

# HVA ER JAZZBASSUNDERVISNING?

EN DISKURSANALYSE AV  
UNDERVISNINGSPRAKSISER PÅ  
JAZZBASS I HØYERE  
MUSIKKUTDANNING

Masteroppgave i musikkpedagogikk  
Norges musikkhøgskole

Audun Reithaug  
Våren 2011



**NORGESMUSIKKHØGSKOLE**  
Norwegian Academy of Music



# FORORD

Takk til mine tre informanter som stilte opp for meg. Uten dere ville ikke dette arbeidet vært mulig.

Tusen takk til Geir Johansen for forbilledlig veiledning. Dine nøkterne, saklige og gode tilbakemeldinger har vært til utrolig stor hjelp i dette arbeidet. Samarbeidet vårt har fungert tilnærmet upåklagelig, og du skal ha stor ære for det som nå foreligger.

Takk til Ida Håkonsson for profesjonell hjelp med illustrasjonene.

Takk til Monika Nerland for at hun tok seg tid til en avklarende og berikende samtale.

Takk ikke minst til min kjære kone Veronica. Du har vært en enorm støtte, har lyttet til mine monologer om avhandlingen, tålmodig ventet og tidvis vært alenemor i løpet av dette arbeidet. Takk til min lille datter Sofia som kom til verden i høst for forfriskende drypp av lykke innimellom skriveprosessen.

Audun Reithaug

Oslo, 10.05.2011

Forord .....	2
<b>1. Innledning</b> .....	6
1.1 Egen bakgrunn for å gjennomføre studien .....	7
1.2 Begrunnelse for valg av tilnærming .....	8
1.3 Masteravhandlingens fokus og forskningsspørsmål .....	9
1.4 Avgrensninger .....	12
1.5 Masteravhandlingens struktur .....	13
<b>2. Metode</b> .....	14
2.1 Forforståelse .....	14
2.2 Forberedelser av intervju og observasjonsundersøkelser .....	15
2.3 Utvalg av informanter .....	18
2.4 Praktisk gjennomføring av intervju og observasjoner .....	19
2.5 Transkripsjonsarbeidet .....	20
2.6 Analysestrategier .....	21
<b>3. Vitenskapsteori og tidligere forskning</b> .....	24
3.1 Tidligere forskning .....	24
3.2 Vitenskapsteori: Sentrale aspekter i sosialkonstruksjonismen .....	29
3.3 Diskurs .....	31
3.4 Diskursanalyse .....	32
3.5 Oppsummering .....	36
<b>4. Resultat informant 1</b> .....	38
4.1 Diskursen om personlighet .....	39
4.2 Diskursen om bassist som kunstnerisk gründer .....	41
4.3 Diskursen om hovedinstrumentundervisning som å skape ”møter” .....	45
4.4 Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet .....	47
4.5 Konklusjon .....	51
<b>5. Resultat informant 2</b> .....	54
5.1 Diskursen om bassist som håndverker .....	55
5.2 Diskursen om likeverdighet .....	58
5.3 Diskursen om ergonomi .....	61
5.4 Konklusjon .....	65
<b>6. Resultat informant 3</b> .....	68

6.1 Diskursen om bassist som håndverker .....	69
6.1.1 Diskursen om reservoar av basisferdigheter .....	69
6.1.2 Diskursen om profesjonsutdanning .....	71
6.1.3 Diskursen om tilpasning til markedet.....	72
6.1.4 Diskursen om regularitet og system .....	74
6.2 Diskurser som regulerer eller begrenser diskursen om bassisten som håndverker. .....	75
6.2.1 Diskursen om øre overlegent øye.....	75
6.2.2 Diskursen om personlig uttrykk .....	78
6.2.3 Diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” .....	80
6.3 Diskursen om hovedinstrumentlærer som tilrettelegger .....	81
6.4 Konklusjon .....	83
<b>7. Konklusjon, avsluttende drøftelser og videre forskning.....</b>	<b>86</b>
7.1 Konklusjon .....	87
7.2 Avsluttende drøftelser og videre forskning.....	89
Referanser.....	95
Intervjuguide .....	101
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	103



# 1. INNLEDNING

Hva er jazzbassundervisning?<sup>1</sup> Det kan virke som et enkelt spørsmål. Allikevel finnes det ikke noe entydig svar på det. De fleste som har hatt eller gitt denne type hovedinstrumentundervisning har nok en klar formening om hva den inneholder og hvordan den foregår utfra hvordan de selv ble undervist og/eller selv underviser. Slik kan praksisen videreføres uten refleksjon over fagets innhold eller fagets standarder og verdier. For å åpne for en slik refleksjon vil jeg foreta en *diskursanalyse* av tre læreres jazzbassundervisning på høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge. Hvorfor er det viktig? De høyere musikkutdanningsinstitusjonene i Norge har jo bedrevet denne praksisen i mange år allerede og fostret mang en habil bassist som har satt sitt preg på det rytmiske musikklivet de siste tiårene, et musikkliv som av enkelte omtales som mer mangfoldig, suksessfullt og vellykket en noensinne. La oss ta en liten digresjon.

I sin analyse av *kålrot-diskursen* oppdager SINTEF-forskeren Runar Døving at den Norske Standard for kålrot, ikke er det som setter premisset for kvalitetsvurderingen av kålrot til salgs, men kjøpmennenes subjektive kvalitetsbegrep: 'det du ikke selv ville kjøpt skal ikke ligge i grønnsaksdisken'. Videre forklarer Døving at "Problemet med et slikt kvalitetskriterium, når det ikke finnes en etablert kålrottdiskurs, er at meningene om kålrota kan etableres i svært små sirkler uten korreksjon fra utenforstående"(Neumann 2001:113). På samme måte som ved kålrabien kan man si at det ikke finnes en etablert diskurs om hovedinstrumentundervisning i jazzbass og dermed kan meningene om bassundervisning etableres i "svært små sirkler uten korreksjon fra utenforstående". Jazzbassundervisningen ved høyere musikkutdanning i Norge bør kunne være gjenstand for interaksjon fra utenforstående av flere grunner. Samfunnet er interessert i at ressursene brukes optimalt, undervisningsinstitusjonene er opptatt av kvalitetssikring og selv denne marginale delen av utdanningen er et kulturpolitisk og utdanningspolitisk anliggende. Selv om den foreliggende studien ikke har generaliseringsverdi til all jazzbassundervisning i Norge er den ment som et bidrag til økt bevissthet om denne undervisningen.

---

<sup>1</sup> Begrepet jazz brukes i denne oppgaven slik det brukes i musikkutdannings-sammenheng og overlapper med begrepet rytmisk musikk. I musikkutdannings-sammenheng betegner jazzbegrepet et videre spekter av musikk enn hva som ville blitt regnet som innenfor sjangeren utenfor utdanningsinstitusjoner. I teori og praksis kan jazzbegrepet i utdanningsinstitusjonene inkludere alle de rytmiske sjangre, som igjen tilsvarer all musikk som ikke inkluderes i utdanningsinstitusjonenes to andre sjangre – klassisk og folkemusikk

## 1. 1 Egen bakgrunn for å gjennomføre studien

Som student har jeg gjennom mine åtte år med høyere musikkutdanning mottatt hovedinstrumentundervisning i jazzbass på tre forskjellige utdanningsinstitusjoner og hos fem forskjellige hovedinstrumentlærere, i tillegg til å hatt enkelttimer med flere andre. Jeg begynte ikke å få undervisning på jazzbass før jeg gikk på folkehøgskole. Der ble hovedinstrumentundervisningens ressurskrevende en-til-en-undervisning tilbudt som en knapp ressurs. Som elev ble jeg ganske bevisst på hvordan få mest mulig ut av den timen jeg hadde en – to ganger i måneden. Undervisningen framsto som ganske ineffektiv og ustrukturert for en læresugen elev som følte han hadde mye å ta igjen. I forhold til musikkskoleundervisning eller for den saks skyld skoleverkets undervisning var det ikke lengre noen som tok styringen, og ”ansvar for egen læring” fikk en ny betydning når læreren spurte eleven om hva *jeg* ønsket å lære. Ettersom jeg fikk mer og mer undervisning med flere forskjellige lærere, og ble mer bevandret innen jazzfeltet og dets undervisningstradisjoner ble jeg mer bevisst på forskjellene i hvordan hovedinstrumentundervisningen hadde blitt praktisert av de forskjellige lærerne. At forskjellige læreres undervisning i samme fag blir forskjellig er jo naturlig, men mitt inntrykk er at dette forsterkes i denne type hovedinstrumentundervisning fordi undervisningen kan preges av hva som faller lærer og elev inn. Spesielt hvis hovedinstrumentundervisningen ikke er fast og ukentlig, men sporadisk og løst knyttet til undervisningsinstitusjonen. Det kan den ofte være hvis det ikke er hovedinstrumentlærere med høy kompetanse på studiestedet. Dermed kan bassundervisningen kreve lange reiser, noe som gjør den sporadisk og knyttet til private omgivelser, hos enten læreren eller eleven. Noen hovedinstrumentlærere forventer at eleven selv skal ha en klar formening om hva han eller hun vil lære og ha ut av timen, og det oppfattes mer som unntaket enn regelen at læreren forbereder hva man skal jobbe med på forhånd, eller til neste gang. Etter hvert som årene gikk og jeg ble mer og mer fortrolig med undervisningsformen og falt den meg også veldig naturlig når jeg selv begynte å undervise, uten at jeg hadde reflektert nevneverdig rundt dens form og innhold.

For å få en dypere og bredere forståelse av *hvordan* jazzbassundervisningen praktiseres, og *hvorfor* den praktiseres på en slik måte ville jeg gjøre en systematisk studie av praksisen hos tre basslærere. Ved å belyse temaet gjennom observasjon av undervisning og dybdeintervju med basslærere i høyere musikkutdanning ønsket jeg å ”få øye på” hvordan lærerne tenker om undervisningen og hvorfor de tenker på den måten. For å få øye på dette og sette det i en vitenskapelig kontekst bruker jeg *diskursanalyse*. Ved hjelp av diskursanalysen



vil jeg se hva som utgjør undervisningsfaget hovedinstrument jazzbass på høyere musikkutdanning, det vil si hvordan faget *konstitueres*.

## 1.2 Begrunnelse for valg av tilnærming

Hovedinstrumentundervisning er en utdanningspraksis som det finnes begrenset forskningsbasert innsikt i. Feltet har i liten grad vært gjenstand for teoretiske beskrivelser eller forskning, til tross for en lang historie med forankring i den europeiske konservatorietradisjonen (Nerland 2003:14). Institusjonalisert undervisning innenfor *jazz*<sup>2</sup> er derimot et relativt nytt fenomen. I Norge ble den første jazzlinja etablert i 1979 i Trondheim. Det er først det siste tiåret at jazzutdanning har blitt etablert ved de andre konservatoriene i landet, og det finnes veldig lite forskning på hovedinstrumentundervisning innenfor jazzutdanningene i Norge.

Hovedinstrumentundervisning står i en mesterlæretradisjon, derfor er den veldig individspesifikk. Hovedinstrumentundervisningen ved en institusjon er ikke endelig definert men varierer ut fra hvem som er læreren i faget. I tillegg er hovedinstrumentundervisning underlagt lite kontroll og oppsyn, og lever på et vis sitt eget liv innenfor institusjonen (Nerland 2003). Det gis få retningslinjer om innhold og krav i faget fra sentralt hold, og det er lite kontroll av undervisningens utbytte. I tillegg er det min erfaring at fravær i timen vurderes etter skjønn, og at det i enkelte tilfeller er ganske høye terskler før noen stryker i faget på grunn av det. Dermed er heller ikke denne kontrollmekanismen aktiv i faget. Faget vurderes med karakter etter én eksamen ved endt utdanning<sup>3</sup> og eksamenen gjennomføres i form av en konsert hvor kandidaten får frie tøyler til å avgjøre hvem han/hun spiller med, og de kan velge i et mangfold av stiler og sjangre innenfor hele jazz<sup>4</sup>feltet. Det eneste formelle kravet er konsertens varighet, et krav som varierer mellom 35 – 45 min. Slik kan man si at hovedinstrumentundervisningen i stor grad lever sitt eget liv, det er derfor det er viktig å forske på den. Nerland (2003:14) påpeker også at organiseringen av faget som ”private praksiser” hvor studenter og lærere møtes på tomannshånd sammen med vekten på praktisk-muntlig videreføring av kunnskap, har frembrakt undervisningspraksiser som for en stor del er basert på taus kunnskap, og hvor mye tas for gitt av aktørene som er involvert.

---

<sup>2</sup> Se fotnote 1

<sup>3</sup>Ved Norges musikkhøgskole er studiet delt i to avdelinger, hver på to år, og det avlegges hovedinstrumenteksamen ved avslutning av både første og andre avdeling.

<sup>4</sup> Se fotnote 1

Det som er *tatt for gitt* er de aspektene ved et fenomen som man ikke tenker over, og hvis man ikke tenker over dem så vil man heller ikke kunne endre sin praksis. Ved å stille spørsmål ved de stilltiende vedtatte sannhetene, (*tatt- for-gitt-hetene*) kan man gi innsikt i hvorfor ting blir som de blir. Dette bidrar til økt refleksjonsnivå som igjen kan føre til en eventuell endring av rådende praksis.

### **1.3 Masteravhandlingens fokus og forskningsspørsmål**

Med denne masteravhandlingen vil jeg forsøke å utvikle ny kunnskap, og dermed *skape viten*. For å kunne skape noe viten må jeg forholde meg til en eller annen teori om hvordan viten skapes. Som tidligere nevnt vil diskurstenkingen stå sentralt i denne oppgaven, og den tar utgangspunkt i *sosialkonstruksjonistisk* vitenskapsteori (Burr 1995). Den sosialkonstruksjonistiske vitenskapsteorien anser viten og kunnskap som, som navnet sier, konstruert i det sosiale. I denne sammenhengen vil det si at det vi anser som kunnskap og viten i dag er konstruert ut ifra våre omgivelser. Det gjelder hvilken del av verden vi er i, hvilken tid vi lever i, hvilke tradisjoner vi forholder oss til, hvordan samfunnet vårt er, hvilke politiske strømninger som råder og så videre. Med sosialkonstruksjonismen som premiss og diskursanalyse som verktøy blir mitt forskningsspørsmål:

*Hvilke diskurser opererer i hovedinstrumentundervisningen i jazzbass i høyere musikkutdanning og hvordan konstrueres og praktiseres kunnskapen i faget?*

Ved å synliggjøre diskursene som opererer i undervisningen vil jeg forsøke å vise hvordan kunnskapen i faget konstrueres og praktiseres. Diskurser om for eksempel hva som er målet med undervisningen, hva som er godt bass-spill, hvordan man best utvikler seg på instrumentet legger premisser for hvordan jazzbass-lærerne underviser. Disse diskursene opererer gjennom lærerne og former hva de regner som kunnskap i faget. Dermed kan en analyse av diskursene kaste lys over hvordan kunnskapen som anvendes i undervisningen konstrueres og praktiseres. Den forståelsen av kunnskapsbegrepet som legges til grunn i denne avhandlingen kan kreve noe annet enn en dagligdags forståelse av kunnskapsbegrepet:

Et sentralt perspektiv i nyere kunnskapsteori er at kunnskap ses på som noe som lever i sosiale fellesskap og er i konstant bevegelse. Kunnskap og læring ses på som noe kollektivt, situasjonsbestemt og kontekstavhengig (Nerland 2004:51).

Med dette synet på kunnskap kan man ikke si at kunnskapen kommer fra læreren alene, slik det er tradisjon for å forstå undervisningen i estetiske fagområder. For å kunne reflektere over kunnskapens funksjoner er det viktig å se litt bakenfor personene som er involvert, og fokusere på undervisningen som en kunnskapsbærende og kunnskapsformende virksomhet, dermed kan musikkundervisning forstås som *praktisering og konstruering av kunnskap*. Både instrumentene og det musikalske materialet som tas i bruk, den fysiske organiseringen av undervisningssituasjonen, språket som brukes i samtale mellom lærer og elever, og de aktivitetene elevene inviteres til å ta del i, kan sies å bære kunnskap ”i seg”. På denne måten vil didaktiske valg som angår musikalsk materiale og læringsaktiviteter løfte fram visse kunnskaper som viktige og gyldige, mens andre tenkelige alternativer ekskluderes eller ikke fokuseres (ibid.:51-52). Ved å vise hvordan kunnskap i faget konstrueres og praktiseres viser jeg også hvilke kunnskaper som fremtrer som viktige og gyldige, og hvilke andre alternativer som utelates eller nedtones. Med termen *faget* sikter jeg til det faget informantene utøver og ikke faget som det ser ut på papiret i en fagplan. Med et begrep lånt fra læreplanteori (Goodlad, Klin & Tye 1979) kan man si at det er det operasjonaliserte faget som blir forskningsgjenstanden.

Underspørsmål som kan bidra til å ytterligere belyse problemstillingen vil være:

- Hvordan undervises det i hovedinstrument jazzbass på høyere utdanning, og hvorfor undervises det sånn?
- Hvor kommer lærerens faglige standarder og verdier fra?
- Hva regnes som adekvat kunnskap i faget, og hvorfor?
- Hvilke ”sannheter” opereres det med i bassundervisningen?
- Hvordan påvirker informantenes utøverbakgrunn bassundervisningen?
- Hvordan konstitueres faget? Hva utgjør faget?

Thorolf Krüger (1998) viste i sin avhandling *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the construction of Knowledge: Two case studies of teachers at work*, at lærerens bakgrunn er med på å konstruere faget. Noe som på mange måter er mer selvsagt i hovedinstrumentfaget enn i klasseromsfaget musikk som Krüger forsket på. Krüger viste også at hvordan lærerne snakker om faget sitt får konsekvenser for undervisningen. På samme måte vil hvordan basslærerne uttrykker seg om, og i, faget få konsekvenser for undervisningen og konstruere den kunnskapen som praktiseres i faget. Krüger rettet oppmerksomheten mot

musikklærerens egen habitus og undersøkte hvordan denne, direkte eller indirekte, kunne sette grenser for hvilke erfaringer eleven kunne gjøre, og hva slags kunnskap han eller hun kunne erverve seg i løpet av utdanningen. Han fokuserte på hvordan utdannerens vitenskapelige habitus produserer og opprettholder diskurser om faget og dermed også setter rammer for hva slags læringserfaringer elevene kunne ha (Krüger 1998). På samme måte vil jeg undersøke hvordan kunnskap konstrueres og praktiseres i faget hovedinstrument jazzbass og setter rammer for hva som utgjør faget.

I arbeidet med denne tematikken er det uunngåelig å ikke trekke veksler på Monika Nerland (2003) sin studie *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Som tittelen tilsier er det flere likheter mellom hennes og mitt arbeid. Nerlands arbeid var en doktoravhandling, og mye mer omfattende enn en masteravhandling kan bli. En annen stor forskjell mellom Nerlands og mitt utgangspunkt er at hun skrev om hovedinstrumentundervisning på orkesterinstrumenter, og dermed forholder seg til vestlig klassisk kunstmusikk, mens jeg vil fokusere på hovedinstrumentundervisningen innenfor jazzbass.

Mesterlæretradisjonen (Nielsen & Kvale 1999) som hovedinstrumentundervisning baserer seg på, er en undervisningspraksis som oppsto lenge før musikkonservatoriens utbredelse, men som i dag er rådende i hovedinstrumentundervisning på konservatorier, og som tilsynelatende er blitt adoptert av jazzundervisningen. Et interessant spørsmål i den sammenheng er hvor bevisste basslærerne er på dette forholdet og hvordan de forholder seg til den klassiske instrumentalundervisningens praksiser og mesterlæretradisjonen generelt. Blir trekk fra mesterlæren modifisert for å tilpasse seg jazzbass-undervisning, og i hvilken grad anser basslærerne at mesterlæretradisjonen er rådende i undervisningen?

I *jazzdiskursen* har det alltid vært fokus på polariteter og motsetninger, bla den mellom teknikk versus uttrykk, svart vs hvit, kunst vs kommers, natur vs kultur, hode vs kropp og europeisk vs amerikansk (Gabbard 5:2002). Det vil være interessant å undersøke hvorvidt disse diskursene om polariteter er synlige i hovedinstrumentundervisningen. I ”Birth of the school” kommenterer Tony Whyton en diskurs som jeg oppfatter som sentral i jazzfeltet, oppfatningen av at jazz ikke kan læres på noen skole. Steve Swallow siteres på utsagnet ”jazz can be learned but not taught”(Whyton 2006:69). Det er ikke en uvanlig oppfatning blant ”uutdannede” jazzmusikere at jazzen baserer seg på et fundament av intuisjon, iboende musikalitet og en fri kunstnersjel, elementer som ikke blir tatt vare på når jazzen blir

institusjonalisert i utdanning og akademia (ibid.). Derfor er det interessant å spørre jazzbasspedagoger om deres forhold til denne problematikken, og se det i forhold til de diskursene som opererer igjennom dem.

#### **1.4 Avgrensninger**

Et sentralt teoretiske begrep i denne avhandlingen vil være *diskurs*. Diskurs-begrepet og diskursteori er veldig omfattende og mangslungent. En redegjørelse for alle de forskjellige perspektivene ville bli for omfattende. Jeg har tatt utgangspunkt i den forståelsen og bruken av dette begrepet som jeg finner hos Neumann (2001), Burr (1995), Jørgensen & Phillips (1999) og Foucault (1999). I tillegg har jeg fått en forståelse av anvendelsen av begrepet i forhold til mitt forskningsfelt gjennom Schei (2007) og den nevnte doktoravhandlingen av Nerland (2003). Jeg har også dratt nytte av Fehler (2010) sin presentasjon av Norman Fairclough sin diskursanalyse.

Diskurser framtrer ikke bare gjennom språk, men også gjennom kroppsspråk og gester (Gee 2007). Med hovedinstrumentundervisning som forskningsgjenstand kunne det å utelukkende fokusere på bruken av verbalspråket medføre en betydelig reduksjon i forståelsen av interaksjonen. Her er det ofte påfallende hvordan verbale kommentarer, kroppslige bevegelser og musikalske uttrykk veves sammen til meningsfulle utsagn, slik at det blir viktig å se på alle former for sosiale handlinger dersom man skal få tak i hvordan betydninger konstrueres i undervisningen. (Nerland 2003:61). Derfor kan det lett argumenteres for at jeg burde inkludere non-verbale utsagn og kommunikasjonsformer i mine observasjoner og intervjuer. Men for å forhindre at arbeidsmengden ble uforholdsmessig stor, måtte jeg dessverre avgrense oppgaven til å kun gjelde det verbale. Derfor så jeg det heller ikke som hensiktsmessig å gjøre videoopptak verken av observasjonene eller intervjuene.

Jeg begrenser meg også til å kun gjøre få observasjoner i forkant av intervjuet. Det kan argumenteres for at ved å observere en undervisningstime med en elev, får jeg ikke innblikk i vesentligheter som hvordan kontinuiteten i undervisningen er, hvordan læreren forholder seg til elevens selvstendighet mellom timene, eller hvorvidt den observerte timen er representativ for undervisningen av denne eleven. I tillegg observerer jeg bare noen av lærerens elever og dermed kan det innvendes at inntrykket av undervisningen blir ubalansert fordi jeg hadde fått et annet inntrykk om jeg hadde observert de andre elevene. Når man gjør et utvalg vil man alltid kunne risikere at ens utvalg gir et skjevt bilde. I mitt tilfelle er ikke dette kritisk for forskningen, for jeg søker ikke kvantifiserbare resultater som skal fremstilles i statistikk eller diagrammer. Dessuten er det nødvendig å avgrense informasjonsinnsamlingen, og fordi

observasjonen kun skal være en støtte for intervjuet og analysearbeidet, syntes det forsvarlig å begrense den.

### **1.5 Masteravhandlingens struktur**

Jeg vil strukturere masteravhandlingen i fire hoveddeler: metode, teori og tidligere forskning, resultater og avsluttende drøftelser. Metodedelen gjør rede for selve gjennomføringen av datainnsamlingen, analysen av materialet og forskningsmetodiske refleksjoner rundt dette. I teoridelen vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som er relevant for denne avhandlingen og drøfte den vitenskapsteorien jeg legger til grunn. Oppgavens hoveddel er resultatdelen, der vil jeg prøve å konstruere *diskursive formasjoner* (Jørgensen & Phillips 1999) og synliggjøre en *diskursiv logikk* (Nerland 2003) i informantens utsagn og undervisningspraksis og utfra det vise hvordan kunnskapen i faget konstrueres og praktiseres. På bakgrunn av de forskjellige diskursene som opererer gjennom informantenes undervisning vil jeg si noe om hva som utgjør det vesentlige i faget, det vil si hvordan faget blir *konstituert*. Avhandlingen avsluttes med å oppsummere oppgavens hovedmomenter, drøfte dens resultater og komme med forslag for videre forskning.

## 2. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å innhente informasjonen til denne avhandlingen. Hvilken forskningsmetode jeg har benyttet meg av, hvordan jeg valgte informanter, hvorfor jeg valgte dem, hvordan jeg registrerte informasjonen de ga, hvordan jeg observerte dem, hvordan jeg intervjuet dem, hvordan jeg oversatte informasjonen fra muntlig til skriftlig språk og hvilken metode jeg brukte for å tolke denne informasjonen. Alle disse valgene krevde innsikt i forskningsmetode, og avveininger i forhold til de forskjellige mulighetene man har til rådighet.

### 2.1 Forforståelse

Fordi man innen musikkpedagogikk forsker på kultur, mennesker og samfunn og ikke natur, er samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder mer nærliggende enn de naturvitenskapelige. Siden jeg ønsket å få innblikk i hvilke diskurser som opererer i hovedinstrumentundervisningen i jazzbass på høyere musikkutdanning var jeg interessert i informantenes egne beskrivelser av sider ved deres *livsverden*, som for eksempel bakgrunnen deres, hvordan de forholder seg til og tenker om undervisningen, deres faglige standarder og verdier, tanker om faget og så videre.

Når man forbereder seg til datainnsamling så gjør man seg opp en forforståelse om hvilke spørsmål som vil fungere og hva de kan frembringe av informasjon. Hadde jeg brukt et spørreskjema med på forhånd gitte svaralternativer, begreper og kategorier, ville ikke min forforståelse kunne bli utfordret. Diskurser er ikke på forhånd gitt, derfor ville jeg med et spørreskjema ikke kunne funnet andre diskurser enn de jeg allerede lette etter. I et spørreskjema ville ikke informantene brukt egne ord for å svare men bare gitt meg ferdiglagde svaralternativer, det gir ikke tilgang til diskursene fordi diskurser må spores i språket. Jeg søker ikke å beskrive generelle tendenser i bassundervisningen og så begrunne det med kvantitative resultater, men å undersøke hvordan noen representanter for faget utøver sin undervisningspraksis. Fordi resultatene ikke skal kvantifiseres, trengs det ikke så mange informanter. Et spørreskjema krever et større antall respondenter noe som i seg selv ville vært problematisk fordi populasjonen av basslærere på høyere utdanning i Norge er svært begrenset; det er kun en håndfull i hele landet.

