



VURDERING AV JAZZSANG I HØYERE UTDANNING

En kvalitativ studie av sensorers vurdering av
jazzsangeksamener ved Norges Musikkhøgskole

Hanne Kalleberg
Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Vår 2018

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan vurdering av jazzsangeksamener ved Norges musikkhøgskole foregår. Tre sensorer har latt seg intervju, og delt sine tanker om hvordan de vurderer eksamenskonsertene, herunder hvilke kriterier de legger til grunn for vurderingene og hvilket syn de har på kunstnerisk kvalitet.

For å svare på problemstillingen min, «Hvordan foregår vurdering av jazzsangeksamener ved Norges musikkhøgskole?», redegjør jeg i denne oppgaven for ulike forståelser av vurderingsbegrepet, samt ulike didaktiske posisjoner og tilganger til vurdering. Med utgangspunkt i kunnskapsteori og perspektiver på musikk som fenomen, søker jeg også en dypere forståelse av *hva* som vurderes. Bak vurderingene ligger det et grunnleggende syn på kunstnerisk kvalitet. Derfor redegjør jeg også for noen filosofiske og sosiologiske perspektiv på hvordan vi gjør våre verdidommer.

Jeg har benyttet meg av det kvalitative forskningsintervju som metode for innsamling av data og empiri. Med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, søker jeg å forstå og tolke meningen i intervjutekstene mine.

Funnene i oppgaven viser at sensorenes vurderinger kan beskrives som holistiske og kvalitative vurderinger. Det kommer også fram at sensorene har en åpen forståelse av jazzsangbegrepet, og jeg viser til at denne forståelsen får støtte i studieplanen. I resultatene ser vi også en bred enighet om at en eksamenskonsert ikke lar seg vurdere presist nok til at man kan gi graderte karakterer. Tilbakemeldingene og samtalen i etterkant blir derimot sett på som svært viktig, og sensorene ønsker at de skal kunne hjelpe studentene videre med sitt kunstneriske arbeid. Avslutningsvis i denne oppgaven drøfter jeg, med utgangspunkt i disse funnene, vurderingens funksjon og relevans.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på flere år som student ved Norges musikkhøgskole. Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å studere, og ønsker å takke NMH for studieplass. Jeg vil også si tusen takk til lærere og medstudenter på NMH for inspirasjon og hjelp langs veien.

Jeg vil rette en stor takk til sensorene jeg har intervjuet. Takk for gode og interessante samtaler, for at dere åpent har delt deres erfaringer, refleksjoner og synspunkt, og ikke minst for at dere har satt av tid til å la dere intervjuet i en travel hverdag.

Deretter vil jeg si tusen takk til min veileder Øivind Varkøy. Takk for gode og inspirerende samtaler, og for nyttig veiledning gjennom hele arbeidet med min masteroppgave.

Tusen takk til Nora Wifstad, Mette Kalleberg og Karen Birkenes for gode tilbakemeldinger på tekstene mine.

Til sist ønsker jeg å si tusen takk til familie og venner som har heiet på meg hele veien, spesielt Amalie og Philip. Dere betyr alt i hele verden for meg.

Oslo, april 2018

Hanne Kalleberg

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	1
1.1.1	TEMA	1
1.1.2	MIN INTERESSE FOR TEMA	1
1.1.3	PROBLEMSTILLING OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN	2
1.1.4	AVGRENSING	3
1.2	BEGREPSAVKLARING	3
1.2.1	VURDERING	3
1.2.2	JAZZSANG	4
1.3	HOVEDINSTRUMENTFAGET VED NORGES MUSIKKHØGSKOLE	5
1.3.1	EMNEBESKRIVELSE I STUDIEPLANEN	5
1.3.2	KARAKTERSYSTEMET VED NORGES MUSIKKHØGSKOLE	6
1.3.3	KARAKTERSYSTEM VED ANDRE UTDANNINGSINSTITUSJONER	8
1.4	TIDLIGERE FORSKNING OG UTVIKLINGSARBEID	8
1.4.1	TIDLIGERE FORSKNING	8
1.4.2	UTVIKLINGSARBEID	11
1.5	OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2	TEORI	16
2.1	VURDERINGSBEGREPET	16
2.1.1	FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING	17
2.2	RELIABILITET OG VALIDITET	17
2.2.1	RELIABILITET	17
2.2.2	VALIDITET	18
2.3	NOEN DIDAKTISKE POSISJONER OG TILGANGER TIL VURDERING	19
2.3.1	MÅL OG KRITERIER	20
2.3.2	KRITERIER INNEBYGGET I FAGINNHOLED	22
2.3.3	KVALITATIVE VURDERINGER	23
2.3.4	CONNOISSEURSHIP	23
2.3.5	VURDERING I MUSIKK – SPESIelt UTFORDRENDE?	24
2.4	KUNNSKAP I MUSIKK	24

2.4.1	EPISTEME, TECHNE OG FRONESIS	25
2.4.2	ARS OG SCIENTIA-DIMENSJONEN	26
2.4.3	IMPROVISASJONSKOMPETANSE	28
2.5	ET FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	29
2.5.1	FRA UNIVERSALISME TIL RELATIVISME	29
2.5.2	MODELL OVER MUSIKKENS OBJEKTOMRÅDE	30
2.5.3	INTERNE OG EKSTERNE KRITERIER	31
2.6	FRA OBJEKT TIL PROESSORIENTERING	33
2.7	NOEN FILOSOFISKE OG SOSIOLOGISKE PERSPEKTIVER	34
2.7.1	KANTS ESTETIKK	35
2.7.2	BOURDIEUS SOSIOLOGISKE PERSPEKTIV	36
2.8	OPPSUMMERING	38
3	METODE	39
3.1	VALG AV FORSKNINGSMETODE	39
3.1.1	HERMENEUTISK METODE	40
3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU	43
3.2.1	PLANLEGGING OG INNHENTING AV MATERIALE	43
3.2.2	UTVALG AV INTERVJUPERSONER	44
3.2.3	INTERVJUPROSESSEN	45
3.2.4	TRANSKRIBERING	46
3.2.5	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	47
3.3	ANALYSE OG TOLKNINGSPROSESSEN	48
3.4	RELIABILITET OG VALIDITET	50
4	RESULTAT OG ANALYSE	52
4.1	HVA ER JAZZSANG?	52
4.1.1	ET VIDT BEGREP	52
4.2	TILGANGER TIL VURDERING	54
4.2.1	STUDENTEN VISER VEI	55
4.2.2	ET TRENT ØRE OG EKSPERTKUNNSKAP	56
4.3	KUNSTNERISKE KVALITETER	57
4.3.1	SAMSPILLSFERDIGHETER	58
4.3.2	RYTMISK OG TIMING	59

