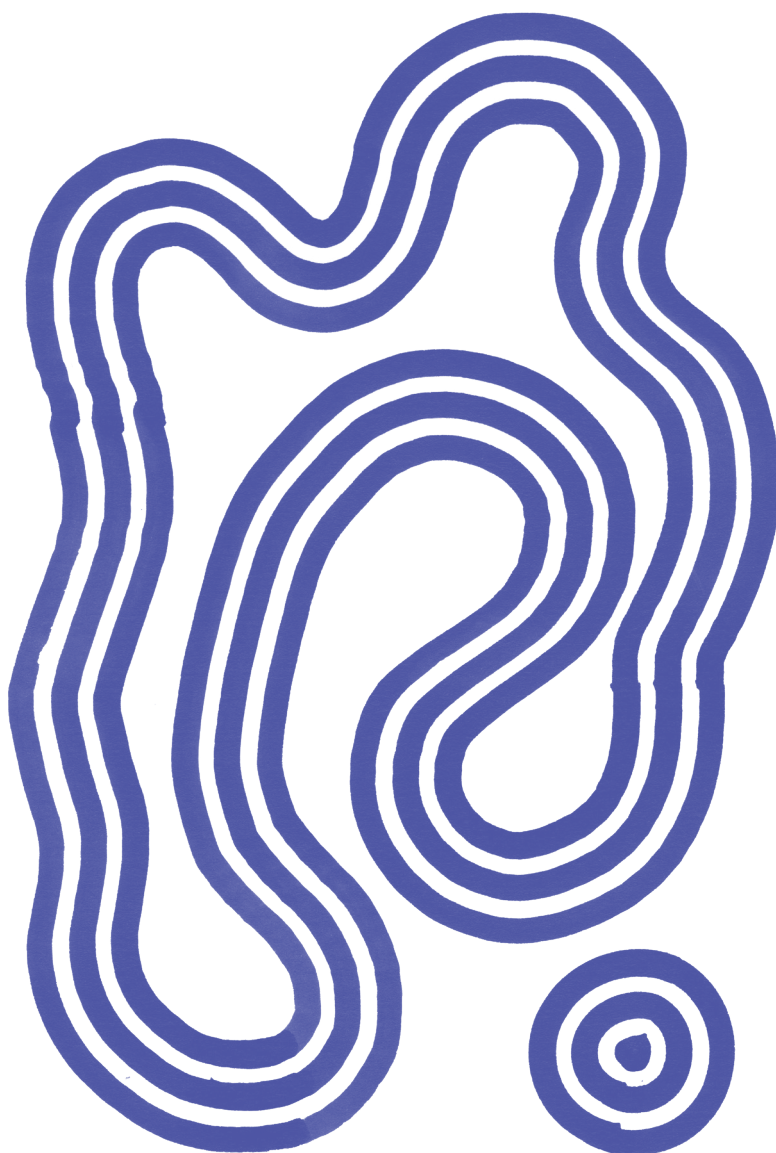


# Mot til fleksibilitet i øyeblikket:

en diskursanalyse om «jazz»,  
«talent» og «musikklinja»  
på videregående skole

Andreas Berg



Takk til:

Det er kutyme å takke personer ved fullendt masterarbeid. Jeg tror grunnen til det er anerkjennelse at intet arbeid er gjort av kun en person - det er *alltid* et miljø; det finnes *alltid* en samtalepartner - død eller levende - jeg foretrekker det siste, og takker derfor bare dem.

De aller viktigste her kommer nå i omvendt alfabetisk rekkefølge, fordi vi som har fornavn som begynner på A av og til kan lære oss å ikke bli ropt opp først (hei, var det noen som sa dirskursanalyse?) Kjære Sjasmin, Ruth, Maja, Paul, Håkon, Arthur og Agnethe - uten MAMP21 hadde denne oppgaven vært umulig å gjennomføre. Takk for alle diskusjoner, forskningsfrokoster, frededager og masternes master.

Til mine informanter som har stilt seg selv til rådighet. Det har vært en glede å lese om og om igjen alt som kom fram i materialet.

Dernest takkes lærere på NMH – Jon Helge Sætre, Brit Ågot Bröske, Guro Gravem Johansen, Ellen M. Stabell, Øivind Varkøy, John Vinge, Signe Kalsnes, og Kristin Kjølberg. Det har vært veldig spennende å være student igjen, og jeg har satt pris på mottakelsen. Og til John vil jeg bare helt spesifikt si «... og alle var enige om at det var en fin tur!»

I tillegg må jeg trekke fram min kollega, Ivar Smørgrav, hvis intellekt og pedagogisk visdom går langt forbi det jeg kan begripe og som er til konstant inspirasjon i livet for meg og de elevene vi underviser i fellesskap.

Stein Kristian Dillevig som har vist meg en annen vei. Det er ikke nødvendig å drive skole sånn som alle andre. Vi bør heller alltid følge ditt råd - «lag en bra uke!». Fortsett å lage «ja»-skoler!

Rannveig Egenberg som ga meg jobben på videregående skole, lot meg få være «meg» og holde på med alle mine rare påfunn, som til slutt ledet til improvED.

Alle elevene som har vært med i improvED. Jeg er deres største fan! Fortsett med alt dere gjør – for dere gjør det så bra!

Umberto Eco sier det er dårlig smak å takke sin veileder, men skitt au: **Siw Graabræk Nielsen** – du er en helt som hjalp meg gjennom dette. Setter pris på alle samtaler, tilbakemeldinger og språkvask.

Mamma – takk for at du hjalp meg gjennom slutten.

Og til slutt - Margit - du er rå! Team Flaaberg!

## Oppsummering

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva som kjennetegner «talent» i «jazz» på «musikklinja» på videregående skolen. Studien tar ikke stilling til arv/miljø-aspektet ved «talent», men undersøker hvordan lærere på musikklinjene snakker om talent. Det er en oppfatning av at «talent» i jazz artikuleres på andre måter enn i andre sjangere.

Det teoretiske perspektivet er diskursanalyse inspirert av Laclau og Mouffes diskursteori (2014), og datamaterialet kommer fra tre fokusgrupper med til sammen elleve deltagere.

Det identifiseres mange diskurser som er i spill der de viktigste er tradisjonsdiskursen, diskursen om bredde i musikalsk uttrykk, diskurs om bredde (som i inkludering og mangfold).

Analysene foreslår at det er særlig to typer diskurser om bredde som kommer fram i materiale og som gjør hegemoniske intervensjoner. Det gjøres et tankeeksperiment for å se om de to breddediskursene jobber sammen.

Fra datamaterialet produserer tre verdsatte egenskaper «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningsskaperen».

## Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate what characterizes "talent" in "jazz" in the «musikklinja» at upper secondary school. The study does not take a position on the nature/nature aspect of "talent", but examines how teachers in music courses talk about talent. There is a perception that "talent" in jazz is articulated in different ways than in other genres.

The theoretical perspective is discourse analysis inspired by Laclau and Mouffe's discourse theory (2014), and the data comes from three focus groups with a total of eleven participants.

Many discourses are identified that are at play, the most important of which are the discourse of tradition, the discourse on breadth in musical expression, discourse on breadth (as in inclusion and diversity).

The analyzes suggest that there are in particular two types of discourses about breadth that emerge in material and that make hegemonic interventions. A thought experiment is carried out to see if the two discourses breadth work together.

The data material produces three valued characteristics "The good ear", "The driving force" and "The flexible sensemaker".

## Innholdsfortegnelse

<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>II</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA OG BAKGRUNN .....	1
1.1.1 Valg av tema .....	1
1.1.2 Min bakgrunn .....	2
1.1.3 Forskningsfeltet .....	2
1.2 AVGRENSNINGER, BEGREPER OG TEORETISK RAMMEVERK .....	3
1.2.1 «Jazz» .....	3
1.2.1 «Talent» .....	3
1.2.2 «Musikklinja» .....	4
1.2.3 «Spesialtilbud» .....	4
1.2.4 Diskursanalyser .....	4
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLINGER .....	4
1.4 DISPOSISJON .....	5
<b>KAPITTEL 2: TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>7</b>
2.1 FORSKNING PÅ TALENT .....	7
2.1.1 En biologisk komponent hos særlig evnerike barn .....	8
2.1.2 Målrettet øving .....	9
2.1.3 Personer i kulissene .....	10
2.1.4 En moderne kobling mellom talent, autentisitet og uskyld .....	11
2.2 JAZZ, IMPROVISASJON OG INSTITUSJONENE .....	12
2.2.1 Å lære utenfor institusjonene .....	12
2.2.2 Jazzens talenter .....	13
2.2.3 Noen viktige poenger om jazzhistorien .....	14
2.2.4 Å lære innenfor institusjonene .....	15
2.2.5 Jazz som et eget språk .....	16
2.3 TO ULIKE MÅTER Å ANVENDE TALENTBEGREPET PÅ .....	16
2.3.1 Å være et talent og vokse seg til en musiker .....	16
2.3.2 Bruk av talentbegrepet blant unge, begynnende jazzmusikere .....	16
2.3 DISKURSANALYSER I DET MUSIKKPEDAGOGISKE FELTET .....	17
2.4 OPPSUMMERING TIDLIGERE FORSKNING .....	17
<b>KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>19</b>
3.1 DISKURSANALYSER .....	19
3.1.1 Strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme .....	20
3.1.2 Ulike tilnærminger til diskursanalyser .....	21
3.2 LACLAU OG MOUFFES DISKURSTEORI .....	22
3.2.1 Begrepsapparatet .....	23
3.2.2 Deltagernes subjektivitet og gruppedannelser .....	24
3.2.3 Lærer eller kunstner .....	25
3.2.4 Antagonisme og hegemoni .....	25
3.2.5 Myte .....	26
3.2.6 Kritikk av Laclau og Mouffes diskursteori .....	27
3.3 HVORDAN LACLAU OG MOUFFES DISKURSTEORI BRUKES I DENNE OPPGAVEN .....	27
3.4 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	28
<b>KAPITTEL 4: METODISKE OVERVEIELSER .....</b>	<b>29</b>
4.1 FORSKNINGSDESIGN .....	29
4.1.1 Fokusgrupper .....	30
4.1.2 Intervjuguide og forberedelser .....	32
4.1.3 Overveielser knyttet til utvalg .....	33

4.1.4 Rekruttering av deltakere til fokusgrupper .....	34
4.1.5 Datainnsamling .....	36
4.1.6 Om gruppene og deltakerne .....	36
4.2 ANALYSE .....	38
4.2.1 Transkripsjon .....	38
4.2.2 Eksempel på transkripsjon, presentasjon og analyse .....	39
4.2.3 Koding av data.....	40
4.2.4 Identifisering av nodalpunkter, flytende betegnere, ekvivalenskjeder, diskurser og subjektposisjoner.....	41
4.3 ETISKE PROBLEMSTILLINGER .....	42
4.3.1 Informert samtykke .....	42
4.3.2 Anonymisering av informanter .....	42
4.4 REFLEKSJONER RUNDT FORSKERROLLEN .....	43
4.4.1 Reliabilitet og validitet .....	44
<b>KAPITTEL 5: RESULTATER.....</b>	<b>45</b>
5.1 GRUPPENE HVER FOR SEG .....	46
5.1.1 Gruppe A.....	46
5.1.2 Gruppe B.....	48
5.1.3 Gruppe C .....	49
5.1.4 Oppsummering av og sammenligning av gruppene .....	51
5.2 DEN FLYTENDE BETEGNEREN: «JAZZ».....	53
5.2.1 Tradisjonsdiskursen .....	53
5.2.2 Jazz som språk.....	54
5.2.3 Didaktiske diskurser .....	55
5.2.4 Diskurser om «den andre».....	56
5.3 NODALPUNKTET «TALENT» .....	57
5.3.1 Diskurser fra talentforskningen.....	57
5.3.2 Diskurser om bredde i eget musikalsk uttrykk.....	58
5.3.3 Diskurser om meningskaping gjennom improvisert musikk.....	58
5.3.4 Diskurser om progresjon .....	59
5.3.5 Verdsatte ferdigheter og egenskaper.....	60
5.4 NODALPUNKTET «MUSIKKLINJA».....	61
5.4.1 Personer i kulissene.....	62
5.4.2 Diskurser om bredde (som inkludering og mangfold).....	63
5.5 OPPSUMMERING AV FUNN .....	64
<b>KAPITTEL 6: DRØFTING .....</b>	<b>66</b>
6.1 HVA KJENNETEGNER «TALENT» I «JAZZ» PÅ «MUSIKKLINJA» PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE? .....	67
6.1.1 «Det gode øret» .....	67
6.1.2 «Drivkraften».....	68
6.1.3 «Den fleksible meningskaperen».....	69
6.1.4 Diskursene som kommer i spill i «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningskaperen».....	70
6.2 METODEN .....	71
6.2.2 Diskursene i spill med metoden .....	72
6.3 ET TANKEEKSPERIMENT OM «JAZZ», «TALENT» OG «MUSIKKLINJA».....	73
6.3.1 To ulike diskurser om som kan fylle tegnet «bredde».....	74
6.3.2 Den musikkpedagogiske koblingen mellom diskursene.....	76
6.3.3 Bredde i særegenhet og bredde som pluralitet. ....	76
<b>KAPITTEL 7: OPPSUMMERENDE TANKER OG AVSLUTNING.....</b>	<b>78</b>
7.1 FINNES «TALENT» I «JAZZ» PÅ «MUSIKKLINJA»? .....	78
<b>REFERANSER: .....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPER .....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJON OG SAMTYKKESKRIV .....</b>	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 3: GODKJENT MELDESKJEMA TIL SIKT.....</b>	<b>91</b>

# Kapittel 1: Innledning

*Tankene rundt denne mastergradsoppgaven startet på en konferanse i Bodø i 2019. Temaet styret i Norsk fagråd for Musikk, dans & drama hadde valgt for konferansen var talentutvikling og hele den første dagen besto av ulike foredrag om talent og talentutvikling med en paneldebatt til slutt. I en pause spør en god kollega fra annen videregående skole meg «hva er talent, egentlig?» Under det påfølgende foredraget skriver han på notatboka si og viser meg med et spørrende blikk - «er talent bare en beskrivelse av progresjon i forhold til alder?» Ja, kanskje det. Men jo mer jeg tenkte på det ble begrepet stadig vagere for meg. Foredragene syntes å danse rundt begrepet uten å hverken slå fast det ene eller det andre. Jeg ble ikke mye klokere.*

*Det var et annet element som kanskje var enda mer slående for meg. Det føltes som nesten all snakk om talent, interesse for talent og forskning på talent i musikk dreiet seg rundt en musikkstil. Hva kan det komme av? Er talent avhengig av sjanger? Eller snakker man om talent på andre måter i andre sjangere?*

## 1.1 Tema og bakgrunn

### 1.1.1 Valg av tema

Tema i denne oppgaven er talentutvikling i jazz på musikklinja på videregående skole i Norge. Tema er valgt på bakgrunn av den lille innledningsvignetten, fordi jeg opplever at det vært en økt talentsatsing i musikk de siste 10 årene, og fordi jeg har fått jobbe med å gi ekstra undervisning i improvisasjon til elever på den videregående skolen jeg jobber på. Det er et generelt inntrykk at talentbegrepet brukes på forskjellige måter, men i utgangspunktet brukes det som et positivt ord for å beskrive en ferdighet som er ansett som verdifull. Men noen tildeler også «talent» som en merkelapp, som i setningen «hun er et av Norges største talenter i musikk». Da brukes «talent» som betegnelse på en person som besitter et sett med verdsatte ferdigheter, og så ligger det kanskje til grunn en forventning om at vedkommende skal lykkes profesjonelt. Og så er det noen som bruker «talent» som en begavelse på den måten at det beskriver en medfødt egenskap. Det er også de som ikke bruker ordet i det hele tatt.

### 1.1.2 Min bakgrunn

Så vidt jeg vet, så har jeg drevet med musikk hele livet. Faren min lærte meg noter, før jeg kunne lese. Jeg hadde lite formalisert undervisning på instrumenter fram til jeg begynte på musikklinja, med unntak av litt pianoundervisning i 8-årsalder og noen år i korps. I korpset var jeg mest opp av samspill og snek meg unna spilletimene på horn når jeg kunne. Men etter at jeg begynte på musikklinja, fulgte omtrent ti år med sammenhengende musikkopplæring hvor hovedinstrumentet mitt var elgitar. Dette kulminerte i en bachelorgrad i Jazz Studies fra University of North Texas. I denne utdanningsperioden, spilte jeg mange instrumenter, og selv om jeg var mest opptatt av jazz, så vil jeg beskrive meg selv som «altetende» med en forkjærlighet for jazz, viser og country. Jeg kom tilbake til Norge, tok PPU og kunne forfølge mitt store mål: å undervise på musikklinja. Jeg har undervist på musikklinja på videregående i 14 år nå. Samtidig har jeg etablert meg som musiker i Norge og reiser rundt i hele landet og spiller musikk. De siste to årene har jeg vært mastergradstudent i musikkpedagogikk på Norges musikkhøgskole.

### 1.1.3 Forskningsfeltet

«Jazz» er et begrep er litt vanskelig å få tak på. Det forbindes med en musikktradisjon som startet i USA, men har siden utviklet seg til å bli et begrep som dekker mange musikalske uttrykk. For mange musikere, forbindes «jazz» med improvisasjon innenfor en musikalsk ramme som gjør at man kan kalle musikken «jazz». Ordet «talent» brukes også veldig forskjellig, som nevnt innledningsvis. En definisjon er «et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (Norges Musikkhøgskole et al., 2008, s. 9). I denne sammenhengen fungerer begrepet som en merkelapp på en elev. «Talent» inviterer ofte til en slags arv og/eller miljø debatt. Jeg vil belyse det området av forskningen i Kapittel 2: Tidligere forskning. Det som gjør forskning på talent viktig er bruken av tegnet «talent» er interessant uansett om man kan bevise en biologisk komponent. Det er interessant å vite hva som verdsettes, hva som legges i begrepet og hvem som identifiseres som «talent» For det første, fra et pedagogisk kan det vi oppfatter som verdsatte ferdigheter og egenskaper innenfor et felt lede oss til dypere forståelse rundt hva elever må jobbe med og hvordan de skal jobbe for å oppnå ekspertise. For det andre så kan det handle om rettferdighet og riktig fordeling i et sosialdemokratisk samfunn. Vi har et system der utdanning er «gratis», men vi har tatt grep for at de med høyest oppnådd karaktersum kommer inn på de mest populære utdanningene. På de utøvende musikkutdanningene er det flere runder med prøvespill nettopp



for å sikre at man får tak i de mest egnede kandidatene. I et slikt perspektiv får talentforskning en relevans for samfunnet gjennom å bidra til å gjøre informerte valg i utvelgingsprosesser til lukkede utdanninger.

## 1.2 Avgrensninger, begreper og teoretisk rammeverk

### 1.2.1 «Jazz»

Jeg forstår «Jazz» som en tradisjon som kommer fra USA. Jazz har et standardrepertoar, som mange kan. Det kan sies å være et høyt improvisatorisk innslag i jazz, kan sies å være gehørbasert og det er akkurat dette som er med på å danne grunnlaget for studien. Det ligger en antagelse i at det er forskjellige musikalske ferdigheter som verdsettes i gehørbaserte musikktradisjoner enn i notebaserte musikktradisjoner. I jazzpedagogikk er det ulike måter å gå fram. Det finnes de som presenterer en fullstendig metode (Solli et al., 2021, 2022), de som lærer soloer av anerkjente innen jazzfeltet (Berliner, 1994), og det finnes de som aldri vil kopiere andre (Dyndahl & Nielsen, 2014). Vi finner tilnærminger til improvisasjonsopplæring som er beskrevet i *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation* (Johansen, 2020, s. 160–161), som viser andre ytterpunkter, nemlig forståelsen av hvor mye og hvilken direksjon som skal gis.

The question is whether the Fabula approach was less directive... the teaching contained a lot of verbal instructions and a lot of talk before the children were given time to try out the tasks. This is in contrast to Odd André's approach, where he gives short instructions if any. (Johansen, 2020, s. 166)

Det antas at de forskjellige tilnærmingene verdsetter ulike aspekter ved jazz, og det antas at det får følger for hva som oppfattes som «talent».

### 1.2.1 «Talent»

I denne oppgaven vil jeg ikke bruke «talent» som en merkelapp på en elev. Begrepet vil brukes som et tomt tegn som fylles av andre tegn. I oppgaven vil jeg skrive «talent» anførselstegn med unntak av for eksempel Gagnés talentbegrep og når deltakerne i studien bruker begrepet.

### 1.2.2 «Musikklinja»

«Musikklinja» er den delen av Musikk, dans, drama-linjene på videregående skole der elevene fordypes seg i musikk. Begrepet brukes slik i dagligtalen, og det synes godt innarbeidet. De ulike musikklinjene i landet løser oppgaven litt forskjellig, men det er min forståelse at musikklinjas struktur er basert på en konservatoriemodell der elevene mottar ukentlig individuell undervisning på et fordypningsinstrument, ulike bruksinstrumenter og samspill. I tillegg har elevene ulike former for teoriundervisning og studieforbereende fag. Noen av MDD-linjene har «landslinjer». Det finnes blant annet en landslinje for folkemusikk, en landslinje for jazz. Valget av musikklinja som forskningsfelt er med på å avgrense og situere forskningen.

### 1.2.3 «Spesialtilbud»

«Spesialtilbud» er en samlebetegnelse som referer til fordypningsprogrammer, sommerkurs, TUP, regionale storband og så videre, som elevene kan benytte seg av. Oppgaven tar ikke stilling til innholdet i programmet eller om programmet skulle inngå i et hierarki der et program er bedre enn et annet. Det som betyr noe, er at tilbudet finnes og at det er i tillegg til den undervisningen som elevene får på musikklinja.

### 1.2.4 Diskursanalyser

Det teoretiske perspektivet i oppgaven er diskursanalyse inspirert av Laclau og Mouffes diskursteorier (2014). Diskursanalyser bygger på strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme, og dette har fått følger for valg av forskningsspørsmål og forskningsdesign. Jeg vil komme nærmere inn på diskursanalyser i Kapittel 3: Teoretiske perspektiver og på forskningsdesign i 4.1 Forskningsdesign

## 1.3 Formål og problemstillinger

Formålet med denne studien er å finne ut hvilke ferdigheter og egenskaper som verdsettes i jazz på musikklinja på videregående skole gjennom å analysere hvordan lærere på musikklinja snakker om «jazz» og «talent».

Jeg har utarbeidet følgende hovedproblemstilling: *hva kjennetegner «talent» i «jazz» på «musikklinja» på videregående skole?*

Siden jeg har valgt Laclau og Mouffes diskursteori som teoretisk perspektiv har jeg også formulert to underproblemstillinger: *hvordan snakker lærere på musikklinja «talent» i «jazz» på «musikklinja» videregående skole?* og *hvilke diskurser kjemper om å fylle begrepene «talent», «jazz» og «musikklinja» på videregående skole?*

For å belyse disse problemstillingen har jeg gjennomført tre fokusgrupper med musikk lærere fra ulike musikklinjer og på ulike steder i Norge. Deltagerne i fokusgruppene har ikke bare erfaring fra videregående skole, men også fra det jeg kaller «spesialtibus». I Kapittel 4: Metodiske overveielser kommer jeg inn på hvordan lærerne er rekruttert og valgt ut.

## **1.4 Disposisjon**

Det første kapittelet har jeg brukt til å presentere bakgrunnen og formålet med studien, og begrunnet hvorfor jeg synes det er viktig å belyse temaet. Jeg har også gjort noen avgrensninger for studien og presentert problemstillingene mine.

I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere og relevant forskning. Kapittelet blir delt inn i fire deler og skal gi et kort overblikk over talentforskning, forskning på jazz, improvisasjon og undervisningsmetodikk i jazz. Kapittelet viser to måter å anvende talentbegrepet på og gir en oversikt over relevante diskursanalyser i det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

Kapittel 3 vil dreie seg om det teoretiske perspektivet. Det vil gi en oversikt over diskursanalyser som metode og det filosofiske grunnlaget for diskursanalyser. Jeg vil så gå dypere inn i Laclau og Mouffes diskursteori (2014) og hvordan den diskursteorien er brukt i oppgaven.

I kapittel 4 presenteres de metodiske overveielserne. Studiens datamateriale er basert på tre fokusgrupper, og dette kapittelet går inn på hva fokusgrupper er, hvordan studien er gjennomført og analysert. Og jeg reflekterer over forskerrollen og etiske problemstillinger

Resultatene mine presenteres i kapittel 5. Der samles datamaterialet i punktene «jazz», «talent» og «musikklinja» og viser hvordan ulike diskurser kommer i spill. I dette kapittelet presenteres også verdsatte ferdigheter i tre konstruerte begreper – «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningsskaperen»

I kapittel 6 vil jeg drøfte noen av mine funn fokusert rundt hvordan to ulike breddediskurser er i spill i datamaterialet, før jeg avslutter med noen oppsummerende og avsluttende tanker i kapittel 7

## Kapittel 2: Tidligere forskning

Formålet med studien er å undersøke *hva som kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole*, og for å belyse problemstillingene har jeg intervjuet lærere på musikklinjer videregående skoler i Norge. Før jeg belyser problemstillingene mine, vil jeg plassere denne masteroppgaven inn i en vitenskapelig kontekst. Det er en lang tradisjon for å forske på talent, som kan sies å ha startet i 1869, da Sir Francis Galton hevdet å ha funnet et bevis for at musikalske evner går i arv gjennom å påpeke at mer enn 20 medlemmer av Bach-familien var eminente musikere (Hambrick et al., 2017).

Min studie vil ikke ta stilling til hvorvidt «talent» kan være medfødt eller ikke. «Talentene» må oppdages og beskrives av noen. I denne studien undersøker jeg derfor hvordan lærere på musikklinjer på videregående skole snakker om «talenter» i jazz og vil bruke diskursanalyse for å kunne beskrive diskurser knyttet til begrepene «talent», «jazz» og «musikklinja». Studien er således ikke rigget for å ta stilling til spørsmålet om arv og miljø. Den kan bare utforske hvordan musikk lærerne forholder seg til begrepet.

Jeg vil dele min gjennomgang av tidligere forskningen inn i fire deler. Den første delen gir et generelt overblikk over talentforskningen og hva som kjennetegner begrepet «målretta øving» som er nært knyttet til utvikling av ekspertise. I den andre delen vil jeg trekke fram relevant forskning på jazz, improvisasjon og undervisningsmetodikk innen jazz. Den tredje delen vil presentere to måter å anvende talentbegrepet på – en ekskluderende måte og en inkluderende måte. Og til slutt, siden studiens analyseverktøy har vært diskursanalyse, vil jeg kort presentere noen andre diskursanalyser som har vært relevant for å forstå hvordan diskursteorien til Laclau og Mouffe (2014) kan brukes i det musikkpedagogiske feltet.

### 2.1 Forskning på talent

Å være talentfull betyr i dagligtalen at man «har anlegg for» eller utmerker seg i forhold til dem det er naturlig å sammenligne seg med. Den tradisjonelle oppfatningen er at disse ferdighetene går i arv, samtidig som ferdighetene er noe som man må ta vare på og utvikle. Talentbegrepet er diskutert i forskningen på ulike måter, som delvis også gjenspeiler den tradisjonelle forståelsen. Forskerne lager seg modeller for utviklingen av evner fra fødsel til ekspert, de undersøker hvilke aktiviteter som best bidrar til utviklingen av evnene, og de ser også på hvilke aktører og redskaper som finnes i evnerike personers miljø.