I følge Kvale er ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen

med fenomenene som blir beskrevet”(Kvale 1997:39). Dermed passet det bra å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som metode for datainnsamling. At et intervju er kvalitativt innebærer at ”Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det forsøker ikke å kvantifisere”. (ibid.) Fordi det var viktig for meg å lage spørsmål som stimulerte informantene mine til å bruke sine *egne* ord ville jeg unngå ja og nei spørsmål. Jeg var mer interessert i å høre deres tanker rundt spørsmålet, noe som ville gi meg mer data enn kun et ja – eller nei – svar. Jeg forsøkte å unngå å stille spørsmålene på en slik måte at det kom fram at jeg hadde spesifikke tanker bak dem og å unngå ledende spørsmål. Det kunne gi informantene ferdiglagde svaralternativer istedenfor at de kom fram til formuleringene og svarene selv. Intervjuguiden følger vedlagt. Tematikken som ble viktige i utformingen av intervjuguiden var basert på antagelser som utgjorde min forforståelse. Disse antagelsene utgjorde et grunnlag for perspektiver jeg ønsket å undersøke. Et av disse perspektivene vedrører at det å vise og forklare andre hva en gjør på instrumentet sitt nærmest er en integrert del av musikeryrket. Derfor ville jeg finne ut om det kunne gjøre det vanskeligere for mine hovedinstrumentlærer-informanter å utvikle en læreridentitet for andre lærere. Andre perspektiver jeg ønsket å undersøke var om lærerne ser på det som sin oppgave å gjøre studenten selvstendig og å ta ansvar for egen læring, ser hovedinstrumentlærerne på studentenes egen autonomifølelse som noe som bryter ut av undervisningen eller noe man kan lære fra ens lærer? Jeg hadde også en forforståelse av at hovedinstrumentundervisningen har en mindre sentral funksjon på jazzutdanningene enn klassisk, og ønsket å finne ut om det i så fall kunne ha noe med at jazzutdanningene er sentrert rundt improvisasjon, eller om det kan ha sammenheng med at samspill vektlegges som viktigere i jazzsammenheng. I forhold til forskjeller til hovedinstrumentundervisningen på klassisk hadde jeg en forforståelse av at hovedinstrumentundervisningen i jazzbass ikke foregikk i samme mesterlære-tradisjon, og hvis det var sånn ville jeg prøve å finne ut hvorfor. Disse tankene og spørsmålene dannet utgangspunktet for min forforståelse og etter hvert som arbeidet skred frem ble noen av spørsmålene mer relevante enn andre, noe jeg kommenterer i avhandlingens siste kapittel.

## **2.2 Forberedelser av intervju og observasjonsundersøkelser**

I tillegg til å intervju informantene, ville jeg foreta observasjoner i noen av undervisningstimene deres. For å forberede meg til intervjuene og observasjonen leste jeg Steinar Kvales (1997 & 2010) *Det kvalitative forskningsintervju*, hvor jeg ble oppmerksom på viktige aspekter å ta hensyn til i forbindelse med forskningsintervjuer og Cato R.P Bjørndal (2007) *Det vurderende øye*, for å få en grundig innføring i observasjon som fenomen og



metode. Jeg leste også avhandlinger og artikler som var basert på samme metode og lignende tema som denne avhandlingen: Thorolf Krügers (1994) artikkel ”Musikklærerutdanning som sosialt felt”, Krügers avhandling (1998), Nerland (2003) og Schei (2007): *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Det var spesielt Monika Nerlands avhandling som ble svært nyttig for meg. I hennes intervjuguide fant jeg mange spørsmål som var av så generell art at de også ble et interessant utgangspunkt for meg, i tillegg hadde jeg et møte med henne for å få innblikk i hennes tanker rundt det arbeidet jeg skulle foreta meg og for å sikre at min studie ikke overlappet med hennes i uforsvarlig grad.

Det er mange måter å legge opp kvalitative forskningsintervjuer. De kan være løse samtaler uten noen klar retning og uten rollefordelinger som intervjuer og informant, såkalt ustrukturert intervju. Strukturerte intervjuer er mer målrettede med en klar rekkefølge på spørsmålene hvor intervjuer får svar på sine spørsmål og deretter går videre (Kvale 1997). Jeg ønsket å ha muligheten til å komme med tilleggsspørsmål og å la informantene få snakke fritt og kanskje foregripe noen spørsmål, derfor valgte jeg en mellomting, som i metodelitteraturen kalles semistrukturert intervju. Da benytter man seg av en intervjuguide hvor man har en klar plan, men gir rom for at samtalen kan lede til avsporinger som kan gi annen interessant data enn det intervjuguidens plan legger opp til (ibid.)

Som observatør av undervisning i forsknings-sammenheng er det viktig å være bevisst hvordan man forholder seg til de involverte. I *Det vurderende øyet* forklarer Cato Bjørndahl (2007) hvordan ens egen livssituasjon kan påvirke hvordan man observerer. Forhold som alder, utdanning, dagsform, politisk ståsted er alle med på å påvirke hvordan man observerer, for observasjon er ikke objektivt. Samtidig kan den *faglige kunnskap* som jeg sitter inne med innenfor pedagogikk og musikk hjelpe meg til å observere det som er relevant og se sammenhenger mellom teori og praksis. (Bjørndal 2007:41). Underveis i de observerte undervisningstimene etterstrebet jeg å kun notere saksskildringer og ikke gjøre tolkninger eller vurderinger under selve observasjonsarbeidet.

Bjørndal (2007) beskriver også en modell for observatør-roller. Som observatør kan man ha høy eller lav grad av åpenhet og høy eller lav grad av deltakelse. Å observere ved f.eks. skjult kamera vil gi svært lav åpenhet, mens ved å på forhånd informere hva man ser etter under observasjon vil gi svært høy grad av åpenhet. Man kan også være passiv iakttager eller aktiv deltager, spille rollen som flue på veggen eller medelev. Disse aktivitetsnivåene kan kombineres med åpenhetsnivåene. Jeg baserte min observatørrolle på å være synlig tilstede i rommet og være passiv iakttager og begrenset informasjonsinnsamlingen til å legge

hovedvekten på det auditive, og i mindre grad på kroppsspråk og det visuelle. Dette gjorde jeg både fordi det ikke ville være hensiktsmessig med så mye data og jeg var nødt til å begrense informasjonsmengden for å kunne få et skarpere fokus. Å observere ved hjelp videokamera ville bydd på teknologiske og etiske problemstilling, og ved å gjøre videoopptak av informantenes undervisning og intervju, ville jeg kunne risikere å ytterligere forringe verdien av undervisningen ved å sette opp et kamera i undervisningsrommet i tillegg til å være tilstede selv. Alt dette kan virke mer forstyrrende på undervisningen enn å være ”flue på veggen” med feltnotater, og selv da vil man ha problemer med å ikke påvirke observasjonene (Bjørndahl 2007). Mine observasjoner skulle som sagt først og fremst brukes til at jeg skulle kunne danne meg et inntrykk av undervisningen og kanskje bli oppmerksom på noen fruktbare spørsmål til intervjuet i tillegg til å tydeliggjøre diskurser. Slik ville intervjuet være primærkilde og observasjonen en viktig, men likevel komplementær kilde til informasjon. Det var ikke hensiktsmessig i forhold til oppgavens omfang å observere mer enn en time med hver elev, men heller forskjellige elever på en undervisningsdag.

Kvalitative intervjuer bygger på en fysisk nærhet, gjensidig tillit og forståelse mellom forsker og informant, en slik situasjon skaper også forventninger. Informantene kan dermed forsøke å fremstille seg selv så de kommer best mulig ut av det i forhold til hva de tror jeg ser etter. Ved at jeg tar en rolle som interessert lytter og ikke tydeliggjør mine holdninger, men stiller åpne, forsøksvis verdinøytrale, spørsmål kan jeg forsøke å motvirke dette (Kvale 1997). Det faktum av at jazzbassmiljøet er så lite, og at alle informantene kjente eller kjente til meg i mer eller mindre grad kan også ha bidratt til å påvirke hvilken informasjon jeg har fått tilgang til hos informantene. I tillegg gjør diskurs-tilnærmingen det ekstra viktig å forstå sin egen rolle som forsker. Det oppstår et diskursivt spill når man deltar i praksisen som observatør og gjennomfører intervjuer:

Forskning er en diskursiv praksis, som utspiller seg innenfor sosiale felt der ulike kulturelle mekanismer virker regulerende på praksisen. Perspektivet aktualiserer derfor betydningen av forskerrefleksivitet, og viktigheten av at man som forsker reflekterer over eget ståsted og konstituerende mekanismer som regulerer ens blick, fortolkninger, handlinger og preferanser (Nerland 2003:62).

For å få erfaring med både hvordan det er å forholde seg til et opptaksmedium i intervjusituasjonen og hvor viktig det var å uttrykke seg tydelig og velformulert, foretok jeg et

prøveintervju med en potensiell informant. Da ble jeg også oppmerksom på at noen spørsmål krevde oppfølging og at flere av spørsmålene mine ikke var presise nok og kunne misforstås. Ikke minst fikk jeg et begrep om hvor mye tid jeg trengte å sette av med informantene

### **2.3 Utvalg av informanter.**

Siden jeg forsket på jazzbass-undervisning på høyere utdanning, var det begrenset hvilke informanter jeg kunne velge blant. Det ble naturlig for meg å avgrense det hele til å gjelde informanter i Norge, både på grunn av språket og for å forhindre lange reiser. Det er antagelig mindre enn ti<sup>5</sup> utdanningsinstitusjoner hvor det undervises i jazzbass hovedinstrument i Norge i dag. Flere av disse har ikke fast, men mer sporadisk undervisning, og det er ikke alle disse institusjonene hvor faget benevnes ”jazzbass”, men som sagt innledningsvis bruker jeg ”jazzbass hovedinstrument” som betegnelse for all bassundervisning ved musikkutdanningsinstitusjonene for å vise at det ikke er bassundervisning innenfor de to andre ”undervisningssjangrene” klassisk eller folkemusikk. Jeg ønsket informanter som forholdt seg til jazztradisjonen<sup>6</sup> og underviste for og spilte både kontrabass og el.-bass. Jeg valgte å finne to informanter på institusjoner i Oslo-området, og en tredje på et av de etablerte musikkonservatoriene som nå er tilknyttet et universitet. Med tanke på det begrensede utvalget som finnes og oppgavens omfang ville tre informanter være et tilstrekkelig antall å basere forskningen på.

Jeg søkte om, og fikk, tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til å foreta forskningsintervju og observere undervisningen til informantene. Jeg tok tidlig muntlig kontakt med informantene, men i et tilfelle viste det seg at det var vanskelig å finne riktig adressat for forespørselen. Den jeg henvendte meg til var ferdig med undervisningen for våren, og skulle ikke undervise til høsten, da skulle en annen ta over. Den som tok over svarte ikke på forespørselen før høstsemesteret nærmet seg slutten, og da var jeg forhindret fra å reise. Etterfølgende vårsemester underviste ikke denne læreren helle lengre, og jeg måtte henvende meg til en ny informant ved samme institusjon.

---

<sup>5</sup> I tillegg til Norges musikkhøgskole og landets fem musikkonservatorier, som nå er knyttet til universitetene, undervises det i jazzbass hovedinstrument også på musikkvitenskap ved UiO og NTNU, og på et par kristne private høyskoler. Jeg ønsker ikke å diskriminere mellom disse institusjonene etter hvorvidt utdanningen er utøvende med eller uten tilleggsfag som pedagogikk, religion osv, eller etter ferdighetene til studenten. Det er også mulig at det gis noe hovedinstrumentundervisning i jazzbass på lærerhøyskole med musikk fordypning.

<sup>6</sup> Forstått som jazz som musikk sjanger. Den inkluderer ikke hele det rytmiske feltet, og er derfor snevrere enn jazz som ”utdanningssjanger”.

Informantene fikk en skriftlig forespørsel fra meg på e-post, hvor de fikk vite at jeg ønsket å både intervju basslæreren og observere undervisningstimer for å få et balansert innblikk i hvordan denne undervisningen foregår. I forespørselen oppga jeg at min hensikt med arbeidet er å øke refleksjonsnivået i forbindelse med hovedinstrumentundervisning, og å kunne bidra til en bevisstgjøring og skape kunnskap som kan utvikle faget. Forespørselen som ble sendt til informantene er lagt ved som vedlegg.

## **2.4 Praktisk gjennomføring av intervju og observasjoner**

Hos hver informant observerte jeg minst tre basselevers undervisningstimer. De ble gjennomført i lokaler på musikkutdanningsinstitusjonen hvor det var tilrettelagt for undervisning. På noen av timene tok basseleven med seg musikanter til å spille sammen med, så det kunne være flere enn bare observatør, lærer og elev i rommet. Det hendte at enten informanten selv, eller andre tilstedeværende henvendte seg til meg for å dele noen tanker, søke bekreftelser og lignende. Dette var kanskje spesielt tydelig i mitt tilfelle fordi jeg har kompetanse i fagfeltet jeg observerer, og kjenner informantene. Jeg unngikk å si spesifikt hva i undervisningen jeg så etter, for å forsøke å forhindre at undervisningen ble tilpasset min tilstedeværelse. Mitt forskningsperspektiv innebar også at det ikke var noe konkret jeg skulle se etter, men gi meg en bakgrunn for intervjuet og i ettertid vurdere om det var noe i observasjonen som lot diskursene tre fram og støttet det som kom fram i intervjuene. Derfor følte det heller ikke uetisk å holde meg til en lav grad av åpenhet. Det ble informert om den overordnede hensikten med observasjonen, nemlig å observere undervisningen (Bjørndal 2007:43-45).

Informasjonen jeg fikk av å observere undervisningstimene ble også preget av når i semesteret observasjonene ble foretatt. En elev hadde sin aller siste basstime, noe som var vemodig og sentimentalt for både elev og lærer, og timen besto for det meste av prating og lite spilling. En annen elev hadde sin siste forberedelse før eksamen, noe som naturligvis også satte sitt preg på undervisningen.

Intervjuene foregikk i et strekk i bassundervisningsrommet, eller i et annet seminarrom/møterom på institusjonen. Selv om informantene til å begynne med virket litt usikre på intervjusituasjonen, ble stemningen gradvis mer løssluppen, Informantene begynte etter hvert å snakke fritt, med lange assosiasjonsrekker og en del ordvekslinger med intervjueren. Det er mitt inntrykk at informantene ikke søkte å komme med svar som skulle sette dem i et godt lys eller tilfredsstillte meg. Derimot førte det med seg litt usikkerhet at jeg ikke var eksplisitt på hva jeg så etter. For eksempel når jeg stilte spørsmål om hvor de faglige

standardene og verdiene kommer fra så følte kanskje informantene at jeg søkte svar på det spørsmålet hos dem, mens jeg egentlig ville at de gjennom å reflektere rundt spørsmålet skulle synliggjøre sine egne faglige standarder og verdier. Det ene intervjuet ble spontant delt i to bolker for å utnytte tiden som oppsto når en undervisningstime ble avlyst. Siden det ble en pause mellom de to bolkene ga det meg tid til å reflektere over intervjuet, tenke over hvilke spørsmål som kunne bli viktige i neste runde og å skjerpe forskerblikket enda et hakk.

Intervjuene ble registrert på en kompakt digital lydopptaker med innebygget mikrofon, Zoom H2, som lagret lyden som wave-fil på et minnekort. For å ikke risikere at den gikk tom for batteri underveis brukte jeg strømforsyningen. Derfor måtte jeg ha med skøyteledning for å kunne få opptaksenheten i en slik posisjon at lyden ble registrert på tilfredsstillende volum. Under intervjuet med informant 2 ble ikke de første ti minuttene tatt opp fordi jeg ved en feil ikke hadde startet opptakeren.

## 2.5 Transkripsjonsarbeidet

For å kunne jobbe med informasjonen fra intervjuet som tekst og ikke bare som lyd, valgte jeg å transkribere det som ble sagt i intervjuet. Transkribering er ikke uproblematisk, men stiller flere metodiske dilemmaer. Når jeg velger å forholde meg til en skriftlig transkripsjon av det muntlige intervjuet er det ikke lengre det empiriske materialet som blir forskningsobjektet, men en *representasjon* av det. Det å overføre muntlig tale til tekst er en tolkningsprosess, transkribering er ikke en nøytral framstilling av hva som blir sagt. Det er problematisk fordi informasjonen jeg benytter meg av i avhandlingen ikke er basert på informantene, men på min tolkning. For å minimere risikoen for at jeg tar med meg feiltolkninger i transkripsjonsarbeidet inn i avhandlingen er det viktig å tydeliggjøre hvilke metodiske valg jeg tok i forbindelse med transkriberingen (Kvale 1997).

Jeg overførte lydfilen fra opptaksenheten til en PC, hvor jeg behandlet filen med et program som ga meg mulighet til å sette markører i tidslinjen til intervjuet, noe som gjorde det lettere for meg å orientere meg i de drøye timeslange intervjuene. I tillegg ga det meg muligheten til å sette ned tempoet, slik at jeg kunne skrive etter hvert som samtalen forløp. Underveis i prosessen skiftet jeg metode til å høre på i vanlig tempo, men heller stoppe avspillingen for å skrive ned det som ble sagt. Ved enkelte tilfeller var det umulig å forstå de ordene som ble sagt, selv ved sterkt redusert hastighet. Etter litt finlytting innså jeg at det faktisk ikke var mulig å sette ord på akkurat det de sa i de tilfellene fordi det ikke var forståelige ord. De oppsto kanskje på grunn av en avbrutt tankerekke eller logisk brist i et resonnement som førte til at informanten skiftet fokus og slik ble slutten på den ene setningen

ble slukt av begynnelsen på neste. Dette er et eksempel på det tolkningsarbeidet man faktisk gjør når man transkriberer et intervju. I tillegg kan man velge på hvilket detaljnivå man vil legge transkripsjonen. Det er utviklet transkripsjonsmetoder for å notere hver eneste lille pause, tonefall osv, til å analysere lingvistiske aspekter, dialogstruktur osv. Siden dette er utenfor denne oppgavens ramme benyttet jeg meg ikke av denne transkripsjonsmetoden. Derimot forenklet jeg dialogspillet mellom informant og intervjuer. Jeg valgte også å skrive alt i bokmål og ikke ta hensyn til informantenes dialekter, og jeg fjernet alle fonetiske lyder som ikke var direkte meningsbærende, eh, øh, hehe, og så videre. Hvis intervjuer og informant snakket i munnen på hverandre skrev jeg det ned som om det ble sagt suksessivt. I tillegg foretok jeg en språkvask av transkripsjonene hvor jeg redigerte tegnsettingen, gjorde setningene kortere og fjernet kommaer for å høyne lesbarheten. Intervjuet ble sendt over til informantene med en liten forklaring av transkripsjonsprosessen og hvorfor det som ble sagt kunne fremstå annerledes når det ble lest. Den ene informanten hadde blitt advart av en kollega som tidligere hadde vært informant om at det kunne være rart å lese transkripsjoner av ens egne intervjuuttalelser, så han var forberedt på det. Ingen av informantene hadde noe å utsette på materialet.

## **2.6 Analysestrategier**

For å analysere transkripsjonene satte jeg opp tre kolonner i en tabell, og kalte dem meningsfortetting, koding og tolkning inspirert av Kvale (1997). Først leste jeg gjennom intervjuet og skrev ned meningsfortettinger av det som ble sagt, deretter tolket jeg hvert svar ved å prøve å se overordnede tankemønstre, tilslutt skrev jeg ned stikkord som var gjengangere i kolonnen koding. Kvale (1997) sier at:

Den hyppigste brukte formen for intervjuanalyse er antakeligvis en ad hoc-bruk av ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering. I motsetning til ved fortettings og kategoriseringsmetodene, blir det ikke her brukt noen standardmetode for å analysere intervjuet som helhet. I stedet skjer et fritt samspill mellom ulike teknikker. Forskeren kan således lese gjennom intervjuene og danne seg et generelt inntrykk og deretter gå tilbake til bestemte avsnitt [...] Han eller hun kan foreta dypere tolkninger av enkelte uttalelser (Kvale 1997:135).

Etter å ha lest det som Kvale sier ovenfor innså jeg at min analyse sjelden var så lineær og strukturert i praksis som den jeg beskrev ovenfor. De tre kolonnene jeg benyttet meg av ble en inngangsport i analysearbeidet. Når jeg så hadde kommet meg et nivå dypere inn i teksten måtte jeg analysere resultatene på nytt på det neste nivået.

Som tidligere nevnt vil denne avhandlingen være en analyse av diskurser som opererer hovedinstrument jazzbass i høyere musikkutdanning. En diskursanalyse har like mange varianter som det fins diskursanalytikere. Selv om det fremheves at diskursanalyse ikke er en metode har Neumann (2001) skissert en framgangsmåte for å analysere diskurser. ”Skritt nummer to kan være å sette opp en inventarliste over de representasjoner som finnes i den valgte diskursen”(ibid:60). En inventarliste over de representasjoner som finnes i diskursen vil være å forsøke å finne ut hva som kjennetegner for eksempel en diskurs om jazzutøving som fri kunstnerisk utfoldelse. En slik framgangsmåte vil være å begynne med den overordnede helheten og lede delene ut fra det. I de tilfellene hvor jeg hadde en idé om diskurser som kunne være fremtredende i materialet, har jeg *dedusert* meg fram til utsagn og observasjoner som understøtter disse. I andre tilfeller er det flere utsagn som sammen har dannet en helhet, og hvor jeg har *indusert* meg fram til en større overgripende kategori. Dette har ikke foregått som en håndgripelig prosess. Ved at materialet har ligget ”til gjæring” i bevisstheten/underbevisstheten har det sakte men sikkert piplet fram dekkende diskurser for de representasjonene jeg har fått øye på i informantenes utsagn. Denne måten å tolke et tekstmateriale sammenfaller med den *hermeneutiske sirkel*. Å forstå en tekst innebærer at man må tolke delene i lys av helheten, og helheten i lys av delen. Når jeg leser intervjutranskripsjonene møter jeg teksten med min forforståelse, etter å ha lest teksten utvikler min forståelse seg, og når jeg leser den igjen gjør jeg det med en utdypet forståelse som igjen gir meg dypere innsikt i tolkningen av teksten. Den gir meg en ny enda mer utdypet forståelse, og sånn fortsetter det i en evig runddans. ”Når teksten spiller med meg, når jeg endres som et resultat av at jeg deltar i en hermeneutisk sirkel, da møtes min horisont og tekstens. I det øyeblikk kan teksten tale til meg. Men forutsetningen er at jeg lar teksten tale til meg, at jeg lar dens autoritet overgå min”(Jor 2000:71).

Ved hjelp av konkrete framgangsmåter for å analysere transkripsjonene; en forforståelse av feltet og dets potensielle diskursive formasjoner; og ved å bli ett med teksten gjennom den hermeneutiske sirkel har jeg kommet fram til de resultatene som presenteres i resultatdelen.





## 3. VITENSKAPSTEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

### 3.1 Tidligere forskning

De siste 10 – 15 årene har det vært en tydelig interesse for å studere musikkpedagogiske problemstillinger med utgangspunkt i en teoretisk grunnforståelse som tangerer den jeg legger til grunn i min studie (Krüger 1998, Nerland 2003, Schei 2007, Lindgren 2006, Ericsson og Lindgren 2010). Jeg vil her trekke frem deler av denne forskningen som har spilt stor rolle for meg. Noe har vært viktig for å avklare studiens tema og posisjonere den i forskningsfeltet, noe har direkte overføringsverdi mens andre har bidratt til å åpne opp jazzutdanningen som forskningsobjekt. Noen av arbeidene blir brukt senere i avhandlingen mens andre presenteres kun her.

Et av de mest oppsiktsvekkende arbeidene innenfor musikkpedagogikk med utgangspunkt i denne teoretiske forståelsen var Thorolf Krügers avhandling: *”Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work”* (1998) I denne studien følger Krüger hverdagen til to musikk lærere for en periode på seks måneder. Studien undersøker hva disse to lærerne synes er viktigst å formidle til elevene. Lærerne har ulike måter å undervise på og snakke om eller gjøre musikk på som utgjør lærerens personlige stil. Med utgangspunkt i diskursteorien viser Krüger hvordan diskursene legger usynlige føringer for hvilke valg lærerne gjør og hvordan diskursene som opererer i undervisningspraksisene forenkler og / eller begrenser lærernes didaktiske strategier og muligheter til å endre undervisningen. Krüger analyserer hvordan de ulike diskursene veves sammen i undervisningen og får den til å fremtre som karakteristisk for den bestemte læreren. Dette arbeidet har sterke paralleller til min avhandling. Krügers metode er å foreta en diskursiv lesning av de to enkeltlærernes praksiser og avdekke og identifisere pedagogiske diskurser. Dette er på mange måter noe av det som er målet med denne avhandlingen, for jeg skal også analysere enkeltlæreres praksiser og vise hvilke diskurser som konstitueres gjennom undervisningen deres. Mens Krüger forsket på musikk lærere i grunnskolen forsker jeg på instrumentallærere i høyere utdanning og mens forskningsfeltet til Krüger, musikkundervisning på grunnskolen, var preget av formulerte og uttalte mål, innholdsbeskrivelser og krav, er hovedinstrumentundervisningen i jazzbass på høyere musikkutdanning preget av færre føringer, mindre kontroll og taus kunnskap. Krügers studie har vært veldig viktig for min avhandling fordi den er en av de første viktige studiene på sammenhengen mellom musikk læreres praksis og pedagogiske diskurser og de fleste

arbeidene på dette feltet støtter seg i mer eller mindre grad på denne. Blant dem er Monika Nerland (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisningen i høyere musikkutdanning* og Tiri Bergesen Schei (2007) *Vokal Identitet. En diskursanalyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*.

I sin avhandling studerte Nerland hovedinstrumentundervisning ved Norges musikkhøgskole. Hun har et Foucault-inspirert diskurs-syn og gjennom en diskursiv tilnærming løfter hun frem hvordan fagets tradisjoner, dets yrkespraksis, undervisningsstrategier og læringsmuligheter henger sammen. Hun retter fokus mot tre hovedinstrumentlærere og deres studenter og undersøker de verdiene, standardene, holdningene og tradisjonene som holdes som sentrale i denne typen mesterlære-undervisning. Hun analyserer hvilke krefter som opprettholder disse verdiene, standardene, holdningene og tradisjonene, og dermed hva som faktisk konstruerer undervisningen. Slik viser hun hvordan diskurser både setter grenser for hva som er meningsfullt innenfor et fag og får fagets innhold til å fremtre som ”naturlig”, ”korrekt” og ”nødvendig”. Nerland ser på undervisningen som en kulturell praksis og hvordan den relaterer seg til yrkespraksis og institusjonskulturen. Selv om dette ikke er mitt hovedfokus så vil også jeg ta for meg informantenes forhold til institusjonen for øvrig og hvordan de forholder seg til arbeidsmarkedet for å undersøke hvilke faktorer som påvirker undervisningen. Alle informantene til Nerland var tilknyttet Norges musikkhøgskole, og derfor var forholdet til institusjonen for øvrig noe som antageligvis varierte mindre hos hennes informanter enn hos mine. Jeg må av naturlige årsaker ha informanter tilknyttet forskjellige institusjoner. Mitt arbeid skiller seg fra hennes på to vesentlige punkter. Mens Nerland forsket på hovedinstrumentlærere på tre forskjellige instrumenter innenfor det klassiske musikkfeltet, så er mine informanter alle lærere på samme instrument – bass - innenfor jazzfeltet. Dette resulterer i at mine resultater i utgangspunktet ikke varierer mellom hvilket instrument informantene underviser i. Selv om det undervises i både kontrabass og el-bass regnes dette som samme instrument i den grad at samme lærer underviser i begge; de forskjellige diskursene som opererer hos de forskjellige lærerne henger ikke sammen med at de underviser i forskjellige instrumenter. Hvorvidt kontrabass og el.-bass er bærere av så vidt forskjellige diskurser at de i praksis kan fremstå like forskjellige som for eksempel fløyte og trombone i Nerlands avhandling, er et annet spørsmål. Det kommer jeg tilbake til i de avsluttende drøftelsene.