4.3.3	MUSIKALSK TILSTEDEVÆRELSE OG PERSONLIGHET	60
4.3.4	FORMIDLING – ET «IKKEBEGREP»	61
4.4	KARAKTERUTTRYKK OG MUNTLEGE TILBAKEMELDINGER	63
4.4.1	KARAKTERUTTRYKK	63
4.4.2	MUNTLEGE TILBAKEMELDINGER	65
4.5	OPPSUMMERING	66
5	DISKUSJON	69
5.1	HVA ER JAZZSANG?	69
5.2	TILGANGER TIL VURDERING	71
5.2.1	VURDERING MED UTGANGSPUNKT I STUDENTEN ELLER STUDIEPLANEN?	71
5.2.2	HOLISTISKE OG KVALITATIVE VURDERINGER	73
5.3	KUNSTNERISKE KVALITETER	76
5.3.1	SAMSPILLET	76
5.3.2	MUSIKALSK TILSTEDEVÆRELSE OG PERSONLIGHET	78
5.3.3	RYTMISK OG TIMING	79
5.3.4	FRA OBJEKT TIL PROESSORIENTERING	80
5.4	SYN PÅ KUNSTNERISK KVALITET	82
5.4.1	Å LEGGE EGEN SMAK OG BEHAG TIL SIDE	82
5.4.2	PÅ STUDENTENS PREMISSE - TIL EN VISS GRAD?	83
5.4.3	ET SOSIOLOGISK PERSPEKTIV	84
5.5	VURDERINGENS FUNKSJON OG RELEVANS	86
5.6	OPPSUMMERING	88
6	AVSLUTNING	90
6.1	OPPSUMMERING	90
6.2	KONKLUSJON	91
7	LITTERATUR	94
8	VEDLEGG	97

1 Innledning

1.1 Tema, problemstilling og avgrensing

1.1.1 Tema

Tema for denne oppgaven er vurdering av jazzsang i høyere utdanning. Som utøvende musiker blir man hele tiden utsatt for en eller annen form for vurdering, om det er fra publikum, kollegaer, musikkritikere eller ikke minst fra seg selv. Man kan kanskje si at det ligger i musikeryrkets natur å være utsatt for et visst prestasjonspress. Noen må igjennom opptaksprøver for å få jobb, noen er med i musikkonkurranser, og prestasjonene blir gjerne vurdert offentlig i pressen.

Musikk omgir oss alle, og vi er vant til å gi subjektive vurderinger av hvilken musikk vi liker og ikke. Vurdering av musikkprestasjoner er for mange et dagligdags samtaleemne, og vi reflekterer ikke nødvendigvis så mye over det når vi kommer med utsagn som: «Jeg liker ikke den låta» eller «jeg bare elsker stemmen hennes». Verdidommene er gjerne spontane, og har sterk kontakt med våre følelser.

I en didaktisk sammenheng ser man gjerne litt annerledes på vurdering. Vurderingen står først og fremst i sammenheng med studentens læringsprosess. Vi snakker om underveisvurdering og sluttvurdering, men også tips og råd fra lærere og medstudenter i undervisningssituasjoner, hvor målet er at studenten skal lære noe.

Det har vært gjort forskning på vurdering av musikkundervisning i grunnskolen og i videregående skole, og diskusjoner rundt kvalitet i kunsten er blitt aktualisert av blant annet Norsk kulturråd. I min oppgave ønsker jeg å finne ut av hvordan noe av dette arbeidet foregår på mitt eget fagfelt, nemlig jazzsang, og da i høyere utdanning.

1.1.2 Min interesse for tema

Dette er et tema jeg synes er kjempespennende, og som jeg har tenkt mye på, spesielt etter at jeg begynte å undervise. Selv har jeg opplevd å bli både overlykkelig og skuffa over tilbakemeldinger på mine musikkprestasjoner, både som student, og offentlig i plateanmeldelser. Jeg har også gitt vurderinger, og både gledet og skuffet sangelever med karakterer. Jeg har undervist en del i sang i videregående skole, og jeg begynte å gruble over dette temaet første gang en av elevene mine var oppe i eksamen. Jeg synes eleven min gjorde

det kjempebra. Vi snakker toppkarakter. Men av sensor fikk hun kritikk for det jeg på forhånd hadde oppmuntret henne til å gjøre. Hvordan kunne jeg og sensoren, som begge var utdannet fra samme institusjon, være så uenige og felle så forskjellige kvalitetsdommer? Jeg synes dette var veldig frustrerende. Var det noe ved musikken jeg ikke hadde forstått? Og hvordan kunne vi tolke kriteriene så forskjellig? Jeg har hatt flere lignende opplevelser. For noen år siden var jeg i publikum på en eksamenskonsert ved Norges musikkhøgskole (NMH), som jeg likte veldig dårlig. Jeg var flau og opprørt rett og slett, fordi jeg synes det var så kjipt. Etterpå fikk jeg vite at kandidaten fikk toppkarakter. Hvordan var det mulig? Hva var det sensor så i dette, som jeg tydeligvis har gått glipp av? Jeg begynte å lure på om det var noe vesentlig med kunsten jeg ikke hadde forstått. Var det mine eller sensor sine synspunkter det var noe galt med? Eller må jeg bare godta at vi er forskjellige? I mange sammenhenger gjør vi det, for eksempel når vi snakker uformelt med venner og kollegaer om musikk vi liker eller ikke liker. Vi krangler og diskuterer, men konkluderer ofte bare med at vi er forskjellige. Men i en vurderingssituasjon i høyere utdanning bør det vel være annerledes?

Jazzsang er mitt hovedinstrument og er derfor naturligvis det som jeg umiddelbart har mest innsikt og interesse i. Jeg har studert jazzsang, jeg utøver noe som kan kalles jazzsang og jeg underviser i jazzsang. Men hva er jazzsang? Hva slags fag er dette? Og hvordan foregår vurderingen av dette faget i høyere utdanning? Hvilke kriterier ligger til grunn for vurderingene?

