det eg tidlegare har omtalt som musikalske posisjonar, eller roller, knytt til ulike hovudinstrument. Både posisjon og identitet dreier seg om korleis subjekta utformar seg eit individuelt og skapande musikalsk handlingsrom, basert på kulturelle verdiar og normer. Skilnaden er at musikalske posisjonar relaterer seg til kategoriane *arbeidsfordeling* og *distribuert kunnskap*, og kulturelt innskrivne normer for korleis musikalske roller i eit band utfyller kvarandre. Ein musikalsk identitet er i større grad knytt til det skapande og det individuelle, til *personen* "bak instrumentet".

Personleg særpreg, eller identitet, var også eit tema i samtalanene eg hadde med deltakarane. I seg sjølv er dette verken oppsiktsvekkande eller å rekne som eit funn, ettersom eg stilte dei spørsmål om temaet. Snarare ligg mi interesse på *korleis* deira meiningskonstruksjon om temaet artar seg, kva for aspekt ved temaet dei trekk fram, korleis dei reflekterer om det i relasjon til det å tilhøyre ein musikalsk tradisjon, og på kva for måte dette nedfell seg i utforminga av øvepraksisane.

Tidlegare siterte eg Alex (trommer) på korfor han likte å øve på å spele fritt, noko som var knytt til at han kjende seg mindre bundne til konvensjonar då. I det følgande utdraget fortalde han meir om korleis stilkonvensjonar kunne påverke han:

GURO: [H]vis eg ber deg om å seie noko som du ikkje er så bra på, som du kanskje er litt misnøgd med, eller du tenker at «dette her, det bør eg utvikle».

ALEX: Hmm... Det er vel kanskje å kunne slappe av i alle ulike musikalske situasjonar, liksom, og ikkje kjenne sånn der press «å, og må spele sånn her», og sånn. At eg kan vere roleg med meg sjølv og spele det eg vil, og ikkje kjenne meg pressa at «oi, no skal eg spele som dei gjorde på 50-talet», og liksom, at eg verkeleg spelar det eg vil og det eg høyrer, liksom. (...)

GURO Ja. Og når du seier at du ønsker å kunne spele det du høyrer, så meiner du det høyrer *for deg*, idéane du får medan du spelar?

ALEX: Mm [stadfestande], spele frå «hertetet», eller kva ein skal seie, ikkje tenke at «oi, no gjer eg det her», liksom.

Å "spele frå hjertet", eller spele det han sjølv *hørte* til ei kvar tid, kunne altså innebere å lausrive seg frå tradisjonar, fordi han kunne kjenne det som eit press å skulle spele stilrett. Dette presset tolkar eg som noko som kunne overstyre eller overkøyre hans egne idéar. I sitatet over gjekk det fram at det var eit mål å kunne "spele frå hjertet" uavhengig av stilart, men eg forstår han slik at å spele fri improvisasjon gav han ein lettare tilgang til dette idealet, for som han sa om det å improvisere fritt: "(...) *då finn eg noko i meg sjølv, liksom, som verkeleg er mitt.*"

Vibeke (sax) var oppteke av at *lyden* eller *tonen* (klangen) i hornet uttrykte hennar eigenart.

VIBEKE: Akkurat no, så har det blitt ein veldig stor del av min musikalske identitet, sounden min. (...) [E]g har ein ganske stor og varm, og ukvinneleg [ler] tone. Eg har nok Dexter Gordon ganske mykje som førebilet når det gjeld at det skal vere stort og varmt. Men så liker eg også å skitne den til, å lage lydar, og sånn.

Georg (gitar) trekte òg inn *sound* når han skal beskrive kva som kjenneteiknar hans eiga "stemme":

GEORG: Korleis eg vil beskrive den [personlege stemma mi]? Eeh...eg liker... eller, sånn type sound som eg liker då, så er det litt sånn tjukk gitarlyd, med litt sånn vreng på. Som er litt sånn... ofte kan vere litt sånn fy-fy i jazz, då, for då er det veldig vanleg med sånn clean lyd, og... spele fort og gale. Men eg liker å ha litt sånn der tjukk og vrengete lyd, då. Som er meir sånn frå den blues-, rock-tida. Då føler eg at... eller då speler eg best, då, når eg har sånn type lyd.

For el-gitaristar er *sound* i stor grad eit spørsmål om "skruing", det vil seie korleis ein stiller inn equalizer og eventuelle lydfilter på forsterkaren, i tillegg til det klang- og fingertekniske. Ein viktig dimensjon ved *sound* har altså med innstilling på forsterkaren å gjere, og er knytt til personlege, estetiske val. Dette kan derfor seie mykje om stilistiske preferansar. Det å spele på si favoritt-lydinnstilling medierte at Georg kunne spele på sitt beste, slik eg tolkar han.

Sitatet frå Georg kan dessutan fortelle noko om tilhøvet mellom lydval og stilkonvensjonar. Georg fortel nemleg at sjølv om han øver mykje på jazzlåtar, er ikkje jazz den sjangeren han føredreg.¹¹⁶ Derimot ligg hans stilpreferansar frå han begynte å spele gitar på country, rock og blues, herav den "*tjukke og vrengete*" lyden. Ikkje berre er dette ein lyd som Georg tilfeldigvis liker, men den fortel kanskje også noko om kor han

¹¹⁶ Noko som vil bli utdjupa i hovudavsnitt 7.2.

stilistisk kjenner han "kjem frå", og dermed signaliserar lyden mykje om hans musikalske identitet.

Eg spurte Georg korleis han sjølv ville plassere seg innanfor alle dei ulike sjangrane han spelte. Til dette svarte han at det var vanskeleg å seie noko om, sjølv om han ofte tenkte på denne problemstillinga. Han likte godt å vere allsidig og spele innanfor ulike sjangrar, men visste ikkje kor han helst ville plassere seg sjølv. Han trudde likevel at det kom til å "[kome] av seg sjølv, etterkvart". Eg ville følge opp med å undersøke meir om hans syn på musikalsk identitet:

GURO: Er du oppteke av å... for når ein liksom les og høyrer folk snakkar og sånn, så kan det vere ulike meiningar om akkurat det her med allsidigheit. Og nokre syns det er viktig å liksom kunne... eg veit ikkje, altså, eg er jo songar, men kanskje det her er annleis for komp-instrument? Nokre syns det er viktig å kunne gå inn i ei setting og liksom vere litt sånn *kameleon*, og nokre syns det er viktig å liksom behalde ei tydeleg stemme, sjølv om ein varierer sjangeren. Kor står du i det der?

GEORG: Nei, eg syns det siste, at det liksom er viktig... at du høyrer at det er deg sjølv, om du spelar country, eller.... For elles syns eg det blir heilt feil, at du liksom skal bytte heilt stil, sjølv om du... det trur ikkje eg går, då. Då blir det veldig sånn... Eg har høyrte ein gitarist hos gitarlæraren min her for nokre veker sidan, som han viste meg, og han hadde liksom... heile plata var... eller, kvar låt, så spelte han heilt forskjellig, så du ante ikkje kva slags gitarist det var. Og då fekk eg litt sånn der "åh, at det går an", liksom. Å jobbe så mykje med å få ti ulike lydar, og...nei, det var veldig rart. Og sånn har eg ikkje lyst til å bli.

Igien får vi stadfesta at ein gjennomgripande sound var viktig, i alle fall for Georg. Å gjennomføre èi plate med "*ti ulike lydar*" var ikkje attraktivt for Georg. Ein eige lyd er viktig å halde på, sjølv om ein, som Georg, spelar ulike sjangrar. Han sa dessutan, som vi såg, at han ikkje trudde det var det mogleg å heilt bytte personleg stil frå sjanger til sjanger. Dette kan tolkast som at ein nødvendigvis kjem til å bringe med seg dei erfaringane som er eins eigne, og at desse ikkje er mogleg å unnsleppe utan å miste *truverdigheit*, eller autentisitet. Kanskje var det også ein slik truverdigheit Alex (trommer) var oppteke av i dei sitata vi såg tidlegare i dette avsnittet. Ein kan tolke hans utsegn om å spele "frå hjertet" i staden for "frå hovudet" — uavhengig av sjanger og stil — som at det inneber å ta med seg sin eigenart, utan å tilpasse seg stilen for mykje.

Martin (trommer) var inne på noko liknande. Eg spurte han om han hadde noko bestemt ideal for seg sjølv som trommeslagar, eller noko bestemt han ønskte å bli god på. Til det svarte han med å fortelle om sin store respekt for musikarar som kunne veksle frå sjanger til sjanger men med sin identitet i behold:

MARTIN: [Musikarar] som (...) kan spele mange ulike sjangrar utan at det høyrast påtatt ut, eller falskt. At dei har sin eigen sound uansett kva for sjanger dei speler, at ein høyrer at det er dei som speler det, sjølv om dei kanskje kan spele beat, og så plutselig gå over på noko heilt fritt, og du høyrer framleis at det er dei som speler den musikken, då. Det blir liksom overordna sjangrane, dei speler musikk, same kva det er.

Truverdigheit verkar igjen å vere sentralt hos Martin når han uttalar seg om slike musikarar når han altså understreker at dei kan bytte mellom ulike sjangrar *"utan at det høyrast påtatt ut, eller falskt."*

Sagt på ein annan måte snakkar Alex, Georg og Martin om å ha ein *konsistent eigenart* på tvers av ulike stilar eller sjangrar. Tidlegare refererte eg til Markus (bass), som knytte det å ha ulike roller som bassist til ulike sjangrar. I det følgande siterar eg samanhengen dette kom i, fordi han også knytte det å ha ulike roller i ulike sjangrar til nettopp det å ha ein konsistent identitet eller eigenart:

GURO: [V]il du seie at du tar ulike roller i ulike sjangre? Som bassist, altså?

MARKUS: Det gjer eg. Det gjer eg absolutt. Først og fremst det som gjeld (...) kven i bandet det skal vere fokus på. Tenker eg, det kjenner eg er friare når det er fri musikk, liksom. Og så, om ein har ein gig der ein skal stå og spele litt sånn der cocktail-jazz, kanskje, så ser ein kanskje ikkje på det like fritt, liksom. (...) Men (...) ein skulle kanskje ønske, på ein måte, at ein ikkje trengte ta... at ein ikkje trengte tenke annleis, i ei slags perfekt verd. Men sånn gjer ikkje eg i dag. Men det finst jo dei som gjer det, som... syns eg, som nestan let likedan når dei speler fritt og når dei speler ei standardjazzlåt, liksom. (...) Og det syns eg er veldig fascinerande. (...) Det er noko... dit vil eg kome, kanskje.

GURO: Ja. Og du syns ikkje det er feil, då?

MARKUS: Nei, nei. Dermed er det ikkje sagt at det er bra å låte likedan heile tida, det er ikkje det eg meiner. Men at... ja. Å liksom vere... eg veit ikkje. Det kjem kanskje også av at ein er veldig sikker på kva ein har for rolle, og kva ein tar for rolle.

Det verka som Markus i løpet av resonnementet sitt opna for at det å endre tenkemåte (på rolla som bassist) når han bytte sjanger og setting kanskje ikkje var naudsynt, og at det kunne vere eit ideal (*"i ei perfekt verd"*) vere konsistent. Men det motsette ytterpunktet, *"å låte likedan heile tida"* var heller ikkje noko ønskeleg, og eg tolkar dette som at det er viktig å kunne ha ein fleksibilitet og sensitivitet for kva ulike situasjonar ber om av type spel.

Om ein ser utdraga i dette avsnittet under eitt, kan det verke som det er knytt ein motsetnad til temaet musikalsk identitet. På den eine sida blir det halde fram at det å halde på ein konsistens spelemåte på tvers av situasjonar er truverdig og autentisk. Samstundes er det viktig å kunne

tilpasse seg den spesifikke musikalske sjangeren eller situasjonen, og vere original gjennom å unngå å gjentake seg sjølv, eller med andre ord å vere fleksibel. Denne siste dimensjonen, knytt til fleksibilitet og tilpassingsdyktigheit, kan koplast tilbake til verdien om å kunne *interagere* (omtalt i avsnitt 5.3), i den forstand at ein musikar som "let likedan heile tida" kanskje vil mangle ei evne til nettopp å interagere med andre.

5.5. Oppsummering: Verdier og normer for utøving

I dette kapitlet har eg teke føre meg verdier og normer deltakarane tilskriv utøving som praksis, fordi eg legg til grunn at aktiviteteten utøving (basisaktivitet) gjev retning og meining til øving (læringsaktivitet). Dei verdi- og normrelaterte temaene eg har teke opp har vore høvesvis *musikalske posisjonar, musikalsk avgjerdstaking som skapande, improvisatorisk prosess, interaksjon og det kollektive, og individualitet* som ein verdi, med fokus på *musikalsk fridom og identitet*.

I hovudavsnitt 5.1 tok eg altså føre meg musikalske posisjonar, kva det kan innebere i praksis, og korleis dei er mediert av kva for hovudinstrument studentane spelar. Eg baserar meg her på den aktivitetsteoretiske kategorien *arbeidsfordeling*, som er underdelt i høvesvis horisontal og vertikal arbeidsfordeling. I denne samanhengen refererer det til at ulike instrument har ulike normer og konvensjonar for kva for musikalske funksjonar dei ivaretek i ei bandsetting. Dei utfyllar kvarandre, og fører til at musikarar på respektive ulike instrument utviklar ulik og distribuert musikarkompetanse. Desse aspekta skaper ulike moglege musikalske posisjonar for deltakarane, som vi såg døme på i dette hovudavsnittet. Til dømes var *besetning* med på å avgjere kva for musikalsk posisjon ein deltakar kunne ta, som vi såg når Robert (gitar) opplevde at han fekk mykje "plass" i gitartrioen sin, eller når Emma (piano) opplevde at ho og dei andre medlemma i bandet hennar måtte "skjerpe seg" ekstra fordi bandet ikkje hadde trommeslagar.

Sjanger var òg eit aspekt som, saman med instrumentkonvensjonar, fungerte regulerande for musikalsk posisjon. Kva for rolle eit bestemt instrument har innanfor ulike spesifikke sjangrar kan nemleg variere. For til dømes komp-instrument som bass og trommer såg vi døme på at dei innanfor ein mainstream jazzsetting hadde relativt stramme rammer, og spelte i bakgrunnen, men skulle også "serve" ein solist, noko Martin (trommer) gav døme på.

Spesielt interessant i samband med sjangeravhengige instrumentposisjonar, var oppfatninga mange gav for dagen om korleis *fri improvisasjon* gav dei moglegheiter for å remediere, eller utfordre, instrumentrelaterte konvensjonar. Fleire deltakarar la vekt på at dei opplevde seg *fristilte* frå normer og konvensjonar innanfor fri improvisasjon, og eg beskreiv ulike døme på korleis dei innanfor dette sjangerområdet kunne innta motsette posisjonar enn dei konvensjonelle. Fleire nemnde òg at dei opplevde seg meir *likestilte* med medmusikarane i fri improvisasjon. Vi såg og døme på at endring av musikalske fokus eller parametrar var ein del av det å forflytte seg mellom ulike musikalske posisjonar. Slik remediering gav, i mi tolking, eit utvida rom for potensiell og ekspansiv læring.

Ulik fordeling av musikalsk *ansvar* knytte eg til kategorien vertikal arbeidsfordeling. Som bandleiar har ein ofte ansvar for utviklinga av det toalte uttrykket eller stilen til eit band over tid, som Vibeke (sax) peikte på. Robert (gitar) viste til ansvar under ein spelesituasjon, til dømes korleis ein solist har ansvar for å invitere dei andre i bandet med på ein felles formkurve. Parameteren *rytmikk* blei av fleire nemnd i samband med det å ta musikalsk ansvar, der naturleg nok, trommeslagarposisjonen sto fram i ei særstilling.

Desse døma understrekar etter mitt syn at det finst konvensjonar og normer som styrer tilgjengelege posisjonar. Deltakarane har eit høgt medvit om både kva dei konvensjonelle posisjonane inneber og kva dei gjer når dei eksperimenterar med dei, noko som fortel at dei har ein høg kompetanse knytt til å utforme og innta posisjonar basert på sitt instrument. Basert på dette vil eg argumentere for at "instrumental-kompetanse" i ei deltakargruppe som dei eg har intervjuet, altså ikkje avgrensar seg til spesifikke tekniske ferdigheiter på respektive ulike instrument, men også å kunnskap om dei posisjonelle moglegheitene ein har med sitt instrument. Det kan altså gjelde både å tileigne seg tradisjonelle normer for musikalske posisjonar, og å kunne eksperimenterer med å innta andre posisjonar. Det er dessutan viktig å innta ein *personleg* musikalsk posisjon, også innanfor sjangre med stilmessige konvensjonar.

I hovudavsnitt 5.2 beskreiv eg verdiar og normer knytt til det skapande i improviserande musiseringspraksisar. Dette kom til uttrykk gjennom beskrivingar av vurderingar som låg til grunn for deltakarane si *musikalske avgjerdstaking* når dei improviserte med andre. Musikalsk posisjonering spelte mellom anna inn her, ved at deltakarane eg siterte gav uttrykk for ein stor grad av refleksjon og medvit rundt sin eigen rolle i eit samspel, og tydinga den hadde for det heilskaplege uttrykket.

Ein verdi som såg ut til å gå igjen, var eit ideal om å spele *lite og enkelt*. Eg tolka dette som at det å spele enkelt mellom anna kunne vere uttrykk

for ei evne til å vere *selektiv* i høve til å improvisere dei "beste" tonane, framfor flest mogleg tonar, slik at eit improvisert forløp blei musikalsk meiningsfylt og poengtert. Brilljering og "show-off" blei nemnd som negativt ladde verdiar. Eit anna aspekt ved å spele lite hadde å gjere med det kollektive, fordi det kunne innebere å gje andre ein større plass, det blei rom for å i større grad lytte til dei andre, og dermed opne for andre sine idéar og insitament.

Å vektlegge det *kollektive* som ein verdi blei beskreve i hovudavsnitt 5.3., og eg påpeikte at dette ofte kom fram i intervjuet i samband med at spurte dei om vesentlege trekk ved improvisasjon generelt. Det å lytte og vere nærverande blei nemnd som viktige aspekt ved improvisasjonsprosessar, samstundes som desse prosessane kunne tolkast som å vere aktivt *orienterte og retta* mot det kollektive samspelet. Eit føremål med dette kan seiast å vere det eg i det gjeldande avsnittet omtalte som ei musikalsk *koordinering* av korleis ulike parametrar skulle utformast improvisatorisk, som dynamikk, form og liknande.

I samband med nærvere nemnde eg *flow* (Csikszentmihaly 2007), og eg føreslo òg å konseptualisere slikt koordinert nærvere som ein form for *kollektivt flow*.

Vektlegging av individualitet kom til uttrykk på ulike måtar, noko eg tok føre meg i hovudavsnitt 5.4. Eg underdelte temaet i å dels beskrive ulike sider ved *musikalsk fridom*, og det å utvikle *musikalsk identitet*.

Musikalsk fridom, beskreve i avsnitt 5.4.1, kunne omhandle fridom frå å vere bundne av til dømes noter, stilistiske konvensjonar eller *institusjonaliserte* ("skolerte") normer for det "perfekte" eller stilrette. Å vere "fri i spelet" (som Alex (trommer) var oppteke av), dreidde seg om at det ein spelar improvisatorisk skal kome frå det ein *høyrer*, og ikkje styrt av stilrette konvensjonar. Fleire fann derfor ein fridom i sjangerområdet *fri improvisasjon*. Likevel blei det poengtert at fri improvisasjon kan forståast som ein sjanger med sine egne klisjéar. Fri improvisasjon blei knytt til at det låg ei fri *haldning* i botn for det å musisere, og denne haldninga burde ideelt sett kunne overførast til andre sjangrar.

Det å spele "*det høyrte*" blei også trekt inn i samband med det eg har kalla musikalsk identitet, omtalt i avsnitt 5.4.2. Dette refererar til det å utvikle eit musikalsk særpreg eller eigenart, noko som hos dei fleste deltakarane kom fram som ein sentral verdi. Slikt særpreg kunne til dømes kome til uttrykk gjennom ein personleg valt *sound* eller lyd (klang) i instrumentet. Eins personlege særpreg burde kome gjennom uavhengig av kva for sjanger eller stil ein spelte i, for at spelet skal vere truverdig, eller autentisk. Sjølv om mange deltakarar spelte innanfor ulike sjangrar (noko eg skal utdjupe i hovudavsnitt 7.2), var ein *konsistent musikalsk identitet* vektlagt.

6. Øvingspraksisar: generelle trekk

I førre kapittel har eg gjort greie for og beskreve kva for verdisyn og normer studentane gjev tilkjenne i høve til deira utøvingspraksisar. Kva for instrument ein speler innanfor jazzkulturen som utøvande felt bar med seg normer for musikalsk handlingsrom ut frå gjevne posisjonar, samstundes som studentane gav tilkjenne korleis dei også utfordra desse posisjonane. Verdier relatert til musikalsk avgjerdstaking, til det kollektive og det individuelle, kan sjåast som kulturhistoriske verdier innanfor jazzfeltet, samstundes som deltakarane i studien fortalde fram sine individuelle "versjonar" av desse. Med utgangspunkt i at utøving er ein basisaktivitet som øvingsaktiviteten er retta mot, legg eg til grunn at verdier og normer utleidd frå denne basisaktiviteten i stor grad styrer og grunnjev korleis dei identifiserer og formulerer av øvegjenstandar og læringsmål.

I dette kapitlet skal eg gjere greie for generelle trekk ved øvepraksisane hos deltakarane, som fungerer styrande eller konstituerande for korleis øvepraksisane utformast. Dels er det snakk om det vi kan kalle "*indre*" konstituerande faktorar, som til dømes tydinga av handlekraft [agency], eigedomskjensle og sjølvstende, noko som mellom anna kom til uttrykk i studentane sine fortellingar om eigen læringshistorikk eller -biografi. Ein annan slik "*indre*" faktor er korleis studentane konseptualiserer og avgrensar kva øving inneber for dei, dette sentralt som basis for øvepraksisar. Dels er det også snakk om "*ytre*" faktorar, som tidsbruk og kva for struktur øvepraksisane har, kva for rolle den rådande øvekulturen i studentmiljøet på konservatoriet spelar for øvinga, og kva for premisser for øving som blir lagt av undervisning og eventuell gjennom relasjonane studentane har til lærarar.

6.1. Øving og handlekraft: å eige læringa

I intervjuet med deltakarane var eg interessert i å få vite noko om deira musikalske "læringsbiografi", eller læringsbanar ["cognitive trails"] (Engeström 2005: 444), som ein bakgrunn for å forstå øvepraksisane

deira som studentar ved eit konservatorium. Eit interessant tema som kom fram når enkelte av deltakarane fortalde om sin læringsbiografi, var trongen til å sjølv "sitte i førarsetet" for sine eigne læringsprosessar. For fleire deltakarar handlar dette om kjenne *eigedom* til formative musikkopplevingar og val som påverkar den musikalske retninga. Dette vil eg knyte til *intensjonalitet* og *handlekraft* [agency].

Handlekraft inneber i eit sosiokulturelt perspektiv å meistre eige liv og framtid, gjennom å ta kontroll over reiskapar og bruken av dei. Handlekraft rommar òg potensiale for endring gjennom det å *skape* reiskapar (inkludert symbol og teikn), eller ta eksisterande reiskapar i bruk på nye måtar (Engeström 2005; Yamazumi 2009). Kreativitet og handlekraft er dermed tett knytta saman.

For enkelte av deltakarane blei det eg konseptualiserar som handlekraft tematisert i samband med at dei i periodar av sin læringsbiografi hadde opplevd å *mangle* ei eigedomskjensle for det å lære å spele. Ingrid (trompet) kom med døme på dette, og hadde opplevd at andre har bestemt for mykje på hennar vegne:

GURO: [Du sa] at tidlegare, så øvde du for at du skulle bli så bra som mogleg, og for at andre skulle synes at du var bra. Kva vil "bra" seie då, kva tydde "bra", tidlegare?

INGRID: Ja, akkurat. Det var det eg funderte på. (...) Og då fann eg ut at det ikkje var nokonting av det eg forsøkte å lære meg som var bra, eigentleg, som *eg* syns var bra. Men *då* tenkte eg vel at det var bra viss ein kunne alle låtar, om ein kunne spele over dei sånn der...at man kunne *handtverket*, kan ein seie. Det er jo mange lærarar her som forsøker å lære oss handtverket, kjenner eg, og det var nok dét eg forsøkte å lære meg. Og så tenkte eg vel at...ja... at alle ville synes at det var bra om eg kunne det. Men eg ville ikkje eigentleg... eller, eg ville lære meg det, men det var eigentleg ikkje det... det er ikkje dét eg syns er det viktige når eg høyrer på musikk, trur eg.

Slik eg tolkar Ingrid verkar det som ho oppfatta det som ei allmen forventning, eller norm, om at "handtverk" var eit viktig gjenstandsområde å øve på som improvisator.¹¹⁷ Etter kvart begynte ho stille spørsmål ved om denne norma berre blei tatt for gjeve, og om å øvde på handtverket for å få andre si anerkjenning, meir enn at ho opplevde meining i høve til dette gjenstandsområdet sjølv.

¹¹⁷ Ut frå samanhengen forstår eg handtverk her primært som motorisk og analytisk meistring av akkord-/skala-materiale.

Emma (piano) var inne på noko av det same som Ingrid når det gjeld kva ho opplevde var viktig med å halde på med musikk når ho var yngre og fekk pianotimar:

EMMA: Og så kom eg inn på kulturskolen, kanskje når eg var 9, eller noko sånt. Og så gjekk eg der fram til eg skulle begynne på vidaregåande. Og då...i alle dei åra, så... eg kan ikkje hugse kva eg dreiv med. Det var ikkje gøy i det heile teke. Eg var ikkje interessert, og... det... (...) [O]g ikkje sant, musikk blei berre dei der svarte prikkane på arket som blei stilt foran meg på time, ikkje sant. (...) Så... eg *trur* det var ekstra vanskeleg fordi eg ikkje hadde noko forhold til musikk...altså eg hadde aldri vore og høyrte eit orkester, eg hadde aldri vore på konsert, eller noko sånt. Berre blitt sendt på dei der halvtimes timane med det der nagande spørsmålet om ein hadde gjort lekse si.

I både Ingrid og Emma sine høve var den tidlege musikkopplæringa knytt til negative opplevingar av at notar definerte kva som var musikk, og ikkje minst kva som var *bra* musikk. Formuleringa til Emma om "svarte prikkar på eit papir" vitnar om ei framandgjering, som blei styrka av at ho i retrospektivt lys opplevde at ho mangla andre og supplerande kjelder til musikkoppleving enn "*det nagande spørsmålet om ein hadde gjort lekse si*". Det var for andre enn seg sjølv ho eventuelt øvde på pianolekse. For Ingrid var det andre som definerte kva som var viktig å kunne, og ho syntes sjølv ho var flink viss andre syntes ho var flink.

Emma opplevde så ei endring, som følge av at ho deltok på eit jazzkurs:

EMMA: Men så var eg med på sånn jazzkurs under [ein jazzfestival], i 10. kl. på ungdomsskolen. Og det var veldig gøy. Og det er kanskje på den tida ein begynner å bli litt medvite på seg sjølv, finner ut av eigne ting. Hvert fall var det det for meg. Og sånn i 9.-10. så begynte eg jo å få... bli.. interessert på eiga hand, då, i musikk.

Her er det usikkert om det er perioden på slutten av ungdomsskolen, der Emma ifølge seg sjølv begynner å utvikle eit større sjølvmedvit og "finne ut av eigne ting", eller om det var det å delta på jazzkurset som utløyste ei større eigeninitiert interesse og oppleving av at det var gøy å spele. I alle fall beskriv ho at ho etter dette ønskte å spele jazz, og fekk ei større drivkraft for å utvikle seg og oppsøke lærarar og lærestader.

I Emma sitt høve var det nok ikkje utelukkande møtet med jazzsjangeren som resulterte i endringa, ettersom ho fortel at ho etter dette heldt på med ulike sjangrar: "*[Eg] var med i gospelkor, og blei interessert i klassisk musikk på eiga hand, då, med kanskje Debussy og Bartok som dei største kicka til å ville begynne å jobbe.*" For Ingrid derimot, verkar det som avgjerande for hennar endra oppleving av eigeidom at ho begynte å spele på øyret og begynte å improvisere (jmf tidlegare).

Johan (sax) fekk ei liknande erfaring som Ingrid, og eg vil knyte det følgande til nettopp eigedomskjensle. Som 10-åring begynte han å spele saksofon på den kommunale musikkskolen, gjekk i blåseorkestre og musikklinje på vidaregåande skole. I ungdomsskolealderen starta musikkskolen eit jazzensemble som Johan blei plassert i; "[D]et var vel meir deira idé, enn min idé. Eg hengte berre på." Når han begynte på vidaregåande blei Johan med i ein jazzkvartett, fordi han etter eige beskriving hadde ein kamerat som var veldig dedikert til dette, og som Johan fortel at han igjen "(...) berre hengte på". Johan legg ikkje det store engasjementet for dagen når han beskriv den musikalske gjenstanden i denne kvartetten:

GURO: Kva slags musikk spelte de der, då? Kva slags type jazz, eller type låtar?

JOHAN: Ja, shit, kva skal ein seie... Vi gjorde eit godt forsøk på å spele standardjazz. Vi visste ikkje så mykje i det heile tatt om det eigentleg, så det var berre ding-sjikka-ding, og så gjere sitt beste med å tute fram det som gjekk. (...) Han [kameraten] var alltid veldig engasjert, og han kom alltid... han fann alltid musikk som han likte. Eg fann aldri eigen musikk, sånn, min far lytta på kanskje Elvis Presley, eller Sven Ingvars, eller kva som helst, liksom, danseband og greier. Men då, kameraten min som eg spelte med, han kom alltid med musikk.

Slik Johan beskrev si tilnærming til jazz i denne begynnarperioden, tolkar eg det som ei oppleving av framandgjering. Både det at han spelte i jazzensemblet på musikkskolen, og kvartetten som kameraten hans ivra for, var initiert av andre. Johan beskrev seg sjølv som ein som står på sidelinja og lar andre styre for seg. Når han nemnde kva for musikk som fantes heime hos seg er det kanskje først og fremst for å poengtere at han *mangla* ein musikalsk ballast heimanfrå, og kan sjåast som ein måte å forklare korfor han ikkje hadde det same engasjementet og retninga som kameraten.

Men så kom ei viktig endring. Etter vidaregåande ville fleire av Johan sine musikkvener begynne på folkehøgskole, og nok ein gong hengde han seg på, og gjorde som dei andre. Dei søkte på fleire skolar, og Johan kom inn på alle.

JOHAN: Og då hogg eg i det... ein fekk jo reserveplasser og sånn, om ein ville ha, på dei andre [skolane] også. Men då kjende eg, akkurat på [namn på skolen han valde å gå på], der fekk eg vere for meg sjølv. Og dei eg hadde spelt med før forsvann på ulike hald. Og då begynte eg å oppdage akkurat den typen jazz som eg kanskje likte, på ordentleg.

På denne skolen kom han i kontakt med ein trommeslagar som introduserte han for frijazz på ei innspeling med trommeslagaren Paul

Nilssen Love og saksofonisten Ken Vandermark. Dei to elevane begynte å spele fritt saman.

JOHAN: Så vi prøvde å gjere eksakt den same greia, men vår eigen greie, ikkje sant. Sånn som alle andre har gjort.

GURO: Ja. Men kva var det med Ken Vandermark og Paul Nilssen-Love som du... når du sa sånn "ja, det her er jævlig bra", kva var det du likte med det?

JOHAN: Det var for at... for første gong kjende eg at eg faktisk forsto noko som eg lytta på.

GURO: Okei! For første gong?

JOHAN: Ja. At eg satt heilt for meg sjølv, eg hadde min eigen... det var jo ikkje mi skive, vitterleg då, men det var likevel musikk som eg hadde fått tak i frå ein annan stad enn den her spesifikke kameraten som eg vokste opp med, heile tida. Og alltid vokste opp med at "jo, men den *her* musikken er så bra", "jo, jo, det er bra..." [ler]. Men ein.. ja, eg tenkte kanskje aldri riktig over det på eit så djupt plan før. Og når ein kanskje satt der på gymnasen, og hadde begynt å bli undervist i jazz og greier, og så seier dei at "Miles Davis må du lytte på! Miles Davis", "okei, okei, okei, eg skal lytte på Miles Davis". Og så får ein tak i ei skive, og så sitt ein... og ein er liksom 16 år, og ein har kviser i ansiktet og greier, og eg skjønnte ikkje noko. Men akkurat når eg hørde det her, med Paul Nilssen-Love og Ken Vandermark, då var det berre... det var *lett*, liksom. Lett å forstå. Og lett å like, lett å le av... i staden for... ein måtte ikkje sitte... om du går på kva for jam som helst, så ser du mange jazzarar som sitt sånn her [mimer overdreva djupsindig ansiktsuttrykk]: "kva faen gjer han for noko", eller "ooh". Men det var berre kult. Då kunne ein sitte akkurat som vi sitt og pratar no, og så kunne musikken vere på, og eg kunne sitte og nikke, og eg kunne *halde med!* [ler] "Ja, nettopp, eg forstår".

Møtet med trommeslagaren på folkehøgskolen, og oppdaginga av denne innspelninga, framstår som eit vendepunkt for Johan. Dette må etter mitt syn sjåast i lys av Johan si oppleving av å "berre henge med" på kva andre får han til å spele, både når det gjeld deltaking i ensembler og kva for musikk han skal spele. I undervisninga på vidaregåande skole var det sterke føringar for kva som var "bra" jazz, som at alle *måtte* lytte til Miles Davis, som i dette høvet kan forståast som representant for ein *pedagogisk kanon* som skulle fungere spesielt dannande å lytte til for ein improvisatør *in spe*. Slik eg oppfattar Johan knytta han vidare denne kjensla av framandgjering til ei *intellektualisering* av det å lytte til jazz, der det å vere "kjennar" blir ein sosial markør som skiller mellom dei som er inkluderte i ein bestemt jazzkultur, og dei som er ekskluderte. Eg forstår fortellinga til Johan som ei fortelling om det å kjenne seg utanfor, fordi han ikkje opplever "forstå" musikken.

Derfor blir opplevinga av å "forstå" den fritt improviserte musikken til Paul Nilssen-Love og Ken Vandermark så sterk. Det *kan* knytast til

sjangermessige trekk. Standardjazzen som Johan hadde forsøkt å spele tidlegare,¹¹⁸ har visse strukturelle rammer med meir eller mindre fast definerte normer for bruk, der normene må følgast til ei viss grad (hvert fall på det nivået deltakarane i dei læringspraksisane Johan beskriv har) for at desse strukturelle rammene skal fungere som frigjerande handlingsreiskapar for eit musikalsk uttrykk. Det fri-improviserte uttrykket opplevdest kanskje meir direkte ekspressivt og emosjonelt, og utan mange faste rammer. Det tyder ikkje at frijazz-uttrykket er umediert, men at dei musikalske kodane og normene i frijazzen ikkje fungerer så fast regulerande, og det kreative handlingsrommet som definert av det enkelte subjekt blei kanskje av Johan opplevd som større. Eller sagt på ein annan måte; normen i frijazz er å skape sine egne handlingsreiskap.

I alle høve opplevde Johan denne musikken som *lett*; *"lett å like og lett å le av"*, altså motsatsen til det kompliserte som han ikkje forstår, og (eit opplevd) alvor er bytta ut med humor. Han opplever at han plutselig kan identifisere seg med musikk, og finn eit musikalsk rom der han opplever å kunne spele ut seg sjølv.

GURO: [V]il du seie at den perioden, der du oppdaga den musikken...

JOHAN: Ja, var viktig for meg. [Båe ler] (...) [D]et var min startperiode. I mitt musikalske uttrykk. Mitt uttrykksmessige liv begynte der, kan ein seie. At elles så... før, så berre spelte ein, liksom.

Skilnaden mellom "å berre spele", og det å ha eit "uttrykksmessig [musikalsk] liv", kan forståast som skilnaden mellom å *ikkje* ha tilgang til reiskapar for å uttrykke seg musikalsk; og det å ha kontroll og "råderett" over kva for reiskapar ein bruker og korleis ein vil bruke dei. Det første aspektet kan altså knytast til framandgjering, og det andre til handlekraft.

Ei kjensle av framandgjering var felles for tidlege opplevingar hos både Ingrid, Emma og Johan. Ingrid blei tilboden "handtverk" som reiskap, men ho opplevde ikkje noko meining med, og fekk då ingen medierande funksjon i høve til musikalsk sjølvuttrykk for henne. Ikkje minst ser det ut til at opplevinga av framandgjering var knytt til forventingar frå "andre" om å take for gjeve visse normer for kva som var viktige læringsmål og øvegienstandar. Å sette spørreteikn ved dei opplevde teke-for-gjeve -normene verka å vere ei kime til endring. Å begynne å improvisere gav til dømes Ingrid til gong til, og råderett over, musikalske

¹¹⁸ Og som også Miles Davis for ein stor del spelte i sin tidlege periode, og det ut frå det Johan fortel ser ut til at han assosierar til Davis.

uttrykksreiskap, og dermed handlekraft. Eg forstår i så måte Ingrid og Johan på linje med kvarandre, og både to opplevde eigedom og større tilgang til å uttrykke seg i møtet med eit fritt improvisert uttrykk. Emma opplever å "finne ut av ting på eiga hand", og dette forstår eg som at ho begynner å ta kontroll over dei reiskapane ho blir tilbode, på ein måte som gjer at musikken ho har rundt seg blir tilgjengeleg for henne, uavhengig av om det er jazz eller Bartok.

Eit aspekt som handlekraft i høve til å utvikle seg som musikal er sentralt for å forstå korleis deltakarane konstruerer "si eiga stemme", og dermed korleis dei orienterar seg mellom og vel ut alternative øvegenstandar. Ikkje minst kan eigedomskjensle og opplevd handlekraft i høve til eigne læringsprosessar vere eit bakteppe for å forstå korleis eller i kva for grad studentane posisjonarer seg i høve til andre faktorar ved øvepraksisar, som øvekultur på institusjonen, undervisning og eventuell anna påverknad frå lærarar, og som eg skal beskrive i dei følgjande avsnitta.

6.2. Øveomgrep

Korleis konseptualiserar deltakarane sjølve kva øving er? I samtlege intervju blei det eit tema for diskusjon, noko som i seg sjølv tyder på at aktiviteten kan ha flytande grenser, og kom ofte opp i samband med at eg ba dei fortelle kor mykje dei øvde per dag eller per veke. Det blei då naudsynt å trekke grenser (for enkelte) eller opne opp (for andre) for kva dei skulle rekne med. Diskusjonane gjekk dels mellom kva slags ulike *læringshandlingar* dei rekna med inn i øvingsomgrepet, og dels i kva for grad *medvite systematikk* var eit kriterium for kva dei ville kalle øving. Grensene mellom *øving* og *utøving* (speling) basert på ein diskusjon om kva for eventuelle læringsutbytte desse respektive aktivitetane kunne gje, blei òg eit tema. I dei følgjande tre underavsnitta skal eg beskrive og drøfte studentane si konseptualisering av øving ut frå desse tre aspekta.

6.2.1. Hovudinstrumentet i relasjon til andre fag

Eg nemnde at kva for læringshandlingar studentane rekna som øving kunne ha uklåre grenser, og spørsmålet resulterte ofte i ein diskusjon om øving var forbeholdt det å øve på hovudinstrumentet, eller om det å øve på lekser i andre fag, eller arbeide med andre sider ved seg sjølv som skapande musikal. Fleire peikte på det å gjere lekser dei hadde fått i til

dømes fag som Gehørtrening,¹¹⁹ og opplevde dette som øving, fordi det bidrog til å styrke deira totale kompetanse som musikar. Vibeke (sax) sa til dømes at det var vanskeleg å avgrense akkurat kva som er øving for henne, men landa på følgande konklusjon:

VIBEKE: Om det tyder at eg speler saksofon, eller om det tyder at eg sitt og klappar rytmer, eller speler piano. Eg vil seie at alt er øving.

Ho nemnde spesielt det å klappe rytmer til metronom fordi ho på tidspunktet for intervjuet hadde fått ei slik spesifikk lekse i Gehørtrening. Det var ikkje alltid ho satt på øverommet og øvde på slike lekser, men ho fortalde at ho generelt gjerne ville forbetre *timen* sin. Eg forstår henne slik at fordi denne rytmeoppgåva i Gehørtrening hadde relevans for eit slikt generelt ferdigheitsaspekt, innlemma ho det i øvinga si. Å spele piano hadde òg relevans for henne som musikar fordi det hjalp henne til å forstå sambandet mellom harmonikk og skalaer, derfor var det å øve piano viktig øving, ikkje berre det å spele på saksofonen.

Dette samsvarer med Emma (piano) sitt syn, der det å arbeide med til dømes komponering og det å gjere lekser i faget Rytmikk for henne var øving. I ein travel skolekvardag var det mange ting ho skulle følge opp, og det å sjå på alt ho skulle lære som ferdigheitsaspekt hos seg sjølv som heilskapleg musikar, gjorde at ho kjende at ho *økonomiserte* med tid og kapasitet:

EMMA: Ein må jo prøve å økonomisere, sant, har jo ikkje all verdas tid. Så viss eg då kan økonomisere ved å gjere rytmikkleksa mi og skrive ein låt eg syns er kul å jamme på, så slapp du å gjere baa delar.

Desse synspunkta kan settast i samanheng med det mange av studentane poengterte, nemleg at det å vere utøvar ikkje er avgrensa til, eller nødvendigvis først og fremst handlar om, å vere så "flink" (i tydinga virtuos) som mogleg på sitt hovudinstrument. Snarare dreier det seg kanskje om eit spekter av kunnskapar og ferdigheiter som dreier seg meir om *musikken* og dens grunnleggande element og strukturar, uavhengig av det spesifikke hovudinstrumentet; det å meistre slike generiske element kroppssleg og skapande. Det å arbeide med å *skape* som ein del av øvinga viser seg til dømes i sitatet frå Emma over, der ho skreiv ein låt og samstundes i låtskrivinga inkorporerte eit rytmisk

¹¹⁹ Eg nyttar stor forbokstav når eg refererer til til dømes Gehørtrening som eit fag på konservatoriet, og liten forbokstav når eg refererer til gehørtrening som *det å trene gehøret*.

fenomen som ho hadde fått i lekse å øve på. Markus (bass) nemnde òg det å skrive på låtar i samband med øving, og at det var viktig for å ha noko å spele saman med andre.

Men det å peike på ulike ferdigheitsaspekt som trengs å øvast enn dei som er knytt til hovudinstrumentet, tyder ikkje dermed at det å øve teknisk på hovudinstrumentet sitt ikkje er viktig. For Robert var dette aspektet heilt sentralt ved øving:

ROBERT: Men for meg, i alle fall, så har det kjendes viktig å ha den der tida sjølv, å berre lære seg å meistre instrumentet, og sånn der. (INT)

Desse døma kan vere uttrykk for normer for kva improvisasjonskompetanse er, nemleg dels at det inneber å spele eit spesifikt hovudinstrument, og meistre dette instrumentet, slik Robert seier. Underforstått kan vi tolke dette som *teknisk* meistring. Dels kan denne kompetansen forståast som å romme instrumentoverskridande kompetanseaspekt, som det å meistre musikalske element og strukturar — noko som kjem i fokus i ulike støttefag som Rytmiikk eller Gehørtrening, eller når ein øver på biinstrument. Ikkje minst er det interessant at fleire studentar nemner det å *skape*, til dømes lage låtar, som øving, noko som både kan knytast til å *øve på* kreativitet, og at det å lage låtar kan tyde å generere eit materiale som ein seinare kan øve på, til dømes i samspelssituasjonar.

6.2.2. Målretta eller utforskande?

Vi såg over at Vibeke innlemma ulike aktivitetar i øvingsomgrepet sitt som ikkje berre omfattar å spele saksofon, og ho følgde opp sitatet i førre avsnitt med å gje følgande avgrensing av øving: "*Ikkje berre når eg speler saksofon, men når eg er åleine i eit øvingsrom. Og gjer konkrete ting.*" Øving for henne var altså ikkje avgrensa til å spele hovudinstrumentet, men det var til gjengjeld kjenneteikna av å vere på øvingsrommet, åleine, der ho arbeidde med noko konkret. Dette kan vi forstå som at øving er eit konsentrert arbeid, og tolke som at ho legg ei forståing av øving som *målretta*, og avgrensa læringsaktivietar — det er avgrensa til å føregå på ein bestemt åstad, øvingsrommet. Sjølv om Vibeke ikkje uttalde negasjonen direkte, forstår eg henne slik at *all* speling ikkje er øving.

Robert (gitar) var, som tidlegare beskreve, oppteke av å ha øveplaner og struktur, og var enno meir eksplisitt på at alle former for speling på gitar ikkje kunne kallast øving:

ROBERT: [E]g trur det kanskje er litt unikt for akkurat gitaristar, ein har jo alltid ein gitar liggande, så liksom... sånn at all tid er

ikkje øving, det kan vere at ein berre sitt og klimprar, også, liksom.
(INT)

Å berre plukke opp gitaren og klimpre i veg, utan at spelinga har eit læringsføremål, var ikkje øving, for Robert. Ein klår systematikk var viktig for han når han øvde, og han nytta det å skrive skjemaer over kva han skulle øve på, som hjelp til å ivareta systematikk og oversikt:

ROBERT: Eg forsøker å kvar dag skrive eit nytt skjema, liksom. Helst, eigentleg... eg liker å skrive skjemaet dagen før, på ein måte. Det er ein greie som eg trur... det har funka bra for meg, at ein må tenke over kva ein skal øve på. (...) [S]å eg har alltid vore ein stor fan av å lage skjemaer. (INT)

Martin (trommer) var på linje med Vibeke og Robert. Han var tydeleg på at øving for han var *eigenøving*, og noko han koplår til *plikt*. Han trudde mange forbandt noko negativt med ordet; "(...) *sidan så mange seier "uff, no må eg øve"...*". Han understreka at det for han ikkje var negativt, men syntest *eigenøving* var noko positivt og motiverande. Men det at han assosierte det til *plikt* kan tyde at han også knytte omgrepet øving til fast struktur og systematikk.

Eit døme på dette er Markus (bass) som fortel om kva han gjer når han øver. Markus ba basslæraren sin om innspel til kva han kunne arbeide med:

MARKUS: Fordi eg visste ikkje kva eg skulle øve på. Så eg sa til [namn], som er min basslærer, at "kan ikkje du seie til meg kva eg skal gjere, for eg veit ikkje" [ler]. Og då sa han "ja, men det her kan du øve på, det er kjempekeisamt, men det er alltid bra". Og då sa eg "bra, eg vil øve på keisame ting..."

Desse "keisame" tinga som "alltid er bra" refererer til skalaøvingar der intonasjon er i fokus. Markus og læraren sin overeinskomst om at det kan vere keisamt, og likevel bra, kan forståast som ein uttrykt trong til målretta øving der tekniske og handtverksmessige gjenstandar er tilfredsstillande å øve på fordi det er nyttig for å oppnå større ferdigheiter, ikkje nødvendigvis gledesfylt i seg sjølv. Samstundes oppfattar eg at bruken av ordet "keisam" i denne samanhengen refererte til noko rutine- og repetisjonsprega, og ikkje nødvendigvis var relatert til kjensler i samband med å øve slik, for han understreker også at "[n]ei, eg syns det er gøy, artig, å gjere det." Han opplevde at det førte til at han "[fekk] ting på plass", og utdjupa slik kva for "ting" det var han fekk på plass:

MARKUS: Altså, dei her parametrane, som timing, intonasjon, liksom, dei her klassiske... som ein bruker, kjempekeisamt, å berre "line" opp, sånn her "det her er..." (...) Som... ja, ikkje i det heile tatt seier kva musikk er for nokon ting, men... på ein måte..., ja.

Det er vel ein overenskomst som nokon har gjort, at det skal vere... men at ein får alle dei tinga på plass.

Når Markus omtalte dei gjenstandsaspekta han nemnde som "*dei her klassiske (...) som ein bruker (...) å berre "line" opp*",¹²⁰ forstår eg at han med dette meiner *eksplisitte*, objektiviserte eller standardiserte, avgrensbare øvegjenstandar. Dette kan vi jamføre med teorien om målretta øving hos Ericsson m.fl. (Ericsson et al. 1993; Ericsson 1997, 2006), og omgrepet formell øving hos Sloboda et. al. (1996), der desse øveformene refererar til tekniske og handtverksmessige aspekt ved musikk. Vi ser òg at fleire av desse døma viser at studentar knyter øving til det å ha konkrete og spesifikke og eksplisitte læringsmål, på linje med kva som ligg i målretta øving.

Samstundes kan denne haldninga også vere uttrykk for ei kulturell og kollektiv ladning av øveomgrepet i ein institusjonalisert kontekst, noko eg oppfattar at Markus også er inne på når han seier at "*det er vel ein overenskomst som nokon har gjort*".

Målretta øving er altså sentralt i øveomgrepet til fleire deltakarar. Eg ville òg finne ut noko om øvehandlingar av meir "*open-ended*", eller *uavgrensa* karakter (jamført med korleis målretta øving kan forståast som *avgrensa*), som det å improvisere utan å spesifisere læringsmål for handlingane. Slik uavgrensa øving kan jamførast med læringsdimensjonen hos Engeström (2005), som han kallar *utforskande* [exploring], og som han fordelar på ein akse mellom *gradvis utforsking*, der subjektet eksperimenterar med ein etablert eller eksisterande gjenstand; og *radikal utforsking*, der utforskinga inneber at gjenstanden transformerast. Utan at eg førebels dreg inn differensieringa mellom "*gradvis*" og "*radikal*", vil eg her innføre omgrepet *utforskande øving*, som ein parallell til omgrepet målretta øving, og refererar då til øving med uavgrensa og/eller uspesifiserte læringsmål.

For det første var det interessant om dette blei praktisert, og for det andre om dei eventuelt sjølve oppfatta dette som øving. I den grad slik utforsking på øverommet ikkje blei konseptualisert som nettopp øving, kan det knytast til det Green (2002) kallar *umedvite læring*. Dette har eg tidlegare beskrevet som når subjektet ikkje er spesielt klår over at ho lærer, og prosessane og handlingane kan vere ufokuserte og uoverveide (ibid.). Dette kan nødvendigvis vere problematisk å verbalisere, ettersom læringa er umedvite.

¹²⁰ Markus understrekar sjølv at han med "klassisk" her ikkje meiner sjangeren klassisk, men siktar til *typiske "øveparametrar"*.

På spørsmål frå meg gjekk det igjen hos alle deltakarane at dei improviserte på øverommet, som medvite val for å lære noko av det. Hos nokon kom det som eit insitament frå hovudinstrumentlæraren, som til dømes hos Robert (gitar), som vi såg eigentleg likte best å føre opp øvinga si i skjemaer:

ROBERT: Men no har eg faktisk fått i ordre av min lærar å ikkje gjere det, men at... han syns at eg meir berre treng å sitte og berre spele, liksom. Og det er ganske fint. Å berre velje ein låt, kanskje, og berre sitte og spele over den. (INT)

Å "spele over" ein låt referar i denne samanhengen til å repetere melodien og eller akkordskjemaet mange gonger, og som regel forskjellig kvar gong, basert på spontane idéar.¹²¹

Det varierte i kva for grad slik utforskande øving kom opp uavhengig av mine spørsmål, eller i kva for grad det at eg sette fokus på det, gjorde at det kom opp. Eg opplevde at mine spørsmål vedrørande det eg her har beskrevet som utforskande øving (til dømes det å improvisere, eller "jamme" åleine), kunne sette i gong at studentar måtte tenke etter.

I samtalen med Markus (bass) kom dette ambivalente tilhøvet til øveomgrepet tydeleg fram. Vi såg over at Markus framheva at det å øve måtte ha konkrete læringsmål. I samband med dette understrekar han at han ikkje synes noko om å "vere kjempekreativ" når han øver ;

MARKUS: (...) for då flippar det ut, liksom. Då hender det ingenting. Syns eg. [ler] Eller... Då blir det... ja, eg veit ikkje. Då hamnar eg ein stad der eg ikkje veit kor eg er på veg, eller sånn. Men det kan eg gjere også, men då... eller, det er kanskje berre det at då kallar eg det ikkje for at eg øver, kanskje. Ja, men eg gjer kanskje det likevel. Det er som at eg jammar med meg sjølv, eller noko sånt.

Når Markus snakka om å vere "kjempekreativ" opplever eg ordbruken som litt ironisk, og ut frå samanhengen forstår eg det som det å improvisere utan å sette seg konkrete læringsmål, og at som læringsaktivitet hadde det liten verdi fordi han mistar kontrollen over retninga øvinga tar, og det "hender" ingenting — eller han *lærer* ingenting. Undervegs i denne utsegna korrigerer han seg sjølv likevel på to måtar. Det eine var at han kom på at han bruka å improvisere åleine på øverommet, og det andre var at han revurderte om han skulle kalle

¹²¹ Interessant nok kjem ofte formuleringa "å sitte og spele" opp når deltakarane beskriv slik øving. Det verkar å bidra til å beskrive ein situasjon som avstressa og uforpliktande ved å take med at ein "sitt og speler". Til samanlikning er det ein av deltakarane som nyttar formuleringa "å stå i eit rom" om det å øve strukturert og målretta.

det for øving, likevel. Seinare i intervjuet blei dette ei tilbakevendande problemstilling for Markus, som i den følgande diskusjonen vi hadde:

MARKUS: Men egentleg... når eg tenker på det... det er nok mest... altså, eg gjer jo veldig mykje andre ting når eg øver, også. Berre speler fritt, og.. men det er berre at eg kanskje ikkje seier at eg øver, då. Men det gjer ein jo, likevel.

GURO: Men kva ville du... viss du ikkje vil kalle det øving, kva vil du kalle det då? Kva kallar du det?

MARKUS: Jo, men eg vil nok kalle det øving likevel. Det var nok mest at eg fann ut no at eg ikkje brukar å gjere det! [ler]

Fleire gonger stadfesta han at han også før intervjuet hadde tenkt på det "frie" som øving, men på eit umedvite plan. Ettersom Markus tidlegare i intervjuet, som vi såg, knytta øvingsomgrepet til eit bestemt *utbytte* som eit kriterium, ønskte eg å vite om det å til dømes spele fritt, som han bestemte seg for å omtale som øving, hadde eit medvite utbytte:

GURO: [V]iss du, her og no, tenker at "det er jo øving likevel" ... (...) kva tenker du at du lærer av dét? Kva tenker du at du øver på, då?

Her og no, viss du bestemte deg for å kalle det for øving likevel?

MARKUS: Jaa... om eg skal seie èin ting... det har eg nok fått frå [namn på basslæraren] direkte, trur eg, men at ein øver på... i mangel av eit betre ord... på *flow*.¹²²

Dette svaret tek eg med for å vise at, når Markus reflekterte over desse aspekta, så kom han fram til at han *hadde* ei oppfatning av kva for utbytte det gav, og han gjev samstundes tilkjenne at han har fått den oppfatninga frå ein stad, nemleg basslæraren. I denne samanhengen kan vi sjå basslæraren til Markus som ein *mediator* (jamsfør Vygotsky (Wertsch 2007)), og ein berar og formidlar av kulturelle verdiar. Då kan vi sjå at kulturelle haldningar til øving og læring på konservatorium ikkje berre er uttrykk for forestillinga om at øving må ha struktur og målretting, som kan assosierast til eit institusjonalisert eller formalisert verdisyn på øving, men at læraren også formidlar haldningar og verdiar knytt til improvisasjon og utforsking som ein måte å øve på.

I eit forsøk på å oppsummere Markus sitt øveomgrep, forsøkte eg å samanfatte det han hadde fortalt, og ønskte å sjekke med studenten om ein kunne forstå øvinga hans som delt i to dimensjonar, noko følgande utdrag viser:

GURO: Det verkar som, på meg... eg berre prøver å forstå, liksom, sette det i ein samheng, det du seier. Det verkar som, på meg at

¹²² Med *flow* i dette sitatet, oppfatar eg at Markus sikta til ein musikalsk assosiasjonsprosess, der han improviserte lausreve frå førehandsdefinerte musikalske rammer.

du... for no må du seie om eg har misforstått. ... at du har på ein måte to sånne... rom, då, eller to måtar å øve på.

MARKUS: Ja.

GURO: Og det eine er veldig strukturert og veldig sån konkret, med eit konkret materiale.

MARKUS: Ja. Jo.

GURO: Stemmer det? Og det andre er... der du *ffjerner* det konkrete materialet, der du vil spele det du høyrer, og... få det til å flyte.

MARKUS: Ja.

GURO: Stemmer det? To ulike...

MARKUS: Ja, det ville eg nok seie, at det stemmer.

I dette utdraget var eg den som gjennom mi tolking og oppsummering brakte metaforen "*to rom*" på banen, og beskrivingane av *innhaldet* i desse to "romma" var mine. Slik sett påverka eg opebart Markus i konseptualiseringa av øving som omgrep. Likevel meiner eg dette utdraget (sett i lys av dei tidlegare sitata frå Markus) stadfester at ei slik tolking var gyldig for han. På bakgrunn av korleis ulike studentar beskriv øvinga si, både i form av eigne definisjonar og avgrensingar, og som beskrivingar av eigen praksis, meiner eg det er grunnlag for å etablere eit slik todimensjonalt øveomgrep generelt, utan at det dermed er sagt at det er like relevant for alle deltakarane.

Den èine dimensjonen samsvarer med målretta øving frå den klassiske øvelitteraturen, og peiker på eit øveinnhald av teknisk/handtverksmessig, eksplisitt og objektivisert karakter, eller det å meistre ulike "*parametrar*", som Markus seier det. Den andre dimensjonen har ein utforskande karakter, der improvisasjon går inn, og fleire deltakarar refererar til omgrepet *flow*, eller *flyt*, som beskrivande for denne dimensjonen.¹²³ Dette blei også av fleire beskreve som å "spele det ein høyrer". Dette er dermed i høgste grad ein subjektiv øvemåte.

6.2.3. Øving og speling

Korleis opplevde studentane tilhøvet mellom *øving og speling*? Eg meiner spørsmålet er relevant, fordi grensene mellom desse aktivitetane kan vere uklære, eller også opplevast for sterke. Eg har tidlegare referert til mellom andre Monson (1996) for å kaste lys over at det å *øve på*, og det å *utøve* jazzimprovisasjon kan innehalde radikalt ulike handlingar og motiv. Green (2002) peiker i sin studie på at for pop-musikarane utgjer speling deira form for øving. Eg har tidlegare sett spørsmålet inn i ein teoretisk diskusjon, og drøfta kriterium som *relevans* og grad av opplevd

¹²³ Dei legg ikkje nødvendigvis det same i bruken av *flow*, eller *flyt*, noko eg kjem tilbake til.

autentisitet i samband med høvesvis formell og uformell læring. Engeström (1987) nyttar omgrepet *basisaktivitet* om den aktiviteten som har "produksjonsmål", til skilnad frå handlingar som har læring som sine mål, der sistnemnde *kan* opplevast framandgjort eller fråkopla basisaktiviteten. Folkestad (2006) er inne på noko tilsvarande når han knyter kva for type intensjonalitet ein aktivitet har ("å lære å spele" eller "å spele"). Dette tilhøvet har eg tidlegare jamført med tilhøvet mellom øving og speling, der sistnemnde aktivitet svarar til kontekstar med intensjonaliteten retta mot musikalske "produksjonsmål".

Å "spele med andre" var eit uttrykk som ofte blei bruka av deltakarane, og refererte til eit spekter av samspelssituasjonar: frå det å spele jamnleg med eit fast band der ein til dømes førebur og øver inn eit repertoar mot spelejobbar, til det å møtast med andre studentar til ein einskild og kanskje uforpliktande jamming. Motivasjon for samspel i ulike variantar fordelte seg på eit spekter frå at det var gøy, meningsfullt og gav musikalske opplevingar, til at det var naudsynt for å utvikle visse ferdigheiter. Vi såg tidlegare at Martin (trommer) meinte at øving er å forstå som *eigenøving*, det kan koplast til plikt, og kan opplevast som eit negativt ladd ord, sjølv om han sjølv sa at han likte å øve. Om det å spele med andre, sa han følgande:

MARTIN: (...) medan det å spele med folk, det er jo eigentleg berre positivt for min del.(...) Når eg speler med folk, så speler eg med folk, og syns det er heilt fint. Og syns det er gøy. Og øving, det er eigenøving, i alle fall for min del.

Å spele med andre var noko Martin gjorde fordi det i seg sjølv var lystbetont. Ufrå måten han beskreib denne aktivitetene, og i relasjon til kva han sa om individuell eigenøving, kan det forståast som uforpliktande og eit positivt tidsfordriv, utan at det nødvendigvis hadde eit læringsføremål.

Anders (bass) hadde ei noko anna haldning. Når eg spurte han om han tenkte på det å jamme med andre som øving, svarte han at han i stor grad tenkte slik før, til dømes når han gjekk på folkehøgskole:

ANDERS: [Eg] dro til folkehøgskolen med innstillinga at "no skal eg berre spele så mykje eg kan, som mogleg, med andre". Og hadde faktisk underprioritert øvinga. Eigenøvinga. For å spele med andre. Og då blei det jo som at det var dét som var mi øving. På èin måte. Eller, eg hadde jo både/og, men det var ein del av det, veldig mykje. Men i dag, om ein tenker på jam, så er det jo meir liksom at ein treff kameratene, og har det litt gøy. Men det er også for at... kanskje, når ein då skal øve, då øver ein for seg sjølv, og så lærer ein seg noko for seg sjølv, eller så har ein bandøving, og *gjer* nokonting. Men akkurat å jamme, det er vel meir liksom at ein har det litt gøy. Meir som underhaldning.

Her snakka Anders om tre ulike aktivitetar. Den første er *eigenøving*, der ein nyttar tida til å "[lære] seg noko for seg sjølv". Den andre det å ha *bandøving*, som eg ut frå samanhengen forstår som det å arbeide med eit repertoar i eit fast band. Den tredje speleaktiviteten er det å *jamme med andre*, som ut frå korleis Anders beskrev det først og fremst kan sjåast som ein sosial aktivitet, der ein har det gøy og underheld kvarandre.

Det gjekk igjen hos fleire deltakarar at ein tilskreiv meininga med å spele med andre til at det var gøy, og at dei fekk inspirasjon av det til å øve åleine. Ifølge Alex var det å spele saman med andre det som gjev han musikalske opplevingar:

GURO: [F]øler du at det å jamme er at du lærar noko av det, som er litt sånn "no har eg fått eit utbytte av den her spelinga"

ALEX: Mm... [tenker seg om], nja... eg tenker nok ikkje sånn. Eg tenker nok meir at eg får ei musikalsk oppleving med dei andre, liksom. Meir sånn at eg kjenner at musikken har... at eg har kome nært musikken, liksom. Trur eg. Verkeleg.

GURO Du tenker ikkje på "det her gjer eg fordi eg skal lære noko av det".

ALEX: Det er nok, altså... det hender vel ein einskild gong i bland, men det er nok meir berre å spele, liksom. (INT)

Dette utdraget kan vi forstå som at målet for å jamme eller spele med andre er "berre å spele", altså at motivasjonen for denne praksisen ikkje er at den skal mediere læring, men er tilstrekkeleg i seg sjølv. Likevel sa fleire at det kunne vere *viktig* å spele med andre, og at det var utbytterikt, men det ser ut til at det for mange gjekk skillelinjer mellom speling som aktivitet og det å øve målretta. Når eg til dømes spurte Ingrid (trompet) om ho tenkte at ho lærte noko av å improvisere med andre, seier ho: "Eg tenker nok meir på om det var gøy, og om det gav nokonting, liksom." (INT) Når ho skulle utdjupe kva ho meinte med at samspelssituasjonen skulle *gje noko*, trakk ho fram aspekt som var knytt til eit forbetra musikalsk resultat i den spesifikke samspelssituasjonen, og at ho utvikla evne sitil å spele med andre (inkludert lytte og respondere) innanfor konteksten.

Det er interessant å trekke inn at Martin (trommer), som konseptualiserte øving som noko avgrensa og målretta, også skilte mellom to ulike nivå tidsmessig, når han diskuterte om det å til dømes spele eller jamme saman med andre kunne sjåast som øving. Han sa "Sånn overordna, så ser eg sjølv sagt på alle sånne musikalske ting eg gjer som øving, men eg definerer det kanskje ikkje sånn daglegdags som øving."

Denne utsegna vil eg knyte til når Engeström (1987) skilte mellom *læringshandlingar* på eit individuelt og avgrensa nivå, som det knyter seg eksplisitte læringsmål til, og *læringsaktivitet* på eit overordna tidsnivå. Ut frå denne utsegna opererar Martin med to ulike tidsperspektiv, som vi kan jamføre til *handlingstid* (det "daglegdags") og *aktivitetstid* ("sånn

overordna”). Eg forstår han som at ”alle sånne musikalske ting” kan omfatte det å spele og jamme med andre studentar, og at Martin i eit langsiktig tidsperspektiv tenker at det gjev eit læringsutbytte, og slik sett også er ein form for øving — men at øving på eit avgrensa, ”daglegdags” handlingsnivå har tyding av å vere målretta.

Det at slike spelesituasjonar opplevast å ha konkrete utbytte er eit trekk som går igjen, og trass i at deltakarane sjølve i liten grad knyter læringsresultat til samspelspraksis, kan det likevel forståast som læring (ut frå deira beskrivingar av utbytte) — men den forma for situert læring som går føre seg innanfor ein *basisaktivitet*, som følge av at ein arbeider med *musikalske mål*. Dersom ein trekk inn dei to ulike tidsdimensjonane (handlings- respektivt aktivitetstid) eg knytte til Martin si utsegn, kan det dessutan sjå ut som at læringsutbytte av basisaktiviteten å *spele* (med andre) erervast over lang tid, medan daglege øverutinar er knytt til umiddelbare og kortsiktige læringsmål.

I dette avsnittet har eg peikt på at det å *spele* ofte knytast til ulike samspelskontekstar, og at deltakarane la vekt på denne aktiviteten, sjølv om dei la til grunn ulik motivasjon for den. Nokre studentar ville skilje mellom øving og speling, medan andre peikte på at speling hadde spesifikke læringsutbytte som individuell øving som kontekst ikkje kunne tilby. I kapittel 8 skal eg utdjupe kva for spesifikke læringsutbytte dei fortalde om, og beskrive gjenstandar og handlingsmåtar i ulike samspelssituasjonar.

6.3. Struktur i øvinga

Eit viktig aspekt ved øvepraksisane til deltakarane i studien har å gjere med tidsbruk, det vil seie kor mykje studentane øver i tid, kor jamnleg dei øver (om øving er lagt opp som faste rutiner eller ikkje), og korleis øveøktene innbyrdes blir strukturert.

Tidsbruk er i hovudsak eit kvantitativt aspekt, og har i tidlegare studiar blitt undersøkt statistisk (sjå til dømes Jørgensen 1997b, 1998). Det har eg ikkje gjort, men eg ba studentane anslå noko om tidsbruken både i mengde tid per veke, og når det gjeld innbyrdes struktur. Det interessante med dette i denne studien er ikkje timetalet i seg sjølve, men korleis studentane set dette i samanheng med kvalitative aspekt ved øvepraksisen sin. Dette kan fortelle noko om haldningar til øving, om kor oppteke dei er av det, for ikkje å snakke om moglegheit til å nettopp gjere slike avklaringar ved å diskutere kva øving opplevast å vere. Den kvalitative tilgangen har dessutan gjeve innsikt i utdjupande *grunngevingar* studentane har for både tidsbruken og korleis dei fyller tida dei øver.

6.3.1.Tidsbruk

For mange av deltakarane var det vanskeleg å slå fast kor mykje dei øvde per veke, mellom anna fordi problemstillinga hos mange skapte eit behov for å avklare kva for lærings- og eller spelereelaterte handlingar dei skulle rekne med, som vi såg i diskusjonen av øveomgrep. Monica (song) fortalde til dømes at ho ikkje skilte mellom det å øve song, spele piano, lære seg repertoar til ensembletimar, og øve gehør, og liknande. Med alt dette medrekna, øvde ho eit par timar kvar dag. Som vi såg i avsnittet om øveomgrep, la også Emma (piano) inn mange ulike typar øvehandlingar i sitt øveomgrep, og fortel at ho øver om lag 4 til 5 timar per dag, 4 til 5 dagar i veka.

Dei fleste deltakarane fortalde i likskap med Monica (song) at dei øver omkring 2 timar per dag, men Emma (piano), som var ein av dei som øvde mest av alle deltakarane i studien basert på det dei sjølve rapporterte, kommenterte timetalet ho oppgav med å seie at ho *ikkje* øver så veldig mykje. Dei studentane som øvde mest (om lag 3 til 5 timar dagleg), var også dei som hadde hovudinstrument som kanskje assosierast med å vere typiske virtuose instrument innanfor jazz, som Emma på piano, Robert og Georg på gitar, og Vibeke på saksofon.

Den andre saksofonisten i studien, Johan, var i den andre enden av skalaen, og fortalde at han i løpet av heile 2. studieår har øvd totalt 6 timar åleine.¹²⁴ I første klasse forsøkte han å øve tre timar dagleg, men denne tidsbruken greide han ikkje å oppretthalde:

JOHAN: [I] første [klasse] er det jo frykteleg mange fag, som ein [uforståeleg] gjennom. Eg øvde aldri på dagtid, altså... eg begynte halv ni nestan kvar dag. Og heldt fram til klokka fem, omtrent. Så det var inga øvingstid, det var berre sluttkøyrd. (...) [M]ellom fem og elleve ein gong... for klokka elleve stenger dei skolen, fekk eg dei her timane.

På grunn av arbeidsmengden greidde han ikkje å følge opp alt saksofonlæraren hans ville at han skulle øve på, og valde derfor aktivt å slutte å øve i dette skoleåret, som han kallar eit "*øvesabbatsår*", slik at han kunne konsentrere seg om å følge opp dei pedagogiske faga i studiet han følger. Til gjengjeld ønskte han å ta eitt år permisjon frå skolen i staden for å begynne i 3. klasse, for å konsentrere seg om eiga øving.

Om lag halvparten av deltakarane fortalde at dei øvde betrakteleg færre timar inneverande år (på intervjutidspunktet), enn berre året før. Martin

¹²⁴ Intervjutidspunktet for Johan var i juni, han la derfor heile skoleåret til grunn for dette timetalet.