Det hører til min forforståelse at jazzfeltet setter i spill helt andre diskurser enn dem som opererer i det klassiske feltet. Blant annet kan nevnes at mens den klassiske musikkens

tilknytning til konservatoriene tas som en selvfølge og anses som helt uproblematisk, er institusjonaliseringen av jazz fortsatt en mer eller mindre heit potet som skaper et spenningsfelt og muliggjør utallige diskursive posisjoner. Nerland (2003) fokuserer på hovedinstrumentundervisningen som en kjernesituasjon i utdanningen av klassiske musikere. Og sier at den veiledning studentene får av sine hovedinstrumentlærere er et omdreiningspunkt i utdanningen av profesjonelle musikere. Det kan være interessant å undersøke om hovedinstrumentundervisningen i utdanningen av jazzmusikere har samme status som kjernesituasjon og om den regnes som et omdreiningspunkt i utdanningen av profesjonelle jazzmusikere. Det vil ikke være mulig å kunne sammenligne hvorvidt disse statusene er like fremtredende i begge felt, men det kan allikevel være interessant å se hvordan mine informanter oppfatter den.

Hovedfokuset i Tiri Bergesen Scheis (2007) avhandling *Vokal Identitet. En diskursanalyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* er, som tittelen sier, identitetsdannelse. Hun intervjuer tre norske profesjonelle sangere innen klassisk, pop og jazz om deres tanker om det å bli og å være sanger. Schei utformer avhandlingen innenfor et Foucault-orientert diskursteoretisk perspektiv som hun bruker for å analysere vokal identitet. Studien viser at hvilken musikksjanger sangeren identifiserer seg i forhold til er avgjørende for identitetsdannelsen. Schei viser hvordan musikksjangeren strukturerer diskursive rom der sangernes profesjonalitet blir bekreftet og korrigeret<sup>7</sup>. Hun tydeliggjør videre hvordan konvensjoner begrenser utvalg av posisjoner som subjektet kan velge mellom, og at de diskursive rommene strukturerer disse konvensjonene. Slik tilbys sangere subjektposisjoner gjennom sirkulerende diskurser i det vokalkulturelle rommet. Schei fremholder at sangeren kan påvirke sitt liv som profesjonell sanger om hun erkjenner det normative presset fra institusjoner, læreplaner, media, kolleger og publikum. Ved å reflektere over egen praksis og identitetsdannelse kan hun aktivt velge sine mål og strategier innen det vokalkulturelle rommet. Slik bevissthet om valg kan føre til en leken, kritisk og modig identitetsdannelse, og dermed bidra til utvikling og endring av dominerende vokal diskurser. Schei viser gjennom studien at sangerne, til tross for at de klassifiserer seg selv i ulike sjangere, opplever de samme krav, og blir delvis regulert av de samme diskursene.

Selv om Schei fokuserer på vokal identitet, var hennes arbeid høyst relevant for min forskning på bass og undervisning. Hun viser at alle de tre sangerne er påvirket av sentrale

---

<sup>7</sup> Det vil denne avhandlingens perspektiv si: Hvordan musikksjangeren konstruerer og praktiserer kunnskap som bekrefter og korrigerer sangerens profesjonalitet.

idealer i klassisksang-diskurs, og at klassisk sang opprettholder en hegemonisk posisjon blant profesjonelle sangere. På samme måte ville det vært interessant å se om og i hvor stor grad klassisk kontrabass opprettholder en hegemonisk posisjon også for mine basslærer-informanter, noe som i så fall påvirker undervisningen og hvordan faget konstitueres. Schei stiller også spørsmålet om hvilke muligheter og begrensninger for selvstendig vokaluttrykk som eksisterer innen klassisk, pop og jazzsang. Et spørsmål som i min studie kunne vært omformulert til hvilke muligheter og begrensninger for selvstendig bassuttrykk som eksisterer innen jazzbassundervisningen.

For å åpne opp jazzutdanningen som forskningsfelt var det nødvendig for meg, som selv er jazzutdannet, å etablere en kritisk distanse til feltet. Bare slik kunne jeg løfte blikket og stille de rette spørsmålene til et felt som jeg selv er en del av. Jazzutdanningsfeltet er en del av jazzfeltet og står i sterk relasjon til hverandre på grunn av at de fleste aktørene opererer innenfor begge feltene. Derfor har et arbeid som Anders Aarums (2003) *Sosiale skiller i norsk jazzsektor: en avdekking og beskrivelse av sosiale skiller i norsk jazzsektor*, vært nyttig. Her beskrives mange av de kreftene som virker i jazzfeltet som arbeidsmarked og hvordan holdninger som etableres allerede i studietiden er med på å definere utøvere i et sosialt hierarki. Det sosiale hierarkiet i jazzfeltet henger også sammen med hvilken jazzsjanger utøverne knytter seg til. Hvis diskurser om sjangrenes hierarkiske verdier opererer i bassundervisningen så konstrueres og praktiseres en kunnskap om for eksempel tradisjonsbevaring som lite meningsfull.

Det er min forforståelse at forholdet mellom gehørbasert eller notebasert undervisning er et av de sterkeste spenningsfeltene i norsk jazzutdanning. I sin artikkel *Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet* tar Øivind Varkøy (2008) opp det han anser som paradokser i forholdet mellom skriftlighet og muntlighet. Et av paradoksene han nevner er mellom den skriftlige tradisjonens urokkelige styrke i vestlig kunstmusikk og en musikkutdanning- og didaktikk-litteratur som viser en voksende interesse for muntlig musikktradisjon. I stedet for å se dette som en dikotomi i et ”enten/eller”-forhold maner han til en kritisk refleksjon rundt de ideologiserende tendenser som preger forholdet mellom gehør og noter og oppfordrer, inspirert av Derrida, til å se det som et ”og/eller”-forhold. I en stillingsutlysning ved en utdanningsinstitusjon opplyses det om at ”(utdanningsinstitusjon) [...] er sterkt forankret i en gehør- og peer-to-peerlæringstradisjon. De som tilsettes må ha dyp erfaring med denne tradisjonen og ha evner til å utvikle et læringsmiljø som fremmer den.” (Jobbnorge 2011). Her ser vi hvordan utdanningsinstitusjon er sterkt forkjemper for

gehørlæringstradisjonen. Det er mitt inntrykk at det finnes få jazzutdanninger som uttalt opponerer mot dette synet, men at det allikevel ikke praktiseres like dogmatisk blant alle institusjonene, og at ulike diskurser er i spill ved de forskjellige institusjonene.

Blant de arbeider som belyser institusjonaliseringen av jazzutdanningen som Tønsberg (2007) har Tony Whytons (2006) artikkel *Birth of the school: discursive methodologies in jazz education* vært til god hjelp. Han utforsker blant annet implikasjonene som følger av en kanonisering og ikonisering av jazzens musikk og musikere i pedagogiske praksis. Han tar opp spørsmålet om hvorvidt jazz kan bli lært bort, og gir en innsikt i det internasjonale jazzutdanningsfeltet, som hjelper meg til å se norsk jazzutdanning utenifra. At jazz ikke kan bli lært bort er en forestilling som fortsatt lever, og som lenge har vært kjernen i argumentasjonen mot institusjonaliseringen av jazzen. Hvilken kunnskap blir konstruert og produsert i bassundervisningen hvis en slik diskurs opererer gjennom informantene?

Whyton fremhever også at det i jazzdiskursen alltid har vært fokus på polariteter og motsetninger, bla. den mellom teknikk versus uttrykk, svart vs hvit, kunst vs kommers, natur vs kultur, hode vs kropp, europeisk vs amerikansk og det vil også være interessant å undersøke hvorvidt disse diskursene om polariteter er synlige i hovedinstrumentundervisningen og hvilke konsekvenser det kan få for undervisningen.

Et pågående arbeid om jazzimprovisasjon og jazzstudenters øving i høyere utdanning av Guro Gravem Johansen på NMH bør også nevnes. Der tar hun for seg hvordan en jazztøver kan øve på improvisasjon og hva som kreves for å bli en god improvisatør, som på mange måter er synonymt med å bli en god jazzmusiker. Improvisasjon er også veldig viktig innen jazzbassundervisningen. Johansen sier blant annet at:

Improvisatører som har øvd mye på teknikk blir gjerne anklaget for å låte upersonlig, for ”skolert” og likt andre, og for at de lar tekniske håndverksferdigheter styre de estetiske valgene og mulighetene. Fra den andre sida sier man kanskje om utøvere som blir oppfatta å ha en svært særegen lyd at de dyrker denne for å dekke over manglende teknikk, og er noe som gir de et avgrenset repertoar (Johansen 2010:33).

Polaritetene Johansen trekker opp her tyder på at jazzfeltet preges av diskurser av denne typen. Da burde jeg også kunne forvente å finne det i jazzbassundervisningen.

### 3.2 Vitenskapsteori: Sentrale aspekter i sosialkonstruksjonismen

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for sentrale aspekter i *sosialkonstruksjonismen*, begrunne hvorfor jeg har valgt å basere avhandlingen på den vitenskapsteorien og kommentere hvilke konsekvenser denne teorien får for avhandlingen. Med utgangspunkt i en sosialkonstruksjonistisk vitenskapsforståelse vil jeg benytte meg av *diskursteori* for å kunne besvare avhandlingens forskningsspørsmål. I dette kapitlet vil jeg ta for meg diskursteori, og gjøre rede for hvordan jeg anvender begrepet *diskurs* i denne avhandlingen. Det er en viktig avgrensing å avgjøre hvor mye vekt jeg legger på dette vitenskapsteorikapitlet. En teoretisk utgreiing om sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteori og diskursanalyse kunne alene utgjort en hel masteravhandling. Jeg vil kun forsøke å beskrive hvordan avhandlingens forskningsspørsmål kan besvares gjennom bruk av den sosialkonstruksjonistiske vitenskapsteorien og diskursteori. Jeg har tatt utgangspunkt i den forståelsen og bruken av disse begrepene som jeg finner hos Iver B. Neumann (2001) *Mening, materialitet og makt*, Vivien Burr (1995) *An introduction to social constructionism*, og Michel Foucault (1999) *Diskursenes orden*. I tillegg har jeg tatt for meg anvendelsen av begrepene i de nevnte doktoravhandlingene *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*, av Monika Nerland (2003) og *Vokal Identitet* av Tiri Bergesen Schei (2007). Jeg har også hatt nytte av Norman Fairclough sin diskursanalyse, slik den presenteres av Fehler (2010).

Som tidligere nevnt er sosialkonstruksjonisme en vitenskapsteori, en teori om hvordan viten skapes. En vitenskapsteori legger premissene for hvordan vi ser virkeligheten, i hvilket perspektiv vi ser verden, hva vi ser, og ikke minst hva vi ikke ser. I denne avhandlingens tilfelle er det hovedinstrumentundervisning jazzbass som er ”virkeligheten”/”verden”. Den sosialkonstruksjonistiske vitenskapsteorien anser kunnskap og viten som konstruert i det sosiale. Det vil si at det vi anser som kunnskap og viten om bassundervisning i dag er konstruert utifra våre omgivelser. Ut av en forståelse av at språket konstruerer vår kunnskap om verden, og dermed at kunnskap konstrueres i alle ytringer som foregår mellom mennesker, får man sosialkonstruksjonisme, kunnskap konstrueres i det sosiale.

Vårt tradisjonelle common-sense syn på forholdet mellom språk og person er at folk bruker språk for å gi uttrykk for noe som allerede eksisterer i dem selv eller i verden. Dette står i motsetning til det poststrukturelle<sup>8</sup> synet, som anser

---

<sup>8</sup> Burr sin forståelse av poststrukturalisme, er det samme som det jeg har forstått med sosialkonstruksjonisme. Poststrukturalismen beveger seg vekk fra strukturalismens tro på at det er utifra strukturen i språket man kan lese

personen for å bli konstruert gjennom språk. Sapir-Whorf hypotesen hevder at språk bestemmer tanken og at hvis det ikke er mulig å uttrykke et bestemt konsept i et språk, så kan ikke det konseptet brukes av folk som snakker det språket. Derfor er ikke språk gjennomsiktig. Det å ha en personlighet, preferanser og ønsker blir tilgjengelig for oss gjennom språk, som en måte å strukturere vår erfaring (Burr 1995:33–34).

I denne avhandlingen anser jeg undervisningspraksisen som konstruert gjennom språket, og derfor blir informantenes uttalelser gjenstand for analysen. Et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn får store konsekvenser for forskningsmetoder. For eksempel mener Burr (1995:49 – 50) at holdninger og meninger, i dette tilfellet om jazzbassundervisning, ikke kommer fra “en persons private erfaringer, men i den diskursive kulturen som de personene innehar”. Oppmerksomheten må derfor rettes “[...] mot de tenkemåter og regelsystemer som opererer gjennom individet og virker produserende og regulerende på praksisen som iverksettes”(Nerland 2003:60). Det er disse tenkemåter og regelsystemer jeg vil prøve å analysere meg fram til gjennom analysen av basslærernes uttalelser. I forbindelse med forskning på hovedinstrumentundervisning fremhever Nerland at det er spesielle vanskeligheter med å se handlinger og valg som generert av diskurser framfor av personlige preferanser i individet:

En slik tenkning kan være utfordrende når praksisene som undersøkes utspiller seg på mikronivå, der enkeltindividets handlinger er fremtredende, og det sosiale feltet hvor de utspiller seg i tillegg har tradisjoner for en individualistisk orientering (Nerland 2003:59).

Dette betyr at jeg ikke kan anse basslærerens preferanser som iboende strukturer, men som konstruert av diskursene som opererer gjennom læreren. En sosialkonstruktivistisk teoretisk posisjon innebærer også at jeg som forsker aksepterer at det ikke er mulig å oppnå sann kunnskap om bassundervisning. Jeg må akseptere at det eksisterer mange alternative konstruksjoner av virkeligheten/sannheten. Målet med forskningen blir dermed ikke å

---

mening, for det sosiale aspektet framtrer som viktigere. Dette har poststrukturalisme tilfelles med sosialkonstruksjonisme, og det er antageligvis dette som gjør at disse to begrepene overlapper. Det kan virke som om det eksisterer en generell begrepsforvirring mellom disse to begrepene.

avdekke fakta. Spørsmålet blir heller hvorvidt min lesning av fenomenet kan bidra til forandring (Burr 1995:162). Samtidig blir mine tolkninger og lesninger kun en av mange gyldige. Spørsmålet er ikke hvor høy sannhetsgehalt min tolkning har, men hvor nyttig den er for å forstå og eventuelt forandre fenomenet (Burr 1995:171).

### 3.3 Diskurs

Ordet diskurs brukes i dag i det italienske dagligspråk og betyr samtale. Det ble også brukt på norsk med lignende betydning på 1800-tallet, men er i dag ute av vårt dagligspråk. Mange kjenner nok til ordet, men få kan gripe helt konkret hva det er. Det brukes i mange forskjellige akademiske sammenhenger og utfordringen blir å velge i dette landskapet av betydninger, begrunne mine valg, og vite hva jeg velger bort. I denne avhandlingen benyttes denne definisjonen:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2001:18).

I definisjonen ovenfor brukes begrepet *institusjoner*. Et ord som i dagligtale er en fellesbetegnelse for fysisk infrastruktur som skoler, offentlige bygg, helseforetak, osv. Når det i definisjonen ovenfor sies at diskurser innskriver seg i *institusjoner*, menes her ”både regulære samhandlingsmønstre og fysisk infrastruktur”(ibid.:85). I denne avhandlingens sammenheng kan jeg eksemplifisere ved å si at de diskursene som opererer gjennom bassundervisning på høyere utdanning i Norge, er innskrevet i både utdanningsinstitusjonen som infrastruktur, og i ”samhandlingsmønsteret” som hovedinstrumentundervisning kan sies å være. Diskursene er også innskrevet i hvert eneste element som hovedinstrumentundervisningen består av, samspill, instruering, osv. At diskursene er *virkelighetskonstituerende* for sine bærere, vil i denne sammenheng si at diskursene definerer hvordan basslærerne og eleven oppfatter sin virkelighet, i dette tilfellet hovedinstrumentundervisning.

Diskursbegrepet kan forstås i både et lingvistisk og en samfunnsvitenskapelig perspektiv. Denne avhandlingen handler om diskursanalyse i musikkpedagogikk, som ligger nærmere samfunnsvitenskapen enn lingvistikken. Det trenger ikke bety at jeg avskriver lingvistisk diskursanalyse, men at jeg må avgrense det fra denne avhandlingen. Det kan godt



tenkes at mer lingvistisk orienterte diskursanalytikere vil tenke at denne avhandlingens teorianvendelse er overfladisk: ”Nær sagt uansett hvor spesifikt og avgrenset et analyseopplegg er, vil det sett fra et eller annet ståsted fortone seg som frivolt”(Neumann 2001:22).

### 3.4 Diskursanalyse

Når man analyserer diskurser foretar man en diskursanalyse. Det finnes utallige måter å analysere diskurser på. I en diskursanalyse forsøker man å få øye på hva som utgjør diskursene, hvordan de opprettholdes og hvordan de blir konstruert. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for de diskursene jeg har konstruert ut av det empiriske materialet.

Selv om diskursanalyse ikke er uttrykk for én bestemt metode å analysere noe på, så er det skissert flere metodiske fremgangsmåter for diskursanalyse blant annet den nevnt av Neumann i forrige kapittel (2001) og den som gjengis av Fairclough i slutten av dette kapitlet. Neumann (ibid.) fremhever at:

Poenget med diskursanalyse er å studere hvorledes det eksisterer en rekke *handlingsbetingelser* for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller ”setter i spill” en serie sosial praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse sosiale praksisene [...] diskursen fokuserer på *epistemologi* – kunnskapsproduksjon, læren om hvorledes subjekter vet, verden i sin vorden, - snarere enn på *ontologi* – læren om hva verden består av, verden i sin væren (Neumann 2001:178).

Det er disse handlingsbetingelsene jeg skal sette ord på ved hjelp av analysen av de diskursene som jeg finner i datamaterialet mitt. Diskursanalyse er blant annet studiet av forutsetningene for at handling skal finne sted. For å kunne handle er det svært ofte en forutsetning at man har en oppfatning, eller mening. Denne meningen må som nevnt spores i språket der den blir til, og derfor er det blant annet gjennom språket, hvordan informantene ordlegger seg, at man som diskursanalytiker kan spore diskursene (Neumann 2001). Handlingsbetingelsene for det talte og gjorte i hovedinstrumentundervisningen kan for eksempel være en læreplan; den kan stille betingelser for hva som skal gjøres i faget. Jazzbass-undervisning er lite læreplanstyrt, men basslærerens erfaring som musiker stiller betingelser for hva som blir sagt og gjort i faget på lik linje med hva en læreplan i andre fag kan gjøre, dermed blir basslærerens erfaring en handlingsbetingelse.

Michel Foucault regnes som grunnlegger av diskursanalysen og i boka "Diskursenes Orden" gjengis hans tiltredelsestale til professorstillingen i "tanke-systemenes historie" ved College de France. Etter å ha lest denne "teoretiske traktaten om et vitenskapsteoretisk emne", konkluderer jeg med Neumanns (2001) kommentarer: Foucault gjør et poeng av at diskursbegrepet ikke skal forenkles, defineres eller tydeliggjøres og kommer med flere forskjellige og tildels motstridende beskrivelser av fenomenet. I eksempelet nedenfor viser Foucault hvordan ulike epoker konstruerer ulike sannhetsdiskurser ved å vise at botanikeren Mendel ikke ble trodd med sine teorier fordi de ikke passet inn i den rådende diskursen:

Mendel snakket sant, men han var ikke "i det sanne" innenfor datidens biologi: Man danner slett ikke objekter som biologiske begreper i henhold til slike regler, det var nødvendig med en fullstendig forandret skala og utarbeidelse av en helt ny objektflate i biologien for at Mendel kunne tre inn i det sanne, og for at hans påstander dermed kunne framtre (for en stor del) som riktige [...] Det er alltid mulig at man utsier det sanne i det ville utvendighetsrommet, men man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt "politis" regler som man må reaktivere i enhver av sine diskurser (Foucault 1999:21).

Foucaults eksempel ovenfor er interessant. Dette kan for eksempel vise hvordan noe som regnes for en vedtatt sannhet om jazzfeltet i Norge blir sann fordi den adlyder et diskursivt "politis" regler for sannhet. På samme måte kan en annen sannhet, fremholdt av dem som ikke er inni den norske jazzdiskursen, ikke bli ansett som sanne i diskursen. Et eksempel kan være fusionrelaterte jazzuttrykk som har jevnt over stor publikumsappell. Likevel utøves de av få norske jazzmusikere, fordi jazzdiskursen konstruerer en sannhet om fusionmusikk som mindreverdige. Når Foucault analyserer det han finner er instanser for diskursiv kontroll bruker han konstruksjonen av den medisinske diskursen som eksempel. Han viser langs hvilke modeller den har søkt å konstituere seg som disiplin. Først støttet den seg på naturhistorien og dernest på anatomien og senest på biologien (Foucault 1999:35). På samme måte kunne jeg undersøke hvordan jazzutdanningen har konstituert seg som disiplin og hvilke musikkpedagogiske, musikkvitenskapelige, kulturpolitiske argumenter jazzutdanningen har støttet seg på for å få en naturlig plass ved enhver oppdatert musikkutdanningsinstitusjon. En grundig analyse av det vil ikke få plass innenfor avhandlingens rammer, men diskursene som opererer i feltet kan allikevel kanskje gi en pekepinn på det.

Selv om Foucault hevder at diskursen som gjelder til enhver tid former subjektets virkelighetsoppfatning (Jørgensen & Phillips 1999), betyr ikke det at diskursene former *verden*, bare hvordan verden oppfattes eller framtrer for oss. Neumann sier det slik: ”Det faktum at hvert objekt er konstituert som objekt gjennom diskurser har ingenting å gjøre med hvorvidt det er en verden utenfor tanken eller ei” (Neumann 2001:63). Selv om diskursene konstruerer vår verden betyr ikke det at verden ikke finnes utenfor konstruksjonen, og dette er viktig å ha i tankene når man anvender denne teorien. Hva som er den virkelige verden og hva som er konstruksjonen av den, er ikke relevant innenfor denne oppgavens perspektiv fordi ”grad av sosial konstruksjon, om forholdet mellom ”faktum” og ”representasjon”, er først og fremst et problem for dem som studerer naturfenomener, ikke for studiet av menneskeadferd” (Neumann 2001:63).

Det er mange andre tenkere enn Foucault som har beskjeftiget seg med diskursanalyse. Norman Fairclough er en av dem og han representerer en annen retning. Han benytter seg av andre begreper i sin diskursteori og har utarbeidet seg en omfattende metode for diskursanalyse. Fairclough arbeider utfra en kritisk lingvistisk tradisjon, og mener at Foucaults diskursanalyse ville forbedres om den ble supplert med tekstanalyse, slik at språkets rolle og betydning kommer med i analysen. Fairclough og hans tilhengere polemiserer mot Foucaultianerne, men jeg føler ikke at denne avhandlingen stiller svakere fordi jeg i hovedsak støtter meg på Foucault. Imidlertid har Fairclough en lang rekke begreper som verktøy til sin diskursanalyse. Jeg vil trekke fram noen av dem og vise hvordan jeg kunne benytte meg av dem i min diskursanalyse av teksten fra intervjuene med informantene:

- Ordforråd: Hvordan noen ord brukes fremfor andre alternativer. Hvilke alternativer velges til å benevne personer begreper eller handlinger?
- Ords betydning: Hvordan man kan undersøke meningspotensiale for et ord og deretter hvilken mening det tillegges, eller undersøke betydningen som knyttes til det valgte ordet.
- Grammatikk: Hvordan sammensetningen av ord konstruerer setninger. Hvordan virkelighetsoppfattelse rent grammatisk konstrueres. For eksempel kan et fokus på hvordan grammatiske former som aktiv og passiv etc. kan være med å minimere eller maksimere fokus på noen begivenheter fremfor andre.

- Interaksjonskontroll: Hvem kontrollerer interaksjonen? Undersøkelsen av denne er orientert mot å avgjøre hvem som har mest makt i det samspillet som foregår under en dialog. Det kan for eksempel være veldig tydelig hvem som bestemmer hvem som skal snakke og sette dagsorden.
- Høflighet: Hvordan høflighet blir brukt som strategier i sosiale relasjoner.
- Metafor: Hvordan metaforiseringen viser hvordan produsenten oppfatter og strukturerer virkeligheten. Et eksempel: det å diskutere kan ofte foregå i vendinger som kommer fra krigføring: ”Du kan ikke forsvare dine standpunkter.””Hans kritikk prellet av”, ”den rammet meg ikke”og så videre (Fehler 2010).

Med hjelp av disse verktøyene fra Fairclough er det nesten ubegrenset hvor mye man kan analysere en tekst. Bare noen få setninger kan gi analysestoff til en hel bok. I og med at mine intervjuer besto av tilsammen tre timer tale, flere titalls sider skrift, er det opplagt at jeg ikke kunne gå så grundig til verks. Allikevel benyttet jeg meg av hans måte å lese diskurser ut av ordforråd; mine informanter fikk blant annet et spørsmål hvor de ble bedt om å beskrive jazzbassundervisningen med egne ord. I den sammenheng ble det avgjørende hvilke ord de brukte, og ikke minst ord de ikke brukte, for å analysere hvilke diskurser som opererer gjennom dem. Å undersøke betydningen av de ordene som brukes og hvilken mening ordet tillegges kan hjelpe meg til å komme på sporet av diskurser. For eksempel forholdt alle basslærerne seg til at studentene deres skal ha eksamen. Hva betyr ordet eksamen for informantene? Hvis det kun regnes som en formalitet så kan det henge sammen med en diskurs om jazzutdanning som antiakademisk. Hvordan virkelighetsoppfattelse konstrueres rent grammatisk og hvordan sammensetningen av ord konstruerer setninger blir imidlertid litt på siden av denne oppgavens fokus. Ikke nødvendigvis fordi jeg ikke anerkjenner dette verktøyets viktighet for å analysere diskurser, men først og fremst fordi jeg ikke har sterk nok innsikt i lingvistikk<sup>9</sup> og deretter fordi avhandlingen må avgrenses. Angående interaksjonskontroll så er det et viktig poeng at det i et lærer-elev forhold er ofte gitt at lærer

---

<sup>9</sup> Diskursanalytikere av Fairclough-skolen vil hevde at “researchers must be committed to studying the relationship between linguistic form and function. For educational researchers, this also means committing to learning more about language structure and analysis” (Rogers 2004).

setter dagsorden og har makt i samspillet, i hvert fall innenfor en mesterlæretradisjon. Høflighet i undervisningssammenheng i Norge er ikke som det er i mange andre land. Man omtaler lærer ved fornavn, tillater seg å spøke med læreren, er ikke redd for å være enig om å være uenig, osv. Det som imidlertid kunne blitt lest ut av teksten ved hjelp av høflighetsverktøyet er hvordan læreren ser på sitt forhold til sine elever: som kollega, veileder eller lærer. På samme måte kunne metaforiseringen hjelpe meg, hvilke ord bruker de for å snakke om det å spille, holde en groove, eller hva de kaller instrumentet sitt? Innenfor ”be-bop”<sup>10</sup> slang er det vanlig å kalle instrumentet for ”horn” eller ”øks”, et eventuelt fravær av bruk, eller bruk av disse ordene vil være en viktig pekepinn på hvordan informantene forholder seg til denne be-bop-diskursen.