I denne forskningen er spenningen mellom de som beskriver, som for eksempel Gagné (2004), Plomin (2018) og McPherson og Williamon (2006), og de som avviser en biologisk komponent, som for eksempel Howe, Davidson og Sloboda (1998) som avviser «the talent account» og Ericsson, Krampe og Tesch-Römer (Ericsson et al., 1993) som forfekter «måltrettet øving».

### 2.1.1 En biologisk komponent hos særlig evnerike barn

Blant de som forfekter en biologisk komponent, så vil jeg først og fremst trekke fram François Gagné som har utviklet modellen *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT) (Gagné, 2004). Modellen er videreutviklet en rekke ganger (Gagné, 2013), men i hovedsak går modellen ut på å skille fire områder: «gifts», «intrapersonal catalysts», «environmental catalysts» og «talent». «Gifts» er «natural abilities», mens «talents» er «systematically developed skills» (Gagné, 2004). DMGT deler også «gifts» inn i fire «ability domains»: «intellectual, creative, socio-affective and sensorimotor» (Gagné, 2004, s. 122) I utgangspunktet kan modellen sees på som en generell forklaring på hvordan mennesker utvikler sine evner, men Gagné gir merkelappen «giftedness» til som viser «the possession and use of untrained and spontaneously expressed natural abilities ... in at least one ability domain,» (Gagné, 2004, s. 120) på en måte som plasserer vedkommende blant de 10% øverste i sin aldersgruppe. Gagné gir merkelappen «talent» til de 10% øverste som har systematisk utviklet relevante ferdigheter i et felt. Modellen har også et innslag av tilfeldighet (Gagné & Schader, 2005)

McPherson og Williamon (2006) har brukt Gagnés DMGT-modell til å komme fram til åtte «talenter» i musikkfeltet. De er identifisert som «performing, improvising, composing, arranging, analysing, appraising, conducting, and teaching» (McPherson & Williamon, 2006, s. 249). Når de diskuterer hvilke «gifts» som er viktigst, sier de at kreativitet kan være viktig for de som improviserer og komponerer, men ikke nødvendigvis for de som skal spille i vestlig-klassisk musikk. Og motorikk, som kan være viktig når man spiller et instrument, ikke er like viktig for de som skal komponere, analysere eller verdsette musikk. De kommer fram til at det å kunne oppfatte strukturelle elementer i musikken, som tonalitet, harmonier og rytme er viktig, og så er det viktig oppfatte musikkens ekspressive egenskaper. «The two most important core ingredients of musical giftedness, therefore, seem to involve sensitivity to structural and expressive (in contrast to technical) properties of music» (McPherson & Williamon, 2006, s. 243).

### 2.1.2 Målrettet øving

I *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance* (Ericsson et al., 1993) presenterte Ericsson, Krampe og Tesch-Römer et sentralt bidrag til ekspertiseforskning. Artikkelen er basert på flere studier, og i den første studien fant de 30 fiolinister på høghskolenivå i Tyskland. Deretter delte de dem inn i grupper basert på ferdighet. 10 av studentene som gikk en utøvende retning ble vurdert som best, mens 10 ble definert som gode. De resterende 10 studentene gikk musikkpedagogikk og ble antatt å være svakest. Studentene ble bedt om å føre dagbøker, og der skulle de notere ned en rekke momenter om musikalske og dagligdagse aktiviteter. Dette inkluderte øving alene, øving sammen med andre, spille for gøy, ta imot og gi instruksjon, studier av musikkteori, rengjøring hjemme, fysisk aktivitet, søvn, og fritid. Disse studentene ble så sammenlignet med intervjuer med en gruppe på 10 fiolinister fra internasjonalt anerkjente orkestre.

I denne artikkelen presenterte de også begrepet *deliberate practice* (målrettet øving), og det er et av de viktigste bidragene til teorien i ekspertiseforskningen.

Målrettet øving opererer innenfor tre begrensninger som kalles ressursbegrensningen, motivasjonsbegrensningen og innsatsbegrensningen. For det første krever målrettet øving tid, krefter og tilgang til ressurser som lærere, materiale og øverom. For det andre kreves motivasjon som ikke nødvendigvis kan hentes fra aktiviteten som gjennomføres. Dette kan komme av at aktiviteten kan innebære trening som ikke kan direkte knyttes til det området man søker å oppnå ekspertise. Og for det tredje skal innsatsen som kreves for å gjennomføre øvingen være så krevende at man ikke kan drive med aktiviteten mer enn en begrenset tid i løpet av en dag for ikke å bli utslitt. I en senere artikkel beskriver Ericsson (2016) fem forutsetninger for vellykket målrettet øving: målsetting, innholdsstrukturering, umiddelbare tilbakemeldinger, feilretting og motivasjon. Disse fem forutsetningene kan tolkes som at ressursbegrensningen har større vekt enn de andre begrensningene, men først og fremst synliggjør denne presiseringen behovet for pedagoger, trenere, foresatte, og andre personer i den lærendes nærhet.

Et annet sentralt poeng på denne siden av ekspertiseforskningen er tidlig start, fordi det er en forestilling om at man må regne med å trene i gjennomsnittlig 10 år for å komme opp på ekspertnivå. Det er Herbert Simon og William Chase som i 1973 først påpekte denne sammenhengen, samtidig som de gjettet at en stormester i sjakk vil ha tilbrakt mellom 10 000

og 50 000 timer «staring at chess positions» (Simon & Chase, 1973, s. 402). Det er en svært upresis formulering å si at man trener seg til ekspert i sjakk gjennom å stirre på sjakkposisjoner, men den har likevel bidratt til den populariserte tanken om at det kreves 10 000 timer med målrettet øving for å bli ekspert.

Men er målrettet øving egentlig tilstrekkelig til å forklare hvorfor noen utmerker seg spør Jennifer Drake og Ellen Winner (Drake & Winner, 2018). I en artikkel om utvikling av barns tegneferdigheter sier de at barn som har akselererte ferdigheter i tegning har over gjennomsnittet høyere sjanse for å være ikke-høyrehendte, har visuell-romlig styrker og lingvistiske utfordringer, som for eksempel dysleksi (Drake & Winner, 2018). Disse tre momentene knyttes til dominans av høyre hjernehalvdel hos den evnerike.

Elisabeth J. Meinz og David Z. Hambrick (2010) argumenterer for at elevert arbeidshukommelseskapasitet (WMC) også kan være en faktor. I en studie der de testet 57 pianister på ulikt nivå i bladspill fant de at pianistenes WMC utgjorde en signifikant forskjell uansett lengden av målrettet øving.

WMC is highly general, stable, and heritable. Our results therefore call into question the view, advocated by Ericsson and his colleagues, as well as other researchers (e.g., Howe, Davidson, & Sloboda, 1998), that basic capabilities such as WMC are unimportant for expert performance. (Meinz & Hambrick, 2010, s. 917–918)

I en annen studie, basert på datamateriale av 800 tvillingpar fra National Merit Twin Sample, sier Hambrick og Tucker-Drob at de dyktigste musikerne er de som har øvd mest og at «rather than reducing the effects of genetic variation on individual differences in music accomplishment, practice magnified such effects» (Hambrick & Tucker-Drob, 2015, s. 120). De mener derfor at barn kan ha uopplagede (medfødte) anlegg.

### 2.1.3 Personer i kulissene

Når pedagoger, trenere, foresatte og andre som bidrar til vellykket målrettet øving ansees som viktige, blir de også et mål for forskning. Gruber et al. (2008) har laget begrepet «persons in the shadows» for å synliggjøre de nettopp disse aktørene. Dette begrepet oversettes til personer i kulissene. Et viktig premiss i denne forskningen er at eksperter innenfor et domene blir identifisert av andre i samme domene.



Hva er de uformelle lærings situasjonene blant annet jazzgitarister befinner seg i? I denne artikkelen kommer det fram at for eksempel plateinnspillinger og verktøy som Aebersolds backingtracks brukes som referanser og læremidler i mangel på tilstrekkelige lærekrefter i elevens miljø. Et annet viktig poeng er at jazzgitaristene i høyere utdanning synes å ha et mye høyere antall øvetimer i uka enn det Ericsson et al. fant i sin studie fra 1993.

Expert jazz guitar players spent more than 40 hours per week in deliberate practice activities during their time at the music academy. In contrast to classical music, however, jazz guitarists usually start their instrumental training relatively late, and frequently they lack institutional support in the beginning. This does not fit with the findings in studies on deliberate practice in general. (Gruber et al., 2008, s. 8)

Til sammenligning kan man sette opp tallene til Ericsson et al som sier at ekspertpianistene øvde 26,7 timer i uka (Ericsson et al., 1993, s. 382). Denne sammenligningen kan sannsynliggjøre at tilgangen til prestasjonsfremmende miljøer i tidlig alder er mindre for jazzgitarister enn for pianister.

Andreas Lehmann og Flemming Kristensen (2014) utforsker videre hvordan «persons in the shadows» innebærer foreldre, lærere eller andre personer påvirker ekspertiseutvikling. De finner at alle som søker å bli ekspert i et domene må oppdages av noen som er villige til å gi den støtten som trengs.

Og til slutt er det verdt å nevne Längler et al. (2022) om har undersøkt hvordan endringer i nettverket rundt populærmusikere i ulike faser av opplæringen påvirker ekspertisen. De fant at eksperter er støttet av et større nettverk av personer i kulissene i utviklingsfasen enn de som ikke oppnår ekspertise.

#### 2.1.4 En moderne kobling mellom talent, autentisitet og uskyld

Friederikke Merkelbach har undersøkt hvordan tilbakemeldingene i sosiale medier og tradisjonelle medier er med på å skape vidunderbarn. I sin avhandling skriver hun at «commenters on YouTube identified child stars' talent as authentic and innocent, creating a threefold dependency between talent, authenticity, and innocence» (Merkelbach, 2022, s. 275). Forestillingen om at det urørte barnet er representasjonen av både den mest autentiske formen for talent og det største beviset på en medfødt egenskap hos enkelte synes dermed også å eksistere i nye medier.

## 2.2 Jazz, improvisasjon og institusjonene

### 2.2.1 Å lære utenfor institusjonene

I boka *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation* (Berliner, 1994) identifiserer Paul Berliner noen fellestrekk ved begynnende jazzmusikere. I hans etnografiske studie er informantene født i USA, fortrinnsvis mellom 1925 og 1955. Det eldste er født i 1905, og den yngste er født i 1961, og selv om disse musikerne kan sies i å ha levd i «en annen tid» enn dagens norske begynnende jazzmusikere, er det likevel verdt å se på noen av disse beskrivelsene. Alle Berliners informanter er navngitte, og det er opptil flere av dem som kan sies å være prominente skikkelser i jazzverdenen kjent utenfor USA, for eksempel Lee Konitz, Wynton Marsalis, Emily Remler og Max Roach.

Det som står ut i beskrivelsene er hvordan musikk synes å være en integrert del av miljøet disse personene vokste opp i, enten det var som medlem av et kirkesamfunn, et nabolag eller som familiemedlem med en variert platesamling (Berliner, 1994, s. 24). Mange synes også ha utforsket flere instrumenter i oppveksten.

Arthur Rames... 'fooled with every instrument I could get my hands on'. Max Roach 'dabbled' with trumpet and clarinet in elementary school as well as learning piano and Drums, and Buster Williams studied drums and piano before taking up string bass. (Berliner, 1994, s. 25)

Informantene sier at det var lærere på high school (videregående skole) som oppmuntret til improvisasjon, selv om det ikke ble undervist, og det ble mulig å knytte det de lærte i «more formal musical education to their practice of jazz» (Berliner, 1994, s. 27). Berliner legger til at «strongly motivated students commonly learned musical instruments **without formal instruction** [min utheving] by synthesizing bits of knowledge from commercial method books, other young performers, and their own experimentation» (Berliner, 1994, s. 27).

Denne samme eksperimenteringen finner vi også beskrevet av Lucy Green i *How Popular Musicians Learn* (2002). Flere av hennes informanter beskriver en tilnærming til instrumentet som preges av å finne lyder som er interessante for den unge musikeren. Green påpeker også at de fleste unge populærmusikere ikke befinner seg i et miljø av erfarne voksne utøvere. «Therefore a great deal is learnt from watching professionals or more experienced players from a distance, and perhaps more so from watching peers in close collaboration» (Green, 2002, s. 82). Det er viktig å påpeke at Green skiller mellom jazz og populærmusikk, fordi hun mener, med henvisning til Berliner, at det er en mer etablert kultur for apprenticeship i jazz.

Det er likevel relevant å ta med Greens betraktninger, fordi det kan synes som å lære av venner og jevnaldrende og det å øve sammen er etablert blant unge jazzutøvere. I en studie om peer learning blant musikkstudenter i høyere utøvende musikkutdanning konkluderer med at studenter i jazz/improvisert musikk er oftest involvert i peer learning (S. G. Nielsen et al., 2018).

Berliner (1994) beskriver jazzmiljøet som et fellesskap som fungerer som et utdanningssystem uten en formell institusjon. Det er et fellesskap som preges av deling av kunnskap, og det er uklart hvem som egentlig er lærer. Når det kommer til tekniske ferdigheter, tar ofte dyktige musikere en holdning der de sier at dette er noe vi alle må øve på (Berliner, 1994, s. 41). Det er en forståelse om øving som en kommunal aktivitet; man øver oftere sammen, også for å konkurrere vennskapelig. Når opplæringen skjer i fellesskap, øving er ofte en kommunal aktivitet, og ansvaret for hva en elev skal lære ligger hos eleven selv, kan en lærers rolle i en elevs liv være tilfeldig og sporadisk. Elever plukker opp et moment her, en annen ting der, og en tredje ting der. Fokuset ligger på læring, ikke undervisning. «Consequently, aspiring jazz musicians whose educational background has fostered a fundamental dependence on teacher must adopt new approaches to learning» (Berliner, 1994, s. 51). Apprenticeship i dette systemet handler om å være en del av fellesskapet, og et apprenticeship som ligner mer på å komme «under noens vinge» skjer når man får en spillejobb med en anerkjent musiker.

Men dette er krevende for en elev, og alt er ikke bare fred og fordragelighet. Berliner beskriver en episode der en novise som har tatt mot til seg for å spille med husbandet spør en musiker i publikum om noe krevende ved akkordprogresjonen. Han blir bedt om å «bruke ørene sine», og, når han likevel ikke får det til, blir han sendt av scenen på en lite flatterende måte (Berliner, 1994, s. 53). Selv om Berliner anerkjenner at slike metoder i noen tilfeller bare rett og slett er slemme, skriver han og at i andre tilfeller er «such slights simply reflect the tradition's high performance standards, revealing the prevailing view that students learn best when they figure thing out for themselves» (Berliner, 1994, s. 53–54)

### 2.2.2 Jazzens talenter

Berliner (1994) identifiserer flere kjennetegn ved talentutvikling i jazzmiljøet. Det første er at man utvikler en profesjonell identitet tidlig. Det andre, og det som utbroderes mest, er fokuset på å lytte til musikken. Alle innspillinger av jazz regnes som om de var formelle

undervisningsverktøy (Berliner, 1994, s. 58). Berliner sier at de med slektninger i bransjen har en lettere vei inn i det profesjonelle livet. Foreldrene kan foreslå sitt barn som vikar for seg selv eller andre. (Berliner, 1994, s. 47). De fleste utøverne beskriver at de oppdager jazz i tenårene, rett før konfirmasjonsalder. Det kan være interessant med tanke på jazzens «talenter» i Norge. De har kanskje akkurat oppdaget jazz når de begynner på videregående skole.

### 2.2.3 Noen viktige poenger om jazzhistorien

Innspillingen som undervisningsverktøy er ikke uproblematisk. En standardisert kanon av innspillinger vil aldri kunne inkludere de som ikke hadde tilgang til å bli innspilt. Sherrie Tucker hevder at de som har skrevet deler av jazzhistorien på 1900-tallet ikke forfulgte sporene etter kvinnenens, og særlig de afroamerikanske kvinnenens, bidrag til jazzhistorien på ulike instrumenter (Tucker, 2001, Oral History). En slik utelatelse kan ha den følgen at kvinnene forsvinner fra historien, og man kan tro at det ikke fantes «talent» blant kvinnelige saksofonister, for eksempel.

Man kommer derfor ikke unna å diskutere hva jazz *er*, hvis man skal snakke om talenter og talentutvikling innenfor jazz. Når Berliner (1994), og hans informanter, snakker om jazz, er det med en forståelse om musikken vi karakteriserer som swing, bebop og de ulike forgreninger av jazzen etter bebop. Og det er med en forståelse av en rett, historisk linje. Scott DeVeaux peker på at denne linjen ikke nødvendigvis er så logisk. Han er opptatt av at bebopen enten kan sees på som evolusjon eller som revolusjon (DeVeaux, 1991) og at historiefortellingen er konstruert som en logisk linje. Hva lærere identifiserer som indikatorer for talent kan være farget av hvilket ideal man setter høyest.

I Norge fikk jazzetablere seg på 60-tallet Gjennom Norsk Jazzforum fikk man i stand konsertserier på Munch-museet og Henie-Onstad Kunstsenter. Dette har laget en kobling mellom moderne kunst og den norske jazzet (Skårberg & Karlsen, 2020). I tillegg er det et annet trekk ved den norske opplevelsen av jazzet på denne tiden:

It might be possible to claim that the insiders of the Norwegian Jazz Forum, as well as its audience, experienced at least a short-range omnivorousness, understood as musical plurality *within* the field of jazz as a whole. Jazz was no longer *one* particular type of music but now appeared as a cumulative genre with a great variety of sub-styles (Skårberg & Karlsen, 2020, s. 101)

Jazz forstås i det foregående utsagnet som noe mer enn bare en sjanger. Det er mer som en overbygging som rommer mange sjangere.

#### 2.2.4 Å lære innenfor institusjonene

«There are perhaps few discourses as contentious among jazz communities as those of jazz's move into educational institutions over the last half century, especially at the college level» (Prouty, 2012, s. 46). Det er en forståelse blant forskere på jazzutdanning at det finnes spenninger mellom den praktiske og akademiske tilnærmingen til opplæring (Coss, 2018). Prouty forteller om en tilbakemelding han fikk i studietiden: «one of the faculty panelists praised the fact that I did not sound like "university jazz"» (Prouty, 2012, s. 66). Et slikt utsagn kan understreke at det finnes en annen jazz, hva nå enn den måtte være, som er mer verdsatt enn «university jazz».

John P. Murphy (2009) påpeker et paradoks i improvisasjonspedagogikk der institusjonen vil kreve vurdering etter et konsekvent sett med kriterier, mens jazztradisjonen krever et personlig uttrykk. En av professorene i Murphys studie oppsummerer det slik:

Although some students will give stronger representations of certain aspects of the music, jazz faculty members are looking for swinging time, accurate intonation, good tone, infectious melodies, harmonic security with chord changes and a recognizable confidence that demonstrates the student's rapport with the music. (Murphy, 2009, s. 180)

Et annet poeng for Murphy er at det studentene på skolen må settes i en større sammenheng og at studentene må skaffe seg spillejobber på utsiden av skolen, noe som kan understreke jazzens forståelse av både at entreprenørskap og profesjonell identitet (Berliner, 1994) er viktig, i tillegg til at den praktiske tilnærmingen til jazz har noe å tilføre studentene som skolen kanskje ikke kan gi.

Et siste poeng er at Coss (2018) sier lærere synes å ha en forståelse av at improvisasjon er knyttet til livet. Det handler om både å utvikle seg selv for livslang læring, men også at hendelser i livet har betydning for utviklingen av improvisasjonsferdigheter. De som spiller musikken, tar med seg opplevelser fra livet inn i musikken sin. Coss stiller spørsmål ved hvorfor lærestoffet ikke holder tritt med utviklingen innenfor sjangeren gjennom å påpeke at «the jazz music emerging over the last 5–10 years is grossly underrepresented in jazz pedagogy» (Coss, 2018, s. 530).

### 2.2.5 Jazz som et eget språk

«Just as children learn to speak their native language by imitating older competent speakers, so young musicians learn to speak jazz by imitating seasoned improvisers» (Berliner, 1994, s. 95). Mange jazzmusikere snakker om jazz som et eget språk som man kan «høre». Språket har et eget «vokabular» av klisjéer, mønstre og fraser som elever i høgere utdanning nærmest får et leksikalsk forhold til (Prouty, 2012).

## 2.3 To ulike måter å anvende talentbegrepet på

### 2.3.1 Å være et talent og vokse seg til en musiker

Ellen Stabells phd-avhandling *Being Talented - Becoming a Musician* (2018) er en casestudie av 3 «junior conservatories», der to befinner seg i Norge og et i England. Stabell ønsket å se nærmere på hvilke kulturelle antagelser og verdier som verdsettes i på «junior conservatories», hvilke ressurser som var tilgjengelige for læring og hvordan ulike elever forholder seg til de dominerende antagelse og verdiene. Hun fant at idéen om talent som en medfødt begavelse og verdien av å være begavet sto sterkt i kulturen på skolene. Samtidig kan aktivitetene som gjennomføres på skolene, sånn som øving og målsetting, knyttes til «målrettet øving» (Ericsson et al., 1993).

Informantene til Stabell beskrev «talent as having ‘a natural spark for what you’re doing’, ‘a natural intuition’, as something that ‘needs to be nurtured’ and ‘most people don’t have’» (Stabell, 2018, s. 110). Talent kunne ikke læres, bare utvikles hvis eleven allerede var talentfull. Det var også en forståelse av man kan gradere talent i et hierarki der en elev kan beskrives mer talentfull enn andre.

Man kan si at denne måten å bruke talentbegrepet på der noen, innad i en allerede eksklusiv gruppe, forstås som mer talentfulle enn andre, er en ekskluderende måte å bruke talentbegrepet på.

### 2.3.2 Bruk av talentbegrepet blant unge, begynnende jazzmusikere

Guro Gravem Johansen fulgte en periode Odd André Elveland, som er leder for Improbasen i Oslo. I boka *Children’s Guided Participation in Jazz* (2020) beskriver hun hvordan talentbegrepet brukes blant foreldre og i forbindelse med promotering. En av foreldrene sier at Improbasen er en aktivitet for barn som har et ekstra talent for musikk. Johansen identifiserer

dette som et eksempel på hvordan foreldre snakker om at det å ha talent for musikk er et implisitt kriterium for å være med. Men det er likevel en forskjell i bruken sammenlignet med Stabell (2018) sin forskning. Johansen sier at talentbegrepet brukes inkluderende, fordi begrepet brukes om *alle* elevene som er med i Improbasen. Man er talent fordi er med. Selv om Elveland og Improbasen bruker talentbegret i promotering, sier Elveland at han ikke liker å bruke talentbegrepet selv om han er klar over hvordan talentbegrepet brukes i dagligtalen. Bruken av begrepet handlet mer om å få økonomisk støtte eller å få flere publikummere til å komme på konsert, ikke for å sette merkelapper på elevene: «He added: ‘A curiosity, by the way, is that I don’t think we [currently] have one single talent among the pupils. . . . Our system is not so suitable for the most talented’» (Johansen, 2020, s. 56).

### **2.3 Diskursanalyser i det musikkpedagogiske feltet**

Denne masteroppgaven er en diskursanalyse med utgangspunkt Laclau og Mouffe (2014) sin diskursteori. Diskursanalyser er mye brukt i det musikkpedagogiske feltet og i pedagogisk forskning generelt. En diskursanalyse bygger på forståelsen at vår virkelighetsoppfatning dannes av språket og måten vi bruker språket på. Hva en diskursanalyse og hva Laclau og Mouffes diskursteori er, vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3. Men av tidligere forskning, som har vært relevant for denne oppgaven, vil jeg vise til Anne Jordhus-Lier (2018) sin doktoravhandling *Institutionalising versatility, accommodating specialist* som er en diskursanalyse av musikk lærernes profesjonsidentiteter i kulturskolen. Jordhus-Lier har analysert offentlige dokumenter og intervjuet seks lærere. Hun identifiserte spenninger i feltet mellom bredde- og spesialiseringsdiskursen og indentifisert ulike subjektposisjoner som lærerne veksler mellom å innta.

Andre relevante diskursanalyser i feltet er masteroppgavene *Vurdering i hovedinstrument: hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrument fremføringer* (Rui, 2010) og *Sangpedagogers holdninger til å undervise i ulike sjangre* (Ådnøy, 2021) som begge har analysert ulike sider ved musikkundervisning på musikklinjene og som har vært til inspirasjon for denne oppgaven.

### **2.4 Oppsummering tidligere forskning**

I dette kapittelet har jeg gitt et bilde av forskning som er relevant for min studie. Det er ulike sider av forskningen som blir viktig for diskursanalysen, men vesentlig er hvordan

talentbegrepet brukes og forstås både i forskningen og blant «personer i kulissene». Det er to spenningsforhold som blir viktig. Det ene er forskningen på talent som spenner mellom to poler der man på den ene siden totalt avviser en medfødt komponent, mens man på den andre siden mener det den finnes medfødte forutsetninger. Det andre spenningsforholdet ligger mellom jazzmiljøet og institusjonen, der jazzmiljøet har en kommunal, åpen tilnærming til musikken, mens institusjonen krever en kanon og en stabilitet.



## Kapittel 3: Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene for å kunne svare på problemstillingen *hva kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole*. I forrige kapittel presenterte jeg ulik forskning på «talent» der noen hevder at en biologisk komponent kan sies å «finnes» (Gagné, 2004), mens andre avviser dette (Howe et al., 1998). Jeg presenterte også et eksempel på å bruke begrepet ekskluderende (Stabell, 2018) og et eksempel på å bruke begrepet inkluderende (Johansen, 2020). Disse eksemplene, og andre, fra den tidligere forskningen kan sies å kjempe om å fylle tegnet «talent» med mening. I tråd med strukturalistisk/poststrukturalistisk filosofi har vi bare tilgang til virkeligheten gjennom språket. Det betyr at uansett om «talent» kan sies å «finnes» eller ikke, kan vi kun forstå det gjennom språket vårt. Studien legger derfor til grunn at «talent» er sosialt konstruert og kun får tildelt betydning gjennom diskurs.

Denne studien er basert på tre fokusgruppeintervjuer med lærere på musikklinja på ulike videregående skoler. Fokusgrupper egner seg som grunnlag for diskursanalyser (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). For å besvare mine spørsmål, vil jeg derfor gjennomføre en diskursanalyse. Analysen er inspirert av Laclau og Mouffes sin diskursteori<sup>1</sup> slik den er presentert i *Hegemony and Socialist Strategy* utgitt første gang 1985 og senere videreutviklet gjennom flere artikler. Kapittelet vil først gå gjennom hva som menes med en diskursanalyse. Deretter redegjøres det kort for det filosofiske grunnlaget for diskursanalyser som hentes strukturalismen/poststrukturalismen og sosialkonstruktivismen. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse av diskursteorien til Laclau og Mouffe (2014).