For å kunne gi en god vurdering må man vite hva man vurderer. Man må vite noe om hvordan man vurderer og gjerne hvorfor man gjør det. Dette ønsker jeg å fokusere på i denne oppgaven.

1.1.3 Problemstilling og presisering av problemstillingen

Min problemstilling er: Hvordan foregår vurdering av jazzsangeksamener ved Norges musikkhøgskole? Jeg har valgt å ta utgangspunkt i sensorenes fortellinger, refleksjoner, tanker og meninger når søker svaret på min problemstilling. Jeg har altså ikke valgt å observere, men det er sensorenes opplevelser og erfaringer som studeres i denne oppgaven. Ved å intervju tre sensorer kan vi få en forståelse av, og et innblikk i hvordan vurderinger foregår, samt hvilke tanker som ligger bak vurderingene. Det er ikke min intensjon å generalisere funnene, ved å si at det dermed er slik det alltid foregår. Med utgangspunkt i det sensorene forteller, søker jeg heller å finne ut hvordan vurdering av jazzsang *kan* foregå, herunder hvilke vurderingsstrategier sensorene har, hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene, hvilke tanker om og syn på kunstnerisk kvalitet som ligger bak, samt vurderingens funksjon og

relevans.

1.1.4 Avgrensing

For å avgrense oppgaven forholder jeg meg kun til én utdanningsinstitusjon. Det er flere grunner til at jeg velger Norges musikkhøgskole (NMH). Først og fremst fordi det er av de ledende utdanningsinstitusjonene innen i musikk i Norge. En annen grunn er at jeg selv har studert jazzsang der. At det også er geografisk lett tilgjengelig for meg, var heller ikke et minus.

Det kunne også vært interessant å ikke bare se på jazzsangundervisning, men vurdering av hovedinstrumentundervisning generelt. Jeg har imidlertid valgt å kun forholde meg til jazzsang. Som nevnt tidligere er jazzsang mitt hovedinstrument, og derfor et fagfelt jeg føler meg på «innsiden» av, og som interesserer meg. Tradisjonene for jazz som undervisningsfelt er yngre enn for klassisk musikk, og vurderingen av jazzmusikalske uttrykk er også basert på en annen kunstnerisk tenkning.

Jeg mener også at sang er i en særposisjon i forhold til andre instrumenter. For det første bruker sangere kroppen som et instrument. Dette gjør at et hvert instrument er individuelt, personlig og det medfører at en del tekniske utfordringer blir diffuse og vanskelige å forklare. Et annet aspekt er sangernes mulighet til å bruke tekst. Dette tilfører en helt annen dimensjon til musikken, og er unikt for hovedinstrumentet sang, noe som gjør at jeg mener det er ekstra interessant.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Vurdering

Vurdering kan, ifølge John Vinge (2014:15), forstås som et allmennmenneskelig fenomen, et kulturelt-estetisk fenomen og et didaktisk anliggende. I denne oppgaven fokuserer jeg først og fremst på vurdering som et didaktisk anliggende, i og med at det er vurdering i høyere utdanning det er snakk om. Disse ulike måtene å forstå vurderingsbegrepet på, må imidlertid ses i forhold til hverandre, da de gjerne ligner hverandre. I resultatkapittelet vil vi se at sensorenes måter å vurdere en eksamenskonsert, minner om sånn som de vurderer en hvilken som helst vanlig konsert.

I boken *Musikkundervisningens didaktikk* (1998), betegner Hanken og Johansen begrepet vurdering som et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse

kriterier (1998:116). I faglitteraturen brukes også begrepet evaluering synonymt med vurdering, men i likhet med Hanken og Johansen velger jeg i denne oppgaven å bruke begrepet vurdering.

Vinge påpeker at innenfor didaktikken kan vurdering og vurderingsprosesser fremstå som ulikt, med ulik betydning og funksjon, og vi snakker gjerne om formativ og summativ vurdering, vurdering for og av læring, egenvurdering osv. (Vinge 2014:20). I denne oppgaven har jeg i hovedsak tatt for meg hvordan sluttvurderingen av jazzsang foregår, nærmere bestemt vurdering av jazzsangeksamenene. Jeg vil gå grundig inn i vurderingsbegrepet i teorikapittelet.

1.2.2 Jazzsang

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet jazzsang, bruker jeg det synonymt med faget *hovedinstrument - improvisert musikk/jazz* ved NMH. Jeg har imidlertid spesifisert det inn mot jazzsang. Jeg bruker dette begrepet, fordi det er det som blir brukt ved Norges musikkhøgskole. Faget jeg undersøker heter hovedinstrument, men fagområdet heter jazzsang.

Jeg har selv studert jazzsang ved NMH, og har selvsagt min oppfatning av begrepet. Jeg har imidlertid ofte vært ute for at folk har forskjellige oppfatninger av hva begrepet betyr. Jeg har for eksempel hatt sangelever som har ønsket å synge jazz, som har lagt noe helt annet i begrepet enn hva jeg har hatt med meg fra utdanningen min.

«Hva er egentlig jazz?» er en diskusjon som til stadighet dukker opp i jazzmiljøet, spesielt rundt tildeling av støttebidrag eller booking av jazzfestivaler og konsertserier og jazzklubber. Hvorfor bookes Kygo til Jazzfestivalen i Molde? Er det greit at en popmusiker stikker av med støttebidrag som var ment å gå til jazzfeltet? Samme type spørsmål kan dukke opp i utdanningssammenheng: Er det for eksempel OK at en jazzsanger synger *hip hop* på sin jazzsangeksamen? Og i så fall hvorfor heter det jazzsang da?

Guro Gravem Johansen (2014) skriver i sin doktorgrad *Å øve på improvisasjon* at det ikke nødvendigvis er entydig eller uproblematisk hvordan man forstår *jazz* som undervisningsgjenstand i musikkutdanning eller som musikalsk praksis i musikklivet. Johansen bruker begrepet *jazzutdanning* som fellesnevner for en rekke utdanninger som gjerne bruker ulike type begreper. I Gøteborg finner vi «musikerutbildning inriktning Improvisation», mens i København brukes «rytmisk musikk» som navn på tilsvarende studieretning. I Stockholm brukes sjangerbetegnelsen «jazz», mens Norges musikkhøgskole har studieretningen «improvisert musikk/jazz». Johansen oppfatter at den ulike bruken av begreper hos de respektive institusjonene blir brukt for å vise en spesifikk vektlegging eller profilering, noe som igjen preger studentenes oppfatninger av jazzbegrepet:

Ulike måtar å omgrepsfeste sjangerinnretninga på ulike institusjonar på, kan derfor prege studentane si oppfatning av sjanger (...) (Johansen 2014:9).