### 3.5 Oppsummering

Sosialkonstruksjonismen er et vel anvendbart vitenskapssyn for forskning, spesielt innenfor samfunnsvitenskap og humaniora. Med et diskursteoretisk utgangspunkt har man som forsker mange fruktbare innfallsvinkler til å se fenomener i nytt lys. Jeg må allikevel være påpasselig med å ”overstyre” et behov for å finne ”sannheten”. Selv om postmodernismens tankegods er veletablert ligger det modernistiske vitenskapssynet i ryggmargen, og jeg tar meg selv ofte i å ville fremlegge bevis på mine antagelser for å stadfeste kunnskapen som sann. Som sosialkonstruksjonistisk forsker er dette en av fellene man må unngå å falle i og for å unngå dette må jeg forsøke å komme i en sosialkonstruksjonistisk ”tankemodus” i resultatutviklingen. Hvis jeg klarer det så håper jeg at jeg kan skape forståelse av hvordan kunnskap konstrueres og praktiseres i faget hovedinstrument jazzbass i høyere musikkutdanning, og hvordan faget konstitueres.

Som en konsekvens av det sosialkonstruksjonistiske vitenskapssynet må jeg også akseptere at min lesning kun er en av mange gyldige. Dermed vil mitt arbeid ikke kunne gi meg mer rett til å hevde at jeg har sannheten. Det vil gjøre det vanskeligere for meg å legitimere avhandlingen min overfor personer som ikke har vitenskapelig bakgrunn, f.eks lærere og musikere, og jeg må bare innstille meg på at jeg ikke vil kunne finne noen ”svar”, men antagelig bare stille flere men gode spørsmål som kanskje på sikt kan bidra til forandring, hvis det trengs.

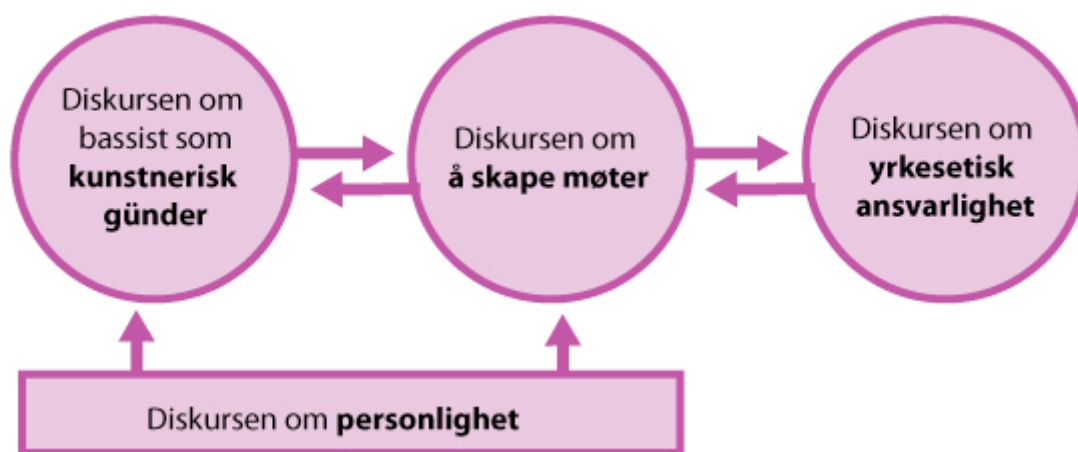
---

<sup>10</sup>Be-bop er jazzstilen som ble utbredt på 1940-tallet i USA. Den var starten på jazzens tyngdeoverføring fra dens underholdende og populærmusikalske utgangspunkt over til en intellektualisering og opphøyning av jazzten konstruert som kunstform.



## 4. RESULTAT INFORMANT 1

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for analysen av empirien fra informant 1 og resultatene av den. Ved å konstruere *diskursive formasjoner* (Jørgensen & Phillips 1999) av temaene, frasene og ordene som gjentas og vektlegges veves de sammen og synliggjør en *diskursiv logikk* (Nerland 2003, Schei 2007) i informantens utsagn og undervisningsgjerning. Hos informant 1 framtrer den diskursive logikken slik som illustrert nedenfor:



Ill: Den diskursive logikken hos informant 1

Illustrasjonen forsøker å tydeliggjøre at i den diskursive logikken danner *diskursen om personlighet* en basis for *diskursen om bassist som kunstnerisk gründer* og *diskursen om å skape "møter"*. Det kan også leses ut av modellen at de tre diskursene illustrert med sirkler gjensidig opprettholdes av hverandre med *diskursen om å skape "møter"* som et sentrum. For eksempel vil informant 1 sitt ønske om å skape "møter" føre til at han opprettholder en yrkesetisk ansvarlighet og vice versa. På samme måte vil *diskursen om bassist som kunstnerisk gründer* føre til en vektlegging av et innhold hvor det å skape "møter" står sentralt.

Diskursene som er beskrevet ovenfor gir ikke et heldekkende bilde av de tenkemåter som er i spill i undervisningen. De trer imidlertid frem som dominerende anskuelser, som sammen utgjør en logikk som undervisningen genereres fra og formes gjennom (Nerland 2003:137). Jeg vil nedenfor vise hvordan disse diskursene opererer gjennom informant 1 ved å trekke fram eksempler fra informantens utsagn og undervisningspraksis. Gjennom å vise hvordan diskursene opererer viser jeg også hvordan kunnskap blir konstruert og praktisert i

informant 1 sin undervisning og dermed hvordan informant 1 sin undervisning blir konstituert.

#### **4. 1 Diskursen om personlighet.**

Det er vel en tilstedeværelse og en retning i det basspillet som utifra den personligheten får en mening da (informant 1).

Diskursen om personlighet, og at den kan uttrykkes gjennom musikken, framtrer ganske tydelig i sitatet over, og i en rekke av informant 1 sine utsagn. Samtidig så tilsier den diskursive logikken, illustrert ovenfor, at informant 1 trekker på diskursen om personlighet fordi diskursen om bassist som kunstnerisk gründer og diskursen om å skape møter har en nær tilknytning til personlighets-diskursen.

Diskursen om personlighet *praktiserer kunnskapen* om å se en årsakssammenheng mellom personlighet og musikalsk uttrykk og om at det musikalske produktet er en konsekvens av grunnleggende stabile disposisjoner som er iboende i mennesket. Forestillingen om at musikk kan uttrykke personlighet henger sammen med en avstandstaken mot musikk som er teknisk krevende eller utviser håndverksmessige ferdigheter. Slik musikk kan bli karakterisert som nettopp upersonlig av dem som deler forestillingen. Dette motsetningsfylte forholdet mellom personlighet og teknikk dukket opp i intervjuet med da jeg spurte om forholdet mellom teknikk og personlig uttrykk. Med spørsmålsformuleringen *personlig uttrykk* menes at en musiker har en ”egen stemme” eller et unikt uttrykk. Et slikt uttrykk kan være kalkulert og basert på bevisst manipulering av musikalske parametre, så man kan snakke om et personlig uttrykk uavhengig av hvorvidt man tror at *personlighet* kan uttrykkes gjennom musikken. At informant 1 ikke skiller mellom disse begrepene kan i seg selv ses på som en konsekvens av at diskursen om personlighet opererer gjennom ham:

*Åssen anser du forholdet mellom teknikk og personlig uttrykk?*

Det henger jo sammen på en eller annen måte, både den ene og andre veien. [...] Alt får en konsekvens i ytterste konsekvens. En særdeles sterk teknikk vil nødvendigvis få plass i et spill. Man kan spille noe som låter musikalsk og samtidig gjøre det med en god teknikk, det betyr ikke nødvendigvis at man spiller fort eller hardt bare fordi man er god på det. Men man snakker ofte om at superflinkiser viser det superflinke hele tida, det er vel det man tenker først.



*At teknikken går i veien for uttrykket?*

Ja, man kan føle det sånn, mens andre synes det er litt stilig da. Det er jo synd for det er jo ikke sikkert bare sånn det er, man har da personlighet igjen.

Kanskje sånne superflinke folk blir det av personlighet, det er sånn felt hvor ikke jeg har noe snøring. Det er kanskje litt sånn høna og egget, at man ikke vet hvorfor det er sånn (informant 1).

Selv om informant 1 sier at man kan føle det som om at teknikken går i veien for uttrykket, dras han mot å tenke at også de *superflinke* har personlighet i musikken, men at personligheten kanskje blir formet av at de er ”superflinke”. Når informant bruker ordet ”man” i samtalen ovenfor er det vanskelig å si om han inkluderer seg selv og altså er enig i at teknikken går i veien for uttrykket med formuleringen ”man kan føle det sånn, mens andre synes det er litt stilig da”, eller om han inkluderer seg selv i ”andre”. Uansett blir det foregående avsnittet et eksempel på at personlighet slekter på det jeg kaller *autentisitetsdiskursen*, som i forskjellige epoker av musikkhistorien har fått mye spillerom. Lorentzen (2000) redegjør for hvordan autentisitetsdiskursen fikk spillerom i rockens diskurs mot slutten av sekstitallet og begynnelsen av syttitallet. Da ble det vanligere at musikerne begynte å velge ut og kombinere musikalske elementer som de følte korresponderte med deres egne personlige uttrykk, de begynte å skrive sine egne tekster og komponere sin egen musikk. Dette hang sammen med en ny forestilling om det ekte og uforfalskede, som i rock ble knyttet til å lete frem det genuine i seg selv og vise til noe ektefølt og personlig (ibid). For å oppnå kredibilitet i diskursen ble det stadig viktigere for rockemusikere å kunne vise til at de hadde et personlig uttrykk og at de skrev sin egen musikk. Forestillingen om autentisitet er fortsatt et sentralt element i rockestetikken og i rockediskursen, men begjæret etter autentisitet lever side om side med en erkjennelse av at autentisitet og originalitet ikke eksisterer. Autentisitet settes ofte opp mot virtuositet, musikkutøving som håndverk og denne type ”fabrikk-feeling” som informant 1 nevner i avsnittet under:

[F]or eksempel Berklee. Alle har en ide om at det er en type ting da. Hvis det er en ulempe å bli god på en ting som er ganske lik de andre, så det kan jo føles som en ulempe at det blir litt sånn fabrikk-feeling. Men igjen så er jo folk forskjellige så det blir ikke likt uansett (informant 1).

Hvis en sterk autentisitetdiskurs opererte gjennom informant 1 ville han neppe gitt uttrykk for at studentene ikke låter likt selv om de lærer det samme gjennom en ”musikerfabrikk”, fordi ”folk er forskjellige”. Dette synet innebærer en forestilling om at *personligheten* skinner igjennom uansett fordi folk har forskjellige personligheter. Alt dette som er nevnt ovenfor knytter jeg til at en framtreddende diskurs om personlighet opererer gjennom informant 1. Sammenhengen mellom teknikk og personlighet problematiseres også i følgende utsagn:

For eksempel er det en som går på (utdanningsinstitusjon) [...] og det er jo ikke tvil om at han har gjort sine innstillinger, setestillinger og med kroppen sin. Jeg har ikke hørt han spille sterkt, han kan sikkert det også, men han har veldig god touch. Skal ikke si at det er fordi han har enn annen håndstilling eller fysiologisk situasjon, men man får inntrykk av at det henger sammen da, personlighet og teknikk (informant 1).

Senere i intervjuet, når vi samtaler om å øve på teknikk, kommer han også inn på forholdet mellom teknikk og *musikk*. I den siste setningen vil jeg hevde at begrepet *musikk* betyr det samme som personlig uttrykk:

Men jeg synes også det er fokusert tidvis mye på teknikk og sånn byggesteins-tankegang; det skal man kunne først før man kan spille musikk. Skal man vente med musikken til teknikken er på plass, blir man jo pensjonist, så når skal man begynne å modnes i knotten (informant 1)?

Autentisitetdiskursens forestilling om det ekte og uforfalskede som knyttes til det å lete frem det genuine i seg selv, er også noe av basisen i diskursen om bassist som kunstnerisk gründer og diskursen om å skape møter. Innenfor disse diskursene blir det også viktig, som for rocke-musikere, å vise til et personlig uttrykk og skrive sin egen musikk. Det kommer jeg tilbake til i de påfølgende avsnittene.

#### **4. 2 Diskursen om bassist som kunstnerisk gründer.**

Jeg vektlegger en viss allsidighet, men jeg vektlegger først og fremst at man gjør noe skikkelig. For jeg er så heldig at jeg har endt opp i band som har fulgt sin egen stemme, nettopp fordi vi ville og vi kunne og ikke sulta mens vi gjorde det, og jeg ser at det både går an og er ønskelig, det får man

tilbakemeldinger på, og jeg ønsker selv å høre andre som har fulgt sin egen vei. De må gjerne også gjøre noe som markedet ønsker men som regel er det jo enten eller. Jeg sier ikke det at jeg ikke skal utdanne folk som kan møte markedet, men jeg ser absolutt verdien i å gjøre noe eget da (informant 1).

Kunstnerisk gründer er et begrep jeg bruker om en som skaper seg en musikerkarriere ved å dyrke et musikalsk konsept og som slik finner sin egen nisje innen musikkfeltet. Diskursen om *bassist* som kunstnerisk gründer innebærer at også bassisten kan ha en slik rolle, selv om den oftest forbindes med vokalister/gitarister som er frontfigurer i band.

*Gründer* defineres slik i Store Norske Leksikon ”gründer, grunnlegger, etablerer, nyskaper. En som har startet eller skal starte en næringsvirksomhet, oftest med utgangspunkt i en nyskapende idé eller et produkt” (Store Norske Leksikon 2011). Selv om musikkgründer ikke vanligvis brukes om musikere, men etablerere innenfor andre felt av musikkbransjen, vil jeg med dekning i definisjonen over påstå at mange av de musikerne som forsøker å skape seg et marked for sitt uttrykk vil kunne kalles kunstneriske gründere. I likhet med gründere tar de personlig og finansiell risiko ved å dyrke et musikalsk uttrykk, ”produktutvikling” og reise rundt og spille konserter og gi ut plate finansiert med bidrag fra egen lomme, ”å selge inn ideen”.

Diskursen om bassist som kunstnerisk gründer fremtrer allerede i første setning i utsagnet ovenfor: ”Jeg vektlegger en viss allsidighet, men jeg vektlegger først og fremst at man gjør noe skikkelig”. ”Å gjøre noe skikkelig” tolker jeg som å kunne bety noe av det samme som å dedikere seg til en musikalsk misjon, å brenne for et musikalsk konsept, eller å gjennomarbeide et uttrykk, gjerne i band eller som enkeltutøver, og i dette sitatet framstår det som viktigere enn allsidighet for informant 1. At det framstår som viktigere enn allsidighet henger sammen med noe han sier tidligere i intervjuet om at han har ”vært heldig å få være litt mer utøver enn jeg hadde, tenkte helt sånn aktivt på. Det bare ble sånn, og det er jeg veldig glad for” (informant 1). Han skisserer her en situasjon som nok ikke er representativ for de mange håpefulle musikersporene der ute, for det forholder seg ofte motsatt for nyutdannede musikere. At informant 1 har fått være litt mer utøver enn han hadde tenkt bunner i at han har endt opp i band som har fulgt sin egen stemme og fått tilbakemeldinger på at det både går an og er ønskelig. Bak hans litt beskjedne ordlegging om ”tilbakemeldinger” finner vi at han med et av sine band har lyktes i så stor grad at de har blitt ettertraktet blant aktører i jazzfeltet over store deler av verden. Slik ser vi at diskursen om bassisten som kunstnerisk gründer som

framtrer i informant 1 sin undervisningsvirksomhet også praktiseres i hans utøvervirke, for han har selv bygget seg en karriere som bassist ved å være kunstnerisk gründer gjennom band.

Å følge sin egen vei er vesentlig for en kunstnerisk gründer. Informant 1 tar i det innledende avsnittet forbehold om at han ikke tar avstand fra å utdanne noen til å møte markedet med denne setningen: ”Jeg sier ikke det at jeg ikke skal utdanne folk som kan møte markedet, men jeg ser absolutt verdien i å gjøre noe eget da” (informant 1). Allikevel sitter man igjen med et inntrykk av at det er vel så viktig for ham å stimulere studentene til å gjøre noe eget. Hans syn på arbeidsmarkedet trer også fram i det følgende sitatet: ”Nettopp fordi markedet er ganske uforutsigbart, så da er man bedre skodd til å møte markedet for da er man en del av markedet, eller man lager markedet” (informant 1). Det innledende utsagnet og de ovennevnte sitatene viser at informant 1 har et syn på arbeidsmarkedet som noe som skapes, ikke noe man tilpasser seg til, derfor vektlegges allsidighet kun til en viss grad og for eksempel en diskurs om bassist som håndverker får begrenset spillerom i informant 1 sin diskursive logikk.

Diskursen om bassist som kunstnerisk gründer praktiserer og konstruerer kunnskapen om at det å være nyskapende er en vesentlig musikalsk egenskap. For informant 1 innebærer dette at han er opptatt av at elevene skal ta bevisste valg rundt sin utøvingsvirksomhet, stå for disse valgene og ta konsekvensene av dem selv:

Vi spilte en walking låt som han har valgt å gjøre på eksamen, og vi fokuserte på å få den til å henge sammen, og hvordan man kan få den til å fungere på en generell måte. Walking er litt nytt for ham så det er på en måte litt risky, men han følte veldig sterkt for å gjøre det og jeg synes han må få gjøre sine valg (informant 1).

Dette snakker informant 1 om også senere i intervjuet når vi samtaler om eksamen i hovedinstrumentfaget derfor vil jeg først gjøre rede for noen momenter rundt den. Eksamen for hovedinstrumentfaget for jazzinstrumenter er lagt opp til at eksaminanden spiller en konsert i en ensemblesetting. Eksaminanden får tilbakemelding eller vurdering fra en ekstern sensor og/eller hovedinstrumentlæreren sin. Det stilles ingen definerte krav til innhold annet enn varighet, heller ikke til besetning eller form. Man har ikke et pensum i faget og derfor kan heller ikke eksamenen teste studenten i pensumet som ved andre eksamener. Kvalitetskravene er ofte basert på u håndgripelige skjønsmessige vurderinger som for eksempel at studenten skal fremvise musisering, formidling, o.a. på et kvalitetsmessig høyt nivå. Sensor er ikke

nødvendigvis selv utøver på samme instrument som eksaminanden og da sier det seg selv at instrumentspesifikke faktorer ikke kan bli vektlagt. Utfordringene for denne typen eksamensordning er hvordan den kan speile studentens resultater i faget hovedinstrument når så mange andre faktorer enn studentens nivå spiller inn, blant annet medmusikerne i ensemblet, stilvalg og smak. Disse utfordringene med eksamensordningen løser seg for informant 1 gjennom fokuset nettopp gjennom det å ta valg.

Altså, man må jo ta noen valg der da og. Selv om man ikke spiller det man har gjort i timen, så gjenspeiler det valg man har tatt tidligere. På en måte gjenspeiler det om man har tatt gode valg selv om man kanskje helst må ha spilt bra, men det er jo en konsekvens av det. [...] Hvis man velger altfor mange musikere eller alt for mange låter eller velger feil, så får man smertelig finne ut åssen det går (informant 1).

Informant 1 gir her uttrykk for at det å spille bra på eksamen er en konsekvens av å ha tatt gode valg og ”selv om man ikke spiller det man har gjort i timen, så gjenspeiler det valg man har tatt tidligere” (informant 1). Slik legitimeres hovedinstrumenteksamens gjennomføringspraksis ved at eksamensresultatet er en konsekvens av de valg man har tatt i undervisningen. På samme måte blir det å ta valg i undervisningen legitimert av forståelsen av at eksamensresultatet avhenger av disse valgene.

Det å ta veloverveide valg skal hjelpe elevene til å stake ut en retning og dermed legge til rette for kunstnerisk gründer-virksomhet. Det ”at man må ta valg” dukker også opp i informant 1 sine utsagn når han skal beskrive sin største styrke som basslærer.

*Hva er din største styrke som basslærer?*

Det er vel da en fordel at jeg vil undervise, at jeg føler at jeg har noe å komme med, at jeg har gjort meg opp noen tanker om at man må ta valg. Detaljnivået er ikke så viktig, det er jo fullt av detaljer, i et band så er man demokratisk. Jeg har vært så heldig å være i sånne band, eller i hvert fall delvis demokratiske der man kommer med innspill: ”Dette går ikke, ikke, fordi her skal det være sånn og sånn”og ender opp med å få krav til at ting har linjer form og utvikling. Så har vel det gjenspeilet seg en mulighet til å kunne stille krav til seg selv, musikken og de rundt seg.

*Så valg rett og slett, det å ta valg, få eleven til å ta valg?*

Ja (informant 1).

Jeg vil hevde at mitt oppfølgingsspørsmål i samtalen over ikke et resultat av at jeg legger svarene i munnen på informanten selv om det fremstår som ledende. At jeg i intervjusituasjonen tolket det å ta valg som det viktigste i informantens utsagn henger ikke sammen med at jeg allerede da hadde en forståelse av at det var viktig, eller forsto hvorfor det kunne være viktig. Jeg følte nok et behov for å prøve å presisere det som ble sagt, men det med valg ga ingen mening for meg der og da. Antagelig bet jeg meg bare fast i den første setningen i resonnetet hans.

### **4.3 Diskursen om hovedinstrumentundervisning som å skape "møter"**

Jeg er opptatt av at man skal finne og skjønne noenting som ny student, at man skal få en opplevelse av at noe er bra eller når man liker noenting. Jeg er opptatt av det ikke bare blir en mal man skal gjennom, på lik linje med alle andre fag man tar så skal man bare bestå i fagene og bli god. Hvorfor skal man bli god i de fagene, hva skal man med alt det her? Jeg tror ikke jeg er for filosofisk på det, men jeg vil at man prøver å være sulten og prøver å åpne opp de kanalene. Når man først er i musikkundervisninga at man kjenner etter hva det her gjør med en da. At man sier "Yes, jeg synes det her var fett, det her vil jeg sjekke ut mer." Da går man og sjekker det ut, eller man får tips og spør læreren: "Du aner ikke hva dette er for noe, har du flere sånne ting?" "Jaja, jeg kan finne ut av det". Da prøver jeg å være behjelpelig med å legge til rette for det og jeg tar opp ting, sender ting og gjør ting hjemmefra også, hvis man ønsker. At man klarer å tenne sånne interesser er jo veldig takknemlig og ønskelig at det skal skje (informant 1).

I dette avsnittet legger informant 1 vekt på at studentene "skal finne og skjønne noenting som ny student, at man skal få en opplevelse av noe er bra eller når man liker noenting" og "kjenner etter hva det gjør med en". Som lærer sier han at han "prøver å åpne opp de kanalene" og "tenne sånne interesser". Å tenne interesser hos elevene er et premiss for vellykket undervisning hos de fleste lærere, og nødvendig for å ha motiverte studenter. Allikevel synes disse andre setningene å peke på noe dypere enn å bare motivere studentene.

Jeg vil hevde at det er berettiget å se en dybde i dette som kan slekte på det eksistensielle ”møtet”. Filosofen Otto Friedrich Bollnow (1969) introduserte ”møte”- begrepet i pedagogisk teori med utgangspunkt i eksistensfilosofien. Et møte beskriver en opplevelse som er skjellsettende og som gir en dypere mening og kan sies å være eksistensiell. Det kan virke som at det er denne eksistensielle opplevelsen som informant 1 vil legge til rette for sine elever. I musikkpedagogisk sammenheng har dette ”møte” blitt viktig for å forklare og forsøke å forstå noe av musikkens uåndgripelige verdi. At musikk gjennom møter kan gi eksistensielle opplevelser fremheves av enkelte som den viktigste funksjonen musikk kan ha (se bla. Fredens & Kirk 2001, Reimer 2003).

I og med at informantenes elever allerede har en dypere musikkinteresse siden de studerer ved en høyere utdanning så handler ikke dette bare om at de skal bli interessert i musikk, men bli *vekket* (Bollnow 1969) eller frelst i forhold til en måte å utøve musikken på, en måte som kanskje kan føre til at de tar steget ut som kunstneriske gründere. Sett i sammenheng med informant 1 sin utøverbakgrunn kan det virke som om at det er denne type møte-opplevelse som har gitt ham hans musikalske ståsted, og det er det han ønsker å formidle til sine elever, for han vet hvor viktig det var for ham. Møtediskursen trer fram i det foregående avsnittet og det kommende utsagnet velger jeg også å tolke som manifestasjoner av at diskursen om hovedinstrumentundervisning som å skape ”møter” opererer gjennom informant 1, selv om informanten reserverer seg mot en ”lean on me”-tankegang og ”eureka”.

Klart det skal ikke bli helt sånn ”lean on me”-tankegang med sånne derre amerikanske filmer som snur på all problemungdom så blir alt eureka, fantastisk, men man ønsker selvfølgelig å skape noen sånne gnister (informant 1).

På spørsmål om hva som kjennetegner episoder når undervisningen fungerer bra, kom informant 1 med følgende svar:

Det er vel helst når man har belyst et tema eller fått brakt på banen noe nytt som ikke var kjent eller ikke fungerte, som man har overskudd til å forklare eller vise og få frem hvordan ting kan bli. Så har man prøvd det ut sammen, eller gjerne spilt sammen lærer og elev, eller eleven har klart det på egen hånd og så går det et lys opp for vedkommende student at det her fungerte og man hører det utfra at man gjør det (informant 1).

At det går opp et lys for vedkommende, en slags aha-opplevelse i utføringen av et musikalsk forløp, underbygger ikke nødvendigvis de eksistensfilosofiske tendensene som trer fram i det foregående avsnittet. Denne type aha-opplevelse representerer ikke uten videre en skjellsettende opplevelse slik jeg tolker det. Allikevel vil jeg si at de foregående utsagnene og den diskursive logikken illustrert innledningsvis viser at diskursen om å skape møter er fremtredende i informant 1 sin undervisning.

#### **4.4 Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet.**

[P]rofesjonsutøvere [har] en stor frihet med hensyn til hvordan de vil utøve sitt yrke, det er lite innsyn og kontroll. Det kreves yrkesetisk ansvarlighet og gangsyn for å kunne håndtere dette på en forsvarlig måte (Hanken 2004:122).

I Hankens sitat over henvises det til profesjonsutøvere som leger, sosionomer, psykologer og lærere. Som nevnt innledningsvis er det også lite innsyn og kontroll i hovedinstrumentundervisningen på høyere utdanning og derfor kreves det yrkesetisk ansvarlighet for å være hovedinstrumentlærer. I følge informant 1:

har læreren ansvar for å ta undervisninga seriøst og se på det som en jobb, det er en selvfølge, men det er allikevel ansvaret man har. Det er overraskende mange som ikke gjør det (informant 1).

At det er overraskende mange som ikke ser på undervisninga som en jobb og at informant 1 tar avstand fra dem som ikke gjør det, knytter jeg til at informant trekker på en diskurs om yrkesetisk ansvarlighet. Diskursen framtrer også gjennom den diskursive logikken fordi diskursen om å skape møter produserer et krav til informant 1 om en dedikasjon og et engasjement som går utover bare det å møte uforberedt til undervisningstimene og ta dem på sparket. Slik vil diskursen om å skape møter opprettholde diskursen om yrkesetisk ansvarlighet. Imidlertid står diskursen om yrkesetisk ansvarlighet stadig på egne premisser og diskursen framtrer i empirien ved flere tilfeller.