### 3.1 Diskursanalyser

Diskursanalyse er en vanlig metode i samfunnsvitenskapelige studier. En diskursanalyse er «en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden er eller burde være» (Johannessen et al., 2018, s. 51). Diskursanalyser er opptatt av den faktiske teksten og hvordan mening skapes i og gjennom tekster og bilder. Hva forfatteren har ment er ikke viktig, og man leter heller ikke etter en virkelighet som kan sies å ligge bak teksten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 464–465). Det epistemologiske grunnlaget for diskursanalyser hentes fra strukturalismen og forståelsen om at all viten er konstruert

---

<sup>1</sup> Denne oppgaven vil bruke Jørgensen og Phillips sine begreper fra *Diskursanalyse som teori og metode* (1999).

gjennom ord og tegn. Dette er ikke en avvisning av naturlige fenomener som vann og vind, men snarere en innsikt som forteller oss at vi ikke kan tenke på, snakke om eller forklare et fenomen uten å bruke ord og tegn. Gjennom språket konstruerer vi vår verdensoppfatning med de ordene vi bruker og ikke bruker. Å tenke på denne måten er et skifte i vestlig filosofisk tradisjon som forbindes med Wittgenstein og som kalles «the linguistic turn» (Gill, 2000). Wittgenstein hevdet at språket ikke er en annenrangs manifestasjon av noe non-lingvistisk; tanker er i seg selv setninger (Glock & Kalhat, 2018). Språket, skriftspråket og bilder er tegn og symboler som utgjør mening for oss mennesker, men det er ikke en avspeiling av virkeligheten. Tegnene og symbolene er verktøy vi bruker med ulike hensikter (Kjørup, 2008, s. 170). Vi kan lære reglene (grammatikken) og den systematiske oppbyggingen av språket, men kun gjennom å delta i språket eller «språkspillet» som Wittgenstein kalte det, lærer vi oss meningen i språket. Dette er sentralt for diskursanalyser, fordi ord, setninger og metaforer kan ha ulik betydning for den enkelte knyttet til vår deltagelse i «spillet».

### 3.1.1 Strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme

Ferdinand de Saussure regnes som grunnleggeren av strukturell lingvistik. Saussure mente at det var et språkssystem (langue) i språket (langage) som var mulig å studere gjennom å analysere tale (parole) (Kjørup, 2008, s. 138). Han delte langue inn i to komponenter. Når man skriver ordet «mus» produseres inskripsjonen «mus» og den mentale forestillingen av en gnager. Saussure kaller det første signifiant (uttrykk) og det andre signifié (innhold). Argumentet til Saussure er at koblingen mellom komponentene er arbitrær og at meningen skapes fordi tegnene er ulike fra hverandre. «Mus» er ikke det samme som «hus» og har ikke samme mening. Han bruker sjakk metafor der vi kan kjenne reglene for spillet og uten reglene er det intet spill, men bare gjennom spillet manifesterer reglene seg (Kjørup, 2008, s. 138; Storey, 2006, s. 89). Men det finnes et språk inne i språket. Gjennom å bygge videre på Saussures begreper signifiant/signifié, introduserer Roland Barthes i *Myth Today* et nytt nivå av signification (Storey, 2006, s. 96). Barthes skriver om myte som en form for språk, et metaspråk, som befinner seg innenfor et språk. Hos ham er bilder også språk, fordi «the semiologist is entitled to treat in the same way writing and pictures; what he retains from them is the fact that they are both signs» (Barthes, 2006, s. 296). Myter representerer i denne sammenhengen Barthes definisjon av ideologier som på et sekundært, ofte underbevisst nivå

produserer mening som formidles av tekster og praksiser eller kan utledes fra dem (Storey, 2006, s. 3). Dette studiet av krysningen av myter, språk og ideologi legger grunnlaget for at samfunn og sosial praksis utenfor språk kan analyseres etter samme modell og utvikles særlig i marxistisk strukturalisme (Hall, 2006, s. 154).

Strukturalistene hevder at språket organiserer og informerer vår virkelighetsoppfatning (Storey, 2006, s. 88). Storey identifiserer to konsepter strukturalistene har hentet fra Saussure. Først er det en grunnleggende interesse for relasjoner mellom tekster og praksiser. For det andre er mening alltid et resultat av samspillet mellom de ulike semiotiske ressursene som er tilgjengelige i den underliggende strukturen.

Strukturalisme og poststrukturalisme går gjerne hånd i hånd. Poststrukturalismen er en videreføring av tankegang med noen vesentlige endringer. «Poststrukturalistene hevder at mening aldri kan fastlåses» (Skrede, 2017, s. 75), og de skiller ikke mellom langue og parole. Mening konstrueres i ulike kontekster og sosiale sammenhenger. En siste forutsetning for diskursanalyse er tanker som hentes fra sosialkonstruktivisme. Sosialkonstruktivismen forteller oss at det ikke er mulig å finne en Sannhet med stor S. Alt er relativt; det er vanskelig å si at noen påstander er mer korrekte enn andre (Skrede, 2017, s. 76–77).

### 3.1.2 Ulike tilnærminger til diskursanalyser

Det finnes ulike metoder for diskursanalyser, og de ulike retningene opererer med ulik terminologi. Rosalind Gill (2000) sier at det er uenighet om både begrepene «discourse» og «discourse analysis» og at hun selv har funnet 57 varianter av diskursanalyse. Hun deler funnene sine inn i 3 generelle retninger. Den første retningen springer ut av kritisk lingvistikk, sosial semiotikk eller kritiske språkstudier. Den andre retningen handler om konversasjonsanalyse, etnometodologi eller talehandling, og den tredje retningen henger sammen med poststrukturalismen og særlig Michel Foucault. Disse inndelingene ligner de Jørgensen og Phillips (1999) også bruker.

Selv om alle har utgangspunkt tar utgangspunkt i Foucaults arbeid, er det ulike ontologiske og epistemologiske grunnlag for de ulike retningene (Jørgensen & Phillips, 1999). For å skille de ulike retningene, bruker Jørgensen og Phillips tre navn: Laclau og Mouffes *Diskursteori* (DT), *Kritisk diskursanalyse* (CDA) der Fairclough er den mest sentrale, og *Diskurspsykologi* (DP). Det er vanlig å presentere diskursanalyser som hele metodiske «pakker» (Johannessen et al.,

2018, s. 52; Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12), men man kan gjerne sette sammen sin egen «pakke». Samtidig er det noen med hva de ulike retningene tilbyr som kan være avgjørende for hva man velger. Denne oppgaven vil være inspirert av Laclau og Mouffes diskursteori, av og til kjent som «The Essex School,» og begrepsapparat. Og den vil referere til diskursteori som Laclau og Mouffes diskursteori på samme måte Phillips og Jørgensen og ikke slik det gjøres av Johannessen et al der diskursteori er teori om diskurs (Johannessen et al., 2018, s. 52).

### **3.2 Laclau og Mouffes Diskursteori**

Ernesto Laclau og Chantal Mouffe presenterte sin diskursteori i *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* i 1985, og diskursteorien er senere utviklet i tekster de har skrevet sammen eller hver for seg. Det er vanlig å likevel referere teorien med begge filosofene som opphavspersoner. Laclau og Mouffe inntar et poststrukturalistisk standpunkt der mening kun fastlåses midlertidig. De sier at de både er *post-marxistiske* og *post-marxistiske*, og de bygger videre på Antonio Gramsci konsept om hegemonier. Det sentrale poenget om hegemoni hos Gramsci er at en sosial gruppe kan enten dominere eller lede aktivt gjennom moralsk og intellektuelt lederskap (Gramsci, 2006, s. 108). I klassisk marxisme deles samfunnet inn i to - en base og en overbygning. Basen består av produksjonsmidlene og produksjonskreftene, og overbygningen av alt annet i samfunnet, som kunst, filosofi og utdanning. Basen konstituerer overbygningen, mens overbygningen opprettholder basen gjennom sin ideologi. Laclau og Mouffes kritikk av marxismen innebærer å oppheve inndelingen i en base og overbygningen, blant annet ved gjennom å avvise Marx sin objektive materialisme som danner grunnlaget for basen i marxismen. Verden er en menneskeskapt, sosial konstruksjon som ikke er basert på en ekstern metafysisk nødvendighet (Laclau, 2006). «What is denied is not that...objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 94).

### 3.2.1 Begrepsapparatet

De ulike diskursanalysene, har som nevnt, ulikt begrepsapparat. Jeg vil nå gjøre rede for begrepsapparatet til Laclau og Mouffe slik jeg forstår det og samtidig vise hvordan begrepsapparatet vil brukes i oppgaven.

We will call *articulation* any practice establishing a relation among elements such that their identity is modified as a result of the articulatory practice. The structured totality resulting from the articulatory practice, we will call *discourse*. The differential positions, insofar they appear articulated within a discourse, we will call *moments*. By contrast, we will call *element* any difference that is not discursively articulated. (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91)

En *diskurs* blir derfor forstått som en fastleggelse av betydninger innen et bestemt domene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). «If I kick a spherical object in the street or if I kick a ball in a football match, the *physical* fact is the same, but *its meaning* is different» (Laclau, 2006, s. 159). Objektet forstås bare som en fotball så lenge objektet skaper et system av relasjoner til andre objekter, som for eksempel fotballbanen, tribunene, dommeren, målene og så videre. Disse systemene av relasjoner kommer ikke fra objektene, men er sosialt konstruert. «This systematic set of relations is what we call discourse» (Laclau, 2006, s. 159).

I en diskurs finnes tegn som kalles *momenter*. Et moment er et tegn hvis mening er fiksert gjennom sitt forhold til andre tegn i diskursen. «Hjemmebane» og «bortebane» er typiske momenter i en sportsdiskurs. Ordene har fikserte mening innenfor diskursen som de oppnår gjennom sin relasjon til hverandre ved å redusere antall likheter mellom dem. «Bortebane» får sin betydning ved å definere en «hjemmebane» gjennom at alt som er forskjellig fra «hjemmebane» er «bortebane». Det finnes også tegn som kalles *elementer*. Disse tegnene er flertydelige, og en diskurs forsøker å bestemme elementets mening gjennom å utelukke andre betydninger av elementet. Det vil si å redusere alle elementer til momenter.

In a colonized country, the presence of the dominant power is every day made evident through a variety of contents: differences of dress, of language, of skin colour, of customs. Since each of these contents is equivalent to the others in terms of their common differentiation from the colonized people, it loses its condition of differential *moment*, and acquires the floating character of an *element*. (Laclau & Mouffe, 2014, s. 113)

Laclau og Mouffe understreker at momentene er bare delvis fiksert, fordi det finnes alltid et ytre som diskursene kan hente betydninger fra. Dette konstituerende ytre kalles *det diskursive*

*felt* (Laclau & Mouffe, 2014, s. 98). En følge av det konstituerende ytre er at en diskurs kan aldri overta et område helt og dermed sies å være utenfor diskurs som en objektiv sannhet.

Noen tegn blir viktigere enn andre. «Diskursen etableres ved, at betydning udkrystalliseres omkring nogle nodalpunkter» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37). Et nodalpunkt er et tegn som er i en spesiell stilling i diskursen, og det er ifølge Slavoj Žižek det ordet som konstituerer feltets identitet (Rear, u.å.). «Jazz», «musikklinja» og «talent» kan alle være nodalpunkter i en diskurs om «talent» i «jazz» på «musikklinja» på videregående skole. Nodalpunkter har i seg selv ingen mening og får sin mening gjennom *artikulasjon*. Artikulasjonen etablerer en relasjon mellom elementene som gjør at elementets identitet endres. Ta for eksempel ordet «spille». Det har ingen mening i seg selv. Men man kan spille instrumenter og spille melk, og i hver sammenheng endres ordets mening utfra den sammenhengen eller artikulasjonen ordet befinner seg i. Vi ser også hvordan ordets flertydighet midlertidig lukkes gjennom artikulasjonen. I diskursteorien kalles dette for *lukking*.

Noen elementer har en særlig høy grad av flertydighet, og disse elementene får betegnelsen *flytende betegnere*. Nodalpunkter er også flytende betegnere, men der begrepet nodalpunkt viser til et krystalliseringspunkt i en bestemt diskurs, viser begrepet flytende betegnere til den kampen som pågår om viktige tegn mellom diskurser. En typisk flytende betegnere i denne oppgaven er «jazz» fordi det kan være motstridende diskurser som prøver å fylle den flytende betegneren.

### 3.2.2 Deltagernes subjektivitet og gruppedannelser

På samme måte som at et objekt får sin mening gjennom sin relasjon til andre elementer i en diskurs, er det diskursen som konstituerer subjektposisjonen til en sosial agent. Laclau og Mouffe sier at subjektet alltid tilbys flere subjektposisjoner. Siden diskurser aldri kan fikseres helt, så kan heller ikke subjektet fikseres, og det er alltid flere og motstridende diskurs i spill. I diskursteorien sier man derfor at subjektet alltid er *overdeterminert*. «The field of identities which never manage to be fully fixed, is the field of overdetermination» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 97). Det finnes heller ingen objektiv logikk som tilbyr en separat subjektposisjon for subjektet. Laclau og Mouffe bygger på Lacans subjekteori. For Lacan er identitet det samme som å identifisere seg med «de subjektposisjoner, individet tilbys av diskurserne» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 55). Identitet skapes gjennom å lage *ekvivalenskjeder* mellom ulike

termer. To termer kan bare inngå i en ekvivalenskjede ved å være forskjellig, men ekvivalensen eksisterer bare gjennom undergrave ulikheten mellom de to termene (Laclau & Mouffe, 2014, s. 114). Identitet er dermed relasjonelt; «man er noget, fordi der er noget andet, man ikke er» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56).

Laclau og Mouffe (2014) avviser samfunnet er delt inn i klasser, slik som marxismen deler inn samfunnet. Isteden dannes grupper på samme måte som subjektet danner identitet; altså gjennom å være noe, fordi man ikke er noe annet. En gruppe er altså, på samme måte som identitet, en reduksjon av muligheter. Grupper er ikke gitt av samfunnet, men blir representert gjennom at noen snakker om gruppen eller snakker på vegne av gruppen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 57).

### 3.2.3 Lærer eller kunstner

To subjektposisjoner som tilsynelatende tilbys i en musikkpedagogisk diskurs er «kunstner eller lærer» (Angelo & Kalsnes, 2014). I denne sammenhengen handler det for eksempel hvilken rolle som kan inntas når man er på skolekonsert. Det er diskursanalytisk prosjekt i seg selv å dekonstruere det ordparet. Men i lys av Berliners (1994) beskrivelser av jazzens utdanningssystem der det er utydlig hvem som er lærer, blir disse subjektposisjonene kanskje *ikke* tilbudt i en jazzpedagogisk diskurs. Det er diskursen som konstituerer subjektposisjonen til den sosiale agenten og følgelig er ikke den sosiale agenten diskursens opphavsperson (Laclau, 2006, s. 159).

### 3.2.4 Antagonisme og hegemoni

Antagonisme beskrives av Jørgensen og Phillips (1999) som diskursteoriens begrep for konflikt. I likhet med Foucaults maktbegrep der makt kan komme fra alle steder, kan «any position in a system of differences, insofar as it is negated,... become the locus of an antagonism» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 117). Selv om et subjekt kan ha ulike identiteter, så oppstår det en konflikt dersom den ene identiteten forhindrer den andre å gjøre pliktene forbundet med den andre identiteten. Antagonismer oppløses gjennom *hegemoniske intervensjoner*. Hegemoniske intervensjoner skjer ved hjelp av kraft, som indikerer noe som er sterkere en makten som kan komme fra et antegonistisk punkt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60) I musikkpedagogisk praksis er det kjent at lærere har et utfordrende forhold til skolens vurderingspraksis (Vinge, 2014). Det kan være at læreren kommer i konflikt mellom de posisjonene som forbindes med «god» musikkpedagogikk og de posisjonene som det norske

skolesystemet krever. I ungdomsskolen og videregående skole kan derfor institusjonens krav om karaktersetning ved avslutningen av hver termin fungere som en hegemonisk intervensjon som midlertidig oppløser en antagonisme.

Hegemoni er også et viktig begrep og, som jeg nevnte i 3.2 Laclau og Mouffes Diskursteori, så bygger Laclau og Mouffe videre på Gramscis hegemonibegrep der en klasse eller gruppe kan lede gjennom moralsk eller intellektuelt lederskap. Laclau formulerer det slik:

«A class is hegemonic not so much to the extent that it is able to impose a uniform conception of the world on the rest of the society, but to the extent that it can articulate different visions of the world in such a way that their potential antagonism is neutralized» (Laclau, 1993, i Storey, 2006, s. 67).

Hegemoni kan oppstå i et felt der *elementene* ikke har utkrystallisert seg om *momenter* (Laclau & Mouffe, 2014, s. 120).

### 3.2.5 Myte

Flytende betegnere som peker på en helhet kalles *myter* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51). Dette kan være tegn som forklarer komplekse samfunnsstrukturer. Myten skal forhindre at samfunnet går opp i limingen. En myte vil kunne avdekke en underliggende ideologi. En av de største mytene i samfunnet, og som brukes som eksempel av Jørgensen og Phillips, er myten om nasjonalstaten. Denne myten forteller oss at vi har noe til felles – en felles kultur og et felles narrativ – fordi vi bor i det samme geografiske området i verden. Det er ofte vanskelig å presisere hva det er vi har til felles eller hva en norsk kultur er, som politikere i Norge har erfart (Sandvik & Myklebust, 2013). Disse mytene sier noe om hvordan tegn konstruerer vår virkelighetsoppfatning. Det store poenget til Laclau og Mouffe er at vi konstruerer samfunnet vi lever i hele tiden *som om* det fantes en objektiv realitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51).

Myter trenger ikke å være så store som idéen om nasjonalstaten. Det holder at de fungerer som et lim i den virkeligheten kan synes å eksistere i. Men synliggjøringen av myter er en viktig del av diskursteorien, fordi det er analysens mål å avdekke hvilke myter som oppfattes som en objektiv realitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 52).



### 3.2.6 Kritikk av Laclau og Mouffes diskursteori

Det er også en del kritikk rettet mot Laclau og Mouffe. Kritikken er særlig rettet mot at Laclau og Mouffe ikke lager et skille mellom lingvistisk og et ekstra-lingvistisk objekt. *Post-Marxist without Apologies* (Laclau, 2006) svarer på kritikken gjennom å bruke en metafor om en murer som bygger en vegg. Mureren ber en kollega om en murstein og så blir den lagt på plass. Å be om mursteinen er lingvistisk, mens å plassere mursteinen er ekstra-lingvistisk. Laclau og Mouffe mener at de handlingene har noe til felles som gjør at de er en totalitet som er å bygge veggen.

Obviously, if this totality, which includes within itself the linguistic and the non-linguistic elements, it cannot itself be either linguistic or extralinguistic; it has to be prior to this distinction. This totality, which includes within itself the linguistic and the non-linguistic, is what we call discourse.» (Laclau, 2006, s. 158)

Fairclough (2013) påpeker gjennom å favorisere *Kritisk diskursanalyse* at det er en svakhet for Laclau og Mouffes diskursteori å ikke skille mellom språk, handlinger og objekter. Og Jørgensen og Phillips (1999) at Laclau og Mouffe trenger en diskursorden. De mener «det diskursive felt» blir for åpent og utydelig. Gjennom å låne begrepet diskursorden fra *Kritisk diskursanalyse*, mener de å skape bedre oversikt.

### 3.3 Hvordan Laclau og Mouffes diskursteori brukes i denne oppgaven

I motsetning til andre tilganger til diskursanalyse, tilbyr ikke Laclau og Mouffe en metode for analyse. Jeg følger derfor Jørgensen og Phillips (1999, s. 63) sine råd, som er å bruke disse redskapene:

- nodalpunkter, mester-betegnere og myter, som samlet kan kaldes for knudetegn i den diskursive organisering
- begrebet for inholdsutfylling af knudetegn: ækvivalenskjæder
- begreber vedrørende identitet: gruppedannelse, identitet og representasjon; og
- begreber for konfliktanalyse: flydende betegnere, antagonisme og hegemoni.

Det er identifisert tre sentrale nodalpunkter i denne diskursanalysen – «jazz», «talent» og «musikklinja». Alle disse tegnene regnes som flytende betegnere, som kan fylles av

momenter fra ulike diskurser med varierende grad av antagonisme. Siden dette er en diskursanalyse basert på tre fokusgrupper, vil også den enkelte gruppe analysert som en diskurs der jeg har identifisert ulike nodalpunkter og momenter, som kan danne ekvivalenskjeder for å fylle de tre sentrale flytende betegnerne «jazz», «talent» og «musikklinja». Analysens funn presenteres i Kapittel 5: Resultater.

### **3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for diskursanalyser, og det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Jeg har gjort rede for de mest relevante sidene med Laclau og Mouffes diskursteori og forklart hvilke begreper som har vært viktig for analysen. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for metoden.

## Kapittel 4: Metodiske overveielser

«Talent» i jazz på musikklinja på videregående skole kan forstås gjennom hvordan lærere snakker om og vurderer «talent» i jazz. Denne studien er designet som en kvalitativ studie der fokusgrupper (Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Krueger & Casey, 2015; Malterud, 2012) utgjør grunnlaget for datainnsamlingen. Dataene blir analysert gjennom diskursanalyse (Johannessen et al., 2018; Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2021) som er mest inspirert av Laclau og Mouffe (2014). I studien inngår tre fokusgrupper gjennomført på tre forskjellige steder i Norge med til sammen elleve deltagere som fyller utvalgskriteriene mine.

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har designet studien jeg har brukt til å besvare spørsmålet *hva kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole*. Først vil jeg beskrive hva som menes med fokusgrupper og deretter beskrive forberedelsene, utvalget, rekrutteringen av deltagere, datainnsamlingen og sammensetningen av gruppene. Kapitlet vil beskrive hvordan analysene er gjennomført og drøfte etiske problemstillinger, før det avsluttes med refleksjoner rundt forskerrollen.

### 4.1 Forskningsdesign

Denne studien har en kvalitativ tilnærming. Dette er studie av et sosialt fenomen, og studiens teoretiske perspektiv legger til grunn at vi bare har tilgang til virkeligheten gjennom språket vårt. De kvalitative metodene, som ofte er basert på å snakke med mennesker, forbindes gjerne med et konstruktivistisk paradigme eller sosialkonstruksjonisme, som Alvesson og Sköldberg kaller det. I følge dem er hele poenget med sosialkonstruksjonismen å gjennom tekst skissere en tatt-for-gitt sannhet og «sedan att sticka håll på denna självklarhet» (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39). Diskursanalyser plasserer seg helt klart innenfor dette paradigmet, fordi en diskursanalyse er «en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden er eller burde være» (Johannessen et al., 2018, s. 51), som jeg var inne på i kapittel 3. I en studie om hva som kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole, ble det derfor også naturlig å samtale med mennesker som er i nærheten av de som kjennetegnes som «talenter».

#### 4.1.1 Fokusgrupper

Samtalene ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer. «Focus groups work particularly well to explore perceptions, feeling, and thinking about issues, ideas, products, services, or opportunities» (Krueger & Casey, 2015, s. 7).

Mens andre diskursanalyser i det musikkpedagogiske feltet, som det kan være naturlig å sammenligne seg med og søke inspirasjon fra, har brukt tekstanalyser (Rui, 2010) eller en-til-en intervju av lærere (Jordhus-Lier, 2018; Ådnøy, 2021) tilbyr fokusgrupper en annen tilgang til en diskursen enn individuelle intervjuer og tekster. I en fokusgruppe er det flere stemmer på en gang som kan reagere og spinne videre på det som blir sagt i samtalene. «As «staged conversations,» focus groups are especially useful to researchers who want to conduct various kinds of discourse analyses» (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 904).

Krueger og Casey (2015, s. 6–7) beskriver fem karakteristiske trekk ved fokusgrupper:

1. En liten gruppe mennesker, typisk fem til åtte deltakere.
2. Deltakerne er like på en måte som er interessant for forskeren.
3. Fokusgrupper gir kvalitative data.
4. Dataene blir tilgjengelige gjennom en fokusert diskusjon.
5. Diskusjonen skal belyse fenomenet som skal forstås.

I tillegg anbefaler Krueger og Casey at man bruker en «question route» der spørsmålene følger en «natural, logical sequence» (Krueger & Casey, 2015). Spørsmålene i begynnelsen bør være av mer generell art, og så kan spørsmålene bli mer fokuserte etter hvert.

Kamberelis og Dimitriadis (2005) beskriver fokusgrupper som kollektive samtaler. «At the broadest possible level, focus groups are collective conversations or group interviews. They can be small or large, directed or nondirected» (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 887). De beskriver hvordan fokusgrupper har vokst fram i ulike kontekster på 1900-tallet og peker på en av de store styrkene til fokusgrupper. «In addition to inducing simulations of naturally occurring talk and social interaction, focus groups function to decenter the role of the researcher» (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 904). Det siste må sees i lys av at det er et «asymmetrisk maktforhold i kvalitative intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51) mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, der intervjueren har mer makt. Likevel skal

man ikke anta at det blir balanse i maktforholdet i en fokusgruppe, siden «there is no privileged place from which to experience and report on experiences objectively - only positions in dialogue» (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 902).

Når det gjelder antallet grupper som bør inngå i en studie er det stor variasjon i metodelitteraturen. Krueger og Casey (2015) sier at budsjettet er med på å avgjøre antallet. «If resources are scarce and only three focus groups can be conducted, you will need to decide what type of people will give you the most meaningful information» (Krueger & Casey, 2015, s. 79). Kirsti Malterud (2012), som selv har erfaring med antall mellom en og fire grupper, mener at antallet grupper må styres av studiens problemstilling og analytiske ambisjoner.

Som regel tar jeg sikte på å etablere et empirisk materiale basert på to grupper, som eventuelt kan suppleres med ytterligere én til to grupper hvis de første gruppene ikke har tilstrekkelig datakvalitet til å belyse problemstillingen, eller hvis analysen av dekker et spesielt interessant poeng som det er viktig å forfølge. (Malterud, 2012, s. 38–39)

Homogenitet i gruppen er et viktig poeng. Deltakerne i en fokusgruppe bør ha noe til felles som forskeren er interessert i (Krueger & Casey, 2015). Det deltakerne kan ha til felles kan være et yrke, det kan være alder, det kan være kjønn og lignende. Sammensetningen av gruppene er viktig for å redusere spenning og gjøre det lettere for deltakerne å «identifisere seg med hverandre erfaringer» (Malterud, 2012, s. 44). Temaet for fokusgruppen kan også være styrende for gruppens homogenitet. Krueger og Casey (2015) forteller om en fokusgruppestudie der utvalgsriteriet var gravid kvinne. Det ble problematisk, fordi unge mødre som ikke ønsket å bli mødre ble plassert i samme grupper som 40-år gamle mødre som var ekstatiske over sin første graviditet. De unge kvinnene hadde en tendens til å være stille i samtalen. Noen temaer, som for eksempel «likestilling» oppleves forskjellig av menn og kvinner. I slike tilfeller anbefaler Krueger og Casey (2015) å ikke blande kjønn, fordi menn har en tendens til å snakke mer og med mer autoritet når de er i grupper med kvinner.

You strive for balance between having enough variation within the group to get contrast and yet not so much variation that some participants are inhibited and defer to those whom they perceive to be more experienced, knowledgeable and better educated. (Krueger & Casey, 2015, s. 81)

Fokusgrupper kan kritiseres som forskningsmetode siden forhold i gruppedynamikken kan utfordre validiteten til studien. Det er en fare for at deltakerne prøver å framstå som mer reflekterte, rasjonelle og omtenkssomme, og dette kan de også gjøre ubevisst (Krueger & Casey, 2015, s. 14). Store grupper kan produsere triviell informasjon og noen individer kan

styre samtalen sånn at det påvirker resultatene. Om deltakerne bare krangler eller er helt enige hele tiden, vil gruppene produsere «data med begrenset analysepotensial» (Malterud, 2012, s. 42). Jeg vil komme mer tilbake til dette under vurderinger av reliabilitet og validitet i konteksten av egen studie.