Dette er også en av grunnene til at jeg spør informantene hva de legger i jazzsangbegrepet. En viktig del av denne oppgaven blir å diskutere dette begrepet, og finne mer ut av hva det innebærer. I de neste avsnittene vil jeg se mer konkret på hvordan hovedinstrumentfaget og følgende vurderingspraksis ved NMH fremstår i studieplanen.

1.3 Hovedinstrumentfaget ved Norges musikkhøgskole

1.3.1 Emnebeskrivelse i studieplanen

Hovedinstrumentfagets emnebeskrivelse og målformuleringer er litt forskjellige i fagene *Hovedinstrument 1* og *Hovedinstrument 2*, og det er også noen nyanseforskjeller dersom man studerer musikkpedagogikk vs. utøving. I eksemplene under har jeg valgt å fokusere på den beskrivelsen som foreligger for faget *Hovedinstrument 2* for *kandidatstudiet i utøving - improvisert musikk/jazz*. Dette gjør jeg først og fremst for enkelthetens skyld. Forskjellene er små, og selv om jeg her bruker beskrivelsen fra ett emne som eksempel, snakker jeg om hovedinstrumentfaget som helhet. I praksis har jeg aldri fått inntrykk av at forskjellene er av spesielt stor betydning, og etter å ha lest de ulike emnebeskrivelsene er jeg fortsatt av samme oppfatning. Det kunne selvsagt vært interessant og sett på de forskjellige nyansene i formuleringene, men oppgavens omfang er for liten til at jeg velger å gjøre det her.

Emnet *Hovedinstrument* blir beskrevet som et fag der studenten selv må styre hvilken retning faget skal ta, om hun vil fordype seg eller ha et bredt fokus:

Kort om emnet

Emnet gjennomføres i programmets fire siste semestre. Studenten kan i dette emnet velge å fordype seg ytterligere i en stilart, eller ha et bredere fokus. Det legges stor vekt på å arbeide med stilforståelse, teknisk utvikling på instrumentet og formidling av musikken. Det vil bli lagt særlig vekt på aktivt arbeid med utadrettet virksomhet. I emnets to siste semestre vil arbeid med prosjektensemble og den avsluttende eksamenskonserten stå helt sentralt. Emnet bygger på Hovedinstrument I (JZH010 og JZH011).

(<https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2017/emner/bachelornivaemner/jzho20-hovedinstrument-ii> lest: 22.03:18)

Faget har også en rekke læringsmål, og det er disse målene det skal vurderes etter når studenten går opp til avsluttende vurdering. Under ser vi læringsmålene for hovedinstrumentfaget slik de står beskrevet i studieplanen:

Læringsmål

Ved fullført emne er det forventet at studenten:

- kan bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform i ulike fremføringssituasjoner
- har tilegnet seg et omfattende repertoar
- fremstår stilsikker, kreativ og nyskapende, i solo- og samspill
- kan jobbe målrettet og selvstendig, alene og i samspill med andre
- kan samarbeide med musikere fra andre genre og stilarter
- kjenner til og kan forholde seg reflektert til fag- og yrkesetiske problemstillinger.
(<https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2017/emner/bachelornivaemner/jzho20-hovedinstrument-ii> lest: 22.03.18)

For å kunne gå opp til avsluttende vurdering, må studentene også ha fullført en rekke arbeidskrav. Avsluttende vurdering gjøres på grunnlag av en eksamenskonsert. Studieplanen sier at konserten skal vise klare musikalske preferanser og så godt som mulig reflektere studentens musikalske personlighet. Det er student og hovedinstrumentlærer som sammen setter opp programmet for eksamen.

Studenten vurderes i forhold til emnets læringsmål. Avsluttende vurdering uttrykkes ved bestått/ikke bestått og fastsettes på grunnlag av en eksamenskonsert ved slutten av emnets fjerde semester. Vurderingen gjøres av minst én ekstern og to interne sensorer, hvorav normalt én er studentens hovedinstrumentlærer. Eksamenskommissjonen skal gi en muntlig uttalelse om eksamenskonserten til studenten.

(<https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2017/emner/bachelornivaemner/jzho20-hovedinstrument-ii> lest: 22.03.18)

1.3.2 Karaktersystemet ved Norges musikkhøgskole

En viktig del av vurderingen, er hvordan den formidles til studenten, og hvordan den kommer til uttrykk på vitnemålet. Våren 2016 var det siste semesteret jazzstudentene på kandidatstudiene ved NMH fikk graderte bokstavkarakterer på sin eksamenskonsert. Dette ble vedtatt etter at det 26.02.2016 ble lagt fram et forslag for studieutvalget om å endre karakteruttrykket fra gradert karakter til bestått/ikke bestått.

Universitets- og høyskolerådet har utarbeidet et forslag til retningslinjer ved bruk av karakterskalaen bestått/ikke bestått, og skriver at skalaen blant annet kan brukes: «innenfor utdanninger der det legges vekt på helhetlig vurdering av kunnskap, ferdigheter og kompetanse og der fignaderte karakterer har liten mening» (saksfremlegg studieutvalget 26.02.2016).

Det har vært stort engasjement i jazzmiljøet for å få bort de graderte karakterene, og det var fagseksjonen for improvisert musikk/jazz som leverte dette forslaget. Forslaget ble begrunnet med særlig vekt på tre aspekter:

1. Graderte karakterer fungerer ikke som en målestokk i nasjonal sammenheng, og man kan ikke se at karakterer betyr det samme på de ulike institusjonene. Derfor vil en karakter kunne fungere som villedende i en ansettelsessak der kandidater fra ulike institusjoner søker.
2. Uttrykket studentene jobber med er så sjangermessig variert og personlig at det i praksis er veldig vanskelig å sammenligne og gi karakterer etter en skala.
3. Fokuset på tall/bokstaver blir i mange tilfeller så stort at det ofte er vanskelig å få til de gode tilbakemeldingssamtalene med studentene.