Hovedinstrumentlærere er ofte tilknyttet undervisningsinstitusjonen kun som timelærere. Det innebærer at de har en stor del av sitt virke utenfor institusjonen, som oftest som musikere. Det å undervise på denne måten kan anses som en forlengelse av det å være musiker. Et eksempel på denne innfallsvinkelen er vaskeseddelen på DVD-serien The jazz master class series fra NYU Steinhardt: "Part of being an artist is being a teacher. Directly



and indirectly, through their work or their words, artists teach” (Snyder 2007). For musikere som underviser vil det være vanskelig å utvikle en egen læreridentitet samtidig som man opprettholder en musikeridentitet, siden rollen som musiker har klart høyere status enn rollen som lærer (Bouij 1998). Det er også rimelig å anta at grunnen til at det gir høyere status å være lærer i hovedinstrument på høyere utdanning enn å være lærer i kulturskole eller grunnskole er fordi man som hovedinstrumentlærer på høyere utdanning lettere kan opprettholde en sterk musikeridentitet. At informant 1 allikevel velger og evner å veksle mellom musikeridentitet og læreridentitet knytter jeg til det at diskursen om yrkesetisk ansvarlighet opererer gjennom ham. Informant 1 sitt resonnement nedenfor kan også tas til inntekt for det:

*Apropos identiteten som lærer, anser du deg selv som lærer? Eller som musiker som underviser?*

Godt spørsmål det der.

*Eller er du lærer på mandag og tirsdag og musiker resten?*

Ja, jeg er nok litt det. Det siste du sa, nettopp fordi man må gjøre ting litt sånn med hud og hår, så når jeg er lærer så er jeg lærer, men jeg er også en musiker som ikke er på jobb da.

*Du ser på deg selv som basslærer?*

Ja, må jo nesten det, hvis ikke blir det ikke rettferdig overfor de(m) som får undervisninga (informant 1).

At informant 1 vektlegger at det ikke ville vært *rettferdig* overfor de som får undervisninga om han ikke så på seg som en basslærer tyder på en yrkesetisk ansvarlighet. Det kan virke som denne diskursen om yrkesetisk ansvarlighet har blitt formet gjennom den undervisningen han selv har hatt, både forbilledlige eksempler som har gjort sterkt inntrykk og undervisning som har vært dårlig nettopp på grunn av manglende innsats, som jeg knytter til yrkesetikk.

Ikke minst siden jeg har vært så heldig å ha samspilltimer og hovedinstrument timer hos NN så får man en høy standard. Det er en så konkret ting jeg har tenkt på, åssen man ønsker å motta undervisning, for det synes jeg har vært veldig bra. Jeg husker når jeg startet med undervisningen, så tenkte jeg liksom, nettopp for han er en konkret person, sier flere om han da, som har veldig oversikt på mange ting, han er en erfaren kar, musiker gjennom mange tiår som har god oversikt på harmonikk, melodikk, skriv tre låter før frokost før han kommer på skolen til elevene sine, et arbeidsjern, ikke sant. Så tenker jeg at sånn har jeg og lyst til å være, men jeg kan ikke alle skalaene som gitaristene lærte seg før jeg lærte meg ”bom-bom” på bass, så jeg har hatt noen gode forbilder sånn sett i forhold til hva jeg vil undervise, så da har jeg prøvd å finne låter som jeg liker generelt å spille (informant 1).

Det koker vel ned til at etter å ha nettopp gått på (utdanningsinstitusjon) selv og mottatt undervisning så har man en slags formening om hva man synes er bra undervisning og hva man synes er dårlig undervisning. Det er selvfølgelig forskjell på smak og interesse og evner hos folk, men så er det den siste biten med hvordan man håndterer det materialet man har, eller hvordan man bidrar og har en slags innsats på ting. Da har man gått fra å oppleve at noen er fantastiske lærere og musikere og bare er et slags naturtalent, eller hva man kaller det, til at man synes noen gjør en grei jobb, til at man ikke får noe ut av det. Man skjønner at folk er flinke men man får ikke noe ut av den undervisningen. Det kan være mange grunner til det. Man kan selv ikke være mottagelig for det eller legger opp til at det ikke er noe håp for den som underviser deg til å bli lært noe, eller så er det rett og slett at læreren ikke helt klarer å tilpasse seg eller komme med noe (informant 1).

Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet får operere ganske fritt i informant 1 og møter lite motstand fra avgrensede diskurser. I det følgende avsnittet snakker informant 1 om utfordringer ved undervisningen. Her er det tydelig at ønsket om å være en god lærer preger informant 1 sterkt og at diskursen om yrkesetisk ansvarlighet også setter sitt preg på informant 1 sitt følelsesliv:

Så det er en ting, men jeg har også konkrete utfordringer når man ønsker at alt

skal bli veldig bra, alle skal bli kjempeflinke å spille, alle skal skjønne alt, alle skal ta et skritt videre. Når man ser at ikke det skjer med alle så kan man bli litt lei seg. Man tror at man kanskje har gjort en ting feil eller gått for fort frem eller gjort noen feile valg, og det er jo en av de tingene jeg har tenkt på, men da må man prøve så godt man kan. Man får ikke gjort noe mer enn det, så må man prøve å koke det ned til liksom hva som er essensen i undervisninga, hva som er essensen for denne studenten, hva han får mest ut av. Hvis det ikke ligger mere hos meg som lærer så må man bare gjøre det beste ut av det (informant 1).

Den yrkesetiske ansvarligheten bidrar til at informant 1 setter høye krav til seg selv som ikke alltid blir lett å innfri, noe som tilsynelatende preger både hans sinnsstemning og selvpoppfattelse som lærer. Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet bidrar også til en kontinuerlig selvevaluering:

og jeg må virkelig hele tiden revurdere om jeg bruker rett tid på rett ting. Om jeg på en måte ligger i feil fil av bassinga eller om jeg ligger på rett sted (informant 1).

Denne selvevalueringen kan fremtre som en usikkerhet rundt undervisningskvaliteten noe som oppstår når informant 1 blir spurt om det undervises i buespill:

kanskje det burde stilles spørsmål ved det, for de får ikke noe buespill av meg (informant 1).

Selvevalueringen viser også at informant 1 er bevisst på hvilke valg han gjør som lærer:

Det er flere pedagogikker der ute, om man skal gå i spiral, eller gå i byggesteiner, bredt eller smalt, og hvor smalt kan man gå tidlig, eller hvor bredt kan man gå før man går smalt, eller skal man gå smalt i det hele tatt. Det der er sånne baller jeg driver og sjonglerer med hele tida og prøver å avgjøre det ved hjelp av hva jeg selv synes gir mening. Jeg har både tatt meg frihet og føler jeg har en frihet som lærer fordi de har på en måte valgt å ansette meg, og sånn håper jeg det kan være eller bør være. Selvfølgelig ikke få sparken først når folk klager, men det må jo være en slags fornuft i det også (informant 1).

Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet støtter seg også på en avstandstaking til de hovedinstrumentlærere som ikke tar jobben sin seriøst og ser på den som en jobb. Hvis man tar undervisningen seriøst så innebærer det å forberede seg til timen for informant 1. I avsnittets innledende utsagn og i det følgende sitatet skinner det igjennom en avstandstaking til de lærerne som ikke er yrkesetisk ansvarlige og ikke tar jobben seriøst:

Det å være nødt til å bare bruke tida på forbereding som er viktig da, det var derfor det kokte ned til materiale, for det er en selvfølge å forberede noe, og det har jeg også opplevd å motta undervisning som ikke er forberedt. Det trenger ikke være mange timer hver dag, eller dagen før, man er jo på en slags utvikling eller plan med hver student, så man kan bare fortsette der man slapp sist gang. Så man trenger ikke å sitte en time med hver, men man må ha tatt den tanken i forkant, og den loggen man har ført da som sagt, den ser jeg i for hver gang jeg møter opp (informant 1).

I observasjonene noterte jeg også at informanten faktisk sluttet av timen et par minutter før neste elev for å få tid til å føre logg. Den totale mengden av empirien som underbygger diskursen om yrkesetisk ansvarlighet viser at den er tydelig dominerende i informant 1 sin undervisning.

#### **4.5 Konklusjon**

De tre mest fremtredende og styrende diskursene som opererer gjennom informant 1 er diskursen om bassisten som kunstnerisk gründer, diskursen om å skape ”møter” og diskursen om yrkesetisk ansvarlighet. Disse diskursene legger premissene for hvordan kunnskap konstrueres og praktiseres i undervisningen og konstituerer faget for informant 1.

Diskursen om en yrkesetisk ansvarlighet forplikter informant 1 til å være dedikert til undervisningen, og bidrar til

at han ønsker å skape *møteopplevelser* for elevene sine gjennom undervisningen. Ved å legge til rette for at elevene skal ha slike skjellsettende møteopplevelser med musikk søker han å oppnå at elevene stimuleres til å brenne så sterkt for en musikalsk visjon at de setter den ut i livet som kunstneriske gründerne. Grunnlaget for disse diskursene kommer fra en diskurs om personlighet. Personlighet blir en grunnleggende stabil disposisjon iboende i hvert individ og diskursen praktiserer og konstruerer en årsakssammenheng mellom personlighet og musikalsk uttrykk. Det vil si at det musikalske uttrykket oppfattes som en refleksjon eller er et

resultat av ens personlighet. Når det musikalske produktet anses som en konsekvens av personlighet, leder det mot en *pedagogisk pessimisme*. Pedagogisk pessimisme er et syn på læring som innebærer at elever har en viss læringskapasitet men ut over dette kan man ikke komme. Det meste man kan håpe på er å komme lengst mulig i å utnytte den kapasiteten man har (Jørgensen 1988). Hvis en elev av informant 1 har et anonymt musikalsk uttrykk vil diskursen om personlighet knytte dette til at personligheten er anonym, dermed vil undervisningspraksisen møte sin begrensning fordi personlighet er en stabil disposisjon iboende i eleven.

Diskursene som opererer gjennom informant 1 gir ham en solid plattform for sin undervisning, men de stiller ham også overfor flere utfordringer fordi diskursene ikke legger noen føringer for hvilket innhold som undervisningen skal dreie seg rundt. Slik fører de til en relativisme som ikke legitimerer noen basis for undervisningen. Denne utfordringen nevnes også av informant 1 selv:

Det synes jeg også er en utfordring i forhold til musikkvalget. Man kan si det er en slags mengde standardlåter, så er det andre låter, egne låter, som man enten selv har skrevet eller som andre skriver. Hvem skal bestemme hva man burde undervise? Det er et valg man må ta, det er noen læreplaner<sup>11</sup> da, det står for eksempel her på (utdanningsinstitusjonen), at man skal få en stilforståelse og en kunnskap om diverse musikalske elementer som er beskrevet som man for eksempel kan belyse igjennom standardlåter. Igjen så er en beskrivelse fra en sånn skole også ganske sånn standard i seg selv, man må nesten skrive det (informant 1).

Dette utsagnet viser tydelig at informant 1 får lite hjelp til innholdsvalg fra ”læreplanen”. Diskursen om yrkesetisk ansvarlighet tvinger informanten til å reflektere rundt sitt virke, blant annet valg av innhold, mens diskursen om bassist som kunstneriskgründer og diskursen om hovedinstrumentundervisning som å skape ”møter” ikke gir noen hjelp til innholdsutvelgelsen. Tilliten fra institusjonsledelsen gir frihet og legitimerer undervisningen, men også få retningslinjer angående innholdsvalg:

Jeg har både tatt meg frihet og føler jeg har en frihet som lærer fordi de har på en måte valgt å ansette meg, og sånn håper jeg det kan være eller bør være

---

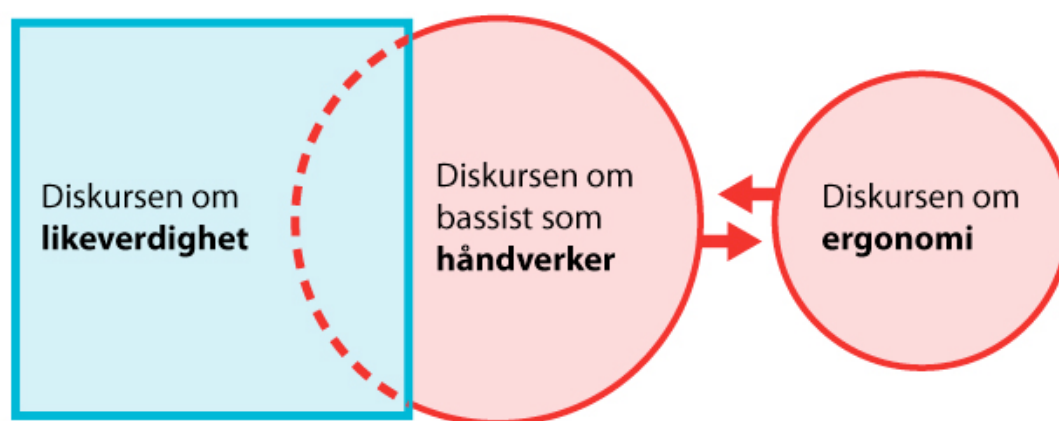
<sup>11</sup> Informanten sikter til emnebeskrivelsen eller studieplan for emnet når han bruker ordet læreplan.

(informant 1).

Informant 1 underviser ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon som ikke tar sikte på å utdanne studentene til utøvende musikere eller musikkpedagoger, allikevel er hovedinstrumentfaget lagt opp til å legge best mulig til rette for profesjonell utøvervirksomhet. Jeg vil hevde at institusjonen ikke har en historie eller kultur som kan tilby oppgatte stier for det utøvende yrkeslivet (deltakerbaner) (Nielsen & Kvale 1999). Hadde den hatt det ville innholdsvalget vært basert på noen mer definerte premisser. Innenfor mesterlæretradisjonen er det vanlig å tenke at læreren er faget, og at man underviser i det man selv synes er viktig. Det kan imidlertid virke som at undervisning utenfor en institusjon eller innenfor en institusjon som ikke har sterke retningslinjer, hverken tause eller uttalte, byr på utfordringer for dagens jazzbasslærere med tanke på innholdsvalg og metode. I vår senmoderne virkelighet er basisfaget for undervisningen så enormt med sitt mangfold av stiler og innfallsvinkler at læreren får uoversiktlig mange muligheter i hvordan legge opp undervisningen og hva den skal inneholde. Hvis alt fremstår som like gyldig kan det være vanskelig å finne noen grunner til å velge det ene eller det andre, eller det tredje, undervisningsinnholdet, noe som igjen kan føre til den type usikkerhet rundt legitimering av innholdsvalget som informant 1 gir uttrykk for ovenfor.

## 5. RESULTAT INFORMANT 2

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for resultatene av analysen av empirien fra informant 2. Jeg har prøvd å konstruere *diskursive formasjoner* og synliggjøre en *diskursiv logikk* også i informant 2 sine utsagn og undervisningspraksis. Den diskursive logikken hos informant 2 framtrer slik som illustrert nedenfor:



Ill: Den diskursive logikken hos informant 2

Modellen forsøker å vise at diskursene oppfattes som likestilte, og at ingen av dem framtrer som overordnet. *Diskursen om bassist som håndverker* anser jeg som konstruert av mange underliggende diskurser og er derfor en større og mer omfattende konstruksjon enn *diskursen om ergonomi*. *Diskursen om ergonomi* kunne også vært ansett som en del av *diskursen om bassist som håndverker*, men fordi *håndverker-diskursen* ikke trenger omfatte en diskurs om ergonomi og *ergonomi-diskursen* kan operere uavhengig av en *håndverks-diskurs*, har jeg valgt å se den som en separat enhet. De to diskursene står allikevel i et gjensidig styrkende forhold. *Diskursen om ergonomi* styrker *diskursen om bassist som håndverker* og vice versa.

*Diskursen om likeverdighet* er ovenfor symbolisert ved en firkant som er ment å bryte inn i sirkelen til *håndverksdiskursen*. Meningen med det er å illustrere at *håndverksdiskursen* blir begrenset av *diskursen om likeverdighet*. Det er ikke ment å illustrere at det er en overlapping mellom *likeverdighets-diskursen* og *håndverksdiskursen*.

## 5.1 Diskursen om bassist som håndverker.

Diskursen om bassist som håndverker slekter på *diskursen om behersking og innordning* hos Nerland (2003). Et viktig aspekt ved denne diskursen er ideen om at en profesjonell musiker ofte må innrette seg etter situasjoner og forventninger som er produsert og definert av andre aktører og praksiser i feltet. I tillegg forstås musikkutøvelse som en type yrkesutøvelse, i større grad enn for eksempel kunstnerisk virksomhet (Nerland 2003:187). Hvis man forstår musikkutøvelse som en yrkesutøvelse vektlegger man det håndverksmessige ved å være musiker, derav diskursen om bassist som håndverker.

Musikkutøvelse som en type yrkesutøvelse og musikkutøvelse som kunstnerisk virksomhet kan ses på som to ytterpunkter i et kontinuum. De fleste utøvere inntar moderate posisjoner og kan bevege seg langs dette kontinuumet, men de må allikevel forholde seg til denne dikotomien. Hos informant 2 er det viktig å merke seg at *diskursen om likeverdighet* gir rom for musikkutøvelse kan forstås både som en type yrkesutøvelse og kunstnerisk virksomhet, men at håndverksdiskursens syn på utøvelse som en type yrkesutøvelse allikevel er dominerende:

Du kan si for eksempel at det med å kunne spille ganske ålreit intonasjonsmessig, enten det er med pizzicato eller bue i en eller annen sammenheng, hvor en eller annen kanskje har lagd et arrangement til en eller annen situasjon, det kan være teatermusikk, bruksmusikk, hva som helst, så tror jeg det skal tas på alvor. Og det er klart jeg synes det er ok hvis folk er i stand til å mestre det, det tror jeg de fleste synes egentlig selv også, ikke sant, at ikke du blir livredd hvis du plutselig må spille en låt som går i dess dur eller gess dur, at man liksom er forberedt på sånne ting (informant 2).

At informant 2 ordlegger seg slik: ”det er klart jeg synes det er ok hvis folk er i stand til å mestre” å spille ”ålreit intonasjonsmessig” viser at han ikke legger sterke føringer på innordning for sine elever. Det er også verdt å merke seg at han legitimerer en innordning ved å påpeke at de fleste elevene selv også ville synes det er en fordel å kunne spille ”ålreit intonasjonsmessig”. Dette tyder på at han er klar over det dikotomiske forholdet mellom synet på musikkutøvelse som en type yrkesutøvelse og musikkutøvelse som kunstnerisk virksomhet, og føler her et behov for å legitimere dominansen til diskursen om bassist som håndverker. Det følgende avsnittet gir uttrykk for informant 2 sitt syn på forholdet mellom behersking av basisferdigheter og arbeidsmarkedet:



Det er klart at en musiker som har gode basisferdigheter – kunnskaper, som spiller rytmisk stødig, er i stand til å improvisere på akkorder, i stand til å spille i forskjellige tempo uten problemer, da har man jo gode muligheter til å bli involvert i forskjellige typer musikalske sammenhenger (informant 2).

Dette synet framstår som deskriptivt og mange vil sikkert bifalle det. tro mot denne oppgavens teoretiske utgangspunkt er det viktig å ikke betrakte dette utsagnet som en objektiv beskrivelse av virkeligheten, men som et uttrykk for hvordan informant 2 betrakter den. Derfor må vi ha i minnet at det er diskursen om bassist som håndverker som konstruerer denne forståelsen for informant 2.

I utsagnet nedenfor utdyper han hvordan forholdet mellom det å ha basisteknikk og det å tilpasse seg arbeidsmarkedet henger sammen. Her ser vi *hvordan* diskursen om bassist som håndverker kan konstruere kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves om man skal møte markedet.

[...] hvis man spiller noe som er skrevet ned eller som noen andre ber en om å gjøre, så kommer en lettere opp i tekniske utfordringer en ikke har tenkt på tidligere og da har jeg merka veldig ofte at man har bruk for en basisteknikk som er relativt konsekvent (informant 2).

Slik vil det å lykkes som profesjonell musiker også være avhengig av basisteknikk:

Viktige egenskaper for å lykkes som profesjonell musiker? Å besitte egenskaper som tempooppfatning, intonasjon, det å ha en klang å by på som gjør det mulig for andre å høre hva du har lyst til å komme med (informant 2).

I lys av forrige kapittel om informant 1 er disse parametrene som nevnes ovenfor ikke en selvfølge, men en tatt-for-gitt-het som konstrueres av diskursen om bassist som håndverker. Som vi har sett konstruerer og praktiserer diskursen om bassist som håndverker et syn på basisteknikk som en nødvendig ferdighet, men som det forrige og det kommende avsnittet viser er det også andre ferdigheter som får plass i håndverksdiskursen slik den opererer gjennom informant 2:

Spiller du kontrabass synes jeg det er en stor fordel at man kan bruke bue, spille noenlunde reint, at du har et variert uttrykk, du kan flytte på fraser, du kan spille sammenhengende, spille små fragmenter og i det hele tatt forholde

deg til en metrisk time på en god måte, og så bør du ha en god forståelse av timing (informant 2).

Diskursen om bassist som håndverker praktiserer slik et innhold som også er relatert til mer eller mindre abstrakte musikalske parametre:

Hvis du går til sånne spesifikke helt musikalske parametre og egenskaper som en musiker bør mestre, så tror jeg det har stor betydning å kunne oppfatte et tempo fra andre. At du kan ta i mot en frase og oppfatte den på en måte som gjør at du kan returnere noenting der den kommer fra som er gjenkjennelig for den som skapte ideen, det er viktig som en improvisasjonsmusiker. For eksempel er det viktig å drive utvikling av frase og ideer med deg selv og sette det i relieff og skape kontraster, skape variasjoner i et forløp (informant 2).

At det fins ”musikalske parametre og egenskaper som en musiker bør mestre” er en oppfattelse konstruert av diskursen om bassist som håndverker. I forbindelse med avsnittet over blir det viktig å påpeke at det er håndverket som *improvisasjonsmusiker* som står i sentrum, derfor praktiseres også improvisasjonsrelatert kunnskap om frase- og idéutvikling i diskursen om bassist som håndverker.

Diskurser som informantene trekker på former også hvordan informantene forholder seg til studentenes eksamenskonsert. Hvis informantene trekker på en håndverksdiskurs så vil behersking og innordning være sentralt på den måten at studenten må tilpasse sin eksamen til hva som forventes av informantene framfor å ha kunstnerisk frihet. På samme måte som at diskursen om bassist som håndverker praktiserer tilpasning til markedet, praktiserer den tilpasning til eksamenskonserten:

Det synes jeg skal være en litt fin ting, litt alvorlig ting som man skal forberede seg godt til, glede seg til og framstå og tilpasse seg at det er en eksamenskonsert (informant 2).

Gjennom denne empirien har jeg vist hvordan diskursen om bassist som håndverker legger premisser for informant 2 sin undervisning. Som nevnt ovenfor vil den på noen områder møte motstand fra diskursen om likeverdighet, dette kommer jeg inn på mer i det neste avsnittet.

## 5.2 Diskursen om likeverdighet.

Informant 2 uttrykker en pluralisme overfor forskjellige uttrykk og tilnærminger som gjør at mye framstår som like gyldig og like verdifullt. Slik formes den diskursen jeg har kalt *diskursen om likeverdighet*. Den kommer til uttrykk i hans sontring mellom skriftlig og muntlig undervisningsmateriell, gjennom sidestilling av rytmiske sjangre og i forholdet mellom lærer og elev, men også en likeverdighet mellom sjangrene klassisk og jazz. Hans syn på samspill kan også sies å passe inn i en diskurs om likeverdighet:

Jeg synes kammermusikalske sammenhenger som pianotrioer, Bill Evans trio, Keith Jarrett trio, kanskje, særlig de trioene som er mer likeverdig fordelt i rollene synes jeg er veldig spennende for da vet du ikke hva du får (informant 2).

Diskursen om likeverdighet kommer her til uttrykk gjennom sidestilling av rytmiske sjangre og stilpluralisme:

Så om en er på Surnadalen folkehøyskole, og en er på Nationalteatret og spiller et eller annet, eller om det er en eller annen som er på turne i Tyskland og spiller med et band som er på vei opp, og om det er et teknouttrykk eller om det er et Coltrane-uttrykk det synes jeg ikke har noenting å si for meg.

Dette sitatet viser i tillegg at kulturhierarkiske strukturer som høy/lav-kultur, eller symbolsk kapital i form av sosiale posisjoner ikke har gyldighet hos informant 2, noe som også ses i sammenheng med diskursen om likeverdighet. Den framtrer igjen i forholdet lærer-elev hos informant 2 når han sier:

Jeg har egentlig lite problemer egentlig og har ikke noe svært problem med å bli motsagt (informant 2).

Han hever seg ikke over studentene, men påpeker at også han som lærer kan ha utviklingspotensiale og er langt fra feilfri. På den måten møter han studentene ved å sidestille sin utøverposisjon:

Men jeg merker jo, sånn som NN sa på et forum her en dag, ”dere må ikke alltid tro at vi får til alt vi ber dere om”, som er en innmari viktig ting. Jeg kan jo demonstrere det aller meste, på en time eller et samspillrom eller hvor som

helst, hva jeg tenker på. Men det er ikke dermed sagt at jeg gjør akkurat det samme om jeg går opp på en scene to dager etterpå og spiller den samme musikken, da kan det havne et annet sted (informant 2).

Som jazzutøver innenfor en utdanningsinstitusjon må man alltid forholde seg til det klassiske musikkfeltet. Forholdet kan være preget av en skyttergravskrig fordi man kniver om de samme ressursene og den samme anseelsen, men også av beundring, ærefrykt, misunnelse, nysgjerrighet og samarbeid. Informantens utsagn om dette feltet kan tas til inntekt for at likeverdighetsdiskursen opererer gjennom ham:

[S]ånn beundring som jeg har for de klassiske folka som er, mange av dem, veldig på høyden nivåmessig (informant 2).

Informant 2 benytter seg også av mye klassisk materiale i undervisningen. Han sier det er et godt hjelpemiddel for å få det håndverksmessige på plass og at han tror veldig på å ta undervisningen innholdsmessig vekk fra jazzverdenen (observasjon 2 informant 2). Eleven deler også denne oppfatningen:

Jeg spiller jo jazz hele tida, å jobbe isolert med noe annet ved siden av liker jeg veldig godt (observasjon 2 informant 2).

Jeg observerte en time hvor eleven og læreren jobbet med å fordype seg i notematerialet som sto på notestativet foran dem, de satte strøk og fingersetning og tilnærmet seg stykket som klassisk musikk, store deler av en undervisningstime kunne vært som en klassisk time. Imidlertid hadde informant 2 en improvisasjonsmusikers vri på det. Han ville at eleven skulle kunne spille rundt det skrevne i etuden og bruke mønstrene eller fraser til å improvisere med, som han sier:

Bruke dette grå materialet her sånn, som er ganske rigid. Det er der jeg kommer inn med min banebrytende metode i forhold til (utdanningsinstitusjon), at man kan bruke notene til å improvisere over. Flexibruk av skrevet materiale har jeg tro på (observasjon 2 informant 2).

I sitatet ovenfor trekker informant 2 inn forholdet mellom gehørbasert og notebasert undervisning i det han sier han har en banebrytende metode i forhold til en annen utdanningsinstitusjon nemlig at man kan bruke notene til å improvisere over. At informant 2

uoppfordret setter sin metode opp mot en annen utdanningsinstitusjon viser at dette er et sterkt spenningsfelt i jazzutdanningene i Norge. I kapittel 3 så vi i en stillingsutlysning at en utdanningsinstitusjon er en sterk forkjemper for gehørlæringstradisjonen og at Varkøy (2008) maner til en kritisk refleksjon rundt de ideologiserende tendenser som preger forholdet mellom gehør og noter. Han sier at de tekster som misjonerer for musikkpedagogisk muntlighet tegner stramt dikotomibaserte og til dels tendensiøse bilder både av egen og ”motstanderens” posisjon og at det finnes diskursive trekk i argumentasjonen som er klart ideologiserende (ibid.). Noen slike ideologiserende tendenser som preger forholdet mellom gehør og noter kommer fram i informant 2 sitt svar på dette spørsmålet om hva han bruker som undervisningsmateriell:

Alt mulig. Jeg spytter ikke på ”virkelighetsbøker” og den slags heller i det hele tatt. Jeg vet at (utdanningsinstitusjon) bekjenner til en sånn voldsom bibel om å lære på øret, gehørbasert læring, og det tror jeg er kjempebra. Det gjør jo vi også det, til en viss grad (informant 2).