#### 4.1.2 Intervjuguide og forberedelser

Intervjuguiden (se vedlegg 1) til denne studien ble utformet med utgangspunkt i retningslinjene til Krueger og Casey (2015) sin «question route» og det semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg definerte først noen overordnede temaer jeg som gruppesamtalene skulle dreie seg om. Disse temaene ble «kjennetegn på talent», «kjennetegn på improvisasjon», «elevens bakgrunn», «forutsetninger for pedagogisk virksomhet», «tanker om talent, begavelser og øving på improvisasjon», og «ferdigheter og seleksjon». Til hvert av temaene utformet jeg noen spørsmål av typen «hva vektlegger du når du sier at en elev er bedre enn gjennomsnittet til å improvisere?» og «hva vet dere om elevenes biografi?» Jeg har tidligere erfaringer i bruk av grupper, enten som lærer der gruppesamtaler kunne brukes som fagsamtaler/vurderingssituasjoner eller som leder av utviklingsarbeid i kollegiet på den skolen jeg jobber. I disse kontekstene er det av og til lettere å få gang en samtale dersom gruppedeltakerne må ta stilling til en påstand. Derfor utformet jeg også noen påstander knyttet til hvert tema. Påstandene var ment å være polemiske, for eksempel «elevens bakgrunn og miljø har lite å si for evnen til å improvisere». Jeg måtte også ta hensyn til at jeg ikke ville ha tid til å rekke gjennom alt, siden «focus groups privilege 'horizontal interaction' over 'vertical interaction,' they are also constituted social spaces that tend to decrease the influence of the researcher in controlling the topics and flow of interaction» (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 898). Intervjuguiden ble utformet for både å kunne fokusere samtalen og å kunne lede gruppen videre dersom samtalen skulle gå i lås.

«The first few moments in a focus group are critical» (Krueger & Casey, 2015, s. 117). I løpet av de øyeblikkene bør det etableres både en god atmosfære og noen premisser for hvordan gruppesamtalen skal foregå. Krueger og Casey anbefaler å ha en fast introduksjon. Derfor utformet jeg en introduksjon, som skulle minne deltakerne på hvorfor vi var til stede og forklare min rolle i samtalen og gruppen (se vedlegg 3) Som en del av det å skape en god atmosfære, avsluttet introduksjonen med en oppgave der alle skulle si sitt navn, hvor lenge de har undervist tenåringer i musikk og hvilken plate de hadde hørt på sist gang de hørte en plate fra begynnelse til slutt. Denne introduksjonen skulle også tjene to andre formål: Jeg skulle

innhente noe bakgrunnsinformasjon fra informantene, og jeg skulle få alle i tale slik at alle kunne etablere sin tilstedeværelse i samtalen. Deretter stilte jeg åpningsspørsmålet: «hva tenker du på når du hører ordet jazz?» Dette var for å få i gang samtalen, samt at deltakernes assosiasjoner til jazz ble vurdert under planleggingen til å kunne belyse hvilke kvaliteter som er viktige for dem som utøvere og lyttere. Disse beskrivelsene ble vurdert som nyttige først og fremst for selve gruppesamtalen, for å se hvordan deltakerne forhandlet og forsto begrepet i fellesskap samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig er beskrivelsene også vesentlig for å kunne si noe om det domenet denne studien om «talent» i jazz på videregående skole tar for seg.

#### 4.1.3 Overveielser knyttet til utvalg

Det er en grunnleggende oppfattelse hos Laclau og Mouffe at selv om det finnes objekter i verden som kan sies å være utenfor tanken, så finnes det ingen objekter som kan forstås som objekter utenfor en diskursiv framtrede (Laclau & Mouffe, 2014, s. 94). «Talenter» må uansett *observeres*, *forstås* og *forhandles* av mennesker som befinner seg i en posisjon til å observere, forstå og forhandle.

Observasjoner av «talent» kan foregå i flere kontekster eller nivåer. Lehmann og Kristensen (2014) sier at en kontekst er familie og venner av barnets foreldre. De aller fleste tidlige observasjoner av talent beskrives (naturlig nok) av barnets foreldre. Det andre nivået er skoler, korps, talentkonkurranser (som UKM og Norske Talenter). Dette nivået inneholder de fleste profesjonelle aktører som kuraterer talentet eller som *produserer* talentene. Og det tredje nivået er alle andre, som aksepterer eller *konsumerer* talentet.

Det er mange aktører i dette feltet, men i en særstilling står musikklinjene på videregående skole. Alle i Norge har rett på videregående opplæring. Dette plasserer musikklinjene på i en særstilling i det norske musikalske opplæringssystemet. Det er det eneste stedet der eleven får instrumental- og samspillopplæring hvor eleven skal vurderes etter en skala som sier noe om elevens kompetansenivå, etter mål som kommer fra norske lover og kriterier som tolkes lokalt. Og fordi det er noe som heter lærerens profesjonelle skjønn, er det til syvende og sist tolket individuelt.

I tillegg ligger det i mandatet til de studieforberedende retningene på videregående skole at opplæringen skal føre til studiekompetanse (Opplæringslova, 1998, § 3-3) og forberede eleven på videre studier. Dette innebærer også både teoretiske og utøvende musikkutdanninger.

Dermed endte jeg opp med følgende kriterier for uttak, i prioritert rekkefølge:

1. Lærer på musikklinja i videregående skole med erfaring fra å undervise jazz
2. Lærer på spesialtilbud i jazz for ungdom, som for eksempel TUP, Ungdomsstorband, el lignende
3. Lærer i kulturskolen med erfaring med aldergruppen 16-19 år.

De rekrutterte deltakerne til studien oppfyller minst ett eller flere av disse kriteriene. Alle som deltok i fokusgruppene, ble vurdert som relevante for studien.

#### 4.1.4 Rekruttering av deltakere til fokusgrupper

Malterud (2012) beskriver to trinn for å foreta et strategisk utvalg av deltakere til fokusgrupper. I det første trinnet er det viktig å søke bredde og inkludere flest mulig, ikke å søke etter et representativt utvalg. Det er «viktig å rekruttere deltakere som faktisk har noe å fortelle om temaet vårt» (Malterud, 2012, s. 42). Malterud forteller videre at man må skape interesse for prosjektet for å få tak i de som er interessert i å delta. Hun anbefaler bruk av både rekruttering via kontaktpersoner og snøballrekruttering.

I denne studien ble det antatt at de som hadde noe å fortelle jobber med instrumental- og samspillopplæring av unge voksne i alderen 16 til 19 år, fortrinnsvis i videregående skole. For å inkludere flest mulig, ble det presisert at man ikke måtte ha jazzutdanning for å delta. Jeg sendte hovedsakelig invitasjoner per epost til avdelingsledere på musikklinjer i ulike deler av landet, andre ganger direkte til potensielle deltakere. Et invitasjonsbrev med samtykkeskjema (se vedlegg 2) og NSD-godkjenningen (NSD har siden byttet navn til SIKT) ble sendt som vedlegg (se vedlegg 3). Først og fremst har jeg satset på avdelingslederne, da det er vanskelig å få tak i epostadresser til alle lærerne. Noen ganger har jeg brukt en bekjent for å formidle mitt prosjekt. Jeg vurderte å ringe eller oppsøke skoler personlig, men jeg hadde ikke tid og ressurser til det i dette prosjektet.

«I det andre trinnet i utvalgsprosessen fordeler vi de av deltakerne som vi ønsker å ha med i studien på de forskjellige fokuserne» (Malterud, 2012, s. 43). Det understrekes at selv om gruppene bør ha mangfold, så bør man også unngå for store potensielle spenninger innad i gruppen og tilstrebe homogenitet. Tidligere ble det ikke anbefalt at deltakerne i fokusgrupper



kjente hverandre fra før, men Malterud referer til Jenny Kitzinger og sier at grupper som er etablert fra før «har den fordel at konteksten stemmer bedre med dagliglivets rammebetingelser, og at deltakerne da kan trekke på et større repertoar av felles erfaringer enn når man møtes som fremmede» (Malterud, 2012, s. 45). Når deltakerne kjenner hverandre fra før, flyter som regel samtalen bedre også.

Til denne studien var det 15 personer fra ulike steder i landet som meldte seg som potensielle deltakere. På grunn av den geografiske avstanden mellom de potensielle deltakerne og tiden som var til rådighet, endte jeg opp med elleve deltakere. Det er tre kvinner og åtte menn. De elleve deltakerne er ujevnt fordelt på tre grupper på forskjellige steder i landet. To av fokusgruppene består av deltakere som arbeider på samme skole og som kjenner hverandre, mens en gruppe består av personer som ikke jobber sammen. I den sistnevnte gruppen ble det holdt hemmelig for deltakerne hvem som skulle delta. Det viste seg at en av deltakerne kjente begge de to andre, men de omgås ikke privat. Gruppene er vurdert som homogene på den måten som er ønskelig for denne studien.

I to av gruppene er det deltakere jeg kjente litt fra før. Fordi denne studien om «talent" i jazz i videregående skole rekrutterer fra et lite miljø, er det verdt å ta med seg et siste poeng om rekruttering av deltakere. I rekrutteringer til to fokusgrupper om profesjonelle jazzmusikerers musikalske identiteter oppgir MacDonald og Wilson (2005) at de fleste identifiserte potensielle deltakerne var godt kjent av forskerne fra før, og en hadde allerede deltatt i et annet forskningsprosjekt. Men fordi det som «emerges from focus group data...is a negotiated social construct rooted in the understanding of the participants themselves» (MacDonald & Wilson, 2005, s. 399) reduseres maktbalansen mellom forsker og deltakere, og på den måten reduseres også tidligere bindinger man måtte ha.

Jeg mener utvalget av deltakere i studien kan betraktes som representativt. Utvalget rommer deltakere med erfaring på ulike instrumenter, med ulik bakgrunn og med ulikt kjønn. Deltakerne har erfaring fra offentlig videregående skole, privat videregående skole, kulturskole og spesielle musikktilbud utenfor det offentlige skolesystemet. Av de deltakerne som jobber i videregående skole har de fleste erfaring både fra instrumentalopplæringen, men også fra andre programfag innenfor ny og eldre læreplaner.

#### 4.1.5 Datainnnsamling

De tre fokusgruppene er gjennomført på tre ulike steder i Norge. De er gjennomført med en måneds mellomrom tidlig i 2023. Jeg var til stede som moderator i alle intervjuene. Det ble foretatt opptak av alle fokusgruppene med to lydopptakere, en Zoom H5 og en Zoom H4. For å sikre meg at alle kunne høres på opptaket, sjekket jeg lydnivåene mens informantene presenterte seg selv i åpningsrunden. Jeg hadde kjøpt en ny Zoom H5 til formålet, som viste seg å ha et problem som måtte fikses, så jeg hadde ikke tilgang til denne på det første intervjuet. Det første intervjuet ble derfor spilt inn på en Zoom H4 og med lydopptak fra et videokamera (uten bilde) som sikkerhetskopi. Deltakerne i den gruppen ble informert om dette på forhånd. Da det viste seg at hovedopptaket var gjennomført uten feil ble opptakene på videokameraet slettet umiddelbart. Lydopptakene ble overført til en kryptert disk og slettet fra opptaksenhetene.

Det ble servert frukt, kjeks og mineralvann under intervjuene. Ingen av deltakerne har mottatt noen kompensasjon utover servering.

Under intervjuene forsøkte jeg å være en lytter mer enn en intervjuer. Jeg forsøkte å ha et bevisst forhold til hvilke verbale og non-verbale signaler jeg sendte. Dette arbeidet er krevende. I noen tilfeller bestemte jeg meg for å bryte litt inn med fraser som «kan du si litt mer om det» eller oppklarende «mener du x som i y eller x som i x?».

#### 4.1.6 Om gruppene og deltakerne

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan gruppene er delt inn, hvilke deltakere som er i hvilke grupper og noe om praktiske forhold rundt gruppene. Senere vil jeg drøfte hvilke vurderinger jeg har gjort for å anonymisere deltakerne og gruppene. I kapittel 5 vil jeg gå nærmere inn på hvilke funn som kan knyttes til de ulike gruppene.

Gruppene har fått navnene Gruppe A, Gruppe B og Gruppe C. Gruppe A har fem deltakere, mens gruppe B og C har tre deltakere. Det er tre kvinner og åtte menn. Det er en kvinne i hver gruppe. Deltakerne er tildelt et nummer fra 1 til 11. Deltakerne blir referert til som «lærer» og så følger deltakerens nummer og gruppe. Det gir følgende inndeling:

**Gruppe A:** Lærer 1A, lærer 2A, lærer 3A, lærer 4A og lærer 5A

**Gruppe B:** Lærer 6B, lærer 7B og lærer 8B

**Gruppe C:** Lærer 9C, lærer 10C og lærer 11C

## Gruppe A

Fokusgruppen er gjennomført på lærernes arbeidsted i et lukket møterom. Tid og sted for samtalen ble avtalt via en av deltakerne. Lærerne jobber på samme videregående skolen og virker som en etablert gruppe innad i kollegiet med ansvar for det samme området. Skolen ligger i en mellomstor by i Norge. Det er to av lærerne som har lederfunksjoner. I tillegg til å jobbe på den videregående skolen, jobber flere av lærerne i kulturskolen og en har erfaring fra barneskole. De jobber både med teoretiske og utøvende fag på musikklinjen. Lærernes erfaring med aldersgruppen 16-19 år strekker seg fra tre til atten år. Samtalen minnet om en faglig diskusjon mellom kollegaer med det samme målet. Det var mye latter i samtalen. Lengden på opptaket er 75 minutter og 44 sekunder.

## Gruppe B

Gruppe B møttes på et lukket møterom på et bibliotek i en norsk storby. Tid og sted ble avtalt gjennom direkte kontakt med den enkelte lærer, og lærerne er rekruttert gjennom snøballrekruttering. Lærerne i denne gruppen jobber ikke på samme skole eller samme sted. To av lærerne hadde aldri møttes før, mens en av lærerne kjente begge de to andre. De har erfaring fra videregående skole i by og på småsted, høgere utdanning, korps, kulturskole og ulike spesialtilbud utenfor det offentlige skolesystemet. Lærernes erfaring med aldersgruppen 16-19 år strekker seg fra seks til over tjue år. Samtalen bar preg av erfaringsutveksling mellom lærere som har jobbet med den samme gruppen elever. Lengden på opptaket er 91 minutter og 54 sekunder. En av lærerne måtte gå etter 57 min. Dette var avtalt på forhånd, og alle deltakerne ble informert om dette ved starten av intervjuet.

## Gruppe C

Denne gruppen ble gjennomført i et lukket klasserom på lærernes arbeidssted. Kontakten med lærerne ble først opprettet via avdelingsleder. Tid og sted for samtalen ble avtalt via en av lærerne. Lærerne jobber på den samme videregående skolen, kjenner hverandre, men virker ikke som en etablert gruppe innad i kollegiet på samme måte som lærerne i Gruppe A. Skolen ligger i et forstadsområde i Norge. En av lærerne i denne gruppen har utdanning i vestlig klassisk musikk, men underviser i flere stiler. Lærernes erfaring er først og fremst fra videregående skole og strekker seg fra seks til atten år. I tillegg oppgir en av lærerne å ha hatt sporadiske undervisningsengasjement i aktuell aldersgruppe. Samtalen bar preg av hyppigere

vekslinger mellom den som førte ordet enn de andre gruppene, og lærerne bygde ofte på eller avsluttet hverandres setninger. Lengden på opptaket er 84 minutter og 44 sekunder.

## 4.2 Analyse

### 4.2.1 Transkripsjon

En transkripsjon av et intervju innebærer å transformere et muntlig narrativ til et skriftlig narrativ (Kvale & Brinkmann, 2015). I den prosessen er det en allmenn forståelse blant forskere at «noe» går tapt. Dette «noe» kan knyttes til non-verbal kommunikasjon, som stemmeleie og kroppsspråk.

Jeg har transkribert intervjuene selv, for å sikre at datamaterialet behandles etter de retningslinjer som er godkjent av NSD (nå SIKT). Malterud (2012) sier det er en fordel å gjøre transkripsjonen selv fordi det gir en «privilegert inngang til oversikt over data» (Malterud, 2012, s. 96). Transkripsjonen er gjort ved hjelp av et transkripsjonsprogram som heter Capo<sup>2</sup>, som i utgangspunktet er tilrettelagt for transkribering av musikk. Programmet kan senke farten på opptaket, men jeg har brukt den funksjonen i liten grad.

Jeg lagde meg et sett med regler for hvordan transkripsjonen skulle gjennomføres. Disse reglene baserer seg på de tegnene som brukes i konversasjonsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208–209), men er på ingen måte like omfattende. I utgangspunktet har jeg forsøkt å transkribere ordrett det som kan høres på opptakene. Selv om lærerne snakker ulike dialekter, er intervjuene transkribert på bokmål. Jeg har tatt med pauser, ulike trykk på ordene, latter og der hvor informantene leter etter ord. I noen få tilfeller har jeg notert «uhørbart». I de aller fleste tilfellene er det fordi lærerne snakker i munnen på hverandre, og det blir sagt noe som jeg mener ikke er vesentlig for sammenhengen.

Jeg hadde et åpningsspørsmål som jeg kalte «lydsjekk» og som involverte at informantene skulle si hvilken plate de hadde hørt sist. Dette var først og fremst noe jeg kom på fordi jeg synes det var en gøy måte at alle kunne få si noe i starten, som kanskje også ville være med på å skape en god atmosfære for intervjudeltakerne. Under transkripsjonene viste dette spørsmålet seg også å være en fin måte å bli kjent med stemmene til informantene på, slik at jeg kunne gjenkjenne dem og oppdage hvordan de la ekstra trykk på ord.

---

<sup>2</sup> <http://supermegaultragroovy.com/products/capo/>

#### 4.2.2 Eksempel på transkripsjon, presentasjon og analyse

Både Kvale og Brinkmann (2015) og Malterud (2012) understreker at det er stor forskjell på intervjuer og transkripsjoner av intervjuer. Mening som kan oppfattes i rommet under fokusgruppen kan bli tolket på en annen måte på opptaket, og når muntlig tale skal skrives ned skjer en ny tolkningsprosess. Når lærerne i denne studien snakker, hender det at de ikke snakker i fullstendige setninger. I tillegg interagerer de med hverandre gjennom å si «mm», «ja» og «nei» og lignende. Jeg vil derfor gi et eksempel på hvordan presentasjonen av funn blir omformulert fra transkripsjonen, og hvordan den passasjen er analysert.

Transkripsjon	Presentasjon
<p>Andreas (intervjuer): Eh..er det, er det noe dere <i>brenner</i> inne med, som dere tenker at "Hæ? Hvorfor har vi ikke snakket om det?" det står jo...</p> <p>Lærer 11C: Ja, heh..</p> <p>Lærer 9C: Nei, jeg tenkte bare den, akkurat på den siste, det er bare en liten ting (Lærer 11C: ja), men at jeg tror også sunt å møte folk som driver med andre.. altså det med <i>dans</i> og <i>drama</i> også er her, synes jeg også er litt sånn fint.</p> <p>Andreas (intervjuer): Ja</p> <p>Lærer 10C: Ja</p> <p>Lærer 9C: At du..</p> <p>Lærer 11C: Ja</p> <p>Lærer 9C: ..at det er noe med å fors...asså kunne få en liten sånn... overblikk over hva slags kunst er det? hva finnes og hva..</p> <p>Lærer 11C: ...hva finnes og...</p> <p>Lærer 9C: ..tenker folk og hva gjør de?</p> <p>Andreas (intervjuer): Ja</p> <p>Lærer 11C: Ja, og så igjen..</p> <p>Lærer 9C: ..Hva uttrykker de?</p> <p>Lærer 11C: ..så er det jo litt med den der lokale tilknytningen (Lærer 9C: ja) som jeg tror fortsatt når du er tenåring det har mye <i>verdi</i> da!</p> <p>Lærer 9C og Andreas (intervjuer): Ja</p> <p>Lærer 11C: Eh.. men når du er student så er det noe helt annet! Du(Lærer 9C: ja)..da.. folk flytter uansett, så.. da begynner voksenlivet.. (Lærer 9C: mm) så.. ja..</p> <p>Lærer 10C: mm</p> <p>Lærer 9C: mm</p> <p>Andreas (intervjuer): Nei, men supert! Da..</p> <p>Lærer 11C: ..jeg kommer ikke på noe..</p> <p>Andreas (intervjuer): ..stopper jeg båndet jeg</p> <p>Lærer 9C: ..nei, ikke jeg heller..</p>	<p>Andreas: Er det noe dere <i>brenner</i> inne med som vi ikke har snakket om?</p> <p>Lærer 9C: Nei, jeg tenkte bare akkurat på det siste.. Det er bare en liten ting, men jeg tror det også det er sunt å møte folk som driver med andre...det med (at) dans og drama også er her, synes jeg er litt fint.</p> <p>Andreas og Lærer 10C: Ja</p> <p>Lærer 9C: At det er noe med å kunne få et overblikk over hva slags kunst er det? Hva finnes, og hva tenker folk og hva gjør de? Hva uttrykker de?</p> <p>Lærer 11C: Ja, hva finnes og så igjen, så er det jo litt med den der lokale tilknytningen som jeg tror fortsatt, når du er tenåring, har mye verdi da! Når du er student, så er det noe helt annet. Folk flytter uansett og da begynner voksenlivet.. så ja.</p> <p>Lærer 9C og 10C: mm</p> <p>Lærer 11C: Kommer ikke på noe...</p> <p>Lærer 9C: ...nei, ikke jeg heller..</p> <p>Andreas: Nei, men supert – da stopper jeg båndet, jeg.</p>

Analysenotat: I den foregående passasjen ytres subjektposisjoner som kan hentes fra tre diskurser – en diskurs om bredde i musikalsk uttrykk, en diskurs om bredde som inkludering og en diskurs om oppvekstvilkår. Rett før denne utvekslingen har lærere diskutert påstanden «elever som utmerker seg helt spesielt i jazz/improvisert musikk bør gå på egne skoler». Det er dette lærer 9C referer til som «det siste». Momentene i utsagnene er med på å fiksere forståelse av «bredde» som noe «sunt» og «fint». «Bredde» er en del av en ekvilansekjede som brukes både i den flytende betegneren «jazz», som ønsket «ferdighet» og i nodalpunktet «miljø». Det tas for gitt at elevenes møter med andre kunstformer kan lede til bredde. Lærer 11C sine momenter fikserer betydningen av lokal tilhørighet som ramme for oppvekst.

Dette er bare en liten del av en totalitet, som skal gi et inntrykk av transkripsjon og analyseprosessen. Når funnene blir presentert, følger jeg Anne Jordhus-Lier (2018) sin avhandling som presenterer funnene som oppsummeringer med utfyllende sitater. Funnene i denne studien blir presentert i kapittel 5 og drøftet i kapittel 6.

#### 4.2.3 Koding av data

Det neste leddet i prosessen var å finne koder i materialet. I fokusgrupper har man mulighet til å velge gruppen eller den individuelle deltaker som analyseenhet (Malterud, 2012). Det vanligste er «bruke den typen erfaringer eller hendelser som problemstillingen omfatter til analyseenhet til en tematisk analyse» (Malterud, 2012, s. 103). Denne studien benytter seg av Laclau og Mouffes diskursteori og er derfor mer opptatt av hva deltakerne *sier*, og ikke hva de *mener*. Problemstillingen leter etter hva lærerne identifiserer som kjennetegn på «talent» i «jazz» i videregående skole. Det er både interessant hvordan det snakkes innad i gruppene, og hvordan ulike subjektposisjoner kan sammenlignes på tvers av gruppene. Derfor er både gruppene og individuelle utsagn valgt som analyseenhet.

Kodingen tok utgangspunkt i notater jeg hadde skrevet rett etter gjennomføringen av hver gruppe. Samtalen i gruppene utviklet seg i ulike retninger, så det ble noen koder som bare kunne relateres til én gruppe. Utfordringen ble å begrense antallet koder. Mange av passasjene og utsagnene endte jeg også med å kode på flere måter. Til slutt sto jeg igjen med 34 koder fordelt på ni kategorier. De kategoriene er: *jazz*, *ferdigheter*, *bruk av tegnet talent*,

*egenskaper, undervisning, personer i kulissene, sosiologiske perspektiver, markørtegn, og «den andre».*

#### 4.2.4 Identifisering av nodalpunkter, flytende betegnere, ekvivalenskjeder, diskurser og subjektposisjoner

Jeg fulgte Jørgensen og Phillips sine råd for å starte arbeidet med å gjennomføre diskursanalysen:

- nodalpunkter, mester-betegnere og myter, som samlet kan kaldes for knudetegn i den diskursive organisering
- begrebet for inholdsudfyldning af knudetegn: ækvivalenskæder
- begreber vedrørende identitet: gruppedannelse, identitet og repræsentation; og
- begreber for konfliktanalyse: flydende betegnere, antagonisme og hegemoni. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 63)

Det mest krevende i dette arbeidet har vært å identifisere de ulike momentene/elementene og diskursene i datamaterialet. Det er mange diskurser som kjemper om hegemoniet i jazzpedagogiske sammenhenger. Denne prosessen har vært sirkulær. Jeg har forsøkt flere tilnærminger, fordi Laclau og Mouffes diskursteori åpner for ulike tolkninger. Deres teori handler om de store spørsmålene og er en kritikk av Marxismen, der for eksempel «the people» kan identifiseres som en flytende betegner. I denne oppgaven er det diskursive feltet noe mindre, selv om lærerne av og til kommer inn på de store diskursene som for eksempel «humanisme». Jeg vil vise hvordan prosessen har vært gjennom å trekke fram et sentralt *moment* i fokusgruppene.

Tegnene «åpen» og «bredde» får en helt sentral plass i denne oppgaven. Tidlig i prosessen tenkt jeg at dette var to nodalpunkter. Men «åpen» og «bredde» brukes gjennomgående som et moment i andre nodalpunkter. Og åpen brukes også på en måte som gjør at *elementene* som er implisert av tegnet delvis fikseres. «Åpen» har også ekvivalenter som «frihet» og «bredde», og sammen dannes en ekvivalenskjede av ord som jeg har plassert i min kategori *markørtegn*.

## 4.3 Etiske problemstillinger

### 4.3.1 Informert samtykke

Alle deltakerne i studien har gitt informert samtykke til å være med i studien. De ble informert skriftlig om hva deltakelse innebar og har signert et informasjons- og samtykkeskriv.

### 4.3.2 Anonymisering av informanter

Antallet skoler med MDD oppgis på studievalg.no til å være 48. Av disse, tilbyr en skole kun drama. Flere av skolene er privatskoler. Musikklinjene favner over et bredt spekter av sjangere, og det er ikke sikkert at alle ansatte føler seg i målgruppen som informant for en studie om «talent» i jazz. I tillegg vet vi at musikere og musikk lærere har delstillinger (Røyseng et al., 2022) og en sammensatt arbeidshverdag. Det arrangeres landsdekkende konferanser annethvert år som mange av lærerne deltar på. Det finnes flere Facebook-grupper der lærere deler idéer og samarbeider. Jeg er selv medlem i to av disse gruppene. Det er et relativt lite miljø der mange har kontakt med hverandre og kjenner hverandre.

Det har derfor vært et poeng for meg å ikke opplyse lærernes alder eller kjønn gjennom å lage psevdonymer. Det er mest for å understreke diskursteoriens poeng om at subjektet konstitueres av diskursen. I denne studien har jeg sett på antall år som lærer i videregående skole som en viktigere indikator for validitet. Og siden det er vanskelig å få jobb på en musikklinje kan lærerne ha en relativt høy alder, men relativt kort ansiennitet som lærer på videregående skole. Det betyr at de har andre erfaringer, som jeg også har sett på som relevant. Lærerne kan ha vært ansatt i den lokale kulturskolen, for eksempel, eller drevet en privat praksis.

Når det gjelder kjønn, så er det ikke til å komme fra at det er få kvinner som underviser på videregående skole med bakgrunn i jazz. Det er ikke et mål for denne studien å gå inn i de strukturene, men det har vært viktig for meg med tanke på å anonymisere kvinnene som deltar. De fleste kvinnene med bakgrunn fra jazz som underviser i videregående skole, underviser i sang. Det er likevel viktig i denne studien om «talent» i jazz å påpeke at min oppfatning er at denne skjevheten skyldes maktstrukturer i jazzmiljøet, som for eksempel en ubalanse i framstillingen av jazzhistorien (Tucker, 2001) koblet med en ubalanse i hvem som søker, rekrutteres og kommer inn på utdanningene i Norge.