(trommer) fortalde til dømes når eg intervjuar han at han ikkje hadde øvd åleine på ein månad, men at han hadde spelt mykje saman med band. Han kjende likevel at han kunne lene seg på erfaringa han allereie hadde som trommeslagar, ettersom han fortalde at han over mange år hadde øvd 5-6 timar dagleg. Markus (bass), som vi såg sa at han på tidspunktet for intervjuet hadde øvd svært lite den siste veka, fortalde at han førre semester øvde om lag 4 timar åleine dagleg — noko han innimellom gjorde no også. Robert (gitar) hadde gått ned frå om lag 6 timar dagleg individuell øving før han begynte på konservatoriet, til 3 timar dagleg, men fortalde samstundes at det at han hadde øvd så mykje tidlegare gjev han eit grunnlag til å kunne øve mindre.

Sjølv om mange av deltakarane anslo eit gjennomsnittleg timetal per veke når dei blei spurt om mengde tid, utdjupar også svært mange med at den faktiske tidsbruken kan vere ujamnd fordelt, og det var mange ytre faktorar som påverkar korleis tida blei disponert. Mengde tid ein student øver på ein dag må tilpassast den øvrige timeplanen på skolen og mengde undervisning, praktisk heimearbeid i ulike fag, og om dei har planlagt bandøving same dag. Monica (song) sa at sjølv om eigenøvinga hennar var på om lag to timar på ein dag, kunne ho kome opp i eit totalt timetal med synging på 5-6 timar, inkludert den synginga som skjedde i ulike undervisningstimar og med band. I og med at ho brukte stemmen så mykje, kjende ho seg i god form teknisk, og det er også begrensa kor mykje ho kunne øve åleine utanom undervisning utan å slite på stemmen. Markus (bass) sa at han berre hadde øvd to timar heile den siste veka på intervjutidspunktet. Han kunne likevel ha opptil 5 ulike bandøvingar på ein einskild dag. Det inneber at antall timar han spelte på bassen kunne kome opp i 10 timar, noko som gjorde at han verken syntest han trong, eller orka, å øve åleine i tillegg.

Når det er mykje av slike andre aktivitetar i løpet av ein dag, øver studentane individuelt lite eller ikkje i det heile tatt. Det verkar ikkje som dei opplever det som eit problem fordi dei tross alt brukar hovudinstrumentet sitt i samband med slike aktivitetar, og at desse andre aktivitetane opplevast som viktige for deira læring og utvikling som musikarar. Fleire påpeiker at det å halde seg i form teknisk på instrumentet eller stemmen, som verkar som eit slags minimumsmål for øving, er mogleg gjennom desse andre aktivitetane, såfremt dei hvert fall enkelte dagar har høve til å varme opp og utføre tekniske øvingar åleine.

Som vi såg slutta Johan (sax) å øve i 2. klasse. Dette kan koplast til at han beskrev korleis han ikkje opplevde å meistre dei oppgåvene han får å øve på av læraren, og at han mistrivdest med å kjenne at han kom til

kort.¹²⁵ Han hadde gjort eit medvite val om å legge bort øvinga eitt heilt skoleår og i staden fokusere på noko han er engasjert i, nemleg dei pedagogiske faga og det å undervise instrumentalelevar. Eg forstår dette valet som knytt til ein trong til å oppleve seg som eit kompetent subjekt, og derfor take kontroll over på *kva for område* det skal vere. Å oppfylle rolla som improviserande saksofonist blir ut frå situasjonen på dette tidspunktet for krevande, og det å *ikkje øve* blir dermed eit handlekraftig og sjølvstendig val.

Ingrid (trompet) var òg ein av dei som har gått ned i øvetid, frå året før ho blei student, der ho øvde om lag 4 timar dagleg, til å øve ca 1 time om dagen no som 1. klassing, viss ho i det heile tatt øver. Ho fortalde at det skuldast at ho i løpet av sommarferien, før skoleåret tok til, har begynt å tenke om øving og læring på nye måtar:

INGRID: Det har vore så himla annleis det her semesteret, ettersom eg har begynt å tenke på den nye måten. (...) Då var eg konsentrert, for då visste eg kva eg skulle gjere, og då skulle eg gjere det mykje, og strukturert. Men eg trur ikkje eg lærte meg så mykje, eigentleg. (...) Eg fann ut at det ikkje var så bra å øve i fem timar berre for å øve i fem timar. (...) No kan det jo gå... no kan det hende at eg ikkje øver nokonting på ein dag, det hende jo aldri før når eg visste at eg skulle øve så og så mykje på dei her greiene.
(INT)

For Ingrid var det å øve lite eller ingenting knytt til ei endring i haldning til kva øving skulle innebere for henne, på tidspunktet for vårt første intervju,¹²⁶ og det eg tidlegare beskreib i avsnittet om handlekraft. Denne endringa kan beskrivast gjennom eit "*før*" og eit "*etter*" at ho begynner på konservatoriet. Dette skal eg utdjupe i det neste avsnittet om struktur i øvinga.

I løpet av neste semester, når eg møtte Ingrid igjen, hadde ho begynt å øve meir, og meir regelmessig, for å vedlikehalde eit minimum av teknisk nivå på trompeten. Øveloggen hennar (frå Delstudie 2) viste at ho øvde individuelt dagleg, men ikkje meir enn èi økt, og øktene varierte frå 10 til 45 minuttar. Til gjengjeld øvde ho i band nestan dagleg, og då varte øktene frå èin til to timar.

Samla sett varierer tidsbruken studentane nyttar til øving sterkt fordelt på kortare eller lengre periodar, og den varierer i løpet av ei veke. Det ser ut til at har mange andre speleaktivitetar, som veger opp i høve til å

¹²⁵ Johan sitt tilhøve til meistring av spesifikke øvegjenstandar, og det å utvikle seg som improvisasjonsmusikar er sentralt her, men det skal eg utdjupe i kapittel 8.

¹²⁶ Ved slutten av det første semesteret i første klasse.

oppretthalde ein spelemessig kontinuitet, fordi dei opplever mange av desse andre aktivitetane som viktige for eiga utvikling, og fordi dei opplever at dei får vedlikeholdt dei fysiske ferdigheitene på instrumentet eller stemma.

6.3.2. Indre struktur i øveøker

Eitt anna aspekt ved studentane sine øvepraksisar enn tidsbruken, har å gjere med korleis studentane strukturerte øveøktene sine. Struktur er relatert til tidsbruk ved til dømes kor regelmessig dei øvde, og om øktene er inndelt i mindre tidsbolkar etter ulike tema. Med struktur meiner eg óg om dei har faste rutiner for at spesifikke øvegjenstandar går igjen jamnleg, eller om det er basert på avgrensa fordjuping i periodar; i kva for grad deltakarane *planla* kva øveøktene skal innehalde i forkant, eller om det var noko dei fortløpande tok stilling til medan dei øvde, og liknande.

Fleire av deltakarane hadde ein fast plan for kva dei skulle gjere når dei gjekk inn på øverommet. For Georg (gitar) var det viktig å "*vere streng med [seg] sjølv*", som han sa, og ha rutiner for korleis ei øveøkt er delt inn i ulike faste innhaldsbolkar. Han beskreib korleis øveøktane hadde ei innleiing, ein hovuddel og ei avrunding. Innleiinga besto av fire heilt faste punkter, som er oppvarming; å øve på notelesing; å "*planke litt, på ei eller anna plate eg held på med*"; og å øve på heimearbeid i Gehørtrening; "*(...) og så set eg liksom i gong med øving, då*", i ei form for "hovudøkt". Denne består av å øve på ei spesifikk låt frå repertoaret. Deretter arbeider han med låtskriving, og generell rytmisk trening, før han rundar av: "*Og [då] øver eg ofte litt sånn lapsteel til slutt.*"

Fordi Georg hadde hatt litt problem med muskulaturen den siste tida, øvde han i 10-minutters bolkar etter stoppeklokke. Men det hende at han *gløymer* tida viss han blir reve med, viss det av og til "*berre klikkar heilt, og så gløymer eg alt*". Då kan det fort gå ein halvtime, seier han, der han "*berre speler*" (noko eg forstår som at han startar på ein improvisasjon og blir oppslukt av det). Dette prøvde han å unngå, både fordi det var viktig å avgrense tidsbolkene på grunn av muskelproblema, og ikkje minst fordi han opplevde at han ikkje fekk så mykje læring ut av det når han "*gløym[de] seg vekk*".

Fleire hadde faste rutiner for visse øvegjenstandar, medan andre gjenstandar blei variert eller øvd på i periodar. Dei faste organiserte øvegjenstandane for til dømes for Vibeke (sax) var aspekt som treng vedlikehald, som det å varme opp på instrumentet, klangdanning,

fingerteknikk og skalaøving.¹²⁷ Desse tekniske aspekta fungerte som ei fast "opning" på ein øvedag, med rom for å øve på andre gjenstandar etterpå som til ei kvar tid var aktuelle, til dømes spesifikke låtar i ensembleundervisning, heimearbeid i Gehørtrening, eller låtar til bandet ho dreiv. Kristian (trombone) hadde ofte planlagt øveøkta si. På tidspunktet for intervjuet hadde speleteknikk vore i fokus ein lengre periode, medan å øve på improvisasjon då kom i andre rekke i den same perioden. Teknikk var døme på ein gjenstand som Kristian då gav ein fast plass i "øveskjemaet" sitt, dagleg, medan det å øve på improvisasjon varierte.

Andre, til dømes Anders (bass) og Markus (bass), som båe var 2. årsstudentar, opplevde at dei hadde dårlege eller manglande rutiner, at den var betre når dei gjekk i første klasse, og at dette var eit problem. Markus grunn gav sin dårlege struktur med at han ofte ikkje hadde tid til å øve, og når han først øvde, "(...) så har det blitt litt av mogleg.", noko eg forstår som at han ikkje opplevde at øvinga var så fokusert og konsentrert som han ønsker. Anders fortalde derimot at han medvite laga seg ulike "prosjekt", som han øvde over ein førehandsbestemt periode. Ofte var dette krevande oppgåver, som gjorde at han blei sliten av å øve, noko som kan forklare dei manglande rutinene "utanfor" øveprosjekta.

Emma (piano) beskrev også innhaldet i øvinga si som primært organisert i perioder med ulike tema; "(...) hvis det er ei eller anna greie eg held på å sjekke ut fordi... ein type akkordar, eller... å øve til ting som skjer her, ein låt vi skal spele, eller ei lekse til dét eller dét". Slik periodeorientert øving kunne òg vere retta mot spesifikke og avgrensa tekniske problemstillingar, som til dømes sittestilling på pianokrakken.

Periodeøving høver også med korleis Martin (trommer) strukturerte øvinga si, noko som hadde gått gjennom ei endring. Han fortalde at han tidlegare hadde veldig faste øverutiner,

MARTIN: Før var eg veldig sånn "èin time med *den* grooven, èin time sånn teknikk, og èin time sånn teknikk", og så var det veldig sånn spreidd, då. For at eg hadde fått for meg at det var måten å øve på. Og det fungerte jo det, altså. Men no har eg kome til ein stad kor eg kanskje syns at ein annan måte er betre for meg, i alle fall akkurat no.

¹²⁷ Skalaøvingar kan både ha fingertekniske mål, og mål om å lære seg ulike skalaer som improvisasjonsmateriale, derfor nemner eg fingerteknikk særskild. Dette siste aspektet, skalaer som improvisasjonsmateriale, tek eg føre meg i eit eige avsnitt i kapittel 8 i avhandlinga.

Kva denne "andre måten" inneber, beskreib Martin slik:

MARTIN: No tenker eg litt meir sånn at eg har lyst å fordjupe meg litt meir i ein ting. Så no kan eg kanskje jobbe med eitt tema over fleire veker, kanskje fleire månader. (...) Og då... gjerne større tema. Så då kan du liksom fokusere på ulike ting innanfor det temaet igjen.

Når det gjaldt å planlegge kva fokuset skulle vere på til ei kvar tid, fortalde Martin at han ofte berre starta å spele på øverommet, og såg kor det tok han:

MARTIN: I motsetnad til før då, når eg hadde ein tydeleg plan, på at "dette skal eg gjere før dagen er over". Eg kan jo starte til dømes med å kun jobbe med ride-cymbal, då. Så kan eg... eg veit ikkje, det blir så forskjellig frå dag til dag, og kanskje det er det som gjer det interessant å jobbe på den måten. (...) at plutselig, så skjer det ein ting som gjer at ein får ein ny idé, og så jobbar ein med den idéen, litt. (...) Plutselig så traff eg med stikka litt annleis på symbalen, "oi, den lyden var annleis". Og så kan det føre til at eg begynner å forske litt på det igjen, då. (...) Og, eg veit ikkje, det gjer det berre mykje meir interessant å sitte åleine på øvingsrommet. For då skjer det heile tida nye musikalske ting, og gjer at ein får litt sånn kick. Og eg føler framleis at eg får skikkeleg øving, då. Både sånn teknisk sett og musikalsk sett.

Som vi såg i avsnittet om øveomgrep, hadde Martin det ein kan kalle eit avgrensa øveomgrep. Han var bestemt på at øving for han er det å øve åleine, han assosierte det til plikt og noko andre kanskje syntes var keisamt. Dette er interessant å jamføre med kva han fortel om øvinga sin *indre struktur*, som kan beskrivast som å ha ein utforskande karakter, noko utdraget over gjev ei etter mitt syn grundig beskriving av korleis føregjekk. Det utforskande ligg til dømes i at Martin ikkje set seg eit definert mål før han begynner å øve, men tek utgangspunkt i ein spesifikk lyd eller ei kroppsleg rørsle, og spinn vidare på dette. Opplevinga av at han likevel fekk eit både teknisk og musikalsk læringsutbytte, i tillegg til ei god oppleving ("*kick*"), blei knytt direkte til at øvinga hadde ein utforskande struktur.

Dette minner også om øvestrukturen til Alex (trommer), og Robert (gitar). Alex fortalde at han forsøkte å delvis ha rutiner på enkelte øvegjenstandar (til dømes motorisk koordinasjon), i likskap med Vibeke (sax), samstundes med at han øvde på avgrensa gjenstandar i periodar. Han fortalde at han i liten grad hadde faste bolkar med eit fast innhald. I likskap med Martin (trommer) tok han også løpande avgjerder undervegs i øveøkta for kva han vil gjere:

ALEX: Eg har nok ikkje skreve opp at "det her, og det her, skal eg gjere", meir sånn der at "okei, kva skal eg ... kva vil eg, kjenner eg at eg vil satse på..". Så gjer eg det, og så skriv eg ned kva eg har

gjort den dagen. Og så når eg kjem neste dag, så ser eg kva eg har gjort, og held eg fram med det. (...) Og så begynner eg kanskje ikkje med noko anna [neste dag], men held meg til det. Men no har eg ikkje gjort så mykje sånn at eg har skreve ned, at "det her skal eg halde på med i tre veker", liksom. Meir sånn at eg tar det litt som det kjem. Det er kanskje ikkje så kjempestrukturert, liksom men det er likevel at eg (...) held meg til ein ting. Sånn der, mine greier.

I avsnittet om målretta eller utforskande øveomgrep (avsnitt 6.2.2) gjorde eg greie for at Robert (gitar), som i utgangspunktet likte å ha faste rutiner og å planlegge tidsbruk på kvart gjenstandsaspekt han skal øve på, fekk til råd av sin noverande gitarlærer på konservatoriet om å forsøke å *ikkje* planlegge alt på førehand. Å ikkje ha ein fast struktur var nytt for Robert, men noko han også likte å gjere. Likevel fortalde han at han nok kom til å ha visse faste punkt som rutiner, som oppvarming og teknikkøvingar. Han knytta også ulike måtar å strukturere øvinga på til at dei gav han ulike typar læringsutbytte. Det at han var i stand til å lære noko utan å planlegge og sette seg konkrete mål på førehand, trudde Robert bygde på at han tidlegare hadde øvd målretta og fast strukturert:

ROBERT: Eg trur det er bra no, altså, det var jo ei tid der ein kanskje ikkje hadde kunna det. Der ein kanskje støyter på ein akkord, der eg plutselig ikkje... Sånn, "eg veit ikkje kva eg skal spele her, kva er det her for ein skala". (...) Så at det bygger vel på at ein har (...) lært seg alt det der, det mest grunnleggjande, eller kva ein skal seie. (...) At ein ikkje må vere kjempefokusert på det, men snarare ein noko litt overgripande måte å øve på.

Korleis strukturen på øvinga er, er tett knytt til øvegjenstandar. Det ser ut til at når studentane øvde etter ein fast struktur, hadde dei ein målrettaheit i øvinga, og avgrensa og definerte øvegjenstandar. Når Martin, Alex (båe trommer) og Robert (gitar) hadde ein meir ope eller uavgrensa struktur, var det fordi dei medvite *utforska* øvegjenstandane, og desse var ikkje alltid avgrensa eller gjeve på førehand.

Men dersom øvegjenstandane er uklære, blir også strukturen det. Som vi såg i førre avsnitt, hadde Ingrid (trompet) gått frå å øve mange timar dagleg, til å ikkje øve i det heile tatt enkelte dagar på tidspunktet for intervjuet. Dette knytte ho sjølv til å ha gått frå å ha ein klår struktur og systematikk på øvinga, til å ikkje ha struktur: "*For eg har ikkje fått noko bra system... eg har ikkje lært meg så bra å øve på ein ny måte enno.*", forklarte ho. Øvinga hennar *før* inneholdt gjenstandar ho opplevde "andre" hadde definert for henne, og var innanfor det Ingrid kallar "handtverk". Men det at gjenstandane var definerte, og ho visste kva ho skulle øve på, gjorde at ho hadde struktur på øveøkterne, var konsentert, og øvde mykje og regelmessig. Dette kjendest på ein måte tilfredsstillande:

INGRID: Eg likte det, fordi det er jo godt, liksom, å kjenne "okei, no har eg gjort dritmykje greier i dag", akkurat som eg hadde tenkt ut at eg skulle gjere. (INT)

Det å lage seg ein plan og nokre mål, og så utføre planen og oppfylle måla, kan gje ei kjensle av tryggleik og meistring. Men dei *gjenstandane* ho følte at ho "måtte" øve på, var ikkje tilfredsstillande, og dei medførte at ho kjende prestasjonspress og stress når ho øvde. "Handtverksøving" var det som fylte den strukturerte øvinga hennar, men Ingrid er på tidspunktet for intervjuet i Delstudie 1, *etter* endringa, i ein fase der ho utfordrar og set på prøve kva for meining handtverk har, noko som i mi tolking kjem til uttrykk når ho seier "[m]en eg trur ikkje eg lærte meg så mykje, eigentleg". Det ser ut til at det var ein motsetnad for Ingrid mellom tilfredsstillinga av å oppretthalde faste rutiner og ein fast struktur, og det å fylle strukturen med øvegjenstandar som for henne er meiningsfylt. Slike øvegjenstandar verkar det som trong ein annan type "system", for å bruke hennar eige ord, som ho enno ikkje hadde etablert.

6.4. Kultur for øving?

I dette avsnittet skal eg take føre meg korleis den kollektive øvekulturen ser ut frå deltakarane sine perspektiv, det vil seie kva for øvekultur studentane opplever at det er på deira konservatorium. Dette inneber konkret korleis studentane oppfattar sin eigen øvepraksis samanlikna med andre studentar, om dette eventuelt påverkar eigen øving. Det dreier seg òg om opplevd påverknad frå hovudinstrumentlæraren eller andre lærarar ved konservatoriet, som på eit konkret nivå kan handle om i kva for grad dei får råd eller opplæring i øving, heimearbeid ("lekser") dei skal gjere, og liknande. På eit meir abstrakt nivå kan påverknad frå lærarar, som potensielle representantar for normer og verdsett på den enkelte institusjonen, handle om i kva for grad studentane opplever at slike normer finst, og i kva for grad det påverkar deira øving.

6.4.1. Relasjonar til andre studentar

I kva for grad studentane diskuterte øving med andre studentar, og utveksla erfaringar og ulike øveproblemstillingar, kan fortelle noko om korleis studentane opplever øvekulturen på sitt konservatorium. Generelt verkar det ikkje som eit tema studentar diskuterer i særleg grad, men det varierte sterkt kva for tankar dei hadde om det. Robert (gitar) og Alex (trommer) fortalde båe at dei pratar lite med andre om øving, men at det var noko dei gjerne kunne gjort meir av. For fleire av dei

andre deltakarane var temaet øving derimot noko dei ønskte å ha som ei privatsak.

Johan (sax), som ikkje øvde på tidspunktet for intervjuet fordi han hadde tenkt å ta det igjen neste skoleår, sa at han visste kva han ville oppnå med spelet sitt. Han opplevde også at han visste nok om øving, og sa: "*Eg treng ikkje å gå og spørre nokon 'korleis øver du time?'*". Vibeke (sax) sa noko liknande slik: "*Eg er meir privat, trur eg, og held øvinga mi for meg sjølv.*", og Emma (piano) sa at "*akkurat pianoleksa, den er mi*". Det kan derfor verke som det ikkje var kultur for å dele erfaringar omkring øving, men halde det innanfor ein privat sone.

Dette gjaldt ikkje alle område. Emma (piano) fortalde til dømes følgende:

EMMA: [D]et har blitt eit sånt samhold mellom oss pianistane som har begynt å forske på den der pianoteknikken. Så vi snakkar mykje om det, då. Og så er det jo i høve til Gehør og Rytmiikk, det er jo eit fellesskap òg, då, i høve til leksene og dei tinga vi driv med der.¹²⁸

Anders (bass) prata ikkje mykje om øving med andre studentar generelt, men framheva at det hendte han snakka litt om bass-spel med ein annan bassist. Der instrumenttilhøyre eller undervisning i ulike utøvarretta (støtte-)fag skapa avgrensa fellesskap knytt til det spesifikke instrumentet eller faginnhaldet, opplevde Emma og Anders altså at det kunne kjennest meir naturleg å diskutere øving saman med andre.

Fleire av studentane peikte på at det at øving er eit individuelt spørsmål, hang saman med kulturen på *konservatoriet*. Både Anders (bass) og Markus (bass) samanlikna med korleis dei opplevde kulturen for å dele øveerfaringar på folkehøgskole. Markus forklarte:

MARKUS: [D]et er mykje mindre no på konservatoriet enn kva det har vore når eg har gått på folkehøgskole, til dømes. For då... det er vel litt at alle er yngre, og sånn der, og "sultne", liksom, og ...så då blir det litt meir nerdete. Det er ikkje like mykje sånn no.

Den samanlikninga mellom skolekulturar som blei gjort her, krev ei vidare tolking. Å gå på folkehøgskole kan kanskje sjåast som å vere i ein formativ fase av livet kor ein kanskje leiter etter eige retning, og kanskje er meir søkande og oppslukt av musikkinteressa enn seinare. Ein kan tenke seg at eit mål med det å øve og spele er nettopp å kvalifisere seg

¹²⁸ Her refererer Emma til pianostudentar som har den same læraren, der dei har fått undervisning i ein bestemt pianoteknikk. Dette felles tekniske fokuset bidreg til å konstituere dei som ei gruppe. Med "gehør og rytmiikk" refererer Emma til skolefag med desse nemningane, der studentar utgjer grupper eller klassar.

for konservatoriet, noko som skaper eit "nerdete" fokus hos studentane, og gjer at dei søker hos kvarandre etter stadfesting og støtte. Dette kan vere ei forklaring på at det å dele erfaringar ikkje blir like viktig etter at ein har passert inntaksporten til konservatoriet. Anders peikte på korleis fasilitetane på folkehøgskole la til rette for slik sosial interaksjon på ein annan måte enn på konservatoriet:

ANDERS: Det var kanskje meir sånn på folkehøgskolen (...), kanskje, jo... men då levde ein tettare, (...) då bodde ein jo saman, men no er det mykje meir at folk går til "kontoret", liksom, og gjer det dei skal.

På konservatoriet "går ein til kontoret", noko som kan assosierast til eit meir ansvarsfullt liv, der ein "gjer det ein skal"; ein har ein jobb å utføre, og den jobben inneber samstundes eit meir individuelt ansvar. Det kan verke som folkehøgskolekulturen med sitt sosiale liv til samanlikning er meir uforpliktande, og kan dessutan sjåast som at det å vere ein ansvarsfull student og kompetent øvar, inneber å *ikkje trengje hjelp* til korleis ein øver til dømes på "time",¹²⁹ om vi trekk inn sitatet frå Johan over.

Når Vibeke (sax) skulle forklare korfor ho ikkje diskuterer øving med medstudentane sine, sa ho: "*Eg er veldig unerdete, trur eg, i det heile tatt.*" Vi såg i sitatet over at Markus også nytta ordet "nerdete", om det å vere så oppteke av øving at ein diskuterer det med andre, slik eg tolkar ordbruken. Det kan verke som om dette har ein litt negativ valør, og styrkar ei tolking av at det å vere ein "god øvar" er eit privatisert og individualisert kompetanse-område. Det kan på den eine sida skuldast at det å signalisere at ein er oppteke av øving ikkje har status, eller på den andre sida at det signaliserer at ein ikkje er sjølvstendig nok til å halde det for seg sjølv.

Fleire av studentane hadde likevel ganske klåre oppfatningar om korleis andre øver. Vibeke (sax) sa til dømes følgande om skilnaden mellom hennar klasse, 1. klasse, og 3. klasse ved konservatoriet ho går på:

VIBEKE: [V]i første har ganske sterk øvingskultur. Men dei som går i tredje har ikkje det. (...) [D]ei som går i tredje, dei spelar meir saman med kvarandre, eller med andre. Medan min klasse... vi er fem stykkjer i første... er meir retta mot å bli betre instrumentalistar, individuelt.

GURO: Men trur du at når du opplever så klår skilnad mellom tredje og første, at studentane i ein klasse påverkar kvarandre?

¹²⁹ For å skilje dette omgrepet, som altså har engelsk uttale, frå når eg nyttar det norske ordet "time" (som i skoletime eller klokketime), skriv eg det engelske ordet som refererer til eit rytmisk fenomen i kursiv.

VIBEKE: Ja, det syns eg absolutt. (...) [N]år eg veit at eg har ein klassekamerat som kjem til å stå her i rommet ved sida av, så er det mykje lettare å stå opp tidleg om morgonen, enn om eg ikkje hadde hatt det.

Sjølv om øving ikkje nødvendigvis var eit utbreidd samtaletema, var det altså viktig for Vibeke å vite om kor mykje og når andre øvde. Forventinga om andre si øving verka inn på hennar eigen motivasjon til å øve. Georg (gitar) fortalde noko liknande:

GEORG: Folk øver veldig mykje. I alle fall sånn periodevis. Spesielt på starten av... etter sommaren, då tar det heilt av. (...)

GURO: Ja. Påverkast de av kvarandre til å øve mykje?

GEORG: Eg gjer i alle fall det. Når eg ser at andre folk øver mykje, så får eg trong til å øve mykje, eg òg. For berre å henge med, på ein måte. (...) [E]in blir jo gira på å få lyst til å bli like god.

Både Vibeke og Georg fekk altså motivasjon til å øve, fordi dei hadde eit medvit om at medstudentane deira øvde mykje.

Vi såg at Vibeke (sax) skilte skarpt mellom "oss i første" og "dei i tredje". Dette kopla ho også til eit uttald mål om at "vi i første" har store ambisjonar om å bli "gode instrumentalistar, individuelt". Dette kan vi forstå som ein skilnad mellom ulike verdjar, der det å bli gode "individuelle instrumentalistar" kan koplast til tekniske aspekt, medan "dei i tredje" som "*speler mykje med andre*" i staden for å øve individuelt i større grad vektlegg samspels erfaringar.

Robert (gitar), som sjølv var oppteke av teknikk og handtverksmessige aspekt, var inne på noko liknande, når eg spurte han om korleis han opplevde øvekulturnen på sitt konservatorium:

ROBERT: Det er ganske... det er litt ulikt. Det er dei som er veldig disiplinerte, og som er mykje *for* det her "ja, eg skal lære meg det her handtverket", at ein ser det som eit handtverk, og... dei øver til dømes *time* og teknikk. Så er det motsatsen som mest berre svaier rundt og kanskje ikkje ein gong øver spesielt mykje, men har mykje speling, jamar kanskje mykje. Altså, at det er litt to ytterlegheiter.

Ut frå karakteristikkane Robert gav av høvesvis "dei disiplinerte" versus dei som "svaier rundt" og ikkje øver, er det ikkje vanskeleg å skjønne at han plasserte seg sjølv i den første kategorien, noko som òg kom fram når Robert i det store og heile beskrev sin eigen øvepraksis. Det er dessutan interessant at det skillet han beskrev mellom dei to ytterlegheitene han oppfattar at det er, samsvarer godt med det same skillet Vibeke trakk opp mellom høvesvis første og tredje klasse, nemleg eit skille mellom dei som er oppteke av teknikk (det "instrumentalistiske"), og studentar som *speler* og *jamar* mykje.

Både Martin (trommer) og Alex (trommer) diskuterte gjerne øving med andre, men dei var *selektive* i høve til med *kven*. Martin fortalde at han ofte snakkaa mykje med eldre, profesjonelle musikarar "(...) *som kanskje har vore gjennom mykje av det same det eg driv på akkurat no, ikkje sant.*" Då spurte han dei til råds, noko han syntest han hadde fått mykje igjen for. For Alex sin del var det viktig å kjenne at han hadde noko til felles med dei han ville diskutere øving med:

ALEX: Med dei andre trommisane så har eg kanskje ikkje riktig same greier som vi held på med. (...) Eg kjenner vel ikkje så mykje til felles med dei. Med det eg held på med og øve på, liksom. (...) Men altså, det kan jo vere med andre instrumentalistar, som eg kan prate med om det. Eg bor med ein bassist, som eg pratar ganske mykje om sånt med, liksom. (...) Og med trommisar i andre og tredje [klasse], også, eg har kanskje meir til felles med enkelte, liksom. Då kan eg alltid prate om "korleis har du tenkt på det", og sånn der.

Vi såg over at ulike faktorar som bidreg til å konstituere eit ytre fellesskap hadde tyding for kven ein søker seg til når det gjeld å snakke saman om øving, som til dømes Emma (piano) som utveksla erfaringar med andre pianistar som hadde eit spesielt felles teknisk fokus som fellesnemnar, eller medstudentar i gehørtreningsklassen. For Alex var ikkje nødvendigvis det å spele same instrument tilstrekkeleg til å ville snakke om øving med andre. For han verkar det å vere "*indre*" eller *verdirelaterte* faktorar som er avgjerande for kven identifiserer seg med, og diskuterer med. Dette kjem fram i følgande utdrag:

ALEX: Det kjennest som at det er.... Nei, eg skal ikkje seie at det er ei større gruppe. Men det kjennest som at det er mange som øver mykje på akkurat jazztradisjonen, og sånn der, og verkeleg forsøker å låte som noko anna, liksom. Enn seg [sjølve]..., i staden for å verkeleg fundere på kva *dei* vil gjere, liksom. Dei held på å berre speler alt som lærarane gjev dei. Sånn "spel den her Coltrane-soloen", liksom. (...) Kanskje ikkje så mange sånne som søker etter *musikken*.

Vi har tidlegare sett at ein viktig verdi for Alex var å finne "si eiga stemme" og sitt eige uttrykk i trommespelet, og i dette utdraget forstår eg formuleringa om å "søke etter musikken" som å dreie seg om "sin *eigen* musikk". Det verkar som at det å øve (for) mykje på "jazztradisjonen" og utføre dei leksene lærarane gjev som har med jazztradisjonen å gjere, for Alex innebar ei meir konformistisk haldning til øving, og at dei han refererar til ikkje var interesserte i å låte "som seg sjølv" i hans oppfatning. Han antyda at det var mange studentar som hadde denne haldninga, og at han derfor kjende at det var eit fåtal han delte si eiga og meir sjølvstendige haldning med.

Basert på dette og fleire døme over, verkar det som at det hos fleire deltakarar finst ei oppfatning om at det går eit skille mellom "eg" eller "vi," og "dei andre". Dei trakk eit skille mellom korleis *ein sjølv og andre* øver, eller studentar som tilhøyrer andre *grupper* enn dei sjølve. Dette skillet samsvarer også med det ein kan sjå som ein ulike verdimeisige *motsetnader* på jazzfeltet, nemleg eit skille mellom teknikk/handtverk/disiplin på den eine sida og (*autentiske*) *samspelsferingar* på den andre; og eit anna skille som går mellom å tileigne seg "jazztradisjonen" og det å finne sitt eige musikalske uttrykk.

6.4.2. Relasjonar til lærarar

I førre avsnitt tok eg føre meg korleis ein oppfatta kultur blant andre studentar påverka deltakarane si øving, og korleis dei oppfatta eigen øvepraksis var i høve til andre sin. I dette avsnittet skal eg sjå på kva for rolle lærarane på konservatoriet spelar i høve til studentane sine øvepraksisar, som representantar for institusjonelle kulturar, i første rekke hovudinstrumentlæraren. Påverknad frå lærarar kan dreie seg om i kva for type relasjonar studentane har med lærarane sine og på kva for måte desse påverkar øving. Meir konkret kan det òg dreie seg om i kva for grad lærarar føreslår eller instruerar kva for øvegienstandar studentane bør eller skal øve på, til dømes i form av heimearbeid eller lekser, og i kva for grad lærarar tilbyr reiskapar for læring.

Det var stor variasjon i kva for grad studentane meinte at til dømes hovudinstrumentlæraren påverka kva dei øvde på, og korleis dei øvde. Svært mange av deltakarane gav uttrykk for eit sterkt *sjølvstende* i så måte, noko følgande sitat frå Vibeke (sax) er eit døme på:

GURO: Er læraren din viktig for korleis du øver og kva du øver på?
VIBEKE: Nei, det er han ikkje. Eller... både ja og nei. (...) Men eg har fått veljekva eg vil. Han spurte meg den første timen "Kva vil du? Kva vil du lære deg?". Så eg har heilt fått styre.

Markus (bass) hadde ei liknande oppleving i sitt første møte med basslæraren sin:

MARKUS: Som [basslæraren] sa på den første basstimen, til dømes; "Eg kjem ikkje... eg vil ikkje lære deg å spele nokon korrekt jazzmusikk, om du ikkje vil det, så eg skal berre forsøke å gje deg sånne allmenne ting, som til dømes å intonere bra, som kan vere bra i all slags musikk."

Hos både Vibeke og Markus ser vi at det var eit insitamant frå hovudinstrumentlæraren at dei skulle vere *sjølvstendige* i høve til kva dei ville arbeide med, som til dømes kva for type sjanger eller stil Markus ønskte å fokusere på.

Hos andre var det ikkje like tydeleg om sjølvstende hos studenten var gjort eksplisitt mellom lærar og student, eller om det i større grad var underforstått i relasjonen. Fleire studentar fortalde at fordi lærarane ofte ikkje er konkrete på korleis dei skal øve, måtte dei ofte finne ut sjølv både korleis dei skal strukturere øvinga, og konkret korleis dei skal utforme og utføre øvingar. Robert (gitar) formulerte seg slik når eg spurte om han hadde lært å øve av læraren, eller fått mykje råd frå han: "Nei, nei, eg syns eg har måtta ordna opp ganske mykje sånt sjølv." Robert fortalde at han fekk konkrete råd til spesifikke problemstillingar hos læraren når han sjølv spurte etter det, og slik sett kan det sjå ut som ei forventning frå læraren at det var studenten som skulle "ordne opp" sjølv, noko eg oppfattar som både det å avgjere gjenstandene, og måtar å øve på.

Emma (piano) fortalde at ho ikkje kunne hugse at nokon nokon gong hadde gjeve henne råd om til dømes øvestruktur. Kristian (trombone) sa at han ofte fekk lekser av læraren som han skulle øve på, men at han ikkje alltid fekk eksakte beskrivingar av korleis han skal gå fram. Då øvde han det "(...) på den måten ein kan best". Georg (gitar) var også inne på dette:

GEORG: Det er meir sånn... ikkje akkurat konkret, til korleis ein skal øve, men meir sånn ting å tenke på. Det blir ofte meir sånn at vi speler på den låten som eg jobbar med, og så seier han kva han syns, og så meir kva eg må tenke på. Og så spør eg "Korleis tenker du på den biten her, korleis ville du spelt?", og så... eg veit ikkje om.. du får liksom ikkje så mykje konkret ut av akkurat timane. Men meir den der berre å snakke om ting, diskutere det, høyre korleis nokon andre ville ha tenkt. Eg liker det, det er bra, syns eg.

Diskusjonane Georg refererte til og som som prega hovudinstrumenttimane, dreier seg slik eg forstår det om musikalske (estetiske) og tekniske val, og at Georg var meir interessert i å undersøke kva for val læraren ville gjort dersom læraren skulle spelt den eller den låten, enn å bli *instruert* i korleis Georg sjølv skulle spele og dermed øve.

Georg gav ein grunn til at han syns dette er ein bra form for student-/lærarrelasjon i høve til øving, som kjem fram i dette sitatet:

GURO: Så du syns ikkje det er eit problem at han ikkje blandar seg borti øvinga di?

GEORG: Nei. Fordi eg og gitarlæraren min har ganske forskjellig stil, då. Og det har han liksom i høve til dei andre gitaristane her, òg. Så det er liksom ikkje... han kan ofte ikkje hjelpe oss sånn konkret, det er ikkje sikkert han kan akkurat den biten noko betre enn oss, då.

Georg såg altså ikkje på læraren som eit "allvitande" førebilet på gitar, fordi dei arbeidde med forskjellige stilar, og han gjekk derfor ut frå at læraren sin kompetanse var avgrensa til stilane læraren sjølv spelte. I

likskap med fleire andre av studentane gav Georg i mi tolking tilkjenne ein stor grad av *selektivitet* i høve til innspel frå læraren. Alex (trommer), som fortalde at trommelæraren hans hadde lita tyding for kva han øvde på, kunne bestemme seg for å øve det læraren føreslo, dersom han sjølv var samd i det, som dette sitatet viser:

ALEX: Nokre ting, øvingar, som han seier er bra, då kan eg nok gjere det, teste det, i det minste. (...) Men om det er ei sånn øving som eg ikkje kjenner at eg får noko ut av, liksom, at det berre er vanskeleg og kronglete og sånn, då gjer eg kanskje ikkje den.

Robert (gitar) hadde også ei slik innstilling. Han fortalde at han ofte fekk gitarlekser, men at mesteparten av det han faktisk øvde på var ting han sjølv syns er viktige:

ROBERT: Så tar [ein] kanskje det ein sjølv syns er viktig, og lite grann overfører det på det ein "må" gjere, eller som er liksom...

GURO: Leksa.

ROBERT: Leksa, så ein blir godkjend i gitar.

Robert såg ut til å prioritere det han sjølv fann ut han skulle øve på, men gjorde eit minimum av heimeoppgåver frå læraren, slik at han fekk hovudinstrumentet godkjend som fag. Georg ville gjerne få læraren sin sitt perspektiv på det han sjølv øvde på, men hadde inga forventing om å få hjelp til alt. Emma (piano) var inne på noko liknande, når ho fortalde at kva for gjenstandar ho til ei kvar tid jobbar med, ofte styrast av kva ho opplever pianolærarane sine er gode på:

EMMA: [D]et er jo ikkje nokon vits å ta noko som dei ikkje har peiling på. Ein må jo finne ut av "okei, kva er det eg kan bruke denne lærarane, til, kva er det eg kan få mest ut av.

Dermed valde Emma ut stoff å arbeide med i hovudinstrumentvisninga ut frå kva ho meinte at den pianolæraren ho til ei kvar tid hadde var mest kompetent i. Denne selektive haldninga som vi såg hos både Georg, Alex og Robert, kan henge saman med det sitatet frå Georg peikte på, nemleg at læraren ikkje nødvendigvis er ei kjelde til kunnskap på dei områda studentane sjølv er interessert i, og ei sterk *personifisering* av kunnskap.

Lærarane sin *utøvande* kompetanse såg ut til å vere ein faktor som påverka fleire studentar si øving. For Alex (trommer) var det ein tidlegare trommelærar frå folkehøgskolen som hadde påverka mest når det gjaldt øving. Alex fortalde at læraren sjeldan viste eller forklarte kva Alex skulle øve på, men at dei mest prata om musikk på timane. Alex opplevde at han og denne læraren delte felles musikalske grunnverdiar. I tillegg såg han opp til denne læraren som trommeslagar, og desse samtalanane hadde stor tyding for kva Alex valde å øve på. Markus (bass) fortalde òg om kor mykje han såg opp til sin hovudinstrumentlærar som musikal, og var i tillegg ein av dei få av deltakarane som gav uttrykk for

stor tillit til at læraren kunne fortelle han kva han burde øve på og korleis.

Når ein lærar demonstrerar gjennom eige karriere å vere ein dyktig musikar, kan det i seg sjølv gje tyngde til råda ho eller han gjev studentane om øving. Anders (bass) fortalde om ein kjend amerikansk gjesteførelesar som blei direkte inspirasjonskjelde til at Anders valde å bruke mykje tid på planking når han øvde:

ANDERS: Det her med plankinga kan eg vise direkte til ein lærar eg har hatt.

GURO: Og han (...) sa at du skulle gjere det på den måten du gjer det?

ANDERS: Ja. Eller, det var ein amerikanar, så det var verkeleg... Og i det tilfellet var det faktisk også at "okei, vil de spele bra — gjer sånn her". (...) Og det fungerte.

GURO: Ja. Så det var ikkje noko du godtok, liksom, utan... ja, du har erfart, og du har testa det?

ANDERS: Absolutt. Det har eg gjort. Det har eg gjort. Men eg har... ja, eg veit ikkje, det er interessant det der også, for at når akkurat *han* sa det, så var det jo mange [studentar] som blei litt tilbakehaldne. På den andre sida må ein jo sjå på kva han har gjort, liksom, ein veit kva han spelar, og ein veit kven han har spelt med, og kor han har kome, uansett om ein liker han som person, eller om ein liker han som musikar, det er jo ei anna sak. Men han har jo likevel gått ein veg og lært seg nokonting, så derfor tenkte eg liksom at "ja, men då burde det jo vere bra", så derfor prøvde eg det, og det *var* bra.

Denne amerikanske musikaren representerte det vi kan kalle ein form for "bebop-skole" i samband med opplæring, og hadde gjesteførelsing for alle jazzstudentane på konservatoriet der Anders gjekk. Læraren formidla at det å planke soloar var viktig for å bli gode musikarar. Men studentane godtek det ikkje utan vidare, og ut frå samanhengen forstår eg dette som ein skepsis knytt til den amerikanske pedagogiske tradisjonen læraren tilhørte. Som hovudgrunn for i det heile teke å teste ut planking som øvingsaktivitet, heldt Anders nettopp fram denne læraren si eiga utøvande karriere — men antyda likevel ein viss distanse til dei verdiane Anders opplevde læraren sto for. Anders sjølv gjekk likevel god for at dette rådet fungerte, fordi han hadde prøvd det ut, og understreka dermed også at han ikkje godtok øverådet blindt, men at hans eige vurdering var det avgjerande.

Fleire studentar fortalde at dei positivt blei inspirert til øve av læraren sin, og desse viste til at måten læraren gav innspel på var gjennom å vise korleis dei sjølve gjorde ting. Martin (trommer) gav følgande døme: "*Han [læraren] har ikkje sagt at "du skal øve sånn, for då blir du betre", men han har liksom sagt at "sånn øver eg."* Både Vibeke (sax) og Karin (song) fortalde om korleis læraren deira viste fram idéar til kva som var mogleg

å synge eller spele på hovudinstrumentet, som studenten sjølv ikkje visste om, eller hadde tenkt på, og som dermed blei insitament til å øve på det sjølv. Vibeke fortalde at ho berre delvis opplevde at læraren hennar var viktig for korleis ho øvde, og kva ho øvde på, men sa også følgande:

VIBEKE: [H]an opnar jo augene mine for ting, til dømes så kom han og viste meg masse sånn her multiphonics (...). Det hadde eg jo aldri øvd på elles, om han ikkje hadde vist at ein kunne det.

Enkelte av studentane uttrykte stor tillit til læraren og ønskte å få råd og hjelp til øvinga. Vibeke (sax) var til dømes ein av dei meir sjølvstendige studentane, men sa òg at ho sette pris på å ha ein diskusjonspartnar i hovudinstrumentlæraren sin, som kunne iaktta henne når ho spelte og som gav kritikk, ei haldning vi såg tidlegare at Georg (gitar) også hadde. Markus (bass) fortalde at han hadde ein bra dialog med sin hovudinstrumentlærer, og konkretiserte det på følgande måte:

MARKUS: Eg syns han er ein veldig bra lærar, liksom, eg stolar på hans vurdering, på ein måte.

GURO: Er det du då, som spør han "fortell meg kva eg skal øve", eller er det han som seier "det her bør du gjere"?

MARKUS: Ja, det seier han vel mykje. "Det her burde du...", sånn der. Så det er litt ulikt. I blant seier eg "ja, det har du rett i", og i blant seier eg "nei, det kjem eg ikkje til å gjere. Eg vil øve på noko anna".

(...)

GURO: Så han respekterar når du seier "nei, det vil eg ikkje gjere"?

MARKUS: Ja, absolutt. Men han er mykje sånn der at... ein må jo også grunngje korfor ein ikkje vil, i tilfelle. Det syns eg er berre bra. Det er ikkje sånn at om ein ikkje kan grunngje det, at han tvingar ein likevel, men liksom at ein lærer seg å formulere ting, liksom. Det er nok ganske bra, trur eg. Så ein kan ikkje berre kome til ein time og seie "nei, eg skiter i å spele reint, eg syns ikkje det er viktig", liksom. Då må ein jo liksom forklare korfor ein syns det, kanskje.

Eit hovudinstrykk basert på desse døma er at studentane i stor grad var sjølvstendige og opplevde seg til dels uavhengige av læraren i høve til eigen øving. Fleire gav uttrykk for å ikkje få undervisning i øving, og uttrykte at dei var nøgde med at det var slik. I den grad dei fekk det, gav dei uttrykk for eit behov for å vere selektive i høve til i kva for grad dei tok undervisninga til følge. Dei trudde ikkje heller alltid at læraren var i stand til å vite kva dei ville eller trong å øve på, men at dei sjølve var den beste til å vurdere det. Markus, som i sitatet over viste at han stolar på læraren sine vurderingar understrekar at læraren påverkar øvinga hans fordi Markus sjølv ønsker det. I relasjonen mellom han og læraren er det rom for usemje, samstundes som Markus blir oppmoda til ein kritisk refleksjon over kva for verdiar han legg til grunn i val av øvegenstandar.

Dermed ser det ut til å vere ein sterk trong til å styre over øvinga si sjølv, og i dei høva der hovudinstrumentlæraren hadde tyding for på kva og korleis studentane øvde, var relasjonen mellom lærar og student prega av openheit, diskusjon, og at læraren kjem med *tilbod*, som studentane i ulike grader tok til seg, eller hadde ulike grader av motstand mot. Det kan òg sjå ut som at viss læraren sjølv baserte desse tilboda på eige utøvarerfaring, fekk studentane større tillit til tilboda og øveråda, noko som kan tolkast som at studentane då tilskreiv innhaldet i øveråda større *autentisitet*.

Men dette biletet var ikkje eintydig. Blant deltakarane var det òg døme på at læraren bestemte meir kva studentane skulle øve på, utan den same opninga for diskusjon og valfridom som vi såg hos Markus. Det varierte òg i kva for grad studentane opplevde dette som negativt. For Kristian (trombone), som øvde på jazz innanfor mainstreamsjangeren, var det resultat av at læraren hadde gjeve han det i oppgåve, noko han sjølv syns var heilt OK og ikkje stilte spørsmål ved. På spørsmål om det var Emma (piano) eller pianolæraren hennar som styrte kva for låtval ho arbeidde med å planke, insisterte først på at ho sjølv valde kva ho ville spele, men kom undervegs i samtalen på at det kanskje ikkje *heilt* forholdt seg slik. Ein gong ho til dømes føreslo ei bestemt låt for læraren som ho ønskte å planke, fekk ho ikkje lov til det, fordi han meinte låten var for vanskeleg for henne. Då planka ho den likevel utan å vise det til han.

Nokre studentar fortalde at dei ikkje opplevde at læraren var engasjert i deira utvikling, og om talar det på ein negativ måte. Alex (trommer) seier til dømes følgande om trommelæraren sin: *"Han er (...) ganske trøyt... [båe ler]. Han er ikkje så kjempeengasjert i det, eg får ikkje så mykje vibbar av han, at eg burde arbeide hardare."* For Ingrid (trompet) var relasjonen til læraren overvegande negativ, og gav seg mellom anna uttrykk i at ho opplevde at læraren instruerte henne i for stor grad på kva ho skulle øve på, utan at han opna opp for hennar ønsker:

INGRID: Eg får jo... eg passar ikkje så bra i hop med læraren min, eigentleg. Eg får i lekse å lære meg ein låt, kanskje, og så får eg masse teknikkøvingar. Og så vil han at eg skal lære meg handtverket, liksom. (...) Og vere ordentleg flink [ler].

(...)

GURO: Har du snakka med læraren din om det?

INGRID: Ja. Eg har verkeleg forsøkt å prate, og eg har sagt at eg har mista inspirasjonen, og så har eg sagt at den der måten som vi har jobba på kanskje ikkje passar meg så bra. Og forsøkt få han til å forstå at eg vil jobbe på ein annan måte. Men det er litt vanskeleg også, for eg trur ikkje... eg trur ikkje han har tenkt heilt i dei banane sjølv. Så det blir liksom... men eg kan jo lære meg noko anna av han, så klart, så det er jo ikkje verdiløst. [H]an kan jo veldig mange ting som eg gjerne vil kunne. (...) Men akkurat det

som gjeld... akkurat *no* hadde det kjendes betre med ein som var meir inne på det *her*. (...)Men i alle fall, han...nei, vi har litt vanskeleg med å kome overeins i korleis vi skal... eller vi... vi har ikkje funne nokon felles måte som funkar for både, tror eg. I korleis eg skal lære (meg)... for han har ganske mykje ein utarbeidd plan for korleis alle skal gjere det. Og eg syns ikkje at det fungerer sånn, for mine svakheiter og styrker har ingenting å gjere med ein annan sine... eller, det kan jo ikkje vere greier som eg skal øve på, som ein annan skal. Det trur eg ikkje.

GURO: Ja. Mm. Men... *gjer* du leksene?

INGRID: Ja, det gjer eg. Men ikkje like nøye som kva eg gjorde før. Og då gjorde eg leksene kjempenøye først. Og så fann eg ut at eg alltid kunne rekne ut kva den neste lekse kom til å bli, ved hjelp av første, og då forsto eg ikkje korfor *han* skulle vere med. Då kunne eg jo gjere det sjølv, liksom. [både ler]

Ut frå dette sitatet verkar det som at opplevinga av at læraren instruerte alle sine studentar i dei same øverutinane og ein progresjon etter faste mønster, bidrog til at Ingrid kjende seg framandgjort, og ikkje teke omsyn til som enkeltstudent. Å bli diktert til å øve på det eine eller andre berre fordi læraren seier det, var ikkje Ingrid interessert i: "*Det funkar ikkje å seie sånn her... "det her må du lære deg, for då kan du spele bra".*" Ho fortalde dessutan at dersom læraren hadde vore meir interessert i å gje henne *inspirasjon* til å spele, trudde ho at ho kunne få lyst til å utføre øvingane han gav ho. Det verkar som det ikkje er nokon samanheng for Ingrid mellom det "handtverket" læraren tilbyr henne å øve på, og hennar *mål* med det å spele, som kort kan oppsummerast med å improvisere personleg. Når læraren i tillegg har det same opplegget, i same progresjon for alle studentane, det vil seie at han strømlinjeformer undervisningsopplegget, kjem dette desto sterkare i konflikt med idealet Ingrid har om personlegdom i uttrykket.

Sjølv om Ingrid kan sjåast som døme på ein negativ relasjon med hovudinstrumentlæraren, stadfestar hennar perspektiv hovudinntrykket av at individualitet, sjølvstende og uavhengigheit i høve til øving er viktig for deltakarane. Samstundes er det å oppleve at læraren engasjerar seg i studenten si øving og utvikling viktig, noko som blir uttrykt både når studentane opplevde at dette var tilfelle og når eit slikt engasjement mangla. Denne trongen står ikkje nødvendigvis i ein motsetnad til trongen til sjølvstende, tvert om kan det bli tilbode eit handlingsrom og valfridom av læraren opplevast støttande for studentane.

Ei alternativ tolking til å forstå studentane sine fortellingar om relasjonar til hovudinstrumentlærarane som uttrykk for ein trong til sjølvstende, uavhengigheit og valfridom er mogleg, ved å stille det analytiske spørsmålet "*kva fortel utsegna ikkje om?*" (jmf. Kvale 2001). Dersom vi trekk inn det perspektivet at individuelle subjekt har trong til å oppretthalde eit konsistent og koherent narrativ om seg sjølv,

konseptualisert som *sjølv-identitet* (Giddens 1991), kan fortellingane sjåast som bidrag til å oppretthalde narrativ som vitnar om ein positiv og ressurssterk sjølv-identitet. Ein kan tenke seg at når studentane fortel at læraren ikkje "blander seg borti" øvinga, kan det vere eit uttrykk for at dei opplever å ikkje få hjelp til å øve eller etablere ei uttrykksmessig og stilistisk retning av sine lærarar. Vidare er det mogleg at det i så fall, underforstått eller til og med umedvite, kan opplevast som ei kulturell *norm* dei møter på konservatoriet, som inneber at studentane skal vere uavhengige individ som bør "ordne opp sjølv" med eigen øving. Då blir denne norma ein del av *handlingsteksten* ('script', jmf. Engeström 2000) for det å vere ein øvande student på konservatoriet, som studentane kanskje har internalisert, og dernest konstruerar som eigen subjektiv uavhengigheit, for å oppretthalde eit positivt narrativ om seg sjølv. I den grad, og for dei høva, ei slik tolking eventuelt er gyldig, kan ein spørre om det er slik at studentar på konservatorienivå i for stor grad blir overlatt til seg sjølve, noko som i så fall kan vere eit pedagogisk og etisk problem for høgare jazzutdanning.

Til slutt i dette avsnittet er det viktig å understreke at relasjonane studentane beskrev å ha til sine respektive lærarar, blei gjeve ut frå deira einsidige perspektiv. Eg har ikkje hatt tilgang til lærarane sine versjonar, og kva dei eventuelt har hatt som intensjonar i si undervisning, og eventuelle kommunikasjon rundt øving. Det er derfor verd å minne om at det finst fleire studiar som har teke føre seg relasjonar mellom studentar og hovudinstrumentlærar i instrumentalundervisning både i samband med øving (sjå til dømes Jørgensen 2004), og interaksjon i undervisninga (Holgersson 2011), der funna peiker i retning av at det ofte er stor diskrepans mellom kva lærarar meiner dei undervisar studentane i, og kva studentane opplever dei blir undervist i. Om fortellingane og mine tolkingar i dette avsnittet derfor kan reknast som "sanne" må knytast til det signifikative sanningsomgrepet eg gjorde greie for i metodekapitlet, og i denne studien er det studentane sine opplevingar og meiningskonstruksjon som er vektlagt. Ein må derfor take høgde for at lærarane sine oppfatningar av relasjonane med studentane kan vere annleis.

6.5.Oppsummering: generelle trekk ved øvepraksisar

I dette kapitlet har eg forsøkt å vise fram nokre generelle trekk ved øvingspraksisane, og eg har tilskrive trekka å ha høvesvis "indre" og "ytre" karakter. Dei "indre" trekka er knytt til subjektive verdiar og

opplevingar av eige handlekraft og konseptualisering av øving, og dei "ytre" knyter eg til tid, struktur, og kultur for øving på konservatoriet.

I 6.1 utgreidde eg om nokre fortellingar frå læringsbiografiane til Ingrid, Emma og Johan, som tematiserer tydinga av eigedomskjensle og handlekraft i høve til å ha ei retning for øvinga. På kvar sine måtar opplevde desse tre eit fråvere av eigedomskjensle og subjektiv intensjonalitet, som kan gje handlefridom og handlekraft i øving. Dei reiskapane for musikalsk uttrykk som blei tilbodne gav ikkje handlefridom til å uttrykke seg, men førte i staden til ei framandgjerding. Når studentane begynte å utfordre teke-for-gjeve-normer og take kontroll over uttrykksmidlane, opplevde dei at det å spele og øve gav større meining. Improvisasjon generelt, og fri improvisasjon spesielt (som i mindre grad enn til dømes jazzstandardlåtar er knytt til stilistiske normer) var i så måte kjelder til auka handlekraft.

I hovudavsnitt 6.2 gjorde eg greie for korleis deltakarane i studien avgrensa og konseptualiserte øving. Øving på hovudinstrumentet i samband med å øve opp teknisk meistring sto i sentrum av øveomgrepa, men øving kunne òg omfatte å arbeide med ferdigheiter borte frå instrumentet, viss desse ferdigheitene var relatert til ein overordna kompetanse som musikarar. Slik ferdigheiter kunne vere knytt til rytmikk, å spele piano for å arbeide med hamonisk forståing, å øve på kreative sider gjennom å stadig lage nye låtar, eller det å generere låtrepertoar til bandøvingar.

Øving kunne ha karakter av å vere både målretta og det eg, med støtte i Engeström (2005), kallar *utforskande øving*. Målretta øving er ofte planlagt i forvegen med tanke på disponering av tid, den har avgrensa, førehandsdefinerte læringsmål, og følger ein systematisk progresjon. Utforskande øving treng ikkje å ha ein fast struktur, men hadde meir karakter av å starte improvisatorisk i ein "ende", og "sjå kor det ber hen". Denne øveforma hadde karakter av å vere uavgrensa, og utan førehandsdefinerte mål. Dei respektive øveformene hang saman med kva for øvegjenstand som var i fokus, ved at teknikk og handtverksmessige aspekt ofte blei øvd målretta, noko eg beskrev som meir eller mindre *objektive* gjenstander, medan utforsking var knytt til det å følge spontane idéar, "å spele det ein høyrer", altså *subjektive og kreative* gjenstander.

Det er ikkje grunnlag for å knyte utforskande øving til det Green (2002) beskriv som *umedvite øving*, sjølv om den utforskande øvinga i visse høve var meir krevande å artikulere for studentane enn den målretta, og sjølv om eit fellesdrag med umedvite øving var at øvinga ikkje hadde førehandsdefinerte mål. Dei som fortalde om utforsking som øveform uttrykte medvit om læringsutbytte, og fleire hadde også fått innspel til å øve slik av læraren sin. Eit poeng med utforskande øving blir dermed å

ikkje forstå fråveret av førehandsdefinerte mål som ein reduserande *mangel*, men som ein medvite læringsintensjon i seg sjølv, for nettopp å gjere utforsking mogleg.

I hovudavsnitt 6.3 såg eg på tidsbruk og struktur i øvinga. Eit drag som ser ut til å ha tyding, er at fleire beskriv øvinga si "før" som meir strukturert og målretta enn "no", og dei øvde meir i tid tidlegare. Parallelt med at mange øver mindre no, finst det større grad av ope og uavgrensa karakter i øvestrukturen, som igjen kan knytast til at studentane i større grad enn tidlegare øver improvisatorisk og utforskande. Tidsbruk og regelmessigheit varierer sterkt både mellom deltakarane og innad hos enkeltstudenten i løpet av ei veke, eller lengre tidsperiodar.

Det er interessant å sjå korleis denne endringa i retning av å øve mindre regelmessig og på ein meir utforskande måte heng saman med tidlegare øvepraksisar. For nokon verkar det å ha øvd mykje og strukturert tidlegare å vere ein føresetnad for å øve mindre (i tid) og på ein meir utforskande måte no, fordi dei opplever at dei har øvd opp visse ferdigheiter dei kan lene seg på.

Hos Ingrid (trompet) kom det til syne ein indre motsetnad mellom kva for øvegjenstandar Ingrid vil øve på, og det å etablere ein struktur for dette. Denne motsetnaden har ført til ei endring i hennar øvepraksis. Endringa inneber at ho har gjort eit aktivt val i høve til at øvegjenstandane skal gje mening for *henne*, og ho skal ha definisjonsretten til kva dette er. Ho forsøker å ta det handtverksorienterte gjenstandsområdet bort når ho kjenner at det fungerer framandgjerande i høve til hennar overordna mål, å uttrykke det ho kjenner, kreativt, gjennom improvisasjon.

Dette kan tolkast som at ho opplever eit handlingsdilemma [*double bind*] relatert til øvinga si, og slik eg forstår det har hennar øveaktivitet midlertidig brote saman. Frå eitt perspektiv kan det sjå ut som at hennar handlekraft i samband med øving er svekka på grunn av denne motsetnaden, men ein kan òg sjå det som at dette aktive valet om å sjølv definere kva som er viktig for henne, nettopp er eit uttrykk for handlekraft. Men på tidspunktet for vårt første intervju har desse motsetnadene enno ikkje manifestert seg i ein endra, eller ekspandert, øvepraksis, snarare eit meir eller mindre fråvere av øving.

Hovudavsnitt 6.4 dreide seg om i kva for grad kulturen på konservatoriet, representert ved relasjonar med andre studentar og relasjonar mellom student og lærarar, påverka korleis øvepraksisane til deltakarane såg ut. Generelt er ikkje øving eit tema studentar meddelar seg om med andre studentar. Dels ønsker dei ikkje det, og dels er det eit sakk å kunne gjere det i større grad. Unntaka er viss det blant enkelte studentar oppstår grupper som deler ein felles gjenstand, til dømes ein

klasse i Gehørtraining, eller studentar med same hovudinstrument, eller studentar ein deler felles verdisyn med. Eg tolka tendensen til å vere at studentar ser på øving som ein individualisert og privatisert kompetanseområde. Det individualiserte kan vere ein måte å vise at ein er sjølvstendig og ansvarleg, medan det å ville snakke om øving med andre blei tilskrive å vere "nerdete", altså noko med ein negativ valør.

Sjølv om øving altså ikkje blei *diskutert* mykje, hadde fleire deltakarar eit medvit om og kor mykje andre studentar øvde, og dei blei påverka og motivert til å øve sjølv når dei visste at andre gjorde det.

Ein anna tendens var at fleire deltakarar i studien skilte mellom "eg"/"oss" og "dei andre", der skilla i enkelte høver gjekk parallelt med verdibaserte motsetnader i jazztradisjonen, mellom vekting på individuelt handtverk og disiplin på den eine sida, og kollektivt samspel eller jamming på den andre; og ein motsetnad mellom "jazztradisjonen" eller det å vere konform, og det å gå egne vegar og etablere sitt eige musikalske uttrykk.

Når det gjald i kva for grad, eventuelt på kva for måte relasjonane til lærarane påverka øvinga, var eit gjennomgåande trekk at sjølvstende og handlefridom var viktig. I den grad dei fekk undervisning eller råd i høve til øving, uttrykte studentane at dei var svært selektive i høve til om dei tok råda til følge, og fleire la større vekt på sine egne vurderingar av kva som skulle øvast på, og korleis.

Dersom lærarane i hovudinstrument eksplisitt gav studenten opning for sjølv å velje øvegjenstander og sette egne læringsmål, blei det halde fram som noko positivt, og det bygde også opp under ein tillit mellom student og lærar. Å kunne ha læraren som ein diskusjonspartner og ikkje ein som gjev instruksar, ser ut til overvegande å vere ein føredrege relasjonstype, der det er rom for handlefridom for studenten. Fleire fortalde at det tydde mykje å få tilgang til korleis læraren *som utøvar* øvde sjølv, og det at læraren viste til eigen utøvarerfaring gav øveråda større truverdigheit og autentisitet ovanfor studentane, i mi tolking.

Med verdier og normer relatert til basisaktiviteten utøving frå kapittel 5, og generelle konstituerande trekk ved øvepraksisane frå kapittel 6 som kontekst, skal eg no gå over til å beskrive øvepraksisane meir konkret gjennom å sjå på spesifikke øvegjenstander, handlingar og læringsprosessar i kapittel 7.

7. Øvegjenstandar og –handlingar

Dei føregåande kapitla i resultatdelen av avhandlinga har teke føre seg aspekt som kan bidrege til å forstå *motiv* for aktiviteten øving, og danne kontekst og bakgrunn for dei meir spesifikke aspekta ved øving, som konkrete gjenstandar og handlingar. I dette kapitlet skal eg altså take føre meg konkrete øvegjenstandar og læringsmål som øvehandlingar er retta mot, og forsøke å beskrive slike handlingar og kva for reiskapar og ressursar studentane tek i bruk.

Kapittel 7 tek altså føre seg gjenstandar og øvehandlingar om kvarandre, og er strukturert etter ulike spesifikke gjenstandsområde. Når gjenstandar ("kva") og handlingar ("korleis") ikkje er åtskilt i framstillinga, heng det saman med det grunnleggande aktivitetsteoretiske utgangspunktet at eit subjekt sitt tilhøve til ein gjenstand alltid er handling, og at alle handlingar har ein gjenstand som sitt "siktepunkt". I tråd med dette er "kva"- og "korleis"-spørsmåla gjensidig avhengige av kvarandre, og mest relevant å behandle saman. Nok eit argument er at på det spesifikke feltet eg studerer, kan noko som konseptualiserast som ein gjenstand i praksis også vere ei handling, til dømes *improvisasjon*, eller det å *planke frå innspelinger*.

7.1. Å øve på "personleg sound"?

I kapittel 5, som handla om verdiar, konvensjonar og normer for aktiviteten *utøving*, var det å utvikle "si eige stemme", eller sin personlege sound, trukke fram som ein viktig verdi, eller *motiv* for aktiviteten øving. Gjeve at personleg sound er noko som *utviklast* og går gjennom læringsprosessar, kan det konseptualiserast som eit læringsmål, relatert til dette overordna motivet. Eit viktig spørsmål i denne studien blir då: *korleis* tileignar dei seg "si eiga stemme"? Kan ein øve på det? Kva for konkrete gjenstandar orienterar ein øvinga mot i høve til dette målet?

I avsnitt 5.4.2, "Musikalsk identitet" siterte eg korleis Martin (trommer) beskrev sitt ideal for improvisasjonsmusikarar; "[a]t dei har *sin eigen*

sound uansett kva for sjanger dei spelar, at ein høyrer at det er dei som spelar det". Framhaldet av denne utsegna i intervjuet var at eg stilte spørsmål om korleis ein kunne oppnå ein slik eigen sound:

MARTIN: Nei, hadde eg visst det, så... [båe ler]. Nei, det... eg veit ikkje, eg trur ein kanskje berre må jobbe med den musikken ein liker. (...) Og ikkje prøve å tvinge noko fram. Trur eg. Og kanskje er ein heldig etter fleire år, så kjem det naturleg ut, av det ein har dreve med.

Georg (gitar) svarte på det same spørsmålet at han trudde personlegdom kom til å kome av seg sjølv, og utdjupa:

GEORG: Ja, det trur eg berre. Eg trur ikkje det er så lurt å liksom legge sånn kjempevekt på å tenke på det, for då blir det berre heilt sånn... eg lar det berre gå av seg sjølv, så trur eg det ordnar seg. Etterkvart. Det har hvert fall ordna seg til no, føler eg.

Å *ikkje fokusere* så mykje på sin eigen stil når ein øver, sjølv om det er eit ideal som utøvar å utvikle det, er heilt på linje med Vibeke (sax) sitt synspunkt:

GURO: Tenker du på, når du øver, då, tenker du liksom på å jobbe med ditt eige uttrykk og din eigen stil? Eller er ikkje det i fokus når du øver?

VIBEKE: Nei, det er nok ikkje i fokus i øvingsrommet.

GURO: Tenker du på det elles?

VIBEKE: Ja, absolutt. Eg syns det er viktig å ha ein eigen stil.

GURO: Når er det i fokus?

VIBEKE: Eh... det er kanskje elles, når ein *ikkje* spelar. Når ein funderar over kva ein liker, og korleis ein vil låte. Også kanskje... kva ein vel å øve på, om eg har konstatert at "Coltrane nytta den der skalaen veldig mykje", og det let veldig fint, så øver eg jo på den, for å låte meir sånn. Ja, det er vel meir dét, enn at eg står og tenker på at "no øver på *meg*", eller på "min stil". [ler]

Vi ser at desse tre studentane alle peikte på at det å utvikle sin eigen sound eller stil er eit langsiktig mål og ein prosess ein ikkje kan forsere, og ein kan òg sjå dette som eit overordna motiv ved aktiviteten øving. Gjenstandane dei knytta til eit slikt motiv blei beskreve som *musikk ein liker*, og dermed lyttar på over tid.

Det verkar som det var vanskeleg å vite korleis denne prosessen går føre seg, og at det kan opplevast som ein prosess som "går av seg sjølv", som Georg sa det.

Monica (song) fokuserte i likskap med Vibeke på *materiale ho valde* ut i samband med å utvikle sin eigen sound, noko som kjem fram i følgjande utdrag:

GURO: [K]va tenker du om kva du gjer for å nå dit, liksom? Få din eigen sound? Altså, å utvikle din eigen stil, liksom. Kva må ein

gjere då?

MONICA: For meg er det veldig viktig at eg kjenner ei lenke til dei låtane eg syng. (...) Det er vel det eg gjerne vil forsøke å sikte mot, at eg... eg vil forsøke å ta vare på den eg er som person, også. Å kunne få det (...) ut, gjennom *låtane*, på ein måte. (...) [E]g har vore veldig sta med at... sjølv om eg har tatt til meg songtekniske aspekt, og ein lyttar på andre, og... så har eg vel kanskje snarare... ja, eg har vore veldig sta med at eg framleis er den eg *er*. Men eg plukkar litt *der* og eg plukkar litt *der*. Men eg vel sjølv kva eg vil nytte. (...) Men direkte å øve på kva som er karakteristisk for meg... eg forsøker vel å behalde den karakteren i stemma eg har, altså... ta vare på det som eg oppdagar er "ja men, det *her* er litt min stil", og då tar eg vare på det. Men elles så... eg syns det er vanskeleg å seie "eg øver sånn her for å låte som meg". Eg trur snarare det handlar om personlegdomen, at det skal kome fram.

Som døme på ein detalj ho hadde plukka opp frå andre, song Monica eit karakteristisk, 3-tonemotiv som ho sekvenserte kromatisk i ei nedovergåande rørsle. Dette motivet meinte ho ho hadde lært gjennom å lytte til Ella Fitzgerald: "*Altså, Ella gjorde jo mykje [dette]*".