Min tanke med å stille dette spørsmålet om undervisningsmateriell har delvis vært å undersøke de ideologiserende tendensene, men det har ikke vært uttalt, og jeg har ingen grunn til å tro at informantene ville trukket dette fram hvis ikke dette var reelt. Med ”virkelighetsbøker” mener informant 2 *The Real Book*. Det er en notebok med en stor samling av jazzens standardlåter som alle jazzmusikere kjenner til og har et forhold til. Informant 2 sin sterke ordbruk i denne sammenhengen tyder på at han kjenner til ideologier hvor real book omtales med negative fortegn. Det ideologiske, nesten religiøse aspektet framtrer også i hvordan han beskriver (utdanningsinstitusjonen) sitt forhold til gehørlæring. Han markerer en tydelig avstand ved ordbruken ”bekjenner til en voldsom bibel”, men i samme åndedrag bifaller han dette, ved å si ”det tror jeg er kjempebra”, og sier ”det gjør vi også til en viss grad”. Her ser vi hvordan *diskursen om likeverdighet* også opererer innenfor denne sontringen. I avsnittet over kan det virke som om at informant 2 snakker på vegne av institusjonen og ikke bare på vegne av seg selv, noe som kan antyde et bevisst forhold til problemstillingen ved institusjonen. Nedenfor forsøker informant 2 å utdype noe av sin ambivalens, eller ja-takk-begge-deler holdning:

Sånn som jeg snakker med NN om samstidsmusikkolkninger som gir veldig mye rom for improvisasjon, det var en veldig ålreit ting å høre noen si egentlig (informant 2).

Her kommer informant 2 inn på noters posisjon i samtidsmusikken, og henviser til en bassist som spiller klassisk samtidsmusikk. Han forholder seg til notebilder som har store rom for tolkninger. Det er ikke praksis å gå til kilden for å høre hvordan det skal utføres og helt uproblematisk å skape sin egen versjon utfra notebildet. Innenfor ideologien om muntlighet/gehørbasert undervisning så er det problematisk. Det er det den klingende musikken som er kilden, derfor skal man gå til innspillingen av låta istedenfor å forholde seg til notene når man skal innstudere nytt materiale. Derfor var det ”veldig ålreit [for informant 2] å høre noen si” at denne innfallsvinkelen er uproblematisk. I det følgende avsnittet framtrer igjen diskursen om likeverdighet sin innvirkning på informant 2:

Fordi har man en blekke som man synes er vanskelig, har man en startidé, så inneholder det et eller annet innhold, så er det ikke så veldig farlig om studenten ikke tilegner seg note for note helt korrekt spilt i forhold til hva som står i en etudebok eller en transkripsjon eller hva som helst. Det er ikke så veldig farlig for min del, det viktigste er at man kan få fram folks egne ideer, men at man kan ta i bruk andres ting, noterte ting, innspilte ting, plukke ting, skrive ting for å utvide den personlige horisonten da, det synes jeg er viktig (informant 2).

Gjennom å gå dypere inn i det sterke spenningsfeltet mellom skriftlig og muntlig basert undervisning har vi sett hvordan en diskurs om likeverdighet hindrer polemisering og heller fører til noe jeg vil kalle overskridelse av dikotomien mellom skriftlighet og muntlighet i bassundervisningen.<sup>12</sup>

### **5.3 Diskursen om ergonomi.**

Diskursen om ergonomi er benevnelsen jeg bruker for å konstruere sammenheng mellom de utsagn og observasjoner som fokuserer på de fysiologiske aspektene ved det å spille bass. Med støtte i definisjonen av ergonomi nedenfor vil jeg hevde at det er en passende benevnelse:

---

<sup>12</sup> Et hederlig unntak er når informant 2 i et avsnitt ovenfor kaller etuden for det ”grå materialet, som er ganske rigid”. Da benytter han seg av den samme ideologiserende metaforiseringen rundt skriftlighet og muntlighet som begrepsparet dødt – levende, kunstig – naturlig. Ifølge Varkøy (2008) preges ordskiftet av denne typen metaforer for å nedvurdere det skriftlige, for hvem vil forsvare noe som oppfattes som dødt og kunstig?

Ergonomi, betegnelse på forskning og praktiske tiltak som har til hensikt å tilpasse maskiner og arbeidsredskaper til de menneskene som skal betjene dem. Ergonomiske prinsipper brukes til å forebygge feilbelastninger eller unødvendig slitasje på arbeidstakere, siden dette kan forårsake enten belastningssmerter i kroppen eller nervøse reaksjoner (Store Norske Leksikon).

Diskursen om ergonomi slik den opererer gjennom informant 2 er ikke basert på vitenskapelig kunnskap og forskning rundt ergonomi, men på informantens sin forståelse og egne erfaringer med viktigheten av de fysiologiske aspektene ved det å spille kontrabass. Dette er ikke et utbredt som fokusområde innenfor fagfeltet, noe informant 2 også trekker fram i følgende utsagn:

Det er jo klart at noen av de tingene vi må gjøre på kontrabass krever faktisk innsats å la gammeldags linjegymnastikk nesten, styrketrening, for å få ledd og fysikken til å fungere. Derfor er det svært mye som også er gjort altså. Det med ytre muskulatur og indre, som jeg ikke vet nok om, og ikke det å glemme pust altså. Pusting er viktig for å tilføre energi og. Det gjør vondt å spille bass hvis man er i dårlig form, hvis man ikke puster heller får man vondt andre steder enn det man trenger og (informant 2).

Selv om informant 2 ikke bruker ordet ergonomi i noe av mitt empiriske materiale mener jeg at det er tydelig at informant 2 snakker om ergonomi fordi han vil forebygge feilbelastninger og unødvendig slitasje på ”arbeidstakere”, i dette tilfellet bassisten, som vi ser i avsnittet ovenfor. Diskursen om ergonomi praktiserer kunnskap om at fysiologiske forhold gir musikalsk gevinst. Videre i intervjuet er det jeg som nevner ergonomi i det jeg forsøker å forstå det forrige avsnittet:

*Så teknikk har en ergonomisk begrunnelse? For du sa at hvis noen spiller noe som låter bra, men ikke utfører det teknisk riktig er det bare et problem hvis det ...*

Du kan utføre det med en annen type fingersetning, andre posisjonsskift eller et annet sted på bassen. Jeg pleier å sette fingeren på det hvis det ødelegger frasen, hvis jeg synes det ødelegger frasen. Hvis det musikalske ikke kommer gjennom så må jeg be de

*Teknikk er ikke en ultimat forutsetning for å spille bra?*

Nei

*Men det er kanskje en ultimat forutsetning for å ikke bli skada etter mange år?*

Ja

I avsnittet over kommer det fram at informant 2 praktiserer kunnskapen om at teknikk ikke er nødvendig forutsetning for å spille bra, som igjen leder til at godt håndverk ikke er en nødvendig forutsetning for bra basspill. Når teknikk ikke blir en ultimat forutsetning for å spille bra møter håndverksdiskursen motstand i likeverdighets-diskursen som åpner for forskjellige forståelser av bra basspill. Man kan derimot si at diskursen om ergonomi praktiserer kunnskapen om teknikk som ultimat forutsetning for å forebygge feilbelastninger eller unødvendig slitasje. Diskursen setter likhetstegn mellom god teknikk og ergonomisk rasjonalitet som i dette sitatet:

Da tror jeg uansett alltid det er godt å finne en rasjonell måte å løse det på rent teknisk (informant 2).

Det følgende avsnittet er et annet eksempel på hvordan diskursen om ergonomi konstituerer undervisningen til informant 2:

Hvis vedkommende ikke synes det er nødvendig at man [...] utføre[r] det helt ålreit fysisk tror jeg, om kortere eller lengre tid, vedkommende vil påføre seg selv problemer av en eller annen fysisk art fordi kontrabass er et såpass vanskelig instrument. Jeg har vondt i nakken selv, og jeg har prøvd å gjøre ting riktig. Noen er sterkere enn andre så noen klarer å utføre og spille kompliserte ting på en ganske tjafsete teknisk måte, og det er klart [at da] kan ikke jeg forvente eller forlange at vedkommende forandrer på det, men jeg ser gjerne at det skjer. [J]eg klarer alltid å finne stort sett innfallsvinkler til å belyse [...]overfor studenten at dette er det en fordel om du kanskje utfører på en litt annen måte. Det trenger ikke klinge så mye annerledes men du bør føle litt annerledes fysisk når du utfører det (informant 2).



I denne siste setningen fremstår også ergonomisk utførelse som overordnet det klingende uttrykket. Samtidig blir teknisk utførelse underordnet det klingende uttrykket i sitatet ovenfor der informanten sier at han setter fingeren på det hvis han synes det ødelegger frasen:

Jeg pleier å sette fingeren på det hvis det ødelegger frasen, hvis jeg synes det ødelegger frasen (informant 2).

For informant 2 handler de fysiologiske aspektene ved det å spille bass om å minimere de fysiske bestrebelsene ved å håndtere instrumentet. Derfor velger jeg å knytte utsagn om disse aspektene til diskursen om ergonomi. Dermed vil diskursen om ergonomi i tillegg praktisere kunnskapen om at fysiologiske forhold påvirker den musikalske kvaliteten, slik det kommer til uttrykk i undervisningen gjennom følgende sitat:

Du får igjen for å ha bassen høyt oppe (observasjon 1 informant 2).

Dette ble sagt på en spilletime som forklaring på hvorfor elevens musikalske forløp ble vellykket. Selv om vi i forrige avsnitt så at diskursen om likeverdighet åpner for forskjellige tilnærminger til et godt basspill så sier informant 2 at:

På noen fysiske ting er det noen særtrekk som jeg ser at helst er tilstede, men alle er bygd forskjellig, alle har forskjellig hode både inni og utenpå.

Flere utsagn fra de observerte timene fokuserer på det fysiologiske aspektet ved teknikk:

Det er masse å hente på koordinasjonen din.

Du har ikke fysisk kontakt med den tekniske utførelsen.

Hver gang du henter den, så skjer det noe fysisk med venstrehånda di, du glir opp, så hvis du er rolig blir det enklere (Alle: observasjon 2 informant 2).

Ikke løft av, du skal krumme fingrene. Det at du har rette fingre, betyr at du ikke er tilstede når du skal være der. Det er det samme som at du skreller poteter når du skal kjenne på temperaturen på steika. Da blir veien så lang, og

da vipper det deg av (observasjon 2 informant 2).

Så en bassist som spilte keivhendt. Jeg fikk vondt i ryggen av å se på det.

(observasjon 2 informant 2).

En spesiell øvelse og den fysiske utførelsen av den framstår som en retningslinje for ergonomisk rasjonell og dermed riktig teknikk i informantens undervisning:

Her kommer man hjem igjen til fars bibel. Når du blir femti år holder du fremdeles på med det (observasjon 2 informant 2).

Det ergonomiske ved bassutøvingen kommer også i sentrum for eleven når de får vondt etter å ha øvd mye med feil teknikk.

Elev: Det er noe feil med grepet mitt, jeg har sykt vondt der.

Informant: Tror du strammer for mye. Du må passe på at den ikke blir fiksert, fast inn i flata. Du binder grepet ditt og får litt vondt og sånn (observasjon 2 informant 2).

## **5.4 Konklusjon**

Informant 2 sin undervisning blir konstituert av diskursene om bassist som håndverker, diskursen om ergonomi og diskursen om likeverdighet. Som vi har sett opererer disse gjennom informant 2 i et komplisert vekselspill. Et siste eksempel på dette er hvordan diskursen om likeverdighet praktiserer kunnskapen om at et godt håndverk ikke nødvendigvis gir et resultat som er bedre:

Ta forskjellen på NN og NN ikke sant, for vi som følger med i miljøet er det tydelig at de kan ikke erstatte hverandre i alle mulige sammenhenger. De kunne gjort, men resultatet ville blitt helt annerledes. En av dem er etter tradisjonell oppfatning bra til å spille reint, stryke og rytmisk på plass og sånn, og den andre har en mye mer løs oppfatning av hvordan musisering kan finne sted samtidig, og da blir resultatet annerledes, men det er jo ikke noe som er dårligere eller bedre. Det er to forskjellige typer resultat og begge deler er like

nødvendig (informant 2).

Ut fra dette sitatet kan det virke som at den tidligere drøftede håndverksdiskursen ikke dominerer over en diskurs om utøving som kunstnerisk virksomhet. Jeg vil hevde at diskursen om likeverdighet bidrar til at håndverksdiskursen ikke ekskluderer den tilsynelatende motstridende kunstdiskursen, men at de begge får operere i et synergisk samspill gjennom informant 2. Dermed vil jeg si at håndverksdiskursen er dominerende, men uten å virke undertrykkende på alternative diskurser.

Likeverdighetsdiskursen bidrar til at informant 2 holder mulighetene åpne for mange typer yrkesroller:

Men jeg ser ikke for meg at det skal ha et bestemt type karakteristisk uttrykk, som har en type tilhørighet i det norske jazzmiljøet i en eller annen stilistisk retning, det synes jeg ikke er så viktig (informant 2).

Denne holdningen kombinert med opplæring i et grundig håndverk, som inkluderer ikke bare basisteknikk men også musikalske parametre knyttet til improvisasjon, bidrar til at studentene får tilgang til mange av de deltakerbanene som finnes for profesjonelle bassister (Nielsen & Kvale 1999). På spørsmål om han tenker på usikkerheten rundt studentenes framtidige arbeidsmarked svarer informant 2:

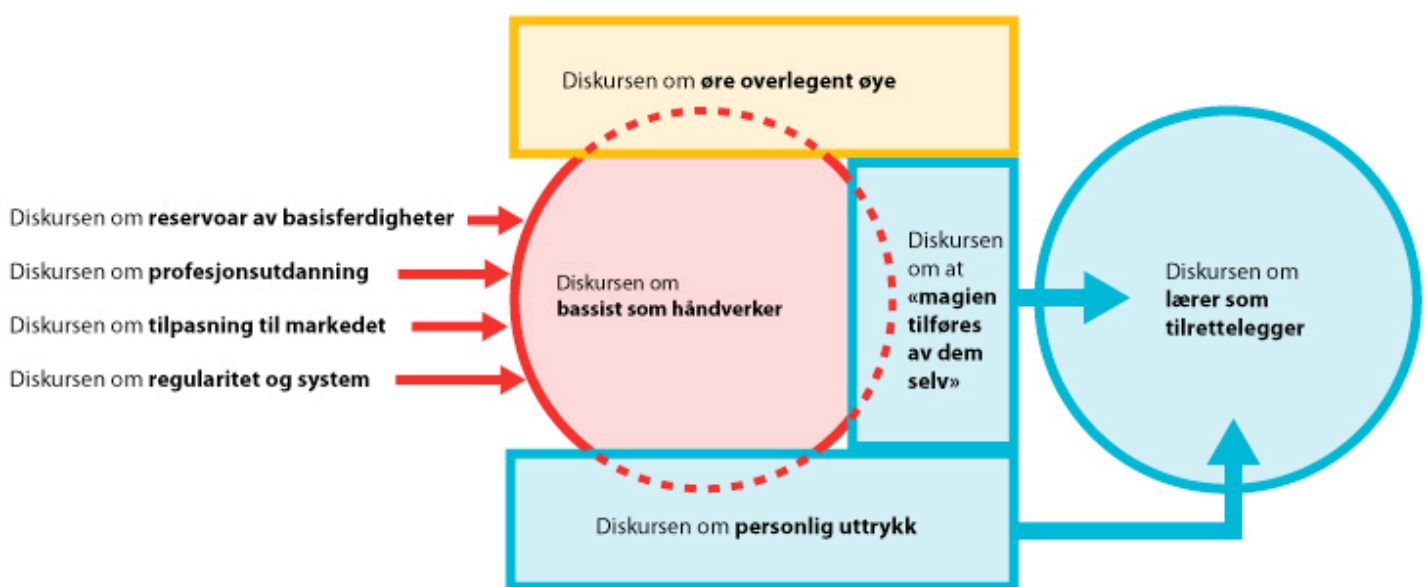
Ja det tenker jeg på absolutt. Det er ikke tvil om det. [...] For meg er det meningsfullt å tenke noe på det og, i og med at jeg har ganske brei erfaring, i og med at jeg har lyktes helt ok å delta i forskjellige deler av norsk musikkliv (informant 2).

Avsnittet over viser at informant 2 føler et ansvar for at studentene ”klarer seg” i yrkeslivet, og det kan virke som om det er det underliggende og styrende premisset for informant 2 sin bassundervisning. Den diskursive logikken, som utgjøres av likeverdighet, ergonomi og håndverk, fremstår som parallelt til hva informant 2 mener vil gi størst muligheter for et langt, trygt og godt yrkesliv som bassist, slik han selv har hatt.



## 6. RESULTAT INFORMANT 3

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for analysen av empirien fra informant 3 og resultatene av den. Jeg skal konstruere diskursive formasjoner av temaene, frasene og ordene som gjentas og vektlegges. Ved å veve de sammen vil jeg synliggjøre en diskursiv logikk i informantens utsagn og undervisningspraksis. Hos informant 3 framtrer en mer kompleks diskursiv logikk en hos informant 1 og 2. Illustrasjonen nedenfor forsøker å gjøre rede for den:



Ill: Den diskursive logikken hos informant 3

Som illustrasjonen viser er *diskursen om bassisten som håndverker* sterkt styrende for informant 3 sin undervisningspraksis. Den utgjøres av diskursene som er illustrert med pil til venstre i illustrasjonen: *Diskursen om reservoar av basisferdigheter*, *diskursen om profesjonsutdanning*, *diskursen om tilpasning til markedet* og *diskursen om regularitet og system*. Modellen forsøker å illustrere at den dominerende håndverks-diskursen også blir begrenset i det den møter andre konstituerende diskurser i informant 3 sin undervisning. En av disse er *diskursen om øre overlegent øye*. Den styrer diskursen om bassisten som håndverker vekk fra tanken om at notelesing er en viktig del av håndverket, og sammen med diskursen om at "magien tilføres av dem selv" og diskursen om personlig uttrykk former den håndverksdiskursen til å bli en diskurs om spesialisert håndverk for jazzbassist og

improvisatør, til forskjell fra den type håndverker som kan forbindes med en mer generell bruksmusiker.

*Diskursen om personlig uttrykk og diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv”* har to funksjoner i den diskursive logikken. De er sammen med diskursen om øre overlegent øye med på å begrense håndverks-diskursen ved at det stilles krav til mer enn det tradisjonelle håndverk fra en profesjonell utøver. Det kan virke som disse to diskursene er sterkere relatert til en forståelse av musikkutøving som kunstnerisk virksomhet enn *diskursen om bassisten som håndverker*, men hos informant 3 får de en viktig rolle i å begrense håndverksdiskursen. Modellen kan også ses på som at diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” og diskursen om personlig uttrykk blir en del av diskursen om bassisten som håndverker ved at de implementeres i diskursen om bassisten som håndverker og former en *utvidet håndverksdiskurs*. Den andre funksjonen disse to diskursene har er at de bidrar til å konstruere informant 3 sin lærerrolle og konstruerer kunnskap om hva han som lærer kan bidra med og hva som er hans viktigste rolle som lærer. Slik oppstår grunnlaget for diskursen om lærer som tilrettelegger ved at eleven selv får ansvar for å skape seg et personlig uttrykk og selv må ”tilføre magien”.

## **6.1 Diskursen om bassist som håndverker**

Diskursen om bassisten som håndverker er framtrødende på de fleste områder innenfor informant 3 sin undervisning. I empirien kommer den tydeligst fram som en samlende diskursiv formasjon for flere underordnede diskurser: Diskursen om reservoar av basisferdigheter, diskursen om profesjonsutdanning, diskursen om tilpasning til markedet og diskursen om regularitet og system. Jeg vil gjøre rede for diskursen om bassist som håndverker slik den fremstår hos informant 3 gjennom å strukturere empirien i underkapitler knyttet til disse underordnede diskursene.

### **6.1.1 Diskursen om reservoar av basisferdigheter**

Ja, jeg prøver å gi dem en basis da. Jeg prøver å gi dem noe de kan, et grunnlag som helst ikke er [...] altfor førende, i forhold til hvilken musikalsk retning de vil ta. Sånn at de kan bruke det grunnlaget og håndverket de kanskje har lært litt av meg til å gjøre det de vil. At de får et stort arsenal av mulige redskap i verktøybeltet. Det var fin slogan (informant 3).

Diskursen om *reservoar av basisferdigheter* konstruerer en forståelse av at bassundervisning er å fylle elevens reservoar med de ferdigheter som konstrueres og praktiseres som en basis i faget. Informant 3 betegner musikalske ferdigheter med metaforen ”redskap i verktøybeltet” i avsnittet over. Denne metaforen knyttes til en håndverker-diskurs ved at den sammenligner en bassists håndverk med en snekkers håndverk. Håndverker assosiasjonen blir også tydelig gjennom følgende utsagn:

Det er bedre jo mer redskap du har å ta fram, men spørsmålet er om du har riktig redskap til riktig reparasjon (observasjon informant 3).

Dette tyder på en tankegang hvor det å være rustet til enhver situasjon og det å ha en bredde anses som viktig, noe som henspeiler mot å tilpasse seg markedet, som jeg kommer tilbake til senere. Informant 3 anser også *egne undervisningsferdigheter* som et reservoar i det følgende avsnittet:

Det er jo andre basslærere som er bedre på andre ting enn meg, så jeg må jo på en måte, jeg har min lille pool av ting som jeg kan bidra med, så kan de hente andre ting fra andre lærere (informant 3).

Ordet ”arsenal” betyr opprinnelig opplagshus eller lagerplass for våpen og annet krigsutstyr, men i dagligtale kan det sidestilles med både verktøybelte og reservoar. Det ble brukt i det innledende avsnittet og dukker opp igjen i det følgende utsagnet:

Jeg har mest tro på at det du prøver å formidle blir sterkest hvis du har på en måte et visst arsenal av ferdigheter, helt sanne basic ferdigheter (informant 3).

Diskursen om reservoar av basisferdigheter konstruerer og praktiserer kunnskapen om at jazzbassundervisning er:

Å gi eleven en basic opplæring i håndverk og å gi ham veiledning og rådgiving i forhold til det å meisle ut sitt eget uttrykk (informant 3).

Basisen konstrueres utfra informantens eget utøvervirke og hva han har erfart er bra å jobbe med. Denne troen om det finnes en basis de aller fleste bassister vil ha godt av å jobbe med uansett hva de skal drive med kommer også til uttrykk, om enn med motsatt logikk i følgende utsagn:

[S]å lenge man har noe basic knowledge så må det være irrelevant hva du bruker det til av musikalske uttrykk (informant 3).

At diskursen om reservoar av basisferdigheter bidrar til å konstituere undervisningen til informant 3 kom til syne gjennom hvordan han beskriver undervisningen:

Jeg pleier å starte med basic teknikk kan du si. Ofte relatert til sånn fingersetningsting og skalamessige greier, eller rytmiske ting, eller begge deler (informant 3).

Gjennom observasjon erfarte jeg at denne formen på timen ble fulgt ganske konsekvent for timene startet ofte med gjennomgang av dagens skala som eleven spilte rundt på og improviserte med.

### **6.1.2 Diskursen om profesjonsutdanning**

En helt sånn pragmatisk ting er at man faktisk skal, vi utdanner folk til å bli musikere og jeg, min mening er at skal man gå på skole, et universitet i fire år og ta en grad i musikk, da skal man ikke bare ha et personlig uttrykk da skal man også mestre det å spille kontrabass (informant 3).

Å ”mestre det å spille kontrabass” kan forstås på ulike måter. I utsagnet over tolker jeg det som at det henspeiler på å mestre et gitt sett av basisferdigheter som alle i feltet vil kunne enes om er reelle ferdigheter. Denne tolkningen fremtrer som den mest nærliggende i samsvar med det følgende sitatet:

Jeg synes man skal beherske, man skal vise at man behersker en viss grad av teknikk også. At man har et repertoar å spille på. At det ikke bare er, på en måte, hva skal jeg si, helt abstrakte ting som skal være et kunstnerisk uttrykk. Det kan være kult i seg selv, men på eksamen skal man faktisk vise at man har lært å spille også synes jeg, en vanskelig balansegang (informant 3).

I disse sitatene trer diskursen om hovedinstrumentundervisning som en del av en profesjonsutdanning fram, forstått som at studentene skal utdannes til å bli yrkesutøvere. Diskursen fremstår også som en logisk konsekvens av den gjennomgåtte diskursen om reservoar av basisferdigheter og den påfølgende diskursen om tilpasning til arbeidsmarkedet. For informant 3 kan diskursen om profesjonsutdanning virke legitimerende for



håndverksfokus i undervisningen. David Ake (2002) gir et innblikk i hvordan et sterkt fokus på profesjonsutdanning ved amerikanske jazzutdanninger kan medføre utilsiktede konsekvenser: "As schools have a mandate to turn out competent, professional musicians, structuring individual displays of versatility and virtuosity offers one way for jazz programs to ensure that that they are producing hireable players capable of "making it". At the same time, avoiding freer styles of play decreases the possibility that a student may be "faking it" and makes the grading process much more "objective". Ake påpeker videre at låta *Giant steps* "have risen to special significance in jazz-pedagogy" blant annet fordi den på tross av sine vanskeligheter, er ganske lett å mestre ved å "spelling out" hver akkord på samme måte som Coltrane gjorde det låter det idiomatisk korrekt uten at man trenger mestre melodiske, stemmeføringmessige eller "interplay"-utfordringer. Det går heller ikke an å jukse seg gjennom låta med noen blues-licks eller å spille på gehør. På denne måten kan utdanningssystemet fort og enkelt identifisere hvilke studenter som er kvalifiserte for uteksaminering og hvilke som ikke er det.

Diskursen om profesjonsutdanning framstår ikke på denne måten hos informant 3. Som eksempel kan nevnes at selv om informant 3 bruker nettopp en solo over *Giant Steps* som undervisningsmateriale, er det i en nyere versjon hvor tempoet er lavt, og idealet for solospill er nettopp å mestre de melodiske og stemmeføringmessige utfordringen ved låta, heller enn "outline assertively each succeeding chord at a brisk tempo" (ibid.)

Diskursen om profesjonsutdanning konstituerer håndverksdiskursen, som igjen legitimerer musikerutdanning som en universitetsutdanning for informant 3. Allikevel fremstår ikke legitimeringspresset så sterkt at håndverksdiskursen ikke gir store rom for personlig uttrykk. Dette kommer vi tilbake til senere.

### **6.1.3 Diskursen om tilpasning til markedet**

[A]Itså skal man ut og leve av å spille i etterkant som mange vil, da må man faktisk, 99% må være relativt fleksible og kunne gjøre litt, gjør forskjellige ting (informant 3).

Det foregående utsagnet viser at informant 3 tenker at undervisningen skal være relevant for arbeidsmarkedet. Det tyder på at han har en klar formening om hva arbeidsmarkedet for en musiker innebærer, og den tankegang som preger informant 1 om å skape sitt eget marked, ser ikke ut til å være tilstede hos informant 3 i det hele tatt. I sitatet

ovenfor vektlegger informant 3 behersking og innordning, noe som jeg, som vist i kapittel 6 knytter til *diskursen om bassisten som håndverker*. Utfra det følgende sitatet kan det virke som om at undervisningsinnholdet legitimeres av at det møter markedet:

Nei, jeg prøver jo å være i, at det jeg underviser i skal være veldig relevant, for arbeidsmarkedet (informant 3).