I saksframlegget til studieutvalget (26.02.2016) kommer det fram at også i 2009 var det en bred diskusjon om karakteruttrykk på hovedinstrumentvurderinger. Også den gangen var det stort engasjement rundt temaet, og meningene var delte. Totalt sett var det tilnærmet like mange som ønsket graderte karakterer som ønsket å gå over til bestått/ikke bestått. Studieutvalget mente da at det var gunstig at det var lik praksis for hovedinstrumentemnet på alle kandidatstudiene, og gikk i første omgang inn for at hovedinstrumentemnet på alle kandidatstudiene skulle vurderes med bestått/ikke bestått. Saken ble imidlertid tatt opp på nytt, og i andre omgang ble det bestemt at alle på bachelornivå skulle ha gradert karakter. Studenter på masternivå skulle gå over til bestått/ikke bestått. Fagområdet for improvisert musikk/jazz var også den gangen tydelige på at de ønsket å endre karakteruttrykket, selv om andre studieretninger beholdt den graderte karakterskalaen. Det kommer fram i saksframlegget at det hvert år i forbindelse med hovedinstrumenteksamenene, har vært diskutert hvorvidt de graderte karakterene er hensiktsmessige eller ikke. De leverte et formelt forslag om å endre karakteruttrykket i 2014, men forslaget ble lagt på vent for å få innspill fra folkemusikkavdelingen. Fagrådet for folkemusikk var imidlertid positive til graderte karakterer, men fagrådet for improvisert musikk/jazz ønsket å endre karakteruttrykket uavhengig av de andre studieretningene. Spørsmålet ble så i hvilken grad dette også skulle gjelde studentene på musikkpedagogikk. Man kom fram til at det ikke var noen tekniske problemer med å innføre ulikt karakteruttrykk for jazzstudentene, folkemusikkstudentene og de klassiske studentene på musikkpedagogikk, men at det var viktig og ønskelig å ha det samme karakteruttrykket for hovedinstrument på utøverstudiene som på musikkpedagogikk. Argumentasjonen for dette gikk på at ulikt karakteruttrykk kunne styrke en opplevelse av statusforskjell mellom de to studieprogrammene.

1.3.3 Karaktersystem ved andre utdanningsinstitusjoner

Hva er så praksis ved de øvrige utøvende musikkutdanningsinstitusjonene i Norge? I saksvedlegget til studieutvalget (26.02.2016) kommer det fram at det på linjene for jazz/rytmisk musikk kun er Griegakademiet (UIB) som fortsatt har graderte karakterer, mens Universitetet i Agder, NTNU, Universitetene i Stavanger og i Tromsø har karakterskalaen bestått/ikke bestått. På de klassiske linjene er det noe annerledes. Der har også NTNU, Universitetet i Stavanger og Griegakademiet graderte karakterer. Dette viser at det er få andre jazzstudenter i landet som har fått karakterer i hovedinstrument, noe som gjør det lite aktuelt å bruke karakterene som en nasjonal målestokk. Det viser også at det er vanlig med ulik vurderingspraksis på tvers av studieprogrammene.

1.4 Tidligere forskning og utviklingsarbeid

I de neste avsnittene vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for min oppgave, samt eksempler på utviklingsarbeid som er gjort i forbindelse med vurdering av musikk og kunstuttrykk. Spesielt interessant for min studie er et utviklingsarbeid utført av Vidar Gynnild (2010) i samarbeid ved sangprofessorer ved NMH. Gjennom å utvikle eksplisitte vurderingskriterier for klassisk sang, var målet å oppnå transparente vurderinger. Før jeg går inn på dette vil jeg gi en oversikt over empirisk forskning som har vært interessant i forbindelse med min oppgave.

1.4.1 Tidligere forskning

I norsk og skandinavisk forskning er det spesielt én studie som tar for seg vurdering i musikk, og det er John Vinges (2014) doktorgrad *Vurdering i musikkfag – en deskriptiv, analytisk studie av musikk lærerens vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Vinges doktorgrad har vært svært interessant lesning for meg på mange måter, selv om forskningen hans omhandler vurderingspraksis på et annet nivå enn det jeg fokuserer på i denne oppgaven.

«Et økt fokus på vurdering, i alle dets former og fasetter, preger også ungdomsskolens musikkfag» (Vinge 2014:1) skriver Vinge innledningsvis i sin doktorgrad. I alle skolefag tas det i bruk nye ideer, prinsipper og verktøy for vurdering, også i musikkfaget. Gjennom å intervju 14 musikk lærere på Østlandet, gir han oss innsikt i musikk læreres vurderingspraksis i musikkfaget i ungdomsskolen. Han redegjør for hvordan de praktiserer, begrunner og opplever elevvurderingen. Musikkfaget har et mangefasettert kunnskapsgrunnlag, noe som gjør at

vurderingen i faget tradisjonelt er forbundet med utfordringer. Det å gi transparente og objektive vurderinger samtidig som man ivaretar de estetiske, kreative, og følelsesmessige aspektene ved musikkfaget, framstår som spesielt utfordrende. Vinge gir oss innsikt i utfordringene lærerne møter, og hvordan de velger å løse dem.

I resultatene kommer det fram at det økte fokuset på vurdering preger musikkfaget, og styrer lærernes valg av innhold og aktivitetsformer. Funnene tyder også på at det har vært en tendens til å gå mot en mer kriteriebasert form for vurdering de siste årene. Vinge drøfter en forståelse av vurderingspraksis i musikkfag som selvforsvar, og hvordan dette selvforsvarskonseptet er med på å konstruere musikkfaget. Vinge bruker blant annet Bourdieus praksisteoretiske perspektiv for å drøfte funnene sine.

I min sammenheng har vurderingsteorien Vinge presenterer avhandlingens femte kapittel vært spesielt interessant. I dette kapitlet gir han en innføring i ulike vurderingsformer og strategier, presentert og organisert gjennom begrepene analytisk og holistisk. Teorien som her presenteres har gitt meg et begrepsapparat og en teoretisk ramme for å svare på problemstillingen min. Vinges doktoravhandling har derfor vært en sentral kilde i min oppgave, og jeg vil komme tilbake til den i teorikapitlet mitt.