I den siste setninga i utdraget over ser det ut som Monica tilskreiv det å ha sin eigen sound, at ho *slapp fram* ein allereie eksisterande personlegdom, som berre venta på å kome ut gjennom songen. Det kan verke som at ein føresetnad for at den skulle kunne sleppe fram var å vere selektiv i høve til kva ein lar seg påverke av frå andre utøvarar. Eit slikt læringssyn *kan* karakteriserast som romantisk eller essensialistisk (Alvesson og Sköldberg 2008). Ein kan finne formuleringar som antyder dette synet hos fleire, som når Martin sa at det kom "naturleg", og Georg at han trudde at det gjekk "av seg sjølv".

Ei meir sannsynleg tolking enn at studentane har eit eksplisitt essensialistisk læringssyn, slik eg ser det, er at prosessane er uartikulerte og vanskeleg å ha tilgang til, og at studentane ikkje nødvendigvis er konsistente i oppfatninga av eigne læringsbanar. Å utvikle ein eigen stil er kanskje eit så omfattande og kontinuerleg musikalsk prosjekt at det overskrider kva det inneber å øve på eit handlingsnivå, "*på øvingsrommet*". Vibeke peikte på at det har å gjere med "*kva ein vel å øve på*", og Martin var inne på noko av det same når han sa at han trudde det kom naturleg ut "*av det ein har dreve med*". Desse utsegna peiker på at personleg sound er vanskeleg å påverke når ein øver, men er knytt til eit meir overordna nivå, nemleg aktive *val av øvejenstandar*.

Monica beskrev i sitatet over dessutan relativt konkret korleis slike læringsprosessar kan føregå, som ho meinte styrka utviklinga av ein eigen sound, i mi tolking. Det første var at ho selektivt valde låtar ho *likte*, noko eg ut frå samanhengen forstår som låtar der ho opplevde eit uttrykksmessig handlingsrom, og som resonnererte med hennar tidlegare

musikalske erfaringar. Dernest var ho selektiv i å "plukke ut" (noko eg forstår som å imitere) trekk frå ulike songarar eller andre ho lytta til, og aktivt veljeut kva ho for stilistiske element ho skulle ta med vidare.

Dette minner om korleis Emma (pianist) beskreib sine inspirasjonskjelder, nemleg pianistane Bill Evans, Keith Jarrett og Bobo Stenson, samstundes som ho var spesifikk på *kva* hos dei respektive pianistane ho let seg inspirere av:

EMMA: Då tenker eg på... då tenker eg på språket [hos Bill Evans], som liksom er ein slags grunnstein, og eg tenker på ... ehm... *time*, og eg tenker på... ehm...kva skal ein seie då, altså, *måten* han bruker språket på, sant, med liksom, sekvensering og finuerlege "kome-seg-rundt" og til dit han skal, og *samanhengen*, sant. Du høyrer at han høyrer alt han spelar, og at det er ein samanheng, og at alt er klart og tydeleg, ikkje sant. No vil jo ikkje, eg vil jo ikkje spele sånn. For det er jo, det er veldig *korrekt*. Og dessutan, eg skal jo finne ut av mine ting.

For Emma var det altså ikkje snakk om å overta Evans' måte å spele på, for ho likte heller ikkje alt ved det, som når ho sa "*(...) eg vil jo ikkje spele sånn. For det er jo (...) veldig korrekt.*" Når ho understreka at ho var selektiv i kva ho likte med Bill Evans, kan det tolkast som å samstundes vere ein måte å gje uttrykk for at Emma er på leit etter sin eigen måte å gjere ting på. Ho er til dømes svært kritisk til teknikken til Keith Jarrett.

GURO: Så du... du kjøper ikkje alt det "heltane" dine gjer, liksom.
EMMA: Nei. Det... og eg har aldri hatt ein sånn der "åh, eg har lyst å bli som deg!". Det er meir sånn at eg høyrer forskjellige kvalitetar hos forskjellige pianistar som eg tenker: "åh, ja"...

Når det gjeld pianisten Bobo Stenson, er det kanskje først og fremst det at *han* har funne fram til ein eigenart som i seg sjølv inspirerar Emma:

EMMA: [N]år eg plankar Bobo Stenson, så er det akkurat som han ikkje forhold seg... altså, du høyrer at han har ting på stell, men at han forhold seg ikkje på langt nær så mykje som Bill Evans og Keith Jarrett gjer til det her standardidiomet, sant. Og berre...eg skjønner ikkje kor han har funne dei voicingane hen, og eg skjønner ikkje korleis han har... han har jo ei heilt eiga klangverd som er utruleg kul. Og å finne fram til noko sånt eige, det er jo noko ein har lyst til.

For Emma var det altså viktig å lytte til, og planke, ulike pianistar, og trekke ut ulike aspekt hos kvar av dei som ho var interessert i å tileigne seg sjølv, men samstundes understreke eit sjølvstende i å vurdere *kva for aspekt* ho ville ta til seg.

Om eg går tilbake til Georg (gitar), så hugsar vi at han sette si lit til at det å utvikle si eiga stemme ville "ordne seg" etterkvart, fordi han så langt

hadde erfart at alt han hadde gjort spelemessig fram til i dag hadde vore med og påverka måten han spelte på:

GEORG: [E]g merkar at eg høyrer... eg tar veldig mykje opp det som eg speler då, og så har eg liksom [opptak] heilt frå ungdomsskolen. Og så høyrer eg liksom på, når eg høyrer tilbake på det, korleis gitarspelinga mi har utvikla seg. Men så høyrer eg at eg har tatt med element frå blues-greia, og rocke-greia, og alt mogleg opp til i dag, då. Og så høyrer eg at eg kan stå for det eg speler no, då. På ein måte. For at det har liksom med seg den historia mi, då.

GURO: Ja, nemleg. Kjempeinteressant. Men, berre for å sjekke at eg forstår deg rett, at du tenker at den stilen ein får, eller identiteten ein får som utøvar, at det preges av dei tinga du er interessert i å høyre på, og det du høyrer på, det blir du interessert i å spele sjølv?

GEORG: Ja, eg trur det. Eg trur liksom ein blir eit produkt av alt som ein har høyrte på, og alt som ein har planka, og alt som har...

Georg fortalde med andre ord at han retrospektivt oppdaga kva for element han hadde teke med seg av musikken han hadde høyrte så mykje på, gjennom å lytte til gamle opptak av seg sjølv. Slik eg tolkar han, var det å la seg forme av dei ulike stilane han nemnde derfor ikkje nødvendigvis ein fullstendig medvite, selektiv prosess.

Dette at ein blir eit produkt av ulike erfaringar ein gjer seg, er ei utbreidd oppfatning:

VIBEKE: Ein har jo med masse inntrykk frå ulike stader, og så tar ein litt her og litt der. Og så blir det ein slags blanding når ein så improviserar.

Eit døme på korleis erfaringar frå til dømes planking¹³⁰ opplevast å bli til eins eige, oppfattar eg at Kristian (trombone) gav i det følgjande utdraget:

KRISTIAN: Eg syns det [å planke] kan vere gøy, men det er også... for meg er det ein ganske langsam prosess. Det er vel ikkje noko ein gjer så ofte, for det tar tid (...).

GURO: [Opplever] du at det du har planka kjem ut, når du speler?

KRISTIAN: Jo, til ein viss grad kan det gjere det.

GURO: Men ikkje i ein grad sånn at det er eit problem.

KRISTIAN: Nei, nei. Det er nestan meir at det kjem av seg sjølv, og det er ganske gøy. Men kanskje berre... at ein får med seg visse bitar av det, og så gjer ein det på ein eigen måte. Så då.. ein får med seg nokre ting, men ein gjer ikkje eksakt same solo.

GURO: Ja. Det her er eit vanskeleg spørsmål, men har du noko formeining om korfor det kjem ut som ditt eige? Kva er det som

¹³⁰ Planking som del av øvepraksisane tek eg føre meg i eit eige hovudavsnitt, 7.3.

har skjedd med det?

KRISTIAN: Eg trur at alle har eit eige uttrykk som ein... som allting går gjennom, på ein måte.

Dette "eige" som Kristian meiner alle har, kan forståast som eit slags *filter* av personlege eigenskapar, som musikken han plankar går gjennom. Emma (piano) var litt meir spesifikk på prosessen det er å skaffe seg erfaringar til å utvikle sin eigen identitet. Det er ikkje nok å berre velje kva ein vil lytte til og kven ein vil la seg inspirere av. For å utvikle sin eigen stil måtte ho *bearbeide* det stoffet ho lyttar til aktivt, og sa "*Du må jo lage ditt eige. Du lagar jo ikkje ditt eige i dét du plankar det, det gjer du jo etterpå. Med erfaringane frå det.*"

Slike bearbeidingar beskrev Karin (song) i samband med at ho forklarte at det for henne var viktig å gjere *cover-låtar* som ho ville syngje, til sine "eigne". Karin sitt "filter" var ein konkret prosess som handla om å medvite utføre improviserte *endringar* og *forenklingar*, for å gjere noko heilt annleis enn det var originalt. Dette var låtar med tekst, slik at rytmisk og tonal plassering av *stavingane i teksten* var styrande for slike endringar.

Endringane kunne bestå i å syngje ein frase ovanfrå og ned viss den opphavleg gjekk nedanfrå og opp, eller skyve på frasene rytmisk, slik at dei starta eller slutta nye stadar i takta. Etter at ho har plankar ein låt "*med wailingar og heile biten*", øvde ho på å syngje den utan wailingar, og så forenkla fraseringsmessig som mogleg: "*Berre for å få testa noko anna med same tekst. (...) For å få nye inputs til kva ein kan gjere.*" Det ligg ei tydeleg verdivurdering bak korfor denne prosessen er viktig:

KARIN: For det syns eg... det er det som er så kjenneteiknande for nokon som *har* tenkt på det, og nokon som *ikkje* har tenkt på den måten, at ein plankar ein låt akkurat som nokon har sunge den, og tar alle wailingar, og allting. Då syns ikkje eg at ein har gjort den til sin eigen. Då er det ein cover, verkeleg, det er ikkje... ja. Men vil eg gjere nokonting musikalsk av det, og noko eige med *mi* kjensle i det, for eg kan jo ikkje uttrykke det ein annan har gjort allereie.

Ein slik prosess som Karin er inne på, kan høve med korleis Johan, med sin pedagogiske bakgrunn, forklarar korleis ein utviklar eigenart, ved hjelp av dei teoretiske omgrepa *internalisering* og *eksternalisering*, henta frå Vygotsky sin læringsteori. Dette forklarte han i følgjande sitat:

JOHAN: Eg veit ikkje om du kjenner noko til Vygotsky?

GURO: Mm.

JOHAN: Ja, han har prata mykje om at ein lærer seg det, først, og så bearbeider ein det, og så lærer ein seg det ein gong til når ein får det ut.

Ut frå desse utdraga ser det ut til at sjølvstendige og individuelle *val av læringsgjenstandar* kan mediere personleg uttrykk (som læringsmål).

Det kan dreie seg om val i høve til kva for utøvarmodellar ein vel å lytte til eller planke, eller kva for stilorientering ein ønsker å ha, til kva for konkrete låtar ein vil arbeide med. I tillegg må gjenstandane bearbeidast over tid. Her er det òg snakk om selektive prosessar med å "plukke litt her og litt der", som Monica (song) uttrykte det, eller forenkla og varierte ein annan sin versjon av ein låt, slik Karin (song) beskreiv. Men læringsprosessane kan vere vanskelege for studentane å ha tilgang til, noko som kan kome av at dei opplevast svært langsiktige, og dei kan oppleve at dei skjer "av seg sjølve" og at det personlege uttrykket er noko som kjem "naturleg".

Dette kan knytast til korleis Engeström (2005) beskriv ein motstandsfylt relasjon mellom subjekt og objekt, når han seier: "*I refer to a longitudinal dialogical relationship with the object that goes beyond "focussing on" or "appropriating" the object.*" (ibid.: 334). Det langsiktige og dialogiske peiker på at det kan ligge motstand i subjektet sitt arbeid med ein gjenstand, som i formuleringa "*objects resist and bites back*" (ibid.: 312). Det er til dømes ikkje nok for Karin (song) å berre appropriere ein anna songar sin versjon av ein låt, eller for Emma (piano) å overta ein pianomodell sin speleteknikk sjølv om ho liker uttrykket hans. Eit overordna motiv om å utvikle sin personlege sound kan bidrage til å ville "legge inn" ein slik motstand i møtet med øvegjenstandar, ein motstand som kan forsterke studentane sin kreative handlekraft.

7.2. Repertoar

I førre hovudavsnitt tok eg føre meg korleis studentane arbeidde med læringsmålet å utvikle sitt eige personlege uttrykk. Eg knytte det til øving ved å peike på korleis *selektive val* av læringsgjenstandar som låtar eller stilområde, og sjølvstendige måtar å bearbeide dei på, var vesentlege særtrekk. I dette hovudavsnittet skal eg take føre meg gjenstandsområdet *repertoar*. Med dette meiner eg her kva for type *låtmateriale* studentane arbeider med, med vekt på kva for *stilområde* eller *sjangrar* ein kan plassere repertoaret dei arbeider med, i.¹³¹ Eg skal òg take føre meg kva for funksjon repertoar og stil har som eventuelle

¹³¹ I andre samanhengar i ein jazzkontekst kan "*repertoar*" referere til eit sett med tilgjengelege musikalske "løysingar" til å bruke i improvisasjon, som når Berliner (1994) nyttar omgrepet "*a repertory storehouse*". Deltakarane i studien nyttar til tider "*repertoar*" i denne tydinga, og eg kjem òg til å gjere det. For å unngå misforståingar vil eg gjere klart ut frå samanhengen kva for tyding eg refererer til.

medierande reiskapar i høve til improvisasjon og generelle kreative aspekt.

7.2.1. Repertoarpreferansar

Eit gjennomgåande trekk hos alle deltakarane er at dei beskriv si stilistiske orientering som brei og variert, innanfor sjangerområda jazz, pop og rock. Martin (trommer) fortalde til dømes at han etter kvart var blitt glad i fleire sjangrar, men at bakgrunnen hans var å spele rockemusikk;

MARTIN: (...) litt sånn Jimi Hendrix og Led Zeppelin, og Beatles, og såne ting, då. (...) Pop-musikk var vel hovudfokuset frå eg gjekk på barneskolen, og eigentleg gjennomheile vidaregåande, også. På slutten av vidaregåande begynte eg å snuse litt på jazz, då.

Hovudfokuset til Martin på konservatoriet var å arbeide med fri improvisasjon, parallelt med at han spelte jazz. Kva Martin la i omgrepet jazz, var problematisk å avgrense: *"Eg spelar (...) litt moderne jazz, om ein kan kalle det det. Ikkje standardjazz, men kanskje litt... ja, post-standard, postbop-ting, då. Det er jo så vanskeleg med desse sjangrane."* Hos fleire verka jazzomgrepet, når dei nytta det (og spesielt omgrepet "standardjazz") å referere til mainstream eller bebop, eller som hos Martin, eit repertoar som var beslekta med eller vidareutvikla frå mainstreamjazz.¹³²

Georg (gitar) fortalde om ein liknande bakgrunn som Martin, som vi tidlegare har sett, med bakgrunn innanfor funk, pop, blues, rock og country. Etter kvart, når han skulle velje å studere musikk vidare, blei jazz det mest nærliggande sjangeralternativet.¹³³ På musikklinja på vidaregåande begynte han å spele i eit jazzband:

GEORG: [Men] eg skjønner ikkje heilt korfor eg begynte med jazz, eg trur det var eigentleg meir for at det var kult å spele. Eg syns det var litt keisamt, óg, for dei spelte sånn streite standardlåtar, og sånn. Eg har aldri fått noko kick av å spele sånn type musikk, då. [Men] eg syns det er veldig kult å høyre på.

¹³² Det er kanskje rettare å kalle "standardjazz" for ein *repertoartype* enn ein *sjanger*, ettersom standardlåtar kan utførast med vidt ulike sjanger- eller stiltrekk, alt etter kva utøvarane gjer med dei. Som oftast refererte deltakarane likevel til standardjazz som sjanger innanfor swing og bebop, også kalla *mainstream*.

¹³³ Dette kan henge saman med kva for sjangerretning som er tilgjengeleg i utdanning, men er ikkje eit aspekt eg kjem til å utdjupe.

Å spele jazz hadde, slik eg forstår Georg, litt høgre status enn rock på vidaregåande. Jazz som sjangerval hadde kanskje også ein sosial funksjon, ettersom Georg knytte det til at dei andre i bandet spelte jazz. Sjølv om han på konservatoriet arbeidde mest med jazzsjangeren, var han oppteke av at det var viktig å både lytte til, og spele, forskjellige sjangrar for ikkje å gå lei.

Ingrid (trompet) spelte i band med ulike stilorienteringar, men verka meir engasjert i kvartetten saman med Alex, der dei spelte fri improvisasjon. Ingrid ville ikkje, i likskap med Martin og Georg, avgrense sin sjangerståstad, og knytte dette synspunktet til improvisasjon som uttrykksform på tvers av stilar:

INGRID: Altså, for eg syns ein blir så begrensa om ein seier "eg speler klassisk musikk, og eg speler berre... fusion", eller noko sånt. Eg syns at... spesielt om ein speler improvisert musikk, så syns eg at ein skal spele det som kjennest gøy å spele, liksom, og ikkje benemme det med noko. (INT)

Eg forstår denne utsegna slik at fridomen Ingrid opplevde med å improvisere, mellom anna innebar å ikkje binde opp uttrykket sitt til å høyre til ein bestemt stil, men at improvisasjon for henne var ein sjangeroverskridande musiseringspraksis. Fleire enn Ingrid var oppteke av fri improvisasjon, til dømes Martin og Alex (båe trommer), og Johan (sax). Som vi har sett tidlegare knytte både Alex og Johan fri improvisasjon til det å uttrykke seg *personleg* på ein meir direkte måte enn når dei spelte mainstreamjazz.

Ikkje minst framheva fleire studentar sjangrar og stiluttrykk som kan knytast til geografisk avgrensa kulturelle verdiar innan jazz, i Norden og Europa.¹³⁴ Markus (bass) hadde til dømes, i tillegg til mainstream-jazz, hatt interesse for ulike former for folkemusikk, som nordisk folkemusikk, balkan- og klezmer-musikk. Både Markus, Alex (trommer) og Anders (bass) nemner særskild plateselskapet ECM som ei sentral inspirasjonskjelde, og omtalte musikken her frå nærmast som ein eigen sjanger dei sjølv speler innanfor, som dette utdraget frå intervjuet med Anders peiker på:

¹³⁴ Når deltakarane sjølve nemnde sjangrar og stilistiske uttrykk eg knyter til Norden, var det som oftast med referanse til sin eigen nasjonalitet, altså Noreg eller Sverige. Av anonymiseringsomsyn vel eg å sløre visinga til spesifikk nasjonalitet, og referere til Norden som fellesområde. Etter mi vurdering får ikkje dette spesielt store konsekvensar for innhaldet. Sjølv om ein kan finne nasjonale skilnader og særdrag, er nettopp omgrepet *nordisk jazz* etter mi oppfatning eit etablert omgrep som refererer til ein bestemt sound eller uttrykk. Det fell utanfor rammene for denne avhandlinga å gå i djubda på å beskrive slike særtrekk utover dei konnotasjonane eg har nemnd, og eg avgrensar meg til å vise til korleis deltakarane i studien beskriv trekk ved nordisk jazz.

ANDERS: Eg speler ganske mykje... kva seier ein... "kammer-jazz", eller kva ein skal seie. [Den er] akustisk, instrumental, ganske lågmælt, og ganske ope. Litt "fjellaktig", kanskje.

(...)

GURO: Du skreiv i påmeldingsskjemaet ditt at du liker å spele "ECM og jazz". Så det du beskreiv no, (...) samsvarer det på ein måte med det du legg i "ECM"?

ANDERS: Ja, nettopp, det kan ein vel seie. Absolutt. Det gjer det.

Når Anders beskreiv den akustiske kammer-jazzen han var inspirert av som *ope*, kan det referere til at dei *harmoniske strukturane* i musikken er modale, at det er få akkordskifte, og at det *formmessige* ikkje nødvendigvis er fastsett på førehand.¹³⁵

Emma (piano) fortalde òg om ECM-jazz, og korleis det var denne som fekk henne interessert i jazz i utgangspunktet. Ho knytte denne jazzen til ei beskriving av eit *lyrisk uttrykk*, og ei rekke utøvarar ho forbandt med dette uttrykket: "(...) ja, Bobo Stenson, Paul Bley, og liksom, vidare fram til i dag, ikkje sant. Med Arve Henriksen." Emma gav tilkjenne ei oppfatning om ulike jazzkultur i høvesvis Skandinavia og USA i følgjande utsegn, der ho skulle forklare kva for musikk ho let seg inspirere av til å spele sjølv:

EMMA: [A]ltså, eg syns jo utruleg mykje av nordisk... den nordiske jazzscenen, då, er kjempespennande. Utruleg kult å dra på festivalar og konsertar her. Eg har ikkje bodd i New York, liksom, veit jo ikkje kva som skjer der. Det eg har høyrte derfrå er jo bra, mykje av det, men eg kickar kanskje ikkje så mykje på den virtuose spelinga i det uendelege.

Hennar oppfatning av amerikansk jazz, med jazz i New York som døme, som (slik eg forstår det) monoton, virtuos speling, står i sterk kontrast til Anders si beskriving av den stilen han knyter til ECM, som er lågmælt og ope. Eg tolkar derfor Emma slik at hennar oppleving av Nordisk jazz er på linje med Anders si beskriving av ECM-inspirert "kammer-jazz", der utøvarane ho nemnde får ein funksjon som representantar for dette stilområdet.

Fleire studentar laga sine egne låtar, og den nordisk inspirerte stilen kom ofte til uttrykk i desse. Vibeke (sax) sine låtar var eit døme på dette, som når ho beskreiv dei slik:

¹³⁵ Til dømes at det ikkje er eit bestemt antall takter eller periodar. Ofte inneber det at eit forløp med eitt bestemt harmonisk underlag eller ein bestemt tonalitet kan vare så lenge til dømes einsolist ønsker å spele solo på akkurat dette underlaget. Etter min kjennskap får dette "ope" uttrykket av og til nemninga "fjelljazz", som ein noko humoristisk merkelapp.

VIBEKE: Mange av låtane har veldig få akkordar. Ein del er bygd på eit riff, eller vamp. Eg vil nok seie at det let veldig nordisk, nordisk jazz. Ganske modalt.

Dei to songarane Karin og Monica laga båe sine egne låtar, både tekst og musikk. Dei fortalde uavhengig av kvarandre at dei hadde bakgrunn i å synge jazz og likte det framleis svært godt, men når dei skulle lage sitt eige repertoar, blei det meir prega av popsjangeren.

For Karin sin del handla denne stildreinga frå jazz om *"å finne den stilen i musikk som eg vil gjere, då er det meir i pop-retninga, og kanskje ikkje så mykje improvisasjon og sånn"*. Ho ønskte å lage pop-låtene sine enkle i form og struktur, og ho trudde kanskje at denne preferansen kom som ein reaksjon på at ho på konservatoriet hadde møtt nestan utelukkande jazz i undervisninga. I løpet av utdanninga var Karin begynt å kople jazz til komplisert harmonikk og strevsam handtverksmessig jobbing, og denne kjensla ville ho bort frå når ho skulle etablere sitt eige uttrykk og lage sin eigen musikk.¹³⁶ Likevel fortalde Karin at ho forsøkte å halde på sitt eige songlege uttrykk i utføringa av songane, uavhengig av kva for sjanger dei tilhørde:

KARIN: Songen er likevel omtrent den same, det er ikkje sånn at eg føler at eg endrar stil ut frå sjanger. Men eg forsøker å synge så... kva skal ein seie... naturleg, og utan manerar, som mogleg.

Å halde på eit konsistent personleg uttrykk verka å vere eit viktig ideal for Karin. Ho etterstreba å synge med eit "naturleg" og enkelt uttrykk uansett kva for sjanger ho song innanfor, men opplevde at stilkodar i pop fasiliterte dette idealet lettare enn jazz, slik eg forstår henne. Ei mogleg forklaring slik eg tolkar henne, kan òg vere at Karin på konservatoriet hadde utvikla ei oppleving av improvisasjon var noko "vanskeleg" og utilgjengeleg for henne. Når improvisasjon først og fremst konnoterast til jazz, blei pop-sjangeren, med sine strammare rammer og færre forventingar om improvisasjon, eit føredrege uttrykksrom, kanskje fordi denne opplevdest tryggare.

Studentar som skreiv sine egne låtar, knytta ofte det stilistiske uttrykket til at låtane var spesialskreve til spesielle band. Når Anders forklarte korleis eit repertoar blei bestemt, sa han: *"Om ein no har eit band, (...) så gjer ein noko utifrå at ein har eit band"*, der personane og besetninga var utgangspunkt for musikkvalet. I ein trio Markus (bass) spelte i, med to songarar, beskreiv han uttrykket i låtane slik:

MARKUS: Vi forsøker liksom å få med alle sine... det har ikkje vore ein ting som har vore sånn uttald, som vi har bestemt, eller som vi

¹³⁶ Dette vil bli utdjupa i avsnitt 7.4.2.

har prata om, men (...) eg opplever at vi har forsøkt å få med alle sine ulike greier, som ein har lytta på. Som ein av dei songarane, ho har halde på kjempemykje med blues, sånn her delta-blues, og gamal blues-musikk. Og ho andre har halde på meir med pop, og ganske mykje heilt fritt, også. Vi har forsøkt å få med ganske mykje... ja, litt mine folkemusikk-idéar, og ein form for "liksom-raga" [ler]. (...) Visse låtar kan vere direkte popete, med ganske enkel harmonikk, eller... sånn der singer-songwriteraktig. Og i blant er det heilt fritt, og i blant er det litt hip-hop. Litt av alt mogleg.

I fellesskap laga dei låtane i denne trioen til Markus, der summen av stilelementa basert på medlemma sine ulike preferansar og erfaringar prega trioen sitt musikalske uttrykk.

To studentar kom inn på *elektronisk musikk*, der elektronisk bearbeiding av lyd — det vil seie *måten* ein lagar musikken på — kan seiest å vere eit hovudkjenneteikn, framfor stilistiske trekk. Kristian (trombone) likte godt å spele jazz, men fortalde at han og var interessert i elektronisk musikk, noko han beskreib som å kombinere sampling og trommeloops og liknande, og "*blande det med ordentlege instrument*". Anders (bass) beskreib eit prosjekt han planla å ha, som gjekk ut på å arbeide med elektronisk musikk og programmering.

ANDERS: Det som eg har bestemt meg for å jobbe med no, det er at eg skal forsøke å lage musikk med data. Og så må eg finne ut korleis eg skal framføre det. (...) Og (...) det som eg har tenkt på, som er grunnen til dette, trur eg, det er at den musikken eg har gjort med dei her to [andre] gruppene, er ganske mykje sånn musikk som ein skal sitte stille og lytte til. Men eg vil ha noko som ein berre kan spele sterkt, og der folk kan danse til, og liksom berre... vere mykje meir ekstrovert. For at eg syns at det er gøy. GURO: Ja. Men tenker du då at instrumentet ditt like mykje blir datamaskinen som bassen, eller kor stor rolle får bassen i det her? ANDERS: Mm... eg tenker ikkje så mykje på instrument i det her tilfellet, eg tenker berre på musikken, faktisk. Og... eg tenker vel sånn på at det at "ja, men bass kan eg vel spele, om det er det som krevast". Men eg har... kan tenke meg at eg kjem til å ville spele bass saman med ein trommis og noko meir.

Anders ville med dette prosjektet utfordre den stilorientinga han hadde med seg frå den akustiske kammer-jazzen, fordi han opplevde at begynte å gjentake seg sjølv og produsere klisjéar innanfor dette stilidiomet når han skulle lage låter til dei banda han spelte i. Slik eg forstår han, besto utfordringa dels også å sette til sides seg sjølv som bassist, og fokusere på det klingande resultatet basert på kva han kunne få til med ein datamaskin. I motsetnad til dei andre banda, der det blei teke utgangspunkt i deltakarane i bandet når repertoaret skulle bli valt eller produsert, som vi såg tidlegare, ville Anders snu på prosessen, og hente inn musikarar etter at han hadde lagd musikken.

Ut frå eit heilskapleg inntrykk av kva for repertoar og stilar deltakarane arbeidde med, vil eg karakterisere sjangertilnærminga deira som eklektisk og svært variert, både deltakarane i mellom, og innad hos ein og same deltakar. Eit fellesdrag var likevel at dei fleste deltakarane arbeidde med jazzlåter, som vi såg mellom anna Georg og Martin gjorde. Johan beskreiv det på ein måte som eg forstår som gjeldande for fleire:

JOHAN: Alltid, når ein jobbar med jazz, standardjazz, så er det jo... [jazz er] liksom som eit sånn "grunnplan", og så gjer ein andre ting over samstundes, men ein speler alltid standardlåt.

Denne utsegna tyder på at standardjazz har ein spesiell funksjon øvingsmessig. Eg vil her peike på at denne sjangeren i tillegg ser ut til å vere knytt til bestemte arenaer.

Vibeke (sax) fortalde til dømes at når ho går på offentlege jam sessions, som ho gjer regelbunde, var det nestan utelukkande standardlåt som blei spelt, noko ho oppfatta som ein tradisjon. Fleire andre deltakarar knyter det å spele standardlåt til det å studere musikk, som til dømes Emma (piano), som sa at ho mellom anna spelte mykje jazz, og føyde til medan ho lo litt: *"Eg går jo på jazzlinja, [så eg] må jo spele litt swing!"* Både Karin (song), Markus (bass) og Robert (gitar) fortalde om at dei ofte spelte såkalla "eventjobbar" på restaurantar, og då var det alltid standardlåt som blei spelt.¹³⁷

For å oppsummere dette avsnittet, kan ein seie at tilnærmingar til repertoar og stilområde er eklektiske og varierer sterkt, og fleire studentar seier eksplisitt at det er viktig for dei å kunne hente inspirasjon og uttrykksmessige element frå ulike sjangrar. For mange er fri improvisasjon eit sjangerrelatert område som tilbyr eit meir direkte tilgang til eit personleg uttrykk. Saman med fri improvisasjon nemner fleire folkemusikkinspirert improvisasjonsmusikk og kammeraktig, ECM-inspirert "fjelljazz", inkludert elektronisk basert musikk som blei nemnd av to, der alle desse stilområda kan seiast å vere typisk for jazz i Skandinavia og Europa. Parallelt arbeider dei fleste med meir tradisjonelt repertoar som standardjazzlåt, og jazz utleidd frå stilane swing og bebop.

Dette poenget kan òg forklare at mainstreamjazz, eller standardjazz, ser ut til å ha ein spesiell posisjon i høve til å vere knytt til arenaer som spenner frå jam sessions og taffeljobbar, til musikkutdanning. Som

¹³⁷ I munnleg tale nyttast ofte uttrykket "taffeljobb" på norsk, og "mingel-gig" på svensk. Det tyder å spele på til dømes restaurantar eller liknande, der musikken sin funksjon er å vere ei lydkulisse i bakgrunnen.

repertoar er det knytt til jazz- og swingtradisjonen, og reknast gjerne som låtar "alle kan", og som ofte har relativt like strukturar formmessig og harmonisk. Slik sett kan dei fungere som felles referansar for samspel, og eit repertoar ein i liten grad treng å øve særskild på for å kunne spele dei på jam. Funksjonen standardrepertoaret har i samband med utdanning, skal eg take føre meg i neste avsnitt.

7.2.2. Repertoar som reiskap

Innleiingsvis til hovudavsnitt 7.2 beskreib eg repertoar som eit gjenstandsområde. Samstundes er det fleire faktorar som peiker på at repertoar og ulike stilområde har ein medierande funksjon for musisering generelt og improvisasjon spesielt, meir enn at kva for låtar og stilar ein speler, er "targets" i seg sjølv.

I avsnittet om å øve på personleg sound (7.1) viste eg til Monica (song), som i samband med kva for låtar ho valde å arbeide med var oppteke at låtane skulle hjelpe henne å få uttrykt seg sjølv "som person". Med dette som overordna mål blei låtvalet viktig. I førre avsnitt viste eg til Ingrid (trompet) sitt syn på sjangernemningar, i samband med at dei kjendest avgrensande for ho som improvisator. Ei felles tolking av desse to standpunkta kan knytast til overordna verdiar og motiv, og at repertoaret som såleis er underordna *personleg sound*, *musikalsk identitet* og *uttrykksfridom*, men at kva for repertoar ein vel har tyding i høve til i kva for grad det fasiliterar desse verdimesseige aspekta.

Vi såg i førre avsnitt at standardjazz (som repertoartype) og mainstreamjazz/bebop som sjanger¹³⁸ blei assosiert til skole og utdanning. Dessutan var det noko alle deltakarane arbeidde med som gjenstandsområde, sjølv om det varierte i kva for grad dei uttrykte at dei sjølve *likte* dette repertoaret, anten det gjaldt kva for sjanger ein føredrog å lytte til eller å etablere som personleg uttrykksmessig plattform.

Georg (gitar) var til dømes ein som sa at han syntes standardlåter var kult å høyre på, men sa òg at "[e]g har aldri fått noko kick av å spele sånn type musikk." Han fortalde likevel at han jobba med jazz, og utdjupar korfor i følgjande utdrag:

GEORG: [E]g får aldri liksom lyst til å spele sånn, fulltid. Men eg jobbar jo med det, likevel.

¹³⁸ Som ofte blei omtalt om kvarandre.

GURO: Ja. Men korfor jobbar du med det, hvis du ikkje liker det?

GEORG: Nei, eller... eg liker det, det er ikkje det at eg ikkje liker det, ja... eg liker å jobbe med det, sant, det inneheld jo så mykje av ting som ein... eller, det er så mykje konkret ein jobbe med då, gjennom standardlåtane, som kan overførast til andre ting.

GURO: Okei. Kva då, til dømes?

GEORG: Nei, eg tenker på harmoniske ting, sant. Og du har så utruleg mykje du kan... av lydmateriale, då. På dei kjende standardlåtane. For alle dei gamle gutane spelte dei, sant. Så kan du planke soloar, og.... folk har jo gjort det på så utruleg forskjellige måtar, då. Men låtane mine og, dei er jo veldig inspirerte av standardlåtane.

Harmonikken i standardlåtane blei her trukke fram som noko av det mest sentrale, som Georg opplevde hadde overføringsverdi til spelet sitt, og slik eg forstår han, også prega dei låtane han komponerte sjølv.

Når han nemnde at det finst så mykje lydmateriale innanfor dette området, oppfattar eg det slik at sidan dette repertoaret har vore sentralt opp i gjennom jazzhistoria, gjev det tilgang til ei stor mengde innspelningar, med ulike versjonar og stor variasjon i stilistiske utformingar av standardlåtane. Dermed fann Georg varierte kjelder som han fann det gjevande og lærerikt å imitere.

Tydinga av å imitere ulike kjelder basert på eit repertoar han eigentleg ikkje verkar å vere så interessert i, kan forståast på ulike måtar. Ëi tolking kan vere at *variasjonane over eit kulturelt fellesrepertoar* i seg sjølv er noko av det Georg syntes var interessant og lærerikt, og gav overføringsverdi. Ulike måtar Ëi og same låt kan utformast på, kan sette i gong idéar til variasjon over *andre* låtar. Då kan det vere at låtane og dei spesifikke innspelningane i seg sjølve er underordna, og tjener som reiskapar for å lære noko meir generelt om stilistisk fridom og moglegheiter for variasjon som såleis.

I motsetnad til mange av dei andre studentane, fortalde Robert (gitar) at han ikkje arbeidde så mykje med å lage egne låtar, og dessutan at han (også i motsetnad til fleire andre) var genuint interessert i mainstreamjazz, og å spele standardlåtane. For Robert var standardlåtane det området der han arbeidde med sin eigen kreativitet: "*[E]g jobbar nok meir med å forsøke å finne nye, liksom... vere kreativ i improvisasjonen. Finne nye ting der.*" At banda han spelte i arbeidde med å arrangere sine egne versjonar av standardlåtane dei spelte, var òg eit kreativt gjenstandsområde:

ROBERT: Vi speler både musikk frå standardrepertoaret, men ein forsøker vel alltid å gjere noko med låtene, eller sånn (...).
(...)

GURO: Men når du seier "vi forsøker å gjere litt med det", kva meiner du med då? Kan du gje nokre konkrete døme?

ROBERT: Ja, eit konkret døme.... for ei stund sidan så spelte vi til dømes med den trio, så spelte vi ei låt som heiter *Invitation*. Då forsøkte vi å jobbe liksom med litt sånn her...ah, det eg kanskje meiner er at om ein gjer ein taffeljobb eller sånn, der musikken eigentleg ikkje er så spesielt viktig, så har ein kanskje knapt noko start og slutt, liksom, men ein berre tar Real book og speler. Her forsøker vi vel meir å sånn der... ja, ein kan kanskje begynne med trommeintro, eller...altså, sånne saker, liksom. Ei [rytmisk] markering her og der, litt omharmonisert, kanskje, eller... og gjerne ein slutt som... at alle sluttar samstundes, kanskje.

I dette utdraget fortalde Robert om to ulike måtar å forhalde seg til standardrepertoaret, slik eg tolkar det. Den eine måten dreier seg om når eit band i ein kollektiv kreativ prosess arbeider grundig med ein låt, og lagar eit arrangement. Robert beskrev konkret dette som å bli samde om ein overordna form, som til dømes å starte med ein tromme-improvisasjon som intro, å øve inn felles rytmiske markeringar, utarbeide ein variant av det originale akkordskjemaet som melodi-instrumenta improviserer over, og bli samde om ein felles måte å slutte låten på. Den konkrete låten, som i dette høvet *Invitation*,¹³⁹ hadde først og fremst funksjon av å vere ei ramme for kollektiv og solistisk improvisasjon. Robert sjølv antyda at desse måtane å forme låtane på ikkje innbar store endringar, men det kan vere nok til at akkurat dette bandet sin versjon av ein låt får eit særpreg, eit eige karakteristisk "stempel".

Men Robert beskrev altså òg ein annan måte å forhalde seg til standardlåt på, som han nytta som ein kontrast til det at eit band utformar ein gjennomarbeidd versjon av ein låt, nemleg det å "berre ta Real Book" på ein taffeljobb og spele gjennom utvalde låtar.¹⁴⁰ I denne praksisen er funksjonen til låtane i kanskje enno større grad å vere reiskapar for improvisasjon. Det er ikkje naudsynt å øve noko særleg på førehand, og ein treng ikkje ein gong å avtale nokon start og slutt for å kunne spele dei saman, som det går fram av utdraget. Referansen til Real Book oppfattar eg nærmast som symbolsk for denne måten å nytte standardlåt på. Ein slik spelepraksis er mogleg fordi det knyter seg ei

¹³⁹ *Invitation* reknast som ein standardlåt, der musikken blei komponert i 1950 av Bronislaw Kaper til filmen *A life of her own*. I 1952 skreiv Paul Webster tekst til låta. Kjelde: <http://www.jazzstandards.com/compositions-2/invitation.htm>

¹⁴⁰ *Real Book* refererer til ulike samlingar i bokform av standardlåtar eller såkalla "evergreens" i *leadsheet*-versjon, det vil seie notert med melodi og besifring, der melodinotasjonen som oftast er svært forenkla rytmisk og tonehøgdemessig. Som oftast refererer bruken av omgrepet til ei uoffisiell og "ulovleg" samling med handskrevne transkripsjonar av jazzstandardlåt, som blei skreve ned av studentar ved Berklee College of Music på 1970-talet. Kjelde: http://en.wikipedia.org/wiki/Real_Book

rekke konvensjonar og handlingstekstar til dette repertoaret, som omfattar instrumentposisjonar og –roller, typiske måtar å starte eller slutte ei låt på, formoppbygning, og så bortetter.

Konvensjonane som er innskrivne i standardlåtar som repertoar, og for jazzmusikarar som har tilegna seg desse konvensjonane fungerer som implisitte normer for samspel, kan altså fungere fasiliterande for samspel og improvisasjon. Eg har tidlegare beskrevet korleis fri improvisasjon for fleire deltakarar kunne forståast som eit stilistisk område som på grunn av *fråvere* av slik konvensjonar hadde ein liknande funksjon, det vil seie at deltakarar opplevde eit frigjerande handlingsrom når dei spelte fritt (sjå til dømes 6.1).

Når mange av studentane arbeidde med standardlåtar, til dømes som når Johan (sax) kalla det eit "*grunnplan*", og kopla det til ein *skolegjenstand*, kan det henge saman med det vi såg Georg (gitar) var inne på, nemleg at dei opplever at det å arbeide med standardlåtar har overføringsverdi til improvisasjon generelt.

Ingrid (trompet) kopla til dømes det å ha eit *jazzaktig (tone)-språk* til handtverksarbeid, og nytta trompetisten Chet Baker som døme på kva ho meinte med eit jazzaktig språk.

INGRID: [A]t ein kan språket, fraser og sånn der, at det let "jazzaktig". På ein måte. (...)

GURO: Okei, språk, seier du, fraser, kunne fraser. (...) Kva tyder det?

INGRID: Det [er] meir det at eg vil kunne spele så det let på ein bestemt måte. Kanskje til dømes som Chet Baker, [han] spelar jo veldig fine fraser, som også let... men det er jo litt som eit spesielt språk, at det let "jazzaktig", eller... I blant kan det låte veldig firkantig eller kva ein skal seie...*platt*, om ein berre spelar skalatonar opp og ned. Og då vil ein kanskje blande inn visse andre tonar for at det skal få ein anna klang, type... og struktur. Og det er vel litt meir... *handtverksmessig*, og ikkje, liksom... eg veit ikkje, det har vel eigentleg ikkje å gjere med kva for kjensle ein vil få ut, kanskje det er eit hjelpemiddel for å kunne få ut ulike kjensler, men... det er meir...ja, eg veit ikkje, det er skitvanskeleg å forklare (...).

Sjølv om Ingrid generelt var oppteke av uttrykksfridom som ideal, og fri improvisasjon som sjangerområde, understreka ho at ho gjerne skulle ønskte at ho meistra eit jazzaktig tonespråk *à la* Chet Baker, det vil seie å kunne spele innanfor ein tradisjonell stilkonvensjon.¹⁴¹ I resonnementet

¹⁴¹ Eg oppfattar referansen til Chet Baker på to måtar. Den eine er at Baker konkret var ei inspirasjonskjelde og modell for Ingrid, som trompetist. Den andre måten er at Baker blir

til Ingrid går det fram, slik eg tolkar henne, at det jazzaktige språket har ein *medierande funksjon*. Eg forstår Ingrid her som at det å kunne improvisere innanfor ein stil i seg sjølv ikkje er å *uttrykke seg* musikalsk ("kva for kjensle ein vil få ut"), men at det kan vere ein reiskap for uttrykk.

Ein bør kanskje vere forsiktig å med å legge for mykje i Ingrid si tankerekke i dette utdraget, ettersom ho sjølv i den siste setninga innrømte at ho streva med å sette ord på kva ho ville fram til. Likevel er det interessant at samstundes som Ingrid sette ein stilkonvensjon i samanheng med å vere eit hjelpemiddel for å uttrykke kjensler, kopla ho det òg til *handtverk*, og det å spele firkantig og platt.

Ein kan forstå handtverk i denne samanhengen som å mestre det harmoniske og skalamessige materialet, og at dette materialet er reiskapar for uttrykk. Ingrid antyder at handtverk i samband med eit "jazzaktig" språk har å gjere med rett bruk av akkordskalaer når ho peiker på at det å forsøke å spele slik kan låte som å spele "skalatonar opp og ned". Dersom det let som skalaer (altså tonerekker "opp og ned"), har ikkje dette språket ein uttrykksmedierande funksjon, fordi uttrykket blir platt, ifølge Ingrid. Eg forstår henne slik at stilkonvensjonar innanfor eit mainstream-idiom *kan* mediere eit personleg uttrykk, *dersom* ein er i stand til å *overskride* handtverket det inneber. Då er det mogleg å uttrykke seg konsistent og personleg gjennom verkemidla ein tradisjonell stil tilbyr, som Chet Baker blir nytta som ein modell på. Samstundes kan ein forstå det slik at det å tileigne seg Chet Baker sitt tonespråk, kan vere ein reiskap for å lære seg dette handtverket, fordi dette tonespråket rommar visse stilkonvensjonar.¹⁴²

Oppsummeringsvis kan altså låtrepertoar sjåast som underordna ein konsistent personleg musikalsk identitet, på tvers av kva for låtar eller stilområde deltakarane befattar seg med. Likevel kan val av repertoar vere viktig for nettopp å mediere slik musikalsk identitet, til dømes i høve til i kva for grad dei opplever at dei enkelte låtane gjev dei rom for å vere kreativ med det uttrykket dei ønsker.

Eg oppsummerte forrige avsnitt (7.2.1) mellom anna med å seie at dei fleste deltakarane øvde på standardlåtar og jazz innanfor bebop eller mainstream, mellom anna fordi det er låtar som "alle kan". Underforstått kan det ligge ein norm i dette om at "alle bør kunne" dei, og at

brukt som representant for ein spelestil innanfor maistreamjazz. Chet Baker spelte nestan utelukkande standardlåtar, innanfor maistreamidiomet.

¹⁴² I denne samanhengen kan ein seie at det er ein viktig stilkonvensjon å nytte det harmoniske og skalamessige materialet på bestemte måtar.

standardlåtar i alle høve kan ha ein status som eit kulturelt fellesrepertoar. Eit vesentleg aspekt ved at det er eit fellesrepertoar er at dei for det første kan seiast å innehalde ein del generiske musikalske strukturar som går igjen i dei fleste slik låtar, og for det andre at dei dermed fungerer som felles og underforståtte referansar i samspel.

Eit slikt fellesrepertoar kan dermed sjåast som medierande kulturelle reiskap, både for samspel, og som basis for å uttrykke seg improvisatorisk og skapande gjennom.

Dette vil eg sette i samanheng med at fleire deltakarar snakka om at standardlåter og maistreamjazz har overføringsverdi i samband med å improvisasjon. Som reiskap har standardmaterialet også funksjon av å mediere læring av ulike gjenstander, som til dømes det å tileigne seg harmoniske og skalameslige musikalske strukturar. Gjennom å lytte til ulike innspelningar av dette repertoaret kan kunnskap om stilkonvensjonar gjerast tilgjengeleg, og ulike måtar å bearbeide dette fellesrepertoaret, slik dette har blitt gjort av utøvarar gjennom historia.

7.3. Planking

I dette avsnittet skal eg take føre meg det å nytte *innspelningar* av andre utøvarar som ein medierande reiskap for læring, ein praksis eg har vald å kalle *planking* med ein fellesnemnar.¹⁴³ Dette omgrepet kan oppfattast meir munnleg og sjargongprega enn to besleкта omgrep som også nyttast ofte, høvesvis *imitasjon* og *transkripsjon*. Eg har likevel vald å nytte planking som samlenemning for baa dei to andre, fordi det er slik omgrepet hovudsakleg etter mi oppfatning nyttast i jazz-praksisfellesskapet i Skandinavia.¹⁴⁴

Først skal eg gjere ei avklaring av tilhøvet mellom desse tre omgrepa, høvesvis planking, imitasjon og transkripsjon. Planking omfattar, slik eg nyttar det, ulike aspekt relatert til kva for *handlingar* det er snakk om, i eit spekter frå imitasjon til transkripsjon. Med imitasjon meiner eg den praktiske handlinga det er å lære seg musikk frå innspelningar ved å herme, og med transkripsjon meiner eg det å notere ned på notar det ein har planka. Green (2002) nyttar på engelsk "*copying*" utan å differensiere

¹⁴³ På norsk nyttast også ordet "plukking" som synonym til planking, medan planking er eit omgrep som nyttast likt på svensk og norsk. For å sløre deltakarane sin nasjonalitet nyttar eg konsekvent planking, og ikkje plukking.

¹⁴⁴ Det kan sjølvsagt førekome at deltakarane i denne studien, og andre medlemmar av dette jazzfellesskapet, nyttar omgrepa annleis.

mellom imitasjon og transkripsjon, og inkluderar *lytting* (høvesvis *medvite (intensjonal)* og *umedvite*) som ein læringspraksis der ein nyttar innspelningar som reiskap. Eg inkluderar i utgangspunktet ikkje lytting som såleis i min måte å bruke omgrepet planking på, men eg kjem likevel til å omtale det i avsnittet om handlingsmåtar i planking (7.3.3). For det første kan det vere glidande overgangar mellom planking og lytting når det gjeld *læringsintensjon og – utbytte*, og for det andre kom lytting opp som eit tema når deltakarane blei stilt spørsmål om planking, ofte i høve der deltakarane forklarte at dei ofte lytta for å lære som alternativ til det å planke.

Planking kan nyttast på ulike typar *gjenstandar*. Dersom ein til dømes plankar *låtar* er det oftast visse basisrammer eller –strukturar ein tek til seg, som melodi og akkordskjema, for å bruke vidare sjølv — gjerne i sin eigen versjon. Når ein plankar låtar er det derfor underordna korleis musikarane på innspelninga sjølv spelte. Tvert om er det snarare eit poeng for den som plankar å "trekke frå" det subjektivt utførte for å kome fram til basisrammene.

Når ein plankar *improviserte soloar* eller andre subjektivt utførte element der improvisasjon er involvert,¹⁴⁵ gjer ein det ofte meir detaljert for å avkode kva for verkemiddel utøvarer har brukt. I dette avsnittet er det hovudvekt på det å planke improvisasjonar, medan det å planke låtar er underordna.

Vi såg i dei føregåande avsnitta at planking eller det å lytte til andre utøvarar frå plater av fleire blei trukke fram som kjelde til å lære. Fleire av studentane forklarte korleis dei lytta til innspelningar for å "plukke opp" ulike musikalske aspekt og idéar, frå "*musikarar som er betre enn ein sjølv*", som Robert (gitar) formulerte det. Men bruken av innspelningar som læringsreiskapar varierte, både når det gjaldt generelle oppfatningar om utbytte av og målsettingar for det å planke; kva for repertoar som blei nytta når dei skulle planke og kva for musikalske aspekt dei fokuserte på; og korleis planking konkret blei utført. Desse tre områdene skal eg no take føre meg kvar for seg.

7.3.1. Oppfatningar om planking

Som nemnd varierte det i kva for grad deltakarane innlemma planking i øvinga si, og dermed også kva for tankar dei hadde rundt planking som praksis og om *korfor* dei planka eller ikkje. Både Kristian (trombone) og

¹⁴⁵ Til dømes ein kompfigur hos ein trommeslagar, eller måtar å voice akkordar på.

Robert (gitar) sa til dømes at sjølv om dei tenkte om planking at det kunne vere utbytterikt, gjorde dei det sjeldan, fordi det var krevande og tok lang tid. Både desse to og fleire andre fortalde at dei gongane dei hadde gjort plankeoppgåver, var det ofte fordi ein lærar hadde gjeve det som heimeoppgåve.

Ingrid (trompet) syntes planking var viktig å gjere, og ho gjorde det mykje. Ho var oppteke av at musikken ho plankar var noko ho i utgangspunktet syntes var fint: "Og då er vel poenget at eg vil kunne spele det, og eg syns det er kult å spele det." I tillegg nemnde Ingrid det å utvikle gehøret sitt som eit sentralt utbytte av å planke. Anders (bass) var også inne på utbytte av å planke:

ANDERS: [D]et er veldig effektivt, syns eg. For det gjev så veldig mykje, gehør... både når det gjeld rytmikk og tonalitet, det gjev timing, frasering, det gjev veldig mykje. Ein kan ganske enkelt velje ein solo, "sånn her vil eg låte", og så gjer ein det.

Emma (piano) var veldig oppteke av planking, og uttalar følgjande om utbyttet av det:

EMMA: [D]u får jo alt, ikkje sant. Gjennom å plukke så får du alt frå periodekjensle, til å [kunne] følge harmoniske strukturar, til å kjenne akkordane inni deg, til å lære deg å både høyre, synge, å spele linjer med samanheng og kontinuitet, ikkje sant. Og... å spele hipt [ler].

Både Ingrid og Anders peikte her på konkrete ferdigheiter dei meinte dei utvikla av å planke, med utgangspunkt i modellar og innspelningar med element dei likte. Emma var innom fleire av dei same aspekta som Anders, men nemnde og eit *skapande* aspekt, nemleg at ein kan lære seg å improvisere melodiske linjer "med samanheng og kontinuitet".

I det følgjande utdraget utdjupe Ingrid fleire oppfatningar om planking:

GURO: Kan det vere nokon negative sider ved det å planke, syns du?

INGRID: Nei, det syns ikkje eg. Altså ein kan jo synes at ein hermar, og sånn, men det syns ikkje eg ein gjer om ein spelar noko ein liker. Fordi det er jo liksom det som er meininga med det... Eller, eg syns ikkje ein skal spele masse licks, og... "Okei, no kjem den der [akkorden], no skal eg spele den frasen", liksom. Men det er jo ikkje det ein gjer når ein plankar og syng med, og sånn. Det er jo berre at ein syns det er bra og vil ha glede av det. (INT)

Ingrid var her inne på fleire moment. For det første berørte ho ei vanleg innvending mot imitasjon som praksis, nemleg at det er å *herme*, som underforstått har ei negativ ladning av at ein uttrykker seg med ein annan si "stemme" i staden for si eiga. For det andre peiker ho på at meininga med det å planke *ikkje* er at det ein har plankar "kjem ut" i form

av statiske, "fiks ferdige" licks som tilpassast ein bestemt akkordprogresjon.

For Ingrid handla det om å tileigne seg noko ho syns var bra, og som ho derfor ønskte å meistre sjølv. Alex (trommer) var inne på den same typen motivasjon for å planke, når han forklarte korfor han gjorde det: "[D]et [var] når eg syns det låt bra, og berre ville suge det inn, liksom, verkeleg få det inn. Forstå det, liksom.". Motivert av noko han likte å høyre på, fekk han lyst til å forstå korleis det var blitt spelt, og er ei oppfatning som minner veldig om følgande utsegn frå Georg (gitar), når han skulle beskrive kva han plankar: "Det er vel låtar eg syns er kule, og hvis det er soloar eg syns er kule. Som eg har lyst å forstå, kva dei gjer." Eg ba Georg utdjupe kva han syntes han fekk ut av å planke:

GURO: Korfor plankar du? Kva tenker du om utbyttet av det?
GEORG: Det er liksom med... det ligg så mykje informasjon i det å planke. Du får liksom sjå korleis folk har tenkt... folk du liker, korleis dei har jobba, og... Du ser liksom korleis ting som du syns er kult, då, korleis det har blitt gjort.

Igjen ser vi at det å planke blei knytt til å forstå og "kome inn i" andre musikarar sine tenke- og arbeidsmåtar i høve til improvisasjon. Tidlegare har eg vore innom at Vibeke (sax) hadde mellom andre Dexter Gordon som eit førebilet på saxofon, og ho nytta det å lytte til han som døme når ho skulle forklare korfor ho syns det var viktig å planke:

VIBEKE: Korfor eg syns det er viktig? For det har jo også dels [å gjere] med det her med sin eigen stil, eller kva ein skal kalle det for. Om eg syns at Dexter Gordon sin solo den den låta er fantastisk, så kan eg jo lære meg det, og så kan eg trekke ut kva det er som er så fantastisk med det... eg syns det er veldig vanskeleg å seie... å vere så spesifikk, at "Dexter Gordon er bra for det og det og det". Men som sagt, eg kan oppleve at "det her er heilt fantastisk". Som ein då ganske enkelt avslørar gjennom å planke soloen.

I likskap med Ingrid var det altså knytt oppleving av *glede* over musikken til modellane som motivasjonskraft for det å planke, noko også fleire andre deltakarar framheva som ei viktig grunngeving for å gå laus på ei plankeoppgåve.

Vibeke knytte òg planking til det å *finne sin eigen stil*, noko som kanskje kan verke paradoksalt. Kristian (trombone) sa noko om hensikten med planking, som eg vil sette i samanheng med dette: "[Å] kome inn i ein annan person sin solo, korleis han bygger opp frasar, og sånn.". Vi såg at Emma nemnde at å planke kan lære henne noko om det å improvisere. Eg forstår dette som å nytte utøvarane ein plankar som modellar for det å skape noko sjølv, gjennom å kome "på innsida" av det ein annan har

skapt, å "avsløre" (slik Vibeke sa det) kva som er blitt spelt, og så trekke ut av det ein sjølv vil.

Berliner (1994) beskriv, som eg har referert til tidlegare (sjå avsnitt 3.5.3) korleis imitasjon kan vere ei kjelde til å lære om generelle verkemiddel for å bygge opp frasar, spenningskurvar og form. Utsegna frå Vibeke, Emma og Kristian er døme som er konsistente med dette utbytteaspektet hos Berliner.

Ein potensiell motsetnad relatert til det å planke har å gjere med motivet om å utvikle sin eigen, personlege stil, og det å kopiere noko andre har spelt eller sunge. Vi såg at Ingrid ikkje var redd for å låte likt som den ho imiterte, noko Vibeke også slo fast: *"Nei, eg kjem jo aldri til å låte som Dexter Gordon, likevel."*, understreka Vibeke.

Robert (gitar) formulerte seg på ein liknande måte om utbyttet av planking:

ROBERT: [E]in treng jo ikkje å ta ein ting... altså, "han speler sånn, då gjer eg også det", men ein kan få idéar om korleis musikarar som er betre enn ein sjølv speler, liksom.

For Robert var altså hensikten med å planke å få idéar, snarare enn at han ønskte å bruke det han plankar direkte i sitt eige spel, og eit lengre utdrag frå intervjuet med Georg (gitar) kan bidra til å utdjupe kva for føresetnader som skal til for å unngå denne potensielle konflikten:

GURO: Du er ikkje redd for at det å imitere andre kan gjere deg til ein sånn blåkopi av...

GEORG: Nei, det trur eg ikkje, altså. For når ein plankar så mykje forskjellig, det er liksom då... eg kjem tilbake til det... at når ein plukkar så mykje forskjellig i forskjellige sjangrar, så trur eg ein blir eit produkt av alt ein har plankar. Og det blir ikkje likt som noko anna. Det er annleis hvis du berre plankar ein gitarist, liksom, og så skal du ha akkurat same lyden, og du skal ha akkurat... og det er det jo mange som har gjort, spesielt sånn... amerikanske gitaristar, då. Dei er jo ofte sånne... blåkopiar, nestan, då, av gitaristar dei har høyrte på. (...)

GURO: Ja. Gjer du noko... la oss no seie at du har tatt ein heilt bestemt, konkret solo og plankar. Gjer du noko, liksom, veldig systematisk med akkurat den, for at ikkje dei frasene skal kome ut når du speler?

GEORG: Nei, eg trur ikkje det... eller, eg brukar no ofte fraser som eg har plukka. Ofte så merkar eg at eg speler akkurat sånn som eg har plukka. Men i ei heilt anna låt og i ei heilt anna setting. Eg trur ikkje det gjer noko, då. Og så går ein jo vidare... det blir liksom eit springbrett til å gå vidare i sin eigen improvisasjon. At ein liksom kjem... når ein har spelt den, så går ein vidare på ting som ein kanskje elles ikkje ville ha spelt. Og det trur eg... det er ingen som merkar det. Å stele frå andre, det gjer eg med lett hjerte, altså.

[Båe ler.]

Ein føresetnad er altså at ved å planke frå ulike kjelder unngår ein å låte likt som éin bestemt anna utøvar, slik eg forstår Georg. Ein annan føresetnad er at det ein plankar blir sett inn i nye musikalske samanhengar, og vi ser òg at Georg hadde ei eksplisitt haldning til å *gå vidare* med det han hadde plankar, noko eg tolkar som å utvikle det og aktivt variere og endre.

For Alex var det viktig å *forstå* den musikken ha lytta til. Som vi såg over, avviste Ingrid at det å planke handla om å lære seg licks og fraser, Eg oppfattar Vibeke på linje med dette, når ho syntes det var vanskeleg å vise til kva for konkret utbytte eller nytte ho ville få av det. Eit sitat frå Emma (piano) stadfestar dette aspektet:

EMMA: [E]g veit jo ikkje heilt konkret kva for... eg kan ikkje seie "jo, i den låta på den konserten der så brukte eg det han brukte i den soloen", det er jo ikkje sånn, ikkje sant. Men spelet mitt er jo annleis no enn for tre år sidan når eg ikkje hadde plankar nokonting.

Vi kan forstå Emma slik at over tid blei spelet hennar influert av alt det ho hadde plankar og teke opp i seg. Vibeke utdjupa følgande om kva for resultat det å planke kunne gje: "*Men så har vi det der med det intuitive, også, at om ein har lært seg ting, så kan dei jo hoppe fram når ein ikkje er beredt.*" Utbyttet var altså noko Vibeke opplevde at ho ikkje hadde medvite kontroll over, men ho understreka at dette var positivt for henne.

Når Berliner (1994) beskriv imitasjon som ein sentral læringspraksis hos amerikanske jazzmusikarar (sjå avsnitt 3.5.3), legg han vekt på at hensikten er å bygge opp ein såkalla "repertoarbank"¹⁴⁶ av motiv, frasar og *patterns*. Ein slik repertoarbank skal bidra til at musikaren under ein improvisasjon skal kunne konstruere og applisere frasar i eit forløp, og bygge opp assosiasjonar mellom bestemte melodiske frasar og "tilhøyrande" harmoniske progresjonar.

Det er slik eg ser det, mogleg å forstå *utbytte av planking* som todimensjonal, og at den eine dimensjonen er knytt til spesifikke *gjenstander* ein tileignar seg, som til dømes "repertoarbank", *patterns*, eller andre stilistiske verkemiddel. Når det gjeld denne dimensjonen peiker utsegna frå deltakarane eg har sitert her i ei anna retning enn ein får inntrykk av i Berliner si framstilling, når det gjeld kva for utslag det å planke gjev i deira eige spel. Ingrid var spesifikk på at det *ikkje* var å applisere fiks-ferdige, internaliserte frasar i ein tilhøyrande harmonisk kontekst. Planking har i så måte lite å gjere med å reprodusere direkte

¹⁴⁶ Her nyttast omgrepet "repertoar" om frasar, og ikkje om låtar.

og medvite det nokon andre hadde spelt i sine eigne soloar, når det gjeld det musikalske innhaldet i soloane. Snarare tolkar eg dei slik at planking kan gje dei nye forståingar av verkemiddel og element utøvarane har brukt, som så over tid absorberast i deira eige uttrykk.

Den andre dimensjonen eg føreslår å relatere til utbytte av planking, er meir generiske *handlingsmessige ferdigheiter*. Denne utbyttedimensjonen ser ut til å vere viktig for fleire, og kan samsvare med aspekt som til dømes Ingrid, Anders og Emma trekte fram, som til dømes det å trene gehøret, opparbeide ein sterkare *time*, erfaring med å *skape improvisatorisk* (frå til dømes det å improvisere samanhengande melodiske linjer til det å bygge opp ein spenningskurve), og liknande.

7.3.2. Gjenstandsområde for planking

Oppfatningane om utbytte av planking, og grunngevingar for å utføre det, hang saman med *kva for gjenstandsaspekt* dei fokuserte på når dei planka. Slike aspekt varierte igjen med *kva for type musikk* eller *utøvarar* dei planka, og her var det stor variasjon.

Det varierte mellom anna i *kva for grad deltakarane plankar utøvarar på sitt eige instrument*, eller andre instrument. Monica (song) fortalde til dømes følgande:

MONICA: Kanskje eg høyrer ein trompetsolo, og syns at "kor fint det var, shit, (...) for ei herleg frasering han har". (...) Og då har eg kanskje lytta og forsøkt å planke, for eit reint øvingsføremål. I blant har eg plankar bass... "kva gjer bassen, korleis speler han", eller ho... Og då har det kanskje både vore frå eit øvingsperspektiv, for at ein skal bli betre til å planke, og notere, og sånn. Men det har også vore for å snappe opp idéar, og kunne seie "det her kan eg kanskje stjele", liksom. (...) Det var artig, ved ein konsert eg hadde, så var ein eldre mann som sa: "Du låter som Anita O'Day og Ella Fitzgerald og Sarah Vaughn". Og eg tenkte at det var jo veldig artig at eg lykkast i å låte som alle desse tre, ettersom dei er veldig ulike i sin måte å synge på.

I dette utdraget var Monica innom vidt ulike gjenstandsaspekt og føremål med det å planke, frå frasering, til meir generelle stilistiske aspekt hos ulike songarar, og til det å øve på generelle ferdigheiter i det å plankar som såleis. Når ho nemnde at ho hadde plankar bass, forstå eg det ut frå samanhengen som at ho ønskte å lære om ulike kompfunksjonar i eit band. Dei ulike gjenstandsområda fann ho altså hos ulike instrument, og ho lytta til meir enn berre sitt eige, song.

Georg (gitar) fortalde til dømes at sjølv om han hadde plankar litt frå typiske bluegitaristar, hadde han oftast plankar soloar frå trompetistar (til dømes Freddie Hubbard og Miles Davis), og pianistar (til dømes Keith

Jarrett og Chick Corea), fordi han likte trompet og piano betre: "Eg liker veldig godt sounden i dei instrumenta. (...) Det er så få gitaristar eg syns er kule.". Utan at Georg utdjupa utbyttet av å planke andre instrument enn sitt eige, kan ein tenke seg at det å overføre høvesvis trompet- og pianospel til sitt eige spel inneber ei form for eksperimentering med det gitaridiomatisk, og dermed ei utviding av tilgjengelege improvisatoriske idéar og løysingar for Georg.

Mange av deltakarane fortalde at det dei planka når dei gjorde det, ofte var innanfor dei sjangrane eller stilområda dei sjølve ville spele innanfor, som til dømes Georg, som hadde planka bluesgitaristar. Anders (bass) gav døme på ei anna tilnærming, for han planka musikk frå vidt ulike stilartar og sjangrar, frå Slim & Slam, til Lee Konitz, til Mikrokosmos (Bela Bartok):

ANDERS: Så tok eg... Eller, eg har den framleis ikkje heilt... det er delt... den første delen har eg gjort ferdig i det her prosjektet. Og det var at eg tok Bela Bartok sitt "Mikrokosmos", og planka, altså ein om dagen. Så eg har planka heile den første boka. Og skreve ned, utan instrument. Det var gøy.

Anders (bass) hadde øvd inn alle stykkjene frå Mikrokosmos nr 1 av Bartok, på øyret. Hensikten med dette "øveprosjektet", som Anders kalla ulike avgrensa øvefokus han hadde i ulike periodar, var å øve på ferdigheita å lære på øyret, og å utvikle sitt formgeør. At det var akkurat dette verket verka ikkje sentralt i seg sjølv, anna enn at Anders likte musikken. Gjenstanden i dette høvet kan seiast å vere *gehørtrening*, der stykkjet blei ein reiskap for dette.

Vi såg tidlegare at til dømes Georg (gitar) fortalde at han ofte planka soloar for å undersøke dei ulike måtane tidlegare utøvarar hadde nytta harmonikken i standardlåtar. Georg arbeidde med detaljar i høve til harmonikk, og forklarte:

GEORG: [E]g brukar ofte mykje tid på å ta bitar, då. Hvis det er liksom ein II-V-I i ei låt, og så er det eit lick der, då, eller ei sånn... linje, der...så prøver eg å putte det inn i ei av mine låter, då. Men å spele det på ein litt anna måte, kanskje. I ein anna oktav, eller. Eller flytte heile linja oppover i ein skala, så har du liksom masse materiale du kan jobbe med.

Georg fokuserte altså på å planke fraser (eller *licks*), og nytte det medvite på den måten Berliner (1994) beskriv, nemleg å etablere eit assosiativt samband mellom den melodiske frasen og ein bestemt akkordprogresjon, ein II-V-I-progresjon.

Vi såg i forrige avsnitt at fleire av deltakarane peikte på det viktige med å forstå kva utøvarane dei planka spelte. For melodi- og akkordinstrument dreide det seg ofte om å analytisk forstå ein generativ samanheng

mellom til dømes ein melodisk frase eller linje, og den underliggande harmonikken.

I likskap med Georg var Emma (piano) oppteke av å forstå harmoniske detaljar i det ho planka, og eit døme på dette er det ho fortalde om ein solo ho skulle planke av Bill Evans på låten "Five".¹⁴⁷ I starten syntes ho det var vanskeleg, og analyserte korfor ho ikkje fekk til å imitere den:

EMMA: Og då må eg tenke "korfor...korfor er det så vanskeleg".
Og då er jo det sjølvsagt fordi det ikkje er tydeleg nok for meg kva det er for noko, at eg ikkje høyrer samanhangen, som eg burde.
Fordi, sjølve soloen høyrast veldig "inne" ut. Det høyrast ikkje ut som eit eller anna langt uti...
GURO: Då meiner du "inne", harmonisk.¹⁴⁸
EMMA: Ja.

Det var ei spesifikk melodisk linje i soloen Emma ikkje oppfatta, eller forsto. Det var viktig at linja ikkje berre blei ein melodi som ho lærte seg uavhengig av harmonikken under, og ved å analysere akkordane fann ho ut at det var ein bestemt akkordtone i eit motiv som blei sekvensert over ei reharmonisert akkordrekke i kvintskrittsekvens. Denne tonen var ein #11-tone. Dei andre tonane i motivet oppfatta ho som ein "snirkel" (det vil seie gjennomgangstonar) som skulle lede fram til #11-tonen. For å lettare greie å utføre denne imiterte linja, bestemte Emma at ho måtte øve på å høyre og synge ein #11-tone over ein alterert akkord først:

EMMA: (...) så vil det vere lettare for meg å lande der. For å kunne ha den soloen på plass i gehøret, og ikkje berre i fingrane, sant, for det hjelper meg ikkje...
GURO: Ja. Som ein måte å lære seg å synge akkurat den frasen litt enklare, at det skal kome lettare?
EMMA: Ja, ikkje sant. Og då neste gong, når eg kjem på ein alterert akkord, så ligg det der. Som ei oppleving i kroppen.

Emma fortalte at ho ofte brukte tid på å analysere det ho kalla "referansetonar" i høve til harmonikken, hvis ho støtte på tonale vendingar ho ikkje forsto, eller hvis ho syntes noko var "hipt". I denne soloen av Bill Evans var det det sekvenserte motivet ho ville finne ut av. Det følgande er eit forløp der Emma demonstrerte ved å spele på piano

¹⁴⁷ Emma demonstrerte denne øveprosessen i detalj, og fordi det er eit informativt døme som viser ein stor grad av kompleksitet og grundigheit som ligg til grunn for ein slik prosess, tek eg med eit langt utdrag.