Det at det finnes få kvinner med bakgrunn fra jazz betyr ikke at de kvinnene som har bakgrunn fra annen musikk bare underviser den sjangeren de er mest kjent med. I et håp om å få med så mange kvinnelige informanter som mulig, satte jeg derfor som et kriterie at man bare trengte å være lærer på videregående skole, ikke ha bakgrunn/utdanning fra jazz. De andre grunnene for et slikt kriterium er at eldre lærere ikke hadde tilgang til utdanning i jazz eller rytmisk musikk på samme måte som i dag.

Det siste elementet som spiller inn er det relativt smale segmentet av befolkningen som kan tenke seg å være interessert i å lese denne studien, som jeg antar i utgangspunktet kun er akademikere og de som faller innenfor å være aktuelle informanter.

#### **4.4 Refleksjoner rundt forskerrollen**

Å reflektere over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet knyttes til reliabilitet i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette handler om å se på hvordan undersøkelsen ble gjennomført, gjøre undersøkelsen så transparent som mulig, og vise hvilke blindsoner og preferanser man kan ha som forsker.

Som tidligere nevnt, har jeg lang erfaring både som lærer i videregående skole og som frilansmusiker. I tillegg til den erfaringen jeg nevnte over, så har jeg holdt foredrag ved fagdager på NMH og på konferansen for fagrådet for MDD. Jeg har nylig også bidratt med et kapittel om improvisasjon i Tell forlags «Musikk i perspektiv 2». Jeg vil påstå at jeg er insider i det miljøet jeg forsker på. I noen tilfeller kan dette være en utfordring, for eksempel, ved rekruttering av informanter. Men ved diskursanalyser er det nødvendighet å ha «kulturell kompetanse» (Neumann, 2021).

Den store styrken med å være en insider i miljøet er at man kan sjargongen og vet at for eksempel «å spille på øret» er en mental prosess der musikk oppfattes via gehøret og produseres på instrumentet uten hjelp av noter. Jeg vet også at mange, både elever og profesjonelle, benytter seg av denne mentale prosessen selv om notene står foran dem. Jeg kan også kjenne igjen diskurser fra feltet i intervju situasjonen, som gjorde meg ganske rolig i gjennomføringen av intervjuene.

Den største utfordringen kan være at jeg også er blind for det mine kolleger snakker om; at jeg ikke skal klare å identifisere det som er myter eller grensene for diskursen. Samtidig kan min posisjon i miljøet kanskje svekkes dersom jeg sier noe som er upopulært. Dette er utfordringer som jeg tar med største alvor. Til syvende og sist er vi alle mennesker, og selv om jeg det er jeg som eier narrativet i denne masteroppgaven. Jeg har behandlet sitater

#### 4.4.1 Reliabilitet og validitet

Fokusgruppene som jeg har gjennomført har hatt en utforming i tråd med de retningslinjene som er skissert i 4.1.1. Homogeniteten er oppfylt gjennom at alle deltakerne har erfaring med pedagogisk arbeid med elever i alderen 16-19 år som driver med jazz. Gruppene er satt sammen etter geografisk tilhørighet. Gruppene er ubalansert med hensyn til en binær forståelse av kjønn, men det er lite som tyder på at kjønn egentlig har spilt en rolle i samtalen. Det er ytret ulike måter å se på temaene, men ingen uenigheter som har vært forstyrrende for gruppedynamikken. En svakhet er at det er færre deltakere i fokusgruppe 2 og 3 enn det som er anbefalt av Krueger og Casey (2015), som sier at man i hvert fall bør ha fire deltakere. I det ene tilfellet skyldes det at jeg rett og slett ikke fikk tak i de som hadde sagt ja i området, mens i det andre tilfellet skyldes det at det ikke passet på det gitte tidspunktet for den fjerde deltakeren. Av hensyn til tid, valgte likevel å gjennomføre intervjuene. Antallet grupper er tre og innenfor det Malterud (2012) anbefaler. Jeg har oppfattet det slik at de fokusgruppene der alle deltakerne var kolleger på samme skole opplevde samtalen som stimulerende og spennende og at det var en nyttig diskusjon for kollegene. Det samme gjaldt de som deltok en den gruppa der ingen jobbet på samme skole.

## Kapittel 5: Resultater

Formålet med denne studien er å svare på hva kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole, og sekundært hvordan snakker lærere på musikklinja på videregående skole om «talent». I dette kapittelet presenteres studiens funn. Datagrunnlaget til å besvare problemstillingene er hentet fra tre fokusgrupper bestående av til sammen elleve deltagere. Dataene er så analysert ved hjelp av diskursanalyse inspirert av Laclau og Mouffe (2014). Analyseprosessen har identifisert flere diskurser der noen kan sies å komme fra innsiden av jazzmiljøet, mens andre kan sies komme fra den institusjonelle sammenhengen videregående skoler befinner seg i. Noen av disse diskursene er identifisert til å være i konflikt med hverandre, men det vil først drøftes i kapittel Kapittel 6: Drøfting.

I følge Laclau og Mouffe (2014) kalles alt som er artikulert i en diskursiv formasjon for *momenter*. I diskursive formasjoner er det noen tegn som diskursen er organisert rundt. Disse kalles *nodalpunkter*. Nodalpunktene er i utgangspunktet tomme tegn, som fylles av momentene. Noen nodalpunkter er også fylt av motsetninger, der flere diskurser kjemper om å fylle tegnet. Disse kalles *flytende betegnere*.

Dette kapittelet er delt inn i fire deler. I denne studien er det først identifisert momenter, nodalpunkter og flytende betegnere innad i de ulike fokusgruppene, og disse presenteres i den første delen. Deretter presenteres funnene gjennom å samle utsagn i tre nodalpunkter på tvers av gruppene med henvisninger til hvordan mer etablerte diskurser kommer i spill gjennom dataene. De tre nodalpunktene på tvers av gruppene er «jazz», «talent» og «musikklinja». Det siste av disse tre nodalpunktene er konstruert for å skape et punkt der institusjonelle diskurser kan komme inn fra *det diskursive felt*, som er Laclau og Mouffe sitt begrep for det konstituerende ytre.

I diskurser er det alltid noen posisjoner som subjekter kan innta, og til disse posisjonene hører det med forventninger om hva man kan si og ikke si (Jørgensen & Phillips, 1999). Et poeng i Laclau og Mouffes diskursteori er at subjekter forstås som det samme som subjektposisjoner i en diskursiv struktur (Laclau & Mouffe, 2014, s. 101). Subjektet er ikke suverent, men bestemmes utfra diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999). Derfor kan sitater som leses som *subjektposisjoner*. Jørgensen og Phillips (1999) minner oss også på at det er ikke vesentlig hva personene har ment, men hvilken mening som kan dannes gjennom artikulasjonene i en diskurs.

## 5.1 Gruppene hver for seg

Jeg har tidligere redegjort for sammensetningen av gruppene og gjennomføringen av intervjuene (se 4.1.6 Om gruppene og deltakerne). I denne delen skal jeg presentere momenter, nodalpunkter og flytende betegner i hver av gruppene. Hver gruppe betraktes som et eksempel på en «articulatory practice establishing a relation among elements such as that their identity is modified as a result of the articulatory practice» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 91). Innad i gruppene etableres en forståelse av begreper som av og til bare kan analyseres via å identifisere ekvivalenskjeder mellom gruppene. Det er derfor nyttig for analysen å se hvordan mening kan fremtre som *fiksert* i en gruppe og bare får en antagoni artikulert i en annen gruppe. Dette er også fordi at etablerte grupper har andre måter å snakke sammen på enn grupper med mennesker som ikke kjenner hverandre fra før (se 4.1.4 Rekruttering av deltakere til fokusgrupper). Og fordi denne studien spør etter kjennetegn på «talent» i jazz i videregående skole, presenteres eksempler på hvordan tegnet talent brukes – hvis det brukes. I tillegg vil jeg presentere det jeg oppfatter som markørtegn i gruppene. Som nevnt i 4.2.2, blir funnene presentert som oppsummeringer, og det kan være flere momenter som fyller et nodalpunkt eller flytende betegner enn det som blir presentert.

### 5.1.1 Gruppe A

Gruppe A er en gruppe der lærerne har et felles språk. Helt sentralt i gruppen blir nodalpunktet «Metoden», som har fått en fiksert mening, og mange av funnene fra denne gruppen kan relateres til dette nodalpunktet. «Metoden» er et didaktisk opplegg som grovt sett består av tre ledd. Det er å lytte til innspilte soloer, lære seg å synge dem utenat, og spille soloene på instrumentet. Soloene skal brukes som modeller for egne soloer. Momenter i «Metoden» er «lytte», «høre», «de gode gamle standardene», «herme», «planke», «spille», «adaptere» og «improvisere». «Metoden» relateres til andre diskurser og nodalpunkter gjennom artikulasjoner som disse:

Jazz er ikke en sjanger, men en metode. (Lærer 3A)

Det er på en måte metoden de lærer. (Lærer 4A)

Alle har forutsetninger for å ta innover seg metoden. (Lærer 5A)

«Jazz» er en flytende betegner. Momenter som fyller «Jazz» er «kulturell tradisjon», «sjangerretning», «metode», «jazz fordi jeg sier det er jazz», «språk», «tonespråk», «improvisasjon», «fleksibilitet», «måte å jobbe sammen på», «ikke idiomatisk», og «samling

av ulike ting». «Jazz» blir identifisert som flytende betegner, fordi det uttrykkes antagonistiske posisjoner. Et eksempel på dette kan være hentet fra en tradisjonsdiskurs der «kulturell tradisjon» der innholdet bestemmes kollektivt, blir et ytterpunkt, mens «jazz fordi jeg sier det er jazz» der innholdet bestemmes individuelt, blir motsatt ytterpunkt. En annen antagonisme er mellom «språk» og «ikke idiomatisk».

«Språket» identifiseres også som et nodalpunkt i denne gruppen, som fylles av momenter som «tonespråk», «språklæring», «symbolforståelse» og «mening». Det handler om å «bruke de musikalske verktøyene på bestemte måter, som et språk» (Lærer 5A). Å se på jazz som språk, åpner opp for denne utvekslingen der det settes likhetstegn mellom språklæring og «Metoden»:

Lærer 1A: Jeg tenker at den metodikken som vi utøver her (...) det er jo det grunnleggende av musikk, sånn man lærer musikk (...) gjennom å lytte, adaptere, herme, improvisere, at det er jo egentlig kanskje (...) en naturlig måte å lære musikk på som barn gjør (...) men vi har glemt det litt, at det er jo egentlig...

Lærer 4A: Det er språklæring, på en måte...

Lærer 1A: Ja! det er jo det.

Et siste nodalpunkt fra denne gruppen er «Den sosiale flaten». Momentene i dette nodalpunktet er «sosiokulturell», «elevens forhistorie», «sosial flate», «miljø», «sommerkurs», og «møter». «Den sosiale flaten» forstås som noe som er pedagogisk og didaktisk viktig i tillegg til «Metoden».

Tegnet «*talent*» brukes sjelden. Bruken av talent er for eksempel «talent for fleksibilitet, snu ting på hodet», «ser talent i forhold til å forme naturlige fraser, bruke pauser i musikken istedenfor å bare dure på, altså det musikalske gir mening», eller så kan eleven vise «noe man ikke kan lære i en bok». Selv om gruppen bruker tegnet «*talent*» av og til, er den viktigste forståelsen i gruppa at «Metoden» kan hjelpe alle, enten nå eller i framtiden, og at elevene kommer inn med «ulike talenter» der det ikke er noen «talenter» som rangeres over andre. Det er heller ikke viktig vise talent for å komme inn på musikklinja.

Markørtegn i gruppe A er «gehørferdigheter», «naturlig frasering», «noe man ikke kan lære i en bok», «fleksibilitet», «flyt» og «det sosiale». En sentral verdi i gruppen er også at elevene skal spille den musikken de er interessert i. Når elevene velger ut repertoar til konsert, så kan de spille hva de vil, selv om elevene har jobbet med jazzstandardrepertoaret i timene.

### 5.1.2 Gruppe B

Gruppe B er en gruppe som er satt sammen for studien. Denne gruppen har to sentrale momenter – «åpen tilnærming» og «interesse» – som er gjennomgående i hele transkripsjonen.

«Jazz» er et nodalpunkt, *men ikke en flytende betegner for gruppen*. Det skilles mellom norsk jazz og jazz i andre land. «Jazz» forstås som noe «åpent», «vidt» og «improvisert» og noe som handler om hva den enkelte har lyst til å bringe inn i musikken. Det handler om «den åpne tilnærmingen til et materiale som man *kan ha*» (Lærer 7B). Den tilnærmingen kan tas med inn i andre sjangere. Tegnene *åpen tilnærming til musikk og jazz* blir ekvivalenter for gruppen.

«Det gode øret» er nodalpunkt. Momenter er «gehør», «lytting», «oppfattelseevnen», og «lytte etter ulike valører». «Det gode øret» blir forstått som en tidlig indikator for å kunne «se egenart» hos en elev. Det blir fortalt om en ni-åring med «øre og interesse og hjerte for nyanser, som en bare merker veldig godt, og den typen lytting» (Lærer 8B) blir sett på som mer verdifull enn å ha godt utviklet teknikk på instrumentet, «for teknikk er det jo mulig å bygge opp (senere)» (Lærer 8B). Det handler om gehøret, men ikke forstått som et tegn på «teoretisk oversikt», men «oppfattelseevnen». En elev med «Det gode øret» kan også finne noe interessant i musikken, selv om avspillingen er dårlig intonert.

«Bygde-TUP» er nodalpunkt som oppstår i materialet. Ordet spiller på kallenavnet til NMHs Talentutviklingsprogram (TUP), men forklarer hvordan talentutvikling kan skje utenfor institusjonen.

Lærer 8B: Jeg kommer jo fra bygda (...) og gikk ikke musikklinja. MEN! Det ble jo oppdaget at jeg var gira og at jeg var god, (...) jeg var liksom 15 år (...) og da fikk jeg spille med disse 50-åringene som var dritbra (...) så det var jo liksom en TUP i seg selv på bygda (...) Og det tror ikke jeg (at jeg) fullt forsto før jeg selv jobbet på musikklinjen og folk var dritgode (der)! Men det var jo søren meg ingen av dem som har noen spillejobber på fritiden eller får spilt med noen proffe musikere eller noe som helst sånn, sånn som jeg fikk på "bygde-TUP" (...) jeg tror det er ganske mye, ja "bygde-TUP" ute og går...

Lærer 7B: Ja, og jeg kjenner meg 100% igjen! For jeg er fra (bygda) det bare høres ikke sånn ut.

Lærer 7B forteller så en lignende historie og legger også til et poeng om en instrumentallærer som spilte flere instrumenter og som oppfordret til multiinstrumentalisme.

Tegnet «*talent*» problematiseres i denne gruppa. To eksempler på bruken er «jeg kjenner etter hvert en god del i aldersgruppen 16 til 19 som har vist seg å være talent, som har gjort ting etterpå» (Lærer 8B) eller som Lærer 7B som bruker talent med gestikulerende hermetegn for «talent er et litt historisk belastet ord (som blir brukt) om de som plukker opp et instrument og blir ekstremt gode til å spille uten å nødvendigvis jobbe så mye for det.»

«Talent» blir også diskutert som noe problematisk gjennom «hvem vi snakker om som talenter? Er det de som kommer inn på (talentutviklingsprogrammer) eller er det *de to* som kommer seg videre?» (Lærer 7B) Oppfattelsen av at «talent» er «noe annet» i korps og klassisk musikk blir nevnt, og det ytres en forståelse av at det å bli *identifisert* som et «talent» et sted, som for eksempel et regionalt korps eller storband, leder til at man får tilbud fra andre steder, som for eksempel et mer talentorientert tilbud.

Markørtegnene i denne gruppen er «interesse», «drivkraft», «sult», «jobbing», «åpen for særpreget til de enkelte elevene», «tydelighet», «personlighet», «øving» og «ønsket» som heller brukes for å forklare veien til ekspertise. Ved inntaksprøver er det sånn at «de som har kommet lengst på instrumentet har et slags fortinn» (Lærer 6B), men «dynamikk og tilnærming» er også markører. Det er viktig å se «hvordan de reagerer i musikken sin». Det å tillate at noe som «ukjent nok for dem» oppstår i musikken er viktig.

Lærer 8B: Ja, en blir nesten sånn, altså MOT! Mot til fleksibilitet i øyeblikket! (alle ler litt)

Lærer 7B: Ja, det er en fin, eh..

Lærer 8B: (...) (de i første klasse) som våger å åpne den døra – da rekker vi å få gjort veldig mye på tre år.

### 5.1.3 Gruppe C

Gruppe C består av lærere fra samme skole, og som jobber med de samme elevene, men alle lærerne har forskjellig bakgrunn som de tar med inn i samtalen. Alle har et forhold til jazz og improvisasjon, både som lærere og som utøvere, men en av lærerne opplyser å ha klassisk utdanning, en annen er «egentlig en poputøver», og en tredje har klassisk bakgrunn, men har tatt jazzutdanning etter videregående skole.

«Jazz» er en flytende betegnelse i denne gruppa. Momenter som «frihet», «tradisjon», «anti-amerikansk», «sekkebegrep», «improvisasjon», «finne din egen stemme» og «utøverfokus» fyller dette tegnet. Denne gruppen skiller litt mellom det norske jazzmiljøet og det amerikanske jazzmiljøet. Det norske jazzmiljøet har økt i størrelse, og det er mange «bra

folk». Men det er en følelse av at jazz nå samler seg om tradisjonen og at utøverne finner et likere uttrykk, *et* ideal, og ikke «sitt eget uttrykk». Før var det en følelse av at miljøet var litt «anti-amerikansk».

Lærer 11C: Det var nesten sånn at du skulle liksom ikke gå den der bebopveien (...) det drev man med andre steder, men ikke *her*, liksom. Det var fortsatt litt sånn der, det var mye sånn ECM-jazz som var idealene!

Lærer 9C: Det følte jo jeg at stemte litt når jeg gikk 20 år etterpå også.

Lærer 11C: Mens *nå* tenker jeg at nå har Norge blitt mer sånn som det kanskje er i andre storbyer og (...) Det blir kanskje mer, kanskje på *en* måte litt mer konservativt. Man samler seg litt om tradisjonen.

Utfra «Jazz» danner gruppen fort et annet nodalpunkt – «Fengselet». «Inngangen (til jazz) var frihet, men så ble det kanskje mer fengsel etter hvert» (Lærer 9B). Momenter i «Fengselet» er «kan ikke spille det jeg liker», «raskest», «flinkest», «kun i mitt eget hode», «må spille noe intellektuelt», og «imponerende». «Fengselet» er et viktig funn i denne oppgaven, for det ser ut til å tegne opp en grense for «frihet». Innenfor dette nodalpunktet plasseres også en observasjon knyttet til hvilke parametere som styrer hvordan man skal være kreativ.

Det er veldig mange paradokser der da. Du skal være veldig bra på å improvisere, men du skal bruke det trommesettet sånn som det var på 60-tallet. (...) (det) har blitt som en strykekvartett, du kan fortsatt skrive nye strykekvartetter, men instrumentene er fra 1700-tallet. (Lærer 11C)

En observasjon om at eksamenskonsserter på en høyere utdanningsinstitusjon låter «låter ganske likt som vi gjorde» (Lærer 9C) selv 20 år etter plasseres også i «Fengselet». «Det har kommet bra folk ut av det, og det finnes masse fin musikk, ... men at det kanskje er litt konserverende i studiene er mitt poeng» (Lærer 9C).

«Mening» er et nodalpunkt som dukker opp når lærerne snakker om hva de ser etter når elevene improviserer. Momenter er «historie», «fortelle», «story», «sammenheng», «struktur/ustrukturert», «gjenbruk», «reflektere», «modenthetsgreie» og «utvikle/stå stille». «Mening» handler om hvordan elevene setter sammen musikalske elementer til en sammenhengende solo. Det er positivt å kunne fortelle en historie gjennom å utvikle sine musikalske idéer. «Mening» rangeres som det viktigste i et musikalsk uttrykk.

Det siste nodalpunktet som trekkes fram fra denne gruppen er «Fasit». Dette er noe som gruppen har diskutert før i kollegiet, som de kommer tilbake til. Momenter i «Fasit» er «elever som liker fasit», «kjempestress», «hvordan skal det egentlig være?», «feil», «dårlig» og «pliktoppfyllende». Elever som liker en fasit, opplever stress når de skal finne på musikken selv. Dette er forstått som en hindring for å improvisere. En fasit har også noe til



felles med FENGSELET i den forstand at det handler om en mental tilstand der eleven ønsker å gjøre noe riktig sånn at det ikke blir «feil» eller «dårlig».

Jeg tror det handler om at det kan gjøre *vondt* å gjøre feil i varierende grad hos folk. Og med veldig løse rammer så er feil veldig nært. (Lærer 10C)

Tegnet *talent* brukes lite. Talent beskrives som et ord man ikke liker, men forbindes med «selvstendighet». Det beskrives som et ord som kan brukes når man er god, men som ikke sier noe om «hvorfor man har blitt god». Lærerne har heller ikke noe tro på at en talentskole med bare jazzelever er en god ide.

Markørtegn i Gruppe C er «bredde», «viljen», «intuitivt gehør», «de som driver med jazz forstår (også) teorien», «refleksjon» og «mening».

#### 5.1.4 Oppsummering av og sammenligning av gruppene

De forskjellige gruppene har ulik måte å snakke sammen på, akkurat som det er forklart hos Malterud (2012). Dette får følger for analysen. Det viktigste som har vært å få fram er hvor lite lærerne snakker om «talent», og når det snakkes om «talent», så er det i hovedsak som noe problematisk eller nesten et tomt tegn. Men forståelsen av at elevene har «ulike talenter» og «ikke trenger noe talent for å komme inn her» (Gruppe A) og er «kjempeforskjellige» (Gruppe B) kan leses som en inkluderende måte å bruke talentbegrepet på (se 2.3.2 Bruk av talentbegrepet blant unge, begynnende jazzmusikere). Og «det finnes ikke noen nedre grense for når du må vise at du har gode muligheter til å bli god til å improvisere da» (Lærer 10C), «det er for kort og liksom tenke at dem skal være ferdig når dem er ferdig hos oss, da» (Lærer 4A) og følelsen av at en elev har «vist seg å være talent, som har gjort ting etterpå» (Lærer 8B), er veldig til stede i dataene. Det kan virke som om videregående skole er sett på som starten på et utdanningsforløp og at det er for tidlig å bestemme om noen er på vei mot ekspertise.

Lærer 8B: De er jo *kjempeforskjellige*, så.. og noen av dem var på en måte kanskje ikke så strålende på videregående en gang, men en bare merket at det var noe sånn... en ekstraordinær *drivkraft* der da!

Andreas: Ja! Så man ser på en måte ikke *fruktene*, kanskje, på videregående...

Lærer 8B: nei

Andreas: ...men man ser det!..

Lærer 8B: ..ser *grunnstammen*!

Talent er blir også retrospektivt definert av suksess. I gruppene er flere artikuleringer der opptak på eller videre høyere studier i musikk bekrefter antagelsen av utviklede evner.

Men da har du fortsatt de fem som, på en måte, klarer å se *forbi* dét eller høre *forbi* dét, som klarer å på en måte *lete* etter et eller annet! Ja, tre av de fem er i høgere utdanning nå. (Lærer 7B)

Lærer 2A: ...Jeg så jo det med de første elevene vi hadde, sant og som, eh, øvde hele døgnet...

Lærer 3A: Mm

Lærer 4A: Ja!

Lærer 2A: .. og det ga jo resultater.

Lærer 5A: Mm, mm

Lærer 2A: ...Begge to er på (høgere studier i jazz) nå, så det er noen riktige greier der.

Det kan også være at elevenes bragder etter videregående skole er av mer generell art: «jeg kjenner etter hvert en god del i aldersgruppen 16 til 19 som har vist seg å være talent, som har gjort ting etterpå» (Lærer 8B).

Når «talent» brukes så lite, så kan det også henge sammen med at det norske jazzmiljøet har vokst og at det er veldig mange «bra folk» (Lærer 11C). Det kan indikere at det er få som utmerker seg så mye at lærerne prøver å sette ord på det. Men det sier noe om å «finne sin egen stemme». Det er et ideal å «finne sin egen stemme», men ikke å finne den *beste* stemmen.

Når man sammenligner gruppene, kan man se likheter mellom «Språket» i gruppe A og «Mening» i gruppe C. Det er likheter mellom «Bygde-TUP» i gruppe B og «Den sosiale flaten» i gruppe A, men i gruppe B er det først og fremst snakk om et sosialt nettverk av «Personer i kulissene», og i gruppe A er det fokusert på det sosiale innenfor jazzmiljøet og skolen. Og det er en likhet knyttet til elevens interesse for musikk der man i gruppe A synes elevene skal spille den musikken de liker og i gruppe B er man opptatt av hva den enkelte bringer inn i musikken.

Der gruppene skiller seg handler både om forskjellen mellom å være etablerte grupper, men også hvordan samtalen utviklet seg. I både gruppe B og gruppe C er det mange historier som handler mer om den enkelte lærers egne opplevelser som lærende eller som utøvere. Mens gruppe A har et klart fokus på «Metoden», på elevene og på en retning som de synes å ha jobbet fram i kollegiet. Det er også noen små motsigende utsagn mellom gruppene

Det er ulike diskurser som kommer i spill. Jeg har forsøkt å gi et inntrykk av hvordan gruppene agerte sammen. I den neste delen skal jeg sammenstille andre funn fra fokusgruppene i flytende betegner på tvers av gruppene og vise hvordan ulike diskurser kommer i spill. Nodalpunkter fra gruppene, som for eksempel «Metoden», «Mening» og «Fengselet», vil bli brukt videre for å vise hvordan de passer inn i de flytende betegnerne.

## 5.2 Den flytende betegneren: «Jazz»

Jazz er et nodalpunkt identifisert som en flytende betegner, fordi jazz har en høy grad av flertydighet. At jazz ikke er en flytende betegner i gruppe B, handler om at lærerne der henter mesteparten av sine subjektposisjoner fra en diskurs om bredde i musikalsk uttrykk. Det er fire diskurser til stede i denne flytende betegneren. De fire diskurser er tradisjonsdiskurser, diskurser om musikk som språk, dannelsesdiskurser og diskurser om «den andre».

### 5.2.1 Tradisjonsdiskursen

Tradisjonsdiskursen handler om hva jazz er, først og fremst sett innenfra. Diskursen plasserer jazz i et lineært, historisk perspektiv. Jazzhistorien kan forstås på flere måter, og det er motsetninger i diskursen knyttet til hva tradisjonen innebærer.

I tradisjonen, som beskrives som «en lang musikkulturell tradisjon» (Lærer 2A), finner vi et standardrepertoar, som populært kalles «The Great American Songbook», et bestemt harmonisk språk og et asymmetrisk forhold mellom to åttedeler, som kalles «swing».

Hvis man skal skjære det helt ned til beinet, hva sitter man igjen med da? Det som sist forsvinner er vel kanskje at det er ofte swingbasert, triolbasert musikk og at det helt konkret kommer (fra) "American Songbook", at det er utvidet harmonikk og fokus funksjonsharmoniske, skalabaserte later. Sånn fra et musikkhistorisk perspektiv så vil jeg anta at hvis det er noe som er jazz så er det i alle fall *det*. (Lærer 6B)

Både gruppe B og gruppe C artikulere et klart skiller mellom den norske jazzen og en mer standardisert form for jazz, som forbindes med USA og andre land. Som nevnt i 5.1.3 Gruppe C, var det tendenser i det norske jazzmiljøet som tok avstand fra bebop, selv om tendensen nå kan være at man samler seg mer om tradisjonen. Den norske jazzen beskrives som «åpen» med «stort innslag av improvisasjon» i gruppe B.