Guro Gravem Johansen (2013) har skrevet doktorgraden *Å øve på improvisasjon – ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Johansen har forsket på hvordan jazzstudenter øver, og påpeker det paradoksale i å øve på improvisasjon: «(...) Improvisert musikk kan derimot ikkje “øvast inn” på førehand, fordi han blir skapt undervegs i framføringa» (Johansen 2013:4).

Johansen har intervjuet blant annet 13 studenter ved jazzutdanninger i Norge og Sverige, og tar utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori og teori om ekspansiv læring når hun beskriver og analyserer resultatene. I resultatene kom det fram at deltakerne vektla utviklingen av et personlig uttrykk, og at høy grad av selvstendighet ble sett på som svært viktig; studentene ville «eie» læringen. Å øve på improvisasjon viste seg å innebære alt fra det å få kontroll over det tekniske, som for eksempel rytmikk og timing, formfølelse, akkorder, skalaer og motoriske ferdigheter; til improvisasjon som utforskende læringsaktivitet. I den sammenheng var det å eksperimentere med musikalske konvensjoner og tradisjonelle arbeidsinndelinger i bandet en viktig øvingsaktivitet. Et viktig funn var også at kollektiv øving, som for eksempel det å spille i band, gir den individuelle øvingen mening. Bandøvingen ble sett på som en nødvendig læringsarena for å utvikle ferdigheter som er spesifikke for den interaktive situasjonen som det å spille i band er, for eksempel å svare på hverandres idéer og utvikle dem sammen.

Opgaven er et viktig bidrag i utviklingen av en forskningsbasert jazzutdanning, men er også veldig interessant lesning for meg i arbeidet med min masteroppgave. I mitt arbeid ønsket

jeg blant annet å forstå hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene, samt hvilke kunnskaper som sees på som sentrale. Johansens avhandling er spesielt interessant for meg i hovedsak på grunn av dens fokus på improvisasjonskompetanse. I undersøkningen av hvordan studentene øver, drøftes også hvilke kvaliteter som blir sett på som verdifulle i jazzsjangeren, og disse funnene er interessant å se i sammenheng med resultatene i min studie.

Monika Nerland (2003) har skrevet doktorgraden *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Gjennom å observere tre hovedinstrumentlærere, samt intervju samtaler med lærerne og de involverte studentene, studerte Nerland hvordan hovedinstrumentundervisningen som undervisningspraksis blir kulturelt konstituert, og hvilke effekter de konstituerende kreftene har på læringsrom som gjøres tilgjengelig for studentene. Gjennom å kartlegge og utforske effektene av sentrale diskurser, gir Nerland oss innsikt i kulturelle krefter som påvirker og konstruerer hovedinstrumentundervisningen.

Nerlands forskning er interessant for meg fordi den handler om hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. Nerland har imidlertid studert klassiske musikere, og ikke jazzutøvere som jeg fokuserer på i min oppgave. Hennes studie er likevel interessant, for den viser hvordan man kan se på hovedinstrumentopplæringen som en kulturell praksis, en virksomhet som er historisk og sosialt konstruert. Å se vurdering i lys av sosiologiske og diskursteoretiske perspektiver, kan hjelpe oss å få oversikt over maktstrukturene som omgir oss, hvilke sosiale strukturer som noen ganger påvirker hvilke kunstneriske valg vi gjør, og ikke minst hvordan vi vurderer kunstuttrykk.

Internasjonalt finnes det flere studier hva gjelder vurdering av kunstuttrykk som er relevante for min forskning. I studien *Improving music performance assessment* (Wrigleys:2005) undersøker Wrigley måter å forbedre kvaliteten i vurderingen av musikkprestasjoner. Studien viser til utfordringer i møtet med en stadig mer markedsdrevet etterspørsel av rettferdighet og forbedring av lærings- og læringsutbytte i australsk høyere utdanning innen musikk. Studien dannet grunnlaget for et utviklingsarbeid gjennomført av Vidar Gynnild (2010) ved Norges musikkhøgskole, noe jeg vil komme tilbake til senere i dette kapittelet.

McPherson (1994) har forsket på sammenhengen mellom improvisasjonsferdigheter og andre faktorer som for eksempel spilleferdigheter, kjønn og valg av instrument. I den sammenheng ble det utviklet fire vurderingskriterier for improvisasjonsferdigheter; instrumental flyt, musikalsk syntaks, kreativitet, og musikalsk kvalitet. I funnene kom det fram at det var et større samsvar mellom improvisasjonsferdigheter og spilleferdigheter hos de viderekommende enn hos nybegynnerne. Mens valg av instrument hadde innvirkning på

improvisasjonsferdighetene, så ikke kjønn ut til å ha noe å si (Johansen 2013:31).

Barratt og Moore (2005) har forsket på vurderingsformer i jazzutdanning. Denne studien er spesielt interessant for meg, da den tar for seg spenningsforholdet mellom institusjonelle vurderingsformer og kvaliteter i jazzsjangeren. I studien skulle et panel sette karakterer på individuelle prestasjoner i et jazzband. Et av funnene var at bevisstheten om at noen andre i bandet skulle vurderes individuelt, hemmet interaktive initiativ fra de andre i bandet (Johansen 2013:32). Et slikt funn er veldig interessant i min sammenheng. Dersom det er slik at de andre i bandet «holder igjen», vil jo dette kunne påvirke den utøveren som skal vurderes negativt.

På masternivå finner vi oppgaven til Svein Rui fra 2010 med tittelen *Vurdering i hovedinstrument*. Han spør hvordan lærere begrunner karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer i videregående skole. Oppgaven til Rui tar for seg forskjellige instrumentgrupper og gir oss et innblikk i hvordan lærere på tvers av instrumentgruppene ordlegger seg når de gir tilbakemeldinger.

Følgende masteroppgaver tar for seg ulike aspekter ved sjangerproblematikk i sangundervisning, og er eksempler på oppgaver som har vært nyttig lesning for meg når jeg skal prøve å si noe om hva som kjennetegner basisfaget jazzsang:

- *Klassisk sangpedagog vs. Rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole* (2009), av Ive Buch Romme
- *Rytmisk sangundervisning i videregående skole: en beskrivelse og drøfting av undervisningspraksis* (2012), av Margrete Augdal.
- *Hvilke likheter og forskjeller finnes mellom klassisk sangopplæring og jazzsangopplæring, og hvordan kan de to opplæringstradisjonene dra nytte av gjensidig kompetanseutveksling? En intervjuundersøkelse med sangpedagoger i høyere musikkutdanning* (2013), av Gunnlaug Gilje Svela.