[J]eg har sagt det et par ganger at det kan være fryktelig lurt å lære seg dette her<sup>13</sup>, har jeg sagt i noen sammenhenger, fordi at hvis du har tenkt å leve av det her så er det så er det faktisk, så er det faktisk noe du trenger å kunne (informant 3).

Det er tydelig at informanten ser et arbeidsmarked som har plass til sine elever hvis de lærer det han underviser i. Samtidig så underslår han ikke det at musikeryrket for de aller fleste innebærer yrkesutøvelse i sterkere grad enn kunstnerisk virksomhet. For å utruste elevene sine til å møte dette markedet er informant 3 opptatt av å gi elevene en basis som for ham framstår som en essens i alt basspill, og ved å anse innholdet som essensielt blir også det innholdet han underviser i legitimert:

Jeg har min plattform av ting som jeg kan undervise i, som jeg tror, som jeg tror de aller fleste bassister vil ha godt av å jobbe med uansett hva de skal drive med (informant 3).

Institusjonen som informant 3 jobber ved har en lang historie i å utdanne jazzmusikere som preger jazzfeltet i Norge og den kan tilby sterke deltakerbaner (Nielsen & Kvale 1999). Derfor har han et historisk grunnlag for å kunne regne med at arbeidsmarkedet har plass til elevene hans. Hans eget utgangspunkt som musiker er også lignende det elevene hans har. Han ble uteksaminert på en tid hvor mange var bekymret for nyutdannede musikers muligheter til å få jobb, men fordi han er en dyktig utøver som er allsidig og virker innenfor vidt forskjellige sjangre er han ettertraktet i arbeidsmarkedet. Derfor blir det opplagt for ham å legge dette til grunn også for sin undervisning.

---

<sup>13</sup>”Dette her” henspeiler på et eksempel på en konkret ferdighet som ifølge informant 3 må kunnes for å leve av basspillingen .

### 6.1.4 Diskursen om regularitet og system

En god pedagog som ikke er en god utøver kan også være veldig bra, hvis man har et helt fast system som fungerer (informant 3).

Det ovenstående avsnittet er informantens svar på om det er viktigst å være en god utøver eller en god pedagog, og i hans svar fremtrer diskursen jeg har kalt diskursen om regularitet og system.<sup>14</sup> Når han skal svare på hva som er hans største styrke som basslærer trekker han også fram system:

Jeg synes jeg er ganske systematisk, også har jeg, har jeg, av den grunn har jeg et ganske klart system som jeg bruker sjøl på bassen (informant 3).

Det er ikke bare system i undervisningen men vel så mye systematikk i den tekniske utførelsen som fremtrer som viktig i denne diskursen. Slik det kommer fram nedenfor er det spesielt *fingersetningssystemet* som konstrueres som basis:

Som regel når jeg får nye studenter så pleier jeg å ta en sånn lakmestest, bare ber dem spille gjennom noe helt enkle ting. Gjerne for eksempel en C-dur skala, så ser jeg ganske kjapt hva som det skorter på sånn teknisk. Så da pleier vi å bruke de første timene på å jobbe med det. Presentere for dem sånn fingersetnings systemet jeg har, og det kan vi fort bruke ganske mye tid på (informant 3).

Diskursen om system og regularitet praktiserer fingersetningssystemet som en hjørnestein i informant 3 sin utøverkompetanse, og fingersetningssystemet tilbys studentene som en inngangsport til bassutøving på samme nivå som ham selv:

Ja, og mitt fingersettingssystem har jeg jo lært av NN da. [...]Jeg har også på en måte revidert fingersetting ganske, en god del i løpet av de årene jeg har holdt på. Prøver å være konsekvent da, helt konsekvent da. [...] Konsekvent fingersetting, i forhold til når du for eksempel bruker trefingers- og når du

---

<sup>14</sup>En annen diskurs som framtrer av dette utsagnet er en den kunstneriske diskursen slik den beskrives av Holdhus (2001). Hun sier den kjennetegner den typiske konservatoriekulturen og at ”diskursen kommuniserer etter mitt syn en oppfatning om at ferdighet er i musikk nærmest overflødiggjør behovet for pedagogisk opplæring av studenter” (ibid. 2001:41).

bruker firefingersystem.

Systematikk og regularitet spiller også en rolle for hvordan informant 3 øver, og i avsnittet nedenfor ser vi at bredden og dybden i det utøvende håndverket sikres ved systematisk kontroll av øvingen:

Den måten jeg har øvd på å lære bort er veldig mye basert på både at man skal være konsekvent og at man skal være veldig , at man skal være systematisk i øvinga. Jeg bruker sjøl en sånn avkryssingsbok, har brukt en sånn avkryssingsbok hvor jeg tar alle mulige skalaer i alle mulige tonearter på alle mulige måter, og bare krysser av når jeg har gjort det så jeg vet at jeg har vært igjennom alt (informant 3).

Informant 3 kommer inn på utfordringer ved denne systematiske tilnærmingen i det påfølgende avsnittet og de drøftes videre der.

## **6. 2 Diskurser som regulerer eller begrenser diskursen om bassisten som håndverker.**

Som illustrasjonen innledningsvis viser, blir diskursen om bassisten som håndverker begrenset og regulert av andre konstituerende diskurser. Diskursen om øre overlegent øye, diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” og diskursen om personlig uttrykk er alle med på å forme håndverksdiskursen og setter et jazz/improvisasjons - preg på den.

### **6. 2. 1 Diskursen om øre overlegent øye.**

Diskursen om at øre er overlegent øye er en konstituerende diskurs i informant 3 sin undervisning. Improvisasjon er naturligvis en viktig del av håndverket for en jazzbassist, og diskursen om øre som overlegent øye innebærer en taus ideologi om at noteinnlæring og teorifokus – skriftlighet – hemmer en musikers improvisasjoner. Som nevnt i forrige kapittel har Varkøy (2008) analysert diskursen om muntlighet og skriftlighet og noen av de posisjoner som fremkommer i den artikkelen deler de samme diskursive trekk som opererer gjennom informant 3:

*Hva foretrekker du å bruke som undervisningsmateriell? Og hvorfor?*

Meg sjøl. Veldig sjelden jeg gir ut noe ark eller noe sånn.

*Du deler ikke ut ark, de får ikke noen lekser på papir?*

Nei de får det bare, vi bare blir enige om hva som er lekser. Også tar, pleier jeg å lære folk låter, så går vi gjennom de låtene ganske nøye, synger ofte basstøner og melodier, så lærer de å spille det. Ofte så bryter de akkorder, også kan vi fort finne på å synges for eksempel soloer og sånt. Og spil

*Mhm, du synger, synger du en del på timene? Du er komfortabel med det? [...]*

Ja det er jeg. Så jeg prøver å ikke bruke ark eller noter i det hele tatt, alt skal inn, alt skal på en måte kroppsliggjøres, ikke noe.

*Ja, vi kan komme tilbake til noe av det der etterpå. Nei vi tar det nå. Men notelesing da? Vil dine elever aldri lære notelesing da?*

Ja det kan du si. Nei, jeg har ikke gjort det i det hele tatt.

*Nei?*

Jeg tenker liksom at jeg er der for bassundervisningen sin del. Notelesing er det selvfølgelig lurt å kunne, men, det gidder ikke jeg bruke tid på rett og slett for det kan de lære seg på egenhånd, eller de lærer det kanskje i forskjellige band de spiller i. Jeg har liksom lyst til å på en måte innprente den metodikken vi har her på (utdanningsinstitusjon) også at vi på en måte bruker gehør og bruker, ikke lener oss til notene (informant 3).

Slik fører diskursen om øre overlegent øye til en forming av håndverksdiskursen som ikke gir plass til notelesing. Det utgjør et klart brudd på idéen om behersking og innordning, men setter et jazz/improvisasjons - preg på den. Diskursen trer også frem gjennom observasjoner av informant 3 sin undervisning. Ikke i noen av disse tre timene bruker han notert materiale, og han bruker kun seg selv som undervisningsmateriale. Jeg har ikke til hensikt å vurdere denne tilnærmingen eller selve diskursen om at øre er overlegent øye, men vil forsøke å vise og bevisstgjøre hvordan denne diskursen opererer.

Gjennom samtalen ovenfor trer diskursen frem og nedvurderer den notebaserte undervisningen, skriftligheten som en konsekvens av at den opphøyer gehørbasert undervisning, muntligheten. Selv om informant 3 er opptatt av å lære elevene sine en basis som er en essens i alt basspill og som alle elever kan ha godt av å lære fordi det skal ha universell overføringsverdi lærer de ikke notelesing og spilling etter noter – det anses ikke som en basis i faget. Informant 3 sier ovenfor at han er der for bassundervisningens del og ikke anser notelesing som noe viktig å lære i faget for det kan de lære seg på egenhånd. Samtidig kyttes gehørlæring så tett til det å lære jazz/improvisasjonsbass at gehørlæring, i motsetning til notelæring, blir en del av faget. Ved å ikke anse notelesing som en del av faget konstrueres praksisen om å ikke undervise i det i hovedinstrumentfaget. Konsekvensene kan bli at teori og notelesing blir forsømt:

Ikke så mye fokus på teori kanskje. Studentene her er ikke så veldig, eller, det er jo noen selvfølgelig, mange og jeg sjøl også da jeg gikk ut, er ikke noen sånn teoretisk kløpper. Men at vi har liksom jobbet uten noter og jobbet intuitivt, det har jeg veldig tro på (informant 3).

Det pedagogiske grunnlaget for gehørbasert jazzundervisning er veletablert og godt fundert, og jeg ser ingen grunn til å opponere mot det. Imidlertid er en konsekvens av dette fokuset, utilsiktet eller ikke, at den skriftbaserte musikkulturen blir nedprioritert. For mange føles dette naturlig, for dem handler ikke jazzmusikk om å lese noter, men om å improvisere og å være ”fri”. Musikkjournalister som anmelder jazzkonserter kommenterer ofte at de opplever det paradoksalt med notelesende jazzmusikere (dette kan ses i sammenheng med det som drøftes i Varkøy (2008)). På samme tid som (utdanningsinstitusjon) tilsynelatende nedprioriterer og følgelig nedvurderer det skriftlige er det et faktum at mange av musikkstudentene nødvendigvis må forholde seg til notelesing i yrkeslivet. For eksempel representerer de store jazzorkestrene en mulig arbeidsgiver for utøverne. De orkestrene er med sine overføringer over statsbudsjettet det nærmeste jazzfeltet kommer et fast orkester på lik linje med de klassiske symfoniorkestrene. Ideelt sett skulle gehørfokuset stått så sterkt også i disse orkestrene at innøving og memorering av musikken kunne gjøres muntlig, men både på grunn av musikken, som ofte framstår som ”verk”, sitt omfang og antall musikere involvert ville det vært for ressurskrevende for dem å ikke basere seg på noter. Det er heller ikke uvanlig å se mindre jazzband som avhengige av ”å lene seg” på notene på konserter fordi dagens jazzmusikere ikke har tid til å øve mye med bandene sine innimellom konserter.

Dermed kan man stille spørsmål til hensiktsmessigheten ved nedvurderingen av skriftligheten gjennom ideologiserende diskursive trekk som følger av fremhevingen av gehørlæring.

### 6. 2.2 Diskursen om personlig uttrykk

Diskursen om personlig uttrykk<sup>15</sup> begrenser diskursen om bassisten som håndverker ved å blant annet konstruere en skepsis til det informant 3 kjenner til av utdanningsinstitusjoner i andre europeiske land:

[J]eg vet at ved en del konservatorier nedover i Europa, så er det sånn at til eksamen så skal man kunne 60 standardlåter, sånne ting da.[...] Og det, det er jeg nok litt skeptisk til. Det blir, alle skal liksom gjennom det samme maskineriet.

”Det samme maskineriet” blir en negativt ladet metafor, fordi den utelukker det menneskelige aspektet ved musikkutøvelsen og slik knytter den assosiasjoner til noe som av mange praktiseres som det motsatte av musikk<sup>16</sup>. På tross av at diskursen om regularitet og system er konstituerende for informant 3 sin undervisning tar han avstand fra utdanning som maskineri, og det er en hårfin balansegang. I avsnittet nedenfor praktiseres en skepsis mot et pensum i hovedinstrumentundervisningen, selv om han selv i egen øving har operert med noe som kan ligne et pensum med sin avkrysningsbok for gjennomgåtte skalaer. Denne balansegangen er noe informanten trekker fram på spørsmål om han ser noen ulemper ved institusjonaliseringen av jazzutdanningen:

Det kan jo bli sånn at, i hvert fall en del steder hvor folk har et pensum, at man skal lære seg. Da kan jo musikerne låte litt likt da, og litt sjelløst kanskje. At det ikke er så mye fokus på det å få sin egen stemme (informant 3).

På tross av sitt fokus på bassutøving som yrkesutøving i større grad enn kunstnerisk virksomhet, og det bevisste fokus på systematikk og regularitet, gir diskursen om personlig uttrykk spillerom i informant 3 sin undervisning. I det følgende avsnittet gjør han rede for hvordan han bevisst tenker på hvordan balansegangen kan opprettholdes:

---

<sup>15</sup> Vil minne om at denne diskursen ikke samsvarer med diskursen om personlighet som framtrer i informant 1 sin undervisning, en distinksjon jeg påpeker i kapittel 5. Diskursen om personlig uttrykk er en ”lett-variant” av diskursen om personlighet.

<sup>16</sup> Dette kan også knyttes til autentisitetdiskursen som ble omtalt i kapittel 5.

[M]en faren da er at det kan låte fryktelig etudeaktig når man begynner å spille. Så forutsetningen for at det systemet der fungerer er at man får spilt veldig mye med folk, og at man da kan få bruk for den teknikken, men at ikke jeg legger føringer sånn at man spiller sånn, spiller som om det var en etude (informant 3).

Angående den problemstillingen informant 2 drøfter ovenfor kan det være interessant å vise til at denne er utbredt og gjenstand for nærmere utforskning av blant annet Johansen (2011) som sier ”I wanted to problematize the potential contradiction between learning technicalities, and being able to play something meaningful in improvisations, that doesn’t sound like etudes” (ibid.) Sondringen mellom personlig uttrykk og håndverk er en stadig tilbakevendende problematikk hos informantene som framstår som et av grunnlagsproblemene i legitimeringen av fagets innhold.<sup>17</sup> I forbindelse med avsluttende eksamen i hovedinstrument tre diskursen om personlig uttrykk fram:

Njaa, det er også et vanskelig spørsmål, det handler vel om musikkformidling, vise at man, [...] vise at man har et personlig uttrykk og har en vilje til å musisere og, og har en, et budskap å komme med (informant 3).

Diskursen om personlig uttrykk fremtrer i avsnittet over gjennom formuleringene ”en vilje til å musisere” og ”et budskap å komme med” som begge forsøker å betegne de abstrakte sidene ved musikkutøvingen. Det følgende avsnittet viser også hvordan håndverksdiskursens iboende krav om behersking og innordning kjemper side om side med diskursen om personlig uttrykk:

*Men er teknikk en nødvendig betingelse for et personlig uttrykk?*

Du må jo ha en viss teknikk da. Men, hva skal jeg si? Nei, man kan nok ha et personlig uttrykk og være helt autodidakt også (informant 3).

Som eksemplene viser er det viktig å forstå den innledende illustrasjonens grenselinjer mellom de opptegnede diskursene som flytende.

---

<sup>17</sup> Dette var jeg inne på i kapittel 5.



### 6.2.3 Diskursen om at "magien må tilføres av dem selv"

*Steve Swallow har faktisk blitt sitert på utsagnet "jazz can be learnt but not taught".*

Mm,

*altså at jazz kan læres men det kan ikke undervises i det.*

Ja, ja det er jo sant.

*Altså det kan ikke læres bort.*

Nei.

*Ja, det er sant?*

Ja, jeg er enig i det.

*Ja, men du gjør det jo allikevel.*

Ja, det kan du si. Men jeg prøver å lære noen byggesteiner da. Litt basic. Men det å spille jazz, man kan si mye om det men det å bli en flink jazzmusiker det kommer jo ikke av det. Altså magien tilføres jo av dem selv (informant 3).

Selv om informant 3 sier at magien må tilføres av dem selv, så bruker han formuleringer som "en mening bak hver tone" og "få maks ut av hver tone, så hver tone betyr noe, jeg hørte du hadde en musikalsk mening". Dermed blir grensene for *diskursen om at "magien må tilføres av dem selv"* flytende i forhold til håndverksdiskursen, fordi hva som praktiseres og konstrueres som håndverk og hva som er "magi" eller "musikk" eller spill med "mening" flyter over i hverandre. Diskursen om at "magien tilføres av dem selv" kan synes marginal i informant 3 sin undervisning. Samtidig så blir den konstituerende fordi den er en del av grunnlaget for diskursen om hovedinstrumentlæreren som tilrettelegger.

Undervisningen formes i stor grad av at informant 3 deler oppfatningen om at ”jazz can be learnt but not taught”. Hva som menes og hva som forstås med ”jazz” er avgjørende for hvordan man stiller seg til denne påstanden, og diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” praktiserer en forståelse av jazz lik den som mytifiseres i populærkulturelle historiske framstillinger (For eksempel *Jazz: A Film By Ken Burns*) Diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” er begrensende på håndverksdiskursen fordi dens konstruksjon av jazz som ”magi” trekker på en diskurs om utøving som kunstnerisk virksomhet.

### **6.3 Diskursen om hovedinstrumentlærer som tilrettelegger**

Den diskursive logikken som jeg har gjort rede for i kapitlene over tilbyr informant 3 en lærerrolle som tilrettelegger. Det følger på en måte logisk ut av diskursen om at ”magien må tilføres av dem selv” og diskursen om personlig uttrykk at lærerens rolle blir å legge til rette for at magien kan tilføres og at et personlig uttrykk dyrkes frem.

Hva informant 3 anser som sine overordnede læreroppgaver følger av hvilken lærerrolle han ser seg selv i. Jeg har tidligere gjort rede for at han anser det å bygge opp et reservoar av basisferdigheter hos elevene sine som en overordnet læreroppgave. Informant 3 er ikke opptatt av estetikk i undervisningen, men søker derimot bevisst å unngå å komme med noe som kan oppfattes som estetiske føringer overfor sine elever i størst mulig grad, selv om han innser at det uansett kan forekomme gjennom hans kommentarer. Informant 3 kan dermed sies å ta en lærerrolle som tilrettelegger. Han vil kun legge til rette for at elevene selv skal kunne utvikle en egen stemme og estetiske preferanser. Diskursen om lærer som tilrettelegger konstruerer og praktiserer en avstandstaken til estetiske valg i undervisningen:

Så lenge det ikke legges noen føringer på estetikk (informant 3).

Nei, som sagt jeg prøver jo å ikke komme med for mye estetiske føringer da. Selvfølgelig det blir jo estetiske føringer når jeg kommer med kommentarer på fraseringa og sånne ting. Men sånn i forhold til hva slags strenger de skal bruke og hvor mye sustain de skal ha og hva slags type musikk de driver med, det legger jeg meg ikke opp i i det hele tatt (informant 3).

Denne forståelsen av hva en basslærers rolle er, henger sammen med at han selv heller ikke ser noen særlig verdi i å få undervisning på hovedinstrumentet utover å lære basisen i

håndverket. På spørsmål om hva informanten anser som det viktigste læringsutbyttet i utdanningen svarte informant 3:

Det aller viktigste er jo den muligheten det er, det er jo et hus hvor folk kan komme sammen å spille og på en måte fordype seg i det gjennom fire år, det er jo ikke disse basstimene, det er bare en liten del av det. Det klart viktigste er jo samspillselementet.

*Mm, så kunne man klart seg uten hovedinstrumentundervisning?*

Nja, nei jeg synes jo det er en ganske essensiell del tross alt.

*Men hvis alle bare hadde hatt en time med NN og fått inn fingersettingssystemet så var det greit?*

Ja, nja, på mange måter, men altså på (utdanningsinstitusjon) for eksempel, da, der hadde vi tre timer, tre basstimer i løpet av året.

*Det er jo veldig fascinerende.*

Men jeg følte jeg fikk masse ut av det for min del. Jeg får like mye ut av som jeg sa, å gå på en konsert og, så lenge jeg har, det tekniske sitter. Og man prater jo med folk, man prater jo med folk uansett, ikke sant, og man møter. Man kanskje ser en bassist man liker som spiller veldig bra på konsert og så ja (informant 3).

Informant 3 sier her at hovedinstrumentundervisningen er en ganske essensiell del av utdanningen tross alt, men samtidig at han fikk masse ut av et år hvor han kun fikk tre hovedinstrumenttimer. Han er delvis enig i forslaget mitt at det på mange måter ville vært tilstrekkelig å bare lære fingersettingssystemet på en time, og å være i et musikkmiljø hvor man får fordype seg i og spille og prate med folk om den samme musikken. Utfra samtalen over blir det tydelig hvordan og hvorfor diskursen om bassisten som tilrettelegger opererer.

## 6.4 Konklusjon

Informant 3 sin undervisningspraksis konstitueres av diskursen om bassisten som håndverker slik den formes og utfordres av de nevnte diskursene, og diskursen om lærer som tilrettelegger. Slik balanserer praksisen mellom:

To set clear goals and at the same time learn to perform the unheard or “unknown”(Johansen 2011).

I sitt paper *To practice improvisation - how some jazz students deal with it*, sier Johansen (2011) at det overnevnte:

may seem like a difficult contradiction to overcome for a jazz student (ibid.).

Denne motsetningen preger også informant 3, noe som blir tydeligere når vi leser Johansens videre redegjørelse av balansegangen mellom å:

making efforts of learning specific physical skills and internalizing certain musical material, but still be liberated from the learned motor patterns or material to avoid binding the spontaneous and creative process of improvising (ibid).

For informant 3 er det kroppsliggjøring og internalisering av musikken i gehøret, praktisert av diskursen om øre overlegent øye, i kombinasjon med veldig mye samspill som blir nøkkelen til denne balansegangen. Fordi håndverksdiskursen ikke blir enerådende, men balanseres av diskursen om lærer som tilrettelegger søker informant 3 å unngå ”binding the spontaneous and creative process of improvising”

I forbindelse med spørsmålet om verdien i å ta timer med anerkjente jazzbassutøvere gir informant 3 tydelig uttrykk for sitt syn på hva bassundervisning er:

Jeg har alltid hatt problem med å ta så mye timer med folk, jeg synes det er best å bare gå på en konsert og høre på hva de driver med, eller høre på en CD. Men jeg har hatt et par timer som har vært veldig bra, med forskjellige. Nevnte jo NN da, som var veldig, det var jo fantastisk bra.

*En time?*

Én time som har betydd veldig mye, eller så har jeg tatt en del timer. Også noen klassiske timer da, for det er så håndfast, det er liksom jobba.

*Men ikke noe sånn USA, dra til New York og besøke gamle helter liksom?*

Nei, det er sikkert kjempebra for inspirasjonen og sånn, men om man blir noe veldig mye bedre utøver av det, det vet jeg ikke (informant 3).

Informant 3 anser her det klassiske som noe håndfast, og tviler på at man blir noe bedre utøver av å bli inspirert av å ha timer med gamle helter. Han gir også uttrykk for at han synes det er bedre å gå på en konsert eller høre på en CD enn å ta timer med folk, for å høre hva bassister driver med. Og den ene timen han nevner som var fantastisk bra, var den timen hvor han lærte fingersetningssystemet han bruker nå.

Med analysen av empirien fra informant 3 er det blitt tydelig for meg at den diskursive logikken som opererer gjennom informant 3 konstruerer og praktiserer en hovedinstrumentundervisning som ikke tillegges noen viktig rolle utover det å fylle elevene med det som diskursene konstruerer som et grunnleggende håndverk.



## 7. KONKLUSJON, AVSLUTTENDE DRØFTELSE OG VIDERE

### FORSKNING

Opgavens tittel er: Hva er jazzbassundervisning? Gjennom denne avhandlingen har jeg ved hjelp av diskursanalyse av jazzbassundervisningen hos tre lærere i høyere musikkutdanning forsøkt å gi et svar på det. For meg har dette arbeidet gitt en ny, dypere og bredere forståelse av hva det kan være. Mitt utgangspunkt for å skrive denne avhandlingen var musikkpedagogiske og musikkvitenskapelige tanker og refleksjoner rundt temaet kombinert med en lang erfaring i å motta jazzbassundervisning på høyere utdanning, og å gi lignende undervisning på lavere nivå.

I denne avhandlingen har jeg basert meg på det sosialkonstruksjonistiske vitenskapssynet og anvendt diskursteori på den måten jeg gjorde rede for i avhandlingens vitenskapsteori-kapittel. Der tok jeg også for meg den tidligere forskningen rundt lignende temaer som jeg satte meg inn i for å plassere avhandlingen i en forsknings-sammenheng. Interessefeltet fra tidligere forskning omfattet hovedinstrumentundervisning, institusjonalisering av jazz i utdanningsinstitusjoner, diskursteoretiske metoder i forbindelse med musikkpedagogisk forskning, forholdet mellom skriftlighet og muntlighet i musikkpedagogikken, sosiologiske skillelinjer i jazzfeltet og forskning om jazzimprovisasjon.

Med utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode gjennomførte jeg intervjuer og observasjoner av undervisningen til tre informanter som alle er hovedinstrumentlærere i jazzbass ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Ved å analysere transkripsjoner av intervjutekstene og med støtte i observasjonsnotatene, konstruerte jeg diskursive formasjoner av det som trede fram i materialet. Jeg har forsøkt å fremstille den diskursive logikken så den gir et bilde av hvordan faget konstitueres hos de tre informantene. Ved hjelp av analyse av diskursene har jeg forsøkt å vise hvordan kunnskap konstrueres og praktiseres i undervisningen. Slik gir denne avhandlingen et svar på hva jazzbassundervisning kan være og hva som utgjør faget hos de tre informantene. Samtidig fører oppgavens sosialkonstruktivistiske teoretiske posisjon til at jeg som forsker må akseptere at det ikke er mulig å oppnå *sann* kunnskap om bassundervisning fordi det eksisterer mange alternative konstruksjoner av virkeligheten/sannheten. Mine tolkninger og lesninger av dem blir kun en av mange gyldige, og avhandlingen gir bare svar på hva bassundervisning *kan* være. Det betyr allikevel ikke at forskningen jeg har gjort rede for i denne avhandlingen er unyttig, for målet

har ikke vært å avdekke fakta, men å bidra til å åpne opp jazzbassundervisningen som forskningsfelt.

## 7.1 Konklusjon

Min problemstilling var:

*Hvilke diskurser opererer i hovedinstrumentundervisningen i jazzbass på høyere musikkutdanning, og hvordan konstrueres og praktiseres kunnskapen i faget?*

De tre mest fremtredende og styrende diskursene som opererer gjennom informant 1 er diskursen om bassisten som kunstnerisk gründer, diskursen om å skape ”møter” og diskursen om yrkesetisk ansvarlighet. Diskursen om personlighet har en viktig rolle i den diskursive logikken fordi den er et premiss for diskursen om bassisten som kunstnerisk gründer og diskursen om å skape ”møter”.

Informant 2 sin undervisning blir konstituert av diskursene om bassist som håndverker, diskursen om ergonomi og diskursen om likeverdighet. Disse opererer gjennom informant 2 i et komplisert vekselspill som konstruerer og praktiserer kunnskapen i informant 2 sin undervisning.