Et nodalpunkt i denne diskursen er improvisasjon. «Jazz (og) improvisasjon er to ord som hører tett sammen» (Lærer 1A) og «jeg tror det er improvisasjon, jeg føler at det er essensen

av jazz» (Lærer 11C) er to av mange koblinger som gjøres mellom jazz og improvisasjon. Selv om det er et standardrepertoar, så er «verket (...) litt sånn uinteressant i jazzsammenheng» (Lærer 4A). Implisitt er det at verket, enten det er representert som innspillingen eller låten, ikke er det viktigste. Akten å improvisere er innenfor den gitte rammen er viktigst. I gruppe B lages det også et skille mellom solistisk improvisasjon og kollektiv improvisasjon.

### 5.2.2 Jazz som språk

Koblingen mellom jazz, og språk er så vidt nevnt i 2.2.5 Jazz som et eget språk. Jazz som språk framstår som et sentralt tema i gruppe A og gruppe C. Jazz som språk har to konsekvenser for denne diskursanalysen. Det åpner for at man kan snakke om språklæring og at man kan snakke om meningsskaping. Og siden språk er forbundet med noe man lærer seg naturlig, så åpner det også for en subjektposisjon artikulert av Lærer 1A der man gjennom «å lytte, adaptere, herme, improvisere» legger til rette for «en naturlig måte å lære musikk på, som barn gjør». Og samtidig så kan det være en «symbolforståelse som dem, som elevene ikke har utviklingsmessige forutsetninger til å forstå» (Lærer 5A), som gjør at elevene trenger hjelp via noter, gehørtrening og opplæring på instrument.

Disse bestemte måtene skaper «Mening». I en samtale i gruppe C om vurdering kommer denne utvekslingen:

Lærer 11C: Er det en historie som blir fortalt her? Er det en slags mening i det som blir sagt?

Lærer 9C: Sammenheng (ler)

Lærer 11C: Ja, er det en mening her?..

Lærer 9C: Ja

Lærer 11C: ..(som) liksom, blir fortalt!

Meningen med det som kommuniseres er viktig, kanskje det *aller* viktigste.

Denne studien handler ikke om språkopplæring, så språklæring blir noe grovt skissert her. Vi lærer oss språket gjennom å lytte og herme etter de voksne i vår umiddelbare nærhet. Deretter prøver vi si ordene riktig. Meningen kommer til slutt. Det er kjent at barn og unge kan «ofte bruke termer og begreper på en korrekt måte, men langt senere kan vi forklare hva de innebærer i en mer presis forstand.» (Säljö 2001, s. 119). Denne svært rudimentære forklaringen av språklæring kan sies å være en slags modell for en metode brukt i jazzpedagogikk.

Når Lærer 5A sier «jazz handler om å bruke de musikalske verktøyene på bestemte måter, som et språk» kan det identifiseres som en simile. «En simile er en metafor hvor sammenligningsleddet «som» eller «lik» er inkludert» (Johannessen et al., 2018, s. 165). Denne sammenligningen tilbyr diskursen om jazz som språk subjektposisjoner der man kan snakke om mening, syntaks, «en story» (Lærer 11C) og vokabular. Det går an å si at man kan i et samspill kan kommunisere som om samspillsituasjonen er en samtale. I tillegg den til denne metaforen innføres et narrativ om hvordan man kan lære jazz. Når lærer 1A sier metodikken som benyttes på deres skole tilbyr «en naturlig måte å lære musikk på som barn gjør» introduseres en ny simile som synes å spille på en ide om at det barn lærer, lærer de «av seg selv» i en sosiokulturell kontekst. I denne konteksten lærer barnet førstespråket sitt gjennom å lytte til de personene i barnets umiddelbare nærhet. Og dette identifiseres av Lærer 4A som sier at «det er språklæring, på en måte». Dermed begynner «jazz som språk» å peke på en helhet, som ikke bare en språklig metafor, men en midlertidig lukking av tegnet som utelukker alle andre identifikasjonsmuligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 51). Jeg foreslår at «jazz som språk» kan sees på som et forsøk på å etablere en myte i Laclau og Mouffes forståelse av begrepet, fordi «den totale struktur er ligesom «samfundet» noget, vi forestiller os, for at vore handlinger skal give mening ... Myten er således på den ene siden en misopfattelse av virkelighedens beskaffenhed, men på den anden side er den en helt nødvendig horisont for vore handlinger» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 52).

En myte kan også forklare en underliggende ideologi. Jazz som språk synes å hevde at det finnes en «naturlig» måte å lære musikk på, som igjen *kan* indikere at det skulle finnes en «unaturlig» måte å lære seg musikk på. Det var ingen subjektposisjoner som uttalte en «unaturlig» måte å lære musikk på. Det var heller en forståelse av at «vi har glemt» den naturlige måten å lære på.

### 5.2.3 Didaktiske diskurser

Jazz som en metode eller innstilling til musikk går igjen i gruppene. Gruppe A har en tydelig uttalt metode (se 5.1.1 Gruppe A) som henter momenter fra både tradisjonsdiskursen, språkdiskursen og som danner en ny diskurs. I denne diskursen framstår jazz ikke som en musikk sjanger, men en måte å tilegne seg musikk på. Sentralt i diskursen er momenter som «lytting», «planking», «plukking» og «gehør». Planking eller plukking er å kopiere og lære seg en jazzsolo som er innspilt av en annen musiker. Dette er en del av «Metoden» i gruppe

A, men blir også artikulert i gruppe C som noe man bruker mye tid på, «i hvert fall gjorde vi det i studiet» (Lærer 9C).

«Metoden» er egentlig uavhengig av hvilket musikalsk materiale som skal innlæres, gir adgangen til en forståelse av en «naturlig» tilnærming til et materiale akkurat som barn gjør for å lære et språk. I «Metoden» brukes sang som et verktøy mellom øret og instrument. «Metoden» synes å forutsette at man kan lære språk i et klasserom på samme måte som man lærer språk, «som barn gjør», og «Metoden» kan da sies å jobbe sammen med myten «jazz som språk».

Det er også andre måte å tenke metodikk. I gruppe B snakkes det om ulike parametere som kan være utgangspunkt for innlæring. Det kan handler om å gi eleven verktøy:

Man kanskje gi noen verktøy, (som for eksempel:) «prøv å være begrenset til det her», «vær motivisk», «bruk de to tonene» eller «spill *melodien* her!», «spill *nesten* melodien», altså gi dem sjansen til å få prøve å gjøre det de tror de ikke kan gjøre! (Lærer 6B)

Eller det kan være som lærer 9C som «nå skal skal du tenke på...*dette*» der «dette» er for eksempel «å treffe sjueren i alle sluttakkorder».

#### 5.2.4 Diskurser om «den andre»

Dette er kanskje ikke så mye en diskurs, men mer en diskursiv nødvendighet på den måten at utkrystallisering av et moment eller et nodalpunkt handler om å redusere andre muligheter. Av og til posisjonerer jazz som noe annet enn andre musikkjangere. Det gjør seg gjeldende ved momentene «frihet», «fleksibilitet» og «åpen tilnærming». Når jazz oppleves som frihet, så skjer det i sammenheng med at en annen musikkstil ikke tilbyr den samme type friheten. Det kan for eksempel være snakk om hvordan jazz tilbyr utøveren å «finne på selv» i stedet for å spille det som står på notene.

Tegnet «talent» brukes blir også brukt slik når «synes i hvert fall jeg som kommer fra sånn korpsbakgrunn, så er det jo ekstremt mange å ta av, og der er jo dette med talent en litt annen greie» (Lærer 7B).

Diskursen om den andre er også i spill når lærerne snakker om en «naturlig» måte å lære musikk på, for det implisere at det finnes en annen måte å lære musikk på – hvis ikke ville man trolig bare sagt det er sånn vi lærer musikk.

### 5.3 Nodalpunktet «Talent»

Dette nodalpunktet samler en rekke diskurser som handler om utviklingen av ferdigheter og hvilke egenskaper som er verdsatt. Noen av disse ferdighetene og egenskapene er allerede identifisert i 5.1 Gruppene hver for seg og i 5.2 Den flytende betegneren: «Jazz», men de samles også her for å gi et sterkt inntrykk av hva de ferdighetene og egenskapene kan inneholde. Diskursene som gjør seg gjeldende er *diskurser fra ekspertiseforskningen, diskurser om bredde i eget musikalsk uttrykk, diskurser om mening og diskurser om progresjon*. I tillegg, fordi denne studien har hatt fokus på å identifisere kjennetegn på «talent» i jazz i videregående skole, presenteres et eget sett med verdsatte ferdigheter og egenskaper.

#### 5.3.1 Diskurser fra talentforskningen

Diskurser fra talentforskningen handler om arv og miljø, og den forskning som er presentert i 2.1 Forskning på talent. Denne diskursen er til stede, men oppleves som objektiv i den forstand at medfødte egenskaper ikke har noe å si. Det er ingen posisjoner som inntas som skulle tilsi at man arv spiller inn på noen nevneverdig måte. Sånn sett så forklares oppnådd ekspertise som «interesse», «drivkraft» og «øving». Det er likheter mellom det informantene til Stabell (2018, s. 110) sier som for eksempel ‘a natural spark for what you’re doing’, som kan ligne på «de brenner sånn for det de holder på med» (Lærer 7B) eller ‘a natural intuition’ som kan ligne på «intuitivt gehør» (Lærer 9C), men det forklares ikke som noe iboende. Det er mer snakk om noe som kommer utenfra, som «noe du kikker på» (Lærer 4A). Og det er settet ikke likhetstegn mellom å bli identifisert som talent i tidlig alder, og det å være god. Snarere tvert imot:

‘Talent’, i hermetegn igjen, kommer du på en måte så og så langt med, men de som øver og de som jobber, og de som legger ned innsats, de som er interessert; det er de som skyter forbi da, uten at de nødvendigvis har blitt identifisert som talenter! (Lærer 7B)

«Målrettet øving» som begrep, er heller ikke i spill. Men det er likevel tegn på at lærerne bedriver feedback eller lager oppgaver på en måte som kan minne om «målrettet øving». «Metoden» fra Gruppe A kan være et eksempel, og det samme kan tilbakemeldinger av typen «prøv å være begrenset til det her: vær motivisk, bruk de to tonene» (Lærer 6B) eller «å treffe sjueren i alle sluttakkorder» (Lærer 9C).

### 5.3.2 Diskurser om bredde i eget musikalsk uttrykk

Diskurser om bredde har plass på to steder i analysen. Det er en breddediskurs som kan sies å komme innenfra det norske jazzmiljøet, og så er det en mer generell breddediskurs som kommer utenfra. Disse diskursene vil jeg komme tilbake til i Kapittel 6: Drøfting. Jazz kan være «en samling av ulike ting» eller forstått som en «sekkebegrep», og det er ansett som noe positivt å lytte til og interessere seg for flere sjangere. Breddediskursen sett innenfra gjør seg gjeldende når interessen for bredde blir ansett som en markør for framtidig potensiale. Det er ikke viktig hva eleven lytter til, men det er, som vi så i gruppe B, viktig å få tak i nyansene i musikken. Samtidig er det forståelsen av at elevene kommer inn med «ulike talenter» (Lærer 5A) og at «de er jo kjempeforskjellige» (Lærer 8B), og «det å være åpen for de enkeltes særpreg» (Lærer 8B) som kan sies å like mye komme fra en større breddediskurs som handler om sosial inkludering og mangfold. Denne siden av diskursen kommer jeg tilbake til...

Diskursen om bredde i musikalsk uttrykk kommer også til syne i samtaler om inntaksprøver. Lærer 6B referer til en elev som nå har blitt en «kompleks og komplett» musiker, men som ved inntaksprøven hadde en «veldig rockete og veldig god framføring på instrumentet, men det var så mye som ikke var en del av hans musikk». Det er viktig å kunne bruke flere «farger» og ikke spille «en type låt». På den andre siden er det også en begrensning i hvor bredt musikeren kan være, fordi «man skal være veldig kreativ på noen parametere, men så er det andre parametere hvor det ikke skjer noen ting» (Lærer 11C). Og på et vis gjør «Fengselet» seg litt gjeldende her, for det handler om å forstå «den rette smak» (Lærer 11C), og det handler blant annet om å forstå hvilke parametere man kan endre og hvilke man ikke kan endre.

### 5.3.3 Diskurser om meningsskaping gjennom improvisert musikk

Når lærerne snakker om verdsatte ferdigheter i improvisasjon, som er «essensen i jazz», så er det også tydelig at musikken skal gi mening. Musikken får mening gjennom å være et språk, slik som er identifisert i 5.2.2 Jazz som språk. Det som gjør at denne diskursen skiller seg litt fra jazz som språk er at ferdigheten å skape «Mening», er mer enn bare «å bruke de musikalske verktøyene på bestemte måter». Det er viktig at det ikke bare blir «en haug med løse deler» som bare er «fort og høyt» (Gruppe C) eller at man har en «naturlig frasering» og



«ikke bare durer på» (Gruppe A). De som skaper en «struktur» som «binder akkordene sammen» skaper «Mening», som altså ikke bare handler om å spille rett skala til rett tid.

Andreas: Vil du si at det *viktigere* med mening?

Lærer 11C: (ler) ja, det... det er veldig interessant! (...) Det bør jo være det, altså ideelt sett! (A ler og R9 stemmer i)..

Lærer 10C: Ja (...)

Andreas: I den aldersgruppen her?

Lærer 11C: Ja, sant! Jo, jeg vil jo sånn ideelt sett så vil jeg si at det bør være sånn at meningen, altså det du forteller er det viktigste av alt! *Hvordan* du forteller det er underordnet, for det kan man alltid finne ut av, men det er kanskje *at* du forteller noe er liksom(...)er noe *dypere* da! som er vanskeligere å *jobbe med!* ..

Den siste delen av sitatet over handler ikke bare om mening, men idealet å finne sin «egen stemme». Dette betyr at man skal ikke bare bruke språket på en måte «som passer inn i sjangeren», men man skal gjøre det med «egenart» eller «særpreg».

Lærer 11C: Det er jo et ideal i jazzutdanningen *at* man skal finne sin egen stemme. I (by) for eksempel har (det jo vært veldig) *det* man fokuserer på! At du i *hvert fall* ikke skal bli en sånn kopist!

«Fengselet», «Språket» og «Fasit» spiller også inn her. Det handler om å skjønne hvilke koder som gir «Mening» og som er akseptert. For å få en bedre forståelse, så brukes tidligere av anerkjente musikere som modeller.

Lærer 10C: Altså, stemmer det (...) kravet om å «ja, du kan plukke soloer for å lære, men du skal ikke lire av deg det andre har lirt av seg», og ikke bare følge de samme rammene, du skal helst *skape noe nytt* for at det skal være kvalitet i jazz! selv om jeg drar inn en ny ting nå da.

Lærer 9C: Ja!

Lærer 11C: Mm (ler litt)

Lærer 9C: Det er jo litt blandings, for man plukker jo *kor* mye..

Lærer 10C: Ja?

Lærer 9C: ..andre sine kor, for eksempel, og man bruker jo en del tid på *det*, i hvert fall gjorde nå *vi* det i studiet.

Lærer 10C: Jada

Lærer 11C: Ja

Lærer 9C: Men selvfølgelig (kan du) ikke lire av deg det (...) neste gang du skal si at "nå er det min solo!" (...) Men man henter jo mye (...) det er jo derfor man gjør det, er jo min erfaring, at du skal finne ut hva det var det de gjorde, og hva kan jeg ta fra *det*, som kan funke.

#### 5.3.4 Diskurser om progresjon

Diskurser om progresjon handler om hva som kan utvikles og oppfattes når, og denne diskursen kan sies å alltid være til stede i pedagogiske og didaktiske sammenhenger. Gehøret, enten det er som en del av «Det gode øret» (Gruppe B) eller som «intuitivt gehør» (Lærer 9C) kan synes å komme først. Lærer 9C har sendt en elev videre til et talenttilbud fordi eleven hadde et «intuitivt gehør».

Ferdigheter på instrumentet må også jobbes med samtidig. «Samtidig som dem skal lære seg dette nye (...) språket (...) så skal dem også lære seg å spille på instrumentet sitt, for dem er ikke utlært til å beherske instrumentene sine,» påpeker Lærer 5A. Samtidig så er det klart at «de som har kommet lengst på instrumentet, de har et slags fortrinn» sier Lærer 6B, men ferdigheten på instrumentet står ikke i veien for å kunne oppdage om «det er liksom noe musikk inni der» (Lærer 6B).

Det «å finne sin egen stemme» er et viktig ideal i jazzen, er det litt for tidlig å si noe om, som i denne utvekslingen som i gruppe A:

Lærer 2A: Det jeg opplever her er at det er stor differanse disse korene som vi får dem til å lære utenat og *hvordan* de greier å forme sitt eget uttrykk. dem kommer ikke de i løpet av de årene de er hos oss, da, dem fleste av dem, i hvert fall..

Lærer 4A: (ikke) dem fleste av dem.

I gruppe C er det støtte for dette synet og setter det i et enda lenger perspektiv.

Lærer 11C: Det er kanskje noe med at vi som er nettopp her på videregående og, også på senere studier, at det er jo en *fase* hvor man er veldig fokusert på å lære seg det som finnes!

Lærer 9C: Ja

Lærer 11C: At man kanskje ikke er *helt* i gang ennå med nødvendigvis å..

Lærer 9C: ...finne sin egen..

Lærer 11C: ...lage sitt eget uttrykk..

Lærer 9C: Ja

Det som kjennetegner diskursen i materialet er at det er få spenninger, men det er også en følelse av at eleven henter litt her og litt der, som siden skal settes sammen til en helhet. Denne helheten, som jeg vil representere i metaforen «sin egen stemme», virker det som er sjelden på videregående skole, og det er heller et mål om eleven skal begynne søken etter «sin egen stemme» enn at eleven skal finne den.

### 5.3.5 Verdsatte ferdigheter og egenskaper

Som en oppsummering av dette nodalpunktet, vil jeg presentere det som jeg har tolket som verdsatte ferdigheter og egenskaper. Det er ferdigheter og egenskaper som gjerne brukes som forklaringer på hva som kjennetegner de som utmerker seg i jazz på videregående skole. Jeg vil samle opp det meste i tre tegn - «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den meningssskapende improvisatoren».

«Det gode øret» innebefatter «lytting», «intuitivt gehør», «oppfattelsesevnen», gehørferdigheter som utvikles fra «Metoden», «plukking av soloer» og lignende momenter, som har vært presentert så langt i kapittel 5.

«Drivkraften» er artikulert på mange måter. Det er snakk om en «vilje», en «sult», «de brenner sånn for det de holder på med» og en «drive». Av og til, blir også drivkraften artikulert som en interesse. Drivkraften er kanskje tydeligst artikulert i gruppe C:

Lærer 10C: Som for eksempel, du nevnte jo (tidligere elev) som begynte med å synes rockepiano var dødsgøy! og så spilte vi liksom Queen og sånn! (Men da) vi begynte med Tord Gustavsen-ting, da var det neste som det klikka for ham, følte jeg (ler)

Lærer 9C: Ja!

Lærer 10C: Det synes han var ultragøy! Og da.. så trengte jeg nesten ikke gjøre noe mer fordi at han bare...

Lærer 9C: Da føyk han avgårde..

Lærer 10C: Ja, han bare spant avgårde!

«Drivkraften» slik den er artikulert her er noe mange musikkpedagoger kjenner seg igjen i. Det er den voldsomme «kraften (som) er så mye sterkere enn å (bare) gjøre leksene du har fått av læreren din» (Lærer 2A). Og det er den kraften som gjør at eleven våger å stå i det ukjente.

«Den fleksible meningsskaperen» er en kombinasjon av «Språket» fra Gruppe A, «Mening» fra Gruppe C, og «Jazz» fra Gruppe B der musikken forstås som et «vidt begrep av materiale som vi har ønsket å beholde en stor del av improvisasjon inn i» (Lærer 6B). «Den fleksible meningsskaperen» bruker «Språket» til å skape «Mening» i «Jazz». En elev som kan plasseres her reflekterer, er fleksibel i musikken og snur og vender på det musikalske verktøyene. Et poeng med her er også å ta med noe er viktig i Gruppe B. Det er mulig å skille det å ha et solistisk bidrag og det bidra inn i det kollektive. «Den fleksible meningsskaperen» trenger ikke å ønske å spille individuelle soloer, men kan bidra til for eksempel til å lage lydlandskaper sammen med andre.

## 5.4 Nodalpunktet «Musikklinja»

På utsiden av talent i jazz i videregående skole finnes det noen rammer. Disse rammene tilbyr også noen diskurser som lærerne av og til henter fra. Jeg har kalt dette nodalpunktet «musikklinja», men det er ikke meningen å vise fram alle diskurser som kan være i spill på en musikklinje. Dette punktet er til stede fordi det er noen diskurser som er i spill *fordi* konteksten er videregående skole og lærerne må forholde seg til verdier og prinsipper for opplæringen, slik de er beskrevet i Overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). De samme diskursene kunne vært kanskje vært fraværende dersom studien ikke hadde intervjuet lærere. Jeg opplever at det er to diskurser som gjør seg gjeldende i nodalpunktet «Musikklinja». Det er *diskursen om personer i kulissene* og *diskursen om bredde (som i*

*inkludering og mangfold*). Her kunne man også snakket om en institusjonaliseringsdiskurs, men den gjør seg ikke gjeldende i mitt datamateriale.

#### 5.4.1 Personer i kulissene

Diskursen om personer i kulissene handler om nettverket rundt elevene. Den inkluderer familie, private lærere, spesialtilbud, Kulturskolen, storband, korps, og så videre. I denne diskursen inkluderes egentlig også lærerne som de oppdager, beskriver og vurderer «talent», men fordi fokusgruppens deltagere er lærere tar jeg ikke med de i denne diskursen.

Diskursen kommer i spill når Gruppe A snakker om «Den sosiale flaten» som ikke bare inkluderer skolemiljøet, men miljøet rundt omkring i nærområdet. Der finnes det sommerkurs og fritidsaktiviteter for de som liker å spille jazz. Elevene som driver med jazz på videregående kommer et «veldig spenn» av bakgrunner, sies det, men det er likevel en følelse av at de har «musikerforeldre» eller «akademikerforeldre». Noen av elevene opplyser lærerne i Gruppe A, har gått i Kulturskolen før, og det kan også si noe om elevenes oppvekstvilkår. Elevene i Kulturskolen kommer oftere fra høyere klasselag (S. G. Nielsen et al., 2023). Det hender også at foreldrene bare har hørt litt på musikk, men jobber med noe annet, men likevel kan elevene ha «frihet og fleksibilitet hjemme til å holde på med det de interesserer seg for» (Lærer 8B). Lærerne i Gruppe C sier at det er en god løsning å ikke ha egne talentskoler for jazz, men at elevene er på skolen sammen med elever fra dans og drama.

Lærer 9C: Jeg tror det også det er sunt å møte folk som driver med andre...det med (at) dans og drama også er her, synes jeg er litt fint.

Andreas og Lærer 10C: Ja

Lærer 9C: At det er noe med å kunne få et overblikk over hva slags kunst er det? Hva finnes, og hva tenker folk og hva gjør de? Hva uttrykker de?

Lærer 11C: Ja, hva finnes og så igjen, så er det jo litt med den der lokale tilknytningen som jeg tror fortsatt, når du er tenåring, har mye verdi da!

I Gruppe C sier de også at det er fint med regionale spesialtilbud for de som er ekstra inninteressert. Gruppe B har flere poenger som setter denne diskursen i spill blant annet «Bygde-TUP» som handlet om hvordan to av lærerne hadde opplevd sin egen oppvekst der de «ble sett» av noen eldre musikere i lokalmiljøet. Og de problematiserer hvordan de som identifiseres som «talent» et sted, plutselig får et tilbud et annet sted. Det oppleves som det favoriserer noen. Men det virker ikke som spesialtilbudene oppleves som en garanti for å komme inn på høyere musikkutdanning. «Jeg tenker også det er fint på de høyere utdanningene og sånn ... det er ikke sånn at det *bare* er folkene fra storbyene, som har hatt tilgang på talentprogrammene, som kommer inn.» (Lærer 8B).

Generelt så oppleves miljøet rundt elevene som en viktig faktor og som et viktig supplement til undervisningen på musikklinja, men videregående skole oppleves også som tidkrevende og man må ha en «veldig sterk motor for å ta på seg ekstra arbeid» (Lærer 8B). Når det gjelder rekrutteringen til spesialtilbudene, så hender det at lærerne prøver å rekruttere. «Dem som har vært talentfull i sin egen elevgruppe, som en tenker, ja, kanskje du skal søke» (Lærer 3A). Men det er artikulert også en oppfatning at hva lærer har å si er ikke så viktig, når det gjelder rekruttering til spesialtilbud. «Jeg tror det har veldig mye å si hva, hvordan (elevene) snakker sammen om sånne type konsepter» (Lærer 7B). I Gruppe C er en lignende artikulering, der de snakker om hvordan de som utmerker seg eller er mest interessert finner hverandre på tvers av klassetrinn.

Det store fokuset lærerne setter på miljøet rundt elevene kan være et iboende trekk i jazzen som påpekt hos Berliner (1994), og det kan også henge sammen med at skole er bare en av elementene i jazzopplæringen i tillegg til øvelser og spillejobber som Murphy (2009) på peker.

#### 5.4.2 Diskurser om bredde (som inkludering og mangfold)

Som nevnt i 5.3.2 Diskurser om bredde i eget musikalsk uttrykk, finnes det også en diskurs om bredde (som inkludering og mangfold) i spill. Det vil si, denne diskursen er egentlig alltid til stede i en norsk pedagogisk sammenheng, og den kan sies å ha et lovpålagt hegemoni gjennom Opplæringslova sin §1-1 som sier at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998).

Når elevene beskrives som «kjempeforskjellige» og som å ha «ulike talenter», så handler det like mye om en diskurs som kan sies å være en grunnstein i norsk skolepolitikk og som vi kan finne igjen i læreplanen. Denne diskursen kommer til syne på to måter. Først og fremst er det i kraft av utvalgskriteriene. De som snakker er ikke bare personer, som har erfaring med undervisning av 16-19 åringer. De er også lærere i videregående skole, og det er en identitet alle har med seg. Og særlig i Gruppe A og Gruppe C, der alle jobber på samme arbeidsplass og intervjuene er gjennomført på de respektive arbeidsplassene, kan man se for seg at bygningene og de andre kollegene har gitt deltagerne en påminnelse av hvilke subjektposisjoner som tilbys. Denne diskursen gjør seg gjeldende i materialet på den måten at det *kan* være vanskelig å forstå om lærerne snakker om elevene generelt eller om de som utmerker seg.

At elevene skal spille «den musikken de interesserer seg for», som går igjen som en verdi i gruppene, er en del av denne breddediskursen, fordi det handler om å ikke ekskludere personer, kulturer eller musikkuttrykk som er en del av majoritetskulturen.