1.4.2 Utviklingsarbeid

I boken *Ønskekvistmodellen* (Langsted, Hannah, Larsen 2003) fremlegges resultatene av et utviklingsprosjekt igangsatt av Århus kommune som et ledd i kommunens kulturpolitikk. Kommunen ønsket å lage en evalueringsmodell som kunne brukes på performative kunstarter, og som la hovedvekten på metoder for å bedømme kunstnerisk kvalitet. Ønskekvistmodellen er en tregrenet modell som skal kunne brukes som redskap i diskusjonen og ettersøkningen av kunstnerisk kvalitet i performativ kunst.

De mener det skal kunne la seg gjøre å vurdere kvalitet på ulike nivåer, og på tross av kulturformer og kunstarter, hvis man bare kjenner de premisene som ligger til grunn for vurderingen. Ønskekvistmodellen skal fungere som et samtalerom og modellen har tre grener eller faktorer som de mener kjennetegner kunstnerisk kvalitet: *Villen, Kunnen og Skullen*.

En viktig del av den totale kunstopplevelsen er å forholde seg til den og snakke om den. Men for at diskusjoner om kunstnerisk kvalitet ikke skal innsnevres til å handle om relative smaksdommer, ønsker forfatterne å hjelpe oss til å snakke om kunstnerisk kvalitet på en god måte. Begrepene *Villen, Kunnen og Skullen* kan fungere som et redskap i samtalen om kunstnerisk kvalitet, og modellen visualiserer hvordan de tre aspektene på den ene siden kan snakkes om isolert sett, og på samme tid er knyttet uløselig sammen. Ønskekvistmodellen er interessant for meg fordi den viser en mulig løsning på utfordringen rundt vurdering, et alternativ til hvordan vi får oversikt over hva vurderer og hvordan vi kan snakke om det på en god måte.

Av utviklingsarbeid som er gjort på vurdering av kunstuttrykk er rapporten fra et utviklingsarbeid utført av Vidar Gynnild (2010) spesielt interessant for min masteroppgave. Gynnild har på oppdrag fra Nokut, sett på kriterier og skjønn i høyere musikkutdanning. Gynnilds arbeid tok utgangspunkt i en rapport som sa at institusjoner for utøvende musikkutdanning nesten utelukkende bruker de tre øverste karakterene i vurderingene av sine studenter. I 2003 ble det innført et nytt felles karaktersystem for høyere utdanning, med beskrivelser av hvert trinn fra A-E. En nasjonal bruk av felles karakteruttrykk vil ytre sett gi inntrykk av at høyere utdanning har fått en felles «valuta», og at den da kan være konvertibel mellom institusjoner og land. Vidar Gynnild (2010) påpeker at en viktig premis for dette imidlertid er en felles forståelse og konsistent bruk av skalaen på tvers av emner og nivå i utdanningen. Karakteren C var ment for å uttrykke en middels god prestasjon, med de øvrige karakterene godt fordelt på begge sider av dette midtpunktet. Undersøkelser viste imidlertid at det i utøvende musikkutdanninger nesten utelukkende ble gitt de tre beste karakterene. Dette kan tyde på to ting, enten at det ved disse institusjonene er et høyt prestasjonsnivå, eller at karakterene er blitt for høye.

På bakgrunn av dette utforsket Gynnild karakterfordelingen ved sju utøvende musikkutdanninger i Norge, med spesiell vekt på NMH. Gynnild skriver at det ved NMH er lange tradisjoner for at prestasjonsvurderinger innen kunstneriske disipliner har vært preget av «taus kunnskap» og implisitte kriterier. Som et bidrag til en mer transparent og pålitelig vurdering i en kunstnerisk disiplin, ble det derfor gjennomført et pilotprosjekt innen utøvende sangutdanning hvor målet var å utvikle eksplisitte vurderingskriterier (Gynnild 2010).

Kriteriebasert eller normbasert vurdering

Spørsmålet om referanse står sentralt i alle former for vurdering. Hva vurderes det i forhold til? Kriteriebasert vurdering sier noe om elevens nivå i forhold til gitte kriterier. Normbasert vurdering sier noe om nivå i forhold til de andre studentene.

Gynnild har i sin rapport kategorisert karakterbeskrivelsene ut i fra hvilke formuleringer som er normbasert og hvilke som er kriteriebasert. Det kan se ut som at de som får karakteren A, skal vurderes med gruppen som referanse, mens i de tilfellene studentene får karakteren E og F, blir kriteriebaserte prinsipper lagt til grunn. Noen av karakterbeskrivelsene beskriver han også som tvetydige. Karakteren B beskrives som «Meget god prestasjon som ligger klart over det forventede nivå.» Her ser vi altså at både gruppen og kriterier blir brukt som referanse. Gynnild etterspør hvilket nivå det er snakk om, det forventede nivået til gruppen, eller i forhold til læringsmål? Videre påpeker han at slike ufullstendige beskrivelser gjør at tolkningen blir usikker (Gynnild 2010).

Et forsøk på å utvikle eksplisitte kriterier

Med utgangspunkt i Wrigleys (2005) doktorgradsavhandling (se avsnitt 1.4.1), utviklet og bearbeidet Gynnild, i samarbeid med Svein Bjørkøy, professor i klassisk sang, en rekke eksplisitte vurderingskriterier for sangprestasjoner. Å utvikle et komplett sett med kriterier skulle vise seg å være utfordrende, og kriteriesettet ble revidert flere ganger etter å ha blitt utprøvd av sanglærere ved NMH. Da kriteriesettet var ferdig revidert, så man at det fremdeles var tolkningsmessige utfordringer, og man utviklet derfor en ordliste med definisjoner og beskrivelser av ønskede kvaliteter. Gynnild skriver at erfaringene fra prosjektet viser at en analytisk vurdering i kunstneriske og utøvende disipliner er en kompleks utfordring. Opplevelse og kunstnerisk form, samt evnen til å begeistre publikum kan også sees på viktige deler av vurderingen. At de ulike kriteriene ikke alltid er like lette å isolere, kompliserer det hele. «Vurdering av kunstneriske prestasjoner er en utfordring fordi den til sist bygger på den helhetlige opplevelsen, som oftest er noe annet enn summen av de enkelte delene» (Gynnild 2010).