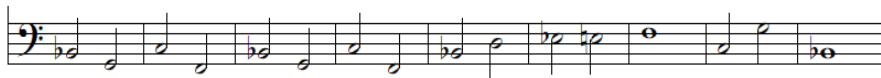
¹⁴⁸ Bruken av ordet "inne" her refererer til at tonevala i soloen baserte seg på akkordtonar innanfor ein diatonisk tonalitet som blir definert av akkordprogresjonane, og/eller toneval som held seg innanfor dei "nedre" terstrinna i ein akkord, det vil seie grunntone, ters, kvint og septim. "Inne" er altså i motsetnad til når Emma seier "eit eller anna langt uti", som kan referere til bruk av kromatikk, polytonalitet eller andre ikkje-diatoniske toneval.

og kommentere det ho spelte, suksessivt. Ho viste korleis ho hadde gått fram og korleis ho kunne nytte det ho hadde planka vidare:

EMMA: Og då er det litt sånn, "ok", då går eg inn og sjekker ut "kva er det [uforståeleg], kva er det han har tenkt, kva er det han leiker med no". Og så bruker eg det kanskje sånn, og så tar eg også det, og så leiker eg med det.

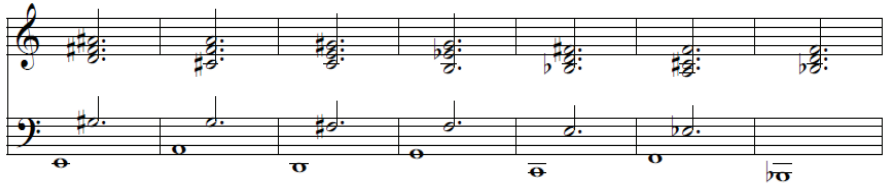
GURO: Fint. Kan du utdjupe akkurat det? Når du seier at du leiker, så leiker du vidare med det?

EMMA: Ja, for det er då ein rhythm changes-låt, sant. ¹⁴⁹





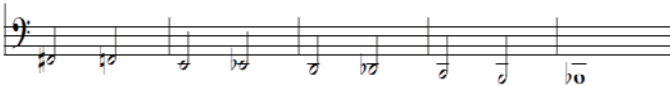
EMMA:... og så vekslar det mellom #11-dominant-7 og alterert,



EMMA: ...ikkje sant. Og hvis han hadde gjort det...korleis blir det då... hvis han ikkje hadde...hvis han berre hadde latt det gå kromatisk, då, i staden for,



EMMA:... hvis han berre hadde gjort



EMMA:... så hadde det blitt dei same harmoniane, sant? Då hadde det blitt...hvis eg brukte den varianten, så hadde det blitt #11, dominant #11, på alle...



EMMA:...blei det rett... [rettar opp]



EMMA: [ler]



EMMA: ...Ikkje sant. Og då brukar han det fenomenet med å veksle mellom #11, 7#11, og.. sidan han då erstattar den kromatiske [speler F i bassen] nedgongen med då, ein tritonus [speler H i bassen], så blir det den same...skalaen [speler F i bassen], ikkje sant, for Dominant #11 på F, då, som eg no speler her:



EMMA: ... det er den same skalaen som alterert [frå] H.¹⁵⁰



EMMA: Og då... i hans kor, då, ikkje sant, så gjer han f. eks.:



¹⁵⁰ Alterert skala kallast den skalaen Emma speler her, og tilsvarar melodisk moll i omvendning frå 7. til 7. trinn.

EMMA: ... ikkje sant, som er ein slags bruk av den vekslinga, då. Så kan eg prøve då, å...så blir det ei øving i å for det første kunne dei skalaene, og så å kanskje ta ein veldig enkel melodisk greie og...sekvensere den nedover, og..ja.

GURO: Mm. Kan du prøve å gje eit døme på det? Det behøver ikkje vere noko sånn sløyt, at liksom, oi, klarar eg det no, liksom, men...

EMMA: Men, hvis vi gjer det veldig enkelt, du kan velje deg ein tone, då. Så hvis vi tar den #11-tonen, då, som eg øvde på å høyre, i gehøret mitt, ikkje sant. Så blir det jo



EMMA: ... ikkje sant. (...) #11 til grunntone, #11 til grunntone. Men så, det blir jo... det er jo ganske enkelt her då, fordi det blir jo berre...kromatisk, altså du kan jo like så godt...



Emma demonstrerte i dette utdraget korleis ho hadde gått fram når ho skulle planke soloen til Bill Evans, og støytte på eit problem med at ho ikkje greide å oppfatte og synge alle tonane. Løysinga blei å analysere tonematerialet Evans nytta melodisk, og Evans sine reharmoniseringar. Emma tolka hensikten med reharmoniseringane slik at ved å spele akkordvoicingar som leidde kromatisk mellom høvesvis akkordgrunntonar og #11-tonar i kvar andre akkord, la Evans opp til ei kromatisk melodisk linjeføring i høgrehanda.

Ut frå denne analysen fann ho ut kva slags skalaer han hadde nytta på det bestemte akkordunderlaget, nemleg Lydisk-dominantisk skala frå F, som tilsvarar Alterert skala frå H, spelt frå 4. trinn. Emma viste så korleis det kromatiske potensialet i tonematerialet blei utbrodert av Evans til eit motiv, som blei sekvensert kromatisk.

Emma trakk så eit slags "ekstrakt", eller prinsipp, ut av dette, nemleg å nytte kromatikk i den improviserte melodilinja. Når ho skulle øve vidare på dette for sjølv å kunne nytte seg det i eigne improvisasjonar, fokuserte ho på kromatikken, og å bli sikker på å oppfatte #11-tonen i dominantakkordane.

Eit anna prinsipp ho "lånte" frå Evans var å konstruere eit motiv og sekvensere det gjennom akkordprogresjonen. Slik laga ho seg si eiga harmonisk-melodiske etyde, etter først å internalisert nøyaktig kva Bill Evans har spelt, for deretter å bryte det ned ved å analysere bestanddelane, og så sette dei saman på sin eigen måte. Som basis for å kunne vidareføre denne øveprosessen slik, såg vi at Emma *både* la vekt på å lære seg det karakteristiske harmoniske innhaldet som ei *kroppslig erfaring*, og som analytisk, teoretisk forståing.

Døma med Georg og Emma viser kva for gjenstandsaspekt studentar som spelar *akkordinstrument* kan vere oppteke av når det gjeld planking. For trommeslagarar er det nødvendigvis andre aspekt som er i fokus. Alex (trommer) fortalde at han tidlegare hadde plankt ein del musikk over ein periode på nokre år. Då hadde han nytta jazztrommeslagarar frå 1950- og 60-talet som Tony Williams, Philly Joe Jones, Max Roach og Roy Haynes. Han imiterte då både trommesoloar og kompande forløp, så detaljert som han greidde.

Trommespel har i motsetnad til melodi- og akkordinstrument i utgangspunktet ingen tonale referansar. Ofte sluttar dessutan dei andre i bandet å spele når trommesoloen startar, slik at det klingande forløpet då ikkje har nokon formmessige referansar, eller "cue-punkt", utover det trommeslagaren sjølv improviserar. Dessutan var noko av det Alex likte med desse modellane nettopp var deira frie og lause tilnærming til å spele swingkomp.¹⁵¹ Eg lurte derfor på korleis Alex strukturerte slike trommeforløp, slik at dei blei mogleg å imitere:

GURO: Det er jo ganske vanskeleg, er det ikkje det?

ALEX: Mm. Ja, men det går no, når ein forstår kva dei gjer, liksom.

At det er mykje licks og sånn, som kjem igjen heile tida, sånn at det... ein kjenner igjen greiene ganske lett, når ein har lytta mykje.

¹⁵¹ Med laus tilnærming meiner eg eit trommespel med få faste figureringar, og stadige variasjonar av kor i takta aksentar og rytmiske motiv blir plassert.

Og så veit ein omtrent, om ein kanskje har sett ein video når dei spelar, så ser ein kva dei gjer. (INT)

Ut frå denne utsegna forstår eg Alex slik at gjennom å ha opparbeidd seg ei stor mengde lytterfaring med nettopp denne musikken og desse spesifikke utøvarane, blei evna hans til å oppfatte dei mønstra som fantes *sensitivert*, og han hadde lært seg til å forstå kva dei gjorde. Denne forståinga oppfattar eg som ei samansett og heilskapleg forståing, som i tillegg til auditive erfaringar også baserte seg på visuelle inntrykk og motorisk erfaring gjennom tidlegare imitasjonar. Eg tolkar Alex også slik at han lærte seg å knyte karakteristiske mønster til den enkelte utøvaren sitt personlege spel, som bidrog til å avkode det utøvaren spelte. Dette dømet peiker etter mitt syn på at det å imitere kompliserte forløp, bygger på akkumulert erfaring med nettopp å imitere som såleis, men er dessutan avhengig av stil- og/eller utøvarspesifikk *kodefortrulegdom*. Det var fordi Alex var fortruleg med stilen til sine respektive modellar at han blei i stand til å gjenkjenne mønster i spelet.

No hadde Alex lagt planking som øvepraksis bort. Når han skulle forklare korfor han ikkje hadde plankar noko dei siste åra, blei det knytt til kva for type musikk han var oppteke av å lytte til på tidspunktet for intervjuet, nemleg musikk frå plateselskapet ECM, og den norske trommeslagaren Jon Christensen:

ALEX: [A]ltså, no for tida lyttar eg meir på ECM og sånt.

GURO: Der du ikkje plankar direkte, du berre lyttar på det?

ALEX: Ja, eg plankar ikkje så mykje det, faktisk.

(...)

GURO: Men korfor har du slutta å planke?

ALEX: Eeh...ja. Jo, korfor har eg gjort det... Eg har faktisk ikkje tenkt på mykje på det. Det går kanskje an å planke sånn der Jon Christensen og sånn, men det er ganske... [ler] det er ikkje så lett. Men eg veit ikkje, eg har ikkje tenkt så mykje på det, faktisk.

Kanskje eg burde gjere det.(INT)

Sjølv om Alex her verka å vere usikker når han blei bede om å forklare korfor han ikkje plankar trommespelet til Christensen eller anna musikk frå ECM, er det grunn til å gå ut frå at måten han forholdt seg til dette stilområdet, det vil seie å lytte generelt utan å planke detaljert, heng saman med det spesifikke stilområdet. Christensen er kjend for ein uføreseieleg og fri spelestil, og når Alex beskreib kva det var med Christensen han sjølv forsøkte å implementere i sitt eige spel, var det i større grad *konsept-orientert* enn detalj- og *pattern-orientert*.

Den andre trommeslagaren i studien, Martin, var inne på eit liknande gjenstandsfokus når han til dømes plankar trommeslagarar som Tony Williams og Elvin Jones. Han hadde aldri plankar noko "*note for note*", fortalde han, men formulerte det slik: "*Eg prøver heller å ta meir konseptet av det dei gjer, og soundet, kanskje (...)*".

Markus (bass) brukte ikkje å imitere detaljert eller transkribere musikk. Dette grunn gav han med at det å planke *låtar* opplevdes for vanskeleg, og når det gjaldt å planke improvisasjonar, syntes han derimot det var lite utfordrande, og gav han ingenting, og derfor ikkje noko han syntes han trengte å bruke tid på. Derimot lytta han mykje på bassistar for å lære generelle aspekt som har med basspel å gjere, formulert slik:

MARKUS: Eg meiner ikkje eksakte tonar, men ein slags *attityde*. (...) For det er ganske stor skilnad, om ein speler til dømes noko standardjazz, og så seier nokon "ja, i standardjazz, då speler bassen fjerdedelar", og sånn der. Det er jo ganske stor skilnad å høre det frå nokon, "å spele fjerdedelar", og så verkeleg *høre* at nokon gjer det. Og korleis.

Når Markus her refererte til bassen sine fjerdedelar i standardjazz, altså det som kallast *walking*, er det eit gjenstandsområde relatert til planking som primært *ikkje* dreier seg om dei konkrete tonane eller den generelle rytmikken (som er definert som fjerdedelar). Etersom Markus nytta ordet "attityde" i samband med kva han lærte frå bassistane han lytta til, tolkar eg det snarare slik at den dimensjonen ved walkingbass han kan lære av å lytte til bassistar dreier seg om ulike subjektive tilnærmingar til det å spele walking,¹⁵² og kan jamførast med den konsept-orienterte lyttinga eg knytte til trommeslagaren Alex.

I dette avsnittet har eg gjeve døme på detalj-orienterte gjenstandsområde som planking kan rette seg mot, og meir konsept-orienterte gjenstandsområde. Gjenstandsområde kan ha ein generell ferdigheitskarakter, til dømes plankehandlinga i seg sjølv. Det vil seie at det å *bli betre til å planke* er ein gjenstand, og bidreg til å akkumulere ein kompetanse i å lytte, oppfatte og utføre det ein høyrer frå innspelningar. Det kan òg vere teoretisk og analytisk orienterte, der det er eit mål for plankinga å trekke ut generative samanhengar, mellom til dømes underliggende harmonikk og melodiske linjer. I tillegg til ein analytisk kunnskapsdimensjon, trekte eg fram kroppsleg erfaring og stil-/utøvarspesifikk kodefortrulegdom. Desse dimensjonane kan sjåast som både noko ein *tileignar seg* gjennom å planke, og som *føresetnader* for å planke, ved at dess meir ein kan trekke vekslar på tidlegare akkumulert "plankekompetanse", dess betre blir ein i stand til å oppfatte, avkode og utføre kompleks musikk frå innspelningar.

¹⁵² Dette kan til dømes dreie seg om korleis ein bassist vel å plassere fjerdedelane på eit fast, underliggende beat, og korleis ho nyttar akkordtonane for å konstruere basslinjer med òg tone på kvar fjerdedel. Plassering på beat vil eg take føre meg i avsnittet om rytmikk i dette kapitlet.

Vi har også sett døme på at studentar ofte vel innspelinger å planke der dei går utover rammene for sitt eige instrument, instrumentrolle, eller sjanger/stilart dei utøver sjølve, som eg tolka som ein måte å utvide sitt eige improvisatoriske handlingsrom.

Eg har antyda at *handlingsmåtane* studentane nyttar, heng saman, og varierer, med mellom anna kva for gjenstandsområde dei vil tileigne seg. No skal eg gå meir inn på spekteret av ulike handlingsmåtar innanfor planking som praksis.

7.3.3. Handlingsmåtar i planking

I dette avsnittet skal eg take føre meg *korleis* planking blir utført, som handlingar og framgangsmåtar. Dette varierte sterkt, dels avhengig av både kva for oppfatningar dei hadde om planking og kva for gjenstandsområde dei planka, og dels var handlingsmåtane uavhengig av desse faktorane.

Detaljorientert planking: Imitasjon og transkripsjon

Detaljert og nøyaktig planking var ein praksis enkelte av deltakarane gjorde. I enkelte høve var dette eigeninitiert og sjølvpålagt, medan det for andre var oppgåver dei hadde fått av ein lærar på konservatoriet.

Ingrid (trompet) fortalde til dømes at ho på folkehøgskolen hadde bestemt seg for å planke alle soloane til Chet Baker på ei bestemt innspeling, og då var intensjonen å *skrive dei ned* på noter. Dette blei ikkje fullført, men ho hadde teke opp planking igjen no ettersom læraren i gehørtrening hadde gjeve dei i oppgåve å planke ein solo frå ei innspeling. Læraren hadde føreslått ein spesifikk framgangsmåte, ifølge Ingrid:

INGRID: [D]å seier han at... for vi har fått i oppgåve å synge med i ein solo, dels skrive ned den og så etterpå kunne synge den helt nøyaktig som den er. (INT)

Oppgåva var altså å lære seg soloen heilt nøyaktig, ved først å transkribere den, og deretter lære seg å *synge* den. Som valfritt hjelpemiddel hadde læraren føreslått at studentane kunne nytte instrumentet for å transkribere soloen. Framgangsmåten med å transkribere først fortalde også Kristian (trombone) at han nytta. Etter at ein solo var notert ned, lærte han seg å spele den på trombone frå nota.

Georg (gitar) var ein student som planka mykje og ofte, og han beskrev ein motsett framgangsmåte, ved at han lærte seg å spele det han skulle planke først, før han transkriberte det. Prosessen beskrev han slik:

GEORG: Eg plukkar ofte heile soloen først. Eg brukar kanskje tre-fire veker på det. (...) [D]å tar eg det rett på gitar. Eg sitt med midi-keyboard, og så har eg gitaren her. (...)Og så set eg meg ned og skriv det ned. (...) [Då] skriv eg det i Sibelius, og så printar [eg] det ut, og så set eg meg ned og ser kva dei har gjort, kva er det eigentleg som skjer. Teiknar litt, og fargelegg.
GURO: Ja. I høve til ei harmonisk analyse, liksom?
GEORG: Ja, ja. Meir analytisk, då.

Georg brukte altså ikkje å synge det han plankar, men nytta instrumentet sitt som reiskap til å lære seg soloen på øyret. I denne fasen fortalde han dessutan at han ofte var nøye med å spele ganske likt som på plata, men eg tolkar han slik at då fokuserte på å nytte gehøret og imitere, og ikkje analysere. Først etter at han har transkribert soloen ser vi frå utdraget over at han analyserte soloen, og nytta ulike visuelle reiskapar til dette, som grafisk notasjon med fargar, i tillegg til den elektroniske utskrifta av transkripsjonen. Men i transkripsjonsfasen var det mindre viktig med detaljar enn i imitasjonsfasen:

GEORG: [A]kkurat sånn når eg skriv det ned, så tar eg det ikkje heilt nøyaktig, då. Det blir ofte litt sånn her... du høyrer korleis han har tenkt, då. Sånn... i staden for å skrive sånn punkterte, så kan du berre skrive to åttandedelar, liksom. Ofte.

Med dette sikta Georg til at han forenkla den rytmiske notasjonen, til dømes ved å notere *swing-åttandedelar*¹⁵³ som to like, eller jamne åttandedelar. Slik forenkling inneber at noko rytmisk informasjon er underforstått i notasjonen, noko eg oppfattar blir kompensert ved at den gehørmessige imitasjonen fangar opp denne typen detaljar.

Slik vi tidlegare har sett, var det for Anders (bass) viktig å planke som ein del av øvinga, ut frå det han fortalde. Anders han hadde ein spesifikk framgangsmåte som ifølgje han sjølv krevde mykje tid og tålmod, og som blir beskreve i det følgjande utdraget:

ANDERS: [D]et er at ein eit kvarter, eller noko, kvar dag, lyttar på ein låt, og òg ein solo, då, som eg har gjort. Og då lyttar ein, og lyttar, og lyttar og lyttar og lyttar og lyttar, til ein kan synge det eksakt. Altså, så grundig at når eg høyrer den første tonen på soloen, vrir eg ned volumet, synger heile soloen, og vrir opp volumet, og skal vere eksakt i pitch og *time*, på den siste tonen. Det er ekstremt effektivt, men ekstremt tålmodskrevande, for ein kjempar så veldig mykje mot at ein trur at ein kan det fortare enn ein kan det. Og ein treng ha ein dagleg rutine for at det skal sette seg.

¹⁵³ Åttandedelar utført som swing kallar også "trioliserte" åttandedelar, ved at den første åttandedelen i ei gruppe på to tilsvarar lengden av to åttandedelstriolar, etterfølgd av den andre åttandedelen som varar tilsvarande òg ein åttandedelstriol.

(...)

GURO: Tar du og speler det på bassen, då, eller?

ANDERS: Ja, det er liksom... det første steget er berre at ein skal lære seg det, og så syngje det då, i pitch og *time* og allting, perfekt. Og så, når ein har... og det er dét som er det vanskelege, å ikkje [gå for fort fram]. Seinare skal ein ta det ut på bassen, når ein kan det perfekt. Det er lett, syns eg, å "nei, eg kan det omtrentleg", eller, når eg tenker at eg kan det type, så tar eg det ut på bassen. "Eg vil spele det". Men det må ein avhalde seg frå, for elles så lærer ein seg feil. Om ein kan det feil. (...) Men det ein kan seie, altså, eg kan bli meir nøye. (...) Altså, at eg ikkje kan utføre det riktig. Det er kanskje at eg høyrer alt, men eg kan liksom ikkje riktig syngje det perfekt. (...) Det kan vere timingen, eller det kan vere intonasjon, eller det kan vere nokon fraseringsgreier. (...) det er ikkje sånn at eg kan gjere det ti gongar etter kvarandre, perfekt.

Framgangsmåten for Anders var altså eksplisitt å syngje det han imiterte før han spelte det på bassen. Å *kunne* det var å kunne *syngje* det, slik eg forstår Anders. Vi ser òg at han stilte store krav til kva det innebar å kunne noko godt nok, ein føresetnad for å vere klar til å spele det på bass. Dette kom fram når han for det eine sa at han skulle greie å syngje det utan å ha støtte frå innspelninga, og for det andre at han skulle vere i stand til å gjenta det han hadde imitert fleire gongar utan feil, på eit finmaska detaljnivå. Anders var dessutan systematisk og strukturert i og med at han sette av eit kvarter dagleg, i faste rutiner, når han var inne i plankeoppgåve. Men til skilnad frå fleire av dei andre deltakarane som fortalde om sin plankepraksis, nytta Anders ikkje transkripsjon i plankearbeidet.

Felles for dei deltakarane eg har referert til her, er at når dei går inn for å imitere og/eller transkribere, er dei oppteke av nøyaktigheit på detaljnivå. Det er interessant at framgangsmåtane likevel varierte. Nokre studentar fortalde som vi såg om at transkripsjon var første ledd i prosessen, til å gå vidare til det å praktisk utføre det dei hadde imitert, anten det gjaldt å syngje eller spele det. For andre studentar var det ein omvendt prosess som var deira framgangsmåte, nemleg å utføre musikken praktisk først, for deretter å notere.

For til dømes Georg (gitar), som dette gjaldt for, var imitasjonsfasen ein internaliseringsfase, medan transkripsjonsfasen ein form analyse, der han kunne studere *visuelt* den musikken han hadde plankka. Georg nytta ikkje primært stemmen som reiskap når han imiterte, men gitaren. Når Kristian (trombone) fortalde korleis han lærte å spele den soloen han hadde plankka, var det frå ein visuell reiskap, nemleg sin eigen transkripsjon. Når Anders (bass) betonte så sterkt det å kunne syngje musikken før han spelte, forstår eg det som ei betoning av ein så rein *auditiv* tilnærming som mogleg, med tanke på at stemmen er direkte kopla til gehøret.

Det ser dermed ut til å vere tre ulike læringsmåtar knytt til detaljorientert planking som imitasjon/transkripsjon, eller måtar å *handle på gjenstanden* (det ein plankar) på, ein nemleg primært auditiv (som når Anders nyttar stemmen), ein auditiv-motorisk (som når Georg nyttar gitaren), og ein auditiv-visuell (som når Kristian transkriberar først, og deretter spelar frå notene).

Konseptorientert og indirekte imitasjon: Lytting

Eg skal no take føre meg handlingsmåtar som er beslekta med planking, i den forstand at innspelningar blir bruka som ein målretta læringsreiskap. Den første er *lytting*. I avsnittet om gjenstandsområde for planking, såg vi døme på lytting som ein læringsmåte. I samband med kva høvesvis Alex (trommer) og Markus (bass) fortalde, knytte eg meir generell lytting som læringshandling til gjenstandsområde som kunne karakteriserast som konseptorienterte, til skilnad frå detaljorienterte gjenstandsområde.

Markus nemnde til dømes fleire som hadde hatt stor innflytelse på han, som dei amerikanske bassistane Charles Mingus, Paul Chambers og den svenske Anders Jormin. Men denne innflytelsen gjekk meir på ein attityde og måte å spele bass på, snarare enn å finne ut av "eksakte tonar" som blei spelt, som vi såg i førre avsnitt. Eg ville derfor vite korleis desse modellane hadde påverka han:

GURO: [D]u har jo nemnd nokon sånne innflytelseskjelder. Men er det meir indirekte, at du har ikkje gått inn for å spele med skiva, og få det til å låte likt, men du har berre høyrte på det, og...

MARKUS: Ja, eg har berre høyrte på det. Ja.

GURO: Vil du seie at det har hatt innflytelse på spelet ditt?

MARKUS: Mm... ja... Jo, absolutt. Det har det gjort. (...) Men ingenting eg har tenkt, ingenting kjempemedvite, sånn der, men det har... altså, gjennom å lytte på det, så har ein fått ei slags oppfatning om korleis det skal låte, omtrent.

Markus skilde vidare mellom at visse bassistar hadde han lytta på "*i eigenskap av bassist*", medan når det gjaldt andre innspelningar med bassistar lytta han til heilskapen, "*[fordi] ein liker heile musikken, på ein måte*". Eg forstår han slik at når han lytta spesifikt etter bassspelet hos enkelte bassistar, var det ein lyttemåte med større grad av ein medvite *læringsintensjon*, for å finne ut av spelemåtar han kunne overføre til eige spel. Den meir heilskaplege lyttemåten forstår eg som meir lystbetont og med mindre grad av intensjon om å lære noko spesifikt, men som likevel kunne ha eit læringsutbytte.

Johan (sax) fortalde at han aldri plankar direkte, men lytta mykje til innspelningar. Om tilhøvet mellom planking og lytting, sa han følgjande:

JOHAN: Men det blir jo at ein plankar... ein høyrer noko ein syns er bra, og då er det klart som faen at ein kjem til å låte som den

personen. (...) Sjølv om ein ikkje (...) skriv det ned, så kjem ein kanskje likevel til å ta det til seg. Det du får inspirasjon av, må jo vere ein form for planking, eigentleg.

For Johan var det å lytte til plater ein eksplisitt form for læring, men det føresette at han hadde tid og energi til å sette seg ned og vere konsentrert. Johan fortalde òg at *når* han lytta, var det for tida viktig å lytte til den musikken han likte, nemleg fri improvisasjon; "*[For] eg har blitt bombardert med bebop sidan eg flytta hit.*" Johan og ein medstudent hadde nemleg fått ei mengde innspelningar av pianisten Bill Evans frå ein pianolærer på konservatoriet overført på mp3. Dei gjekk då i første klasse og kjende seg usikre, og følte seg forplikta til å bruke tid på det læraren hadde føreslått:

JOHAN: [V]i satt liksom, morgon, middag og kveld, og lytta på Bill Evans.

GURO: Det høyrtes nestan ut som litt sånn plikt?

JOHAN: Ja.

GURO: Panikkstyrt lytting?

JOHAN: Ja, nettopp.

GURO: Eg forstår. Så det har ikkje prega deg? Det har ikkje påverka deg musikalsk?

JOHAN: Jo, det er klårt at det har, for eg meiner... du kan jo lytte på, liksom... ein tale av Adolf Hitler, om du vil, liksom. Om du lytter på allting han seier, så oppdagar du noko nytt meg sjølv likevel, liksom. For det meste når det gjeld Adolf Hitler, så kan du jo seie "det her er eg ikkje samd i", men det hender jo allting noko, sjølv om det er nokon du ikkje liker. No meiner ikkje eg å jamføre Bill Evans med Adolf Hitler, men...

Gjennom denne sterke metaforbruken forstår eg Johan slik at han opplevde at hans eige spel blei direkte påverka av lytting som læringshandling, også i dei høva der han ikkje nødvendigvis likte musikken han lytta til. Derfor la han slik vekt på å lytte til musikk som tydde noko for han, for å kompensere for "bombardementet" av bebop og kjensla av plikt knytt til insitamentet frå ein lærar om å lytte til Bill Evans. Dette understrekar, slik eg forstår det, tydinga lytting hadde som ein sentral læringspraksis for Johan, med ein reell påverknadskraft.

Martin (trommer) nytta òg lytting i staden for direkte planking, men var i enno større grad enn Johan eksplisitt og medvite på læringsintensjonen med lyttinga. I førre avsnitt såg vi at han forsøkte å plukke opp spelekonseptet og ein generell *sound* frå dei han planka. Under kjem dette sitatet i ein lengre samanheng:

MARTIN: [E]g trur det er veldig bra å [planke detaljert], og. Eg har liksom vore litt for lat til å gidde å gjere det. Eg prøver heller å ta meir konseptet av det dei gjer, og soundet, kanskje, og så prøve å bruke min eigen teknikk på å få det til å funke. Kanskje eg finn ut av det sjølv, berre ved å hugse det frå det eg høyrte tidlegare. Elles

så blir det noko... kanskje noko liknande men ikkje heilt det same. Men det kan funke for det.

GURO: Mm. Korleis gjer du det, sånn reint praktisk og konkret, då, når du... la oss no seie at du har ei innspeling med trommespel som du liker, og så tenker du "ah, det her er noko eg må lære meg". Korleis ber du deg åt?

MARTIN: Nei, det er veldig sånn, når eg høyrer på musikk så er eg sjeldan ved trommesettet. Då er eg gjerne heime, eller ein annan stad. Og det er gjerne sånn musikk... hvis eg først høyrer noko eg kickar på så høyrer eg frykteleg mykje på det over eit ganske kort tidsrom, då. Så det er liksom... eg får det inn, heile tida, og hugsar det, då. Så då når eg kjem på øvingsrommet så kan eg hugse det soundet, og prøve å gjenskape det.

Martin lytta altså til musikk når han ikkje hadde moglegheit til å imitere direkte på trommene. Lyttinga verka dessutan lyststyrt,¹⁵⁴ og intensiv. Ut frå kva han hadde memorert frå lyttinga, forsøkte han å gjenskape noko som likna når han kom til øverommet. Det var ikkje viktig for Martin at det han spelte var heilt likt, snarare at han la vekt på at hans eigen speleteknikk og subjektive minne av det musikalske innhaldet fekk styre.

Det er altså eit spekter i måten desse deltakarane nytta lytting som kjelde til læring. Dette spekteret kan samsvare med det Green (2002) kallar høvesvis medvite og umedvite lytting, der graden av medvit refererer til graden av *læringsintensjon* ved handlinga. Samstundes er det eit trekk ved læringsprosessane studentane fortel om i samband med lytting, at det er ein form for imitasjon som går føre seg. Men det kan vere avstand i *tid* frå sjølv lyttinga til det blir spelt på instrumentet. Det er heller ikkje nødvendigvis så viktig at imitasjonen er eksakt og *korrekt*, hvert fall ikkje på eit detaljnivå. Det verkar som at det ein memorerer ut frå ei subjektiv oppleving når ein ein lytta, er det ein forsøker å gjenskape.

Martin kopla det at han ikkje planka musikk direkte, til eigen latskap, og ut frå måten andre deltakarar omtalte i kva for grad dei planka (ofte med ein tilsynelatande underliggande skuldkjensle, der dei gav inntrykk av at planking var ei *plikt*) kan ein tolke fleire i den retninga. Eg vil likevel tolke denne måten å lære frå innspelningar på ein meir positiv og konstruktiv måte. Ein kan kalle lyttemåten Markus, Johan og Martin beskrev for *indirekte imitasjon*, ved at det er hovudintrykk frå ei lytteoppleving som over tid absorberast i eige spel. Då kan ein gå ut frå at det å gjenskape det indirekte imiterte nødvendigvis inneber å vere kreativ, noko Martin i si beskriving tydeleg vektlegg som ein del av

¹⁵⁴ I motsetnad til å lytte til noko fordi det kunne vere "nyttig".

læringsprosessen for han. Slik indirekte imitasjon involverer dermed ein *gradvis improvisasjon* i forsøket på å gjenskape det imiterte.

Improvisasjon til innspelinger

Den andre måten å bruke innspelinger med ein læringsintensjon, som eg oppfattar som beslekta med lytting (som indirekte imitasjon), er å *improvisere saman* med innspelingsa. Til dømes Ingrid (trompet) likte å gjere dette når ho øvde:

INGRID: Altså, eg speler....eg liker å spele til skiver. Og sånn der... å forsøke herme, og å spele med, og late som ein var der. Det er *gøy*. Det syns eg ein lærer seg mykje av. (...) [I]blant så forsøker eg kanskje berre å spele eksakt det dei speler, og finne ut kva det er. Men i blant så... ofte så blir det at eg berre speler med, og reagerar på det som spelast, og spele noko som er likt, men kanskje blir litt annleis. (INT)

For Ingrid var dette altså ikkje ein reindyrka handlingsmåte, men ho kunne sette på ei innspeling og enkelte stader forsøke å imitere nøyaktig, og andre stader spele som om å var eit ekstra medlem i bandet, og improvisere med. Når ho veksla mellom imitasjon og improvisasjon, var det ofte fordi ho kunne gå lei av å imitere, og fordi ho syntes det var artigare å improvisere sjølv. I det følgjande utdraget formulerte Ingrid seg om utbyttet av dette:

GURO: Føler du at du lærer like mykje av det, å spele med, som av å planke?

INGRID: Ja, eg syns ein lærer seg mykje av det, for ein tar jo opp fraseringer når ein speler *med*. Og ein del av tonespråket, automatisk. Så det syns eg er bra. Men om ein akkurat har bestemt seg for å planke og finne ut kva det er som hender, og sånn, då er det jo viktig at ein gjer det. (INT)

Ingrid la altså vekt på det å imitere nøyaktig dersom ein hadde sett seg som mål å avkode noko spesifikt, i mi tolking. Men i dette utdraget viste ho slik eg ser det til andre typar læringsmål. Når ho improviserte var det å kunne *reagere* på det ho hørte i fokus, samstundes som ho forsøkte å legge seg nært opp til uttrykket og spelemåten på innspelingsa, som frasering og tonespråk. Slik blei det ei overføring frå innspelingsa til hennar eige spel sjølv om ho improviserte samstundes.

Vi såg tidlegare at det fleire studentar avdekte ulike grader av pliktkjensle til det å planke noko nøyaktig og detaljert, og dersom dei ikkje gjorde dette ofte, knytte enkelte dette til negative karakteristiskkar av seg sjølve, som det å vere lat. Denne tendensen til å redusere eigen øvepraksis kan vi finne igjen hos Ingrid, som tilskreiv det at ho begynte å improvisere saman med innspelingsa til at ho gjekk lei, og heller ville gjere noko morosamt. Likevel tolkar eg denne lyttepraksisen som ein

(meir eller mindre) medvite handlingsmåte der ein *umiddelbart* involverar sin eigen kreativitet i ein imitasjonsprosess. I tillegg kan ein sjå denne praksisen som ein moglegheit til å øve på sin eigen evne til å *reagere* eller *respondere* på det ein høyrer i ein samspelssituasjon, som ein del av eit band. Som læringsmål er *evne til improvisatorisk respons* knytt spesifikt til handlingsmåten innanfor planke-spekteret som Ingrid viste døme på, nemleg det å improvisere til innspelningar.

7.4. Teknikalske gjenstandsområde

I dette hovudavsnittet skal eg i det følgande take føre meg ulike *teknikalske* øvegegenstandar. Eg baserar denne omgrepsbruken på omgrepet *teknikalitet* [*technicality*] hos Green (2002). I hennar studie om læring hos pop-musikarar fann ho at deltakarane nytta *teknikk* i ein vid forstand. Teknikk viste då både til psyko-motoriske aspekt ved det å spele eit instrument eller synge, men omfatta også underforstått det å nytte analytisk forståing av musikkteori eller musikalske element når ein improviserar, samanvevd med motorisk og fysisk *utføring* av slike element, noko Green nytta samlenemninga *teknikalitet* om.

Denne forståinga samsvarer med at deltakarane i min studie kunne nytte omgrep som *teknikk*, *handtverk* og *musikkteori* om kvarandre, og dei hadde ofte den same fleirtydigheita som Green (2002) fann. Dei ulike aspekta kan henge saman i praktisk øving og musisering, men eg vel å forbeholde *teknikk* om *instrumentaltekniske*, *psyko-motoriske ferdigheiter*, og nytte *teknikalitet* som ein fellesnemnar jamfør Green sin omgrepsbruk. Den ulike omgrepsbruken er likevel viktig å ha som eit bakteppe når eg nyttar direkte sitat frå deltakarane.

Gjennomgangen av teknikalske gjenstandsområde er delt i tre. Dei to første delane tek føre seg det eg har vald å kalle *musikalske strukturar*, underdelt i høvesvis *rytmiske* og *tonale strukturar*. Med dette meiner eg hovudsakleg rytmikk-relaterte og tonalitets- eller harmonikkrelaterte element, som fungerer som generative strukturar eller materiale. I utgangspunktet kan slike strukturar eller element vere lausreve frå spesifikke låtar/komposisjonar, men i staden brukast som "byggemateriale" i både komposisjonar og improvisasjonar. Av fleire

deltakarar blir det eg har valt å kalle musikalske strukturar relatert til tonalitet referert til som "musikkteori".¹⁵⁵

Det tredje teknikalste gjenstandsområdet er øving på *instrumentalteknikk*, og til slutt i det gjeldande avsnittet skal eg diskutere tilhøvet mellom musikalske strukturar og instrumentalteknikk.

7.4.1. Rytme

Episode 1

Robert set på metronomen, og lar den gå på slag 2 og 4 i takta. Han spelar skalarørslar innanfor melodisk moll, og veksler mellom å ha ulike underdeling, der han spelar eit par takter med frasar på swing-åttandedelsunderdeling, triolar og sekstendelar. Han lar periodelengdene (antall takter) han spelar innanfor kvar underdelingstype vere frie, og byttar mellom dei ulike underdelingane når han kjenner for det. Etter ei stund begynnar han å kombinere dei tre underdelingslaga i oftare vekslingar, og spelar òg takt på kvar.

I denne øvinga er det det å veksle mellom ulike underdelingar som er øvegjensanden. Det melodiske ikkje i fokus, det vil seie kva for tonar han spelar, anna enn at Robert har bestemt at det skal vere innanfor melodisk moll. Kva for tonar som faktisk kjem, trur Robert er ein kombinasjon av tilfeldigeheiter ("*Det er veldig random kva eg spelar, liksom*"), og kva som fungerer teknisk på gitaren i høve til akkurat kva for underdeling han spelar til ei kvar tid. Når han spelar triolar har han til dømes lett for å spele tre tonar per streng, fordi det lettare blir jamnt rytmisk.

Robert øver på å veksle mellom ulike underdelingar fordi han har opplevd det som eit problem i situasjonar der han spelar med band, at han midt i eit improvisert forløp der han skiftar underdeling i frasene kan miste *timen*, og aukar eller sakkar litt, utan å ville det. Eit anna problem når han spelar med band, er å greie å finne "nye rytmiske vegar". Når han set i gong med å spele frasar innanfor til dømes swingåttandedelar, er det som om han set seg fast i eit åttandedelsspør, utan å kome ut av dette sporet, teknisk, sjølv om han vil spele meir variert rytmisk:

¹⁵⁵ Nemninga "teori" i denne samanhengen er etter mi forståing relativt vanleg i munnleg, praktisk (sic.) bruk på jazzfeltet, noko som kan forklarast ved at ein sentral tilgang til slike gjenstandar kan vere reint teoretisk og analytisk, og at kjelder til å lære om dei ofte er jazzteoribøker.

At eg ikkje ganske enkelt berre kan "sånn!" [knipsar] veksle, liksom. Og det er dét eg vil her, å kunne gjere det. Og litt etter litt også begynne å blande dei her greiene, liksom. (...) [D]et er jo den greia, å liksom kunne... at om ein speler åttandedelar, å kunne sånn der..."ja, men no skal eg spele åttandedelstriolar", eller kva det no er. Og så kunne gjere det. (...) Det startar jo med kva ein høyrer, liksom. Sånn er det for meg i alle fall. At det kjem frå det... behovet kjem fordi eg har høyrte nokonting som eg ikkje heilt får ut på gitaren, liksom. (SR1)

"Episode 1" illustrerer det å øve på *rytmikk*, eit gjenstandsområde som stadig kom opp som sentralt i studentane sine øvingspraksisar. Som eit overgripande område ser rytmikk ut til å ha fleire dimensjonar, der nokre kan beskrivast som *objektive*, og er relatert til *sikkerheit* og presisjon i eit beat og ulike underdelingar av beatet, og å kunne ha denne presisjonen med seg i ulike tempi. Denne objektive dimensjonen av rytmikk blir ofte referert til som *time*, eit omgrep eg har referert til før, og føreslått å omsette til *periode-*, *puls-* og *underdelingskjensle*. Men rytmikk som gjenstand kan òg ha meir subjektive dimensjonar, som refererer til det å ha eit repertoar av rytmiske moglegheiter eller ressursar, når ein skal improvisere.

Omgrepet *time* gjekk spesielt ofte igjen, og var noko dei aller fleste nemnde som ein gjenstand dei ville og syntes dei trengte å arbeide mykje med. Før eg går vidare skal eg utdjupe kva eg legg i omgrepet. Sjølv om ordet er engelsk, vil nok engelsktalande musikarar nytte omgrepet "*time-feel*" om det tilsvarande fenomenet.¹⁵⁶ I Skandinavia kan omgrepet *time* ha litt ulike tydingar avhengig av samanhengen, som den svenske trommeslagaren Bertil Strandberg påpeiker i læreboka "*It's about time*" (Strandberg u.å.). *Time* refererer til at det i eit musikalsk forløp finst eit rytmisk rammeverk som er fast og fungerer som ein felles referanse, til dømes ein fast puls i eit fast tempo (eit fast beat). Å spele ein låt "i *time*" tyder at låten har eit fast tempo, i motsetnad til å spele *rubato* eller heilt utan tempo.

Omgrepet kan i tillegg til ein slik nøytral bruk, tilleggst ein meir normativ funksjon, til dømes om ein musikar har ein "bra *time*" eller ikkje. I så fall kan det vere snakk om musikaren si *evne* til å halde eit fast tempo og spele rytmisk eksakt (Strandberg u.å.), det vil seie kjensle for ein stødig puls eller jamn underdeling.

¹⁵⁶ Sjø til dømes <http://www.garciamusic.com/educator/articles/improve.groove.html> Omgrepet "time-"feel" kan og forkortast til "time" i engelsk bruk, men kan då vere vanskeleg å skilje frå når "time" er forkorting for "time signature", som tyder *taktart*.

Eit anna variabelt aspekt ved *time* som omgrep, er at det kan referere til "plassering" (eller frasering) i høve til eit beat, det vil seie *kor* på eit pulsslått ein musikal vel å "legge seg", om ein spelar "foran beatet", "bakpå beatet", eller "på beatet". Dette kan vi kalle ein form for *mikro-time* (Pressing 2002), og er gjenstand for subjektive val, men det kan vere ulike normer for kva som "swinger" eller "groover best" hos ulike kompfunksjonar, og i ulike stilar. Ei god "*time*-kjensle" i høvet til dette aspektet refererer då til i kva for grad ein er seg medvite si eiga plassering, og kan kontrollere den rytmiske fraseringa og utføre den på ein konsistent måte, som eit uttrykksmessig verkemiddel.¹⁵⁷

Å øve på *time* sjåast av deltakarane i studien som eit "*evigheitsprosjekt*", som Robert (gitar) formulerte det, eller "*livstidsjobbing*", som Emma (piano) formulerte det, som kan forståast som at *time* er ein gjenstand dei opplever at dei kontinuerleg må øve på for å utvikle og vedlikehalde.

"Episode 1" av Robert (gitar) kan illustrere den todelte dimensjonen eg nemnde ("objektiv" og "subjektiv") ved gjenstanden rytmikk. På den eine sida opplever han det som eit problem at han ikkje alltid greier å halde eit fast tempo i ein samspelsituasjon når han i spelet sitt skiftar underdeling. Dette kan sjåast som ei ferdigheit som har å gjere med den objektive rytmiske dimensjonen, der rytmikken hos den som improviserar må forhalde seg til ein felles, kollektiv rytmisk *referanse* som til dømes eit fast beat (i eit fast tempo).

"Episode 1" viser òg at det å kunne variere rytmisk er viktig for Robert, og det han sjølv trekk fram eit kompetanseaspekt i så måte er både å *greie å høyre* variasjonar undervegs når ein spelar; å *høyre for seg* korleis eit forløp kan utviklast gjennom å spele triolfrasering dersom han er midt inne i eit forløp som er basert på åttandedelsfrasar; og å *greie å utføre* ei slik endring i underdeling motorisk. Dette kan gå inn under den meir subjektive dimensjonen av rytmikk i samband med improvisasjon, fordi det er knytt til det å ha eit kreativt repertoar av rytmiske løysingar som er *tilgjengelege og operative* i improvisasjonssituasjonen. Samstundes heng den subjektive dimensjonen saman med den objektive, i og med at både det å kunne høyre for seg ei rytmisk endring, å få motorikken til å "lystre" det han høyrer, og samstundes forhalde seg

¹⁵⁷ Beskrivinga eg har gjeve av omgrepet baserar seg på mi subjektive oppfatning basert på eiga erfaring, diverse læremateriell der referansane er oppgjeve, i tillegg til samråingar med fleire kolleger i jazzseksjonen ved Norges Musikkhøgskole. Den amerikanske jazztrombonisten og -pedagogen Antonio Garcia har følgande formulering på si heimeside, som kan bidra til å belyse korfor det også var så viktig for deltakarane i studien: "*Time-feel is perhaps the most-ignored element of musical practice. This might be particularly true in jazz practice, for the nature of time-feel is different in jazz than in many other musics.*" (Garcia 1999)

presist til den objektive referansen *beatet* er (altså utan å sakke eller auke) går inn i den rytmiske utfordringa Robert øver på.

At *time* som øvegjenstand hadde ein så sentral plass hos studentane, kan følgande utsegn frå Emma (piano) gje ei forklaring på:

EMMA: Kan hende du speler med ein trommeslagar som for alt i heile verda skal unngå å spele alle 1' arar, då må du forhalde deg til å halde fast på din eigen *time*.¹⁵⁸

Utsegna seier etter mi oppfatning mykje om sambandet mellom subjektive og objektive dimensjonar ved rytmikk, og kva for musikalske *normer* dette gjenstandsområdet er innskrivne med. På eitt nivå har trommeslagaren i eit band "*time-keeping*" som ei primær arbeidsoppgåve. Likevel kan ein sjå det som ein del av ein underforstått *handlingstekst* [script] for eit improvisert bandsamspel at ein trommeslagar kan gå ut av ei slik rolle, og velje å til dømes *ikkje* understreke "1'aren" i takta. Dette blir då eit tilgjengeleg val for trommeslagaren som til dømes eit verkemiddel for å skape eit uføreseieleg forløp. For at samspellet skal fungere, må den kollektive referansen som "1' arar" utgjere, vere internalisert hos dei andre deltakarane i bandet. Som pianist reknar Emma det som ein viktig del av hennar kompetanse, å ha ein beredskap for slike potensielle samspelsituasjonar der ho må kunne "*halde fast på [sin] eigen time*", fordi ein trommeslagar kan kome til å spele rytmisk uføreseieleg.

I sjangrar som rock og pop kan ein generelt seie at det er eit snevrare improvisatorisk handlingsrom, men ein trommeslagar har kanskje eit desto større ansvar for ein kollektiv *time* på eit mikro-nivå, noko følgande utdrag frå intervjuet med Martin (trommer) kan vere eit døme på. For å få han til å fortelle om kva ulike øvegjenstandar tyder for han, spurte eg om kva han syntes var viktig å få til når han spelte rock og pop:

MARTIN: Hvis det groover kjempebra, då føler eg at eg har gjort jobben min i sånn type musikk, då.

GURO: Ja. Og kva går det ut på?

MARTIN: Nei, eg har liksom prøvd å forske litt på det, eller analysere ting litt, då, tenke litt på det. Kva er det som gjer at ting groover. Og så har eg høyrte på dei trommisane eg syns er bra på det då, og vore på klinikkar med dei, og høyrte seminar, og liknande. Og for meg, altså groove, det er ein sånn estetisk ting. Det er mange som er flinke groove-trommisar, men det er nokre eg føredreg meir enn andre, sjølv om dei er.... eg syns mange er flinke, då. Sånn estetisk sett, sånn groove-messig, for min del, så

¹⁵⁸ Med *time* her kan det hende Emma i tillegg til beat-kjensle, siktar til å halde 1'aren innanfor taktarten og/eller lengre taktperiodar.

syns eg det er veldig tøft når basstromma er rett på slaget, medan backbeatet, på skarpen, to og fire, det kjem kanskje millisekundet etter det metronomiske slaget, då. Så ein finn liksom det tilhøvet mellom metronombeatet og det ein faktisk spelar. Og så er det også noko med tilhøvet mellom beatet til dei ulike i bandet. Ein må fungere saman, i sånn musikk så er det veldig viktig med bassisten, då. Ein må liksom ha eit sånt tilhøve mellom kvarandre som gjer at det groover. (...) [E]g liker vel også gjerne bassistar som er litt bakpå. Men samstundes syns eg også det er artig å spele med bassistar som er litt frampå, for då... hvis dei er litt foran og eg litt bak, så føler eg grooven havnar ein stad midt mellom oss. Så, liksom, tilhøvet mellom oss gjer at det groover. Så det er mange ulike måtar å groove på, utan at eg heilt forstår det sjølv, kva som gjer ting groovy.

Eg oppfattar diskusjonen Martin hadde med seg sjølv om groove og det *å groove*,¹⁵⁹ som at han hadde eit klårt øvingsmål om å kunne groove, men at dette er eit komplekst område, og at han derfor hadde behov for å differensiere mellom ulike aspekt ved det å groove. Basert på dette utdraget ser vi for det første at kva det vil seie *å groove* kan sjåast som ei sentral regulerande norm for det å spele trommeslagar. Det er likevel ikkje nødvendigvis ein eksplisitt kompetanse, men noko underforstått i konteksten groovebaserte sjangrar utgjer. Martin har forsøkt å gjere den eksplisitt for seg sjølv, ved å samanlikne spelet til trommeslagarar han har møtt eller lytta til.

For det andre ser vi korleis Martin sette det eg har omtalt som objektive (til dømes det Martin kallar "metronombeatet") og subjektive rytmiske dimensjonar ("det ein faktisk spelar") opp mot kvarandre. Groove som gjenstandsområde var ikkje noko absolutt hos Martin. Når han seier at groove for han "er ein sånn estetisk ting" oppfattar eg han dit at det i groove finst eit subjektivt, improvisatorisk handlingsrom for han som trommeslagar, til dømes det å plassere basstromma og skarptromma ulikt på eit mikronivå i høve til beatet.

Men denne mikroplasseringa står for Martin i eit tilhøve til korleis ulike *bassistar* utfører si mikroplassering. At bassistar også kan variere mikrotinga si på ulike måtar, skaper nye moglegheiter for handling og potensielle musikalske spenningsfelt, ved at Martin som trommeslagar og bassisten han til ei kvar tid spelar med kan eksperimentere med å

¹⁵⁹ Den engelske stavemåten gjer det vanskeleg skriftleg å skilje mellom substantiv- og verbforma. Når nordmenn nyttar desse orda munnleg seier ein gjerne "ein gruv", og "å gruve". Ein annan interessant skilnad er at som substantiv er det i mi oppfatning eit nøytralt deskriptivt omgrep som seier noko om *type* groove, medan brukt som verb ligg det ei meir normativ tyding i det ("det groover" er døme på ein positiv karakteristik, medan "det groover ikkje" tyder det motsette).

”strekke beatet” i relasjon til kvarandre. Men, som sitatet frå læreboka peiker på, er dette handlingsområdet først tilgjengeleg etter at ”man lærer seg att utan svårighet spela mitt i beatet”, altså halde eit fast tempo og spele presist på beatet.

Som vi såg tidlegare øvde Robert (gitar) mykje på *time*, i høve til å ha ein presis *time* sjølv når han vekslar mellom ulike underdelingar, og han øvde på slik veksling for å utvide sitt kreative uttrykksrepertoar. Han fortel at han har hatt problem med ”takt og sånn” sidan han var yngre, og at han framleis syns *time* er noko han er dårleg på. Samstunde opplever han at dei rytmiske utfordringane han har no er på eit anna nivå enn tidlegare:

ROBERT: [E]g har jo liksom... eg opplever no at det likevel er på eit nivå der det er ganske små justeringar som det... .. at det handlar om... eg forsøker liksom å kunne vite nøyaktig kor i *timen* eg vil vere, eller kor... å kunne ligge ekstremt langt bak, eller midt på, eller... kanskje for langt fram om ein vil det. Så at det er ganske små... det blir vel sånn med mykje av øvinga at allting blir heile tida mindre og mindre, liksom.

GURO: Syns du at di evne til å høyre dei nyansane har endra seg?

ROBERT: Ja, det syns eg nok. Ein går kanskje inn djupare og djupare i det på eit vis, og blir meir og meir detaljert og meir og meir sjølvkritisk heile tida, liksom. Kor langt bak kan eg eigentleg ligge, utan at det begynner å kjennast rart. Og ofte syns eg at ein kan... når eg ligg så langt bak som eg trur at eg kan, så kan eg alltid «rygge» enno litt til. Og eg vil få det der inn i ryggmargen, at der ein stad skal ein vere, liksom. Har eg bestemt meg for. (INT)

Eg forstår Robert slik at sjølv om han sa han var ”dårleg på” *time*, hadde han opparbeidd seg ein større kompetanse på dette området, noko som fører til at utfordringane på dette tidspunktet dreidde seg om å kontrollere dei rytmiske nyansane som ligg i mikrodimensjonane ved *time* og som eg har omtalt som plassering i høve til eit beat. Dess meir han arbeidde med *time*, desse fleire nyansar oppfatta han, og fekk eit ønske om å kontrollere. Og også i høve til dette aspektet ved rytmikk kan vi forstå Robert som at det er relatert til å utvide sitt uttrykksrepertoar.

Uttrykksrepertoar var òg eit aspekt som er viktig for Vibeke (sax), slik eg tolkar det ho fortalde om kva ho syntes ho trengte å vidareutvikle innanfor rytmikk:

VIBEKE: For eg kjenner at det er liksom ein ubalanse akkurat no, eg treng å jobbe med den rytmiske sida. Det blir veldig mykje... åttandedelar [ler]. Sånn der. Sjølv om eg kjenner at oftast er... at eg er trygg i *timen* min, med åttandedelane.

(...)

GURO: Har du noko formeining om korfor... for du snakka litt om *time*, at der ville du gjerne... det vil du bli betre på. Då forstår eg det sånn at du har bra *time*, men...

VIBEKE: På sett og vis, men kanskje fattig rytmisk språk. Eg trur at eg brukar å spele etter mi eiga evne, når eg speler, men eg vil heve den, ganske enkelt. Eg held ikkje på og famlar ein masse, liksom, eg trur at det låter som at eg har bra *time*, oftast. Men som sagt, det blir litt keisamt, reint rytmisk.

GURO: Ja. Så vokabularet, liksom, er lite i høve til det du vil?

VIBEKE: Ja, det er for mykje åttandedelar, om ein kan seie det.

Triolar, og så tok det slutt... [ler].

Når Vibeke her sa at ho kjende seg "trygg i *timen*" sin, vil eg kople det til det eg har omtalt som den objektive dimensjonen ved *time*. Når ho derimot seier "*det blir mykje åttandedelar [og triolar]*", forstår eg dette som at det rytmiske området ho ønskte å bli betre på, liknar på det vi såg Robert øvde på, nemleg å bli i stand til å variere meir, å utvide sitt rytmiske, kreative repertoar. Innanfor det eksisterande rytmiske repertoaret ho opplevde at ho meistra, spelte ho rytmisk sikkert, men ho ønsker eit større tilfang av moglegheiter for å unngå at ho i improvisasjonane gjentek seg for mykje.

I likskap med Vibeke peiker Georg (gitar) på behovet for å utvide repertoaret av rytmiske moglegheiter:

GEORG: Også... har eg lyst å spele meir sånn... ja, litt meir komplisert rytmisk, på ein måte. Sånn, når eg prøver på det, så er det ofte det skjær seg. Men eg trur det berre er sånn... kanskje det det er eg, då, men at eg berre må jobbe med... spele det nok til at det festar seg.

Her forstår eg Georg slik at når han forsøker seg på meir "komplisert" rytmikk, og det "skjær seg", er det fordi han ikkje greier å halde *timen* fast — den objektive dimensjonen — samstundes som han legg i veg på rytmiske fraser som han ikkje meistrar. Utan at Georg forklarar kva han meiner eksplisitt med at det skjær seg, kan det forståast som at han kanskje mistar kjensla av kor 1'aren i takta er, mister periodekjensla, eller aukar eller sakkar tempoet. Dette forstår eg som nok eit døme på sambandet mellom *time* — som ein felles, kollektiv rytmisk referanse, og det kreative handlingsrepertoaret.

Her kan ein nytte Vygotsky (1978) sitt omgrep om den proksimale utviklingssone som metafor. Det eksisterande rytmiske repertoaret, som i tilfellet Vibeke blei referert til som "*(for) mykje åttandedelar*" var innanfor sonen av det ho greidde å spele med trygg og sikker *time*-kjensle, eller som når ho opplevde at ho spelte etter si "eiga evne". Men i denne sonen var det eit misforhold mellom evna til presisjon, og dei *kreative* ambisjonane ho hadde. Ho ønska å utvide sonen for det kreative repertoaret. Når til dømes Georg forsøkte å spele "meir komplisert" kan vi forstå han som at han rørte seg ut i ein slik større utviklingssone kreativt sett. Men slik eg tolkar han, har han då lett for å miste *timen*, og

i denne utviklingssonen blir det eit misforhold mellom evna til å ha den sikre og presise *timen*, og det å spele "komplisert" og variert.

Både Vibeke og Georg kan dermed seiast å vere i ein proksimal utviklingszone rytmisk sett, der kompetansen dei søkte enno ikkje var oppnådd, men innan rekkevidde. Den kan seiast å dreie seg om å kunne kombinere objektive rytmiske ferdigheiter med ein større tilgang til eit rytmisk subjektivt og kreativt handlings- eller uttrykksrepertoar.

Framgangsmåtar for å øve på *time* kunne take ulike former. Å øve rytme utan instrumentet var noko fleire fortalde at dei gjorde, til dømes Johan (sax), som demonstrerte ei polymetrisk øving han hadde fått av hovudinstrumentlæraren sin, der han skulle trampe ein puls i ei firetakt, og klappe eller seie ein rytme over, som var basert på åttandedelar grupper i fem. Emma (piano) hadde fått i heimelekse i faget rytmikk å øve på polyrytmen *9 over 6*, og har lyst å lage ein låt over dette rytmiske fenomenet og ta med til klassen:

EMMA: Så må eg jo først ha fenomenet inne, for å kunne vere kreativ med det, sant. Då må eg jo berre sette meg ned og klappe og ha metronomen på og sånn, fram til eg får ei kjensle av det, og så prøve å spele [improvisere] på det.

Metronom var ein heilt sentralt reiskap for å øve *time*, og blei hyppig nytta av deltakarane. Når til dømes Martin (trommer) beskrev korleis han øvde på mikroplasseringa han beskrev tidlegare, forklarte han følgande:

GURO: (...) er du avhengig av å spele med... i bandet, for å få øvd på akkurat den plasseringa i høve til beatet?

MARTIN: Nei, eg kan gjerne øve med metronom. For då høyrer ein jo spesielt godt kor ein havnar i høve til metronombeatet. Så det har eg øvd litt på, då. Øvd på å spele på beatet, øvd på å spele framfor beatet, øvd på å spele bak beatet. Og så gjerne ta opp meg sjølv då, med metronom, for å høyre korleis det blir.

Metronomen blei her ein viktig reiskap som gav det rytmiske materialet både Emma og Martin i desse døma arbeidde med, ein fast referanse.

Alex (trommer) fokuserte mykje på *time*-øving. Når han beskrev kva han gjorde når han øvde *time*, fortalde han at kunne variere mellom å spele firedelar, firedelstriolar, åttandedelar, og så bortetter, på skarpromma til metronom som held tempoet. Han kunne då starte i eit langsamt tempo, og auke etterkvart, der målet var å kjenne sikkerheit på dei ulike rytmiske underdelingsnivåa i alle tempi. Samstundes øvde han på ulike motoriske koordinasjonsmønster med trommestikkene innanfor det enkelte underdelingsnivået. Dette var ei dagleg rutine, og kunne varierast med at han gjekk over til å spele det same på ride-cymbalen, anten til metronom eller til ulike innspelningar. Då kan han sette på ein CD på øverommet, gjerne noko swingbasert musikk, og sjølv gjere

firefels-, triol- og åttandedelsøvingane sine til innspelina. Dette kan vi forstå som at Alex "regisserte" ulike musikalske kontekstar for å utføre øvehandlingane, det vil seie desse rytmiske etydene, innanfor. Han nytta ulike reiskapar (metronom eller ulike innspelingar) for å skape ein rytmisk referanse utanfor sitt eige spel, å spele opp mot.

Anders (bass) fortalde om det han kalla eit "øveprosjekt" han gjennomførte i ein periode på om lag ein måned i to timar dagleg, og der hovudmålet var å øve si *time*-kjensle. Prosjektet gjekk ut på å berre spele firefelar i svært låge tempi over lang tid, noko han beskrev på følgjande måte:

ANDERS: Berre å stå og spele på slaget [knipsar to gonger] til metronom ein [klokke-]time i 30 BPM [beats per minute, til dømes. Det er det einaste ein gjer. Og så har ein gjort det ein time, så tar ein 31 BPM i ein time. Det var dét. Og så, neste dag, så var det 32 og 33, og så neste dag 34 og 35. Veldig krevande, altså det var... ein kjende det i kroppen. Det var så jævla monotont å stå og spele bass så lenge, liksom.

GURO: Ja. Og då gjorde du ingenting mellom slaga, du skulle berre...?

ANDERS: [syng ein basstone] Nei, nettopp. Og det var veldig bra, faktisk. Utruleg effektiv timing-øving.

Dette var eit svært krevande og slitsomt prosjekt, fortalde Anders, men veldig utbytterikt i høve til å halde ein fast *time*. Som variasjonselement la han inn at skulle spele på ulike strengar på bassen etter eit bestemt system han definerte på førehand:

ANDERS: (...) liksom, G-strengen i 15 minuttar, D-strengen 15 minuttar, kanskje... og så hadde eg litt ulike kombinasjoner. (...) Eit kvarter på kvar streng, då har ein litt variasjon i alle fall. Og så får ein øvd alle strengene. Og så kan ein jo teste ulike fingrar.

Anders forsøkte å unngå å tenke medan han utførte denne øvinga, noko eg oppfattar som eit poeng i seg sjølv:

ANDERS: I blant gjorde eg det [å tenke], undervegs, men det blei ganske dårleg øving, trur eg, når eg tenkte undervegs. Eller, ikkje dårleg, men det er ikkje dét... då er eg ikkje *der*. Då gjer eg ikkje øvinga, då står eg og tenker på korleis eg skal gjere øvinga.

Ved å slavisk følge systemet for kva for streng han skulle spele på over kor lang tid, fortalde han at han slapp å tenke, og kunne i staden vere fokusert på å utføre oppgåva. Anders var oppteke av å unngå å tenke medvite, og sa at når han begynte å tenke opplevde han å ikkje vere tilstades i øvinga; "[då] er eg ikkje der". Eg oppfattar derfor at denne øvinga i tillegg til å ha ei rytmisk målsetting, var laga slik som ein måte å samstundes øve på sjølvdisiplin, og ei kjensle av å vere nærverande og oppslukt. Basert på utsegna over tolkar eg Anders slik at nærvere for han

er knytt til ei oppleving av noko meditativt, å "tømme" hovudet for tankar og fokusere på den kroppslege utføringa av øvinga. Kanskje bidrog denne dimensjonen i øvinga til å tilføre eit ytterlegare meiningslag, og noko å strekke seg etter som gjekk utover det å øve på å halde ein fast puls i eit lågt tempo, som Anders tross alt beskreib som monotont og keisamt i seg sjølv — og dermed motiverte han til å greie å gjennomføre dette ambisiøse "øveprosjektet".

For å oppsummere dette avsnittet, vil eg trekke fram at det var ulike dimensjonar knytt til å øve på rytmiske øvegjenstandar som kome fram, og som eg har vald å dele inn i subjektive og objektive dimensjonar. Ein slik objektiv rytmisk dimensjon dreier seg om det å øve på *time*, det vil seie å kunne ha ei god periodekjensle, vere presis i høve til eit metronombeat og i ulike underdelingar av beatet, og liknande. Dette er sentrale referansar som er naudsynte for at deltakarane skal kunne fungere og ha eit individuelt handlingsrom i improvisert samspel.

Ein subjektiv rytmisk dimensjon har å gjere med det skapande, nemleg å opparbeide eit kreativt rytmisk repertoar av moglegheiter, som ein må øve slik at dette repertoaret er tilgjengeleg i ulike musikalske situasjonar. Dette gjeld også for dei objektive dimensjonane. Derfor utfordra deltakarane seg sjølve når dei øvde på dette repertoaret, ved å sette det inn i ulike situasjonar med ulike typar utfordringar, som når Anders spelte firedelar i to timar i strekk i svært langsomt tempo.

Ein annan dimensjon dreier seg om *mikro-time*, det vil seie å meistre og kontrollere små forskyvningar i høve til kor på eit metronomisk *beat* ein plasserar ansatsar. Å øve på dette medførte mellom anna at dei opparbeidde ei vårheit for slike små nyansar, også når dei lytta til andre. Desse nyansane tilførte enno eit sjikt med moglegheiter for bruk av verkemiddel i samspel og improvisasjon.

Songarar og rytmikk

Når eg i dette avsnittet har referert til "mange" eller "dei fleste" av deltakarane, gjeld dette instrumentalistane. Ingen av dei to songarane Karin og Monica nemnde rytmiske aspekt i samband med gjenstandar dei øver på. Dette kan henge saman med at eit tradisjonelt hovudfokus for songarar generelt innanfor jazz har vore *formidling av tekst* i låtar, og at songarar sitt handlingsrom for improvisasjon er knytt til ulike måtar å frasere ein låt med tekst, det vil seie måtar å *disponere teksten* rytmisk.

Eit døme hos Monica som kan peike på denne innstillinga, var at når læraren hennar i ensembleundervisninga kom med låtar som først og fremst var originalskreve instrumentallåtar, beskreib ho det på følgande måte:

MONICA: For eg har ofte hamna i ensemble der det er veldig vanskeleg musikk, der det er sånn her modal musikk, og det er... ofte har eg hatt blåsarar som lærarar, og sånn der. (...) [L]læraren har kanskje kome med "den her har eg skrive", og så er det liksom rare, rytmiske greier, og... (...). Eg syns jo det er mykje artigare å hogge tenna i ein kjempevakker ballade eller ei folkevise, eller... ja, kva som helst der ein kjenner at "her skal eg formidle noko".

Ut frå denne utsegna verkar det som det for Monica var eit sprik mellom originallåtar med "*rare rytmiske greier*", og ballader med ein tekst ho kunne fokusere på å formidle. Det førstnemnde knytast til instrumental musikk, og opplevast framandgjerande for Monica som songar.

På den andre sida fortalde både Monica og Karin at dei øvde, eller i periodar hadde øvd på, å synge såkalla *scat-improvisasjon*.¹⁶⁰ Heller ikkje samband med dette kom rytmikk opp som gjenstandsområde, slik vi såg at instrumentalistane arbeidde med rytmikk som materiale for å bruke i improviserte soloar.

Det treng likevel ikkje nødvendigvis vere nokon motsetnad mellom det å fokusere på tekstformidling som songar, og det å øve rytmiske ferdigheiter. Det å synge med tekst, og utforme ei improvisert frasering av den,¹⁶¹ har i stor grad eit rytmisk aspekt i relasjon til underliggande beat, underdeling og groove. Ein songar kan til dømes også velje å arbeide med dei *perkusive* moglegheitene i tekst som eit fonetisk repertoar, som eit verkemiddel. Men heller ikkje i samband med korleis Monica og Karin arbeidde med låtrepertoar var rytmikk eit tema.

7.4.2. Tonale strukturar

Med *tonale strukturar* meiner eg musikalsk materiale som er relatert til tonehøgde, anten det er snakka om tonehøgder som er organiserte i ulike *skalaer* eller har ein *harmonisk* struktur.

¹⁶⁰ Scat- improvisasjon vil seie at ein songar improviserar utan ein litterær tekst, men nyttar ikkje -meningsberande fonetiske stavingar som lydar å synge på, primært som klanglege og rytmiske verkemiddel.

¹⁶¹ Både Monica og Karin fortalde at dei arbeidde improvisatorisk med frasering i låtar med tekst.

Episode 2

Robert sitt med gitaren i fanget, og på eit notestativet står ei note på standardlåten "In your own sweet way".¹⁶² Han begynner å spele solo på akkordskjemaet, til ein metronom som går på slag 2 og 4 i takta. Han legg ingen akkordar eller basstonar, speler berre melodiske linjer. Det linære er i fokus, og Robert speler A-delen på låten om igjen og om igjen, og fokuserer å få inn polytonale akkordutvidingar i melodilinjene, ein harmonisk gjenstand han har øvd intenst på i den siste perioden. Om det kjem ein D7, til dømes, som er den første akkorden i låten, dominanten, så forøker Robert å blande D-durtreklangen med ein Ab-durtreklang. Tonane i Ab-durtreklangen blir ein b5, ein 7 og ein b9 i D7, men Robert tenker Ab-durtreklang når han speler, og ikkje seks tonar som dannar ein skala. For Robert gjev det annan inngang til å improvisere over akkordskjemaet enn det å tenke til dømes tonen Ab som ein b5:

ROBERT: (...) for treklangane er så sterke, dei har så sterk melodisk kraft, liksom, så ein kan kome unna med ganske mykje...[ler]. Og om ein tenker etter, å spele ein Ab over ein D7, det er ganske "feil", liksom. Men det her kan låte bra.

Robert forsøker å høyre for seg grunnakkordane, Am7b5, D7, Gm7, C7, Cm7, F7, Bbmaj, utan å spele dei, samstundes som han improviserar melodisk over treklangar som ligg ein tritonus unna grunntonane. Men det blir for utfordrande å høyre for seg desse to harmoniske laga samstundes. Derfor går han over til å legge grunnakkordane, for verkeleg å "få dei inn", før han kan spele melodisk på dei polytonale utvidingane. Han prøver å sjå visuelt for seg både grunnakkorden sin treklang, og den utvida treklangen samstundes på gitarhalsen: "Her har vi D, her har vi Ab-treklangen". Planen er at det skal bli lettare å kombinere desse polytonale laga ved å sjå akkordane samstundes. Men han greier ikkje å ro det i hamn, syns han. Han får ikkje heilt inn det han ville med denne øvinga.