I tillegg kan man si at den gjør seg gjeldene når vi diskuterer kjønn og talent. Det er grunner til å plassere den delen av breddediskursen som handler om inkludering til å plassere som noe som kommer innenfra jazzen. Det er gjort mye forskning på jazz og kjønn i Norge, og siden jazzen er såpass institusjonalisert, kan man si at diskursen befinner seg innen jazzen også. Det er, som jeg var inne på i 4.3.2 Anonymisering av informanter, en sterk ubalanse mellom kjønnene i jazzmiljøet. Det er høy overvekt av menn, og selv om andelen kvinnelige instrumentalister øker, så er kvinner som oftest sangere. De artikuleringene som kommer fram i materialet kan dog like mye være hentet fra en diskurs om bredde (som i inklusjon og mangfold). Siden talentediskursen har momenter som dreier seg om en biologisk komponent, er det også naturlig å spørre om kjønn. Det er ingen ting i dataene som tyder på at det forskjell i potensiale når det gjelder kjønn, uansett om du velger en binær eller ikke-binær kjønnsforståelse. Men det er noen observasjoner, som likevel kan være interessante. I Gruppe C er det en oppfattelse at kjønnsbalansen er til stede selv om «det er jo blitt flere jenter som spiller trommer og flere jenter som spiller gitar og bass», men det er fortsatt så mange jenter som driver med jazz. Det artikuleres også forskjeller i innlæringsstrategier mellom jenter og gutter.

Diskursen om bredde (som inkludering og mangfold) ser ut til å virke inn på flere av de andre diskursene som er identifisert tidligere, og det vil jeg drøfte i kapittel 6.

## 5.5 Oppsummering av funn

Datamaterialet er rikholdig. Dette kapittelet har samlet funnene i tre nodalpunkter – «Jazz», «Talent» og «Musikklinja». Det er ulike diskurser i spill, og dette kapittelets formål har vært å identifisere dem, slik at noen av dem kan drøftes senere.

Det er noen poenger jeg vil trekke fram spesielt. Siden denne studien har hatt som mål å belyse *hva som kjennetegner «talent» i jazz i videregående skole*, så har jeg summert opp mine funn i tre tegn – «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningskaperen».

Det er andre, kanskje større poenger, å ta med også. Fokuset som ligger på «Mening» (Gruppe C) og «Språket» (Gruppe A) handler mest om hva jazzpedagogikken beskjeftiger seg med, og

hvordan den ser på seg selv og musikken. Og «Metoden», som er godt kjent innen norsk jazzdidaktikk, er noe alle har forutsetninger for å lære.

Det siste poenget å summere opp er derfor hvor sentralt to ulike diskurser om bredde står i denne analysen. Bredde forstås på to måter – og derfor vil dette bli sentralt i drøftingen. Det er av og til uklart hvilken breddediskurs som er i spill.

Å presentere funnene er den første delen av analysen. Når funnene presenteres på denne måten uten å drøftes særlig underveis, så er det for å gi et overblikk av materialet. Ikke alle funnene trenger å drøftes i denne analysen, men de er likefullt en del av studien og kan gi en dypere forståelse av drøftingen. I kapittel 6 vil jeg drøfte flere av funnene opp mot noe av den tidligere forskningen, men også annen relevant litteratur. Der vil jeg også utbrodere noen av funnene og se etter konflikter mellom de identifiserte diskursene.

## Kapittel 6: Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte de funnene fra denne studien som belyser problemstillingen *hva kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole*. Gjennom diskursanalyseprosessen har jeg identifisert mange diskurser som kan sies å komme fra innsiden av jazzmiljøet, og flere diskurser som kommer fra institusjonen. Noen av disse diskursene kommer tilsynelatende i konflikt med hverandre i datamaterialet, og slike konflikter kalles antagonismer av Laclau og Mouffe (2014). Det er særlig en diskurs, diskursen om bredde (som inkludering og mangfold), som tilsynelatende gjør hegemoniske intervensjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60) og midlertidig oppløser antagonismer. Fokuset vil derfor rettes mot disse intervensjonene i dette drøftingskapitlet.

Drøftingen vil gjøres i tre deler. Den første delen har som formål å besvare studiens hovedspørsmål *hva kjennetegner «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole*. I forrige kapittel identifiserte jeg tre verdsatte ferdigheter og egenskaper – «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningskaperen» – som jeg nå vil gå nærmere inn på mitt bidrag til forståelsen av «talent» i jazz på musikklinja på videregående skole. Jeg vil også gå inn på hvilke diskurser som kan sies å komme i konflikt med hverandre knyttet til disse tre verdsatte ferdighetene og egenskapene.

I del to vil jeg utforske nodalpunktet *metoden* fra Gruppe A, slik jeg forstår den som en formal dannelse der man dannes *gjennom jazz*. Her vil jeg se på hvordan to diskurser kommer litt i konflikt med hverandre.

Og i den siste delen vil jeg gjøre et tankeeksperiment basert på en fornemmelse jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført tre fokusgrupper og analysert et innholdsrikt datamateriale ved hjelp av Laclau og Mouffes (2014) diskursteori. Tankeeksperimentet går ut på å analysere et potensielt gramsciansk hegemoni (Gramsci, 2006) i musikkpedagogisk sammenheng mellom to breddediskurser som antydes i mitt datamateriale.

Et gjennomgående premiss i drøftingen er at jeg tar utgangspunkt i en forståelse av jazz som et «språk» som gir en «mening» som er «improvisert». Akkurat som at et språk kan ha flere dialekter eller flere varianter (sånn som de nordiske språkene), så kan jazz kan flere undersjangere. Likevel forstår jeg det slik at det finnes et vokabular og en måte bruke det vokabularet på, som gir mening. Selv om mening ikke er fiksert, så bruker vi språket som om det hadde en fiksert mening. Ved hjelp av Laclau og Mouffes har jeg identifisert «jazz som



språk» som en myte, fordi tegnet «jazz som språk» kan sies å være «på den ene side en misoppfattelse af virkelighedes beskaffenhed, men på den anden side ... en helt nødvendig horisont for vore handlinger» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 52).

## **6.1 Hva kjennetegner «talent» i «jazz» på «musikklinja» på videregående skole?**

I denne delen vil jeg drøfte «talent i jazz» forstått som et sett med verdsatte ferdigheter og egenskaper. Dette settet består av tre tegn, men disse tegnene må forstås som en del av en større totalitet som kan kalles «talent». Den totaliteten består i denne drøftingen av nodalpunktene «jazz» og «talent». Når «talent i jazz» er del av en diskursiv formasjon, vil begrepet aldri lukkes helt slik at elementenes omdannelse til momenter blir gjennomført (Laclau & Mouffe, 2014, s. 93). Det vil derfor alltid være rom for andre tegn på «talent i jazz», men dette er tre kjennetegn jeg foreslår basert på mitt datamateriale. Fordi datamaterialet er så stort, vil jeg også i denne delen bidra med utfyllende sitater som ikke er presentert i kapittel 5.

### 6.1.1 «Det gode øret»

At lytting til musikk er viktig, er ikke overraskende for en kjenner av jazzmiljøet. Det er nok ikke mulig å overvurdere det store fokuset jazzmiljøet setter på lytting. «Unwavering devotion to music listening also characterizes the learning program of students» (Berliner, 1994, s. 57). Sjargongen i miljøet er ofte knyttet til å høre musikk inne i seg, for eksempel gjennom å si at man hører skjemaet eller hører linjer. Innspillinger av jazz blir betraktet som formelle utdanningsverktøy, og mange jazzmusikere kan både synge og spille innspilte soloer. Dette kalles gjerne «plukking» eller «planking», men det er i utgangspunktet ikke regnet som god stil å framføre soloene som om de var nedskrevne verker. Det gjøres av og til, som artikulert i tradisjonsdiskursen (se 5.2.1 Tradisjonsdiskursen), men det er en forståelse av at dette gjør man ikke. På et vis kan en si at de innspilte soloene «tilhører» den som har spilt dem og kan ikke overføres til deg, noe som understreker jazzens muntlige tradisjon.

I denne studiens data kommer det fram at man kan oppdage tidlig, før videregående skole, ferdigheter knyttet til lyttingen og gehøret. Det er en av flere historie som ble fortalt i Gruppe B og som ble til «Det gode øret» (se 5.1.2 Gruppe B). Det handler om å oppfatte nyanserikdommen i musikken, og det handler om gehøret, men ikke forstått som at eleven har «teoretisk oversikt». Denne måten å snakke om en spesiell ferdighet på, finner vi igjen i

talentforskningen. «The two most important core ingredients in of musical giftedness, therefore, seem to involve sensitivity to structural and expressive (in contrast to technical) properties of music» (McPherson & Williamon, 2006, s. 243). McPherson og Williamon foreslår at evnen til å oppfatte det strukturelle og ekspressive ved musikk er en bedre måte å måle musikalitet på enn å måle evnen til å oppfatte ulik tonehøyde mellom to toner (se også Winner & Martino, 2000).

Denne ferdigheten må oppdages av noen som kan oppdage at barnet eller den unge musikeren lytter på den måten. Og det er selvsagt her musikerforeldre og lærere eller andre «personer i kulissene» spiller inn for å stimulere barnet. I tillegg vil barn som har denne sensitiviteten til musikk trolig være mer motivert til å lytte og kanskje ønske å få musikktimer (Csikszentmihalyi, 1998).

### 6.1.2 «Drivkraften»

«Drivkraften» kan sies å være det kjennetegnet på veien mot ekspertise som kanskje er mest åpenbart. Uansett hvor mange timer som kreves for å nå et ekspertisenivå tyder det meste på at man trenger en ekstra drivkraft til å gjennomføre de oppgavene i «målretta øving» som ikke nødvendigvis er motiverende i seg selv (Ericsson et al., 1993). Et eventuelt medfødt potensiale er ikke nok, siden «no amount of natural aptitude will guarantee success without the opportunities for intense, systematic learning and practice» (McPherson & Williamon, 2006, s. 244). I denne studien blir «Drivkraften» også artikulert som «sult», «vilje», «interesse», «noe man elsker» og «drive». «Drivkraften» kan kanskje også forstås som pasjon, selv om dette ikke artikuleres.

I modellen *Dualistic Model of Passion* (DMP) defineres «passion as a strong inclination toward a *self-defining* activity that one loves (or strongly likes), finds important, and in which one invests time and energy» (Bonneville-Roussy & Vallerand, 2017, s. 379).

DMP foreslår to former for pasjon – harmonisk og besettelse – der besettelsen er en pasjon som kontrollerer subjektet, mens ved harmonisk pasjon har subjektet kontroll over pasjonen. Det er ikke alltid så lett å skille harmonisk og besettende pasjon fra hverandre, men hypotesen er at harmonisk pasjon er «more adaptive than obsessive passion and should therefore lead to more optimal outcomes (Bonneville-Roussy & Vallerand, 2017, s. 379). Det interessante for denne studien er at pasjon kan trolig utvikles og forsterkes blant annet dersom det sosiale

miljøet, forstått som «personer i kulissene», rundt eleven er «autonomy supportive (provides some choices within reasonable limits)» (Bonneville-Roussy & Vallerand, 2017, s. 381).

Et poeng med drivkraft er at det *ikke* er domenespesifikt, sånn som annen ekspertisekunnskap kan sies å være. Det interessante for en musikkpedagog kan derfor være å se hvordan drivkraften kan manifestere seg hos en elev.

Det er her forståelsen av «talent» som selvstendighet passer inn. Det er den følelsen som beskrives ved at eleven er selvgående eller bare «spinner av gårde» av seg selv (se 5.3.5 Verdsatte ferdigheter og egenskaper). Lærer 10 C trengte «nesten ikke å gjøre noe». Dette er en metafor, som handler om at læringen skjer «av seg selv». Og et ønske om at eleven skal gjøre ikke bare gjøre som læreren sier, men bidra med noe man «elsker eller noe av det du kicker på» (Lærer 4A) kan være for å motivere en elev til å finne drivkraften sin. Det handler om at de kan bli «så interesserte, (at de) brenner sånn for det de holder på med og (da får de) den der innsatsen» (Lærer 7B) som er den «ekstraordinære drivkraften» (Lærer 8B).

Interessen for bredde *kan* også tyde på en drivkraft eller pasjon. Det er i hvert fall et viktig poeng for mange av lærerne i studien.

### 6.1.3 «Den fleksible meningskaperen»

Andreas: Vil du si at det *viktigere* med mening?

Lærer 11C: (ler) ja, det... det er veldig interessant! (...) Det bør jo være det, altså ideelt sett!

Metaforen «å fortelle en historie» går igjen i måten lærere i jazz snakker om det å spille en solo, ikke bare i datamaterialet fra min studie. Det er en forventning om at utøveren skal lage en musikalsk idé og så utvikle den til noe mer, noe som gir mening. Mening forutsetter gjenkjenning hos de som lytter, og på den måten kan mening knyttes til myten om at jazz er et språk. For å kunne lage mening, så er det vanlig å bruke en referanse.

To achieve maximal fluency and coherence, improvisers, when they are not performing free (or “absolute”) improvisation, use a referent, a set of cognitive, perceptual, or emotional structures (constraints) that guide and aid in the production of musical materials. In jazz, for example, the song form, including melody and chords. (Pressing, 1998, s. 52)

«Den fleksible meningskaperen» kjenner til tilstrekkelig av slike referanser til å kunne skape mening i samspill med andre. I tillegg er «Den fleksible meningskaperen» godt på vei til å lete etter noe i musikken. Det kan være å eksperimentere med lyd, sånn informantene til

Green (2002). Samspillet er også viktig. For «Den fleksible meningsskaperen» handler det om å spille med andre, stille opp for andre, enten som solist eller medspiller, og man kan være «Den fleksible meningsskaperen» i bakgrunnen eller i et lydlandskap.

6.1.4 Diskursene som kommer i spill i «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningsskaperen».

Jazz som språk kommer i spill i alle tre kjennetegnene. Når Gruppe A er enige om at tilegnelsen av jazz er språklæring, er dette en metafor som danner koblingen mellom jazz og språk. Språklæringen er forstått som «å lytte, adaptere, herme, improvisere» (Lærer 1A). Dersom jazz er et språk, så la oss for argumentets skyld si at det er vokabular som må innlæres. Lyttingen til manifestasjoner av vokabularet må sies å være en viktig del av innlæringen. Tradisjonsdiskursen spiller inn, fordi språket kan sies å ha en historie som knyttes til innspiller som betraktes som formelle undervisningsverktøy (Berliner, 1994, s. 58). Og selv om «verket er jo på en måte litt sånn uinteressant i jazzsammenheng» (Lærer 4A), så er de viktigste innspillingene å regne som en serie av bøker man skal lese, som klassisk dannelselse der «forbilledet forudsættes at inneholde og uttrykke noget typisk og værdifult, som vi bør kende til og tage ved lære af» (F. V. Nielsen, 1998, s. 62). Men så sier Gruppe B at det ikke er viktig hva man lytter til. Det kan kobles til forståelsen av jazz som et «vidt» eller «åpent» begrep eller «en samling av ulike ting» (Lærer 4A), sånn at diskursen om bredde (i musikalsk uttrykk) kommer med i spillet. Og det kan virke som diskursen om bredde (i musikalsk uttrykk) gjør en hegemonisk intervensjon der bredden i det musikalske blir viktigere enn spesialiseringen innen en sjanger.

Det samme kan sies om «Den fleksible meningsskaperen». Dersom mening skal skapes, skapes den gjennom å «bruke de musikalske verktøyene på bestemte måter, som et språk» (Lærer 5A). Det handler om å «fortelle» en «story» som har en «struktur» og ikke bare er «en haug med løse deler». Og selv med et åpent jazzbegrep, så kan man kanskje si det med Jørgensen og Phillips at «betydningsdannelse som social proces går ud på at fiksere betydning, som om, der fandtes en saussuresk struktur» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35)(uthevelse i original).

## 6.2 Metoden

I kapittel 5 ga jeg en kort beskrivelse av «Metoden», slik den framstår i materialet.

«Metoden» går ut på å «lytte, herme, adaptere og improvisere». Denne metoden kan sies å være velkjent blant norske jazzpedagoger. «Metoden», slik den dukket opp i materialet, er godt kjent i det jazzpedagogiske feltet. Når jeg tenker på «Metoden» knytter jeg den til miljøet rundt jazzutdanningen på NTNU (se Solli et al., 2021, 2022) og til «Third-stream» som startet i miljøet rundt den blinde pianisten Lennie Tristano.

«Metoden» legger vekt på lytting som det første trinnet. Gjennom lyttingen, skal man lære jazz som en kunstform, ikke som en bruksmusikk. Og selv om «verket er uinteressant i en jazzsammenheng» (Lærer 4A), så blir likevel den innspilte representasjonen av musikken viktig i denne sammenhengen. Den fungerer som en modell for god bruk av jazz-språket. Videre skal eleven synge soloen. Alt dette kan helt fint gjøres i gruppe, uten instrumenter. Så skal eleven spille soloen på sitt instrument. Etter det følger varianter der eleven skal skrive sin egen solo eller sitt eget kontrafaktum over akkordskjemaet som ligger til grunn for soloen, men dette ble ikke nevnt i Gruppe A. Og så lager man sine egne soloer.

Som didaktisk metode, kan «Metoden» plasseres i de formale dannelsessteoriene. «Det centrale er ikke, at barnet optager det og det kulturindhold i sig, men at det «formes» (=dannes) til at få de og de *egenskaber.*» (F. V. Nielsen, 1998, s. 65). Og det er en typisk metodisk dannelse der «anvendelse af værktøj, beherskelse af arbejdsteknikker, indøvelse af fremgangsmåder ved opsøgen af ny viden» (F. V. Nielsen, 1998, s. 74) inngår. Hele poenget er her dannelsen *gjennom* musikken. «Metoden» er velkjent og velprøvd. Den fungerer for veldig mange. Og som det påpekes i Gruppe A - «alle har forutsetninger for å ta innover seg metoden».

Men «Metoden» kan også møtes med motstand. Det innebærer en del innlæring av andres soloer. Ikke alle jazzpedagoger som oppfordrer elevene sine til å lære seg andres soloer, trolig fordi de ikke mener at elevene kan utvikle seg til å bli «good improvisers with such an educational content» (Dyndahl & Nielsen, 2014, s. 111).

Å plassere denne «Metoden» i de formale dannelsessteorier gjør at «Metoden» kan betraktes som instrumentell. Det er vesentlig for argumentet mitt om en mulig hegemonisk intervensjon. Men før jeg kommer til denne intervensjonen, er det også viktig å komme med en innvending mot de formale dannelsessteoriene.

For argumentet skal fungere, så vi akseptere at i «Metoden» fungerer «som et instrument... (som) har av Dewey også vorte kalla instrumentalisme, og det er det grunnleggjande prinsippet i pragmatismen» (Skjervheim, 1972). Skjervheim sier man ikke må overse det kantianske skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger. Pragmatiske handlinger har et mål, «basert på meir eller mindre godt verifisert kunnskap» (Skjervheim, 1972). «Metoden» kan sorteres under dette, fordi det er et mål gjennom musikken skal man nå målet. Mens praktiske handlinger skjer i det sosiale feltet med allmenngyldige normer. Og hvis ikke de praktiske handlingene utføres, begår man «Det instrumentalistiske mistaket», mener Skjervheim (Skjervheim, 1972)

## 6.2.2 Diskursene i spill med metoden

Når Lærer 2A belyser et problem knyttet til «Metoden», oppstår et slags paradoks. «Hvordan får elevene dyktiggjort seg når de ikke spiller den musikken på konsert ikke er den de har jobbet med?» spør Lærer 2A. Og så følger denne utvekslingen:

Lærer 5A: ..jada..(...) det er liksom et paradoks da at vi jobber liksom med de gode gamle standardene (...) også hvordan ...

Lærer 4A: Men det er ikke et paradoks! Det er meningen at det skal være sånn, tenker jeg...

Og senere i samtalen blir det konsensus om at elevene helst bør spille innenfor den sjangeren de har lyst.

Det kan se ut som det er en annen diskurs, diskursen om bredde som inkludering, som gjør en hegemonisk intervensjon, der elevens interesser går foran. Paradokset er at bare fordi lærerne i alle gruppene legger mye vekt på at elevene skal gjøre det elevene er *interessert i*, så betyr ikke det nødvendigvis at det alltid er *i elevens interesse* å gjøre det. En kan spørre seg om det valget eleven gjør er for å unngå motstand, og da kanskje unngå en situasjon der man havner i det ukjente.

Men det er også et annet hensyn å ta i denne situasjonen, og det er at «de gode, gamle standardene» begynner å bli veldig gamle. Coss påpeker dette problemet ved å si at jazzmusikken fra de siste 5-10 årene er meget underrepresentert i jazzpedagogikk (Coss, 2018, s. 530). På den måten kommer også tradisjonsdiskursen i spill, for det blir et spørsmål om lærerne skal undervise tradisjonen som noe stilisert eller som noe som stadig utvider seg, som stadig er «åpen» og som aldri *lukkes*, for å låne et begrep fra Laclau og Mouffe. Det er en fare for at man utdanner til den diskursive formasjonen «skolejazz» eller «universityjazz» (Prouty, 2012, s. 66) som impliserer at det finnes en mer autentisk form for jazz enn den som

er lært på skolen. Og denne mer autentiske jazzen, kan sies å finnes blant de som utøver den utenfor institusjonen.

Til slutt står lærerne i den nærmest daglige øvelsen der man «i konkrete opplærings situasjoner (vil) oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2017, 3.5). Og det er opp til læreren å velge hva som er den rette veien å gå. I dette tilfellet kan det synes som diskursen om bredde (som inkludering) har et lite overtak, for det er ikke klart i materialet hvilken musikk som spilles på konsertene.

### **6.3 Et tankeeksperiment om «jazz», «talent» og «musikklinja»**

Den fornemmelsen jeg hadde i alle fokusgruppene om å være den som brakte tegnet «talent» med meg utenfra ønsker jeg å problematisere. Fornemmelsen kan komme som et resultat av det asymmetriske maktforholdet som finnes mellom forsker og intervjuobjekt i forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren kommer inn med noe som skal besvares, og selv om fokusgrupper utjevner noe av den ubalansen, så finnes det ingen observasjonspost i forskning som kan sies å være objektiv (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Man er alltid en del av diskursen. Og derfor vil jeg i denne delen av drøftingen tillate meg å tenke høyt rundt en antydning som har dukket opp i mitt materiale.

Jeg har identifisert to ulike former for diskurser om bredde, og jeg har med overlegg bevart tegnet «bredde» i begge diskursene. I min diskursanalyse har jeg kalt den ene diskursen *bredde i eget musikalsk uttrykk* og den andre diskursen *bredde som i inkludering og mangfold*. Grunnen til at jeg vil gjøre dette tankeeksperimentet er at jeg av og til synes det er vanskelig å identifisere hvilken av de to formene for breddediskursene subjektposisjonene tilbys fra. Mitt forslag er at det henger sammen med at tegnet «bredde», i en norsk musikkpedagogisk sammenheng, kan sees på som en flytende betegnelse som fylles av motstridende diskurser. For at argumentasjonen skal henge sammen, vil jeg undersøke de to breddediskursene i spill. Deretter vil jeg gjøre en kobling mellom inkludering og sjangerbredde (Jordhus-Lier, 2018), og så vil jeg undersøke hva tankeeksperimentet har å si for min diskursanalyse av «jazz», «talent» og «musikklinja».

Før jeg går i gang med tankeeksperimentet, vil jeg også bare minne om to poenger knyttet til Laclau og Mouffes diskursteori. Det første er knyttet til gruppedannelser. Laclau og Mouffe forstår gruppedannelser etter samme prinsipper som individuell identitet, og det er glidende overgang mellom individuell og kollektiv identitet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 56). Og en

gruppe kan oppstå når noe omtales som en gruppe. Så hvis jeg sier «norsk jazz», så kan det bli regnet som en representasjon av en gruppe. Det andre poenget knyttes til hegemoni. Laclau og Mouffe bygger videre Gramscis teorier om hegemoni (Laclau & Mouffe, 2014). Gramsci mente at sosiale grupper enten dominerer eller leder andre grupper gjennom intellektuelt og moralsk lederskap (Gramsci, 2006, s. 85). I følge Laclau og Mouffe kan hegemonier oppstå i et felt der «the ‘elements’ have not crystallized into ‘moments’» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 120). Hegemoni impliserer en spesiell form for konsensus: «a social group seeks to present its own particular interests as the general interests of the society as a whole» (Storey, 2006, s. 63). Og hegemoniske relasjoner trenger ikke forekomme på et overordnet statlig nivå, de kan forekomme mellom grupper eller innenfor et felt (Gramsci, 2006, s. 87).

«A class is hegemonic not so much to the extent that it is able to impose a uniform conception of the world on the rest of the society, but to the extent that it can articulate different visions of the world in such a way that their potential antagonism is neutralized» (Laclau, 1993, i Storey, 2006, s. 67).

### 6.3.1 To ulike diskurser om som kan fylle tegnet «bredde»

At bredde i uttrykk er en verdi kan det ha en sammenheng med når jazzen kom til Norge, og hvilken «jazz» som fikk fotfeste som et kunstuttrykk. Jazz fikk fotfeste i Norge, først og fremst på 60-tallet. Dette var i en periode da jazzen allerede har forlatt sine røtter som underholdningsmusikk og inntatt en rolle som kunstmusikk gjennom bebop. I USA har man allerede begynt å undervise jazz på universiteter, om enn få og bare som delkurs (Prouty, 2012). Det norske jazzmiljøet (i regi av Norsk Jazzforum) etablerer en konsertserie på Munchmuseet og Henie Onstad senter (Skårberg & Karlsen, 2020) som etablerer en kobling til moderne kunst. Den musikken som spilles på disse museene tar opp i seg strømninger fra frijazzen, og selv om frijazzen kan sies å direkte koblinger til den kollektive måten å improvisere på som vi kjenner fra New Orleans, så er tonespråket mye nærmere strømningene i samtidens kunstmusikk. Jazz etableres i Norge på et vis der man allerede har gått gjennom bebop-revolusjonen og akseptert bebopen og alle post-bopstiler som en evolusjon (DeVeaux, 1991), men man får ikke med seg jazzens pre-bop-tradisjon og kobling til underholdningsmusikken på samme måte som i USA.

Det er andre poenget er knyttet til hvilken retning i jazzen (og jazzpedagogikken) som har hatt mest betydning for Norge. Skårberg og Karlsen (2020) understreker George Russells betydning som en representant for «Third-stream» for unge musikere som Jan Garbarek og Terje Rypdal. «Third-stream» ønsker å kombinere styrkene med jazz og vestlig-klassisk



musikk, og jeg har tidligere nevnt at metoden, som Gruppe A snakker om, har likheter med det for eksempel George Russell og Lennie Tristano gjorde med sine elever. Men det viktige poenget for dette tankeeksperimentet er at musikk fra «Third-stream» krever mye fra utøveren, der man skal spille kompleks nedskrevet musikk, samtidig som skal kunne improvisere. «One could perhaps even claim that this movement was looking for omnivorous musicians - musicians who feel at home in more genres than one» (Skårberg & Karlsen, 2020, s. 104). Denne formen for bredde er utøverfokuset. Det handler om å skape «komplette instrumentalister» som for eksempel Keith Jarrett og Wynton Marsalis (Skårberg & Karlsen, 2020, s. 104), som begge to er kjent for å kunne spille med stor virtuositet innenfor jazz og vestlig-klassisk musikk, selv om deres jazzuttrykk er veldig ulikt. Det finnes innen det norske jazzmiljøet, en «short-range omnivorousness, understood as musical plurality within the field of jazz as a whole,» hevder Skårberg og Karlsen (2020, s. 101). Så når lærerne i min studie fyller tegnet «jazz» med momentene «bredt», «vidt», «frihet», «en samling av ulike ting», «åpen tilnærming» og «åpent», så kan jazz som en «altetende» sjanger være en tolkning.