Informant 3 sin undervisningspraksis konstitueres av en mer komplisert diskursiv logikk. Diskursen om bassisten som håndverker er sterkt styrende i hans undervisningspraksis. Den formes av diskursen om reservoar av basisferdigheter, diskursen om profesjonsutdanning, diskursen om tilpasning til markedet og diskursen om regularitet og system. Samtidig blir håndverksdiskursen ufordret av diskurs om øre overlegent øye, diskursen om lærer som tilrettelegger og diskursen om at ”magien tilføres av dem selv. Til sammen former de en håndverks-diskurs som kan sies å være spesialtilpasset en jazzbassist og improvisatør. Sammen med diskursen om lærer som tilrettelegger konstituerer den spesialtilpassede håndverks-diskursen faget for informant 3.

I avhandlingen har jeg redegjort for hvordan disse diskursene trer fram, og hvordan diskursene utgjør en *diskursiv logikk* som konstituerer faget for informantene. Denne diskursive logikken legger premissene for hvordan kunnskapen blir konstruert og praktisert i informantenes undervisning. Jeg har vist at den diskursive logikken blant annet konstruerer og praktiserer:



- håndverksmessige ferdigheter som basis i faget (informant 2 og 3)
- en nedvurdering av skriftlig undervisningsmateriale (informant 3)
- viktigheten av å ”gå sin egen vei” (informant 1)
- en opphøyning av gehørlæring i utdanningen (informant 3)
- en likeverdighet mellom: lærer og elev, forskjellige rytmiske stiler og sjangre, klassisk og jazz og skriftlig og muntlig materiale (informant 2)
- vektlegging av å skape seg et marked (informant 1)
- viktigheten av å tilpasse seg til markedet (informant 2 og 3)
- nyskaping som en vesentlig musikalsk egenskap (informant 1)
- teknikk som ultimat forutsetning for å forebygge feilbelastninger eller unødvendig slitasje (informant 2)
- en avstandstaking til estetiske valg (informant 3)
- fysiologiske forholdes innvirkning på den musikalske kvaliteten (informant 2)
- fingersetningssystem som en hjørnestein i utøverkompetansen (informant 3)
- legitimering av eksamensformen ved å anse resultatet som en konsekvens av å ha tatt gode valg (informant 1)
- en skepsis mot et fastlagt pensum (informant 3)
- jazzbassundervisning som del av profesjonsutdanning (informant 3)
- jazz som noe som må tilføres ”magi” (informant 3)
- basisferdigheter som reservoar (informant 3)

I forhold til min forforståelse er det mange av disse kunnskapene jeg ikke var forberedt på å finne. Dessuten er jeg overrasket over hvor forskjellig de tre informantenes undervisningsfag ble konstituert.

Et spørsmål jeg stilte i denne avhandlingen var om lærerne og elevene er bevisste på utfordringen med overgangen til yrkeslivet. Jeg kan stadfeste at det er en del av lærerens bevissthet og siden elevene ikke har vært gjenstand for forskning i denne avhandlingen, har jeg ikke noe grunnlag for å si noe om det. Selv om problemstillingen med overgangen til yrkeslivet er i lærernes bevissthet er det overraskende at det allikevel ikke blir et tema på basstimene i større grad. Det er også fascinerende at mine informanter praktiserer to vidt forskjellige tilnærminger til denne problemstillingen, å møte markedet eller å skape markedet. Begge disse tilnærmingene er fruktbare og det kan diskutere hvilken av dem som gir størst sjanse for å lykkes. Man kan si at å lykkes med å skape et marked er som å lykkes med å

vinne i lotto fordi det avhenger av så mange faktorer man ikke råder over, men samtidig kan man og hevde at slik konkurransen er i dagens marked så må man ha et sjeldent bra håndverk for å være den som markedet vil møte, og det å oppnå det kan være like vanskelig som å vinne i lotto, selv om man da har mer kontroll på resultatet selv. Siden begge disse to tilnærmingene er fruktbare men ingen kan si hvilken som er utelukkende best, kan man argumentere for at jazzbasslærere på høyere musikkutdanning burde søke å legge til rette for at begge disse måtene å forholde seg til markedet på blir praktisert, selv om dette kan være en vanskelig dualisme. Det samme kan man si gjelder valget mellom bruken av skriftlig eller muntlig undervisningsmateriale. Vi har sett at informantene forholder seg forskjellig til bruken av skriftlig materiale i undervisningen. Jeg vil hevde at det å benytte seg av muntlig innlæring uten å i det hele tatt ty til bruk av skriftlig materiale bør gjøres uten å fronte ideologiserende synspunkt om jazzmusikkens skriftlighet. Den skriftligheten er der, og har vært der siden tidlig i jazzhistorien og den kan og bør ikke ignoreres hvis man vil utdanne musikere til å møte arbeidsmarkedet. Det kan også være uhensiktsmessig å ikke reflektere over hvor dominerende plass det skriftlige materialet kan få i undervisningen, både i forholdet til gehørets rolle i utøvingen og av musikkformidlingshensyn.

## 7.2 Avsluttende drøftelser og videre forskning

I sin doktoravhandling *Skolvägen eller garagevägen* finner Anna-Karin Gullberg (2002) vesensforskjeller mellom to ensembler som spiller inn samme låt i et studio. Det ene ensemblet er satt sammen av studenter på musikkhøgskolen i Piteå og det andre er en rockegruppe (ibid.:202). En av disse forskjellene er at mens skoleensemblet preges av "A feeling for form and craft" så fremtrer rockegruppens "personality and identity" som en motsats til dette, og hun skiller deres tilnærming til musikk med kategoriene *skolvägen* og *garagevägen*. Selv om informant 1 også selv har gått "skolvägen" så vil jeg si at diskursene som opererer gjennom ham, diskursen om personlighet, om å skape møter og bassist som kunstnerisk gründer, fører ham nærmere rockegruppens "personality and identity". Mens "skolvägen" legitimerer undervisningen gjennom sin egen undervisningstradisjon, vil "garagevägen" gi få retningslinjer for undervisning og kanskje ikke fungere i en undervisningssituasjon i det hele tatt fordi formell undervisning ikke ivaretar "garagevägens" fokus på "personality and identity" (se bla. Green 2002). Dette betyr ikke at informant 1 sin undervisning ikke fungerer, men at hvis diskursene om bassist som håndverker ("a feeling for form and craft") ikke får innflytelse blir det vanskeligere å ha et gitt og satt fundament for undervisningen. Jazzbassundervisning forstått som utvikling av musikalsk personlighet og

skjerping av estetisk bevissthet legger få føringer på innhold og fremgangsmåte, mens håndverksdiskursen synes å gi noen pakkeløsninger for undervisningsinnhold. Dette innholdet legitimeres i at det er et markedsbehov for bassister som behersker det. I tillegg til dette kan det virke som om håndverksdiskursen også blir opprettholdt av andre sterke krefter i jazzbassutdanningsinstitusjonen.

Et viktig element i jazzhistorien er det vanskelige forholdet til den klassiske musikktradisjonen. Helt siden 40-tallet har krefter kjempet for å konstituere jazz som *kunst* for at den skal oppnå samme status og de samme økonomiske vilkårene som den vestlige kunstmusikken. Andre aktører har kjempet for å ikke konservere jazzen så den ”stivner i et konserthus”, men heller stadig utvikle den blant annet ved å ikke ta avstand fra populærmusikkfeltet, eller den kommersielle suksessen som kan oppnås der. Det vil være lettere å legitimere jazzutdanningens innpass i den klassiske musikkens utdanningsbastioner hvis den spiller på den klassiske musikkens premisser og konstituerer jazzen som kunst. Ved å opprettholde et håndverksfokus i jazzbassundervisningen vil utøverne også kunne hevde seg med ferdigheter som anerkjennes i det klassiske feltet og slik kunne oppnå lignende status. Med bakgrunn i utsagnene fra informant 2 og 3 som viser deres ærefrykt for den klassiske musikken, kan man stille spørsmål om en slik mekanisme konstruerer et sterkt håndverksfokus i undervisningen deres. For jazzfeltets forhold til det klassiske musikkfeltet kan fortsatt konstruere et mindreverdighetskompleks i forhold til den klassiske kontrabasstradisjonen, noe som kan motvirkes med et håndverksfokus i undervisningen.

Vi har sett hvordan informant 3 legger vekt på at musikkutdanningen skal være en profesjonsutdanning, og derfor mestre et gitt sett av basisferdigheter som alle i feltet vil kunne enes om er reelle ferdigheter. Det er verdt å nevne at jazzfeltet ikke er entydig, men også rommer aktører som hevder at tradisjonell håndverksmessig kompetanse kan være verdiløs. Mange vil allikevel kunne enes om at et gitt sett av basisferdigheter utgjør reelle og relevante ferdigheter. Slik konstrueres også et håndverkskrav i utdanningen i tillegg til at jazzhistorien er konstruert rundt en rekke ikoniserte utøvere med et tilnærmet uoppnåelig håndverk i bunn. Noe som også gjør at det er vanskelig å komme utenom et håndverksfokus i undervisningen. Et siste forhold som også medvirker til at håndverket står i sentrum i jazzbassutdanningen er at det kan fremstå som uansvarlig og uetisk for utdanningsinstitusjonene å ikke utruste høyt utdannede musikere til å møte et arbeidsmarked, et ansvar enhver utdanningsinstitusjon har.

Det kan være nødvendig å spørre om en håndverksdiskurs er iboende i et slikt instrument som kontrabass i større grad enn el. -bass, mye av det som har kommet fram i

denne avhandlingen kan tyde på det. Det er påfallende at informant 1 som er minst preget av en håndverksdiskurs underviste mest på el. -bass, mens informant 2 og 3, der håndverksdiskursen ble konstituerende for undervisningen, underviste mest på kontrabass. I tillegg er det interessant at informant 2 og 3 har lang og grundig erfaring med å spille med bue og å spille klassisk musikk på kontrabass, noe som gir dem et sterkere forhold til kontrabassens musikalske bruksområder, mens informant 1 ikke har like mye erfaring med. Om man slik betrakter informantenes utsagn som farget av en diskurs om hovedinstrument jazzbass som kontrabassundervisning, kan det se ut til at det instrument de hadde i tankene når de ble intervjuet om sin undervisning styrte svarene deres. Jeg var muligens ikke tydelig nok på å motvirke en slik diskurs og pense informantene inn på at det de snakket om også skulle gjelde for el. -bass. De observerte timene hvor informant 2 og 3 underviste el. -bass hadde noe annerledes fokus enn timene på kontrabass, noe som jeg ikke reagerte på fordi jeg ikke knyttet det til at instrumentet var et annet. På bakgrunn av dette ser jeg behov for videre forskning rundt hvilke diskurser som opererer gjennom instrumentet. Noe som falt utenfor denne avhandlingens omfang.

Det var også noen spørsmål jeg ville finne svar på som viste seg å kreve en annen type empiri og et bredere forskningsfelt enn jeg la opp til med denne avhandlingen. For eksempel spørsmålet om mesterlære som undervisningsform. Jeg var interessert i finne ut om trekk fra den klassiske konservatorie-undervisningsformen, mesterlæren, blir modifisert for å tilpasses jazzbass-undervisning, eller om de deler dominerende trekk. Hvis de ikke delte dominerende trekk ville jeg vite om informantene hadde noen tanker om hvorfor den ikke var det. Problemet med disse spørsmålene var å finne tilstrekkelig nøyaktige kriterier og definisjoner for hva som er mesterlæreundervisning. Det dukket opp utsagn som anså interessante aspekter ved mesterlæreundervisning, men fordi mesterlære-begrepet var for uklart og udefinert både for meg og for mine informanter ville det være mulig å få svar på disse spørsmålene innenfor oppgavens.

Et annet spørsmål vedrørende forskjeller og likheter til konservatoriets klassiske undervisning er om hovedinstrumentundervisningen har en mindre sentral funksjon på jazzutdanningene enn på de klassiske utdanningene. Og hvis det er sånn er det fordi jazzutdanningene er sentrert rundt improvisasjon, eller kanskje fordi samspill vektlegges som viktigere i jazzsammenheng? Dette viste seg å bli utenfor denne avhandlingens forskningsområde fordi jeg ikke hadde noe forskningsgrunnlag for å kunne si hvordan mesterlæreundervisningen foregår innenfor høyere utdanning på klassisk studieretning. Heller

ikke hvorvidt hovedinstrumentundervisningen har en mindre sentral funksjon på jazzutdanningene, noe heller ikke mine informanter hadde grunnlag for å uttale seg om, derfor ble det umulig å foreta noen sammenligning. Allikevel er det interessant å nevne at informant 3 sitt syn på nødvendigheten av hovedinstrumentundervisningen bryter med det jeg vil tro praktiseres innenfor den klassiske konservatoriekulturen.

Siden de fleste lærerne også er musikere ville jeg vite om de ser på seg selv som musikere som underviser eller om de veksler mellom identitetene ettersom hva de bedriver for øyeblikket. I den forbindelse ville det også vært interessant å finne ut hvordan undervisningen påvirkes om læreren ikke anser seg som en lærer. Informant 3 anser ikke seg selv som lærer fordi undervisningen ikke er en stor del av hans virke, dessuten var det å undervise også så nært knyttet til musikervirket for ham. Informant 1 hevdet det ville være uetisk overfor sine elever å ikke innta en lærerrolle når han underviste, samtidig som han byttet til musikeridentitet når han virket som musiker. Hvorvidt undervisningen ble påvirket av disse forholdene var ikke mulig for meg å finne svar på, for det ville krevd en komparativ analyse, noe som kan bli gjenstand for videre forskning.

I lys av denne oppgavens resultater vil det være interessant med videre forskning rundt lignende temaer. Forskning på høyere musikkutdanning i Norge er fortsatt svært begrenset og jazzutdanningen i særdeleshet utgjør kun en liten del av den forskningen. Derfor er det mye ugjort innenfor feltet. Spesielt komparative undersøkelser kunne brakt mye kunnskap fram i lyset. En undersøkelse om elevenes perspektiv i forhold til disse undervisningspraksisene gjennom for eksempel spørreundersøkelser kunne gitt mer innsikt i forskningsfeltet. En sammenligning av jazz-undervisningspraksiser på tvers av landegrensene og på tvers av institusjoner ville også kunne vært fruktbart.

Forskning på jazzutdanning er et forskningsfelt i emning, og det er åpenbart at i et felt med så mye taus kunnskap, så mange private praksiser og skjulte tatt-for-gitt-heter at det er store rom for forskning, evaluering og forbedring. Et pågående masterprosjekt<sup>18</sup> skal ta for seg hvordan jazzutdanningsinstitusjonene forberederer studentene til å møte arbeidsmarkedet, noe jeg i denne avhandlingen så vidt har vært innom, men hvor det nok fortsatt er mye ugjort.

Om det kan virke som denne avhandlingen har til hensikt å kritisere hovedinstrumentundervisningen i jazzbass ved høyere utdanning så vil jeg presisere at det

---

<sup>18</sup> Silje Ræstad Karlsens studie: "Fra elev til musiker. En studie av tre institusjoners syn på arbeidsrelatert kompetanseutvikling innen høyere utøvende jazzutdanning."

ikke er hensikten. Den har vært å gjøre praksisen åpnere og mer tilgjengelig for å ha mulighet til å kunne evaluere, forstå og eventuelt forandre praksisen. Ved å synliggjøre tatt-for-gitt-hetene og den skjulte kunnskapen som ligger i undervisningspraksisen kan denne avhandlingen bidra til å øke refleksjonsnivået rundt instrumentalundervisning generelt og jazzbassundervisning på høyere musikkutdanning spesielt, for alle de aktører som forholder seg til feltet.

Dessuten er denne avhandlingen en dokumentasjon av hvordan undervisningen foregår hos tre lærere på høyere musikkutdanning. Den gir et innblikk i undervisningspraksiser som kanskje bare ville forblitt taus kunnskap som aktørene ville ”tatt med seg i grava” hvis ikke den ble synliggjort på slike måter som jeg har forsøkt å gjøre det i dette masterarbeidet. Uten at jeg skal vurdere informantenes undervisningspraksiser vil jeg hevde at å lese om dem i en slik avhandling vil gagne undervisningen for alle dem som bedriver hovedinstrumentundervisning i jazzbass. Det kan berike både deres egen praksis og mane til en utviklende selvrefleksjon.



## REFERANSER

- Aarum, Anders (2003) *Sosiale skiller i norsk jazzsektor: en avdekking og beskrivelse av sosiale skiller i norsk jazzsektor*, hovedoppgave Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Ake, David (2002) *Jazz cultures*, University of California Press, Berkeley.
- Bjørndahl, Cato R.P (2007) *Det vurderende øyet*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Bollnow, Otto Friedrich (1969) *Eksistensfilosofi og Pedagogikk [Existenzphilosophie und Pädagogik]* (Overs. Reidar Myhre), Fabritius, Oslo.
- Bouij, Christer (1998) *Musik - mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*, Doktorgradavhandling, Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London & New York.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica. (2010) *Musikklassrummet i blickfånget, vardagskultur – identitet, styrning och kunskapsbildning*, Högskolan i Halmstad, Halmstad.
- Fehler, Joachim Ohrt (red.) (2010) *Norman Fairclough og Diskursanalyse*,  
<http://www.teorier.dk/tekster/norman-faircloughs-diskursanalyse.php>, lest 30/05/2010
- Foucault, Michel (1999) *Diskursenes Orden*, Pax Forlag, Oslo.
- Fredens, Kirsten & Kirk, Elsebeth (2001) *Musikalsk Læring*, Hans Reitzels forlag, København.



- Gabbard, Krin (red.) (2002) *Jazz Among the Discourses*, Duke University Press, Durham and London.
- Gee, James Paul (2005) *An introduction to discourse analysis : theory and method*, Routledge, New York.
- Goodlad, John, Klein, Frances & Tye, Kenneth (1979) *Curriculum Inquiry, The Study of Curriculum Practice*, Mc-Graw Hill, New York.
- Green, Lucy (2002) *How popular musicians learn: a way ahead for music education*, Ashgate, Burlington.
- Gullberg, Anna-Karin (2002) *Skolvägan eller garagevägen*, Filosofiska fakulteten, Avdelningen för musikpedagogik, Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet, Piteå.
- Hanken, Ingrid Maria (2004) ”Musikkundervisningens etikk”, i: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe og Varkøy, Øivind (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. s.122 – 135
- Holdhus, Kari (2001) *Kulturer på spill. Om konservatoriet som musikkpedagogisk utdanningsinstitusjon*, hovedoppgave Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, Bergen.
- Jobbnorge (2011) <http://www.jobbnorge.no/job.aspx?jobid=72956>, 8. mars 2011.
- Johansen, Guro Gravem (2010) ”Å øve på improvisasjon” i: *Musikk-kultur 1- 2 /2010*.
- Johansen, Guro Gravem (2011) “To practice improvisation - how some jazz students deal with it”, paper presentation held at the 16th Conference of *Nordic Network for Research in Music Education*, 30.-1. april 2011, København.

- Jor, Finn Eivind (2003) *Humaniora: repetisjonshefte for HF-varianten til ex.fac*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Jørgensen, Harald (1988) *Musikkopplevelsens psykologi*, Norsk Musikforlag AS, Oslo.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Krüger, Thorolf (1994) ”Musikklærerutdanning som sosialt felt”, i Dyndahl, Petter og Varkøy, Øivind *Musikkpedagogiske perspektiver*, Ad Notam Gyldendal, Oslo. s. 177 - 208
- Krüger, Thorolf (1998) *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the construction of Knowledge: Two case studies of teachers at work*, Bergen University College, Bergen.
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Kvale, Steinar (2010) *Det kvalitative forskningsintervju 2. utg*, Gyldendal akademisk, Oslo.
- Lindgren, Monica (2006) *Att skapa ordning för det estetiska i skolan - diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*, doktoravhandling, Universitetet i Göteborg, Göteborg.
- Lorentzen, Anne (2000) *Kjønnen eller frikjønnet. Rock som diskursiv praksis*, <http://www.ub.uib.no/elpub/2000/h/710001/>
- Nerland, Monika (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*, doktoravhandling Norges Musikkhøgskole, Oslo.

- Nerland, Monika (2004) ”Kunnskap i musikkpedagogisk praksis”, i: Johansen, Geir, Kalsnes, Signe og Varkøy, Øivind (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. s46 – 57
- Neumann, Iver B. (2001) *Mening, materialitet og makt*, En innføring i diskursanalyse, Fagbokforlaget, Oslo.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale, red. (1999): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*, Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Reimer, Bennett (2003) *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*, Prentice Hall, New Jersey.
- Rogers, Rebecca (2004) ”Setting an agenda for critic discourse analysis in education”, i: Rogers, Rebecca (ed) *Critical discourse analysis in education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey. 237 – 255
- Schei, Tiri Bergesen (2007) *Vokal Identitet, En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*, Bergen University College, Bergen.
- Snyder, John (2007) *Benny Golson: The jazz master class*, DVD-cover, NYU Steinhardt, New Orleans.
- Store Norske Leksikon (2011) (<http://www.snø.no/grunder>), lest 20. mars 2011.
- Store Norske Leksikon (2011) ([http://www.snø.no/.sml\\_artikkel/ergonomi](http://www.snø.no/.sml_artikkel/ergonomi)), lest 20. mars 2011.
- Tønsberg, Knut (2007) *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*, NMH-publikasjon 2007:2, Norges musikkhøgskole, Oslo.

Varkøy, Øivind (2008) "Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet",  
*Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 10 2008*, Norges musikkhøgskole, Oslo.  
s. 9 – 40

Whyton, Tony (2006) "Birth of the School: discursive methodologies in jazz education",  
*Music Education Research*, vol 8, no. 1, mars 2006.



# INTERVJUGUIDE

## *Lærers bakgrunn*

- Fartstid ved institusjonen / fra undervisning i høyere musikkutdanning
- Yrkes- og utdanningsbakgrunn
- Anser du det som viktig å ta timer med anerkjente jazzutøvere? Utdyp?

## *Undervisningen*

- De observerte timene: er det denne formen timen pleier å ha?
- Hva holder dere på med i dette arbeidet, kan du fortelle hva det dreier seg om?
- Rekapitulere timen
- Hvordan foregår en vanlig basstime?
- Hvilke utfordringer byr de på?
- Er det spesielle ting ved undervisningen du er opptatt av?
- Episoder hvor undervisningen har fungert bra?
- Kjennetegn på de situasjoner hvor undervisningen fungerer bra?
- Vanskelige situasjoner/episoder?
- Hvilke utfordringer møter du i forbindelse med forbereding av basstimen?
- Hva foretrekker du å bruke som undervisningsmateriell, hvorfor?
- Hvilket ansvar er lærerens og hvilket ansvar er studentens i undervisningen?
- Hvordan varierer undervisningen ettersom hvilke studenter som undervises?
- Hva er det viktigste du som basslærer kan bidra med overfor dine studenter?

## *Repertoar og bruk av undervisningsmateriell*

- Fra hvilke deler av jazztradisjonen henter du mest repertoar? Hvorfor?
- Hvordan forholder du deg til jazzbasstradisjonen i undervisningen?
- Hvordan øves det på teknikk?
- Hvorfor øves det på teknikk?
- Hvordan forholder du deg til den klassiske kontrabasstradisjonen i undervisningen?
- Hvordan anser du forholdet mellom teknikk og personlig uttrykk?
- Hvordan vil du med egne ord si hva jazzbassundervisning er?

### *Faglige standarder og verdier*

- Hva kreves for å lykkes som profesjonell utøver på instrumentet?
- Hva kjennetegner godt basspill?
- Disse faglige standardene du står for, hvor kommer de fra?
- Tar undervisningen sikte mot bestemte yrkesroller, hvilke?
- Hvordan er forholdet mellom undervisningen og arbeidsmarked? (Hvordan påvirker usikkerheten rundt studentenes framtidige arbeidsmarkedet din undervisning?)
- Hvordan balanserer du mellom å lære bort et håndverk og å dyrke fram musikere med ”egne stemmer”
- Fins det en typisk amerikansk jazzpedagogikk versus en europeisk? I så fall, hvordan forholder du deg til de to retningene?
- Hvordan er elevenes forhold til deg? lærer, kollega, inspirator, forbilde?
- Hva er dine største styrker som basslærer. (Viktigst å være god utøver eller god pedagog?)

### *Forhold til institusjonen for øvrig*

- Hva innebærer det å være ansatt på et sånt sted som dette?
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom din undervisning og din andre musikalske virksomhet? (Hvilken plass har basslærer-rollen i din identitet ved siden av musiker-rollen?)
- ”Jazz can be learned but not taught” er et sitat fra Steve Swallow. Jazz kan læres, men ikke læres bort. Hvordan stiller du deg til dette utsagnet?
- Fordeler og ulemper ved institusjonaliseringen av jazzutdanningen.
- Hva er ditt syn på eksamenskonsert som vurderingsform?
- Hva er det viktigste læringsutbyttet av jazzutdanningen, hva mener du bidrar i sterkest grad til dette? Hvorfor?

## FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg viser til vår samtale, og ønsker med dette å spørre om du kunne tenke deg å delta i et forskningsintervju til mitt masterarbeid om undervisning i hovedinstrument jazz-bass i høyere musikkutdanning. Arbeidet skal munne ut i en masteroppgave i musikkpedagogikk på Norges musikkhøgskole.

Hovedinstrumentundervisning er et felt som det er gjort lite forskningsarbeid med tidligere, og er en virksomhet som er lite teoretisk beskrevet. Hovedinstrumentundervisning innenfor jazzutdanningene har en veldig ung undervisningstradisjon, som har vært svært lite belyst og som fortsatt preges av mye taus kunnskap. Som jazzbass-student som har mottatt hovedinstrumentundervisning på flere forskjellige utdanningsinstitusjoner og hatt flere forskjellige hovedinstrumentlærere er jeg interessert i å øke refleksjonsnivået i forbindelse med hovedinstrumentundervisning, og håper å kunne bidra til en bevisstgjøring og skape kunnskap som kan utvikle faget.

For å få et balansert innblikk i hvordan denne undervisningen foregår, ønsker jeg både å intervju basslæreren og observere undervisningstimer.

Jeg har et sterkt ønske om at du kan være en av de lærerne som kan bidra med din kompetanse og dine erfaringer, både som underviser og som musiker. Jeg vil presisere at jeg ønsker kun å kartlegge undervisningen for å forsøke å beskrive hvordan den praktiseres i høyere utdanning i Norge i dag.

Undervisningen skal ikke evalueres eller kritiseres, kun beskrives, analyseres og teoretiseres.

Den praktiske gjennomføringen ser jeg for meg at vi kan avtale nærmere, men i utgangspunktet er det snakk om å observere noen undervisningstimer og foreta et intervju etter timene, med disse friskt i minne. For å få registrert og lagret informasjonen, ønsker jeg å bruke lydopptaksutstyr og å notere underveis, både på timene og under intervjuet.

All innsamlet informasjon behandles konfidensielt, og skal kun brukes i forbindelse med masteravhandlingen. Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige



datamaterialet. I den skriftlige avhandlingen hvor informasjonen gjengis vil informantene være anonymisert. Prosjektet varer til slutten av vårsemesteret 2011, og all innsamlet informasjon vil slettes etter at prosjektet er gjennomført.

Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig og at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at det må oppgis grunn. Forsker er underlagt taushetsplikt, data behandles konfidensielt og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

For mer informasjon om prosjektet ta kontakt med meg eller Geir Johansen som er min veileder ved NMH.

Kontaktinfo:

Geir Johansen

geir.johansen@nmh.no

tlf 23367083

Audun Reithaug

Teglverksgata 11

0553 Oslo

audunrr@gmail.com

tlf 40454592