ROBERT: No sitt eg jo berre og improviserar, liksom, sånn som eg kanskje hadde gjort om eg spelte med eit band, men med den her tingen isolert. Akkurat det å spele ein H-dur over ein F-dur, til dømes. (...) [Men] kanskje eg kunne ha bestemt meg enno meir for ytterlegare avgrensingar. For det blir kanskje artigare å spele, men det blir ikkje så effektivt øvd, liksom. Og eg tenker at eg kanskje set det inn i eit kunstnarleg perspektiv for tidleg. (...) No og då kjenner eg at det glimtar til, at det kjem ein frase der eg

¹⁶² "In your own sweet way" er komponert av Dave Brubeck, og er på 32 takter med AABA-form.

kjenner at "ja, men der passar det bra", men for det meste er det litt usikkert, liksom.

GURO: Veit du korfor du ikkje øver avgrensa nok?

ROBERT: Eg antar at grunnen til at eg gjer det sånn her, er at eg tenker at eg skal forsøke å øve det så nært ein verkeleg situasjon som mogleg, eller sånn. Men det er ein vanskeleg balansepong. Det er kanskje for tidleg å gjere det, det er kanskje betre å gjere det veldig stivt og trist først, sånn at ein kjenner at ein har kontroll på det før ein begynner, liksom. Elles kjem det kanskje litt usikkert ut i musikken, også. (...) Kanskje eg burde ta bort *time*, alt sånt, men beholdt låten og progresjonen, og kanskje berre begynt å spele ein treklang, sånn [syng D-A-F#-A]. Og så bytta til den altereringa eg ville ha, og kanskje bytta tilbake. Og liksom, . . få inn både gehørmessig og korleis det heng saman med kvarandre på ganske komplekse måtar på gitarhalsen. Det er vel mykje å hente dei treklange som finst om ein tek dei frå dimskalaen, liksom. Få betre kontroll på det.

Robert improviserar vidare, litt akkordar og litt melodiske linjer, og finn undervegs ei avgrensing i spelet, ved at han begynner å spele kvartintervall inni linjene. Han får plutselig litt "feeling", og slepp seg laus. Dette er noko som av og til hender når han øver slik. Det kjennest bra, og det kan vere fint å tillate seg å køyre på det, syns Robert. Då kjennest det som ein verkeleg situasjon, ved at ein speler og jobbar med eit fokus, og så til slutt "finn inn" i noko. Robert trur det er bra å "bli der", då, for "*den kjensla vil ein jo ha heile tida, kanskje*", seier han. (SR1)

Dette utdraget viser ulike sider som har å gjere med å øve på gjenstandsområdet harmonikk. Ei side er korleis Robert valde å forhalde seg til ei akkordrekke som utgangspunkt for å generere eit melodisk improvisasjonsmateriale. For det første arbeidde Robert med å utvide akkordane og deira innbyrdes tonale tilhøve ved å legge til alterasjonar. For det andre valde han å behandle desse utvidingane som ein bestemt type struktur, nemleg isolerte polytonale treklanger, i staden for å tenke alterasjonane som skalamessige "forlengingar" av grunnakkordane. "*Treklanger har så sterk melodisk kraft*", sa Robert, noko eg oppfatta som ei grunngeving for å ikkje behandle akkordutvidingane som skalatonar. Som treklanger, med sjølvstendige grunn-tonar, medierar desse tonane eit melodisk tilleggs slag, som kan tolkast som at det gjev eit større kreativt improvisasjonstilfang.

Ei anna side ved ulike *måtar å øve* dette på som handling, er at eit spenningstilhøve mellom det å øve avgrensa, og ikkje "kreativt" eller "kunstnarleg" for tidleg, og det å øve på ein måte som gjer at det kjennest "verkeleg" og at han får "feeling" og "finn inn" i noko (og dette "noko'et"

tolkar eg som noko musikalsk og kreativt motivert). Den første måten beskriv Robert som "stiv og trist",¹⁶³ den har kjenneteikn frå omgrepet *målretta øving* (jmf Ericsson), og er ein framgangsmåte som er kontrollert og detaljert. Den andre øvemåten blir beskrevet som å få "feeling", det er noko som "hender av og til", og er noko han tillet seg sjølv å gå inn i, dersom han kjem i dette bestemte moduset. Dette kan jamførast med den øvetilnærminga eg kalla *utforskande* i avsnittet om ulike øveomgrep (6.2.2). Den er altså ikkje noko han like lett kan kontrollere, men nærast må nytte høvet når det byr seg — og framstår som eit overordna mål. Robert sa sjølv at det var ein krevande balansegang mellom desse to.

I starten av denne økta der han øvde på akkordskjemaet på "In your own sweet way", bestemte Robert seg for å improvisere med det materialet han hadde valt å ha i fokus, polytonale akkordutvidingar. Han opplevde at dette ikkje førte til det han ville med øvinga, nemleg å kunne nytte dette materialet i improvisasjonar. Når han kommenterte øveøkta syntes han at han burde *kontrollere* materialet betre, og i mi tolking øve det meir målretta og mindre utforskande før han kunne improvisere med det. Han var òg inne på å endre måten han strukturerte materialet på; nemleg å tenke akkordutvidingane innanfor ein kategori, som tilhøyrande innanfor den same dim-skalaen, i staden for å tenke to isolerte treklanger.

Dømet med Robert viser korleis *tonale strukturar* kan bli avgrensa som ein øvegenstand, der tilhøvet mellom harmonikk og det å generere eit melodisk materiale å improvisere over står i fokus. Som eg har beskrevet i hovudavsnitt 3.5, om improvisasjonskompetanse, reknast ofte dette gjenstandsområdet som sentralt i litteraturen når ein skal tileigne seg improvisasjonskompetanse (sjå til dømes Pressing 1998; Kenny og Gellrich 2002).

På same måte som for gjenstandsområdet rytmikk, kan ein seie at harmonikk og melodisk materiale avgrensast som ein *generisk* øvegenstand, noko ein både vil finne i litteraturen og noko eg også fann hos deltakarane i denne studien. Med generisk i denne samanhengen meiner eg at fokuset er på tonale element eller materiale som ofte går igjen i standardlåt-repertoaret, som bidreg til å konstituere det deltakarane ofte refererer til som "*eit jazzaktig språk*" (til dømes Ingrid (trompet)), eller "*jazzvokabular*" (til dømes Robert (gitar)), og som derfor kan gje ei overføring uavhengig av kva for spesifikk låt ein speler.

¹⁶³ Eg oppfatta Robert som litt ironisk når han nyttar desse adjektiva, og at han formulerer seg slik for å tydeleggjere at dette "stive og triste" er i kontrast til det "verkelege", øvemåten der han får feeling.

Tidlegare, i avsnitt 7.3.2, beskrev eg til dømes korleis Emma (piano) utleidde enkelte generiske tonale element frå ein solo av Bill Evans på låten "Five", og i "Episode 2" i dette avsnittet såg vi at eit døme på generiske strukturar kunne vere ulike II-V-I-progresjonar som blei kombinert på ein bestemt måte i akkordskjemaet til låten "In your own sweet way". Slik eg oppfatta intensjonen med Robert si øving på denne låten, var det progresjonane i akkordskjemaet sin generiske karakter som blei fokusert, og generative moglegheiter som låg i re-harmoniseringar av akkordane og det polytonale melodiske materialet akkordane gav når Robert tok med øvre terstrinn og alterasjonar. Den konkrete låten han spelte på tjente som ein spesifikk kontekst der akkordprogresjonane sto i ein samanheng, og denne samanhengen omfatta melodi, akkordar og ein bestemt formlengde (32-takter, AABA). Som såleis var låten ein reiskap som medierte Robert si handling på den generiske akkord- og tonalitetsgjenstanden.

Blant deltakarane var det òg ein utbreidd praksis å øve generiske tonale strukturar isolert frå musikalske kontekstar, som til dømes når Ingrid (trompet) fortalde om at læraren hennar gav henne i lekse å øve opp *toneforrådet* sitt :

INGRID: [Eg kan] få teknikkøvingar som har med toneforråd [å gjere], og [då] skal eg spele tersar, og spele [syng ein durskala oppover sekvensert i tersar]. [I] alle toneartar. [Eller] at eg skal (...) spele kvartar i dorisk, til dømes. (INT)

Dette sitatet er eit døme på korleis det instrumentaltekniske og tonalitetsmessige kan øvast på som to sider av same sak. Det å øve modale skalaer i ulike intervallkombinasjonar i ulike toneartar, både kan ha som mål at å mestre skalaene som improvisatorisk "byggemateriale", og at ein teknisk internaliserar dei ulike grepskombinasjonane dette inneber på trompet (i dette høvet).

I dømet med Robert tok han utgangspunkt i ein låt og genererte eit tonemateriale ut frå låten. I følgjande sitat frå Markus (bass) ser vi eit døme på ein motsett veg:

MARKUS: [Eg har] øvd på litt sånn vanskelegare skalaer, og sånt. Ja... type dim og heiltoneskalaer, som er vanskelege å intonere på bass, og sånn. Og forsøkt å sette det inn i låtar, altså, spele standardlåtar og forsøkt å forsøke å klemme inn dei der skalaene nokre stader, sånn at det kjem i ein slags samanheng.

Som vi ser la Markus vekt på å sette skalaøvinga inn i musikalske samanhengar, noko eg forstår som ein måte å gjere dei *operative* på, der også andre faktorar enn det å spele dei bestemte intervalla i ein bestemt skala må takast omsyn til, som til dømes samanhengen i akkordprogresjonane i den spesifikke låta, og ein rytmisk og formmessig kontekst.

Vibeke (sax) fortalde om skalaen melodisk moll som ho øvde spesielt på:¹⁶⁴ "[Eg] har melodisk moll, no, frå ulike trinn, for å lære meg å høyre kvar skala på melodisk moll, korleis den... ja, som den altererte." Her refererer Vibeke til at når ein nyttar ulike omvendingar (eller modalitetar) av den melodiske mollskalaen, blir det nye skalaer som innanfor jazzteori ofte knytast til ulike altererte akkordar som er vanleg å nytte i jazz.¹⁶⁵ Melodisk moll har derfor ein særstilling i den før omtalte akkordskala-metodikken (Berliner 1994). Den altererte skalaen som Vibeke nemnde spesielt, hugsar vi til dømes frå når Emma planka og analyserte Bill Evans sin solo på "Five". Dette er den same skalaen som melodisk moll frå 7. trinn, og kan spelast over ein Dominant-akkord med både tillagt senka og heva kvint, og senka og heva none.¹⁶⁶

For å øve på slike akkordskalaer,¹⁶⁷ spelte ho akkorden på pianoet, og medan ho lytta til den, forsøkte ho å leite seg fram til tonane i den tilhøyrande skalaen på saksofonen, ut frå dei ulike trinna i akkorden. Der sitatet frå Ingrid var eit døme på korleis ulike skalaer kunne øvast på knytt til instrumentalteknikk, kan dette dømet frå Vibeke vise korleis skala-øving kunne utformast som ei *gehørøving*. For Monica (song) var det også ei *gehørøving* å synge gjennom akkordskjemaer på låtar ho skulle improvisere på. Dette gjorde ho ofte ved å synge firklangar brote opp og ned, som ein måte å opparbeide seg tonale referansar, og "*bli trygg*" nok til å improvisere på skjemaet.

I undersøkinga var det òg døme på studentar som *ikkje* øvde på tonale strukturar. Den andre songaren i studien, Karin, likte godt å improvisere på standardlåtar. Ho fortalde at hos syntes det var lett å nytte gehøret sitt intuitivt til å improvisere over akkordar, men opplevde i motsetnad til Monica at det *ikkje* gav ho noko større utbytte å øve systematisk på harmonikk:

GURO: Du sa at du syns det var gøy å synge solo, kom det lett til deg? Du sa at det var morosamt, gehørmessig. Var det noko du kjende kom lett, eller gjekk du *inn* i akkordane, og jobba med det sånn etydemessig?

KARIN: Nei, eg har ikkje jobba sånn, faktisk. Nokonting. Eg synes det er litt... det kjennest litt unaudsynt. På ein måte.

¹⁶⁴ Merk at sjølv om melodisk moll innanfor klassisk musikkteori har ulike trinn i oppgang og nedgang, har den i jazzteori alltid dei same trinna uavhengig av melodiretning, nemleg med høgt 6. og 7. trinn.

¹⁶⁵ Sjå til dømes læreboka "De to rom" av Agerskov/Sveidahl, for ein oversikt.

¹⁶⁶ Ein C alterert skala er til dømes den same som Db melodisk moll men med C som grunn tone, og kan nyttast over akkorden C7 #5b5 #9 b9.

¹⁶⁷ Det vil seie skalaer som er generert ut frå tilhøyrande, spesifikke akkordar.

GURO: Korfor det, då?

KARIN: For at.. for eg treng ikkje vite tonenamna for å kunne syngje ulike ting. Altså, om eg skal ha solo... eg går mykje meir på øyret, og på kjensle. Og då, på den andre sida, blir kanskje ikkje soloane superheftige, liksom, som ein instrumentalist som *kan* alle skalaer nøyaktig. Men akkurat no har eg ikkje den ambisjonen, heller. Meir enn at ein... som når ein har solo, kjenner at "men den *her* tonen, den må vere ein metningstone, for den kjennest litt sånn her... *i mot* akkorden som spelast". Visse tonar veit ein jo at... "men det her er niaren". Men eg føler ikkje at eg må vite at det er ein D, liksom...

Både Monica og Karin sine tilnærmingar til harmonikk peiker etter mitt syn på at dette gjenstandsområdet kan fortone seg annleis for songarar enn instrumentalistar, sjølv om dei valde kvar si ulike tilnærming. For båe er det ei nærmast utelukkande gehørmessig utfordring, og ikkje relatert til instrumentaltekniske aspekt, slik vi såg at det kunne vere for instrumentalistane. For Monica var det viktig å kunne høyre medvite akkordane ho skulle improvisere over, medan det for Karin kjendest unaudsynt. Dette forstår eg som at det for henne blei for stor avstand mellom den umiddelbare gehørbaserte tilgangen ho hadde til å høyre akkordtonar når ho ikkje visste kva for bestemte tonar ho song (å "*gå på øyret*"), og det å sette seg som ambisjon å "kunne skalaer nøyaktig".

Fleire deltakarar refererte til å øve på slike tekniskaste aspekt og har gjeve døme på her, som "*tørre øvingar*", eller øving med "*eit hjernedaudt fokus*" (til dømes Robert, i øveloggen), noko som antyder at dei ikkje alltid, eller umiddelbart, opplevde noko musikalsk mening med øvingane som såleis. I avsnitta 3.5.3 og 3.5.5 viste eg til fleire forfattarar som kritiserte akkordskala-metodikken for kun å vise *kva* ein skal spele, ikkje *korfor* ein skal spele noko (til dømes Berliner 1994; Borgo 2007; Monson 1996).

Johan (sax) fortalde om at han fekk i oppgåve av hovudinstrumentlæraren å øve på ulike skalaer, og han beskrev ein prosess han gjekk gjennom for å skape mening med dette gjenstandsområdet:

JOHAN: Ëi øving som verkeleg sånn her, liksom, eg fekk for lenge sidan, som berre droppa ned i år, liksom, det var ei frasebyggingsøving. Vi spelte...vi jobba med ulike akkordar, men særleg Dominantakkordar, og vi jobba med dim-skala. Og eg kunne dim-skalaen, liksom, det var inga problem. Og eg forsto aldri... han prata om at eg skulle leite rett på dei ulike intervalla i skalaen. Og liksom oppdage dei ulike energiene i dei ulike intervalla. Og det var ikkje heilt noko eg forsto, for om du liksom då har... [går bort til pianoet og spelar ein dominant #9-akkord, og spelar ei melodisk rørsle med skalatrinna 1, b2, 3, b3, b2, 1. Spelar ein stor septim mellom skalatrinna b2-8], som er ein septim, ikkje sant. Og då er jo [spelar ein stor septim mellom skalatrinna 3-b3],

sånn, det er same intervall [gjentek 3-b3], det der, som du har på [b2-8]. Men eg kunne ikkje kjenne nokon skilnad på dei. Men eigentleg er det ein jækla skilnad, [speler akkordens grunntone i bassen og b3 i tostrøken oktav] det er ein ters her, liksom! [ler]. [gjentek intervallet 3-b3 fleire gonger] Å forstå skilnaden mellom det her [3-b3], og det her [b2-8], og finne tonale sentrum, og ikkje berre kjenne til at det er C eg er i [speler C i bassen], men at [speler F# oppå]. Ja, forstå korleis alle intervall har sine egne lille [uforståeleg], si eiga lille verd, ikkje sant.

Her beskrev Johan korleis ei øving han hadde halde på med ei stund, plutselig gav meining, eller "droppa ned". Læraren hadde bede Johan om å lytte etter, og leite opp, sine "favorittonar" innanfor ein skala han øvde, noko Johan først ikkje hadde forstått kva læraren meinte med. Skillet kom når Johan, slik eg forstår han, oppdaga at dei ulike tonane i ein skala har ulike spenningsstilhøve både innbyrdes i skalaen, og i høve til den underliggande akkorden. Det tok mykje øving før Johan begynte å høyre, eller oppleve, eit slikt spenningsnivå innanfor dette gjeve tonematerialet, eller "*energiane i dei ulike intervalla*". Når han hadde begynt å oppleve dette nivået, som når han sa at alle intervall har "*si eiga lille verd*", fekk det ei ny meining å forhalde seg aktivt og skapande til det å gjere toneval innanfor ein tonalitet når han improviserte.

Dette opna nye improvisatoriske moglegheiter for Johan:

JOHAN: Men i og med at... det her med dim-skalaen, liksom. For når den poletten endeleg trilla ned, så opna det seg ei openheit for andre greier. Hugsar eg. At eg merka at om eg no speler den her dim-skalaen ein jækla masse gongar, og etter ei bra stund, så oppdaga eg at eg faktisk kjende den igjen, og at eg faktisk fann, som eg prata om, det her, eit tonalt sentrum omkring ein favorittone, til dømes.

Det at Johan kunne finne ein "favorittone" innanfor ein bestemt skala, var avhengig av at han hadde øvd på skalaen mykje, og, slik eg forstår det, hadde øvd opp ein sensitivitet for dei innbyrdes spenningsnyansane eg nemnde. Vi hugsar at Johan tidlegare hadde opplevd at han ikkje "forsto" tradisjonell mainstream-jazz (der behandlinga av tonale strukturar og referansar kan sjåast som ein vesentleg innhaldskomponent), men opplevde dette som ein "masse" av tonar som blei spelt opp og ned. I staden føredrog han friimprovisasjon (der dynamikk og klang tilsvarande kan forståast som vesentlege innhaldskomponentar). For han blei det at denne "poletten trilla ned" relatert til nyttegjering av skalaer avgjerande for å begynne å like å spele funksjonsharmonisk basert jazz i større grad.

Vi ser altså at det å øve på tonale strukturar kan takast fatt i på ulike måtar. Dei kan øvast som *etyder*, lausreve frå lårepertoar; studentane kan take utgangspunkt i ein *låt* og *generere* harmonisk og melodisk

materiale; eller dei kan take utgangspunkt i etyder og *sette inn i ein låtsamanheng*.

Det varierte også kva for ferdigheiter dei aktiverte for å øve på dette gjenstandsområdet. Å øve på tonale strukturar kan utførast med eit *instrumentalteknisk fokus*; eit *musikkteoretisk fokus*; eller med fokus på *gehør*. I dømet med Johan såg vi at han arbeide med gehøret på eit *opplevings-* og *meningsplan*. I det neste avsnittet skal eg take føre meg den tekniskalske gjenstanden *instrumentalteknikk*.

7.4.3. Instrumentalteknikk

Episode 3

Robert øver gitar, og spelar skalarørslar. Han begynner å spele sekvenserte tersar innanfor C durskalaen, [C, E, D, F, etc.]. Han held fram med den same skalarørsla i F-dur, og tar seg gjennom heile kvintsirkelen på denne måten. Når han har spelt gjennom alle durskalaene på denne måten, går han over til å spele durpentaton skala stegvis, gjennom kvintsirkelen [C, D, E, G, A, C, D, E, etc.].

Etter ein "kvintsirkelrunde" med pentaton skala, går Robert over til å spele ulike brote akkordar, i ulike omvendingar, og i ganske raskt tempo. Først spelar han dur-maj-akkordar brote [C, E, G, H], gjennom kvintsirkelen, deretter moll7-akkordar [C, Eb, G, Bb] og til slutt dur maj #5-akkordar [C, E, G#, H]. Når dette er gjort, går han over til å spele ulike skalaer i sekvenserte kvartar [til dømes dorisk: C, F, D, G, Eb, A, F, Bb, G, C, etc], først i stigande rørsler, deretter nedovergåande rørsler [t.d. F, C, Eb, Bb, D, A, C, G, Bb, F, A, Eb, G, D, F, C, etc]. Enkelte av intervall-øvingane går automatisk i fingrane, og aukar Robert tempoet. Hvis han kjem ut av det, senker han tempoet, og auker igjen når det går greit.

På gitar kan ein og same tone spelast på fleire ulike stader på gitarhalsen, og når Robert spelar innanfor skalaene forsøker heile tida å la fingrane finne nye "vegar" på halsen, for å unngå bestemte motoriske mønster, og mønster i kor på halsen han tar bestemte tonar. Robert opplever ofte at han kan ein skala veldig godt i ein bestemt posisjon, og dårlegare i andre. Dette gjer at han kjenner seg låst til bestemte posisjonar eller bestemte stader på halsen. Dersom det kjem eit kronglete akkordskift på ein låt, har det vore eit problem at han må flytte seg for mykje på halsen:

ROBERT: Om ein har ein harmonisk progresjon med to akkordar. Og den eine akkorden er éin ting, og den andre akkorden er ...[er] ja, ein annan ting. Og så kan ein kanskje improvisere over den eine akkorden veldig bra i éin posisjon... Sånn her kunne det

vere tidlegare, i alle fall i starten når eg spelte, at... og så kom neste akkord, og så "wop!", då måtte eg gå dit for der kunne eg den akkorden, eller dei skalaene.

Det er eit mål å kunne kome seg til ein "stad" på halsen frå kor som helst, og uavhengig av kva for akkord eller skala han skal spele, og å kunne spele "gjennom" akkordskift på den same staden på gitaren utan å måtte flytte posisjon. Og motsett, hvis han til dømes skal spele over eit forløp der harmonikken "står stille" ønsker han å kunne nytte heile gitarhalsen å spele på, og ikkje berre ligge i ro på ein stad. Han øver derfor på å spele skalaer sekvensert i alle toneartar der han samstundes forsøker å røre seg over heile halsen, nyttar heile gitaren, og aldri gjennom den same "vegen".

Då kan det hende han hamnar i ganske ubekvemme posisjonar og motoriske kombinasjonar, men det trur Robert kan vere bra, og han har ikkje utarbeidd noko teknisk system for at det skal bli enkelt heller:

...fordi, når ein er i ein situasjon der ein kanskje improviserar, så har ein ikkje den moglegheita, å tenke ut korleis ein skal gjere det, så då vil eg gjerne ha den hurtigheita, både muskelmessig og korleis ein tenker, å berre kunne gjere det. Trass i at det kanskje er ein ubekvem måte ein gjer det på. (SR1)

I "Episode 3" beskrev eg korleis Robert (gitar) øvde på ulike intervallkonstellasjonar og brote akkordar innanfor ulike skalaer, rundt omkring på gitarhalsen, utan faste motoriske mønster. Her la Robert vekt på å unngå å øve teknisk effektivt og rasjonelt, og det grunnjev han med at ein ikkje kan vere teknisk rasjonell når ein improviserar. Eg forstår måten han beskriv korleis han gjer desse øvingane på, at det å spele gjennom kontinuerleg "nye vegar", og ikkje la faste mønster få sette seg, mellom anna er ein måte å øve opp ein motorisk og "geografisk"¹⁶⁸ beredskap på, der målet er å vere fleksibel i høve til alle melodiske eventualitetar som kan kome i improvisasjonar.

Det kan òg sjåast som ein måte å ikkje berre *kompensere* for ein manglande moglegheit til å spele teknisk rasjonelt i improvisasjonar, men positivt *kontrollere* teknisk *ueffektive forløp*.

Eg omtalte rytmiske og tonale aspekt kvar for seg i tidlegare avsnitt, men desse aspekta heng også saman innbyrdes, ettersom det ikkje er mogleg å utføre tonar utan at dei også kjem i ein eller annan form for rytme. Vi

¹⁶⁸ "Geografisk" er med referanse til ulike område og "stader" på gitarhalsen.

såg òg at når Robert skulle øve *time* og veksling mellom ulike underdelingsnivå, nytta han skalaer å spele på.

Dette peiker på at utføringa av det eg har kalla musikalske strukturar nødvendigvis har kroppslege aspekt, det vil seie at både rytmikk og det tonale også heng saman med det teknisk/motoriske. Korleis står det rytmiske, tonale og motoriske (det utføringmessige, eller ferdigheitsmessige) i relasjon til kvarandre?

Når Robert øvde *time* og rytme, var det sambandet mellom motorikk og rytmikk som var i fokus. I den øvinga kan skalaene han nytta, det vil seie det melodiske aspektet, sjåast som medierande for det rytmisk-motoriske fokuset. Han utfører faste mønster av veksingar mellom ulike underdelingar, medan kva tonar i den melodiske mollskalaen han spelar underdelingane på, ikkje er i fokus, dei kjem "random", som Robert seier. Parameteren som er i fokus, *rytmikk*, utførast i fastlagte mønsteret, medan den medierande parameteren, melodikk, improviserast (men utan at det er viktig korleis det melodiske blir).

I høvet der han øvde på sekvenserte intervall, kan det teknisk-motoriske sjåast som hovudfokuset, fordi Robert la vekt på målet med å kunne takle *ubekvemme* og ueffektive motoriske rørsler i ein reell improvisa. I denne øvinga var det dei motoriske rørsleane som blei improvisert, medan dei tonale mønstra låg fast — det var *kor* på gitarhalsen han tok tonane som ikkje var fastlagt. I dette høvet var den parameteren som blei gjenstand for improvisasjon, det motoriske, i fokus, medan ein medierande parameter, tonehøgde, låg fast. Den rytmiske parameteren i denne øvinga var underordna både motorikk og melodikk, ved at rytmikken var fri frå faste rammer, medan tempoet varierte. Han spelte i så raskt tempo han greidde utan å miste kontroll over det tonale, og når dette blei utfordrande senka han tempoet.

Ut frå dømet med Robert kan ein sjå at dei tre parametrane motorikk, rytmikk og tonalitet vekslar mellom å vere i fokus som ein konkret øvegjenstand, og å vere medierande for når andre parametrar er i fokus. Vi har òg sett at det å la eitt eller to av parametrane ligge fast, medan det andre, eller dei andre, improviserast, kan nyttast som ein medieringsstrategi for å øve på improvisasjonssituasjonar.

Fleire av deltakarane reflekterte i intervjua omkring tydinga instrumentalteknikk hadde for deira improvisasjonskompetanse. Anders (bass) trakk inn det å øve teknikk som den heilt sentrale gjenstanden i sin øvepraksis:

ANDERS: Eg ser liksom øving mykje som at det berre ein måte å skaffe seg teknikk, liksom. Det er derfor eg øver. Til det er etyder bra. [Øving] er berre for å skaffe seg teknikk.

Med eit medvit om at temaet for intervjuet var det å øve på improvisasjon, heldt Anders fram utsegna over med å pense målet for teknikk inn på sambandet til improvisasjon:

ANDERS: Men det her [forskning-]prosjektet handlar om å øve improvisasjon, så... det er vel kanskje det som er... det er no vi kjem til kjernes spørsmålet her... Det gjev jo mykje til improvisasjonen, å berre øve teknikk, også, syns eg. For det handlar om å skaffe seg fridom. Kontroll over sitt instrument.

Fridom og kontroll var altså sentrale stikkord når Anders reflekterte rundt utbytte av det å øve på teknikk, og eg forstår han slik at den kontrollen ein god teknikk kan gje, fasiliterar fridom når han skal improvisere.

Vibeke (sax) fortalde spesifikt at ho øvde mykje på tekniske aspekt som til dømes klangdanning og arpeggioar. Ho sa følgande om måla for å det å øve teknikk, i samband med improvisasjon og eige uttrykk:

VIBEKE: Klangdanning er for at eg syns det er viktig med bra tone. Og for at det gjev resultat. Det er tydeleg skilnad når eg ikkje gjer det. (...) Og det er for å ha ein tryggleik i tonen, ganske enkelt. Og det er det same som med teknikken. Om eg *ikkje* gjer dei her teknikkøvingane, og så speler med ein masse andre menneske, så kjenner eg (..) at... eg kjem *etter* meg sjølv. At det let stygt, for at det blir utight, usvingande.

For Vibeke var teknikkøving viktig. Alex (trommer) hadde eit anna syn, og sa at han ikkje var så veldig "*for*" teknikk. Dette knytte han til at det ikkje var viktig for han å "*vise at eg kan spele*", som han sa, noko eg forstår som at han koplår det å vere oppteke av teknikk til eit mål om å briljere. Samstundes fortalde han at han heller ikkje var så god teknisk som han skulle ønske. Dette utdjupa han slik:

ALEX: Men eg jobbar jo med det, men eg jobbar..., altså, meir for å kunne vere fri, liksom, i det eg vil spele. Ikkje sånn at eg sitt og øver inn noko kjempevanskeleg for å kunne «ah, sjekk kva eg kan», sånn der.

Både desse sitata fortel på sine ulike måtar, slik eg ser det, at tekniske ferdigheiter ikkje er ein gjenstand eller eit mål i seg sjølv. Alex understreka til og med at han ikkje ønsker å imponere med tekniske ferdigheiter, og slik framstår teknikk som eit verdiladd tema hos han. Ein annan stad i intervjuet knytte han nettopp dette verdisynet til si interesse for jazz, og det å improvisere. Alex hevda, som eit kontrast til sitt syn, at det verka for han som mange trommeslagarar blir drege mot å spele sjangeren *fusion*. Dette meinte han kom av at det i denne sjangeren er vanleg og legitimt for trommeslagaren å "*show off*", medan det innanfor jazz er viktigare med musikalsk uttrykk og interaksjon, etter hans oppfatning.

Vibeke la, som vi såg, også vekt på tryggleik som ein effekt av å øve på teknikk. Tryggleik kan fasilitere musikalsk fridom og fleksibilitet, og, slik eg tolkar det, *mestringstru* [self-efficacy]. Denne mestringstrua verkar som ein viktig understøttande faktor for hennar evne til å *reagere musikalsk* og vere rytmisk presis i improvisatorisk samspel med andre.

Evne til å reagere var ein viktig grunn for å øve teknikk for Alex, som kjem til uttrykk i det følgande:

ALEX: [E]g trur det blir lettare... altså, det blir betre... raskare, på eit vis, refleksar i det som eg vil spele, liksom, eller det som eg kjenner at eg vil spele. Og at eg får det ut, liksom, at eg kan vere avslappa når eg spelar.

Det Alex "kjende" han vil spele, refererar til spontane musikalske idéar når han improviserar. For å "få dei ut" i den augneblinken han får impulsen, det vil seie bli i stand til å reagere på impulsen, treng han ein teknisk "beredskap" i kroppen, som i sin tur også for Alex gjev ei mestringstru og gjer at han kan slappe av. For Alex ser teknikk ut til å vere eit middel for å fasilitere den improvisatoriske fridomen han søker i sitt spel. Utsegna frå Vibeke og Alex kan bidra til å kaste lys over det Anders sa om at teknikk handlar om å skaffe seg fridom, ved at det gjev ein tryggleik og mestringstru på at dei "får ut" dei musikalske intensjonane som oppstår i ein musiseringssituasjon, og dermed understøtter evne til å reagere og dermed *interagere*.

For deltakarane eg har sitert i dette avsnittet fekk teknikalste øvegjensandar meining fordi dei på den måten eg har beskrevet opplevde at det hadde tyding for deira evne til å improvisere.

Felles for dei fire deltakarane eg har referert til, var at dei øvde på teknikk gjennom særskilte øvingar, eller *etyder*. Korleis slike etyder var utforma, var naturleg nok svært instrumentavhengig. I "Episode 3" såg vi at Robert trakk inn fleire musikalske strukturelle parametrar når han øvde, men han hadde likevel eit målretta fokus på øvinga som teknisk. Vi såg over at Vibeke gjorde tekniske øvingar for mellom anna klangdanning. For Alex på trommer besto tekniske etyder av ulike handkombinasjonar, der han kunne variere med å plassere aksentar i bestemte mønster, og på ulike stader på trommesettet. Han understreka at slike øvingar ikkje låt noko bra i seg sjølve, og at motivasjonen for å gjere dei ikkje var så stor, men knytt til at han trengte å utføre dei for å oppnå dei måla eg refererte til over. Då var det meir meningsfullt å øve teknikk ved å nytte musikalske materiale som teknikketyder, noko både Alex og Martin, den andre trommeslagaren gjorde, som det å spele marsjar eller folkemusikalske trommeslåttar, med teknikk som mål.

Georg (gitar) blei i intervjuet spurt om sitt høve til å øve på teknikk, noko han syntes var keisamt:

GURO: Har du nokon gong prøvd å (...) øve sånn, tekniske etyder?
GEORG: Ja, eg har gjort det. Men det var heilt forferdeleg, syns eg.
Men eg har øvd ein del sånn Bach-greier, då, sånne fiolin-sonater,
og sånn. Og dei er jo ganske sånn, øvelse-preg på det, då, mykje,
då. Men det er meir musikk, då, eller... det let... det er veldig fint.
Men det blir på ein måte den same greia, men det er ikkje den der
statiske øvinga, arpeggioar opp og ned, og... nei, det syns eg er
heilt forferdeleg.

For Georg var reine etyder ikkje noko han øvde på fordi han syntes det var forferdeleg. Dei klassiske Bach- stykkjene han hadde nytta som reiskapar for å øve teknikk opplevdest noko meir meningsfullt fordi det var *"meir musikk"*, men fordi dei likevel hadde funksjon som etyder var ikkje dei heller motiverande nok for Georg til å ville øve på. Likevel syntes Georg sjølv han hadde god nok gitarteknikk, og fortalde følgande om korleis han hadde oppnådd det:

GEORG: Men eg trur kanskje eg får mykje teknikk ut av å planke ting, då. For eg har jo ofte... du kan senke tempoet i eit sånt program, då. Så plankar ein liksom på eit litt seinare tempo hvis det går veldig fort. Og så set ein opp tempoet litt heile tida. Så då blir det på ein måte ei litt sånn teknisk øving, då.

I hovudavsnitt 7.3 omtalte eg ulike aspekt ved planking. I dette utdraget ser vi at Georg opplevde det å øve opp instrumentalteknikk ble opplevd som eit utbytte av planking. Men slik eg forstår han har dette ikkje vore eit intendert læringsmål knytt til planking som læringshandling, men snarare ein effekt av at han har plankar. Det at han hadde moglegheit til då å spele innanfor for han meningsfulle musikalske samanhengar, gjorde dette til ein meir lystbetont øvemetode enn å utføre etyder eller musikkstykkjer han hadde vald ut for eit teknisk føremål. Plankinga blei dessutan utført med ein systematikk og gradvis progresjon gjennom å regulere tempoet i musikken, slik at prosessen i tillegg til å vere meningsfull opplevdest effektiv, teknisk sett.

7.4.4. Motsetnader relatert til teknikalitet

Hos fleire av deltakararane blir det eg har konseptualisert som teknikalske øvegjenstandar problematisert, som til dømes når eg i avsnitt 7.4.2 viste til at Robert (gitar) syns det kunne vere vanskeleg å balansere *"kunstnarlege"* og *"handtverksmessige"* fokus når han øvde på akkordar, og det å improvisere over dei var ein del av øvehandlinga.

Ingrid (trompet) gav også uttrykk for ambivalens til tilhøvet mellom handtverksmessige ferdigheiter og det å uttrykke seg improvisatorisk, som i situasjonar der ho skulle improvisere over eit gjeve akkordskjema, noko som blei utdjupa i det følgande utdraget:

INGRID: [I]blant kjennest det som at teknikken er i vegen når eg skal spele (...)

GURO: Det vil seie at du føler at du *manglar* teknikk? At du har for dårleg teknikk? Eller at du har for bra teknikk?

INGRID: Tja.... det kan vere både. I blant kan eg jo ha trent inn ting som blir i vegen for når eg skal spele det eg *vil* spele, eigentleg. Og i blant kjenner eg at det eg vil spele ikkje kjem ut fordi eg har for dårleg teknikk.

GURO: Så når du har for bra teknikk, korleis kjem det i vegen?

INGRID: Det er jo ikkje at eg har for bra teknikk, det er jo at eg held på å øve noko som eg ikkje meistrar enno, og så må eg framleis tenke på det. Så det er jo også at eg har for dårleg teknikk, eigentleg. Men om eg tenker sånn "okei, no kjem den her G7'en snart, då må eg spele rett tone", då tenker eg jo meir på kva eg gjer enn å berre gjere det, liksom. Og då kjenner eg at ... for eg har verkeleg ulike delar av hjernen som eg nyttar når eg speler. Dels den her at eg skal spele "rett", og dels den her at eg berre speler for at det kjennes kult og bra. Og den her delen er veldig...at eg speler for at det kjennest kult og bra, den er mykje meir...det blir bra automatisk når *den* speler. Men når eg *tenker* på kva eg speler, då blir det liksom dårleg. Så eg må kunne det såpass bra, sånn at eg berre kan kjenne det automatisk, når eg speler. Det er nok sånn det er.

GURO: Men kva hender hvis du ikkje eignar tid til den G7'en "der borte", altså hvis du hopper over det og går rett på korleis det kjennes og kling, får du til å spele noko då, eller?

INGRID: Ja... i bland. I visse samanhengar så syns eg at det funker mykje betre. Men, om eg vil spele ein låt, til dømes, med andre, då kjenner eg at eg må... ein må jo liksom kunne låten, for å kunne spele... eller i alle fall for å kunne nyttegjere låten [i improvisasjonen]. Eg kan jo framleis spele noko som eg syns kjennest bra og viktig, men då blir det som at låten er litt i vegen, berre. (INT)

Problematiseringa Ingrid gjorde i dette utdraget kan stå som eit typisk døme på motsetnaden som kan ligge mellom teknikalitet og spontant uttrykk i improvisasjon. For Ingrid var det ein viktig verdi i høve til improvisasjon å spele det som til eikvar tid kjennest meningsfullt. Det inneber slik eg forstår det å vere kontinuerleg mottakeleg for spontane idéar og ha eit *nærvere* i spelesituasjonen, og der det å måtte *tenke på rette tonar* hindra henne i dette.

Ut frå dette utdraget forstår eg det slik at eit gjeve musikalsk rammeverk, som ein akkordprogresjon, ikkje nødvendigvis fasiliterar improvisasjon for Ingrid, men i staden kan opplevast som ei hindring for dette nærveret, fordi det kan distrahere henne. Samstundes gjeld dette berre til det nivået der ho har internalisert rammeverket, og ikkje treng å tenke på det, som ho seier. I "Episode 4" skal eg vise eit døme på når Ingrid øvde på dette i praksis:

Episode 4

Ingrid har lyst å lære seg låten "All of me". Ho har nota på låten foran seg, men prøver å hugse akkordane utenat, og begynner med å spele gjennom alle akkordgrunntonane i akkordskjemaet. Deretter går ho over til å spele alle akkordane brote, først oppover og deretter nedover, i fritt tempo.

Ingrid set på metronomen, og går over til å spele på låta i ein form. Første runden parafraserar ho meloditemaet, og deretter improviserar ho over akkordskjemaet. Ho forsøker å berre spele akkordtonar og tonar som er i skalaen til kvar akkord, og spele enkle frasar som kretsar rundt desse tonane. Hvis ho spelar feil tonar stoppar ho ikkje for å korrigere, men spelar vidare. Ho opplever ikkje dette som å "spele musikk", men syns det er ei bra øving for å få oversikt over forma og progresjonane i låten.

GURO: Hugsar du om du *tenkte* mykje sånn... "no må eg gå til giss...?"

INGRID: Ja, det gjorde eg. (...) Eg kan ikkje den her låten. Om det er ein låt som eg kan, så treng eg ikkje tenke riktig så mykje.

GURO: Kva er skilnaden, då? Når du kan den?

INGRID: Då kan eg jo spele mine egne idéar (...). For no kjende eg heile tida sånn her "å, kva er neste...", då kjende eg ikkje nokon avslappa tilstand, men det var meir... at eg ikkje heilt hadde kontroll på det. Og eg kunne ikkje tenke gjennom kva for tone eg ville ha, men tenkte sånn her teoretisk [peiker på hovudet]. Det kjennest heilt annleis om eg tenker på for *bokstav* eg skal spele, samanlikna med kva for tone det er, som eg vil *høyre*, liksom. (...) Det blei ikkje heilt som eg ville. Då hadde eg ikkje trengt å tenke på akkordane. (SR1)

Dette utdraget kan bidrage til å nyansere det eg tidlegare identifiserte som ein motsetnad mellom spontanitet og nærvere i improvisasjons-situasjonen, og det å spele rette tonar, som innebar å måtte *tenke*, for Ingrid. I "Episode 4" framstår det å tenke på rette tonar som ein motsetnad til å "spele musikk", og det å *høyre* dei tonane ho vil spele.¹⁶⁹ Dei "rette tonane" opplevast som teoretiske "bokstavar" (tonenamn). Ingrid fortalde at dersom ho hadde øvd enno litt meir på å berre spele arpeggio-øvinga ho innleide økta over med, ville ho nok ha blitt enno betre i stand til å høyre det ho skulle spele. Det faktiske tonevalet ville

¹⁶⁹ Å "høyre" er sjargong for det å få spontane idéar som er førestilt auditivt undervegs i eit forløp.

ikkje nødvendigvis blitt så mykje annleis, sa Ingrid, men det ville vore *høyr*t, som musikalske *idéar*. Dette forstår eg som at *opplevinga* av korleis frasene blei utforma ville vore annleis, og at opplevinga av å intensjonalt spele "musikk" frå eit auditivt og kreativt insitament står i eit spenningstilhøve til når ein i improvisasjonshandlinga rettar intensjonaliteten mot å spele (teoretisk) rette akkordtonar.

Vibeke (sax) fortalde som vi hugsar om det teknikaliske gjenstandsområdet var noko ho øvde mykje på. Ovanfor Vibeke ønskte eg å problematisere den potensielle motsetnaden mellom det å tileigne seg teknikalitet, og det å kunne spele meningsfulle improvisasjonar som ikkje let som dei tekniske etydene ein har øvd på:

GURO: [Er du ikkje redd for at] når du øver så mykje teknikk, og arpeggioar på ein bestemt måte, så er det dét som kjem ut når du speler [?]

VIBEKE: Jo. Jo, absolutt, og det har eg konstatert også. At det blir... eg speler litt for mykje grunntonar og for lite metningstonar, liksom.

GURO: Når du skal spele, òg?

VIBEKE: Ja, absolutt.

GURO: For at du har øvd det?

VIBEKE: Ja.

Her fortalde Vibeke om ei erfaring med det eg tolkar som ein konflikt mellom behovet for å internalisere eit bestemt materiale, og det improvisatoriske resultatet på kort sikt. Når Vibeke beskreib det siste med "*for mykje grunntonar og for lite metningstonar, liksom*", indikerar det at ho fann improvisasjonane sine tonalt keisame og føreseielege, der fleire metningstonar kunne ha skapt større musikalsk spenning. Sjølv om ho ikkje verka nøgd med at det låt slik når ho improviserte, forsvarte ho likevel si tekniske øving ved å seie "*men eg må bygge huset frå grunnen*." Med andre ord forventa ho på lengre sikt å kome laus frå at det materialet ho hadde øvd mest på på tidspunktet for intervjuet, *grunntonane* i eit akkordskjema, dominerte idéane når ho improviserar. Hennar strategi for å kome seg laus var mellom anna å "fylle på" med anna materiale, til dømes å take utgangspunkt i melodien i låten, og også å øve meir på metningstonane.

Sjølv om døma med både Ingrid og Vibeke er forskjellige når det gjeld haldningar til å øve teknikalitet, peiker dei båe på ulike måtar på at det å tileigne seg teknikalisk "handtverk", til dømes akkordar og skalaer, kan vere motsetnadsfylt. Dette forstår eg som at slike spesifikke gjenstandar ideelt sett skal ha ein funksjon som *reiskapar* for å mediere *improvisasjon* som ein generell gjenstand. Reiskapane gjev ikkje nødvendigvis umiddelbart det resultatet båe ønsker, nemleg at dei nettopp fasiliterar improvisasjon. Det er ein situasjon som minner om Engeström (2005) si beskriving av når "*an instrument becomes an end in itself*." (280). Han

åtvvara mot at denne situasjonen kan føre til ei framandgjeriing og manglande sjølvstende.

Vi kan tolke Ingrid slik at hennar motstand mot "G7'en" nettopp skuldast at akkordarbeid for henne skaper ein avstand og framandgjeriing i høve til hennar ønske om å uttrykke seg direkte og spontant, utan å måtte "tenke" for å spele "rette" tonar. Men verken Ingrid eller Vibeke mangla kritisk distanse, ved at dei reflekterte sjølvstendig over det eg har identifisert som ein motsetnad. Sjølv om Ingrid uttrykte stor ambivalens, gjennomførte ho noko øving på gjenstandsområdet. Men ho øvde ikkje nok til å *overkome* den umiddelbare kjensla av motsetnad. Det verka lettare for Vibeke å gje reiskapane ein midlertidig status som eigne øvegenstandar, og ho tok også i bruk alternative reiskap, for å lausrive seg frå at det å spele grunntonar dominerar hennar måte å kome seg gjennom eit akkordskjema på.

Som vi hugsar frå tidlegare beskreib Robert (gitar) seg sjølv som ein som er svært dedikert til systematisk og teknisk orientert øving når det gjeld musikalske strukturar. Likevel fortalde han at når det gjaldt rein instrumentalteknikk, her forstått som psyko-motorisk fingerferdigheit, hadde han vore lat samanlikna med kva han meinte andre gitaristar øver på:

ROBERT: [Eg har] ikkje... det finst jo mange gitaristar som eg har truffe no som ofte har hatt ein hardrockperiode ein gong. Så har dei jobba opp sekstendelane sine der. (...) Og eg hadde aldri heilt den. Så kanskje det... men samstundes kan eg kjenne med teknikken, at eg har aldri høyrte nokonting som eg ikkje har kunne spele, teknisk. Så det er kanskje sånn også med det, at eg ikkje høyrer så galne fraser, liksom. (INT)

Med andre ord kan vi forstå Robert slik at han syntes han hadde teknikk nok til å få uttrykt det han ville på gitaren. Kanskje bunna hans etter eige sigande tekniske "latskap" også i at han opplevde at for *gode* tekniske ferdigheiter kan *styre* improvisasjonane, noko han fortel om i det følgjande utdraget:

GURO: Påverkar [teknikk] korleis du improviserar?

ROBERT: Ja, det syns eg at det gjer. Eg har jo... sjølv om eg ikkje er Yngvie Malmsteen, liksom, så har eg jo likevel ein *slags* teknikk som gjer at eg kan liksom... men, sånn, om ein tenker sekstendelar som ein slags her... i eit litt høgre tempo, liksom, at i blant har ein jo sånne... (...)... men eg er jo glad at eg har, at eg kan det, liksom. Så eg trur det kan vere både ein fordel og ei begrensing. Eg har ein gitarkollega som ofte klagar på ... han er nettopp ein sånn der hardrocksfyr som så fort han blir usikker på kva han skal spele, så begynner han med det der med å... brenne, liksom.

GURO: Mm, spele fort? Sekstendelar?

ROBERT: Ja, akkurat. Og han opplever det som kjempeslitsomt, så at det... og eg, som kanskje då har erverva teknikken litt meir

etterkvart, eg har aldri hatt nokon sånn kjempeintensiv
teknikkperiode, eg kan likevel oppleve at eg ikkje behøver å gjere
sånn, men at det meir kan vere som eit krydder, liksom.
GURO: Så ein kan... det kan bli for mykje teknikk?
ROBERT: Å ja. Oi oi oi. Det trur eg absolutt, altså.
GURO: Det kan slå ut negativt, på eit vis?
ROBERT: Ja, at...nettopp at ein... for det er alltid ein enkel
unnaflukt å spele masse tonar, liksom. Det kan vere vanskelegare
å finne akkurat dei der tre tonane som... som Miles, f. eks... (INT)

Basert på dette utdraget tolkar eg Robert slik at det for han er ein motsetnad mellom instrumentalteknikk og det skapande, der sistnemnde aspekt er overordna. Dette kan forklare at Robert har eit ambivalent høve til teknikk som såleis. Hvis idéane uteblir under ein improvisasjon kan teknisk virtuositet bli ein flukt og ein vane. Då blir det eit poeng å unngå tekniske vaner. Eg forstår Robert her som at det er viktig for han å ha improvisatorisk *kontroll* når han spelar, i tydinga av at dei estetiske vala han skal gjere sitt i førarsetet, i motsetning til å la overlærte motoriske mønster ta over styringa.

Eg tolkar dessutan dette som eit uttrykk for verdiar og normer Robert har for det å improvisere, når han ser det som meir utfordrande å finne dei mest interessante, få tonane enn å spele så mange tonar, når han refererar til Miles Davis sin spelestil. Underforstått nyttar han her Miles som ein modell eller symbol for det å spele enkelt, men utsøkt, slik eg tolkar Robert. *Virtuositet* som ideal kan kome i konflikt med idealet om å skape meiningsfull musikk, og blir då forkasta.

7.5. Øving som utforskande læringsaktivitet

Eg har tidlegare vore innom det at deltakarane improviserar på øverommet, som ein del av handlingspekteret dei nytta når dei øvde, til dømes i avsnitt 6.2.2, der eg drøfta tilhøvet mellom det eg vil kalle to ulike *øveodi*, *målretta* og *utforskande øving*, og i 6.3.2, der temaet var struktur i *øveøktene*. I dette hovudavsnittet skal eg gå nærare inn på å beskrive korleis *utforskande øving*, altså det å improvisere som ledd i øving, kan føregå, og korleis deltakarane tilskriv slike øvehandlingar meining, mellom anna gjennom kva for mål og forventa utbytte dei grunnjev dei ut frå.

7.5.1. Kontroll versus "flow"

Alex (trommer) brukte ofte å improvisere under øveøktene sine. Dette beskrev han som å forsøke å finne fram til eit "flow" når han spelte,

inspirert av spelemåten til ein av hans trommeslagarmodellar, Jack DeJohnette. Hans måte å spele trommer innanfor eit moderne swing-idiom kan beskrivast som at han sjeldan eller aldri spelte faste rytmefigurar eller mønster. I staden spelte han ofte med stadig skiftande aksenter, og kontinuerande nye figurar og frasar. Ei anna tyding av måten Alex nytta ordet "flow" på, kan forståast som ein musikalsk assosiasjonsprosess, der han fokuserte på å følge ein idéstrøm når han spelte.¹⁷⁰ Alex beskreiv korleis han øvde "flow" på denne måten, som kunne vere anten i eit gjeve tempo, eller heilt rubato:

ALEX: [S]ånn der, at eg bestemmer meg for eit tempo, og så bestemmer at «no skal eg berre spele triolar», liksom. [syng:] «du-pa-du da-pa-da d-p-d...» rundt på trommesettet, liksom. Og la... og forsøke å finne flowet, liksom, og vere avslappa. Ja, og ikkje stoppe opp, berre sikte framover heile tida, liksom. Berre finne nye veger, og sånn der. Og forsøke spele sånt som du ikkje har spelt tidlegare, liksom. Så anten gjer eg det, eller... ja, ulike... spele sekstendelar, raskare, liksom, eller kjempelangsomt, eller sånn der. [syng:] «du-du-du-ka du-du-du...» Finne... forsøke å finne nokre melodiar, liksom, eller noko.

GURO Ja, i trommesettet?

ALEX: Mm.

GURO Ja, nettopp. Og då improviserar du, det her er improvisasjon?

ALEX: Ja, eg forsøker å ikkje tenke, liksom. Men berre vere med i det som hender. Vere ope for det. Eller så spelar eg heilt rubato, også, forsøker å finne noko flow i det, liksom. (INT)

Når han øvde med eit slikt fokus, forsøkte han å tenke på same måten som om han hadde spelt saman med nokon, og for Alex handla det om å stenge ute medvite og vurderande tankar om *kva* han spelte. Men det var utfordrande:

ALEX: Men det er vanskeleg å finne det åleine, faktisk. Når ein ikkje har noko å få impulsar i frå, og det er mykje å stenge av hjernen. Og la det kome, i staden for å sitte og tenke «kva skal eg...», «å nei, no gjorde eg det der igjen», liksom. Det er vel mykje den øvinga... fokus-øving, å kunne vere i nuet. Og ikkje sånn, tenke musikk, men berre lytte, liksom, og la det flyte, liksom. (INT)

Når ein improviserte slik åleine var det ingen andre å få impulsar frå, og dei vurderande tankane kom lettare til. Men Alex hadde i det siste øvd

¹⁷⁰ Innanfor prestasjonspsykologi kjenner vi omgrepet "flow" som ein tilstand der ein blir fullstendig oppslukt av ein aktivitet, jamfør Csikszentmihaly (2007). Basert på Alex beskriv sitt "flow" ut frå musikalske kriterium (som ein spelestil, og som ein strøm av musikalske samankjeda assosiasjonar), oppfattar eg hans omgrepsbruk som noko anna enn den psykologiske meininga.

ganske mykje på denne måten, og hadde funne fram til nokon teknikkar for å kome inn i eit "flow"-øvemodus, og kople ut tankane:

ALEX: [E]g har litt ulike greier eg brukar å gjere også, for å kome bort frå det. Eg brukar (...) å varme opp i blant med sånn der og sitte stille og berre, liksom, spele eit slag, og liksom lytte inn lyden og rommet, og all ting, liksom. Fokusere på sounden, liksom. Det har eg merka at det funkår kjempebra for meg, eg speler på ein symbal, berre, og så "pling" og så berre "mm...", ja. Sånn der at eg verkeleg forsøker å vere med og kjenne lyden med heile kroppen, sånn der. Å finne eit nærvere, også, at eg ikkje berre sitt og tenker og så speler eg på symbalen, og sånn. Men verkeleg vere nærverande i sounden og i rommet. Det... Då syns eg det er mykje lettare etter det å spele noko anna, også. (INT)

Denne lytteteknikken, for å finne fram til ei kjensle av nærvere, hadde Alex *øvd* mykje på, og no opplevde han at det gjekk lettare å kome inn i den mentale tilstanden han ønskte. Når han improviserte, hende det at han likevel vurderte kva han spelte, stoppa opp og "gjekk ut" av "flow"-moduset for å korrigere noko han eventuelt ikkje fekk til teknisk eller rytmisk. Men slik vurdering og korrigering var eigentleg ikkje noko Alex *ønskte*:

ALEX: Neei... altså eg forsøker verkeleg å finne det der flowet (...), at eg lyttar i staden. (...) Eg burde kanskje gjere meir sånn der, ibland, liksom. Meir sånn, tenke konkret på kva eg held på med, og "korfor funkår ikkje det her", liksom, og sånn der. Men eg forsøker nok berre å gå vidare og vidare.

GURO Ja. Så du forsøker å *unngå* å evaluere, å vurdere spelet ditt...

ALEX: Ja. Mm. Sånn er det. For eg vil ikkje gjere det seinare når eg speler med andre, heller, liksom. (INT)

Her forstår eg Alex slik at dei gongane han begynte å evaluere medan han *øvde* på "flow", skjedde det som ein feil, fordi han mista konsentrasjonen om det improviserte. Eg tolkar han også som at det var viktig å greie å *unngå* å evaluere, for å øve seg på den tilstanden han var i ein improvisert samspelssituasjon, der han ikkje ville evaluere spelet sitt undervegs. Dette kan sjåast som knytt til ein norm i improvisert samspel, nemleg at det er viktigare å kunne nyttegjere seg eventuelle feil eller utilsikta handlingar i spelet, og "sikte framover" — som Alex uttrykker det -, enn å *unngå* feil. I "Episode 5" skal eg vise eit døme på eit *øveøkt* der Alex arbeider med "flow":

Episode 5

Alex sitt ved trommesettet på øverrommet, og har akkurat avslutta ei

polyrytmisk øverutine han har brukt som oppvarming. Han set på ei Play-along-innspeling på stereoanlegget,¹⁷¹ og vel ein blues i medium swing-tempo. Han bestemmer seg for å berre spele ganske fritt og improvisert innanfor swing-feelingen, og berre flyte med i spelet, utan å øve på noko bestemt. Men han føler at det kjem for mange rytmiske figurar frå øvingane han nettopp har gjort inn i spelet, og kjenner seg ufokusert og frustrert.

Alex bestemmer seg for å gjere noko anna. Han begynner å improvisere heilt fritt utan *time*, og utan Play-along-innspelinga. Han bestemmer seg for å ha som eit konseptuelt fokus å spele *svakt* og *raskt* samstundes, med vispene, fordi dette er ein utfordrande kombinasjon. Samstundes prøver å han å ikkje tenke for mykje på korleis det let, men berre vere avslappa, og "*kome seg vidare*":

ALEX: Eg forsøker vel å øve på å vere kreativ. For det vil eg jo vere når eg speler, også, og då eg jo øve på å vere det, òg, for å bli betre på det. Så derfor er det jo mykje her også [*peiker på hovudet*], å forsøke å sleppe... så det er mykje mentalt, som eg øver, trur eg.

(...)

GURO: Kva lærer du deg av det?

ALEX: Eg lærer meg vel å miste kontrollen, trur eg. Det er vel det.

GURO: Men, [for å spissformulere], må du ikkje *ha* kontroll når du øver?

ALEX: [*smiler*] Ja, men eg vil ikkje eg det. Eller... både/og. Eg vil miste kontrollen av og til.

GURO: Ja. Men kva er viktig med å ha kontroll nokre gongar, og med å miste kontrollen andre gongar?

ALEX: For å ha kontroll... ja, det er vel... om ein får ein idé, å kunne utføre den og halde fast ved den, då trengs vel kontroll, antar eg. Og kanskje for å finne... å spele noko nytt... for å spele det ein *høyre*, for å ikkje spele det ein *tenker*, så trur eg ein må kunne mist kontrollen.

Planen for denne øveøkta var å begynne med nokre konkrete øvingar, og så gå over til å improvisere, slik at han går ut av øverommet med ei kjensle av å ha musisert. Det kjennest ofte bra å sleppe alt, og berre spele til ei skive utan å tenke for mykje, om han greier å kome inn i noko musikalsk. Då får han lyst til å øve neste dag også.

¹⁷¹ "Play-along" refererer til plater med innspelte komp-versjonar av ulike typar låtar, til dømes standardlåtar, blues eller liknande. Ofte består komp-besetninga av pianotrio (piano, bass, trommer). Desse tre instrumenta er gjerne miksa i ulike kanalar, slik at ein ved å panorere kan velje bort til dømes piano eller trommer. Alex panorerte bort trommene når han øvde til Play-along, slik at han spelte til bass og piano.

I dag strever Alex med å finne denne kjensla når han improviserar med vispene, og vil prøve å løyse opp det sporet han har havna i. Han skifter derfor til stikker, og bestemmer seg for å spele heilt fritt, utan å halde seg til bestemte idéar eller konsept. Men det kjennes berre som om han forsøker enno hardare å "finne på noko" sjølv om hensikten var å forsøke å "slutte å forsøke", og han blir meir frustrert. Alex avsluttar øveøkta. (SR2)

"Episode 5" illustrerar typiske øvehandlingar i Alex sin praksis, sjølv om det akkurat denne dagen ikkje gjekk så bra, ut frå Alex sine mål om å finne eit "flow", og eit improvisatorisk nærvere. Det å vere nærverande blei knytt til det å lytte til seg sjølv, og, i mi tolking, det å kunne følge opp den formmessige utviklinga ein suksessivt skaper undervegs.

Det første dømet var når Alex improviserte til ei Play-along-innspeling, det vil seie spelte innanfor nokre bestemte rammer. Desse rammene var tempoet og swing-grooven på innspelinga. Den neste oppgåva han gav seg sjølv var å improvisere utan slike rammer, men i staden improvisere innanfor ein musikalsk idé, eller konsept, som var å spele svakt og raskt med visper, utan eit fast tempo.

Det at Alex uttrykte frustrasjon i høve til båe oppgåvene, aktualiserar nokre potensielle spenningsmoment knytt til å øve på ein slik utforskande måte. Innanfor swing-rammene blei spelet prega av figurar han hadde øvd som ei etyde rett før. Slik eg forstår han, opplevde Alex dette som *styrande* for det improviserte. Fordi det var eit mål å spele i "flow"-tilstanden og ut frå eit musikalsk idémessig forløp, blei dei rytmiske etydeelementa som satt i kroppen frå det han nettopp hadde øvd på, hemmande for den musikalske assosiasjonsprosessen.

Alex problematiserte også aspektet *kontroll* i dette utdraget. Det var både viktig å kunne ha kontroll, og å kunne sleppe tak i kontrollen. For å ha tilgang til idéar, og det ein *høyre* ein vil spele i eit improvisert forløp er det viktig å sleppe tak i den, og slik eg forstår Alex er dette noko han øver seg på medvite. Samstundes peiker han på noko eg tolkar som ein motsetnad til dette, det vil seie at det å kunne gjennomføre, eller *realisere* idéen på instrumentet sitt, i eit samspel, er det naudsynt å behalde kontroll. Alex skilte mellom dei to verba å *høyre* og å *tenke*, noko eg oppfattar som analog til motsetnaden mellom å sleppe kontrollen (for å kunne *høyre*), og å bevare kontrollen (å *tenke*), ein omgrepsbruk vi også såg hos Ingrid i førre avsnitt.

Det at Alex kjende seg avgrensa improvisatorisk av nettopp å ha øvd på teknikk, samsvarer med det eg skreiv i avsnitt 7.4.4 om Vibeke (sax) sitt tilhøve til det å øve på teknisk aspekt. Ho la vekt på til dømes det å internalisere bestemte akkordtonar i eit akkordskjema, som ein måte å legge eit grunnlag for å kunne improvisere over akkordskjemaet.

Samstundes problematiserte ho at slik øving på kort sikt gjorde prega improvisasjonane hennar på ein avgrensande måte. Fordi ho opplevde at dei tonane ho hadde øvd mest på, også var dei ho fekk lettast idémessig tilgang til når ho improviserte. Sagt med andre førte systematisk innøving av visse melodiske og rytmiske mønster til at desse mønstra "kom ut" i improvisasjonen.

For å kompensere for dette problemet, fortalde Vibeke at i tillegg til dei tekniskale aspekta, gjorde øvingar for å styrke sin eigen musikalske intuisjon og fantasi, som ho sa. Konkret kunne dette føregå slik dersom ho til dømes hadde melodisk moll som øvegenstand, kunne ho begynne med å øve den inn systematisk ved å spele den oppover og nedover og i ulike intervallkombinasjonar, og deretter gå over til å improvisere over tonane i skalaen. I det følgjande utdraget utdjupa ho kva ho ville oppnå med å improvisere etter å ha øvd systematisk:

GURO: Gjer du det berre for å ha det litt gøy, eller har du liksom eit mål med det?

VIBEKE: Det er både og, trur eg [ler]. For at... jo, men det må vere litt gøy når ein øver. Men det er klart at det er... eg trur absolutt at det er nyttig, at det også er ein del av å trene gehøret, å legge [akkord-]klangene og improvisere på den.

GURO: Akkurat. Men då ville jo... det her er ikkje min stemme, liksom, men hvis vi tenker oss ein kritisk person, som ikkje er her... ville seie at "nei, hvis du improviserar på melodisk moll, då kan du ikkje kontrollere at du lærer deg den", liksom.

VIBEKE: Nei, men eg trur jo at ein ikkje kan kontrollere alt når det gjeld musikk, eg trur at ein må lære seg ting intuitivt, også. For at eg trur at... ja, dels for at ein må behalde gleda, og den syns eg forsvinn om alt handlar om teori, og... eg syns at den forsvinn veldig fort. Og så, om ein går tilbake til... ein kan jo ein masse ting, musikalske ting som ein liksom aldri har lært seg, men dei har berre kome inn. Eg meiner sånn, når ein var liten, eller sånn der. Og det trur eg absolutt at ein kan jobbe med, det intuitive. For eg meiner, når ein så improviserar, så er det jo... kva skal ein seie, i ein reell situasjon, i eit ensemble eller på konsert, så kan ein jo ikkje stå og tenke "no speler eg melodisk moll frå tredje trinn".

GURO: Og då tenker du at det å sitte og improvisere litt på det på øverommet, er ein måte å...

VIBEKE: At det blir meir verkeleg. Det har eg også opplevd i perioder at det er ei stor glippe [glapp] mellom det ein øvar på, og verkelegheita, eller sånn. Så det kan lett... om ein øver for mykje og speler for lite, så kan det lett bli at når ein først skal spele, at ein øver. Eller at ein ikkje veit korleis ein speler. Så ein må øve på å spele.

GURO: Ja. Og når du seier "spele" då, så tyder det liksom i ein verkeleg situasjon, der du skal skape musikk?

VIBEKE: Ja, nettopp. Skape musikk. Saman med andre.

I dette lange utdraget berører Vibeke fleire sider ved det å improvisere som øvehandling. For det første var det viktig for Vibeke at det å øve skulle innehalde noko gledesfylt, at det skulle kjennast gøy. Det å nytte eit materiale direkte til å improvisere over, etter at ho har øvd på det systematisk, ser ut som ein måte å oppretthalde det gledesfylte. Derneft peikte Vibeke på eit konkret læringstubbytte ho meinte det å improvisere gav, nemleg å trene gehøret.

Vi ser dessutan at Vibeke berørte eit tema som også Alex var inne på, nemleg det å *ha kontroll* versus det å *sleppe kontroll*. I dette utdraget knytte Vibeke det å ikkje ha kontroll over eit bestemt musikalsk materiale, til det ho kallar *det intuitive*. Eg tolkar henne slik at ei tilnærming til å spele som opplevast intuitiv er viktig i høve til å utvikle seg som improvisator, og er direkte overførbart til den tilnærminga ein har i ein "verkeleg" situasjon, når ein *speler*, og speler *saman med andre*.

Ho viste til det å danne tidlege musikkerfaringar som barn, der ein internaliserar musikk utan at ein har eit uttald læringsføremål med det, som døme på at det både er *mogleg* og for henne *viktig* å lære gjennom situasjonar der musiseringa i seg sjølve er i fokus, og ikkje nødvendigvis har eksplisitte læringsføremål, jamfør det Engeström (2005) kallar ein *basisaktivitet*. Men det å legge til rette for slike situasjonar, å "berre" improvisere/spele, utan å kontrollere at ein øver systematisk på noko bestemt, kan vere eit uttald og medvite val, med eit overordna føremål om å lære av det — i dette høvet å utvikle sine musikalske intuitive eigenskapar. Det å *spele* må innebere ei anna tilnærming til dei musikalske gjenstandsområdene enn når ein øver, noko som blir understreka i det følgande utdraget:

GURO: [Kan] ein faktisk stå og øve når ein er på konsert?

VIBEKE: Ja, om ein har uflaks [ler].

GURO: Om ein har uflaks, ja. For du knytta det til at ein hadde øvd for mykje.

VIBEKE: Ja, eller at ein blir for... ja, at ein står fast i det ein øver på, at "no speler eg den her skalaen på den her akkorden, så skal det lande på den neste akkorden, og då så tar eg niaren der framme". Det funkar ikkje på konserter.

Når Vibeke formulerte at det var ein fare for at ein sto og *øvde* når ein skulle spele, samsvarer det med motsetnaden eg diskuterte tidlegare med utgangspunkt i sitat frå både Ingrid (trompet) i avsnitt 7.4.4, og Alex (trommer) tidlegare i dette avsnittet, nemleg den mellom det å *tenke* og det å *høyre* undervegs i ein improvisasjon. Øving, som såleis, ser ut til å vere knytt til det å *tenke*, til teori, og til kontroll. Derfor må ein *øve på å spele*, som inneber, slik eg tolkar henne, å ikkje tenke på materialet, og å sleppe kontroll. Å improvisere på øverommet blei slik ein måte å gjere øvegjenstanden "meir verkeleg", noko eg forstår som å knyte den tettare til basisaktiviteten, og tilføre gjenstanden ei oppleving av *autentisitet*.

Det å oppgje kontroll i samband med korleis ein nyttar musikalske strukturar som "byggesteinar" i eit improvisert forløp, ser altså ut til å vere ei sentral norm for improvisasjon. Fleire studentar oppgav altså å medvite og eksplisitt legge til rette for musiseringssituasjonar der dei *øver* på oppgjeving av kontroll. I "Episode 6" skal eg gje eit døme på korleis Ingrid (trompet) utfører ei øving som har det å *oppgje kontroll* som ein eige øvegenstand.

Episode 6

Ingrid sitt på på eit øverom, og har akkurat avslutta ei økt der ho har spelt og sunge ulike brote firklanger. Ho er stille, og konsentrerer seg. Så set ho trompeten til munnen, og improviserar ein kort, diatonisk frase, som ho gjentek ein gong, denne gongen med små variasjonar. Ho spelar ein ny frase som liknar på den førre, no med ei ny melodiretning, men med liknande rytme og toneforråd som den første frasen. Denne frasen repeterast også med små variasjonar. Slik held Ingrid fram, med å spele korte, rolige melodifraser, med pauser mellom kvar, og der ho gjer små endringar i frasen for kvar gong.

Dette er i improvisasjonsøving Ingrid har fått i oppgåve av ein ny trompetlærer i vårsemesteret. Tanken er at ein skal take utgangspunkt i èin enkel frase, og at ein kan spele den same om og om igjen, utan at det må skje nye og interessante ting i improvisasjonen:

INGRID: Eg tenker ikkje at eg spelar fritt, eller at det skal bli bra musikk. Eg forsøker berre å kjenne at eg skal spele vedlig enkelt. Og at... det er ei øving for at ein ikkje skal vere redd. Det finst jo ulike greier ein er redd for når ein spelar, til dømes er ein redd for at det skal bli kaos, eller ein er redd for å miste kontrollen, eller ein er redd for at det skal bli stille, eller for... enkeltheit, at ein berre spelar veldig lett. Og det her er for at ein skal bli bekvem med det, liksom.