Skårberg og Karlsen tar kanskje et lite kvantesprang når de foreslår at «Third-stream»-bevegelsen lette etter altetende musikere. Det handler nok først og fremst om å bli en så komplett musiker som mulig innenfor den amerikanske jazz. Men det er likevel et spennende poeng, som jeg vil bygge videre etter at jeg har forklart den andre breddediskursen. Og for orden skyld, så vil jeg referere til denne musikken, som er beskrevet hos Skårberg og Karlsen, som *norsk jazz*.

Den andre breddediskursen kommer utenfra jazzmiljøet og er i seg selv en mye større diskurs. Dette handler om *bredde som inkludering og mangfold*, som kan sies å ha preget skolepolitikk i den vestlige verden i flere tiår. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) slår fast at alle barn har «unique characteristics, interests, abilities and learning habits», og det anbefales at alle barn skal inkluderes i den samme skolen. Dette er verdier som deles i den norske skolen. Opplæringslova gjør det også klart at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I min studie er denne diskursen til stede i kraft av at studien er gjennomført med lærere på musikklinja på videregående skole. Jeg har tidligere nevnt at denne diskursen kan påvirke mitt datamateriale, ikke bare gjennom hva som blir artikulert som moment i diskursen, men også i kraft av konteksten to av fokusgruppene ble gjennomført, siden disse to gruppene ble gjennomført på lærernes respektive arbeidsplasser med andre kolleger i gruppene. Til denne diskursen, kan man også knytte teorier om inkluderende pedagogikk.

### 6.3.2 Den musikkpedagogiske koblingen mellom diskursene

Diskursen om *bredde* (som i *inkludering og mangfold*) er også til stede i Anne Jordhus-Liers phd-avhandling *Institutionalising versatility, accomodating specialist* (2018) som er en diskursanalyse av musikk læreres profesjonelle identiteter i Kulturskolen. Denne diskursanalysen bruker også Laclau og Mouffes diskursteori som analyseverktøy. Jordhus-Lier har identifisert en «breadth discourse» (bredde) der «social inclusion, collective values, accessibility and diversity» er identifisert som tegn. Breddediskursen kobles til inkludering av andre sjangere på følgende måte: «Connected to social inclusion is also diversity of art forms, genres and levels ... The inclusion of other art forms, genres ... could be seen as an attempt at social inclusion» (Jordhus-Lier, 2018, s. 93). Det er valget av tegnet «breadth» som er sentralt for mitt argument, for hadde diskursen vært kalt «discourses of diversity», så hadde denne koblingen vært vanskelig å gjøre: Bredde blir i en norsk, musikkpedagogisk sammenheng et tegn som kan fylles av inkludering av sjangere. I denne forstand som kan bredde forstås som *pluralitet* i den forstand at den skal inkludere ulike individer.

For dette tankeeksperimentet, blir det også et poeng å minne om koblingen Skårberg og Karlsen (2020) gjør mellom «Third-stream» og «omnivorousness» en gang til. Jeg vil i mitt tankeeksperiment kalle dette på bredde i *særegenhet*, fordi «Third-stream» så etter «altetende» *musikere*, ikke en «altetende» musikk som kan sies å inkludere alle sjangere.

### 6.3.3 Bredde i *særegenhet* og bredde som *pluralitet*.

Poenget med dette tankeeksperimentet har vært å komme fram til at vi som er jazzpedagoger på musikklinjene har et ord – «bredde» - som kan ha to motstridende betydninger og som i artikuleringene kan sies å være tvetydige. Når lærerne i min studie snakker om elevenes «ulike talenter» og hevder at «alle er i utgangspunktet gode nok til å gå på et (spesialtilbud)», kan man hvordan breddediskursen forstått som inkludering og mangfold artikuleres – altså med mine ord bredde som *pluralitet*. Og når bredde artikuleres som «kvalitet» i Lyttingen eller når man ikke ønsker egne talentskoler for jazz fordi det er et poeng å se hva som «finnes» hos andre, så er det bredden til den unge musikeren som skal utvikles – med mine ord bredde i *særegenhet* – og denne bredden kan sies være en viktig verdi i jazz (Skårberg & Karlsen, 2020).

Men så er det de øyeblikkene hvor jeg blir usikker. Som for eksempel når elevene kan gå gjennom en metode for jazzopplæring i undervisningen, men så spille helt andre ting på

konsert – og så «er ikke (det) et paradoks. Det er meningen at det skal være sånn» for elevene skal spille «i den sjangeren de er interessert i». Hvilken diskurs er det da som tilbyr subjektposisjonen? Er det breddediskursen forstått som inkludering, som jeg foreslår i 6.2 Metode, eller tar jeg kanskje feil og har havnet i et felt der «the ‘elements’ have not crystallized into ‘moments’» (Laclau & Mouffe, 2014, s. 120)? Er det *norsk jazz* som prøver å tilby lærerne en inkluderende subjektposisjon?

Dersom jazz reduseres til en metode, som fungerer som en universell metode for å danne elever til andre sjangere eller der eleven skal «finne sin egen stemme» eller utvikle sin «særegenhet», inntar da *norsk jazz* en subjektposisjon fra en breddediskurs om inkludering som i en *musikkpedagogisk sammenheng* også inkluderer sjangere, der norsk jazz, i kraft av å være en «samling av ulike ting» eller «sekkebegrep» eller «åpen tilnærming» eller «frihet», lager en allianse mellom diskursen om bredde (i musikalsk uttrykk) og diskursen om bredde (som inkludering og mangfold)? Og er det da *norsk jazz* som tilbyr inkluderingsposisjonen til musikk lærerne?

Denne studien er ikke rigget for å svare på en slik problemstilling. Studien har konsentrert seg om å belyse hva som kjennetegner «talent» i «jazz» på «musikklinja» i videregående skole. For å belyse problemstillinger knyttet til subjektposisjoner om inkludering i jazz, foreslår jeg at man ikke bare intervjuer lærere i skolen eller i Kulturskolen. Man må forsøke å finne de elevene som har prøvd, men ikke følt seg inkludert, og akkurat det kan være krevende. Det også kan se ut som at inkludering av flere sjangere ikke automatisk fører til sosial inkludering. Det kan heller se ut som at inkluderingen av sjangere gir et bredere tilbud til de elevene som allerede går i Kulturskolen, som er «highly stratified by social class, ethnicity, and sex (more girls than boys)» (S. G. Nielsen et al., 2023). Jeg foreslår at denne tematikken kan belyses i videre forskning.

## Kapittel 7: Oppsummerende tanker og avslutning

Denne studien har belyst problemstillingen *hva kjennetegner «talent» i «jazz» på «musikklinja» på videregående skole* gjennom å snakke med lærere for ungdom i videregående skole alder. Studien har analysert *hvordan snakker lærere på musikklinja «talent» i «jazz» på «musikklinja» videregående skole* gjennom å bruke deler av Laclau og Mouffes diskursteori, for å prøve å finne verdsatte ferdigheter. Analysene har kommet fram til tre viktige egenskaper/ferdigheter som er identifisert som «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningsskaperen». Laclau og Mouffes diskursteori er også brukt til å tenke rundt hvordan to ulike diskurser om bredde potensielt arbeider sammen der den ene diskursen – breddediskursen forstått som mangfold – leder og allierer seg med den andre diskursen – breddediskursen forstått som bredde i eget musikalsk uttrykk. Jeg vil nå avslutte med noen oppsummerende tanker om prosjektet mitt.

### 7.1 Finnes «talent» i «jazz» på «musikklinja»?

Ja, selvfølgelig gjør det det! Hver eneste dag kommer elevene til skolen, og de forsøker å stå i det ukjente. De leter etter motet. Noen ganger får det til, andre ganger ikke – det er kanskje en tredje dag. Og sånn er det vel med alle de talenter som kan sies å «finnes», enten det er de som bor i oss selv eller i våre medmennesker, de manifesterer seg i ulik grad.

Mitt poeng i denne oppgaven har ikke vært å finne «talent», men kanskje først og fremst finne noe jeg bruke i min musikkpedagogiske praksis og noe jeg kan dele med andre. Derfor har jeg laget meg tre begreper «Det gode øret», «Drivkraften» og «Den fleksible meningsskaperen» som jeg håper kan gi mening for andre. Det har vært et meget stort prosjekt, og det er mange poenger i materialet som jeg av forskjellige grunner ikke har tatt med.

Jeg tror virkelig at man trenger «Det gode øret» og «Drivkraften», men viktigst av alt er meningen. Derfor laget jeg begrepet «Den fleksible meningsskaperen»

I begrepet «Den fleksible meningsskaperen» ligger det å ha «talent for fleksibilitet og åpenhet rundt å løse ting, snu ting på hodet» (Lærer 4A), «det ligger en refleksjon bak ... en slags bevissthet om hva de gjør» (Lærer 11C) der man «bruker pauser i musikken istedenfor å bare dure på» (Lærer 2A). Dette er en som viser «akkurat stor nok bredde» (Lærer 6B), har den

«flyten ... som man ikke kan lære i en bok» (Lærer 3A), og som kan «adaptere, herme og improvisere» (Lærer 1A), og har den «åpne tilnærmingen til musikk som man *kan* ha» (Lærer 7B). Og som viser «selvstendighet» (Lærer 10C), og som «*vil* noe med det» (Lærer 9C) og som kanskje til slutt kan si «det er jazz, fordi jeg sier det er jazz» (Lærer 5A).

Men det trenger ikke være *alt* det heller. Kanskje er det bare veldig enkelt og veldig vanskelig på en og samme gang. Jeg mener, hvis det er sånn som Lærer 8B sier, da trenger du bare mot!

«Mot til fleksibilitet i øyeblikket!»

## Referanser:

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. opplag). Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. opplag). Studentlitteratur.
- Angelo, E., & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (1. utgave, 3. opplag 2021). Cappelen Damm Akademisk.
- Barthes, R. (2006). Myth Today. I J. Storey (Red.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (3rd ed, s. 293–302). Pearson/Prentice Hall.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Bonneville-Roussy, A., & Vallerand, R. J. (2017). The Role of Passion in the Development of Expertise: A Conceptual Model. I D. Z. Hambrick, G. Campitelli, & B. N. Macnamara (Red.), *The science of expertise: Toward an integrated understanding of human excellence* (s. 376–397). Routledge.
- Coss, R. G. (2018). Descriptions of expert jazz educators' experiences teaching improvisation. *International Journal of Music Education*, 36(4), 521–532.  
<https://doi.org/10.1177/0255761418771093>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Fruitless polarities. *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 411.  
<https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- DeVeaux, S. (1991). Constructing the Jazz Tradition: Jazz Historiography. *Black American Literature Forum*, 25(3), 525–560.
- Drake, J. E., & Winner, E. (2018). Why Deliberate Practice Is Not Enough: Evidence of Talent in Drawing. I D. Z. Hambrick, G. Campitelli, & B. N. Macnamara (Red.), *The Science of Expertise: Behavioral, Neural, and Genetic Approaches to Complex Skill* (s. 101–128). Routledge.
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105–118.  
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.847075>
- Ericsson, K. A. (2016). Summing Up Hours of Any Type of Practice Versus Identifying Optimal Practice Activities: Commentary on Macnamara, Moreau, & Hambrick

- (2016). *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 351–354.  
<https://doi.org/10.1177/1745691616635600>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7(2), 177–197. <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.798239>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5–19.
- Gagné, F., & Schader, R. M. (2005). Chance and talent development. *Roeper Review*, 28(2), 88–90. <https://doi.org/10.1080/02783190609554343>
- Gill, R. (2000). Discourse Analysis. I M. W. Bauer & G. Gaskell (Red.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A practical handbook* (s. 172–190). Sage Publications.
- Glock, H.-J., & Kalhat, J. (2018). *Linguistic turn*. Routledge Encyclopedia of Philosophy. <https://doi.org/10.4324/0123456789-DD3600-1>
- Gramsci, A. (2006). Hegemony, Intellectuals and The State. I J. Storey (Red.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (3rd ed, s. 85–91). Pearson/Prentice Hall.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237–258.
- Hall, S. (2006). The Rediscovery of «Ideology». I J. Storey (Red.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (3rd ed, s. 124–155). Pearson/Prentice Hall.
- Hambrick, D. Z., Campitelli, G., & Macnamara, B. N. (Red.). (2017). *The science of expertise: Toward an integrated understanding of human excellence*. Routledge.
- Hambrick, D. Z., & Tucker-Drob, E. M. (2015). The genetics of music accomplishment: Evidence for gene–environment correlation and interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(1), 112–120. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0671-9>
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 399–407.  
<https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johansen, G. G. (2020). *Children's Guided Participation in Jazz Improvisation: A Study of the 'Improbasen' Learning Centre* (1. utg.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429451690>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Norges musikkhøgskole]. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2480686>
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: Som teori og metode* (1. udgave, 5. oplag). Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, s. 887–907). Sage Publications.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne Bind 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utgave, 5. opplag). Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. (2006). Post-Marxist without Apologies. I J. Storey (Red.), *Cultural theory and popular culture: A reader* (3rd ed, s. 156–183). Pearson/Prentice Hall.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics* (Second edition). Verso.
- Lehmann, A. C., & Kristensen, F. (2014). «Persons in the Shadow» Brought to Light: Parents, Teachers, and Mentors-How Guidance Works in the Acquisition of Musical Skills. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 57–70.
- Längler, M., Brouwer, J., Timmermans, A., & Gruber, H. (2022). Exploring change in networks supporting the deliberate practice of popular musicians. *Psychology of Music*, 50(2), 439–459. <https://doi.org/10.1177/03057356211003961>
- MacDonald, R., & Wilson, G. (2005). Musical identities of professional jazz musicians: A focus group investigation. *Psychology of Music*, 33(4), 395–417.  
<https://doi.org/10.1177/0305735605056151>



- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- McPherson, G. E., & Williamon, A. (2006). Giftedness and Talent. I G. E. McPherson (Red.), *The Child as Musician* (s. 239–256). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0012>
- Meinz, E. J., & Hambrick, D. Z. (2010). Deliberate Practice Is Necessary but Not Sufficient to Explain Individual Differences in Piano Sight-Reading Skill: The Role of Working Memory Capacity. *Psychological Science*, 21(7), 914–919.
- Merkelbach, F. (2022). *Cyborg Talentification: YouTube as a Hotspot for Child Pop Stars, their Fans and Critics* [PhD Thesis]. Inland Norway University Applied Sciences.
- Murphy, J. P. (2009). Beyond the improvisation class: Learning to improvise in a university jazz studies program. I G. Solis & B. Nettle (Red.), *Musical Improvisation: Art, education, and society* (s. 171–184). University of Illinois Press.
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2., rev.bearb. utgave, 2. oplag). Akademisk Forl.
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jørgensen, H. (2018). Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology*, 9, 339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2023). Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 94–111. <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436>
- Norges Musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt, & Norsk kulturskoleråd. (2008). *Tid for talent. Talentutvikling i musikk*. NMH-publikasjoner.  
[https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/3506/orig/attachment/2008\\_Tid\\_for\\_talent\\_NMH\\_BDM\\_NKR.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3506/orig/attachment/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Plomin, R. (2018). *Blueprint: How DNA makes us who we are*. The MIT Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1.). Cappelen Damm Akademisk.
- Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. I B. Nettle & M. Russell (Red.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation* (s. 47–67). University of Chicago Press.

- Prouty, K. (2012). *Knowing jazz: Community, pedagogy, and canon in the information age*. University Press of Mississippi.
- Rear, D. (u.å.). *Laclau and Mouffe's Discourse Theory and Fairclough's Critical Discourse Analysis: An Introduction and Comparison*.  
[https://www.academia.edu/2912341/Laclau\\_and\\_Mouffe\\_s\\_Discourse\\_Theory\\_and\\_Faircloughs\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis\\_An\\_Introduction\\_and\\_Comparison](https://www.academia.edu/2912341/Laclau_and_Mouffe_s_Discourse_Theory_and_Faircloughs_Critical_Discourse_Analysis_An_Introduction_and_Comparison)
- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument: Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* [Masteroppgave i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/172474>
- Røyseng, S., Stavrum, H., & Vinge, J. (Red.). (2022). *Musikerne, bransjen og samfunnet*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.160>
- Sandvik, S., & Myklebust, B. (2013, august 22). *Sliter med å definere norsk kultur*. NRK. <https://www.nrk.no/valg2013/sliter-med-a-definere-norsk-kultur-1.11195742>
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in Chess: Experiments with chess-playing tasks and computer simulation of skilled performance throw light on some human perceptual and memory processes. *American Scientist*, 61, 394–403.
- Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. *Dagbladet*.  
[https://pedagogiskefenomener.cappelendam.no/binfil/download2.php?tid=2162128&h=3b9624951e99812142b1c96bd5d288d1&sec\\_tid=2160742](https://pedagogiskefenomener.cappelendam.no/binfil/download2.php?tid=2162128&h=3b9624951e99812142b1c96bd5d288d1&sec_tid=2160742)
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Skårberg, O., & Karlsen, S. (2020). Changing rhythms, ideas and status in jazz: The case of the Norwegian jazz in the 1960s. I P. Dyndahl, S. Karlsen, & R. Wright (Red.), *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility* (01 utg.). Routledge.
- Solli, M., Aksdal, E., & Inderberg, J. P. (2021). Learning Jazz Language by Aural Imitation: A Usage-Based Communicative Jazz Theory (Part 1). *Journal of Aesthetic Education*, 55(4), 82–122. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.55.4.0082>
- Solli, M., Aksdal, E., & Inderberg, J. P. (2022). Learning Jazz Language by Aural Imitation: A Usage-Based Communicative Jazz Theory (Part 2). *Journal of Aesthetic Education*, 56(1), 94–123. <https://doi.org/10.5406/15437809.56.1.06>
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented - becoming a musician: A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires* [PhD Thesis, Norges musikkhøgskole]. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2559745>

- Storey, J. (2006). *Cultural theory and popular culture: An introduction* (4th ed). Pearson Prentice Hall.
- Tucker, S. (2001). *Swing Shift: "All-Girl" Bands of the 1940s*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822380900>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag – en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. [Norges musikkhøgskole].  
[https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge\\_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (2. edn, Bd. 2, s. 95–110). Elsevier.
- Ådnøy, E. V. (2021). *Sangpedagogers holdninger til å undervise i ulike sjangre. En diskursanalyse* [Norges musikkhøgskole]. [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2787795/Elisabet\\_Voll\\_%c3%85dn%c3%b8y\\_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2787795/Elisabet_Voll_%c3%85dn%c3%b8y_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# Vedlegg 1: Intervjuguide til fokusgrupper

## Spørsmål

Moderatorens oppgave er å lede samtalen, og det er ikke sikkert at rene spørsmål alltid er den mest hensiktsmessige måten å få i gang en samtale på. Det kan være vel så fornuftig å ha noen utsagn som gruppa skal ta stilling til og diskutere. Noen momenter er derfor satt opp som spørsmål, andre som påstander som gruppa kan ta stilling til. Grppesamtalen vil bære preg av å være semi-strukturert, rekkefølgen på spørsmålene kan være ulik fra gruppe til gruppe.

## Kjennetegn på talent

Hvilken egenskap er det du legger vekt på i vurderingen av talent i jazz/improvisert musikk?

Hvordan skiller en elev seg ut når eleven beskrives som et talent i jazz/improvisert musikk?

Hva vektlegger du når du sier at en elev er bedre enn gjennomsnittet til å improvisere?

Alternativt påstand 1: Evnen til å improvisere er medfødt. Noen elever har større anlegg for å improvisere enn andre. Man kan ikke øve seg bedre, man blir bare bedre med alder utifra dine genetiske anlegg.

## Kjennetegn på improvisasjon

Hva tenker du på når du hører ordet "improvisasjon"?

## Elevens bakgrunn

Hva vet dere om elevenes biografi?

– Hvor kommer de fra? Eier elevene sitt eget instrument? Har eleven mange instrumenter? (Lånes instrumenter av korps, Sparebankstiftelsen, et cetera)

Hva med elevenes kjønnsidentitet?

Hvordan opplever du elevens status i skolemiljøet?

Alternativt påstand 2: Elevens bakgrunn og miljø har lite å si for evnen til å improvisere.

## Forutsetninger for pedagogisk virksomhet

Hvordan opplever du at læreplanen i videregående skole tar hensyn til talenter i jazz/improvisert musikk? Ev. dersom man jobber i kulturskolen eller har kjennskap til kulturskolens dybdeprogrammer, hvordan ivaretas elevene?

Hvilke andre aktører søker elevene seg til?

Hvordan opplever du statusen til jazz/improvisert musikk sammenlignet med andre musikkstiler?

Alternativt påstand 3: Skolen (som institusjon) ødelegger all skaperglede og er ikke en god arena for å lære improvisasjon.

Alternativt påstand 4: Elever med særlig talent i improvisasjon bør helst gå på spesialskoler.

### Tanker om talent, begavelser og øving på improvisasjon

Hvor tidlig kan man se at en elev er dyktig til å improvisere?

Kan improvisasjon læres? I så fall, hvordan?

Hva tror dine kollegaer tenker om medfødte egenskaper?

Hvilke forventninger har du til en elev som ønsker å bli god til å improvisere?

Påstand 5: Improvisasjon undervises og testes best i en-til-en situasjoner.

### Ferdigheter og seleksjon

Hvordan tester man ferdigheter i jazz/improvisert musikk?

Hvordan stiller du deg til inntaksprøver?

Alternativt påstand 6: Det er best for kvaliteten på talentene at alle tas inn på ferdighetsprøver

Alternativt påstand 7: Jeg er helt sikker på hvordan jeg skal forberede elevene på inntaksprøver til høyere utdanning"

### Avslutninger

Vi har vært gjennom mange temaer i dag. Dersom du skulle velge et kjennetegn eller noe som du mener er viktig som vi ikke har vært innom, hva skulle det vært?

Takk for i dag.

# Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### Talentutvikling i jazz/improvisert musikk i videregående skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne kjennetegn på de elevene som karakteriseres som talenter i jazz/improvisert musikk i 16-19 årsalderen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av et masterarbeid i musikkpedagogikk. Problemstillingene som utforskes er hva som kjennetegner talentfull ungdom i jazz/improvisert musikk, hva slags tilbud de har, og hvilken bakgrunn de har.

Målet er å kunne si noe om hvem elevene er, hvilke tilbud som finnes og hvordan elevene ivaretas av systemet med musikklinjer og kulturskoler.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet legger til grunn at talent oppdages og beskrives av det nettverket som er rundt barn og unge. Som lærer i enten videregående skole og/eller kulturskolen, er man i en spesiell posisjon til å kunne si noe både om hvilken forståelse man har av talent og hvordan dette manifesteres i elevene. Det er derfor viktig for prosjektet å komme i kontakt med lærere som deg selv for å kunne få gode data.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil være med, innebærer det å delta i en gruppesamtale bestående av 4-8 lærere fra ditt område i landet. Gruppesamtalen vil foregå på et egnet sted som avtales på et senere tidspunkt.

Samtalen spilles inn på en lydfil, og det tas skriftlige notater underveis. Jeg vil også registrere ditt navn, kontaktinformasjon og undervisningserfaring.

Gruppesamtalen vil vare ca 1 - 1,5 time, og samtalen ledes av Andreas Berg. I samtalen kommer vi innom temaer som hva kjennetegner talentfulle elever i jazz/improvisert musikk, hva legger lærere vekt på i vurderingen av talent, og hva slags bakgrunn elevene har.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Andreas Berg, masterstudent, og Siw Graabræk Nielsen, professor i musikkpedagogikk, ved Norges musikkhøgskole som har tilgang til opplysningene.
- Dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode og holdes adskilt fra øvrige data. Materialet vil lagres kryptert på en enhet, som bare vi har tilgang til.

Materialet skal brukes som grunnlag for analyse og diskusjon i en masteroppgave, og du vil ikke kunne identifiseres gjennom teksten.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved masterstudent Andreas Berg, [andreas.berg@student.nmh.no](mailto:andreas.berg@student.nmh.no) eller 93692719, eller veileder Siw Graabræk Nielsen, [siw.g.nielsen@nmh.no](mailto:siw.g.nielsen@nmh.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, [gdpr@nmh.no](mailto:gdpr@nmh.no) eller 90733760

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siw Graabræk Nielsen  
(Forsker/veileder)

Andreas Berg

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Talentutvikling i jazz/improvisert musikk i videregående skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema til SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2023, 08:19



[Meldeskjema](#) / [Talentutvikling i jazz/improvisert musikk i videregående skole](#) / Eksport

## Meldeskjema

### Referansenummer

320368

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Bostedsområde, arbeidssted, kjønn, stilling, yrke- og utdanningsbakgrunn

### Prosjektinformasjon

#### Prosjekttittel

Talentutvikling i jazz/improvisert musikk i videregående skole

#### Prosjektbeskrivelse

Mastergradsoppgave ved NMH. Prosjektet skal undersøke hva som er kjennetegn på elever i 16-19 årsalderen som utmerker seg i jazz/improvisert musikk, hvordan de blir beskrevet av lærere i videregående skole (og eventuelt kulturskolen), og hvordan de beskrives i offentlige dokumenter. Det er også et mål for undersøkelse å se på hvordan disse ferdighetene kan utvikles i skolen, og hvordan lærere opplever å kunne tilpasse opplæringen for talentfull ungdom.

#### Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ingen andre formål

#### Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

I dette prosjektet er det viktig å få snakket med personer som jobber på musikklinjer i videregående skole. Opplysningene som behandles vil komme som en naturlig del av at man kjenner til hva informantene heter, jobber med, hvor de jobber og hva slags utdanningbakgrunn de besitter for å finne gode og relevante informanter.

#### Ekstern finansiering

- Andre

#### Annen finansieringskilde

Stipend på 20 000,- NOK fra Ungmusikk, NMH og Viken fylkeskommune, som utbetales ved fullføring av mastergradsoppgaven

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Andreas Berg, andreas.berg@student.nmh.no, tlf: 93692719

<https://meldeskjema.sikt.no/63316194-e815-4883-9e27-afd45da818d4/eksport/166>

Side 1 av 4

## Behandlingsansvar

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Siw Graabræk Nielsen, siw.g.nielsen@nmh.no, tlf: 98426955

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

## Utvalg 1

---

**Beskriv utvalget**

Fokusgrupper - Lærere i musikk videregående skole

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**

Egen rekruttering og invitasjon pr epost

**Alder**

23 - 70

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Gruppeintervju

**Vedlegg**

[2022-09-27 - Berg - intervjuguide.docx](#)

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 1

**Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

[2022-10-19 - BERG - informasjonsskriv, Talentutvikling i jazz:improvisert musikk i videregående skole.pdf](#)

## Utvalg 2

---

**Beskriv utvalget**

Individuelle intervjuer med lærere i musikk på videregående skole

**Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer**

Egen rekruttering og invitasjon pr epost

**Alder**

23 - 70

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?****Personlig intervju****Vedlegg**

[2022-12-22 - Berg - intervjuguide - individuell.docx](#)

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 2****Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

[2022-12-22 - BERG - informasjonsskriv, individuelt.doc](#)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Samtykke kan trekkes tilbake gjennom å kontakte meg når som helst innen levering av oppgaven.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

De registrerte vil kontaktes for å rette opp i feil eller korrigeringer.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

## Tillatelser

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

Ikke utfyllt

## Behandling

---

**Hvor behandles personopplysningene?**

- Private enheter

**Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter**

[2022-10-19 - BERG - signertRetningslinjer-for-behandling-av-persondata-i-forskningsprosjekter-som-gjennomføres-av-studenter.pdf](#)

**Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

**Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

## Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under lagring

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

01.08.2022 - 01.06.2023

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

## Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

## Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikkterapeuter, instrumentalister, sangere, kirkemusikere, musikkpedagoger, dirigenter, komponister, musikkteknologer og pianostemmere.

Over 800 studenter og 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde, som særlig omfatter folkemusikk, klassisk, jazz og samtidsmusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