Ingrid syns ikkje øvinga fungerer heilt i starten. Ho opplever at ho sitt og tenker på kva for tonar ho spelar, i staden for å lytte etter korleis ho vil at det skal låte.

Ingrid held fram med øvinga, og spelar no lengre frasar. Eit kort motiv frå ein frase blir gjenteke, og ho utbroderar ei lita forsiring. Innimellom spelar ho lengre og meir varierte fraser igjen. Gradvis begynner frasene å forhalde seg til ein *time*, og ein swingbasert rytmikk. Etter nokre minutt går melodilinjene hennar gradvis ut av ein fast tonalitet, og blir lausare rytmisk.

INGRID: Det er ikkje slik at eg treng å *kome på noko* nytt. For det er mykje lettare, og meir morosamt å spele om ein ikkje kjenner sånn der at "no må det kome noko interessant". Eg forsøkte berre å slappe av, og ikkje tenke at dei skulle liksom... om det kom ein

stygge tne, så tenkte eg liksom at "jaha...", og så forsøke å tenke at det fekk bli som det blei i situasjonen. [Dette] er bra fordi... det er jo ikkje noko gøy å spele når ein er redd, liksom. Eller når ein vil at det skal bli så bra. Då blir det ikkje så bra.

Ingrid syns ein ofte kan høyre i improvisasjonen om den som spelar kjenner seg anspent på denne måten, fordi ein forsøker for hardt å finne noko interessant å spele. Ho opplever det som at det då er som om all energien går ut i ei kroppsleg anspentheit, i staden for i tonen.

INGRID: Så eg trur at... [det] å forsøke å akseptere at... eller vere litt tilgjevande ovanfor seg sjølv, at det ikkje må bli kjempeinteressant musikk heile tida, men at ein må få prøve seg fram, litt. Og sjå korleis det blir. Om det ikkje blir på ein bestemt måte, så heng ikkje alt på det, liksom, det tyder ikkje at ein har mislykkast. Men det er jo lett å seie, at ein ikkje bryr seg om korleis det blir, eller at ein vil eksperimentere og tillate seg sjølv å gjere feil, eller prøve ting. Men det er ein annan ting å *kjenne* at ein kan gjere det når ein spelar, syns eg. Og det syns eg at sånne her øvingar hjelper til med.

I tilsaman 10 minuttar held Ingrid fram med å øve slik. Dess lenger ho held på med det, dess meir opplever ho at ho klarer å slappe av og ikkje planlegge eller vurdere kva ho skal spele. Det kjem også stadig fleire nye og varierte idéar:

INGRID: Dei der idéane... det er jo kult at dei kjem liksom, men det er ikkje eit mål at det skal bli bra idéar. For det veit eg allereie at eg kan få til, når eg har det gøy. Så dette er meir at eg skal kjenne på ein bestemt måte.

(...)

GURO: Så det som kjem ut er ikkje viktig i seg sjølv, det er måten du tenker på.

INGRID: Ja.

GURO: Men om ein hadde gjort ei musikalsk analyse av det... det er jo musikk som hender, sjølv om ditt fokus ikkje er på det.

INGRID: Ja...

GURO: Veit du kor dei kjem frå, dei ulike idéane? Er det her typisk for ditt uttrykk, trur du?

INGRID: Eg har ikkje noko spesielt... ja, det var vel sånne idéar som eg fekk i hovudet, liksom, det er vel kanskje blanding av all musikk eg har høyrte. Men... men eg veit ikkje om eg spelar sånn kvar gong. Og det blir jo heilt annleis når eg spelar med andre.

(...) [E]g hadde ikkje gjort same ting om hadde vore i ein annan situasjon. (SR2)

Eg introduserte "Episode 6" som eit døme på det å oppgje kontroll, og at dette kunne øvast på. Vi ser at Ingrid sjølv sa at denne øvinga var ei øving i å *ikkje vere redd* i ulike improvisasjonssituasjonar, der ho konkretiserte ulike ting ein improvisator potensielt kan bekymre seg for, og som dermed kan skape prestasjonsangst.

Eg har tidlegare nemnd omgrepet *flow* i den psykologiske tydinga, som har blitt beskreve av Csikszentmihaly (2007), og som mellom anna kjenneteiknast av å vere totalt oppslukt av handlinga, og å unngå evaluering. Evne til *flow* har blitt formulert som kjenneteikn ved improvisatorar på høgt nivå (Kenny og Gellrich 2002), saman med evne til å la musikalske idéar strøyme i ein uavbrote assosiasjonsprosess. Slik eg forstår det, er det nettopp slike aspekt ved ein mental tilstand Ingrid øvde på her, ved at ho har som intensjon å ikkje evaluere, samstundes som den musikalske og klingande dimensjonen ved øvinga også utvikla seg kreativt.

Det er interessant at Ingrid understreka at det er mogleg å ha ein slik tilstand som ein ideell intensjon, men at det å *ville* eksperimentere utan å evaluere kan vere noko anna enn å greie å utføre det i praksis, det vil seie aktivt sette seg i ein flow-tilstand som middel for å improvisere. Dette må øvast på.

Øving som er utforskande, altså det å nytte improvisasjon for læringsfremål, kan altså ha ulike typar utbytte. For fleire deltakarar verka det naudsynt å balansere målretta og systematisk øving, som ein mellom anna nytta for å tileigne seg teknisk område, med utforskande øving. Sistnemnde "øvemodus" blei mellom anna nytta for å øve på å knytt ulike *kjensler, tenkemåtar* eller *innstillingar* til det å musisere, som kan beskrivast som *flow* i psykologisk forstand.

7.5.2. Improvisasjon som metode for problemidentifikasjon

I tillegg til å nyttast som ein måte å *frigjere seg* frå at ulike teknisk øvegjenstandar påverkar det improvisatoriske uttrykket i for stor grad, kan improvisasjon også nyttast som ein øvemetode for å *utforske sjølve øvegjenstandane*. Dette skal eg no gje eit døme på.

Vi har tidlegare sett at Robert (gitar) hadde hatt for vane å øve svært strukturert og systematisk, mellom anna gjennom å føre øvedagbok som ledd i å planlegge nøyre kva han skulle øve på, på førehand. Eg har også nemnd at denne vanen med å planlegge øvinga strukturert blei utfordra av den noverande gitarlæraren til Robert. Læraren føreslo at Robert, utan å sette seg ein konkret plan eller mål for øveøkta, berre skulle prøve å plukke opp ein låt og spele over den:

GURO: Så då... så tar du ein låt og så bestemmer du deg berre for å spele på den, og så ser du kor det tar deg?

ROBERT: Ja, akkurat, og så merker ein kanskje "ja, men det *der* vil eg... kva var det *der* eg gjorde, og kanskje går det å gjere meir av *det*", eller...

GURO: Har du eit døme på ein sånn type ting?

ROBERT: Ja, om eg kan knyte det til kanskje det der med akkordutvidingane.¹⁷² At ein tar ei bestemt låt, så kjem ei viss akkordrekkefølge, og så begynner ein på noko sånn... med litt ulike treklantar eller noko, og så "ah, faen, eg rodde ikkje det der i hamn", liksom. Då stoppar ein kanskje der, sjekker... ja, tenker litt over det, liksom. Sånne saker. (...)

GURO: Forklarte læraren din deg korfor han ville at du skulle gå litt bort frå skjematenkinga?

ROBERT: Ja... eller, eg spurte han faktisk, for eg har opplevd den siste månaden, faktisk, eller, når eg har gått her, at eg liksom har mista litt av den der... eg kunne vere så himla fokusert tidlegare. På folkehøgskolen, og sånn. (...) Så spurte eg (...) han korleis han syntes at eg skulle dele opp [dei tre timane eg har tid til å øve kvar dag]. Og det var då han sa det der at "ja, men prøv ei stund å ikkje gjere så mykje". Og så syntes han at eg skulle skrive i ei bok i *etterkant*, i staden. (...) Men han syns vel eg har bra oversikt på liksom, det her, det harmoniske, kanskje, og at det ikkje er så mykje sånn som eigentleg må... at ein ikkje må vere kjempefokusert på det, men heller ein litt meir overgripande måte å øve på. (INT)

Når Robert tok opp med læraren sin at han strevde med konsentrasjon og motivasjon, råda altså læraren han til å gå litt vekk frå det styre øvinga etter spesifikke mål. Han koplær det også til at læraren kanskje meinte han hadde bra nok "oversikt" på visse øvegenstandar til at det kanskje ikkje var så naudsynt å øve like planmessig som før. Robert meinte i hvert fall sjølv at det å øve utan å sette spesifikke mål føresette eit visst nivå, og at han hadde tileigne seg "*det mest grunnleggande*", noko eg ut frå samanhengen forstår som harmonikk og sambandet mellom harmonikk og tonalitet.

Det å øve *overgripande* verka altså som noko anna enn å øve på spesifikke øvegenstandar, som time og harmonikk. Vi ser av utdraget over at når Robert sette seg ned for å spele på ein låt utan nokon særskild plan for kva for problemstillingar han skulle fokusere på, oppdaga han slike problemstillingar undervegs. Då lot han denne "oppdukkinga" av nye problem vere utgangspunkt for innhaldet i øveøkta vidare.

GURO: Når du seier at du sitt sånn og berre speler på låtar, så oppdagar du noko du treng å fordjupe deg i. Trur du at det er ting du oppdager fordi du speler sånn, eller ville du... ville du kome over dei problema, ville du møtt dei problema hvis du hadde halde

¹⁷² Dette refererer til at Robert tidlegare i intervjuet har forklart at det å innarbeide treklantar og skalaer som bygger på altererte akkordtonar og/eller øvre terslag i akkordane (som 9, 11 og 13) er noko han øver mykje tid på.

deg til din strenge skjemastruktur? (...)Ville du oppdaga dei problema, liksom?

ROBERT: Jo, det hadde eg nok gjort, men kanskje eg ikkje hadde tjent så mykje på å sitte og gjere dei på den der ganske keisame firkantige måten. Her, med den her måten så blei det meir... som sagt, eg har gjort det så lite, så eg veit ikkje... men.. at det kanskje blir på ein [måte] meir henta ut av verkelegheita, eller sånn. At eg løyser eit problem som faktisk kunne dukka opp i ein ensemblesamanheng, eller sånn. Og ein hadde vel løyst det då også i ein slags live-... men her har ein jo sjansen til å trykke på pauseknappen. Så det er nok bra. (INT)

Robert trudde altså at dei to måtane å øve på "*før[te] til same sak*". Om han hadde valt å lage ein plan på førehand, ville han nok endt opp med å øve på dei same tinga som då han berre sette seg og spelte. Men han trudde at dei problemstillingane han oppdaga gjennom å starte med å improvisere, blei meir "*verkelege*" fordi dei likna på det som kunne oppstå i ei reell spelesetting med eit band. Men skilnaden — og fordelene — ved at han faktisk oppdaga dei når han øvde åleine, var at han då hadde moglegheit og tid til å *løyse* problema han kom over. Ein live-situasjon, og/eller med band, tilbyr ikkje same moglegheit fordi den primære utfordringa og ansvaret er å take i vare ei rytmisk framdrift. Når han improviserte åleine under øving kunne han "gå ut" av spelinga og "zooome inn" på dei spesifikke problemstillingane.

Når til dømes Vibeke (sax) fortalde om korleis ho først øvde målretta på skalaen melodisk moll, og deretter hadde ei økt der ho improviserte over det same materialet, kan det sjåast som at ho *testar ut* allereie tileigna ferdigheiter i ein spelemessig meir reell musikalsk kontekst. Når Robert som vist her *starta* med improvisasjon som ein måte å pense seg inn på problemstillingar i høve til øvegjesntandar, kan det sjåast som ein motsett del av ein læringsprosess, nemleg ein initiell *problemfinning*, eller *problemidentifisering*.

7.6. Oppsummering: Øvegjenstandar og - handlingar

I dette kapitlet har eg forsøkt å beskrive det eg har identifisert som sentrale øvegjenstandar hos deltakarane i studien, i samanheng med kva for ulike handlemåtar dei nyttar i øvinga ovanfor respektive gjenstandsområde. Samstundes har eg trukke inn korleis dei formulerte ulike læringsmål og grunngevingar knytt til ulike gjenstandsområde og øvehandlingar, som ledd i å forstå korleis dei tillegg meining i øvinga.

Personleg sound blei formulert som eit overordna motiv og langsiktig læringsmål i hovudavsnitt 7.1, og kan knytast til det *ontogenetiske* læringsnivået, gjennom at deltakarane opplevde dette målet som noko det tek mange år å utvikle. Fleire uttrykte derfor at dei ikkje trudde dei kunne forsere fram sitt eige uttrykk. Det å utvikle ein personleg sound var ein svært langsiktig prosess som det var vanskeleg å ha tilgang til og styre subjektivt.

Det subjektivt handlekraftige i høve til eit slikt langsiktig mål var likevel i høgste grad tilstades, og kan sjåast som todelt. Dei eine ligg i at deltakarane var selektive og sjølvstendige i kva for gjenstandar dei valde å arbeide med, anten det var snakk om kva for utøvarmodellar dei lytta til eller kva for stilar dei orienterte seg mot. Sjølvstendige og individuelle *val av gjenstandar* kan både vere med og uttrykke, og stake ut, ei personleg retning.

Det andre handlingsaspektet ligg i *korleis* dei handlar på utvalde gjenstandar. Eg beskrev dette som eit ofte motstandsfylt og dialogisk (Engeström 2005) tilhøve mellom student og gjenstand, og føresette langsiktighet. Studentane var ofte kritiske til til dømes modellar dei lytta til, og la vekt på å gjere stoffet til sitt eige. Dei øvde aktivt og medvite på variasjon og endring, og å improvisere med stoffet. Dette kan forståast som at studentane aktivt tilførte ein motstand i arbeidet med ein gjenstand.

I hovudavsnitt 7.2 tok eg føre meg *repertoar* i tydinga låtmateriale og stilområde. Deltakarane sine orienteringar mot repertoar i denne forstanden var prega av stor stilspreiing, og mange hadde eit eklektisk tilhøve til sjangerorientering, der det å ha tilgang til å trekke ut ulike stilistiske og uttrykksmessige element frå ulike stilar og sjangrar var viktig. Samstundes var det nokre hovudtrekk gjekk igjen. Felles for mange var at dei, uavhengig av stilpreferansar for øvrig, arbeidde med fri improvisasjon. Dette blei av enkelte omtalt som eit sjangerområde gav plass for eit meir direkte personleg uttrykk enn repertoar det heftar ein større grad av stilistiske kodar og rammer ved.

Mange la også vekt på det som blei kalla ECM-jazz (med europeiske stilistiske særdrag) og nordisk jazz. Både ECM og det nordiske blei assosiert til "fjelljazz" (folkemusikkinspirert), elektronisk basert musikk i tillegg til fri improvisasjon. Ein kan dermed seie at deltakarane gav uttrykk for ein kulturell identitet knytt til geografi, der slike stiltrekk kan fungere som geografisk-kulturelle markørar. Desse trekkra var også til ei viss grad verdiladde, ved å bli kopla til at dei gav rom for personleg uttrykk. Motsatsen blei formulert som "typisk amerikansk" jazz, og blei tillagt konform og briljerande virtuositet framfor personleg uttrykk, slik eg tolka det.

Samstundes var eit tredje stilområde, nemleg standardlåter og mainstreamjazz eller bebop, noko alle deltakarane øvde på, men med ulike grunngevingar. Dette stilområdet ser ut til å ha ein spesifikk posisjon, ved å bli knytt til utdanning og opplæring, men også jam sessions og såkalla *event-spelejobbar* (som ein ikkje treng å øve særskild fram mot). Dette repertoaret kan sjåast som eit kulturelt fellesrepertoar, og som medierar samspel ved å innehalde generiske musikalske strukturar som ofte går igjen, og ber med seg felles kodar og referansar for utføring.

Dette er eit døme på at repertoar, i tillegg til å ha funksjon av å vere eit gjenstandsområde, også kan ha funksjon som *reiskapar* for å uttrykke seg kreativt gjennom i improvisasjon og samspelsituasjonar. Det å arbeide med til dømes standardmateriale kan også mediere øving på meir generiske gjenstandar som harmonikk og skalamessige musikalske strukturar, og ein generell kunnskap om stilkonvensjonar og kreativ og personleg bearbeiding av dette kulturelle fellesrepertoaret.

Ein sentral handlingsmåte for å tileigne seg repertoar, var gjennom det eg har valt med eit vidt omgrep å kalle *planking*, som eg tok føre meg i hovudavsnitt 7.3. Utbyttet av planking beskreiv eg som todimensjonal, der den eine dimensjonen var knytt til eit gjenstandsaspekt, altså *kva* plankar studentane, og den andre til eit handlingsaspekt, altså *korleis*, eller *kva* for framgangsmåtar nyttar deltakarane når dei plankar.

I høve til gjenstandsaspektet har det i litteraturen blitt poengtert at ein plankar for å bygge opp ein "repertoarbank" av frasar og rytmiske eller tonale mønster (Berliner 1994), som så appliserast og blir reprodusert i solistiske improvisasjonar. Dette aspektet var representert blant deltakarane i denne studien, men såg ikkje ut til å vere så viktig som ei meir overordna og generell nyttegjering. Fleire deltakarar poengterte at dei unngjekk å applisere direkte og medvite frasar eller element dei hadde plankar. Utbyttet gjekk staden i retning av å *forstå* generelle trekk ved verkemiddel og element som hadde blitt brukt, og det å abstrahere generative bruk av til dømes harmonikk.

Andre gjenstandsaspekt av planking, i tillegg til den forma for analytisk kunnskap som blei nemnd, var stilistisk og utøvarspesifikk kodefortrulegdom, og det å tileigne seg spelemåtar frå andre instrument (og dermed instrumentroller) enn sitt eige, for å tilføre nye element til sitt eige kreative handlingsrom. Ved å bearbeide slike element improvisatorisk kunne slike element på lang sikt bli absorbert i studentane sitt eige uttrykk.

Generiske ferdigheiter blei òg trukke fram som eit utbytte av planking, nemleg gehørtrening, og ferdigheiter i å planke som såleis. Planking kan dermed sjåast som ein eigen form for kompetanse som kan akkumulere gjennom øving.

Når det gjeld handlingsmåtar relatert til planking, delte eg desse inn i tre hovudområde. Den første beskreib eg som *detaljert imitasjon* og *transkripsjon*, der den førstnemnde går ut på å herme, eller kopiere eksakt frå ei innspeling, og er primært auditiv-motorisk, og den andre går ut på å notere ned det ein plankar, og er primært auditiv-visuell. Det varierte kva for detaljert tilnærming studentane nytta, og nokre nytta dei om kvarandre.

Ein annan plankemåte var det eg kalla *konseptorientert* planking. Dette vil seie at ein lytter etter og gjenskarar generelle trekk ved musikken ein nyttar, meir enn at ein er oppteke av at alle detaljane skal vere korrekt utført. Eg kalla også denne plankemåten for *indirekte imitasjon*, og den er kjenneteikna av at det er det subjektive inntrykket av musikken, gjerne memorert med ein avstand i tid frå lyttinga til speljinga skjer, er styrande for korleis ein gjenskarar musikken. I seg sjølv inneber denne gjenskaringa ein viss grad av kreativitet, og kan dermed sjåast som ein form for *gradvis improvisasjon*. Denne forma for planking blei særleg knytt til musikkstilar friare former for improvisasjon.

Den tredje måten å planke på eg beskreib, var det å improvisere til innspelingar. Denne forma er kanskje ikkje eigentleg planking i bokstavig forstand, men er beslekta, ved at det er ein måte å nytte innspelingar til øvingsføremål. Det kan vere ein glidande overgang mellom detaljorientert imitasjon, konseptorientert imitasjon til det å begynne å improvisere ved sida av innspelinga, der ein kan veksle mellom å plukke opp i eige spel element ein høyrer, og å spele som om ein var eit ekstra bandmedlem. I båd høve blir eins eige spel påverka av innspelinga, og blir såleis ein form for læring der innspelinga gjev *inputs* til det studenten speler. Denne tredje måten å nytte innspelingar på, kan karakteriserast som ein lyttemåte som umiddelbart og direkte involverar improvisasjon. I tillegg kan det vere ein måte å øve på *improvisatorisk respons*.

Eit trekk som gjekk igjen uavhengig av kva for av desse tre plankemåtane studentane fortalde om, såg ut til å vere at det å planke detaljert var assosiert til plikt, å vere pliktoppfyllande, utføre heimeoppgåver gjeve av lærarane, og kjensla av å øve grundig. Dei som i større grad arbeidde med konseptorientert planking eller improvisasjon til innspelingar, gav tilkjenne ei viss grad av dårleg samvit for at dei ikkje plankar detaljert, og karakteriserte det som å vere lat eller ikkje evne å konsentrere seg. All den tid desse to sistnemnde improvisasjonsorienterte plankemåtane kan seiest å innebere både læring og dessutan vere retta mot kreative læringsmål, finn eg dette underleg. Det verkar som dei ikkje tar sin eigen øvemåte på dette området på alvor, noko som *kan* forståast som at studentane meir eller mindre medvite oppfattar det som ein norm at ein *bør* planke detaljert (direkte imitasjon eller transkripsjon) for å vere ein "flink øvar". I så fall kan dette vere ein norm som tilhøyrer

institusjonalisert jazzutdanning, målbare av lærarane, og som studentane har appropriert, trass i at dei opplever sine eigne måtar både lystbetonte og lærerike.

I det store biletet er i alle høve *innspelt musikk* eit gjenstandsområde som verkar sentralt i studentane sine øvepraksisar, sjølv om det er stor variasjon i både kva for sjanger eller utøvarar det kan vere snakk om, måtane studentane handlar på innspelingane, og kva for læringsutbytte dei grunnleggjend planking og lytting ut frå.

Eit anna omfattande gjenstandsområde er det eg har kalla *teknikalitet*. Dette omfatta (i mi inndeling) generiske musikalske strukturar som rytmikk og tonale aspekt (hamonikk og skalamateriale), og instrumentalteknikk.

Rytmikk som øvegjenstand delte eg inn i høvesvis *objektive og subjektive rytmiske* dimensjonar. Den mest sentrale objektive rytmiske gjenstanden var *time*, forstått som evna til å vere presis i høve til eit metronombeat og ulike underdeling av beatet, og ei god periodekjensle. Objektive rytmiske dimensjoanr dreier seg om rytmiske element som fungerer som felles referansar og "bindemiddel" i improvisert samspel. Slike objektive aspekt er dessutan føresetnader for å kunne øve på meir subjektive rytmiske dimensjonar.

Dei subjektive dimensjonane innebar personlege val og kreativitet, nemleg det å opparbeide eit rytmisk repertoar av musikalske moglegheter, som til dømes å kunne nytte ulike former for polyrytmikk og -metrikk i ein improvisasjon, eller veksle mellom ulike underdelingsnivå. *Mikrotime* er også eit slikt subjektivt rytmisk aspekt, som kan sjåast som eit komplekst sjikt av rytmiske verkemiddel. Det dreier seg om å meistre og kontrollere små forskyvningar i ansatsane, i høve til eit metronombeat.

Tonale øvegjenstandar dreier seg hovudsakleg om harmonikk og skalamateriale, og kunne øvast som isolerte etyder, eller generert frå låtrepertoar på notar eller frå innspelingar som studentane har planka. Tonale gjenstandsområde blei sett i samanheng med både ulike aspekt som det å øve instrumentalteknikk, det å trene gehøret og det å analytisk forstå musikkteoretiske element. På same måte blei det å øve instrumentalteknikk sett i samanheng med utføring av tonale gjenstandsområde. Motorikk, rytmikk og tonale strukturar heng altså saman i praktisk øving, men det kan veksle kva som er spesielt fokusert. Når eitt av desse teknikaliske aspekta er i fokus, kan dei andre to fungere medierande.

Teknikalske aspekt generelt blei vektlagt av deltakarane som noko som er naudsynt for å oppnå den improvisatoriske handlefridomen dei søker etter som improvisatorar, fordi dei kan gje ein tryggleik. Denne

tryggleiken kan forståast som ein motorisk og musikalsk strukturell funksjonalitet og beredskap, som frigjer eit overskot til det skapande og kommunikative i musiseringssituasjonar.

Ein vesentleg del av det å øve på dette går utover det å berre tileigne seg ulike rytmiske eller tonale element isolert sett, nemleg å øve elementa i ulike musikalske samanhengar og kombinasjonar, for at dei skal bli teknisk og kreativt tilgjengelege uavhengig av musikalsk setting. Derfor skaper studentane ulike musikalske utfordringar, ulike rammer eller ulike kontekstar når dei individuelt øver på teknikalske aspekt, noko eg forstår som ein måte å legge til rette for *overføring* av dei generiske elementa til tileignar seg.

Men det å øve på teknikalske aspekt fungerer ikkje nødvendigvis umiddelbart frigjerande i høve til improvisasjon. Tvert om opplever fleire at det å gå rett frå ei teknikk- eller skalaøving til å improvisere, bind opp handlingsmønster. Fleire beskreib dette som ein motsetnad mellom det å *tenke* og *ha kontroll*, og det å *høyre* og bli i stand til å *sleppe kontroll*. For å oppnå den tryggleiken som er forbundne med teknikalitet er medvite, analytisk tenking og det å kontrollere øvehandlingar naudsynt, men desse tilnærmingane til å spele fungerer mot si hensikt *når ein skal improvisere*. Analytisk tenking og kontroll kan fungere hemmande for det improvisatoriske uttrykket, for ein direkte tilgang til idéar (det å *høyre*), og for ein musikalsk fleksibilitet. Dette gjeld også innøvd teknikk, til dømes motoriske mønster, som bestemte fingersetningar på gitar eller koordinasjonsmønster på trommesett. Slike mønster kan *overstyre* den musikalske retninga og intensjonen når ein improviserar.

Ein motsetnad knytt til teknikalitet som gjenstandsområde, er at teknikalske aspekt får ein funksjon som gjenstand i seg sjølv i ein midlertidig øvefase. Dette kan føre til ei oppleving av framandgjering i høve til mål og motiv for øvinga, nemleg å styrke eins evner til å improvisere, det vil seie at teknikalske aspekt og element i staden kan fungere som medierande reiskapar for improvisasjon. Dette inneber at teknikalske gjenstandar ein har tileigna seg må gå gjennom bearbeidings- og frigjeringsprosessar, der studenten fokuserer på å legge bort, eller unngå å tenke på, det teknikalske ein har øvd på.

Slike bearbeidingsprosessar finn eg i det eg har kalla *utforskande øving*, det vil seie øving som inneber improvisasjon som hovudgjenstand i seg sjølv. Dette opplevast meir "verkeleg", tett på basisaktiviteten utøving, kan tilføre øvinga ei oppleving av større autentisitet. Utforskande øving knytast til ulike grunngevingar, der det at øvinga skal bli meir lystbetont er èin av dei. Det å øve på mentale innstillingar som dei ønsker å ha når dei improviserar var ein annan, som mellom anna innebar ei evne til å *unngå å evaluere*; evne til å *assosiere fritt* (noko som heng saman med å

ikkje evaluere seg sjølv); evne til å ikkje forsere ein assosiasjonsprosess i musikalske forløp; til å lytte og "sikte framover" i forløpet, og så bortetter.

Utforskande øving blei òg nytta som ein metode for å *identifisere problem* ein seinare kunne øve systematisk på. Dette føreslo eg kunne henge saman med at det å improvisere når ein øvar, opplevast "verkeleg" og som ein meir autentisk spelesituasjon enn einskild systematisk, teknisk øving, og at problema ein dermed oppdagar verkar meir reelle.

8. Kollektiv handlekraft: Samspel som læringsarena

I kapittel 7 har eg beskrevet ulike trekk ved øving, med hovudvekt på individuell øving. I dette kapitlet skal eg take føre meg øving og læring i kollektive settingar som inneber samspel. Eg har tidlegare, i avsnitt 6.2.3, diskutert mellom anna tilhøvet mellom øving og "speling" — forstått som basisaktiviteten *utøving*. Måten omgrepet speling blei brukt på blant studentane i undersøkinga, viste at det ofte underforstått blei bruka om samspelsituasjonar, som til dømes det å spele i (faste) band eller det å *jamme* saman. Omgrepet "jamming" er vanleg i ein nordisk sjargong,¹⁷³ og refererer ofte til spontant organiserte, gjerne uregelbunde og uforpliktande samspelsituasjonar. Den kollektive improvisasjonen står i fokus, ofte utan nokon særleg planlagt og målretta styring mot eit spesielt resultat.¹⁷⁴

Eg viste i avsnitt 6.2.3 til at sjølv om mange deltakarar skilte eksplisitt mellom øving og speling, la dei fleste stor vekt på speling (og underforstått *samspel*) som ein aktivitet dei trengte for å utvikle seg. Samspel framsto som ein viktig supplerande læringsaktivitet til individuell øving. I dette kapitlet skal eg derfor take føre meg speling i kollektive kontekstar som både omfattar relativt målretta øving i band, og jam-situasjonar. I det første hovudavsnittet skal eg beskrive generelle læringsutbytte ved samspel, utan å spesifisere ulike samspelskontekstar. Deretter tek eg føre meg tydinga av *peers* for læring i fellesskap, før eg avslutningsvis går meir spesifikt inn på handlingar, prosessar og gjenstandar i ulike typar samspelsituasjonar, der eg fokuserer både på øving i faste band, og det å jamme.

¹⁷³ Det er utleidd frå det engelske "*jam session*".

¹⁷⁴ Ulike samspelsituasjonar kan føregå innan eit spekter av kontekstar, og det å spele i eit fast band og det å jamme ikkje er gjensidig utelukkande kategoriar. Medlemmar i eit fast band kan til dømes bli samde om å bruke ei bandøveøkt til å jamme.

8.1.1. Læringsutbytte av samspel

Eg spurte deltakarane om det var noko spesielt dei opplevde dei fekk ut av å spele med andre i band, og om det var noko dei opplevde å lære i ein slik setting, som dei ikkje kunne lære når dei øvde individuelt. Svært mange svarte til å begynne med negativt på dette, det vil seie at samspel ikkje var noko dei gjorde for å lære. Mange grunn gav det å spele med andre først og fremst med at det var lystbetont, motiverande og meiningfullt for sin eigen del.

Likevel kom det fram ei rekke konkrete læringsutbytte av å spele og øve saman med andre, når eg stilte dei spørsmål om det. Det var hovudsakleg to relativt overordna omgrep som gjekk igjen på spørsmål om kva dei kunne lære seg gjennom samspel, høvesvis improvisatorisk *nærvere* og (evne til) *samspel*. Eg skal no utdjupe ulike utbytteaspekt som kom fram, der alle i stor grad kan knytast til desse to overordna aspekta.

8.1.2. Tilhøvet mellom samspel og individuell øving

Det første momentet eg skal take føre meg, er knytt til korleis dei to praksisane samspel og individuell øving verkar på kvarandre, utbyttmessig.

Martin (trommer) sa til dømes at målet med individuell øving for han var å bli så bra som mogleg til å spele med andre. Funksjonar han hadde (eller kunne kome til å ha) som trommeslagar i eit band styrte kva for problemstillingar han øvde på åleine. Emma (piano) formulerte noko liknande slik: *"Det [å spele med andre] er jo liksom grunnen til at ein held på, det er jo for å spele saman."* Med andre ord kan ein seie at samspel som praksis er ein *motiv-produserande gjenstand* for praksisen individuell øving.

I fleire av intervju ba eg deltakarane samanlikne tilhøvet mellom individuell øving og det å spele med andre, og kva for eventuelle læringsutbytte dei respektive kontekstane kunne tilby. Alex (trommer) sa til dømes om dette at ofte etter at han hadde hatt ei samspelsøkt med medstudentar, hadde det påverka kva han hadde valt å øve på åleine. Ein omvendt positiv påverknad. Hvis han hadde samspel like etter ei individuell øveøkt, kunne han ofte oppleve at han i samspelsituasjonen fekk betre flyt i spelet sitt.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Som vi hgsar frå tidlegare, nytta Alex ordet flyt eller *flow* om ein improvisatorisk, musikalsk og assosiativ flyt.

Ingrid (trompet) var inne på noko av det same, og beskreib det slik:

INGRID: Om det var gøy å spele [i band] så kjenner eg at det blir meiningsfylt å øve nokre dagar. (...) Eller, då hugsar eg kva poenget var med å spele.

GURO: Så då, når du øver i band, påverkar det då di åleine-øving?

INGRID: Ja, på den måten at om ein har nokonting som ein vil bli betre på i eit band, så har eg jo noko eg faktisk vil øve på, for at eg skal kunne nyttegjere det. (...) Og då er det ikkje berre ein generell greie som eg må øve på for at eg "må" det. Men då er det liksom ein grunn, noko eg vil gjere. Og då er det mykje lettare å øve også, for då har eg eit mål med det. (...) Eg syns det er gjevande å øve med andre, for då er ein dessutan... eg er hvert fall mykje meir nøye når eg øver med andre. Og det kjennest mykje meir meiningsfylt. Det kan vere så keisamt å sitte i eit kvitt, lite rom med steinveggar og berre forsøke å spele på trompet, og eg veit ikkje ein gong korfor eg spelar trompet, liksom!

(...)

GURO: Men kan det vere omvendt også, finst det ting du berre kan få øvd på når du er åleine?

INGRID: Ja, om ein verkeleg vil forstå noko, og spelar, liksom...

"nei, vent, det der var eg ikkje nøgd med", og så går ein tilbake og gjer det igjen. (...) Ovanfor seg sjølv, så tillet ein jo seg sjølv... eg syns hvert fall at om eg veit at ingen lytter når eg spelar, då kan eg gjere feil, og då kan eg høyre "okei, sånn kjennest det når eg gjer feil, og sånn der når eg gjer rett."

Dei to situasjonane, å øve åleine og å øve med andre, hadde ulike føresetnader som fasiliterte ulike tilnærmingar for Ingrid. Det å spele åleine tillot henne å utforske feil eller manglar, kanskje både fordi det er tid til det, noko det ikkje vil vere i eit pågåande samspel (på same måte), og nettopp fordi ho ikkje risikerar å blottstille feila sine for andre. Denne situasjonen inneheld ikkje same krav om at ho skal prestere "bra", og dermed vågar ho å gå inn i problemstillingar der ho enno ikkje har oppnådd dei ferdigheitene eller kompetansen ho har som mål. Eg forstår det å spele med andre for Ingrid som ein meir meiningsfull og "verkeleg" situasjon, som gjer at ho spelar betre (eller er meir nøye), etter eiga vurdering.

Også for Vibeke (sax) blei uttrykket og ferdigheitene hennar sett på prøve i samspelssituasjonar, som kom fram i følgende sitat:

VIBEKE: [D]et er sin sånn teknisk, eller fysisk ting, atom ein står og spelar [åleine], så blir det mykje svakare enn om eg spelar med eit band. Sjølv om eg trur at "no spelar eg kjempesterkt". Så ein må utsette seg for andre musikarar for å kjenne korleis... ", ja, det er det *her* som krevast for at det skal bli nokonting."

Her kopla Vibeke det å kjenne etter kor mykje det krevast fysisk når ho spelar på saxofonen, direkte til at det skjer i ein kollektiv

samspelskontekst. Situasjonen der ho øvde åleine gav henne ikkje denne målestokken. Dette er eit poeng som minner om når Kristian (trombone) til dømes uttrykte :”*[Det] blir sterkare uttrykk når ein har andre å spele med.*” Eg forstår dette som at musikalske ytringar får ei *retning* i øve- eller spelekontekstar der det finst mottakarar av ytringane. Det ein speler er motivert av dei ein speler med, og som ein veit lyttar til kva ein gjer — i motsetnad til dei ”kalde steinveggane” som til dømes omgav Ingrid når ho spelte åleine.

Det er ikkje berre det musikalske uttrykket som påverkast av moglegheitene for respons som ligg i samspelskontekstane. Også meir spesifikke ferdigheiter blir sett på prøve. I tråd med at samspel gav motiv til individuell øving, verka det som at samspelssituasjonar ofte var sjølve prøvesteinen på om ferdigheiter deltakarane hadde øvd på åleine fungerte operativt, improvisatorisk. Emma forklarte til dømes kva eventuelle negative samspelsopplevingar kunne føre til at ho tenkte: ”*[D]u berre føler deg skikkeleg dårleg, etterpå. [Men] så er det jo også ein inspirasjon til sånn der ”no må eg berre få det her på plass.*” Gjennom erfaringane frå samspel blei det tydeleg kva ho syntes ho trengte å øve på åleine.

Robert (gitar) knytte det å få ein god *time* til å ha spelt mykje med andre:

GURO: Vil du seie då at det er visse ting som ein lettare... visse aspekt, liksom, som ein lettare kan øve saman med andre, som ein ikkje kan få øvd på når ein øver åleine?

ROBERT: Ja. Det syns eg. Éin sak er å ha ein metronom som ligger som ein slags fasit og forteller korleis ein gjer. Problemet med alle dei der sakene med Play-along, med metronom, med alt det, det er at dei svarar jo ikkje på om eg gjer noko kjemperart, eller sånn. Så kjem dei framleis til å ligge og tikke, liksom. Men altså, om ein speler saman med andre, så trur eg ein kan lære seg betre kva som funkjar og ikkje, kanskje. For det finst nok litt sånne normer, liksom, innanfor improvisasjon, for kva ein kan gjere over ein form utan at det veltar. Nei, men når ein speler saman så har ein jo heile tida den her call-and-responsen som er der, at ein gjer ein ting og så kanskje ein får eit svar på det. Eller, ein får ein impuls frå ein annan, og så svarar ein på det, eller... Dét finst jo aldri i øvingsrommet, liksom.

Det å få eller gje musikalsk respons frå eller til medspelarane kan handle om å få *korreksjonar* i høve kva for musikalske løysingar som fungerer eller ikkje, ”før det veltar”, som Robert sa.¹⁷⁶ Hjelpemidlar som er berekna på individuell øving, som metronom og Play-along, kan fungere

¹⁷⁶ Ut frå samanhengen forstår eg ein potensiell ”velt” her som at utøvarane kjem frå kvarandre rytmisk eller formmessig.

som ein èinvegs tilbakemelding, men vil ikkje kunne reagere, og dermed korrigere, hvis ein mister den rytmiske kontrollen.

Robert nemnde også *form-* og *periodekjensle* som døme på ferdigheiter han trengte samspelessituasjonar for å få øvd på:

ROBERT: Alt det der... det som liksom har å gjere med alt som er så fundamentalt for ensemblespel. Eg kan ofte oppleve... eg blir så irritert om eg mister forma, og det er ein ting eg har hatt ekstremt vanskeleg for, syns eg, å øve på åleine. Til dømes sånn der, AABA, til dømes, at det er liksom... Og uansett kor mykje ein har sete heime og spelt solo ut og solo inn, så har det ikkje funka heilt. Eg gjer framleis den feilen i bland. Men dét, form, altså, trur eg er akkurat ein sånn der ting som ein verkeleg kan tjene på å øve saman med andre, i eit ensemble, liksom.

Når Robert her sa at han kunne "miste forma", forstår eg det ut frå samanhengen som at han refererte til det å miste periodekjensla innanfor typiske standardlåtar med 32-takter og AABA-form (der kvar del er på 8 takter).¹⁷⁷ Robert utdjupa tilhøvet mellom læringsutbytte frå høvesvis individuell øving og samspel på følgande måte:

ROBERT: Eg trur at ein... og det syns eg ein kan høyre litt, med... eg hadde nokre kompisar på gymnaset som spelte kjempefint piano, og hadde akkurat begynt å halde på med jazz, og sånn. Men han [eine] satt liksom åleine heile tida og spelte, og så når ein spelte med han så var det som at... nei, det var ekstremt rart, liksom, det var som at *timen* ikkje... nei, eg trur eg begynner å miste ting om ein berre sitt åleine. Og ein blir kanskje så uvand med å høyre andre saman med seg sjølv, at det blir eit problem.

Her ser vi at Robert opplevde at det var vanskeleg å vere medmusikant saman med ein student som berre var vand med å spele åleine, og beskrev samspelesopplevinga som "rar".

Ein måte å forstå korfor musikalske innhaldsaspekt som *time* og *form* er viktig å øve saman med andre, er å sjå desse aspekta som kollektive, kommunikative referansar, eller "knaggar", som fasiliterar det improviserte samspelet. Dei har ein koordinerande og regulerande funksjon. Vi kan forstå sitatet over som at pianist-kameraten til Robert kanskje anten mangla desse referansane (forstått som individuelle ferdigheiter), eller ikkje var i stand til å justere seg etter andre ved hjelp

¹⁷⁷ Ein utbreidd feil å gjere når ein improviserar over slike låtar, er å spele èin A-del for lite etter eit par runder med dei 32 taktene, fordi det kjem tre A-delar etter kvarandre når ein repeterar akkordskjemaet. Då seier ein gjerne at ein "gjekk i stikket for tidleg", der "stikket" refererer til B-delen i akkordskjemaet. Sjølv om Robert ikkje sa det eksplisitt, går eg ut frå at han sikta til denne typen formrelaterte feil i samband med låtar med AABA-form.

av desse referansane (forstått som evne til å gjenkjenne slike referansar hos andre).

Sjølv om ein kan øve både *time* og formkjensle åleine (noko Robert også gjorde), kan ein ikkje sjå slike aspekt som isolerte ferdigheiter avskåre frå samspelskontekstar dei skal verke i, som ein *a priori*-kategori for samspel. Snarare er det kompetansen i å nyttegjere seg mellom anna *time* og formkjensle i uføreseielege og responsive kontekstar som må øvast, og dette føreset tilgang til samspel som øvingsarena.

8.1.3.Å ”leike fram kreativiteten”

Samspel gjev ein moglegheit til å teste ut, eller teste grensene for, gjenstandar ein har øvd på individuelt. Sjølv om situasjonen av mange blei karakterisert som meir reell, autentisk og skjerpande på grunn av dei andre som var til stades, blei bandøving likevel opplevd av mange som ein relativ trygg arena for å *prøve og feile*. Monica (song) beskrev utbyttet av uforpliktande og jamprega samspel med medstudentar slik: *”Det har vore veldig spontant. Og ein kan vel seie at det er ein slags leik, at ein leiker fram kreativiteten.”* Det å ha ein moglegheit til å prøve og feile og utforske eit materiale, var det mange som la vekt på.

Emma (piano) gav eit konkret døme på dette, frå når ho spelte saman med ein bassist og trommeslagar på konservatoriet:

EMMA: Det er jo veldig trygt å sitte på eit øvingsrom og spele med nokon. Du sjekker jo av og til ut ting som berre høyrast heilt forferdeleg ut. Eller, hvis du er inne på noko, då, sånn... i går var det til dømes å bruke litt sånne skeive akkorda på ein sånn... det var ein runde vi dreiv og improviserte på med fire akkordar, som var ganske kort. Då blei det litt keisamt å berre spele dei same akkordane heile tida. Og då dreiv eg og sjekka ut, ”okei, kanskje eg skal gjere ein sånn heiltonegreie på den her, sjølv om det eigentleg er ein noneakkord, eller skal eg gjere... sånn og sånn”. Og då tar det jo eit par rundar å sjekke ut det som ikkje høyrtes så bra ut. Og så jobbe vidare med dei tinga som blei kule.

(...)

GURO: Kunne du ha gjort det når du var åleine, òg?

EMMA: Jaa... men det er jo ikkje like gøy. Og det er ikkje alltid ein får dei idéane heller, sant, for ofte kjem det nokre idéar frå ei rytmisk greie trommeslagaren gjorde, eller hvis bassisten, då gjorde ein sånn: [Emma syng ei stegvis heiltonerørsle oppover] ”dung dung dung” oppgang på ein stad som kanskje ikkje var heilt skjemaet, og så [kunne eg] bruke det til å kanskje spele durakkordar i heiltrinn oppover som slettest ikkje passar inn, kanskje... men så blir det eit berande element sidan to av oss gjorde det.

Her beskrev Emma eit konkret døme på korleis eit lite element som i utgangspunktet ikkje passa inn i akkordskjemaet som blei bruka, blei introdusert, og deretter plukka opp av bassisten og nytta vidare. Slik eg forstår Emma her, var det nettopp på grunn av dei uføreseielege innspela frå dei andre i bandet, som gjorde at ho fekk dei idéane ho fekk til å prøve ut materialet på akkurat den måten ho gjorde.

Fordi både bassisten og Emma som pianist begynte å spele på dette elementet, blei det eit dominerande element i samanhengen. Dermed tydde det ikkje noko lenger at det ikkje passa med den føreliggande ramma, akkordskjemaet. Det var dette elementet som førte den tonale utviklinga i det klingande forløpet vidare. Denne effekten av når fleire i eit band introduserar og begynner å legge vekt på eit nytt element, kan vanskeleg gjenskapast når ein øver improvisatorisk åleine.

Følgande utdrag frå intervjuet med Martin (trommer) kan kaste lys over dette poenget. Som eg har nemnd tidlegare var hovudpoenget for Martin å spele med andre fordi det var gøy:

GURO: Men tenker du, sjølv om du seier at det er berre for gøy, at det er noko utbytte av det?

MARTIN: Ja, masse. Det er jo typisk for sånne situasjonar ein har lettast for å oppdage nye ting, føler eg. I og med at vi ikkje øver til noko spesielt, så... alt er lov. Ting oppstår. (...) Det er det med utveksling av musikalske idéar for å få eit samla musikalsk verk.

Her knytta Martin det at "alt er lov", og at det kan skje nye og uventa musikalske ting, til at bandet han spelte i *ikkje* øvde til noko spesielt, der ein må bestemme og avgrense løysingar for å få eit låtrepertoar klart til konsert, slik eg forstår det. Det kan dermed antydast at eit vilkår for denne typen læringsutbytte i samspelskontekstar er at øvinga (eller spelinga) *ikkje* er målretta, men at det er lov å prøve ut element som i utgangspunktet kan verke feil eller malplasserte, som i dømet med Emma over.

Utbytteaspekta eg har nemnd over i samband med samspel, er knytt til å nytte seg ulike innhalds- eller gjenstandsaspekt som ein kan øve på individuelt, innanfor den improvisatoriske, kollektive settinga. Dei var også knytt til tilhøvet mellom gjenstandsaspekt ein kan øve på åleine, og gjenstandsaspekt ein treng ein kollektiv kontekst for å få operasjonalisert.

8.1.4. Å takle det uventa

Eit anna utbytteaspekt som kom fram, knyter eg til det spesifikt situasjonsbestemte i ei kollektiv improvisatorisk setting, nemleg det å

takle situasjonen i seg sjølve. Ingrid (trompet) løfta mellom anna fram dette aspektet når eg spurte henne om utbyttet av samspel:

GURO: Føler du at det er noko du utviklar hos deg sjølv i den settinga, som du ikkje kan øve på når du er åleine?

INGRID: Jaa... Det trur eg. Det er jo liksom...når ein spelar saman så går det jo ikkje å sitte og øve på ei greie og forsøke å forstå, for då er det jo allereie forbi når ein har spelt det. Så då er det jo noko heilt anna ein øver på, liksom å "vere der" og kunne akseptere alt som hender. Og berre ta utgangspunkt i det som hender.

Som vi såg i avsnitt 7.5.1 øvde faktisk Ingrid åleine på det å kunne akseptere alt som hendte, og den individuelle varianten hadde trekk som minner om beskrivinga i dette sitatet. Men i samband med samspel trekk ho inn tidsaspektet, det at dei musikalske ytringane er forbi når dei er spelt. I ei kollektiv setting kan ein ikkje dvele ved enkeltfraser (slik Ingrid kunne når ho øvde slik åleine), men må kontinuerleg forhalde seg til det dei andre spelar.

Eit sitat frå Emma (piano) kan kaste lys over det same aspektet, i samband med at ho ramsa opp ein del ting som kan gå galt i eit samspel:

EMMA: Kanskje du dett av akkordskjemaet, og må høyre deg tilbake. Kanskje... altså, alt kan skje. Og du kan ikkje planlegge det, det blir feil.

(...)

GURO: Då tenker eg... lærer du noko av ein sånn øvesetting der ting er uføresett og du må forhalde deg til ting som kjem?

EMMA: Ja, er ikkje det opplagt? At då blir du trent i å mestre ein situasjon du ikkje meistrar?

Dette retoriske spørsmålet frå Emma kan forståast som ei trekk ved læring i einkvar praksissituasjon der situasjonen stiller krav til kompetanse ein enno ikkje har, og der deltaking i denne situasjonen er måten ein oppnår kompetansen på. Samstundes forstår eg det på ein annan måte, nemleg at improviserte samspelssituasjonar alltid rommar element av noko uføresieleg og nytt, altså det å handle innanfor ein situasjon og eit forløp ein potensielt ikkje veit kva blir. Slik sett kunne setninga vore formulert som "at du blir trent i å mestre ein situasjon du ikkje *kjenner*".

Dei fleste deltakarane ville altså i utgangspunktet ikkje kalle samspelssituasjonar for øving, noko eg knyter til at dei heller ikkje ville tilskrive det primære føremålet med samspel å vere *læring*. Føremålet med samspel var snarare samspelet i seg sjølv, det vil seie at samspel kan formulerast som ein basisaktivitet, som gav meining og motiv til individuell øving.

Konkret kan dette tilhøvet eksemplifiserast som at i samspel får ein prøvd ut gjenstandar ein har øvd på åleine, og den motsette vegen —

gjennom samspel blir det tydeleg kva for øvegienstandar ein må arbeide vidare med åleine. I tillegg trengs samspelskontekstar for å få øvd på situasjonsspesifikke aspekt. Slike aspekt kan vere det å "leike fram kreativiteten" — altså at interaksjonen mellom ulike subjekt sine ulike musikalske idéar kan skape eit uventa forløp, og det å forhalde seg til det kollektivt uføreseielege. Desse aspekta kan alle seiast å vere læringsutbytte av samspel, men der læringa skjer som ein følge av at basisaktiviteten er i fokus, og ikkje primært er fokusert som ein læringsaktivitet.

Det er likevel viktig å understreke at deltakarane verka å vere medvite om at dei kunne lære viktige aspekt ved improvisasjonskompetanse frå samspel, og at dei derfor ikkje ville skilje skarpt mellom samspel og øving — eit omgrepsspar eg i ein teoretisk kontekst altså jamfører med basis- og læringsaktivitet.

8.2. Peers som mediatorar for læring

Vi såg i forrige avsnitt at samspelssituasjonar tilbyr eit særskild trekk som har tyding for læring, og som ein individuell øvekontekst manglar, nemleg improvisatorisk interaksjon. Dette inneber moglegheit for å få musikalsk respons der og då, til dømes som korrektiv på om rytmiske løysingar "funkar" *time*-messig, og som ein støtte på det å halde perioden og forma i ein låt. Vi såg tidlegare at Robert (gitar) nemnde diverse læringsreiskapar han kunne nytte som støtte for *time*- og formmessige referansar, men at desse hjelpemidlane ikkje opplevdest tilstrekkelege, nettopp fordi dei ikkje kunne gje respons og eventuelt korrigere.

Samspelssituasjonar inneber òg eit "imperativ" om å gje respons, eit aspekt som også blei peikt på av deltakarane som ei læringsutfordring. Ein må øve på å følge med på det som faktisk hender og ikkje det ein planla, og følge opp andre sine ytringar slik at det musikalske forløpet får ei heilskapleg og konsistent utvikling.

Dette knyter eg til kategorien *mediering* og det at menneske med ulik, og ulik grad av, kompetanse kan nytte kvarandre som såkalla *mediatorar* (jamfør avsnitt 3.2.4 i teorikapitlet).

Wertsch (2007) beskriv korleis mediatorar kan forståast som ein lærar eller meir kompetent voksen kan fungere som mediator for barn eller elevar innanfor den proksimale utviklingssonen. Ein kan tenke seg at til dømes ein basslærar kan tenkast å *spele saman med* bassstudenten for å skape ein slik praktisk og samspelsbasert læringskontekst, men det vil vere ein assymmetrisk sosial relasjon mellom dei.

I høvet med bass- og trommeduoen finn vi altså dette tilhøvet mellom *peers*. Eit *peer* –tilhøve inneber at deltakarane sosialt sett er jamnbyrdige, og båe deltek i utgangspunktet på like premissar og med same føremål om å lære, men der deira *ulike instrumentroller* bidreg til å konstruere proksimale utviklingssoner for kvarandre i høve til instrumentspesifikke (eller personavhengige) ferdigheiter.

8.2.1. Utfyllande posisjonar og ferdigheiter

I dette avsnittet vil eg starte med å trekke inn pilotstudien med SR-intervju eg gjennomførte i forkant av hovudundersøkingane (sjå 4.2.2 for ein gjennomgang av dette). Korleis bruken av *peers* som mediatorar kan føregå kom nemleg tydeleg fram her. I denne pilotstudien filma eg ei duo-øveøkt med ein bass- og ein trommestudent. Spesielt bassisten fortalde at han "brukte" trommeslagaren sine sterke ferdigheiter knytt til *time* og periodekjensle, og "lente seg på" trommeslagaren for å styrke desse ferdigheitene hos seg sjølv. Tilsvarande fortalde trommeslagaren at bassisten sin delvis harmoniske rolle når dei spelte låtar og akkordskjemaer forsterka *hans* evne til å lytte etter harmonikk, som styrka eiga form- og periodekjensle. Båe fortalde også om korleis dei medvite *utfordra kvarandre* improvisatorisk, og hjalp kvarandre ut av musikalske situasjonar der den andre har "*gått på trynet*" (til dømes "snur" beatet eller perioden¹⁷⁸).

Blant deltakarane i hovudundersøkinga fantes altså det same fenomenet med at dei medvite nytta medstudentar som samspelspartnarar og mediatorar for læring. Robert (gitar) var som vi såg ein student som var veldig oppteke av dette, men han påpeikte at han syntes han fekk gjort dette for lite; "*[D]et er noko eg gjerne skulle gjere meir, eigentleg. Og kanskje gjerne øve med ein trommis, eller sånn der. Spele saman, berre gitar og trommer.*" At han helst ville øve saman med ein trommeslagar grunn gav han med at då fekk han fokusert særskild på *time* som gjenstand, noko vi kjenner igjen frå bass-studenten i pilotstudien eg nemnde over.

Emma (piano) var òg oppteke av kva for instrumentalistar ho fekk mest utbytte av å spele saman med:

¹⁷⁸ Å "snu" tyder her at ein midt i eit forløp begynner å spele ut frå ein annan 1´ar i takta enn det var i utgangspunktet, noko som ofte skjer viss ein blir forvirra rytmisk, eller mister periodekjensla. Då kjem ofte muskarane frå kvarandre, ein situasjon som kan bli løyst anten ved at den/dei andre "flyttar seg etter", eller held på den opphavlege 1´aren, men spelar veldig tydeleg slik at den som snudde kjem seg tilbake.

EMMA: [S]om pianist, då, så er det jo veldig effektivt å spele med trommer og bass. Så det... det gjorde eg seinast i går. Berre spørre ein bassist og ein trommeslagar, "hei, eg har eit par nye låter, kan vi sjekke ut dét og dét...". Sjekke ut korleis forma er, om det funker rytmisk sånn, om det går an å spele over det skjemaet her, korleis det kjennast ut.

GURO: Ja. Er det nokre faste folk du spør, eller kan det vere nestan...

EMMA: Nei, det kan vere kven som helst. Men det er jo ... litt sånn instrumentavhengig, kanskje.

GURO: Ja, nettopp. Så det er mest trommer og bass, det er dei du får mest ut av å øve med?

EMMA: (...) [D]et er ofte det naturlege valet, ja. Då får du spelt veldig mykje, ikkje sant.

GURO: Ja. Du får god plass som pianist.

EMMA: Ja.

For Emma var det eit naturleg val å spørre ein bassist og ein trommeslagar om å ville spele med seg, og det var nettopp instrumenta som var viktig for at ho skulle få prøvd ut det ho ville, det var ikkje spesielt personavhengig. Dette heng saman med det Emma følgde opp med å seie, nemleg at ho får spelt mykje, og får mykje "plass". I det tradisjonelle besetningsformatet *pianotrio* (piano, bass og trommer) vil gjerne bassisten og trommeslagaren fylla rollene som inneber å "halde" det rytmiske fundamentet (både bass og trommer, i samarbeid), og bassisten vil vere viktig for å definere det harmoniske.¹⁷⁹ Derfor kan pianisten, som i utgangspunktet kan utføre både det rytmiske og harmoniske fundamentet ved å spele bassfigurar og –linjer, stå friare til å fokusere på det melodiske og solistiske.

Martin (trommer) fortalde at han mest spelte med pianistar, gitaristar og bassistar, men at det først og fremst var avhengig av kva for studentar som gjekk på konservatoriet.

GURO: Men er det nokon instrument som du føredreg, eller som du får størst utbytte av å jamme med?

MARTIN: Eeh...det går litt sånn opp og ned, då. Av og til syns eg pianistar er kjempegøy å vere i band med, og... av og til gitaristar, blåsarar.... eg syns eigentleg dei fleste instrument er artig å jobbe med, på ein eller annan måte.

GURO: Vil du seie at du får ulike funksjonar alt etter kva for andre instrument du speler med?

MARTIN: Ja, kanskje litt. Men ikkje sånn kjempestor skilnad, det trur eg ikkje. (...) Eg trur det kjem meir an på musikaren enn det

¹⁷⁹ Mellom anna ved å spele grunnntonane i akkordane, men òg dekke dei viktigaste akkordtonane i nedre terstrinn, og definere tonaliteten ved å spele skalarørslar.

gjer på instrumentet. (...) Eg tenker meir at "den musikaren her er heilt annleis enn han musikaren der". (...) Kva for fokus dei har då, om det er rytmisk eller harmonisk, eller... sånne ting, då.

GURO: Ja, okei. Korleis reagerar du då på ulike fokus hos dei du speler med?

MARTIN: Nei, som trommis så er det jo naturleg at eg syns det er lettast, då, å reagere bra på skikkeleg rytmiske musikarar, då. Og så... slit eg liksom litt meir med å vite korleis eg skal liksom reagere på sånn typisk harmoniske ting. Det finst jo... ja, det blir liksom litt meir abstrakt igjen, då. Sånn at... må tenke litt på det, då. Prøve å finne måtar. Og alt dette her er jo liksom... det er jo ikkje kvar for seg, det er jo blanda saman heile tida, så...

Vi såg hos Robert og Emma, som båe speler akkordinstrument, at det å spele med trommeslagarar var viktig. Dette forstår eg som å gjennom det få etablert ei sikrare rytmisk ramme enn om ein spelte åleine. For Martin, som sjølv er trommeslagar, er det interessant å sjå at kva for instrument medspelarane har er underordna. Dei døma han nemner på typiske medspelarar kan i store trekk seiast å ha ei liknande rolle, som det å ivareta det melodiske og eventuelt harmoniske. Dette er kanskje grunnen til at han knytte ulike styrker til personlege ferdigheiter og eigenskapar hos medspelarane sine, og at han og medspelaren er oppteke av det same fokuset. For Martin blei det utfordrande å finne si rolle hvis dei hadde ulikt fokus, slik eg forstår han.

Hittil har eg vist døme på korleis studentane valde medspelarar ut frå det å ha utfyllande funksjonar i samspelet. Men det var òg studentar som valde å øve med andre for å utveksle erfaringar og problemstillingar. Monica (song) syntes til dømes det å øve saman med ein annan songar var gjevande:

MONICA: [D]et er ikkje så ofte at songarar øvar i hop. Dei står oftast helst i eit rom for seg sjølve, og liksom... Men ho og eg, vi sa det: "Korfor øver ikkje songarar meir i hop?" Vi burde øve gehør i hop, og øve improvisasjon i hop, så ein sitt og kompar og den andre, liksom... så det gjorde vi faktisk. (...) Eg kom med ei låt som eg sa "du, den her låta har eg no hos songlæraren min, kan ikkje du hjelpe meg. Kan ikkje du legge litt akkordar, og sånn der, så eg berre kan fokusere på..." Og tvert om med henne: "Du eg har den her låta, har du sunge den?", liksom. Så det har også vore veldig nyttig. For eg trur ikkje ein skal vere åleine alltid, når ein øver, eg trur at det er bra at ein øver med ein annan.

Ved å øve saman med ein annan på same instrument kunne dei utveksle erfaringar med liknande problemstillingar. Men Monica det hendte også at ho øvde saman med medstudentar på andre instrument, til dømes ein bassist eller saksofonist, for å bli introdusert for andre problemstillingar i høve til improvisasjon enn dei ho var vande med.

MONICA: [D]et er jo nestan som ei heilt ny verd. For at eg får jo innsikt korleis ein saksofonist tenker. No er det jo også generaliseringar, for eg trur ikkje at alle saksofonistar øver på same måte, akkurat som songarar, og så vidare. Men eg får i det minste eit innblikk i... kva seier læraren deira til dei, og korleis øver dei, for å øve ambis, til dømes, og kan eg overføre det på meg når eg øver klang, og... Og pianistar, korleis tenker dei, og dei brukar vere ganske bra sånn teoretisk, og sånn der. Og då har eg forsøkt å snappe opp, liksom. (...) Og så har eg kanskje spurt ein bassist, og så har han kanskje ein heilt annan tenkemåte.

I sitatet over ser det ut som det primært er det å diskutere og utveksle ulike problemstillingar verbalt Monica lærer av i samhandling med andre studentar. Eg spurte henne derfor spesifikt om øvinga gjekk ut på at den eine song eller spelte for den andre og fekk kommentarar på det, eller om dei song og/eller spelte saman. Monica svarte at det kunne vere både delar:

MONICA: Det er både/og. I blant har det berre blitt at ein har jamma. Altså, at ein har liksom... han [bassisten] har kanskje begynt å spele nokonting, og så "å, den kan eg", og så har ein berre begynt å synge. Og så kanskje seier han "køyr ein runde scat-solo". (...) Og så... om han har hatt solo, liksom, då har eg kanskje berre forsøkt å legge basstonane, altså grunntonane, eller sånn her... forsøkt å følge med han i hans solo.

Her ser vi altså korleis Monica og bassisten utveksla instrumentspesifikk kunnskap gjennom musikalske handlingar. Når det var bassisten sin tur å ha solo, overtok Monica det som opphavleg var hans rolle, nemleg å synge basstonane. Slik kan samspelet bidrage til å utvide Monica sitt musikalske handlingsrepertoar som songar.

Medstudentar eller *peers* kan altså på ulike måtar få rolle som mediator for læring i samspelskontekstar. Til dømes kan det for melodi- eller akkordinstrument tilføre rytmisk støtte og ein sikker rytmisk referanse å spele med ein trommeslagarar, som samstundes kan bli eit levande samspel. I dømet med Emma (piano) såg vi at det å spele med eit rytmekomp som bass og trommer, kunne *avlaste* henne som pianist i høve til både rytmiske og harmoniske funksjonar, og dermed frigjere henne i spelet. I desse døma var den nemnde støtta primært instrumentavhengig, og ikkje personavhengig.

Men i dømet med Martin, som er trommeslagar sjølv, såg vi at han var meir oppteke av det personavhengige, og ikkje instrumentavhengige. For Martin var det viktigare kva for musikalske gjenstandar medmusikarane hadde i fokus, og slik eg forstår det, at gjenstandane var *felles koordinerte*.

Vi såg òg, hos Monica (song) at ho kunne øve med andre ikkje nødvendigvis primært for å utfylle kvarandre sine roller, men for å

utveksle erfaringar og kunnskap. Når ho øvde saman med ein annan songar kunne dei utveksle erfaringar om liknande problemstillingar, og når ho øvde med ein på eit anna hovudinstrument, kunne dei dele *ulike* erfaringar, og dermed utvide tilfanget av moglegheiter og idéar.

8.2.2. Gjensidigheit og sosiale vilkår for tilgang til samspel

I framhaldet av beskrivinga over, problematiserte Emma (piano) i kvar for grad utbyttet for alle involverte var *gjensidig* i samspelssituasjonar. Ho fortalde at ho hadde lett for å spørre om andre ville spele med henne, men ho ville ikkje bruke medstudentar på høvesvis bass og trommer for mykje:

EMMA: Må jo vere frykteleg keisamt for trommeslagaren og bassisten om dei skulle kompe meg når eg øvde på II-V-I-akkordar. [Båe ler.]

GURO: Ja, så det kan du øve på åleine?

EMMA: Det kan eg på ein måte gjere med metronomen. Men så er det jo...når du har øvd litt på dei akkordane i II-V-I, så bør du kanskje begynne å spele det i nokre låtar.

Fleire deltakarar antyda dette som Emma var inne på her, nemleg at det kan opplevast som å utnytte tida til medstudentane, dersom det berre er for sitt eige utbytte ein organiserar samspel. Når det å ta initiativ til uformelt samspel er opp til den enkelte student, blir det viktig å kjenne seg trygg på om dei andre opplever eit gjensidig utbytte. Georg (gitar) var veldig oppteke av at han burde spele meir med andre for å utvikle seg, men syntes det var vanskeleg å kome i gong:

GEORG: Eg er litt sånn dårleg på å ta initiativ til nye ting. Eg er veldig fæl til å snakke om (...) at vi skal gjere det og det, då. Men når det kjem til stykkjet, sjølv om eg eigentleg har lyst til å gjere det, så er eg litt dårleg på å ta initiativ sjølv, då. [For] når ein liksom skal spele, så blir det så veldig sånn personleg, då. Og ein blir så opptatt av at dei andre skal synes at det er kult å spele.

GURO: At du kanskje får litt prestasjonsangst for å [spørre]?

GEORG: Ja, eg trur kanskje det.

Å ta initiativ til samspel inneber ofte at ein kanskje er den som føreslår låtar å spele, og gjerne også har nokre idéar på førehand som ein vil prøve ut. Eg forstår Georg slik at dette inneber å bli personleg eksponert. Tanken på det, og på å kanskje stå ansvarleg for at tiltaket skulle bli vellukka for alle, kunne hindre han i å ta slike initiativ, sjølv om han gjerne ville.

Karin (song) var ein student som i svært liten grad i løpet av studietida hadde teke initiativ til jamme med andre studentar, og kom inn på dette når ho skulle forklare korfor:

KARIN: Men det hadde nok vore bra... når eg begynte her, til dømes, så skulle eg kanskje ha kasta meg ut i det litt meir. Men eg var redd for det. Eg var for blyg, ganske enkelt.

GURO: Mm. Kva var du redd for, då?

KARIN: Altså, eg hadde så høge prestasjonskrav på meg sjølv, då, eg trudde ikkje eg var tilstrekkeleg bra, heller. Eg kjende meg litt underlegen, det syntes eg var slitsomt. Eg ville ikkje vise det.

(...)

GURO: Trur du at det er ein songargreie?

KARIN: Ja, det trur eg.

GURO: Kva baserar du det på?

KARIN: Nei, det... (...) det er kanskje den der greia, kom eg på no, [at] ein del ser jo faktisk på... og det har eg også opplevd... ser songarar som berre nokon som syng eit tema, ein treng ikkje gjere noko anna. Ein skal vere glad for det, liksom [båe ler]. (...) Så dels er det kanskje den greia at ein tenker at "dei vil ikkje ha ein jækla songar der", det kan ein jo ikkje vite, men... Eller at ein... ja, ein tenker ganske enkelt at ein må forsøke å improvisere eller... at ein skal stå i klasse med dei andre, som speler, som også køyrrer soloar og alle syns det er kjempebra, liksom.

No var det fleire studentar enn Karin som gav uttrykk for at det kunne vere vanskeleg å tørre å spørre andre om dei ville jamme saman, fordi dei var redde for å bli avvist, mellom anna Georg (gitar). Det er dermed ikkje nødvendigvis ei "songargreie", slik eg spurte henne om. Men Karin kjende seg underlegen instrumentalistane i klassen, og gav uttrykk for ei forventning om at instrumentalistar ville synes at det var keisamt å bli med henne og jamme.

Denne underlegenheita var for det første knytt til ei forventning om at andre meinte at ein songar skulle ha den spesifikke og avgrensa rolla det er å berre syngje "temaet" før og etter at instrumentalistane improviserte over det. For det andre syntes ho ikkje kunne improvisere like "heftig" eller interessant som instrumentalistane, fordi ho var songar. Ho understreka at dette var hennar eige tankar, men baserte det også på faktiske opplevingar av haldningar til songarar si rolle på ein jam. Karin gav altså uttrykk for ei oppfatning av normer knytt til rolle eller posisjon som songar — og desse normene hindra henne i å ta initiativ til eller bli med på jamming.

Gjensidigheit i form av tillit, empati og respekt undervegs i samspelet innanfor ulike kontekstar, kom òg fram som eit tema. Robert (gitar) spelte til dømes fast i ein gitartrio (saman med ein trommeslagar og ein bassist). Han beskrev korleis det i det siste var blitt så utbytterikt å øve saman med desse to, noko han knytte til at dei var blitt godt kjende med

kvarandre. Han følte heller ikkje at han blei flau hvis han spelte noko feil saman med dei:

ROBERT: [V]i er veldig bra kompisar, og det syns eg nestan er det viktigaste, når ein vel kven ein vil starte band med. (...) At eg ikkje går og tenker på sånn der "kva tenker dei no". Det er veldig sånn... mykje kjærleik, og... kva skal ein seie... tillit. (SRB)

Vibeke (sax) berørte til dømes dette, i samband med kva ho opplevde som eit vellukka kollektivt improvisert forløp.

VIBEKE: [O]m eg har spelt ein solo, at eg kjenner at dei lyttar på kva eg gjer, og at dei reagerar. Og at eg kan stole på dei, at det felles målet er at det skal bli så bra som mogleg. Eg vil som regel at det skal vere ein slags dynamisk variasjon i løpet av soloen, og at ein liksom saman bygg opp energi. Og så, det her med tilliten, at eg skal kunne vite at om eg mistar *timen*, eller prøver noko rytmisk som eg ikkje heilt klarte, at eg likevel kunne stole på at dei andre held meg oppe, liksom. Eller, om eg får for meg å farge den her dominanten med kryss 11, så gjer pianisten det også, og ikkje sånn her at han legg ein kvint... berre for å jævlast! [ler] At ein gjer det saman, og at ein er audmjuke saman.

GURO: Har du opplevd det motsette, då? Av den tilliten du seier?

VIBEKE: Absolutt. Ikkje i kvartetten min, for dei er gode menneske som eg har valt å ta med i det prosjektet. Som eg stolar på. Men når ein går på skolen så blir ein jo ofte sett saman i ulike konstallasjonar som ein sjølv ikkje har noko å gjere med. Så då er det absolutt mange situasjonar som ein har opplevd, der det finst ein slags macho stemning, at om nokon roter seg bort i forma på ein låt, og hamnar i sticket, eller kva som helst... ja, at dei andre ikkje følger med, det har vel også hendt ganske mange gonger.

Dette utdraget rører ved fleire tema. For det første ser vi at det er viktig for Vibeke å stole på at dei ho spelar med lyttar til hennar spel. Det å få ein musikalsk respons frå til dømes pianisten på noko spesifikt ho spelte, kan forståast som at pianisten kommuniserar ei interesse og vilje til interaksjon, og dermed respekt. Det «at ein gjer det saman», som Vibeke sa, heng saman med den gjensidige audmjukskapen ho nemnde.

For det andre kan måten bandmedlemma responderer på feil ein gjer, også knytast til lytting og samarbeid. Når dei kompenserer for feila til kvarandre kan det bygge gjensidig tillit, som ein igjen kan tenke seg skaper trygge føresetnaden for å våge å ta musikalske sjansar i improvisasjonen. Slik tillit er dermed naudsynt for at musikken skal fungere.

Og for det tredje, når denne støtta manglar, blei det beskrive som at deltakarane ikkje følger med, eit fråvere av lytting og dermed eit fråvere av respekt, slik eg tolkar det. I slike situasjonar kjenner Vibeke inga

støtte frå gruppa. Eg tolkar dette som at kjensla av sosialt ansvar er erstatta med det ho opplever som individuell konkurrering.

Dette kan ein forstå som at personleg og sosial bygging av gjensidig tillit bokstavig talt kan spelast ut gjennom interaktiv improvisasjon. Empatisk sosial åtferd er fletta saman med konkrete musikalske ytringar i ein gjensidig konstituerande relasjon. Gjensidig tillit og respekt ser ut til å vere eit vilkår for at samspelet skal fungere, ikkje berre sosialt, men også musikalsk.

Forventing om ei gjensidigheit i situasjonen såg ut til å vere ein føresetnad for at samspelssituasjonar i det heile teke fann stad. Dette inneber at ein ikkje vil utnytte andre til å "kompe" si eiga øving, som i dømet med Emma. Det kan òg innebere at ein er redd for å bli avvist, fordi ein trur andre vil mislike eller ikkje få noko utbytte av å spele med ein. Dette kan hindre initiativ, og dermed tilgang, til slike læringsarenaer ulike samspelkontekstar kan utgjere. Oppleving av og forventing om ein musikalsk og sosial gjensidig tillitsbasert relasjon i samspelssituasjonar, kan sjåast som ein sosialt sårbar faktor for at deltakarane for det første får *tilgang* til slike situasjonar, og for det andre at dei opplever situasjonen som konstruktiv og noko som gjev eit læringsutbytte.

8.3. Læringspraksisar i band

Mange av deltakarane var med i faste band saman med andre studentar eller jamnaldrande som ikkje gjekk på konservatoriet. Desse banda øvde som regel ein eller fleire faste gongar i veka. Enkelte band fokuserte på å skaffe seg spelejobbar og øvde inn eit repertoar til dette, eller dei øvde saman for øvinga si skuld. I dei følgjande underavsnitta skal eg take føre meg spesifikke gjenstandar og handlingsmåtar i ulike bandsettingar, som det å generell øving i faste band (avsnitt 8.3.1), det å spesifikt øve på fri improvisasjon (8.3.2), og jam som læringsarena (8.3.3).

8.3.1. Øving i faste band

Trioen som Robert (gitar) spelte i, og som eg nemnde i førre avsnitt, spelte hovudsakleg standardlåtar eller meir moderne jazzlåtar, til dømes henta frå innspelningar på ECM, og Jan Garbarek. Problemstillingar som var typiske for denne trioen var til dømes å øve inn enkle arrangerte element med utgangspunkt i akkordskjemaet på låtane. Dei arrangerte elementa kunne vere felles rytmiske markeringar under eit låttema. Dei øvde også på det improvisatoriske samspelet med utgangspunkt dei fastsette rammene på den enkelte låten.

Slik beskrev Robert korleis hans faste trio (saman med trommer og bass) organiserte øvingane sine:

ROBERT: Vi har spelt mykje i hop, på ein sånn føresetnadslaus måte. Sånn der at vi ikkje har "jaga" etter spelejobbar, men meir sånn at vi møtast og utviklast saman. Eg syns i dag, faktisk, var den første gongen eg kjende at det har gjeve resultat, akkurat det at ein begynner å kjenne dei andre sitt spel, liksom. (SRB)

Det å bruke tid på å spele saman med prosessorientering, utan at det var resultatorientert i særleg grad, såg altså ut til å vere ein viktig faktor for å ha blitt kjend med dei andre sine spelemåtar. Resultatet han sikta til at det å kjenne dei gav, var ein auka grad av nonverbal kommunikasjon i samspelet.

I trioen som Markus (bass) spelte i saman med to songarar, var det ein annan type gjenstand enn å spele førehandskomponerte låtar. I trioen til Markus *laga* dei låtane i samarbeid og "på øyret", på bandøvingane. Bandøvingane var ein arena for å teste idéar:

MARKUS: [I] dét bandet, så har eg opplevd også at det er... om nokon har ein idé, så gjer vi det, liksom. Vi testar ikkje så mange *ulike* ting, vi berre "ja, for ein sjuk idé, ja, men det køyrer vi, det bankar vi no, no køyrer vi det", liksom. Og så... ein har ikkje sagt nei til nokon ting, nestan...[ler]

Når Markus sa at dei ikkje prøvde så mange ulike ting, forstår eg det som at det rådde ein atmosfære der alle forslag blei prøvd ut og gjennomført umiddelbart, utan at det nødvendigvis var så mykje forhandling før dei bestemte seg for ei løysing. Markus opplevde dette som ei akseptierende og inspirerende tilnærming til å forme trioen sitt repertoar. Både utdraget frå Robert og Markus kan forståast som døme på korleis øving i faste band kan vere orientert rundt *prosess*, for læringa si skuld, og ikkje nødvendigvis med eit spesifikt konsertklart *produkt* som det viktigaste utbyttefokuset.

8.3.2. Å øve på fri improvisasjon

Bandsamspel orientert mot ein annan type gjenstand, skal eg beskrive i Episode 7, nemleg det å øve *fritt improvisert*. Episoden framstiller ei bandøveøkt i ein kvartett som Alex (trommer) er bandleiar i, og som i

tillegg til seg sjølv består av Ingrid (trompet), Roger (sax) og Ola (bass).¹⁸⁰

Episode 7

Alex føreslår at bandøkta skal starte med ei øving for å "varme opp" øyra. Øvinga er òi dei har gjort ofte før, og går ut på å spele fritt saman to og to i alle kombinasjonar, slik at kvar og ein får spelt med alle dei tre andre. Dei blir samde om rekkefølgen trompet+trommer, sax+bass, trommer+sax, trompet+bass, sax+trompet, og trommer+bass. Rekkefølgen på dei respektive duoane er i seg sjølv underordna, men er lurt å bestemme på førehand for å sikre seg at alle får spelt med alle. Når dei strukturerar dette på førehand blir det lettare å fokusere på det som er viktig, nemleg å konsentrere seg om å kommunisere saman i den enkelte duoen.

Ingrid liker godt å gjere slike øvingar, for då kan ho konsentrere seg om å lytte til kva den andre ein speler med gjer, i staden for å forsøke å finne på interessante ting sjølv. For Alex dreier denne øvinga seg om å "kome i gong" i bandet, å lære å kjenne kvarandre; *"Det er nok lettast å fokusere på berre èin sound, liksom. Lettare å få ein connection med berre èin i gongen, å få ein direkte connection, liksom."*, seier han.

Ingrid er den som startar, og Alex kjem raskt inn. Alex hadde ikkje noko bestemt utgangspunkt for kva han skulle starte med. I staden forsøker han å "gå inn i" Ingrid sin trompettone, og berre reagere spontant på det.

GURO: Kva går det på, når du seier at du reagerar på... korfor reagerar du?

ALEX: Alt. Sound, dynamikk, alt på ein gong. Kva eg får for direkte impuls, liksom. Men om èin speler veldig svakt, så kan ein ikkje spele veldig sterkt, liksom, vi skal vere i hop. Då blir det mykje små detaljar i sounden.

Kvar duo speler til dei føler ei naturleg avrunding, og neste duo overtar momentant. Nokre gongar er det brå overgangar frå ein duo til den neste, medan dei andre gongar overlappar gradvis. Det er ikkje avtalt

¹⁸⁰ Beskrivinga av Episode 7 er basert på ei og same bandøving, der både Alex og Ingrid medverka saman med ein bassist og ein saksofonist. Referansar til oppfatningar hos høvesvis Ingrid eller Alex, og dei direkte sitata, er henta frå dei respektive individuelle SR-intervjua med kvar av dei, som båe tok utgangspunkt i opptaket av denne bandøvinga. Fordi Episode 7 baserar seg på opplevingar og perspektiv frå to deltakarar, er hensikten å framstille ein større mengde informasjon ein dei tidlegare episodane. Derfor er den også betrakteleg lenger.

korleis overgangane skal skje, det er eit kollektivt ansvar å "legge av" og kome inn. Utan at dei planla det slik eller følgde med på tida, varer kvart duo-forløp om lag 1 minutt.

Når Ingrid skal inn igjen saman med Ola på bass, forsøker ho å ikkje tenke, berre lytte til kva bassen speler.

INGRID: [I] starten sakna eg [at eg]... for der hadde bassisten verkeleg ein type idé som var som ei linje, ein melodi. Og så kan ein seie at eg avbraut den. I og for seg blei det fint at eg avbraut den, og liksom "krangla" med den. Men det hadde også vore fint om... (...) For eg skulle ønske at eg, om eg hadde lytta meir, så hadde eg kanskje høyrte at det han spelte hadde ei eiga retning. Men det er jo ei smakssak. (...) Det kan jo bli sånn av og til, at anten kan ein henge på det nokon gjer, på den idéen, eller så har ein ein eigen idé, eller ein kan kompe, liksom, eller gjere noko heilt anna, eller avbryte. No gjorde eg sånn at eg gjekk inn og *forstyrra* det han spelte. Eg syntes det var fint, men det hadde også vore fint om eg hadde spelt eit anna lag *på* det, liksom.

Saksofonisten Roger kjem inn og overtar for bassisten, medan Ingrid held fram med det ho nettopp spelte. Saman speler dei korte, fragmenterte melodiske motiv i om lag det same registeret. Motiva imiterar kvarandre, i eit slags overlappande "call-response". Ingrid syns det blir ein fin intensitet i dette forløpet.

GURO: Her verkar det nestan som de spelte èin ting. Eg oppfattar samspelet dykkar her som èi samanhengande rørsle.

INGRID: Ja, nettopp, det var som eitt instrument.

GURO: Var det ein intensjon, eller er det meir noko ein kan tenke når ein høyrer det etterpå?

INGRID: Nei, eg vil ikkje påstå at det var hensikten min. (...) Eg berre spelte, og når eg første spelte, så høyrte eg jo at det blei sånn. Og då tenkte eg "Ja! Det her er gøy". Og då ville eg halde fast i det.

Det er Ola som tek initiativ til når den siste duo-kombinasjonen saman med Alex skal begynne. Det gjer han ved å lene strengane på bassen inntil symbalen på trommesettet, medan han begynner å spele raske rytmiske figurar høgt i registeret. Alex har til no spelt med trommestikker på heile settet, men på Ola sitt initiativ bytter Alex til visper, og speler berre på skarptromma.

ALEX: Når han begynte med bassen på symbalen der, då fekk eg idéen til å begynne der. Eg ville berre halde det einskapleg. (...) I blant syns eg det er bra å kunne halde seg til èin, liksom... at ein kan kjenne at ein har noko å stå fast ved, at det ikkje er så mykje *alt*. Om det blir meir minimalistisk, så finn ein kanskje på andre greier, då, saman. Det blir kanskje meir fokus på *densiteten*, då, sånne greier, i staden for sounden. At det blir meir rytmisk, som ein leiker rundt med.

Duo-øvinga er ferdig, og Ingrid føreslår at dei skal spele litt "vanleg", det vil seie utan nokon førehandsbestemt struktur eller plan. Det er stille ei lita stund, alle konsentrerer seg. Roger rullar litt på skuldra si slik at det kjem ein knirkelyd frå reima på saksofonen, og han kjem samstundes borti klaffane på saxen, så det lagar ein lyd. Ola oppfattar at Roger har begynt å spele, og løfter ein kaffekopp til strengane på bassen. Roger oppfattar at Ola tok hans lydar som ein start, og gjentek lyden frå klaffane. Ingrid begynner spele med. Alex opplever det slik at dei andre tre er i ferd med å bygge opp noko. Han ventar til dei får etablert idéane sine, og at på at han sjølv skal få ein impuls og idé til noko å spele.

Etterkvart er alle inne. Samspelet pregast av ein vev der alle vekslar på å spele ein frase, vente, la ein annan "seie noko", og så svare på kvarandres fraser, eller slik Alex seier det: *"Sånn der, seie noko, og så høyre etter kva dei andre svarar på det. Det blei ein sånn konversasjon der."* Likevel har Alex har til å begynne med kjensla av at alle er litt avventande, men alt begynner å skje med ein raskare tettheit, slik at det til slutt blir eit teppe der alle spelar. Alex føler at blåsarane bygg opp energien, og går frå å spele med klubber til å spele med stikker, for å understreke den aukande intensiteten.

Ingrid tenker at alle no har funne si rolle og sine eigne idéar dei held fast ved, noko som skaper ein sterkare energi i samspelet. Gradvis bytter dei ulike instrumenta roller, det vil seie at dei som spelte i forgrunnen legg seg i bakgrunnen, og omvendt:

INGRID: Før hadde eg ein komprolle. No spelar eg i fronten. Eg spelte ein melodi, og Roger har begynt å spele lange tonar i bakgrunnen, som gjev energi, og han reagerar på det eg gjer. Som er ein melodi, liksom, over. Intensiteten har blitt høgere. GURO: Og kva er det som gjer at det du spelar plasserar seg i front?

INGRID: Det trur eg er at det er rytmisk, at det er ulike idéar, det er ikkje berre ein idé som ein veit kva skal vere, men at det overraskar. Og då blir det at det tek merksemd, trur eg. (...) Det er dét som gjer, trur eg, at det tek større plass i musikken enn Roger sin... når han spelar... *du du du* [syng ein rytmisk figur på same tone], for det forventar ein seg til slutt om ein har spelt det tre gongar, liksom. (...) Og ettersom vi har funne ei greie som vi held på med, og Ola held på med si greie, då har Alex funne ei luke. Då har han fridom til å gjere noko uventa.

No samlar Ingrid og Roger seg om ein figur dei etterkvart spelar i fellesskap, *"nestan som eit riff"*, seier Ingrid. Ola gjentek ein tone, noko Ingrid beskriv som *"ein slags walking på ein tone, men utan time"*. Alex og Ola "legg av", noko Ingrid likte: *"Det var gøy. Det blei mykje meir plass, det blei meir stille, og det var fint at det blei eit annleis "miljø", liksom."* Når desse to kjem inn igjen med korte, abrupske lydar med mykje pausar,

legg Ingrid av, for ho opplever at ho forstyrerar.

INGRID: (...) men når eg lyttar på det etterpå, så syns eg ikkje det hadde forstyrra om eg og Roger hadde heldt fram med det her samstundes som dei... for det vi spelte var ikkje så flygande eller hoppande som eg trudde, den var jo ganske jamn... den krevde ikkje så mykje merksemd [som eg trudde].

GURO: Og derfor kunne den ha halde på litt til.

INGRID: Ja, nettopp.

Ingrid startar igjen å spele, ikkje på grunn av noko musikalsk som skjedde, men fordi ho berre ville vere aktiv igjen.

INGRID: Eg syns ofte det er sånn, når ein ikkje er med, så kan ein jo sitte og lytte ein time, liksom. For at musikken klarar seg jo bra utan at alle er med. Det hadde vore nok om berre to spelte. Men, i blant må ein berre begynne utan grunn. Og då når ein først *har* begynt, då har eg jo ein grunn [til å spele], for då er eg jo allereie med, og då har eg jo ein del [av det].

Alex og Ingrid begynner å samle seg om å spele rytmisk raske rørsler, Alex på symbalen, og Ingrid med perkusive smattelydar i munnstykkjet kombinert med enkelte tonehøgder i høgt register. Det er skarpe, høgfrequente lydar, og er ein kontrast til Ola som spelar ganske stille og langsomt. Alex veit ikkje heilt kven av dei som starta på denne idéen, ettersom dei lyttar så intenst på kvarandre heile tida. Han seier: *"Det kjendes verkeleg som om ho lytta på meg når eg begynte å spele på symbalen. Og då gjekk vi saman i èi retning."* Han prøver ikkje å spele eksakt det same som Ingrid, men forsøker å smelte inn i hennar sound, finne inn i den same energien og klangen.

Ingrid tenker på dette punktet at ho ville spele saman med det Alex spelar på symbalen.

INGRID: I blant tenker eg på alle som er med, i blande tenker eg på ei bestemt greie, og i blant tenker eg berre på meg sjølv. Men no tenkte eg berre på symbalen. Eg har fått for meg at Alex gjer sånn også. At han tenker at han er èitt instrument [saman med ein annan] når han spelar. (...) Eg har merka på spelet hans at han tenker at symblane han er... trompeten i høgt register, eller at skarpromma er saxen sin intensitet. Ja, at han førestiller seg at det han spelar ikkje let som ei tromme, men at det let... altså at det går i hop med det ein annan spelar. Sånn at han sjølv ikkje er ansvarleg for kva han spelar, fordi lyden hans heng i hop med den andre lyden. (...) Det er veldig kult. Og altså... den symbalen, tenkte eg var der Fissen min var, det var liksom det same instrumentet [når eg spelte akkurat den tonen]. (...) Det treng ikkje å tyde at ein spelar det same, ... det er meir det at ein ikkje er ansvarleg for den ein spelar. For *det* kom jo opp av det ein annan spelar, for at ein lytta på det. Eg spelar det *eg* gjer på grunn av at eg har høyrte Alex spele det *der*, og tvert om. Båe spelar det

den andre speler. Han hadde aldri spelt sånn om ikkje eg hadde vore der. (...) Og det er alltid bra når ein ikkje er ansvarleg! [ler] Då treng ein ikkje vere uroleg for om det er bra eller dårleg, eller blir på ein bestemt måte. Då har ein ei klår oppgåve.

Samspelet vekslar på liknande måte. Nokre gongar oppstår det spontane duoar og trioar, der ein eller to legg av. Alex varierer mellom å tenke at han skal kontrastere eller smelte saman med eit anna instrument, klangleg og densitetsmessig. Han fortel at ettersom kvartetten på dette tidspunktet har øvd saman i om lag eit halvt år, har han lært seg å tørre å take meir initiativ, eller vente lenger før han begynner å spele. Han har blitt betre til å lytte på dei andre, og stole på at dei kan drive musikken framover: *"at eg ikkje må pushe det så mykje, heile tida"*. Han har òg blitt flinkare til å lytte etter èitt bestemt element som hender hos ein av dei andre, *samstundes* som han greier å få med seg heilskapen i det som skjer, altså at han kan registrere fleire sjikt i musikken og likevel fokusere på èin ting.

Det samanhengande forløpet har vart om lag 20 minutt, utan at det var planlagt. Blåsarane legg av ein etter ein, og det ender med ein bass- og trommeduo. Ola speler på ein lang tone høgt i registeret. Basstonen er det siste som kling, og strekket avsluttast.

(Ingrid SRB, Alex SRB)

I "Episode 7" illustrerast korleis ei bandøving med ein kvartett som arbeider med fri improvisasjon typisk kan leggast opp. Episoden viser kva for spesifikke gjenstandar dei arbeider med, og kva for *læreprosessar* som går føre seg. Eit interessant aspekt er at kva som er i fokus (gjenstandane), og korleis dei arbeider med dei, ikkje er gjeve på førehand, men konstruerast undervegs. Samstundes gav både Alex og Ingrid tilkjenne nokre overordna betraktningar på fri, kollektiv improvisasjon, som kan forståast som uttrykk for generelle normer som regulerar deira evne til å handle i ein slik kontekst.

Øveøkta starta med ei "oppvarming", der deltakarane spelte saman i ulike duokombinasjonar. Her la Ingrid vekt på at ei slik øving gav henne moglegdom til å spele *"på"* ein annan person sine ytringar, og kunne vere mindre oppteke av å finne på interessante ytringar sjølv. Dette forstår eg som at ho jamførte med å øve fritt improvisert *åleine*, slik vi såg henne gjere i "Episode 6". Alex på si side kommenterar at han syns det er lettare å spele med berre èin person om gongen, for å etablere ein kommunikasjon, enn når det er fleire. Strukturen med å spele saman to og to, i ein gjeven rekkefølge, gjev eit avgrensa fokus, som bidreg til at det kjennest som ei oppvarming i å lytte og respondere.

Slik eg ser det består utfordringane i denne øvinga dels i å lytte etter og fortolke *innhaldet* i det partnaren speler, og så å ta stilling til korleis ein

skal respondere på dette — anten ved å smelte saman med, eller kontrastere og representere brot med det spelte — problemstillingar både Ingrid og Alex diskuterer. Men dels er dette også ei øving i å skape ein musikalsk form, ved at dei kollektivt må regulere når ein del er ferdig og ein ny del skal takast initiativ til. Denne reguleringa baserte seg kun på musikalske initiativ, ikkje på ekstramusikalske teikn, som kroppsspråk, rørsler, blikk eller ord.

Dermed øvde deltakarane også på å utforske ulike musikalske element og verkemiddel, og kva for *effekt* dei konkret fekk i samspelet. Spesielt interessant er diskusjonen Ingrid førte i høve til hennar respons på basspelet til Ola, der ho under observasjonen av seg sjølv vurderte effekten av sitt eige avbrot annleis enn ho hugsar at ho gjorde når ho spelte det. Ho meinte sjølv, i ettertid, at det var ein dimensjon ved basspelet som ho ikkje hadde registrert under spelet, nemleg at han hadde si "*eiga retning*" i seg sjølv, som ho ikkje hadde trengt å avbryte for å tilføre musikken meir retning. Ein annan stad opplevde ho eit element som ho og saksofonisten spelte på saman, på ein annleis og meir positiv måte enn under spelet, der ho under observasjonen opplevde at dei kunne spelt lengre på dette elementet.

Desse døma illustrerar etter mitt syn kva slags læringsutfordring som kan ligge i det å lytte og respondere i eit improvisert forløp. Ein oppfattar ikkje nødvendigvis same musikalske situasjon likt frå ein gong til den neste,¹⁸¹ noko som understrekar det ikkje-gjeve i eit improvisert samspel. Dei andre sine musikalske ytringar går gjennom ei kontinuerleg fortolking, som inneber om ein forstår det som blir spelt som sjølvstendige element, eller noko som "treng" tilførsel av ny "retning" og "energi", om det plasserar seg i forgrunn eller bakgrunn, om det blir styrka eller svekka av korvidt ein bestemmer seg for å "smelte saman med" eller lage ein kontrast.

Korleis medspelarane reagerar på eins eige musikalske ytringar, kan i sin tur fungere som ei "speiling" av effekten av desse. Dermed kan ein seie at medspelarane sine responsar går inn i "avgjerdsgrunnlaget" for kva ein vel vidare i forløpet. Som eit konkret døme på dette var starten av den lengste speleøkta kvartetten gjorde, etter duo-oppvarminga, der dei første, initierande lydane skjedde utilsikta frå saksofonisten. Men fordi dei av andre blei *oppfatta* som ein start, fekk lydane frå saxen status som igangsettande, noko saksofonisten lynraskt oppfatta og sjølv forholdt seg til vidare.

¹⁸¹ Som når ein har høve til å observere sitt eige spel på eit opptak, slik Ingrid til dømes gjorde her.

Eit spesielt interessant punkt var der kor Ingrid og Alex fann saman i eit felles, koordinert lydkonsept, der Alex spelte på symbalen og Ingrid fann ein ekvivalens til hans lyd på tonen tostrøken Fiss. Både to uttrykte kvar for seg at dei både forsøkte å smelte saman til eitt element, at dei respektive lydane dei spelte kvar for seg hong i hop. Opphavet og initiativet til dette elementet blei slik eg oppfatta det, plassert verken hos den eine eller den andre, men *mellom* dei to — i både Ingrid og Alex si oppfatning. Ingrid knytte dette til det å ikkje vere individuelt ansvarleg for kva som blir spelt, men at ho i staden opplever ansvaret i slike hendingar som kollektivt. Dette er for henne ein god spelesituasjon, fordi, slik eg forstår henne, ein slik situasjon flyttar fokus frå individuell prestasjon (om det er "bra eller dårleg"), til å utføre den oppgåva det er å oppretthalde sin del av det kollektivt "eigde" musikalske elementet.

Slike prosessar som dei eg har nemnd kan sjåast som kontinuerleg søking etter og konstruksjon av (musikalsk) mening i situasjonen, inneber dermed ein form for umiddelbar læring. Med referanse til Johansson (2008), viste eg til at improvisasjon som skapande musisering i seg sjølv er ein læringssituasjon. Ein må "lære seg" situasjonen for å kunne skape i og med den.

Alex brakte også inn eit langsiktig læringsperspektiv, som når han forklarte at det å ha øvd slik jamnleg i ein halvårs-periode med dette bandet, hadde førte til at han var blitt tryggare på det å ta musikalske avgjerder i eit fritt improvisert samspel. Dette gav han uttrykk for gjennom å peike på ei styrka evne til å lytte (og fortolke, i mi tolking) etter dei andre, og å bli sikrere på når han skulle aktivt take initiativ og når han skulle la vere. Eg forstår han òg slik at han gjennom denne jamnlege samspelsøvinga hadde blitt betre kjend med korleis dei andre i bandet spelte og reagerte musikalsk.

8.3.3. Jam som læringsarena

Det var ein utbreidd praksis å jamme saman med andre studentar, ofte som spontane initiativ. Dette var noko dei knytte til å ha det gøy, som eg har nemnd tidlegare, og opplevdest frigjerande. Til dømes beskrev Alex (trommer) det å jamme som å "*berre sleppe alt*". Martin (trommer) anslo at om lag halvparten av den tida han brukte til å spele med andre studentar var i jamprega settingar, jamført med å spele med faste band som øvde mot spelejobbar. Jamme-øktene beskrev han slik:

MARTIN: Akkurat sånn som besetninga på skolen er her no, så øver eg veldig mykje med pianistar og gitaristar. Ja, og bassistar då, sjølvst. Og då speler vi gjerne berre låter vi syns er artige, og fine. Berre for moro, rett og slett. Det er litt sånn... då er det type

"alt-er-lov"-stemning, då. (...) Hvis ein jammar så er det berre for gøy.

Ut frå samanhengen forstår eg Martin slik at det at "alt er lov" er knytt til at dei ikkje skal kome fram til eit bestemt musikalsk produkt, altså at slik kollektiv speling ikkje er målretta. Kven som dessutan var studentar til ei kvar tid på skolen, styrte kven Martin jamma med.

Kristian (trombone) hadde ikkje noko fast band han spelte med, så han brukte i staden å jamme med medstudentar, og han anslo at han gjorde det eit par gonger i månaden. Men i 2. klasse, som han gjekk i, var det få andre som var interesserte i å jamme, så Kristian brukte å "henge seg på" studentar i 1. klasse: *"Det er artigare folk å spele med i 1. , i år. Mange som eg kjenner. Og dei jammar veldig mykje, så eg hengte meg på det."* Sitatet peiker på det eg har berørt tidlegare, nemleg at kven som dannar slike jamme-band, dels heng saman med eit sosialt band i utgangspunktet (at Kristian kjenner dei), og dels at dei har same grad av motivasjon til aktiviteten.

Vibeke (sax) brukte gjerne å jamme, både med studentar på skolen, og "ute", det vil seie på spelestader på byen. Ute går ho på jam og spelar om lag to gongar per måned, medan ho jamma på skolen opp til eit par gongar i veka. For henne var det eit sterkt behov å spele med andre, kombinert med at ho opplevde jammar, spesielt ute, som hyggelege sosiale treffpunkt. *"[O]g så litt sånn her magisk kjensle av at ein kan spele saman utan å ha gjort det før."*

Vibeke beskreiv det å spele på jam, anten på skolen eller ute, som at ho blei konfrontert med sider ved seg sjølv som musikar som ho måtte *kjempe* med *"for å bli ein bra musikar"*. Dette konkretiserte ho slik:

VIBEKE: Å jamme med andre gjer jo at ein blir betre, på ulike måtar. (...) At ein prøver å spele ei låt som ein ikkje heilt kan, eller trene gehøret sitt eller kva som helst. Spele i eit tempo ein ikkje meistarar. Så utsettast ein for det, og så går det litt betre. (...) Ja, at om eg syns eg kan Stella by Starlight sine første åtte akkordar, og så har eg inga aning om kva den niande er for nokonting, og ikkje den... og sånn der. Og så, når ein då jammar med andre menneske, så... etter ei stund, så kanskje ein finn ut kva det var for ein akkord.

Her beskreiv Vibeke ein situasjon som kanskje illustrerer den "magiske kjensla" av korleis eit samspel kan fungere, utan at musikarane har spelt saman før. Når Vibeke spelte på jammar var det oftast standardlåtar, og oftast utan notar, slik at ho gjerne måtte lære strukturen (til dømes harmonikken og forma) i den enkelte låta medan dei spelte, etter gehøret.

Det hendte Georg (gitar) også spelte ute på jam. I likskap med Vibeke fortalde han at dei då ofte spelte standardlåtar, fordi det er det

repertoaret "alle kan". Georg likte ikkje spesielt godt å spele på jam, fordi han syntes det å spele standardlåtar blei litt upersonleg: *"det blir ikkje heilt meg, då"*. Trass i dette likte han godt det å utsette seg for det presset han opplevde at ein jam kunne vere, ved at det alltid er ein ny situasjon: *"[E]in [får] jo alltid spelt med folk som ein ikkje har spelt med før."*

Eit anna aspekt som han i likskap med Vibeke trakk fram, var korleis han opplevde at han måtte *"bruke øyrene meir"*:

GEORG: Ein får liksom ikkje tid til å .. sånn som eg, at eg blir litt sånn, før konsert, at eg planlegg korleis eg skal spele på konserten. Det får du ikkje gjort på ein jam, for når du kjem opp der, så får du gitaren, og så seier vi kva for låt vi skal spele. Og då må du liksom berre kaste deg ut i det, då. Og du har ikkje innøvde linjer eller voicingar eller... du kan kanskje ikkje melodien veldig godt, sant. Då må du tenke på ein heilt annan måte. (...) Hvis ein ikkje er heilt sikker på akkordane, eller kan melodien veldig godt, så må ein jo berre ta ein råsjan, og då kan det bli veldig kult, syns eg.

Her ser vi at det å spele på jam for Georg også innebar å lære seg ein låt undervegs i samspelet. Nok eit aspekt ved dette som Georg sette pris på, var knytt til det å ikkje kunne lene seg på innøvde linjer eller akkordvoicingar, som leidde han til å ta større sjansar i improvisasjonar.

Johan (sax) brukte både å jamme med andre studentar på skolen, og spele på jam ute. Det første likte han veldig godt, og han opplevde det som veldig utbytterik øving. Eit vesentleg aspekt ved det å jamme på skolen, var moglegheita til å diskutere det som var blitt spelt med medstudentane etterpå:

JOHAN: Ein kan prata om det etterpå, om det faktisk er nokonting ein vil utvikle seg på. "Det der kjendes ikkje så bra, kan vi gjere det igjen?". Eller "korleis kjende du det der?", ein kan vere open med kvarandre.

Johan understreka at for å lære av ei samspelsøkt, var det viktig med refleksjon, og allerhelst i diskusjon med sine venner etter å ha spelt saman. Då kunne ein teste ut spesifikke gjenstandar utan å tenke på at det var eit publikum til stades, og ein kunne prøve noko fleire gongar:

JOHAN: Då kan ein jo faktisk teste, liksom, "no skal vi sjå om vi kan den her jævla skalaen i det her tempoet". For å ta eit ordentleg konkret døme.

GURO: Ja. Og då tenker du på skalaen, liksom?

JOHAN: Ja, då kan ein jo gjere det, om ein vil, liksom. "No skal eg verkeleg tenke på kva det er eg spelar, her". Ja. Eller, så kan ein jo også tenke verkeleg, å gjere ein ordentleg improvisasjon saman, og så faktisk ha tid å grunngje den, "vi slappar heilt av, og no tar vi oss tid og... kva hende der, eigentleg?" Om vi gjer ein fri improvisasjon, eller om vi køyrer... Til dømes, eg liker å øve duo i hop, meir enn å jamme i ei stor gruppe. Berre køyre to saxar,

liksom. Så kører vi båe på same låt. Båe to improviserar samstundes. Og då er det liksom det å vise kvarandre [uforståeleg]. (...) Kommunikasjonen ligg kanskje meir på å ikkje slutte på same tone heilt på slutten, når ein vel å slutte. Ein kan slutte samstundes, eller... "når du sluttar skal eg..."... den typen av kommunikasjon. Improvisere samstundes er frykteleg kult.

Slik Johan beskrev denne typen jamming har det trekk av å til ei viss grad vere målretta, i den forstand at han og medstudenten kan velje å fokusere svært medvite på avgrensa problemstillingar. Dei kan diskutere og saman reflektere over i kva for grad dei meistra problemstillinga og korleis dei eventuelt kunne tenke annleis: "[E]nno ein gong, liksom, den der Vygotskygreia, det er jo refleksjonen som eigentleg gjer heile greia.", sa Johan.

Samstundes peikte Johan på at kommunikasjonen ikkje berre var verbal, men at det kunne vere eit medvite mål å kunne kommunisere auditivt, improvisatorisk, undervegs, til dømes knytt til toneval i avslutninga av ein låt. Derimot var Johan negativ til det å lære noko av å spele på jam ute, noko han beskrev slik:

JOHAN: Går du på ein jam, så berre "okei, no er det min tur!" [syng raske tonegjentakningar i eit høgt, og stressa, stemmeleie]. "Åh, det gjekk bra trur eg, og dei andre kører på som faen", og så er låta slutt, og så "takk, hei", du går og bestiller ein øl, og så "kor tok dei andre vegen, eg veit ikkje, men eg trur det gjekk bra." Du har aldri moglegheit til å reflektere. Du har berre moglegheit til å angre ting. Så på den måten kan du eigentleg ikkje lære deg ein skit på jam.

For Johan var slike offentlege jammar ein situasjon prega av stress og prestasjonsangst. Den negative opplevinga kan knytast til at situasjonen med å spele i seg sjølv passerar forbi utan moglegheit til å repetere og bearbeide noko ein vil forbetre, noko som Johan opplevde som viktig for at han skulle lære noko av det. Dette poenget blei understreka av at han påpeikte at det einaste ein kunne få ut av slike jammar "ute", læringsmessig, var å angre — altså ein form for negativ læring.

Interessant nok er det, slik eg tolkar det, dei same aspekta ved jamsituasjonen som Vibeke og Georg opplevde som lærerike utfordringar, nemleg at ein ikkje har sjanse til å førebu seg på det som kjem, og at ein må forsøke å henge med der og då. Situasjonen innebar insitament til å ta sjansar i spelet, noko som for mellom anna Georg var positivt. Dei radikalt ulike haldningane til jam som læringsarena viser etter mitt syn ein potensiell motsetnad knytt til dette. I kva for grad jam legg tilrette for (positiv) læring er etter mitt syn avhengig av mange ulike faktorar, mellom anna sosiale aspekt som dei eg beskrev i avsnitt 8.2.2, og relatert til tryggleik i situasjonen, og kjensle av tillit og respekt.

8.4. Oppsummering: samspel som læringsarena

I dette kapitlet har eg teke føre meg samspel og kollektiv øving, der ulike former for samspelekontekstar har blitt sett på som læringsarenaer, uavhengig av om deltakarane kalla dei respektive samspelelssituasjonane for øving eller ikkje. Eg har sett på korleis deltakarane formulerte ulike former for læringsutbytte av samspel, og kva for gjenstandar som er i fokus.

Eit sentralt poeng i høve til øving, er at samspelelssituasjonar og individuell øving verkar gjensidig på kvarandre. Mange deltakarar la vekt på samspelet som den ultimate hensikten med å spele og dermed også øve. Gjenstandar dei følte behov for å øve på åleine, var ofte motivert av kva for kompetanse dei opplevde at ulike samspelelssituasjonar krevde av dei. Slik sett kan samspel formulerast som ein overordna aktivitet, som gjev motiv til aktiviteten individuell øving.

Når dei øver åleine, er det rom for å bruke tid på problem og å tillate seg å gjere feil. Dette gjev ikkje samspelelssituasjonar rom for. Men til gjengjeld opplevde mange at krava til å forhalde seg til eit musikalsk, kollektivt forløp der ein ikkje kan rette opp feil, men må fokusere på å forme det vidare forløpet, nettopp var situasjonelle faktorar dei kjende behov for å øve på. Dette var ein grunn til at dei opplevde samspelelssituasjonar som kompletterande til individuell øving. Dessutan var det fleire som poengterte at det at dei spelte saman med andre, gjorde at dei uttrykte seg tydelegare, kreativt sett. Dette forsto eg som at musikalske ytringar får ei retning og ein større motivasjon, når det er nokon andre tilstades som lyttar. Samspel fasiliterar altså at deltakarane utfordrar og utnyttar sin improvisasjonskompetanse i ein større grad enn individuell øving.

Det å øve og spele med andre blei òg beskreve som ein situasjon der ein kan øve på å operasjonalisere individuelle ferdigheiter, takle uventa situasjonar, å akseptere det som blir spelt, å plukke opp uventa ytringar frå andre, og det å mestre situasjonar ein enno ikkje kjenner, fordi dei er nye.

I visse samspelelssituasjonar der dei kjende at det var rom for det, blei samspel også løfta fram som ein arena der ein kunne prøve og feile, "leike fram" det skapande, og utveksle idéar, noko som gjev moglegdom til å spele ting ein ikkje ville kome på åleine. Eg forsto det som at ein ikkje ville få tilgang til slike utbytteaspekt dersom øvinga hadde vore målretta, og eg forstår det dermed som eit vilkår for denne typen utforskande læring at den ikkje er målretta.

Eg har også i dette kapitlet løfta fram den medierande funksjonen det å spele med *peers* kan ha for læring. Fleire deltakarar fortalde om at det

var viktig å spele saman med studentar med eit spesifikt hovudinstrument, på grunn av den musikalske funksjonen og dermed også dei ferdigheitsmessige erfaringane desse ofte hadde, som kunne støtte opp om ein eige spel. Til dømes såg vi at Robert og Emma, som baa spelte akkordinstrument, la vekt på å spele med trommeslagarar for *timen* si skuld. For Emma var det til dømes frigjerande for hennar posisjon som solistinstrument å spele med trommer og bass. Eg tolkar dette til at dei då kunne take seg av det rytmiske grunnkompet, slik at ho blei avlasta med tanke på å oppretthalde ulike andre musikalske funksjonar.

Det blei òg nemnd døme på det å øve saman med andre på same instrument, og andre instrument med liknande musikalske funksjonar, til dømes Monica (song) som samanlikna seg med ein saksofonist. Då kunne dei utveksle liknande erfaringar, eller dele ulike erfaringar, for å utvide tilfanget av lærings- og uttrykksmessige moglegheiter.

Interaksjon i ulike kollektive spelekontekstar kan seiast å bygge på ein gjensidig avhengigheit mellom medlemmane i eit band, gjennom distribueringa av dei ulike musikalske rollene og posisjonane innad i bandet, som eg gjennomgjekk i hovudavsnitt 5.1. Ei slik gjensidigheit kan sjåast som ein føresetnad for læring i samspelekontekstar, ved at samspele kan fasilitere improvisatoriske moglegheiter for den enkelte, samstundes som samspelet i seg sjølv er ein felles gjenstand.

Ei slik gjensidigheit knytte eg også til det sosiale som nødvendigvis gjennomtrenger einkvar kollektiv kontekst, der kjensler og opplevingar av å vere inkludert eller ekskludert sosialt kan sjåast som vilkår for å få tilgang til kollektive læringskontekstar. Dermed blir måten slike sosiale aspekt blir uttrykt på viktig. Det å gje uttrykk for gjensidig tillit og respekt kan sjåast som føresetnader for det musikalske som blir uttrykt, det klingande resultatet. Men klingande musikalske uttrykk kan og sjåast som måtar å uttrykke slik tillit gjennom. Dermed kan ein seie at uttrykk for tillit og respekt og improviserte musikalske ytringar, kan fungere gjensidig konstituerande for kvarandre.

Vi har sett *korleis* øving og speling i band kan føregå. I kvartetten til Alex og Ingrid, som arbeidde med fri improvisasjon, såg vi korleis dei hadde utarbeidd avgrensa øvingar for å styre fokuset inn på aspekt dei ønskte å øve på, som det å lytte og respondere, og ta initiativ til å starte og slutte. Deltakarane i kvartetten arbeidde også heilt fritt, der dei utforska korleis parametarar som klang, densitet, dynamikk, form og struktur kunne utformast og bidra til ei kollektiv form. Avgjerdstaking undervegs og ulike valmoglegheiter, som til dømes mellom det å skape kontrast eller det å forsøke å "smelte saman", blei problematisert. Initiativ til eit nytt element kunne opplevast som situert i *interaksjonen*, og dermed opplevd som eit kollektiv ansvar, i motsetnad til eit individuelt.

Jam som læringsarena blei òg løfta fram, både jam saman med medstudentar på skolen, og offentlege jammar på ein utestad, eller "det å jamme ute". Det var delte meiningar om læringstubbyttet frå jam som kontekst, men fleire meinte at det var ein nyttig situasjon å "utsette seg" for. Mellom anna stilte det å ikkje kunne vite på førehand kva ein skulle spele, og ikkje kunne "lene seg på" innøvde element, stilte store krav til gehøret. Enkelte knytte læringsutubbyttet til det at det ikkje var nokon moglegdom for repetisjon i jamsituasjonar "ute". Men for til dømes Johan var det viktigare å kunne repetere og reflektere rundt det ein hadde spelt saman med medstudentar, for å kunne lære noko av situasjonen.

Læring i samspelskontekstar vil eg knyte til ein form for *kollektiv*, eller *relasjonell handlekraft*, med støtte i det Edwards (2009) kallar *relational agency*. Dette omgrepet definerer ho slik:

Relational agency is a capacity to align one's thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those interpretations (Edwards 2009: 203).

Ifølge Edwards kan eit objekt, eller gjenstand, ekspandere som følge av eit medvit om andre sine tenkemåtar, og det ekspanderte objektet kan då sjåast som ei berika og utvida forståing av problemområdet. Denne utvida forståinga verkar tilbake på tenkemåtane til deltakarane, som kan trekke kollektive vekslar på kvarandre sine tolkingar.

Relasjonell handlekraft er då evna til å arbeide saman med andre og samstundes utvide objektet ein arbeider med, og forsøke å transformere det ved å anerkjenne, undersøke, og arbeide med ressursar som andre set fram når dei tolkar og responderar på objektet. Det involverar å anerkjenne ein annan person som ressurs, og anerkjenne at andre er i stand til å justere seg i felles handling på det ekspanderte objektet. Det er tett forbundne med det Edwards (ibid.) kallar distribuert ekspertise.

I dette kapitlet har eg forsøkt å løfte fram døme på korleis deltakarane nettopp er oppteke av det *viktige med* å kunne justere seg og inntone seg etter andre under eit improvisert forløp, og det at dette er noko dei må *øve på*. Studentar kan òg vere ressursar for kvarandre, gjennom den distribuerte ekspertisen som ligg i at dei basert på kva for hovud-instrument dei speler, har ulike musikalske funksjonar og dermed spesifiserte ferdigheiter som kan fungere støttande for kvarandre i eit samspel.

Det samla, klingande musikalske resultatet kan sjåast som direkte knytt til at deltakarane er interesserte i, og forsøker å utforske musikalske ytringar som kjem undervegs i samspelet frå dei andre i bandet. Dei utvekslar og tek i bruk musikalske idéar dei ikkje ville fått åleine, og på den måten kan ein sjå det som at dei kollektiv ekspanderer den improviserte musikken som gjenstand.

Del III: Avslutning

Denne siste delen avhandlinga består av kapittel 9 og 10. Her skal eg samle trådane frå dei ulike delane av avhandlinga, og forsøke å peike på nokre vegar vidare.

I kapittel 9 vil eg oppsummere dei viktigaste momenta frå resultatkapitla, der eg undervegs jamfører med funn frå anna relatert forskning, og diskuterer funna utfrå ulike teoretiske perspektiv og omgrep. I kapittel 10 vil eg kome inn på implikasjonar for pedagogikk og jazzutdanning, og for vidare forskning.

9. Oppsummering og diskusjon av hovudfunna

Med denne studien har eg ønskt å utforske og beskrive øvepraksisar hos jazzstudentar innanfor ein konservatoriekontekst, i lys av jazz som ein kulturhistorisk musikktradisjon, jamfør hovudproblemstillinga:

Kva kjenneteiknar øvepraksisar hos jazzstudentar som arbeider med å utvikle improvisasjonskompetanse?

I tillegg til å ville beskrive praksisar, ligg det i denne problemstillinga eit særskild fokus på korleis improvisasjonskompetanse utviklast gjennom øving. Dette var dei to første føremåla eg oppgav i avsnitt 1.1.1. Dei to siste føremåla dreide seg høvesvis om at studien skulle kaste lys over tilhøve som kunne bidrage til å utvikle jazzutdanning, og bidrage til ein diskusjon av øving som såleis i ein generell musikkpedagogisk vitskapleg kontekst.

For å kunne beskrive øvepraksisar har eg lagt eit aktivitetsteoretisk perspektiv på tematikken, der samband mellom øving (ein læringsaktivitet) og utøving (ein basisaktivitet), motiv, verdiar og normer frå både lærings- og basisaktiviteten har vore viktig å trekke inn. Dei spesifikke fokuspunkta eg har strukturert både spørsmålstillingar i datainnsamlinga og resultatata etter, har vore kontekstuelle faktorar for øvinga, som verdiar, normer, øvegjenstandar, læringsutbytte eller — resultat, handlingar og prosessar. Desse fokuspunkta blei uttrykt gjennom delproblemstillingane (sjå avsnitt 1.2.2).

I dette hovudavsnittet skal eg oppsummere dei viktigaste funna eg har gjort greie for i avhandlinga sin Del II, og undervegs gie dei ei drøfting i relasjon til tidlegare forskning og ulike teoretiske aspekt. Eg har her valt å fokusere på temaer som går på tvers av den tematiske inndelinga i resultatpresentasjonen (avhandlinga sin Del II), basert på kva eg meiner framstår som dei viktigaste temaa når ein ser resultatata under eitt. Det er seks ulike tema eg diskuterar i dette kapitlet, og dei kan i hovudsak samanfatast med følgande stikkord: *samspel; musikalsk posisjonering; personleg sound; autonomi; øvemodiane målretta og utforskande øving; og*

til slutt ein diskusjon av omgrepa *generiske ferdigheiter og situert kompetanse*.

9.1. Meiningskaping og utforsking gjennom samspel

I studien har eg lagt til grunn at det finst kulturelle verdiar og normer eller konvensjonar innskreve i basisaktiviteten *utøving* i sjangeren jazz, som er viktige å take inn i ei undersøking av øvepraksisar hos jazzstudentar, for å forstå meiningsskapinga som føregår i praksisane.

Fleire tidlegare studiar har påpeikt at utøvingspraksisar innanfor ulike sjangerområde kan bygge på ulike verdisystem (til dømes Barratt og Moore 2005, og Jørgensen 1998), og at desse verdisystema styrer kva studentar øver på, korleis dei organiserar øving og kva for handlingsformer dei reknar som viktige læringspraksisar (til dømes Jørgensen 1998, Kamin et. al. og Creech et. al.). Eit fellesdrag for alle studiane eg har nemnd er vektlegging av interaksjon og det kollektive, noko som har blitt stadfesta som ein viktig overordna verdi i min studie.

Vektlegginga av det kollektive kom mellom anna til uttrykk gjennom at samspel, og kompetanse til å deltake i improvisatorisk samspel, blei løfta fram som ein motivator for å øve åleine. Eg beskrev derfor *samspel*, ofte av deltakarane referert til som det "å spele", som ein overordna aktivitet som gav motiv til individuell øving.

Evne til å lytte blei halde fram ein viktig verdi, mellom anna forstått som det å ha ei ope innstilling ovanfor andre sine ytringar undervegs i eit samspel (eller med andre ord: eit medvit om å *høyre etter*), og la slike ytringar eller innspel styre korleis ein sjølv spelte. Interaktiv lytting kan òg forståast som når deltakarane arbeidde med musikalsk koordinering undervegs i eit forløp, der parametrane rytmikk og form i særleg grad var sentrale fokusområde. Eg kopla desse aspekta ved musikalsk interaksjon til eit form for koordinert nærvere og *kollektivt flow*.¹⁸²

Eg viste til fleire læringsutbytte ved å øve saman med andre i band. Fleire deltakarar nemnde at samspelssituasjonar gav høve til å sette ut i livet ulike ferdigheiter eller gjenstandar dei hadde øvd på individuelt, det å måtte takle uventa situasjonar, det å måtte akseptere alt som blir spelt

¹⁸² I denne samanhengen refererar *flow* til den psykologiske meininga, der ein er oppslukt av aktiviteten.

utan å evaluere, og bli i stand til å plukke opp element frå dei andre, og det å meistre situasjonar som er nye. Både øving i faste band og deltaking på jam sessions var samspelssituasjonar som kunne tilby slike læringsutbytte, og kan knyttast til det *kommunikative kompetanseområdet* eg har berørt tidlegare (sjå avsnitt 3.5.5).

For at interaksjon i samspelssituasjonar skal fungere positivt som læringsarenaer, føreset det ein gjensidigheit mellom deltakarane. Ein form for slik gjensidigheit har å gjere med det eg har kalla musikalsk posisjonering, knytt til omgrepet distribuert kompetanse (Edwards 2009; Hutchins 1993), og er noko eg vil utdjupe i neste avsnitt (hovudavsnitt 9.2). Eit anna gjensidigheitsaspekt er knytt til det sosiale, og gjer at improvisert samspel kan sjåast som ein *sosio-musikalsk* prosess (Kannellopoulos 1999). Gjensidig tillit, respekt og at deltakarane opplevde seg som jamnbyrdige i samspelssituasjonane, blei vektlagt av fleire. Dette inneber ein form for sosial koordinering, eller *kollektiv/relasjonell handlekraft* (Edwards 2009).

Det å gje uttrykk for gjensidig tillit og respekt beskriv eg som føresetnader for det musikalske resultatet, samstundes som slik tillit kunne spelast ut, bokstavig talt, gjennom musikalske ytringar. Dette samsvarar dermed med funna hos Branker (2010), som indikerte at musikalske resultat blei mest vellukka i studentband med eit sosialt støttande og positivt klima. Seddon (2005) fann i sin studie eit liknande sosialt trekk ved interaksjonen i eit jazzband, nemleg det han kalla *empatisk kreativitet*.

Ein viktig dimensjon med det å spele saman i band, var moglegdomen dette gav for ekspansjon og utforsking. Musikalske initiativ og avgjerdstaking blei sett som eit kollektiv ansvar, og dermed situert i sjølve interaksjonen. Den kollektive utforskinga besto i å utveksle og ta i bruk musikalske idéar deltakarane ikkje ville fått åleine, noko eg beskriv som ein kollektiv ekspansjon av improvisert musikk som gjenstand.

9.2. Musikalsk posisjonering

Eit aspekt som dreier seg om tilhøvet mellom det individuelle og det kollektive, er det eg har kalla *musikalsk posisjonering* mediert av hovudinstrumentet. Eg har argumentert for at spesifikk instrumentalkompetanse omfattar å kjenne og kunne utøve instrumentet si symbolske musikalske *rolle* eller *posisjon* ut frå konvensjonar om musikalsk funksjonar dei respektive instrumenta har hatt tradisjon for å fylle. Dette fører også til at deltakarar utviklar ulik kompetanse, eller distribuert kunnskap.

Etter mitt syn er det eit interessant funn å sjå korleis deltakarane i studien var oppteke av å *overskride* tradisjonelle konvensjonar knytt til det enkelte instrumentet, og øve på å kunne utføre andre musikalske funksjonar enn konvensjonane tilseier. Dette kunne gje seg utslag i at typiske melodiinstrument kunne kompe, eller at ein trommeslagar kunne velje å konsentrere seg om klang og lyd, og la andre take ansvar for *time*. Dette som kan forståast som *reforhandling* og *remediering* av instrumentbaserte posisjonar, eller ein *re-distribuering* av kompetanse. I døma med dei to trommeslagarane som på kvar sine måtar fortalde om at dei kunne legge bort ansvaret for *time*, og i staden posisjonere seg som lydkjelder til klangdekorasjon, innebar det at dei måtte øve seg på den nye rolla. Dette forstår eg som å opparbeide erfaring med og medvit om kva for verkemiddel dei då hadde tilgjengeleg. I dette ligg det ei ekspansiv tilnærming til musikalsk posisjonering, og utforsking av dei posisjonelle mogleghetene ein har på sitt instrument til å utforme ein personleg posisjon.

Tidlegare beskrev eg ei differensiering mellom verdiar og normer som kan gå ut på at verdiar ligg på eit ideologisk plan, medan normer kan forståast som konvensjonar eller sedvaner forankra i praksis. Eg meiner at denne differensieringa er interessant i høve til funna eg har oppsummert i dette avsnittet, fordi det kan sjå ut til å ligge ein motsetnad i tilhøvet mellom verdiar og normer.

Normer og konvensjonar kan knyttast til korleis ulike stilar innanfor jazz tradisjonelt blir utført, eller kva for oppgåver og kompetanseaspekt ulike instrumentroller har tradisjon for å oppfylle. Basert på den premissen vil eg seie at det ser ut til å vere ein vektlagt *verdi* bland deltakarane å vere i stand til å *bryte med* slike normer og konvensjonar. Eg grunnjev påstanden med at mange av dei læringsutfordringane deltakarane var oppteke av, til ein viss grad var å skaffe seg kontroll over konvensjonar knytt til stilar og instrumentroller. Likevel var dei i kanskje enno større grad oppteke av å øve på å utforske andre måtar å spele på, det vil seie å unngå føringar frå normene og konvensjonane. For å "oppfylle" verdien om å skape sin eigen musikalske identitet, kan det å gripe til etablerte konvensjonar og arbeide med å bryte dei opp, vere ei konstruktiv øvemessig tilnærming. Verdien som ligg i å bryte med konvensjonar, kan i sin tur sjåast som ei *ny, etablert norm* i høve til kva for gjenstandar studentane øver på, og på kva for måtar dei øver.

Kategorien *regulerande normer* rommar dermed ein primær motsetnad.¹⁸³ Eg vil likevel understreke at denne motsetnaden ikkje nødvendigvis er eit problem for studentane, men tvert om ein ressurs som kan hjelpe studentane å utvikle sin musikalske eigenart. Fordi konvensjonar finst, gjev dei noko å bryte. Slik "brytning", eller forhandling, kan dermed sjåast som ein sentral prosess for å utvikle musikalsk identitet, fordi han sett i gong aktive valg hos det øvande subjektet og moglegheitene for ekspansiv transformasjon. Dette fører meg over til neste tema, personleg sound.

9.3. Personleg sound og musikalsk meining

Ein verdi relatert til basisaktiviteten utøving, er det å vektlegge *individualitet*, forstått som det å utvikle ein musikalsk identitet eller personleg *sound*. Dette er hevda å vere ein del av verdisystemet i jazz som musikkultur, noko mellom anna Berliner (1994) fann i sin studie. Dette har eg også funne i min studie, og eg meiner bidraget mitt til dette temaet er korleis denne verdien kjem til uttrykk, og korleis han grip inn i øvepraksisar.

Det å bli i stand til å spele eller synge med ein musikalsk identitet, eller personleg *sound*, var noko deltakarane i denne studien understreka og snakka om på ein måte som gjer at ein kan forstå denne verdien som eit overordna *motiv*. Dette motivet gjenspeglar seg både på eit langsiktig, ontogenetisk nivå, og eit umiddelbart handlingsnivå. På det langsiktige nivået blei dette konkret uttrykt som å "gå sine egne vegar", å unngå eit konformt uttrykk, eller unngå å følge stilkonvensjonar utan at dei hadde gått gjennom eit personleg "filter". For enkelte deltakarar var det å arbeide med *fri improvisasjon* forløysande i høve til å unngå konformitet. For andre, som fann seg meir til rette innanfor jazztradisjonen, var det eit ideal å overføre ei *fri haldning* til alle stilartar dei spelte i, som også dreide seg om å vere fri frå stilkonvensjonar innanfor sjangermessige rammer.

På eit meir umiddelbart, og *mikrogenetisk*, nivå blei det å uttrykke seg personleg ofte beskreve som evne til å "*spele det ein høyrer*", noko ein kan forklare som det å ha tilgang til spontane idéar. Dette blei halde opp som ein motsetnad til å spele "*det tenkte*", det vil seie noko utstudert eller "korrekt". I samband med dette vil eg òg trekke inn at *teknisk*

¹⁸³ Som eg greidde ut om i avsnitt 3.2.8, vil primære motsetnader seie motsetnadar innanfor ein av kategoriane i eit aktivitetssystem.

virtuositet framstår som ein negativt lada verdi. Dette kom fram ved at fleire studentar var oppteke av utvikle ein personleg spele- eller syngestil som ikkje skulle framstå som virtuos for virtuositeten si skuld. Det å bli i stand til gjere musikalsk meningsfulla val under improvisasjonane blei i staden holdt opp som ein vektlagt og positivt lada verdi, og blei dessutan holdt fram som ein motsetnad til virtuositet av fleire.

Denne motsetnaden kan forståast som at viss teknisk virtuositet er eit fokus under speling, kan det knyttast til å ville "vise seg", eller ei form for egoistisk sjølvsentrering som opplevast som å ikkje vere i kontakt med den musikalsk konteksten eller situasjonen der og då. Musikalske meningsfulle ytringar forstås eg derimot som nettopp *kontekstbaserte*, det vil seie at ein er i stand til å forholde seg til sin eigen improviserte "samanheng", til den aktuelle låta ein speler, til det spontane uttrykket som oppstår kollektivt, og så bortetter. Dermed kan verdien knytt til det musikalsk meningsfulle også forståast utfrå korleis individuelt orienterte verdiar og normer står i eit samband med *kollektive* verdiar og normer.

9.4. Autonomi

Eg har teke opp eigedomskjensle, oppleving av handlekraft og handlefridom i høve til øving. Eg viste tidlegare til ein studie av Creech et. al. (2008) der forskarane samanlikna musikalsk læring hos høvesvis klassiske og "ikkje-klassiske" studentar. Eit av funna var at medan øvinga til klassiske studentar i stor grad som var styrt av hovudinstrumentlærarane, viste dei "ikkje-klassiske" større grad av sjølvstende med tanke på og korleis dei øvde, og større eigenmotivasjon for kva dei øvde på. Dette kan knytast til eit behov *autonomi* hos studentar i høve til eigne læringsbanar, og er eit tema eg meiner har vore gjennomgåande hos deltakarane i min studie.

Med utgangspunkt i historier fortalt av Emma (piano), Ingrid (trompet) og Johan (sax), fokuserte eg på i kva for grad dei opplevde å få reiskapar for å uttrykke seg musikalsk av omgjevandene (lærarar eller *peers*), og i kva for grad reiskapane førte til framandgjering. Eit fellesdrag var at når dei sjølve utfordra dei normene for jazz og øving dei møtte, og tok kontroll, opplevde dei ein større grad av mening med å musisere. Alle tre knytte denne endringa direkte eller indirekte til det å improvisere, og å improvisere slik dei sjølve definerte som meningsfylt, ikkje slik dei opplevde det definert av andre.

Fleire aspekt peiker i retning av at ei oppleving av autonomi er viktig for deltakarane. Det å vere selektiv i val av øvegjenstandar (til dømes låtrepertoar, innspelningar dei skulle planke, og så bortetter) blei understreka av mange, og knytt til at det musikalske stoffet dei valde å arbeide med først og fremst måtte appellere til deira musikalske personlegdom og preferansar. Denne selektiviteten blei også peikt på som ei kjelde til å utvikle ein personleg sound, ved at sjølvstendige øveval korresponderte med, eller var uttrykk for, deira eigen personlegdom.

Autonomi kan òg settast i samband med kva for grad av påverknad lærarar og medstudentar blei fortalt å ha på studentane sin individuelle øving.¹⁸⁴ For fleire var det viktig å understreke sitt eige sjølvstende i høve til øving, som mellom anna kom til uttrykk gjennom vekta dei la på sine egne vurderingar og metakunnskap om øving. Dei beskrev øving på ein måte eg har tolka som *privatisert og individualisert*. Det private var spesielt knytt til teknisk aspekt.

Trongen til autonomi kom òg til uttrykk gjennom å vere selektive ovanfor råd og heimearbeid gjeve av lærarane. Dei som beskrev ein positiv relasjon med hovudinstrumentlæraren sin, var samstundes dei som opplevde at læraren gav dei fridom til å definere kva dei sjølve ville øve på, og dei som opplevde at læraren opna for dialog eller utfordra dei til å bestemme mest sjølv. Det var likevel viktig å oppleve at læraren engasjerte seg i dei, og følgde dei opp.

I enkelte høve der det kom fram at ein student opplevde ein lærar som ikkje brydde seg, såg det ut til å skape usikkerheit i høve til øving. Ingrid (trompet) var døme på ein som uttrykte ei direkte negativ relasjon til læraren. Eg forstår henne som at ho opplevde at læraren overstyrte henne med tanke på kva for gjenstandar han ville ho skulle øve på, og dessutan køyrte eit standardisert opplegg som var likt for alle studentane han underviste. Dette fråtok henne ei oppleving av autonomi, slik eg tolkar det, for det første fordi gjenstandane ho blei sett til å øve på kjendest framandgerande, og for det andre fordi det standardiserte opplegget medførte eit fråvere av engasjement for og omsyn til hennar musikalske verdiar. Eg diskuterte tidlegare (avsnitt 6.4.2) at dersom det finst ei meir eller mindre uttalt norm innanfor jazzutdanning på konservatorienivå om at studentar skal vere sjølvgåande, og take fullt ansvar for si eiga utvikling utan innblanding frå lærarar, er dette eit etisk

¹⁸⁴ Medstudentar var viktige som partnarar å øve *saman med* i samspelssettingar, men her siktar eg til i kva for grad individuell øving blei diskutert og samtalt om, og i kva for grad dei utveksla øveråd med kvarandre.

og pedagogisk problem, noko eg meiner tilfellet med Ingrid er eit døme på.

Til slutt i dette avsnittet vil eg knyte diskusjonen om autonomi til eit institusjonsperspektiv. Som beskreve i teorikapitlet (hovudavsnitt 3.6) fins det kritikarar mot institusjonalisert jazzutdanning, som meiner at institusjonalisering har medført ei standardisering og objektivisering av jazz som musikkform. Derfor kan institusjonalisering verke destruktivt på utviklinga av autentisk jazzmusikk, og hemmande på individet sine moglegdomar til å utvikle eit fritt og personleg uttrykk (sjå Prouty 2005; Whyton 2006). Innanfor denne posisjonen ser det derfor ut til at ein idealiserar læring på uformelle arenaer, og samstundes ei gehørbasert og ikkje-analytisk tilnærming til å lære å improvisere.

Ein av læringsdimensjonane eg viste til hos Folkestad (2006) i samband med korvidt læring er å forstå som formell eller uformell, er *eigarskap* av læringa, det vil seie kven som definerar kva som skal lærast, korleis, til kva for tid, og på hvilken stad. Eg meiner funna i denne studien viser at deltakarane i svært stor grad *eig* og regulerar sine egne læringsprosessar, spesielt når vi i tillegg til individuell øving ser på eigenregulering av samspelsituasjonar som læringsarenaer. Dette skjer innanfor institusjonaliserte rammer, i den forstand at institusjonane tilbyr fysiske og materielle vilkår som rom og utstyr, og ein kontekst med tilgjengelege medstudentar. Eg vil dessutan hevde at sjølv om det er studentane som tek initiativ til å øve saman, og bestemmer kva dei skal øve på, viser fleire dømer i studien at gjenstandar dei øver på heng direkte saman med gjenstandar dei har blitt undervist i. Det verkar ikkje som om undervisning i så måte hemma kreativiteten deira. Den studentautonomien eg i dette avsnittet har holdt fram som viktig, er derfor ikkje uforenleg med undervisning i institusjonaliserte rammer, ein påstand eg også finn støtte for i litteraturen (sjå Bézenac og Swindells 2009).

9.5. To øvemodi: målretta og utforskande øving

Når det gjeld individuell øving har hovudsakleg funne to handlingsformer, eller det eg kallar *to øvemodi*, høvesvis målretta øving (Ericsson et al. 1993; Ericsson 1997, 2006; Graabræk Nielsen 1997, in revision), og det eg med støtte i Engeström (2005) sin modell over fire ulike læringsformer har kalla *utforskande øving*.

Målretta øving er avgrensa, planlagt, følger førehandsdefinerte mål og ein systematisk progresjon. Dette moduset blei ofte nytta i samband med øving på teknisk eller handtverksmessige gjenstandsaspekt, eller meir eller mindre *objektive* gjenstandar. Med det meiner eg gjenstandar

som ligg tilrette for å formulere meir eller mindre objektive, allmenne, målbare og eksakte kunnskapar eller ferdigheiter. Målretta øving kan dermed knytast til det eg tidlegare har omtalt som *det tekniskale kompetanseområdet* (sjå hovudavsnitt 3.5, om improvisasjonskompetanse), som til dømes harmonikk og skalaer, *time* og andre rytmiske ferdigheiter, samt instrumentalteknikk.

Dette kan haldast opp mot funna hos Graabræk Nielsen (in revision) og Noice (2008), der ein jazzmusikar som skulle innstudere musikk frå notar nytta same type øvestrategiar som har blitt observert hos klassiske musikarar som skal innstudere verk frå notar. Desse strategiane samsvarer med kriteria for målretta øving. Eg tolka desse funna (sjå avsnitt 2.1.3) som at strategibruk, eller val av det eg her kallar øvemodus, derfor er knytt til *oppgåvetype* eller gjenstand, og ikkje til sjangertilhøyre verken hos musikaren eller stoffet. Deltakarane i min studie sine haldningar til og nyttegjerjing av målretta øving kan styrke denne tolkinga.

Utforskande øving kan til samanlikning beskrivast som *uavgrensa*, og det var viktig å unngå faktorar som det å ha ein fast struktur, definerte mål, og sjølvevaluering undervegs. Dette øvemoduset innebar å improvisere, og var knytt til å øve på ulike aspekt som (musikalsk) *flow*, spontanitet, musikalsk assosiasjon, å spele det "hørte", og til å bearbeide og operasjonalisere tekniskale gjenstandar i ein skapande situasjon. Utforskande øving var óg nytta som reiskap for å identifisere speletekniske problem, fordi situasjonen då kom tettare på korleis ein "*verkeleg spelar*" enn når ein øvde kontrollert og målretta.

Nok eit trekk ved utforskande øving som eg vil hevde er heilt vesentleg, er at dette øvemoduset kan sjåast som ein måte å arrangere ein individuell øvesituasjon som kjem så tett som mogleg opp til ein *kollektiv spelesituasjon*. Med andre ord kan det å tilføre den uavgrensa karakteren til den individuelle situasjonen, der ein må følge den musikalske flyten, unngå å evaluere, og fokusere på det "hørte", vere ein måte å øve på kompetanse i å spele i band, og samstundes kompensere for at ein øver på det åleine.

Det utforskande øvemoduset kan dermed knytast til det *performative kompetansesområdet* (jamfør hovudavsnitt 3.5).

Eit aspekt som kom fram i samband med utforskande øving, er at fleire deltakarar som fortalde at dei på konservatoriet øver på ein utforskande måte, også fortalde at dei i tidlegare periodar (gjerne før dei begynte på konservatoriet) har øvd mykje, ofte og strukturert. Med andre kan det sjå ut som at utforskande øving er knytt til eit allereie høgt utøvande nivå, og at det føresett opparbeidde musikalske erfaringar og eit visst nivå tekniske ferdigheiter. Dette gjaldt likevel ikkje alle. Til dømes fann

studentar som Ingrid (trompet) og Johan (sax) først meining med speling og øving når dei sjølve begynte å øve utforskande.

Eg samanlikna tidlegare tilhøvet mellom målretta og utforskande øving med eit omgrepsspar lansert av Green (2002), høvesvis *medvite* og *umedvite øving*. Eit fellesdrag ved utforskande og umedvite øving var fråveret av førehandsdefinerte mål. Men der fråvere av konkrete målsettingar i umedvite øving nettopp skuldast eit manglande medvit om det å sette seg læringmål (ifølge Green), vil eg hevde at fråveret av konkrete mål innanfor utforskande øving var ein medvite intensjon, *for å gjere utforsking mogleg*.

Det er heller ikkje grunnlag for å seie at utforskande øving — altså improvisasjon — samsvarer med det omgrepet Sloboda et. al. (1996) nyttar om improvisasjon i øving, nemleg *uformell øving*. Uformell øving framsto i deira studie som avkopling, medan utforskande øving i min studie framstår som ein naudsynt føresetnad for å få fokusert visse performative gjenstandsområde knytt til improvisasjonskompetanse.

Fleire av deltakarane i min studie ville ikkje umiddelbart seie at det eg beskriv som utforskande øving kunne kallast øving. Enkelte kalla det å improvisere på øverommet for å "berre spele". Her vil eg trekke inn ein merknad Sloboda et. al. (1996) gav til sin studie, nemleg at deltakarane hadde problem med å hugse og rapportere om den uformelle øvinga. Dette blei tolka til å henge saman med at dei ikkje var seg medvite at dei gjorde det, eller at dei ikkje sette uformell øving i samband med læring. Sett opp mot denne tolkinga, kan det at deltakarane i min studie var tilbakehaldne med å kalle improvisasjon for øving forståast som at dei kanskje nedvurderte tydinga dette hadde for læringa deira, trass i at dei kunne gjere greie for ulike læringsutbytte av det å improvisere (på spørsmål frå meg, rett nok). Det kan vere slik at studentane tenkte på det å improvisere på øverommet som nettopp noko uformelt og dermed at det hadde mindre status enn øvemåtar dei hadde lært å tenke på som målretta. I så fall kan dette verke framandgjerande, all den tid studentar faktisk bruker tid på, og legg vekt på, å øve på ein utforskande måte.

Tilhøvet mellom målretta og utforskande øving er interessant å halde saman med funna i studien til Houvinen et. al. (2011), der forskarane undersøkte læringsutbytta frå to grupper studentar som blei undervist i høvesvis ei "musikkteoretisk" og ei "dramaturgisk" tilnærming til improvisasjon. Slik eg forstår det kan den musikkteoretiske tilnærminga høyre inn under teknikalitet, og assosierast til målretta øving, medan det forskarane beskrev som dramaturgisk i mi forståing kan bere preg av utforskande øving, og assosierast til det performative kompetanseområdet. I hovudsak blei det improvisatoriske resultatet hos studentane som hadde fått musikkteoretisk undervisning vurdert som musikalsk "stivt", og mindre musikalsk enn dei som hadde fått undervisning i ei

dramaturgisk tilnærming. Dei sistnemnde studentane skapte meir meiningsfulle og musikalsk motiverte improvisasjonar. Basert på samanlikninga eg har gjort av omgrepa i deira og min studie, ser det derfor ut til at målretta øving og arbeid med teknikalske gjenstandar kan vere viktig, men at utforskande øving og ei dramaturgisk tilnærming likevel er naudsynte føresetnader for å utvikle improvisasjonskompetanse.

Som nemnd øvde mange deltakarar målretta på objektive dimensjonar av kompetanse, til dømes teknikalitet. Teknikalske aspekt (som instrumentalteknikk og musikkstrukturelle kunnskapar og ferdigheiter) knytte eg til at dei kunne gje ein student ein auka musikalsk funksjonalitet og beredskap, og dermed tryggleik og overskot i improvisasjonssituasjonar. Teknikalske aspekt kan dermed fungere som reiskapar som bidreg til improvisatorisk handlefridom.

Men målretta og utforskande øving står også i potensielt eit motsetnads-tilhøve til kvarandre. Umiddelbare resultat av målretta øving og oppøvde teknikalske ferdigheiter kan fungere hindrande for det å improvisere. Eg har tidlegare nemnd at den tryggleiken som er forbundne med teknikalitet, inneber analytisk tenking og kontrollerte øvehandlingar. Slike tanke- eller handlingsmodi kan fungere mot si hensikt når ein skal improvisere, *der og då*. Til dømes nemnde fleire deltakarar at når dei øvde på eit spesifikt strukturelt stoff (til dømes bestemte akkordvoicingar eller skalaomvendingar), utført i bestemte strukturar (til dømes bestemte intervallkombinasjonar), blei improvisasjonar like etterpå prega av korleis dei strukturelle etydene var utforma, slik at det klingande improvisatoriske resultatet blei opplevd som *tenkt*, og ikkje *høyrt*. Likeeins kunne det å ha øvd målretta på tekniske mønster, som fingersetningar eller koordinasjonsmønster, overstyre improvisatoriske val.

Studenten Ingrid (trompet) var den som kanskje tydelegast uttrykte denne motsetnaden, eller handlingsdilemmaet. Ho opplevde det å øve på "handtverk" som framandgjerande for idealet hennar om å uttrykke seg autentisk gjennom improvisasjon. Eg forklarte eit slikt tilhøve som ein konflikt som oppsto når potensielle reiskapar for improvisasjon får funksjon som sjølvtilstrekkelege gjenstandar, med støtte i Engeström (2005). Teknikalitet blei altså på den eine sida opplevd som ein føresetnad for å få den kontrollen ein treng for å uttrykke seg improvisatorisk, og på den andre sida noko som kunne å kome i vegen for å ha tilgang til å spele det ein "*høyrrer*".

Tilhøvet mellom eit avgrensa handlingstids-nivå og eit langsiktig aktivitetstids-nivå kan bidrage til å avklåre motsetnaden mellom høvesvis målretta og utforskande øving. Når studentane fortalde om at teknikalske aspekt kunne vere til hinder for å improvisere, forstår eg

dette som ei kortsiktig hindring, på eit umiddelbart handlingsnivå. Til dømes fortalte Alex (trommer) at like etter at han hadde øvd på noko teknisk, kom dei tekniske mønstra han hadde øvd på til å prege uttrykket hans. Der og då blei det teknisk innøvde eit det eit problem. Dette problemet tok han tak i ved å "løyse opp" øvingane, og improvisere og øve på den måten eg kallar utforskande innanfor rammer som låg tett opp til dei tekniske øvingane han nettopp hadde utført. Noko tilsvarande såg vi hos Robert (gitar), som medvite øvde på å takle å teknisk ineffektive rørsler, når rytmisk og melodisk (improvisatorisk) utforming av fraser skulle vere i fokus.

Målretta og utforskande øving kan, som alternativ til å vere motsetnader, dermed sjåast som to polar på ein kontinuum, jamfør dimensjonen hos Engeström (2005) mellom høvesvis *nyttegjerande* og *utforskande* læring (sjå avsnitt 3.3.3), som eg nytta som inspirasjon til omgrepet utforskande øving. Eit slikt perspektiv opnar for å sjå på dei to øvemediane som gjensidig avhengige av kvarandre i staden for som motsetnader, og der subjektet si øving kan flytte seg mellom dei i glidande overgangar. Nettopp eit slikt glidande tilhøve meiner eg kjenneteiknar studentane i studien når dei øver på improvisasjon, der dei "objektive" gjenstandane dei øver målretta på, gjev den utforskande øvinga eit "innhald", som dei innanfor dette moduset *over tid* kan øve på å "gjere til sitt".

I eit langsiktig perspektiv kan altså utforskande øving sjåast som ein måte å overføre teknisk kompetanseaspekt til det performative kompetanseområdet, det vil seie å få teknisk gjenstandar til å bli virksomme *reiskapar* for improvisasjon, i staden for å vere hindringar. Slik sett kan ein seie at moduset *utforskande øving* i likskap med moduset *målretta øving* har noko målretta ved seg. Men målretta øving har kortsiktige mål og definerte utbytte, medan utforskande øving er kjenneteikna ved å vere opne for resultat ein ikkje har definert, og er dessutan retta mot overordna *motiv* for improvisasjon tett knytt til basisaktiviteten *utøving*.

9.6. Generiske ferdigheiter eller situert kompetanse?

Eg har tidlegare vist til omgrepet *kunnskapsbase* (Kenny og Gellrich 2002; Pressing 1998), som refererar til ein muskar sin oppsamla base av generaliserte erfaringar, kunnskapar og ferdigheiter. Kunnskapen i denne basen er kjenneteikna av å vere generisk og nøytral, til å kunne overførast og nyttegjera i ulike situasjonar subjektet møter på. Generelle rytmiske og harmonisk-/melodiske ferdigheiter er dømer på element i kunnskapsbasen. Oppfatninga om ein slik generisk

kunnskapsbase utfordrast av eit sosiokulturelt perspektiv på læring, der kunnskapar og ferdigheiter blir sett på som situerte, og der overføring av læring frå ein kontekst til ein annan blir problematisert. Eit døme på dette er følgjande utsegn frå Virgona et. al. (2003):

The 'commonsense', taken-for-granted understanding of generic skills is that they are inherently transferable (as suggested by the term 'generic' itself). However, the evidence (...) suggests that effective transfer is not automatic. (...) [T]he terms 'transfer' and 'transferability' are themselves problematic in that they again connote generic skills as distinct entities that can be 'moved' from one context to another. (ibid.: 52-53)

Til dømes har fleire av deltakarane i denne studien fortalt om korleis det å ha ein god *time* eller periodekjensle, eller evne til å høyre alterasjonar i akkordar, er avhengig av den spesifikke musikalske situasjonen, korleis interaksjonen med dei andre i bandet går føre seg, og så bortetter. Emma (piano) peikte til dømes på at hennar periodekjensle kunne bli utfordra av kva trommeslagaren spelte. Robert (gitar) var inne på det same når han understreka at det å bli utfordra rytmisk, var ein viktig grunn til at han trengte å spele med andre. Dette understreker det situerte ved slike ferdigheiter. Det verka likevel å vere eit mål for mange å få ulike ferdigheiter og kunnskapar til å *fungere* generisk og dekontekstualisert, det vil seie giève overføring til andre situasjonar. Dette kan knytast til at spesifikke øvegjenstandar har som ein hovudfunksjon å kunne bli *reiskapar for improvisasjon i ulike, og unike, situasjonar*.

Sfard (1998) diskuterar problemet med overføring av læring, og viser til to ulike metaforar for læring, høvesvis metaforen om *tileigning* [Acquisition Metaphor] og metaforen om *deltaking* [Participation Metaphor]. Den første metaforen rommar i seg ei oppfatning om at når materialet først er tileigna, kan det bli bruka, overført og delt med andre. Metaforen om deltaking som læringsform svarar til ein sosiokulturell posisjon, noko Sfard (ibid.) beskriv som *"taking part" and "being a part"* (ibid.: 6), eller med andre ord ei betoning av at individ deltek og lærer i fellesskap og kontekstar.

Diskusjonen om problemet med overføring av læring utfordrar også relevansen av det ofte nytta omgrepet kunnskapsbase i samband med improvisasjonskompetanse (jamfør Kenny og Gellrich 2002; Pressing 1998). Sfard (1998) argumenterar for at både metaforane ho viser til trengs for å belyse ulike sider ved læring, og at både er utilstrekkelege om dei blir bruka åleine. Ein kunnskapsteoretisk posisjon der ein er kritisk til synet om at kunnskap kan "lagrast" i ein "base", treng ikkje å medføre at ein ser bort frå at overføring av læring kan skje. Spørsmålet er korleis.

Virgona et. al. (2003) peiker på to typar føresetnader for overføring av læring frå ein kontekst til ein ny. Den første typen føresetnader er

relatert til aspekt ved *den nye konteksten*, nemleg i kva for grad den nye eller annleise konteksten ber i seg moglegheiter for å vidareutvikle den allereie opparbeidde kompetansen. Den andre formen for føresetnader har å gjere med kva for type *refleksjon og bearbeiding subjekta gjer* i overføringsprosessen. Down (2001) teoretiserar rundt dette siste aspektet, og nyttar metaforar som dekonstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap for å forklare overføring av læring i eit aktivitetsteoretisk perspektiv. Ho hevdar at det å samle *varierte erfaringar* med eit objekt vil kunne styrke evna til å *førestille seg det nye*.

Eg vil hevde at dei ulike øvegjenstandane som dei eg har beskrevet at deltakarane i studien øver på, ikkje i seg sjølv er nøytrale og generiske, men nødvendigvis er spesifikke og konkrete. Episoden der Robert (gitar) øver på låten *In your own sweet way* kan tene som døme på dette. Til dømes vil det å øve på II-V-I-akkordpogresjonane i denne låten innebere konkrete akkordar i ein konkret tonalitet. Når det er ein gitarist som øver, inneber det toneforrådet akkordprogresjonen gjev, konkrete fysiske moglegheiter på gitaren. Det vil også alltid inngå i ein konkret rytmisk samanheng. På eit meir overordna nivå vil dessutan ein II-V-I-progresjon — som ein reiskap for improvisasjon — bere med seg spesifikke kulturelle kodar for korleis den blir nyttegjort.

Dette inneber at det å øve på ein slik spesifikk gjenstand er situert. Å skape overføring frå å øve på ulike II-V-I-progresjonar handlar dermed ikkje om å nøytralisere gjenstanden så mykje som mogleg. Eg vil hevde at dømene på korleis deltakarane øver på musikalske strukturar viser at dei snarare *konkretiserer og situerer* slike gjenstandar *på varierte måter*, og iscenesett ulike musikalske kontekstar for dei ulike gjenstandane (jamfør Down 2001; Virgona et al. 2003), som ein måte å skape overføring på. Her spelar øving i band ei heilt sentral rolle. Når studentane sjølve initierer improvisatorisk samspel med *peers*, kan det nettopp sjåast som å iscenesette kontekstar der dei får sett på ein improvisasjonskompetansen sin. Dermed øver dei på ein improvisatorisk beredskap for stadig nye situasjonar.

10. Implikasjonar av studien

10.1. Pedagogiske implikasjonar

Øving kan ikkje reduserast til den enkelte øvande student sitt ansvar åleine. Utdannings- og opplæringsinsitusjonar på ulike nivå utgjer kontekstar for øving, og dei som underviser har tyding for studentane sine øvepraksisar, på ulike måtar. Derfor meiner eg at funna av denne studien bør ha implikasjonar for innhaldet i utdanning og undervisning.

Studien viser at øvepraksisar hos jazzstudentar kan vere svært varierte, mangfoldige og komplekse. Sjølv om kulturelle og sosiale felles verdiar og motiv i "jazzkulturen" gjenspeglar seg i korleis deltakarane forhold seg til øving, har dei likevel ulike individuelle grunngevingar for å øve slik dei gjer – eller for ikkje å øve. Eit av dei viktigaste læringstubytta for meg av å gjennomføre denne studien, har kome gjennom *å ta studentane sitt perspektiv på øving*. Dette er eit perspektiv eg meiner det innanfor utdanning – som kontekst for studentar si øving – er viktig å ta på alvor. Dette betyr i praksis at når lærarar møter studentar som ikkje øver, eller øver på andre måtar enn lærarane føreskriv, kan vi gå ut frå at det for den enkelte student *gjev meining utfrå hennar situasjon*, sjølv om øvepraksisane til studentane ikkje nødvendigvis framstår produktiv frå eit lærarperspektiv. Å ta eit studentperspektiv med eit pedagogisk siktemål, kan i praksis innebere at ein lærar forsøker å få greie på studenten sitt musikalske verdsett, læringsmål og interessområde, og støtte studenten i hennar øving basert på dette.

Eg meiner òg at trongen til autonomi, som eg har gjort greie for, er noko lærarar og representantar for opplæring og utdanning bør take på alvor, og dessutan stimulere til. Dette tyder ikkje å overlate formulering av øvegjensandar, - mål og -handlingar til studenten sjølv. Snarare kan det innebere å oppmuntre til sjølvstendige musikalske val, vise engasjement ovanfor studentane, og unngå å motarbeide ein student som går sine egne vegar øvingsmessig, sjølv når det er andre vegar enn læraren føreslår.

Eit overordna føremål med undervisning i det å øve, meiner eg nemleg bør vere at studenten må oppleve ein samanheng mellom læringsaktiviteten øving og basisaktiviteten utøving, slik at øving dermed gjev meining for den enkelte. At studentar opplever meining og eigarskap i høve til eiga læring er heilt vesentleg for at dei skal lære noko som helst – ikkje minst fordi det å ha tilgang til personlege, meningsfulle musikalske uttrykk er eit vesenstrekk ved det å vere ein skapande, improviserande musikar.

Å bevare denne meningsdimensjonen kan likevel vere ein utfordrande balansegang i eit kortsiktig øvingsperspektiv, i tilfelle der reiskapar som på sikt skal fungere frigjerande og fasiliterande for improvisasjon, som til dømes musikalske strukturar og instrumentalteknikk, må bli internalisert og øvd på som gjenstandar i seg sjølve. I ein slik midlertidig øvefase der reiskapar blir gjenstandar, kan meininga med øvinga bli vanskeleg å få innan rekkevidde. Men det å vektlegge øvegjenstandar og læringsmål som gjev meining for ein student på ulike stader i hennar læringsbane, treng ikkje å bety at undervisning skal føye seg etter umiddelbare studentønskar i eitt og alt, som om ein student er ein "kunde" som "alltid har rett".

I staden kan ein pedagog si rolle vere å legge til rette for og *mediere* studenten sin eigen meningsskaping. Ved å sette ulike spesifikke læregjenstandar i eit langsiktig læringsperspektiv, og stimulere til refleksjon rundt ulike gjenstandar sin status som reiskap, kan ein pedagog slik hjelpe studentane til å ville vere i den proksimale utviklingssonen. På denne måten kan ein pedagog bidrage til studenten sin eigen handlekraft.

Eg vil dessutan føye til pedagogiske implikasjonar relatert til øvemoduset eg har kalla utforskande øving. Eg nemnde tidlegare at denne øveformen ikkje har ein like eksplisitt og medvite status som målretta øving, verken hos deltakarane i denne studien eller i tidlegare forskning (med referanse til m.a. Green 2002; Sloboda et al. 1996). Dette til tross for at eg meiner min studie viser at dette er ein sentral øveform for å utvikle improvisasjonskompetanse. Ein konsekvens av dette kan vere at pedagogar som underviser i improvisasjon bør ta denne øveformen på alvor, ved å oppmode til utforsking (slik enkelte av deltakarane i denne studien fortalte at deira lærarar gjorde), og tilby studentane motivasjon for, og idéar og metodiske reiskapar til å øve slik.

Eg har vist til at nokre av studentane som øvde utforskande på konservatorienivå, sjølve forklarte at dei hadde opparbeidd ei mengde teknikalske ferdigheiter gjennom tidlegare målretta øving. Enkelte andre opplevde likevel at speling og øving ikkje gav særleg meining på desse tidlege stadia (til dømes på gymnasnivå), før dei sjølve oppdaga at dei kunne begynne å improvisere på eigne premiss. Dette kan tyde på at det

ikkje nødvendigvis er slik at teknisk kompetanseaspekt må byggast opp før ein student kan begynne å øve på improvisatorisk performative kompetanseaspekt. Ein pedagogisk implikasjon av dette kan vere at også pedagogar som underviser improvisasjon på begynnarnivå burde kunne eksponere studentar for utforskande øving, til dømes med ei dramaturgisk tilnærming til improvisasjon (jamfør Huovinen et al. 2011), og allereie frå tidlege læringsstadiar arbeide med å integrere målretta og utforskande øving.

Tydinga av samspel som læringsarena for å utvikle og *utøve* improvisasjonskompetanse bør leggast medvite til rette for i både jazzutdanning og jazzopplæring på lågre nivå. Ikkje minst bør dei sosiale føresetnadane for kollektiv kreativitet gjerast eksplisitt, og undervisast i, på lik linje med andre reiskapar for improvisasjon. Etter mi røynsle er dei sosiale aspekta ved bandarbeid underkommuniserte og blir ofte teke-for-gjeve, både i profesjonelle band og i institusjonaliserte læringskontekstar.

Til slutt i dette avsnittet vil eg knyte pedagogiske implikasjonar av studien til diskusjonen om institusjonalisering og det å take i vare jazzen sin autentisitet, basert på diskusjonen eg føretok om generiske ferdigheiter (sjå hovudavsnitt 9.6). Som tidlegare berørt har ein del av kritikken mot institusjonalisering gått ut på ei bekymring over at undervisningsinnhaldet blir standardisert, og dermed kan føre til at den individuelle kreativiteten hos studentar blir hemma.

Eg vil hevde at denne kritikken til ei viss grad er relevant, dersom jazz og improvisasjon blir undervist utifrå eit (meir eller mindre medvite eller eksplisitt) kunnskapssyn som svarar til det Sfard (1998) tilskriv *metaforen om tileigning*, og som vi i jazzlitteraturen kan kjenne igjen som det å bygge opp ein kunnskapsbase (Pressing 1998). Eit slik syn vil kunne medføre ei overttyding om at for at studentane skal kunne tileigne seg generiske improvisasjonsferdigheiter, som, underforstått, skal kunne overførast til einkvar ny improvisasjonssituasjon, må læringsinnhaldet i størst mogleg grad nøytraliserasast og standardiserast. Eg vil hevde at den såkalla akkord-/skala-metodikken er eit døme på jazzpedagogikk som står i ein slik kunnskapsteoretisk posisjon.

Kritikken mot institusjonalisering av jazzutdanning kan komast i møte ved å legge til grunn eit *situert og sosiokulturelt* kunnskapssyn. Pedagogiske konsekvensar av dette kan vere å legge vekt på at undervisningsinnhaldet ein velger ikkje nødvendigvis skal sjåast som (eller bli forsøkt forma til) eit nøytralt eller generisk overførbart lærestoff. I staden vil eg hevde at eit undervisningsinnhald som er konkret og spesifikt vil kunne gjeve større umiddelbar meining for studentane. For å legge tilrette for at innhaldet i jazzutdanning likevel

skal kunne overførast, er det viktig å gjeve tid og moglegheit for variasjon over og utforsking av innhaldet som velgast.

Eg vil også føye til at mange av deltakarane i denne studien var oppteke av fri improvisasjon som sjangerområde, inkludert andre typisk nordiske improvisasjonsuttrykk som mellom anna omfatta (og blanda) eit spekter frå etnisk inspirert musikk til elektronisk bearbeidd musikk. Det har kome utanfor denne avhandlinga sine rammer å gå i djubda på å avgrense sjangertrekk ved slike uttrykk. Eg vil likevel i dette avsnittet understreke at så lenge slike sjangerområde er ein viktig del av mange jazzstudendar sin utøvningspraksis, utfordrar dei diskusjonen om institusjonalisering av jazzutdanning, og standardisering av kunnskapsgjenstandar.

10.2. Implikasjonar for vidare forskning

Denne studien har femna relativt breitt, gjennom at eg har villa undersøke eit mangfald av kjenneteikn ved øvepraksisar, og at eg har sett på slike kjenneteikn på ulike nivå, både verdiar og normer frå utøving som aktivitet, øvegjenstandar, læringsutbytte, øvehandlingar og læringsprossesar. Eg har dessutan både studert individuelle og kollektive øvingspraksisar, for å ha moglegdom til å sjå på samanhengar mellom dei. Sambanda mellom ulike dimensjonar ved øving har vore eit hovudpoeng, noko som har medført at det ikkje har vore rom for å forfølge interessante enkeltmoment i stor grad.

Ei oppfølging av denne studien kan derfor vere å følge opp mange av dei temaa eg har berørt, og å følge dei opp med andre forskingsmetodiske opplegg, for dermed å kunne gå djupare inn i temaa.

Tilhøvet mellom dei to øvemodiane målretta og utforskande øving, og konsekvensar for læringsutbytte med tanke på improvisasjonskompetanse, kan med fordel studerast nærare. Til dømes kan det vere interessant å få kartlagt om, og eventuelt i kva for grad, utforskande øving er ein utbreidd øvepraksis hos jazzstudendar i dag, og i kva for grad det eventuelt er eit nordisk kulturelt fenomen, eller ikkje er knytt til spesifikke geografiske område. I samband med dette vil eg òg hevde at det er stort behov for auka kunnskap om læringspraksisar innanfor sjangerområde som fri improvisasjon og elektronisk basert improvisasjon. Fleire undersøkingar av dette vil kunne gje ein moglegheit for å få differensiert og nyansert omgrepet utforskande øving i større grad enn eg har hatt høve til i denne studien, og auke vår forståing av læring innanfor fri improvisasjon. I sin tur kan auka forskingsbasert kunnskap om utforskande øving bidrage til ein meir eksplisitt improvisasjonspedagogikk.

I samband med vidare studiar av utforskande øving, kunne eit forskingsopplegg basert på pedagogisk *intervensjon* vore aktuelt. Ein metodologi som baserar seg på intervensjon er utvikla av mellom anna Engeström (sjå til dømes Engeström 2005) innanfor det aktivitetsteoretiske forskingsområdet, og er ofte kalla *Developmental Work Research* (DWR) (ibid.). Metodologien går mellom anna ut på å involvere deltakarane i aktivitetsteoretiske konsept og forklaringsmodellar nyttegjort innanfor den aktuelle aktiviteten eller det aktivitetssystemet ein studerar. På den måten vil ein medvitsgjere deltakarane om årsakene til eventuelle problem i systemet, slik at dei kan bli i stand til å løyse dei i fellesskap. Eit forskingsopplegg inspirert av DWR kunne gå ut på å følge studentar som øver på å utvikle improvisasjonskompetanse, og undervegs i forskingsprosessen tilby reiskap for å utforske ulike musikalske problemstillingar gjennom improvisasjon.

I denne studien har eg som nemnd lagt vekt på eit studentperspektiv. Sjølv om relasjonar mellom studentane og hovudinstrumentlærarane deira har vore berørt, har ikkje lærarane sine perspektiv vore teke inn. Ein oppfølgingsstudie kunne nettopp gått ut på å undersøke lærarar i jazzutdanning sine oppfatningar om øving hos studentar. Eit forskingsopplegg som blei nytta av Holgersson (2011) kunne også vore relevant for å få lærarane i tale, nemleg eit SR-opplegg (Stimulated Recall) der det blei gjort videoopptak av undervisningstimar i hovudinstrumentet, etterfølgd av individuelle SR-intervju med både studenten og læraren, kvar for seg. Dette gav moglegdom til å samanlikne studenten og læraren sin meiningsskaping av undervisningssituasjonen.

Musikalsk læring gjennom samspel i band er eit tema eg meiner burde følgast opp. Ikkje minst peiker både min studie og tidlegare studiar eg har vist til (til dømes Branker 2010; Seddon 2005) på at tilhøvet mellom musikalske og sosiale dimensjonar ved improvisasjon i band spelar ei avgjerande rolle for både læringa som skjer, og korleis det musikalske resultatet blir. Vi treng etter mitt syn likevel meir kunnskap om, og fleire døme på, korleis dette tilhøvet spelar seg ut i praksis.

Eg har opplevd SR-recall som metodisk tilgang til øving, både individuell og kollektiv, som særskild fruktbar. Det kunne likevel vore interessant å utvikle metoden vidare, til dømes i samband med ein eventuell oppfølgingsstudie av øving i band. I så fall kunne opplegget eg prøvde ut i pilotstudien vore aktuell, nemleg at SR-intervju kunne utformast som *gruppeintervju* der alle banddeltakarane var tilstades. Slik kunne ein kombinere fordelane ved høvesvis SR-metoden og gruppeintervju, ved at det både føreligg eit stimulus som igangsettar av samtale og refleksjon, og at fleire deltakarar kan inspirere kvarandre ein kollektiv utveksling og konstruksjon av tankar og idéar.

Eit aspekt ved det sosiale som eg har valt å ikkje forfølge i min studie, er korleis kjønn og eventuell kjønnning (tillegging av kjønna eigenskapar) av musikalske posisjonar og musikalske uttrykk påverkar sosial interaksjon i band. Uttalingar frå fleire av mine deltakarar av både kjønn peiker i retning av at kjønn og kjønnning har tyding for korleis dei oppfattar seg sjølve som kompetente, korleis dei opplever andre oppfattar dei, og kva for handlingsrom dei opplever å få både i og utanfor institusjonen, som improvisatørar under utvikling.

Referansar

- Ake, David (2002), 'Learning jazz, teaching jazz', i Mervin Cook og David Horn (red.), *The Cambridge Companion to Jazz* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (2008), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. (Andre opplag)* (Danmark: Studentlitteratur).
- Bailey, Derek (1992), *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. (United Kingdom: The British Library National Sound Archive).
- Baily, John (1999), 'Ethnomusicological Perspective: Response to Sawyer's "Improvised conversations"', *Psychology of Music*, 27 (2), 208-11.
- Bandura, Albert (2006), 'Toward a Psychology of Human Agency', *Perspectives on psychological Science*, 1 (2), 164-80.
- Barnes, Barry (2001), 'Practice as collective action', i Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina, og Eike von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (London, New York: Routledge).
- Barratt, Elisabeth og Moore, Hilary (2005), 'Researching group assessment: jazz in the conservatoire', *British Journal of Music Education*, 22 (3), 299-314.
- Barrett, Margaret S. (2006), 'Musical communication and children's communities of musical practice', i Dorothy Miell, Raymond MacDonald, og David J. Hargreaves (red.), *Musical Communication* (Oxford: Oxford University Press), 261-80.
- Barry, Nancy H. og Hallam, Susan (2002), 'Practice', i Richard Parncutt og Gary McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning*. (Oxford: Oxford University Press).

- Berliner, Paul (1994), *Thinking in jazz: The Infinite Art of Improvisation*. (Chicago: University of Chicago Press).
- Bézenak, Christophe de og Swindells, Rachel (2009), 'No Pain, No Gain? Motivation and Self-Regulation in Music Learning', *International Journal of Education and the Arts*, 10 (16).
- Blix, Hilde (2012), 'Gryende musikk-literacy. Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring.', Doktoravhandling. (Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 2012:5).
- Borgo, David (2007), 'Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education', *Jazz Perspectives*, 1 (1), 61-88.
- Branker, Anthony (2010), 'Creating in the collective: dialogue, collaboration, and the search for understanding in the jazz small group', Doktoravhandling (Columbia University).
- Bråten, Ivar (2002), 'Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv', i Ivar Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag).
- Busse, Walter Gerard (2002), 'Toward Objective Measurement and Evaluation of Jazz Piano Performance Via MIDI-Based Groove Quantize Templates', *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 19 (3), 443-61.
- Creech, A., et al. (2008), 'Investigating musical performance: Commonality and diversity amongst classical and non-classical musicians.', *Music Education Research*, 10 (2), 215-34.
- Creswell, John W (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. (Thousand Oaks, California.: Sage Publications, Inc).
- Csikszentmihaly, Mihaly (2007), *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi [Flow. The psychology of optimal experience.]*, omsetting Göran Grip (Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur).
- Davydov, Vasily V. (1999), 'What is Real Learning Activity?', i Mariane Hedegaard og Joachim Lompscher (red.), *Learning Activity and Development* (Aarhus: Aarhus University Press), 123-38.
- (2004), 'The content and unsolved problems of activity theory', i Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, og Raija-Leena Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory* (Cambridge: Cambridge University Press), 39-52.

- Down, Cathy 'Learning for transfer - a theory of situational learning', <http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Down_full.pdf>.
- Dyndahl, Petter og Graabræk Nielsen, Siw (2011), 'Musikkpedagogikk og autentisitet', i Monica Lindgren, et al. (red.), *Musik och kunnskapsbildning. En festschrift till Bengt Olsson*. (Gøteborg: ArtMonitor, Konstärilige fakulteten, Göteborgs universitet).
- Edwards, Ann (2009), 'From the Systemic to the Relational: Relational Agency and Activity Theory', i Annalisa Sannino, Harry Daniels, og Kris D. Gutiérrez (red.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (Cambridge, New York: Cambridge University Press).
- Engeström, Yrjö (1987), *Learning by Expanding. An Activity-theoretical approach to Developmental Research* (Helsinki: Orienta-Konsultit Oy).
- (1999), 'Learning by expanding: Ten years after. Introduction to the German edition of Learning by Expanding.', *Lernen durch Expansion* (Marburg: BdWi-Verlag).
- (2000), 'Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work', *Ergonomics*, 43 (7), 960-74.
- (2001), 'Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization', *Journal of Education and Work*, 14 (1), 24.
- (2005), *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory In Practice*, red. Lehmanns Media (International Cultural-historical Human Sciences, 12; Berlin).
- Engeström, Yrjö og Sannino, Annalisa (2010), 'Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges.', *Educational Research Review*, 24.
- Ericsson, K. Anders (1997), 'Deliberate Practice and the acquisition of expert performance: An overview', i Harald Jørgensen og Andreas C. Lehmann (red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (Oslo: Norges Musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 1997:1).
- (2006), 'The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance.', i K. Anders Ericsson, Neil Chanders, Paul J. Feltovich, Robert R. Hoffman (red.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. (New York: Cambridge University Press).
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., og Tesch-Römer, Clemes (1993), 'The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance', *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.

- Flyvbjerg, Bent (2006), 'Five Misunderstandings About Case-Study Research.', *Qualitative Inquiry. Sage Publications*, 12 (2), 219-45.
- Folkestad, Göran (2006), 'Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning', *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-45.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., og Borg, Walter R. (2007), *Educational Research. An Introduction*. (USA: Pearson Education, Inc.).
- Garcia, Antonio J. (2012), 'It's about time: Improve Your Groove', <<http://www.garciamusic.com/educator/articles/improve.groove.html>>, accessed 30.11.
- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Stanford, California: Stanford University Press).
- Ginsborg, Jane (2004), 'Strategies for memorizing music.', i Aaron Williamson (red.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (Oxford: Oxford University Press).
- Graabræk Nielsen, Siw (1997), 'Selvregulering av læringsstrategier under øving: en studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå. ', Doktoravhandling (Universitetet i Oslo).
- (2008), 'Achievement goals, learningstrategies and instrumental performance', *Music Education Research*, 10 (2), 235-47.
- (in revision), 'The relationship between practice activities in studio lessons and individual practice: A case study of an advanced jazz student.', *Psychology of Music*.
- Green, Lucy (2002), *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. (Ashgate Popular and Folk Music Series; Hants, England/Burlington USA: Ashgate).
- Gruson, Linda M. (1988 [2005]), 'Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect?', i John Sloboda (red.), *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition*. (Oxford: Oxford University Press).
- (2005), 'Rehearsal skill and musical competence: does practice make perfect?', i John Sloboda (red.), *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition*. (Oxford: Oxford University Press).
- Hager, Paul og Halliday, John (2009), *Recovering Informal Learning* (Lifelong Learning Book Series 7; Dordrecht, Netherlands: Springer).

- Haglund, Björn (2003), 'Stimulated Recall. Några anteckningar om en metod att generera data', *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (3), 145-57.
- Hahn, Christopher (2008), *Doing qualitative research using your computer. A practical guide*. (London: SAGE publications Ltd).
- Hallam, Susan (1997a), 'What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature', i Harald Jørgensen og Andreas C. Lehmann (red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. (Oslo: Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 1997:1).
- (1997b), 'Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education.', i Harald Jørgensen og Andreas C. Lehmann (red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. (Oslo: Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 1997:1).
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1991), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.*, omsetting Per Strømholm (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag).
- Hardman, Joanne (2007), 'Making sense of the meaning maker: tracking the object of activity in a computer-based mathematics lesson using activity theory', *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 3 (4), 110-30.
- Hedegaard, Mariane, Chaiklin, Seth, og Jensen, Uffe Juul (1999), 'Activity Theory and Social Practice: An Introduction', i Seth Chaiklin, Mariane Hedegaard, og Uffe Juul Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (Århus: Aarhus University Press).
- Holgersson, Per-Henrik (2011), *Musikalisk kunnskapsutveckling i högre musikutbildning: en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning* (Stockholm: KMH Förlaget).
- Huovinen, Erkki, Tenkane, Ante, og Kuusinen, Vesa-Pekka (2011), 'Dramaturgical and music-theoretical approaches to improvisation pedagogy', *International Journal of Music Education*, 29 (1), 82-100.
- Hutchins, Edwin (1993), 'Learning to navigate', i Seth Chaiklin og Jean Lave (red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (Cambridge: Cambridge University Press), 35-63.

- Iyer, Vijay (2002), 'Embodied Mind, Situated Cognition, and Expressive Microtiming in African-American Music', *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 19 (3), 387-414.
- Jackson, Travis (2002), 'Jazz as a musical practice', i Mervin Cooke og David Horn (red.), *The Cambridge Companion to Jazz* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Johansen, Guro Gravem (2003), 'Det tredje øyret. Om gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning.', Hovudfagsoppgåve (Norges Musikkhøgskole).
- Johansson, Karin (2008), 'Organ improvisation - activity, action and rhetorical practice', Doktoravhandling (Lund University).
- Johnson-Laird, P.N. (2002), 'How Jazz Musicians Improvise', *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 19 (3), 415-42.
- Jørgensen, Harald (1997a), 'Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving.', i Harald; Frede V. Nielsen; Bengt Olsson Jørgensen (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997* (Oslo: NMH-publikasjoner 1997:2).
- (1997b), 'Time for practising? Higher level music students' use of time for instrumental practising.', i Harald Jørgensen og Andreas C. Lehmann (red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. (Oslo: Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 1997:1).
- (1998), *Tid til øving? Studentenes bruk av tid til øving ved Norges Musikkhøgskole. 2. del* (NMH-publikasjoner 1998:1; Oslo: Norges Musikkhøgskole).
- (2004), 'Strategies for individual practice', i Aaron Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (Oxford: Oxford University Press).
- (2009), *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective*. (Oslo: Novus Press).
- (2011), *Undervisning i øving. En innføring for sang- og instrumentallærere*. (Oslo: Norsk Musikkforlag A/S).
- Kamin, Sara, Richards, Hugh, og Collins, Dave (2007), 'Influences on the talent development of non-classical musicians: psychological, social and environmental influences.', *Music Education Research*, 9 (3), 449-68.
- Kannellopoulos, Panagiotis A. (1999), 'Children's Conception and Practice of Musical Improvisation', *Psychology of Music*, 27, 175-91.

- Kaptelinin, Victor (2005), 'The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker', *Mind, Culture, and Activity*, 12 (1), 4-18.
- Karlsen, Sidsel (2010), 'BoomTown Music Education and the need for authenticity - informal learning put into practice in Swedish post-compulsory music education', *British Journal of Music Education*, 27 (1), 35-46.
- Keith, Marcia (1988), 'Stimulated Recall and Teachers' Thought Processes: A Critical Review of the Methodology and an Alternative Perspective.', *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (17th)* (Louisville, KY), 20.
- Kenny, Barry J. og Gellrich, Martin (2002), 'Improvisation', i Richard Parncutt og Gary McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning*. (Oxford: Oxford University Press).
- Kvale, Steinar (2001), *Det kvalitative forskningsintervju*. (Oslo: Ad Notam Gyldendal).
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. (Cambridge: Cambridge University Press).
- Leontiev, A.N. (1978), *Activity, Consciousness and Personality* (Hillsdale: Prentice-Hall).
- Lompscher, Joachim (1999), 'Learning Activity and its Formation', i Mariane Hedegaard og Joachim Lompscher (red.), *Learning Activity and Development* (Aarhus: Aarhus University Press), 139-66.
- Louth, Joseph Paul (2012), 'An approach to improvisation pedagogy in post-secondary jazz programmes based on negative dialectics', *Music Education Research*, 14 (1), 9-24.
- Madura, Patrice Dawn (1996), 'Relationships among Vocal Jazz Improvisation Achievement, Jazz Theory Knowledge, Imitative Ability, Musical Experience, Creativity, and Gender', *Journal of Research in Music Education*, 44 (3), 252-67.
- Malterud, Kirsti (2003), *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. (Oslo: Universitetsforlaget).
- McPherson, Gary (1994), 'Evaluating Improvisational Ability in High School instrumentalists', *Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference* (University of Illinois at Urbana-Champaign: Council for Research in Music Education).

- McPherson, Gary, Bailey, Michael, og Sinclair, Kenneth E. (1997), 'Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationships among Five Types of Musical Performance.', *Journal of Research in Music Education*, 45 (1), 103-29.
- Merriam, Sharan B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. (USA: Jossey-Bass).
- Meshceryakov, Boris G. (2007), 'Terminology in L.S. Vygotsky's Writings', i Harry Daniels, Michael Cole, og James V. Wertsch (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (New York: Cambridge University Press).
- Meyers, Eric M. (2007), 'From activity to learning: using cultural historical activity theory to model school library programmes and practices.', *Information Research*, 12 (3, paper 313). <<http://InformationR.net/ir/12-3/paper313.html>>.
- Miksza, Peter (2007), 'Effective Practice. An Investigation of Observed Practice Behaviors, Self-Reported Practice Habits, and the Performance Achievement of High School Wind Players. ', *Journal of Research in Music Education*, 55 (4), 359-73.
- Molander, Bengt (2004), *Kunskap i handling* (Göteborg: Daidalos).
- Monk, Augusto (2012), 'The five improvisation 'brains': A pedagogical model for jazz improvisation at high school and undergraduate level.', *International Journal of Music Education*, 30 (2), 89-98.
- Monson, Ingrid (1996), *Saying something. Jazz improvisation and interaction*. (Chicago/London: The University of Chicago Press).
- Moran, Seana og John-Steiner, Vera (2003), 'Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution the the Dialectic of Development and Creativity', i R Keith Sawyer, et al. (red.), *Creativity and Development* (Oxford/New York: Oxford University Press).
- Muukkonen, H., Lakkala, M., & Paavola, S. (2010), 'Promoting knowledge creation and object-oriented inquiry in university courses.', i A. Lund S. Ludvigsen, I. Rasmussen, & R. Säljö (red.), *Learning Across Sites. New tools, infrastructures and practices* (Oxon/New York: Routledge).
- Neumann, Iver (2001), *Mening, makt, materialitet. En innføring i diskursanalyse*. (Oslo: Fagbokforlaget).
- Nielsen, Frede V. (1998), *Almen Musikdidaktik* (København: Akademisk Forlag).

- Noice, Helga, et al. (2008), 'Memorization by a jazz musician: a case study', *Psychology of Music*, 36 (1), 63-79.
- Polanyi, Michael (2000), *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap.*, omsetting Erlend Ra og Knut Ågotnes (Oslo: Spartacus forlag).
- Postholm, May Britt (2005), *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Pressing, Jeff (1998), 'Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication.', i Bruno Nettle og Melinda Russell (red.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation.* (Chicago: University of Chicago Press), 47-68.
- (2002), 'Black Atlantic Rhythm: Its Computational and Transcultural Foundations', *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 19 (3), 285-310.
- (2005), 'Improvisation: methods and models.', i John Sloboda (red.), *Generative processes in music. The psychology of performance, improvisation and composition.* (Oxford: Oxford University Press).
- Prouty, Kenneth E. (2005), 'The History of Jazz Education: A Critical Reassessment', *Journal of Historical Research in Music Education*, 26 (2), 79-100.
- Reitano, Paul (2006), 'The value of video stimulated recall in reflective teaching practices', *ACSPRI Social Science Methodology Conference 2006* (Sydney University Village, Australia), 1-12.
- Repstad, Pål (2007), *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Rogoff, Barbara (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context.* (New York/Oxford: Oxford University Press).
- Ryen, Anne (2002), *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* (Bergen: Fagbokforlaget).
- Rønholt, Helle, et al. (2003), *Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse* (København: Forlaget Hovedland, Institut for Idræt, København Universitet) 291.
- Sanden, Johan van der og Teurlings, Christa (2003), 'Developing Competence During Practice Periods: The Learner's Perspective.', i Terttu Tuomi-Gröhn og Yrjö Engeström (red.),

Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing (Oxford: Elsevier Science Ltd.).

- Sawyer, R Keith (1999), 'Improvised Conversations: Music, Collaboration, and Development', *Psychology of Music*, 27 (2), 192-205.
- (2000), 'Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity in Improvisation.', *Mind, Culture, and Activity*, 7 (3), 180-85.
- Schatzki, Theodore R. (2001), 'Introduction: practice theory', i Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina, og Eike von Savigny (red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (London, New York: Routledge).
- Seddon, Frederick A. (2005), 'Modes of communication during jazz improvisation', *British Journal of Music Education*, 22 (1), 47-61.
- Sfard, Anna (1998), 'On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One', *Educational Researcher*, 27 (4), 4-13.
- Sim, Cheryl (2005), 'Stimulating Methodologies? Exploring discourses of practice', *ATEE 30th Annual Conference Amsterdam 22 - 26 October 2005* (Amsterdam), 477-80.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005), *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (Oslo: Universitetsforlaget).
- Sloboda, John (2005), *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function* (Oxford: Oxford University Press).
- Sloboda, John, et al. (1996), 'The role of practice in the development of performing musicians', *British Journal of Psychology*, (87), 287-309.
- Smith, Derek T. (2007), 'Development and validation of a rating scale for wind jazz improvisation performance. ', Doktoravhandling (University of Missouri-Columbia).
- Solomon, Larry (1986), 'Improvisation II', *Perspectives of New Music*, 24 (2), 224-35.
- Stake, Robert E. (1995), *The Art of Case Study Research* (Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications).
- (2005), 'Qualitative Case Studies', i Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook og Qualitative Research, third edition*. (Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications).

- Strandberg, Bertil (u.å.), *It's about time* (Uppsala: SITTEL).
- Swanwick, Keith (1994), *Musical Knowledge. Intuition, analysis and music education* (London/New York: RoutledgeFalmer).
- Thompson, Sam og Lehmann, Andreas C. (2004), 'Strategies for sight-reading and improvising music.', i Aaron Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance.* (Oxford: Oxford University Press).
- Tønsberg, Knut (2007), 'Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder. ', Doktoravhandling. (Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner 2007:2).
- Virgona, Crina, et al. (2003), 'Making Experience Work. Generic skills through the eyes of displaced workers - Volume 1. ', i National Centre for Vocational Education Research (red.), *Generic skills* (Adelaide, South Australia: National Centre for Vocational Education Research, Australian National Training Authority).
- Vist, Torill (2009), 'Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse.', (Norges Musikkhøgskole).
- Vygotsky, Lev (1978), *Mind in Society* (Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press).
- Wenger, Etienne (1998), *Communities of Practice. Learning, meaning and identity* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Wertsch, James V. (2007), 'Mediation', i Harry Daniels, Michael Cole, og James V. Wertsch (red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (New York: Cambridge University Press).
- Whyton, Tony (2006), 'Birth of the school: discursive methodologies in jazz education', *Music Education Research*, 8 (1), 65-81.
- Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Yamazumi, Katsuhiko (2009), 'Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration', i Annalisa Sannino, Harry Daniels, og Kris D. Gutiérrez (red.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (Cambridge, New York: Cambridge University Press).
- Yin, Robert K. (2009), *Case Study Research. Design and Methods. 4th Edition.* (USA: SAGE Publications. Inc.).

Zandén, Olle (2010), 'Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet.', Doktoravhandling (Göteborgs universitet).

Vedlegg

Liste over vedlegg:

1. Kvittering frå Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
2. Orientering om deltaking i studien
3. Skjema for påmelding og kontaktinformasjon
4. Skjema for informert samtykkeerklæring
5. Skjema for informert samtykkeerklæring for medverknad i videoopptak
6. Intervjuguide
7. Øvelogg
8. Følgeskriv til sitatsjekk

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5017 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 11
Fax: +47 55 58 06 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 521 884

Guro Gravem Johansen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 13.08.2009

Vår ref: 22136 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.06.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.08.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22136

A øve på improvisasjon. Jazzstudenters øving i høgre utdanning, med spesielt fokus på utvikling av improvisasjonsferdigheter

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig*

*Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øvrste leder
Guro Gravem Johansen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

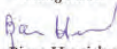
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering

Auditingkontrollen (Dataet OWNS)

OSLO: NSD, Universitetst (Oslo) Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 45 52 11, nsd@uio.no

TRONDHEIM: H-0, Kvaløya teknisk-høyskole og universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47 73 59 19 07, janne.sjovik@bdi.res.uio.no



Utvalget består av 12-20 jazzstudenter innen høyere musikkutdanning fra land i Skandinavia. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse, (jf. informasjonsskriv/samtykkeerklæring mottatt av personvernombudet 10. august 2009).

Prosjektet gjennomføres som to delstudier. I delstudie 1) samles opplysningene inn gjennom individuelle intervju med rundt 15 av informantene. I delstudie 2 samles opplysningene inn gjennom intervju, gruppeintervju og observasjon av individuell og kollektiv øving (med videoopptak). Delstudie 2 består av 3-4 personer, fortrinnsvis alle deltakerne i ett ensemble.

Dersom det kan komme med andre personer på videoopptakene enn de personene som er informanter i prosjektet, informeres disse andre personene muntlig om studien og bes om aktivt samtykke til opptakene. Vi forutsetter at det i så tilfelle gis muntlig informasjon om formålet med studien og opptakene, at det er frivillig å la seg filme og at de kan trekke seg og kreve opptakene av seg (rådata) anonymisert, dato for prosjektslutt og sletting av opptakene, navn, institusjonstilknytning og kontaktopplysninger på prosjektleder.

Lyd- og videoopptak slettes og øvrige opplysninger slettes eller anonymiseres ved prosjektslutt, 31. desember 2012.



Informasjon om deltakelse i doktorgradsstudien:

Å øve på improvisasjon. Jazzstudenters øving i høyere utdanning, med fokus på utvikling av improvisasjonsferdigheter.

v/ PhD-stipendiat Guro Gravem Johansen, Norges Musikkhøgskole.

Prosjektet innebærer å undersøke hvordan *jazzstudenter (eller innen andre rytmiske musikkformer) øver*, og hvilke holdninger de har til øving generelt. Fokuset mitt vil særskilt være det å *utvikle ferdigheter i improvisasjon*, både solistisk og i samspill.

For å finne ut mer om dette, skal jeg gjennomføre to delstudier med jazzstudenter som deltakere.

Delstudie 1

I denne delen skal jeg utføre individuelle intervju med jazzstudenter på ulike hovedinstrument, som er i gang med sin grunnutdanning. Spørsmålene vil dreie seg om studentenes musikalske bakgrunn, og ulike spørsmål om øvinga deres pr. 1 dag. Dette kan f.eks være mål for egen utvikling, hva slags materiale de øver på, og hvilke tanker og synspunkt de har om øving for musikere som improviserer, f.eks. det å øve alene sammenligna med det å øve sammen med andre.

Intervjuene blir tatt opp med en digital lydopptaker, og jeg vil gjøre notater underveis. Intervjuet vil vare ca en time, og vi blir sammen enige om tid og sted etter at vi har opprettet kontakt.

Delstudie 2

I denne delen vil jeg følge nærmere opp studenter som øver relativt jevnlig sammen med andre, i et *øvingsband /-ensemble*, evt. mer eller mindre jam-basert, for øvingas egen skyld. Temaene vi skal fokusere på i denne delstudien blir det samme som i de individuelle intervjuene i delstudie 1 (se over), men selvsagt mer detaljert.

Oppfølginga vil skje over en periode på ca 1-2 uker (enten samla i tid, eller spredt utover en periode på 1-2 mnd, avhengig av hva vi sammen finner ut er mest praktisk). Vi blir sammen enige om tid og sted etter at vi har opprettet kontakt. Studien innebærer:

- en kort, innledende samtale med hver av deltakerne i ensemblet (ca 30 minutt)
- videoopptak av ei individuell øveøkt. Intervju direkte etter øveøkta mens vi sammen ser gjennom videoopptaket og snakker om det som skjedde. Intervjuet vil vare ca 1 time, og blir tatt opp
- videoopptak av ca 1-2 øve-/jam-øker med ensemblet. Gruppeintervju med alle samla rett etter øvinga, mens vi ser på opptaket. Hvert intervju vil vare ca 1 time, og blir tatt opp.
- utfylling av enkel ovelogg (stikkord) i tidsperioden på 1-2 uker.

Videoopptakene skal ikke brukes videre som dokumentasjon. Kun det som blir sagt i samtalen skal kunne brukes i avhandlinga.

Formelt om deltakelse

For begge delstudiene er det *fenomenet øving* i en improvisasjons- og jazzkontekst jeg vil fokusere på, og ikke personene som deltar i seg selv. Informasjon om deltakerene som personer har derfor mindre interesse i dette prosjektet.

Det er frivillig å vere med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte forklare dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede opplysninger om deg bli slettet. Dersom du velger å delta hele veien vil opplysningene om deg bli behandlet konfidensielt, og jeg etterstrever så langt det er mulig å anonymisere alle enkeltpersoner i den endelige doktoravhandlinga, slik at de ikke vil kunne identifiseres i den ferdige doktoravhandlinga. Det er likevel mulig at personer som kjenner en deltaker godt utfra de temaene prosjektet fokuserer på, eller som kjenner øveensemblet godt, vil kunne kjenne dem igjen. Alle opptak vil bli sletta, og øvrig dokumentasjon (f. eks. skriftlige notater) vil oppbevares i en anonymisert form når avhandlinga er ferdig, innen utgangen av 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon til meg:

Guro Gravem Johansen
v/ Norges Musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
pb 5190 – Majorstua
0302 Oslo
Norge

epost: ggj@nmh.no
tlf: +47 92415171 (mobil) / +47 23367259 (arbeid)

Ta gjerne kontakt ved spørsmål eller andre henvendelser!

Vedlegg 3

Deltakelse i studien

Å øve på improvisasjon. Jazzstudenters øving i høyere utdanning, med fokus på utvikling av improvisasjonsferdigheter.

v/ Phd-stipendiat Guro Gravem Johansen, Norges Musikkhøgskole.

Dersom du er interessert i å delta som informant, krysser du av på et eller begge av disse alternativene:

Jeg vil gjerne delta i delstudie 1: intervju

Jeg vil gjerne delta i delstudie 2: oppfølgingsundersøkelse av egenøving og øvingsband

Dersom du har kryssa av for minst ett av alternativene, må jeg vite navn og kontaktinformasjon slik at jeg kan kontakte deg igjen dersom det blir aktuelt. Bruk blokkbokstaver:

Informasjon om deltakere

Navn: _____

Utdanningsinstitusjon: _____

Mobiltelefon: _____

Epostadresse: _____

Hovedinstrument: _____ Studieår: _____

Stikkord om musikalsk opplæring/bakgrunn før du begynte på studiet (kort):

Stikkord om stilistisk orientering/sjangermessige preferanser:

(dersom du vil melde din interesse i etterkant, kan du sende den samme infoen til ggj@nmh.no)

Vedlegg 4



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Guro Gravem Johansen
v/ Norges Musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
pb 5190 – Majorstua
0302 Oslo
Norge

epost: ggj@nmh.no
tlf: +47 92415171 (mobil) / +47 23367259 (arbeid)

Informasjon og samtykkeerklæring om deltaking i doktorgradsstudien:

Å øve på improvisasjon. Jazzstudenters øving i høgre utdanning, med fokus på utvikling av improvisasjonsferdigheter.

Takk for at du vil delta i denne doktorgradsstudien. I dette skrevet får du skriftleg informasjon om prosjektet, kva det vil seie for deg som intervjuperson å delta, og korleis informasjonen eg får vil bli brukt. Skrevet skal også brukast til å hente inn eit *informert samtykke* frå deg. Det vil seie at du under "Samtykkeerklæring" kvitterar for at du har motteke informasjonen om prosjektet og om deltaking i det, og at du aksepterar at informasjonen frå intervjuet med deg blir brukt slik det er beskrevet.

Prosjektet inneber å undersøke *korleis jazzstudentar (eller innan andre rytmiske musikkformer) øver*, og kva for haldningar dei har til øving generelt. Fokuset mitt vil særskild vere det å *utvikle ferdigheter i improvisasjon*, både solistisk og i samspel.

For å finne ut meir om dette, skal eg gjennomføre to delstudiar med jazzstudentar som deltakarar.

Delstudie 1

I denne delen skal eg utføre individuelle intervju med jazzstudentar på ulike hovudinstrument, som er i gong med si grunnutdanning. Spørsmåla vil dreie seg om studentane sin musikalske bakgrunn, og ulike spørsmål om øvinga deira pr. i dag. Dette kan til dømes vere mål for eigen utvikling, kva for materiale dei øver på, og kva for tankar og synspunkt dei har om øving for musikkarar som improviserer, til dømes det å øve åleine samanlikna med det å øve saman med andre.

Intervjua blir teke opp med ein digital lydopptakar, og eg vil gjere notatar undervegs. Intervjuet vil vare om lag ein time, og vi blir saman same om tid og stad etter at vi har oppretta kontakt.

Delstudie 2

I denne delen vil eg følge nærare opp studentar som øver relativt jamnleg saman med andre, i eit *øvingsband* /-ensemble, evt. meir eller mindre jam-basert, for øvingas eigen skuld. Temaene vi skal fokusere på i denne delstudien blir det same som i dei individuelle intervjua i delstudie 1 (sjå over), men sjølvstøtt meir detaljert.

Oppfølginga vil skje over ein periode på ca 1-2 veker (anten samla i tid, eller spreidd utover ein periode på 1-2 mnd, avhengig av kva vi saman finn ut er mest praktisk). Vi blir saman same om tid og stad etter at vi har oppretta kontakt. Studien inneber:

- ein kort, innleiande samtale med kvar av deltakarane i ensemblet (ca 30 minutt)

- videoopptak av ei individuell øveøkt. Intervju direkte etter øveøkta medan vi saman ser gjennom videoopptaket og snakkar om det som skjedde. Intervjuet vil vare ca 1 time, og blir teke opp.
- videoopptak av 1-2 øve-/jam-øktar med ensemblet. Gruppeintervju med alle samla rett etter øvinga, medan vi saman ser gjennom opptaket. Kwart intervju vil vare ca 1 time, og blir teke opp.
- utfylling av enkel øvelogg (stikkord) i tidsperioden på 1-2 veker.

Videoopptaka skal ikkje brukast vidare som dokumentasjon. Kun det som blir sagt i samtalan skal kunne brukast i avhandlinga.

Formelt om deltaking

For baa delstudiane er det *fenomenet øving* utfrå ein improvisasjons- og jazzkontekst eg vil fokusere på, og ikkje personane som deltek i seg sjølve. Informasjon om deltakarane som personar har derfor mindre interesse i dette prosjektet.

Det er frivillig å vere med, og du har moglegdom til å trekke deg når som helst undervegs, utan å måtte forklare dette nærare. Dersom du trekk deg vil alle innsamla opplysningar om deg bli sletta. Dersom du velger å delta heile vegen vil opplysningane om deg bli behandla konfidensielt, og eg etterstrever så langt det er mogleg å anonymisere alle enkeltpersonar i den endelege doktoravhandlinga, slik at dei ikkje vil kunne identifiserast i den ferdige doktoravhandlinga. Det er likevel mogleg at personar som kjenner ein deltakar godt utfrå dei temane prosjektet fokuserar på, eller som kjenner øveensemblet godt, vil kunne kjenne dei igjen. Alle opptak vil bli sletta, og øvrig dokumentasjon (til dømes skriftlege notatar) vil oppbevarast i ein anonymisert form når avhandlinga er ferdig, innan utgongen av 2012. I avhandlinga ønsker eg å kunne bruke direkte sitat frå intervjua i anonymisert form, og du vil på førehand få moglegdom til å godkjenne dei sitata eg ønsker å bruke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Dette skrivet finst i to eksemplalar, eitt til meg, og eitt som du kan behalde sjølve.

mvh
Guro Gravem Johansen

Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om studien av øving på improvisasjon og kva det inneber å delta, og ønsker å delta på den/dei delstudien/-ane eg har kryssa av på nedanfor.

Eg vil gjerne delta i delstudie 1: intervju

Eg vil gjerne delta i delstudie 2: oppfølgingsundersøking av eigenøving og øvingsensemble

Signatur

Stad og dato

Vedlegg 5



NORGESMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Guro Gravem Johansen
PhD-stipendiat
Norges Musikkhøgskole
Slemdalsveien 11, 0304 Oslo
tlf: +4792415171/+4723367259
epost: ggj@nmh.no

Informasjon og samtykke til medvirkning i videoopptak

I forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt med tittelen "Å øve på improvisasjon. Jazzstudenters øving i høgre utdanning", skal jeg gjennomføre en tett oppfølging av individuell og kollektiv øving hos blant annet én student på gitar. Dette vil være 'Robert'.

En del av undersøkelsen vil være å lage videoopptak av deres øving. Jeg har fått vite av Robert at du spiller sammen med han i en trio, og jeg ønsker å filme 1-2 sessions der dere øver med trioen. *Til dette trenger jeg ditt samtykke (godkjenning) til at jeg filmer slik bandøving hvor du medvirker.*

Du har full rett til å ikke gi ditt samtykke. Da gir du meg bare beskjed på epost. Her følger likevel litt informasjon om hva det vil innebære for deg å si ja.

Videoopptaket vil i seg selv ikke brukes som dokumentasjon i avhandlinga, det skal kun fungere som underlag for samtaler med Robert. I samtalen etterpå vil det være hans tanker og handlinger som det skal fokuseres på. All personinformasjon som kommer fram i samtalen, og som eventuelt handler om deg, vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres så langt det er mulig i den endelige avhandlinga. (Det er likevel mulig at personer som kjenner deltagerne i trioen godt, vil kunne kjenne dem igjen.) Når prosjektet og avhandlinga er ferdig, innen slutten av 2012, vil alle videoopptak bli sletta.

Opptakene vil bli gjort av ca 30-45 minutter av deres bandøving (pr. session), og uten meg tilstede i rommet (bare et kamera). Dere skal ikke tilpasse hva dere gjør når dere øver til at øvinga blir filma, men arbeide slik dere normalt bruker under trioøvinger. Sammen avtaler vi en tid for dette, og Robert er din kontakt. Tidspunkt kan vi komme tilbake til.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Dette skrives finst i to eksemplarer, ett til meg, og ett som du kan beholde selv. Hvis du samtykker til å medvirke på videoopptak ønsker jeg at du signerer under her:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen i dette dokumentet, og samtykker til at det blir gjort videoopptak av bandøving der jeg medvirker.

Signatur

Sted og dato

Vedlegg 6

Intervjuguide "Å øve på improvisasjon" – desember 09

Innleiing

- ⇒ samtale, der du kan snakke relativt fritt. Eg styrer temaene etter behov.
- ⇒ eg ønsker dine beskrivingar og synspunkt, og er ikkje ute etter bestemte svar.

Bakgrunn, historikk

- ⇒ instrument
- ⇒ kort orientere kort om musikalsk bakgrunn?
 - Undervisning, læringsarenar, formelle/uformelle
 - lærarar/forbilder/medspelarar på same alder/nivå

Musikalsk verksemd

- ⇒ Fortel om ulike settingar du bruker å spele/synge i i dag
 - band/besetningar, type oppdrag, konsertar, etc
- ⇒ Beskriv den/dei musikalske rollene du fyller i dei ulike settingane.
- ⇒ stilistisk orientering, sjangermessige preferansar, utøvarreferansar (modellar)

Musikalske mål

- ⇒ Beskriv spelet ditt/songen din i dag, både det du er nøgd med, og det du ønsker å utvikle vidare
 - teknisk,
 - uttrykksmessig/estetisk/stilistisk
- ⇒ Det du er nøgd med/mindre nøgd med; tankar om kva som har du gjort at du har blitt god til/kva du vil gjere for å forbetre det?
- ⇒ Kva for musikalske mål har du for deg sjølv i dag?
 - Teknisk vs uttrykksmessig/stilistisk
 - kva har mest vekt av desse to? Evt balanse?
 - handverk, tradisjon, vs kreativitet, nybrott? Evt balanse?
 - generelle ferdigheiter som har overføringsverdi (læring i fokus, lære for å lære)
 - få til bestemt, konkret musikalsk stoff/problemstillingar (musikken i fokus)
 - viktig å beherske/lære konkret stoff/ferdigheiter?
 - viktig å arbeide med eige uttrykk/stil => er dette i fokus når du går inn på øverommet?
 - korfor akkurat desse måla? Korfor er du oppteke av dei?
 - påverknad?
 - har måla endra seg frå før du begynte på musikkhøgskolen/konservatoriet, til i dag?
 - evt: kva har påverka dei endringane?

Improvisasjon

- ⇒ Eigenskapar du verdsett hos deg sjølv som improvisator.
- ⇒ Sei noko om skilnaden på å improvisere solistisk, og den improviseringa du gjør når du komper. (avh av instrument)
- ⇒ beskriv kva eit vellykka improvisert forløp er for deg.
 - solist
 - komp
- ⇒ kjenneteikn ved improv.forløp du er mindre nøgd med?
- ⇒ når du spelar, veit du kva som styrar kva du faktisk spelar?

- intensjon på førehand
- øyeblikks innfall?
- innøvde ting?
- kan du beskrive korleis idéar oppstår og/eller utviklast når du improviserar?
 - når du øver?
 - er det forskjell på øving og opptreden ift dette?

Øveaktivitet => relater til det som blei sagt om mål og improvisasjon

- ⇒ Tidsbruk på øving i dag?
- ⇒ kontinuitet?
 - øver jamt og trutt, eller i periodar?
 - fast øveopplegg, eller varierende?
- ⇒ kva gjev deg inspirasjon til å øve – sett i gong øving?
 - motsett – kva gjer at du mister inspirasjon til å øve?
- ⇒ Kva gjer du i løpet av ei typisk øveøkt?
 - Innhald (stoff/materiale)
 - tilrettelegging, framgangsmåter
 - bestemmer du på førehand kva du skal øve på, eller ser du an kor øvinga tek deg? (systematikk vs idéflyt)
- ⇒ teknikk:
 - kva er ditt forhold til teknikk?
 - kva brukar du det til
 - påverkar teknisk øving improviseringa di (solistisk og komp)
 - positivt eller negativt, eller nøytralt
- ⇒ musikalsk materiale, rytmisk, mel-/harmonisk
 - låter/repertoar
 - etyder,
- ⇒ imitasjon, planking?
 - har du bestemte utøvarreferansar som har påverka deg? stil, sjanger?
 - har du vore/er du oppteke av modellar?
 - brukar du innspelinger når du øver?
 - korleis: spelar med, eller fokus på detaljert innlæring
- ⇒ korleis forhold du deg til innøvde ting når du improviserar?
 - evt brukar du medvite noko du har øvd systematisk på, når du improviserar?
- ⇒ evaluering:
 - øving aleine – fokuserar du på å vurdere det du gjer undervegs? Endrar du noko som følge av dette?
 - øving aleine og med andre: vurderar du kva du fikk ut av det (lærte) i etterkant av ei øveøkt? Endrar du noko som følge av det?

Øving i samspel

- ⇒ Øver du saman med andre
 - på fast basis, i faste ensembler
 - varierende ensembler i forkant av spesifikke opptredenar?
 - bestemte instrument du likar betre å øve med enn andre? Korfor/kva tilfører det deg?
 - bestemte instrument du ikkje lærer så mykje ut av å spele med/syns er vanskeleg å spele med?
 - bestemte utfordringar med å øve med andre? Korleis tar du evt tak i dei?
- ⇒ Tidsbruk på øving i samspel vs individuell øving?
- ⇒ Påverkar øveøktar i samspel kva du øver på aleine?
 - påverkar øving aleine kva du spelar i samspelet?

- ⇒ Kan du trekke fram noko som
 - individuell øving tilfører deg, som ikkje samspel kan tilføre? Kva lærer du best åleine?
 - Øving i samspel kan tilføre deg, som ikkje individuell øving kan? Kva lærer du best i samspel?
- ⇒ Noko bestemt læringsfokus i samspeløving?
 - fokus på deg sjølv, eller på kva ensemblet skal lære?
 - på førehand, eller oppstår undervegs?
 - opplevd at "utbyttet" blei annleis enn planlagt/forventa?
 - oppteke av å "dyrke" eige uttrykk, eller av å innpasse deg? Balanse, ubalanse?
- ⇒ Rollefordeling når du øver saman med andre?
 - musikalske funksjonar
 - kven er solistar
 - kven bringer materiale/låter
 - kven/kva styrer øvingane
 - opplever du å ha kontroll over ditt eige utbytte, eller har du opplevd/oplever du konflikt ift kven som har kontroll/ditt utbytte?

Øving ift konsert/jam eller lignende

- ⇒ opplever du at individuell øving har tyding for framføring på konsert?
 - - II - øving med andre - II -
- ⇒ i tilfelle, kva for aspekt påverkast positivt av at du har øvd på førehand?
- ⇒ andre aspekt som ikkje påverkast?
- ⇒ aspekt som du føler du ikkje kan førebu/øve på?
 - korleis meiner du at du utviklar desse?

Øvingskompetanse

- ⇒ får du øveråd av læraren din?
- ⇒ noko ved miljøet på skolen som påverkar øvinga di?
 - ...medstudentar?
 - "øvekultur"
- ⇒ andre kjelder til å lære korleis øve (t.d. bøker, intervju med andre utøvarar)
- ⇒ har øverutinane (praktiske rammer) dine endra seg medan du har vore student?
 - har *det du gjer* (speler) når du øver endra seg som student?
- ⇒ opplever du forventningar frå skolen/lærarar/miljø om korleis øve (inkl mengde)?

Avslutning

- ⇒ noko du vil tilføye som eg ikkje har spurt om?
- ⇒ korleis har du opplevd denne situasjonen?

Vedlegg 7

Øveligg individuell øving

Fyll ut ein logg pr. øveøkt.

Namn: _____ (fyllast ut av Guro)

Dato		
Klokkeslett	Frå kl.	Til kl.
Fokus for øveøkt T.d. musikalsk materiale, bestemte problemstillingar, utfordringar, e.l. Skriv også gjerne om dette er noko nytt for deg, eller om du har øvd på det tidlegare.		
Kva gjorde du? Beskriv kort kva du faktisk gjorde under øveøkt, uansett om dette var planlagt eller ikkje.		
Resultat av øveøkt T.d. kva oppnådde du, evt. problem som oppstod, gjorde du noko anna enn planlagt, nye idéar, nye problem etc. Beskriv kort.		

Ovlogg for øving med andre

(duo-/trio-/bandøving, jam-liknande, etc) –

Fyll ut ein logg pr. øveøkt.

Namn: _____ (fyllast i av Guro)

Dato		
Klokkeslett	Frå kl.	Til kl.
Besetning Kva for andre instrument spelte du med?		
Fokus for øveøkta T.d. musikalsk materiale, bestemte problemstillingar, utfordringar, e.l. Skriv også gjerne om dette er noko nytt for deg, eller om de har øvd på det tidlegare.		
Kva gjorde de? Beskriv kort kva de faktisk gjorde under øveøkta, uansett om dette var planlagt eller ikkje.		
Resultat av øveøkta T.d. kva oppnådde de, evt. problem som oppstod, gjorde de noko anna enn planlagt, nye idéar, nye problem etc. Beskriv kort.		

Vedlegg 8

Hei!

Jeg sender deg deler av transkripsjonen av intervjuet med deg, der du har fått psevdonymet

Gi gjerne kommentarer dersom:

- det er informasjon her du ikke ønsker jeg skal bruke
- det er noe du vil endre eller tilføye

Litt om transkripsjonen:

I Norge har vi to skriftspråk, bokmål og nynorsk. (Denne eposten er skrevet på bokmål). Jeg har transkribert intervjuet til nynorsk, og håper at det er forståelig for deg. Jeg har også transkribert relativt direkte fra muntlig tale. Det vil si at språket kanskje virker mere oppstykket og repeterende enn det man foretrekker når man leser en skriftlig tekst. Jeg håper du kan se bort fra dette. Sitat som blir brukt i den endelige avhandlingen vil bearbeides, slik at teksten får en god flyt og tydeleg mening i den skriftlege formen.

Merk:

I studien ønsker jeg å belyse *fenomenet øving* på ulike måter, ikke den enkelte studenten sin individuelle øving. Hensikten er ikke å evaluere øvinga, eller komme fram til hva slags øving som har "best" effekt. Selv om du gav informasjon i intervjuet som kanskje ikke er relevant for deg i dag, er det fortsatt interessant for studien dersom det var relevant for deg på det tidspunktet du blei intervjuet.

Dersom du har kommentarer, håper jeg du vil sende meg dem så snart som mulig, helst i løpet av november.

Jeg ønsker nok en gang å takke for at du var villig til å delta i studien!

Vennlig hilsen
Guro Gravem Johansen