Selv om det viste seg å være vanskelig å basere vurderingen utelukkende på en analytisk vurderingstilgang, kom det fram i rapporten at arbeidet med vurderingskriteriene bidro til å skape en større felles plattform for hvilke viktige aspekter som ønskes vektlagt ved vurderingen. Kriteriene kunne fungere som en felles referanseramme for hvilke aspekter ved prestasjonen som skulle tas hensyn til.

Arbeidet til Gynnild tar for seg vurdering av klassisk sang i høyere utdanning, mens jeg ønsker å se på vurderingen av jazzsang. Min studie befinner seg derfor tett opp til Gynnilds arbeid, og det vil være interessant å se studien min i sammenheng med dette arbeidet. Mens Gynnilds arbeid er et utviklingsprosjekt hvor man har forsøkt å utvikle og teste ut kriterier for vurderingen, er min oppgave av en mer deskriptiv og analytisk karakter, hvor målet er å finne ut hvordan noe foregår. Etter å ha lest Bjørkøys vurderingskriterier for klassisk sang, ble det bare klarere for meg at dette ikke er et avsluttet kapittel. Uten å foregripe resultatene mine for mye, kan jeg si at funnene i denne oppgaven peker i en retning hvor man kan argumentere for at en kriteriebasert vurdering ikke nødvendigvis er forenelig med fagets egenart.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven min består av seks kapitler. I oppgavens første kapittel presenteres tema, problemstilling, sentrale begreper, relevant forskning og utviklingsarbeid. Kapittel to har jeg valgt å kalle for *Teori*, og her presenteres oppgavens teoretiske perspektiver. Jeg starter med å gå gjennom en del vurderingsteori og noen ulike didaktiske perspektiver på vurdering, med spesielt fokus på holistiske og analytiske tilganger til vurdering. John Vinges (2014) doktoravhandling har vært en sentral kilde i mitt arbeid med dette.

For å få en bedre forståelse av *hva* som skal vurderes vil jeg videre redegjøre for sentrale perspektiv på kunnskap, samt se nærmere på et fenomenologisk perspektiv på musikk og kvalitet. Her er Frede V. Nielsen en sentral teoretiker, og jeg går spesielt inn i hans artikkel «Quality and Value in the interpretation of music from a phenomenological point of view – a draft» (Nielsen:2002). Jeg avslutter dette kapittelet med å redegjøre for noen sentrale filosofiske og sosiologiske perspektiv hva gjelder kunstsyn og verdidommer. Her er blant annet Øivind Varkøy (2003, 2017) en sentral kilde.

Etter teorikapittelet følger et kapittel med overskriften *Metode*. I metodekapittelet redegjør jeg for hvilken metode jeg har brukt for innsamling av data og empiri. Jeg tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, og vil gjøre rede for hvilke konsekvenser dette har for min forskning. I dette kapittelet beskriver jeg også hele intervjuprosessen, noe som involverer planlegging, gjennomføring, transkripsjons- og analysearbeidet, samt problemstillinger som dukket opp under arbeidet med tolkningen. Jeg skriver også litt om hvordan jeg har valgt ut informantene mine, og kommer med noen forskningsetiske betraktninger før jeg avslutter med å drøfte aspektene validitet og reliabilitet.

I kapittel fire vil jeg jeg presentere resultatene og analysen av forskningsintervjuene sett

i forhold til oppgavens problemstilling. I kapittel fem diskuterer jeg resultatene fra de tre dybdeintervjuene jeg har gjort, og setter dem inn i en teoretisk sammenheng.

I masteroppgavens siste og avsluttende kapittel, kapittel 6, vil jeg gi en oppsummering av denne studien, konkludere med hva vi kan lese ut av den, samt se på muligheter for videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Først vil jeg redegjøre for vurderingsbegrepet, med et hovedfokus på begrepsparet analytisk-holistisk. I denne delen har jeg blant annet tatt utgangspunkt i John Vinges (2014) doktoravhandling *Vurdering i musikkfag* og Royce Sadlers (1989) vurderingsteoretiske arbeid.

For å få en bedre forståelse av *hva* som skal vurderes vil jeg videre redegjøre for sentrale perspektiv på kunnskap, samt se nærmere på et fenomenologisk perspektiv på musikk og kvalitet. I den anledning retter jeg blant annet søkelyset mot Frede V. Nielsens (2002) artikkel "Quality and Value in the interpretation of music from a phenomenological point of view – a draft". I forlengelsen av dette vil også redegjøre for et prosessorientert perspektiv på musikk.

Jeg avslutter dette kapitlet med å redegjøre for noen sentrale filosofiske og sosiologiske perspektiv hva gjelder kunstsyn og verdidommer. Her er blant annet Øivind Varkøy (2003, 2017) en sentral kilde.

2.1 Vurderingsbegrepet

Vurderingsbegrepet kan forstås på ulike måter: som et allmennmenneskelig fenomen, et kulturelt-estetisk fenomen, eller som et didaktisk anliggende (Vinge 2014:15). I vårt dagligdagse liv kan vi si at det å vurdere er synonymt med å beregne, måle, ta stilling til, verdsette osv. Alle disse ordene bruker vi i vår dagligtale og de beskriver noe vi bedriver aktivt med i vår hverdag. Slik kan vi altså forstå vurderingsbegrepet som et allmennmenneskelig fenomen.

Vurderingsbegrepet har imidlertid også en sentral plass i kulturelle og estetiske praksiser. Vi liker eller misliker noe, vi elsker eller hater en låt eller et bilde. Vurdering handler i disse tilfellene om smak, engasjement og om kulturelle preferanser, og begrepet beskriver i disse tilfellene et kulturelt-estetisk fenomen.

Vurdering er også en viktig del av formell undervisning, og er derfor også et didaktisk anliggende. Hanken og Johansen (1998) behandler begrepet som en didaktisk kategori og skriver at vurderingen spiller en viktig rolle for å veilede og informere eleven, samt at den er et hjelpemiddel for å forbedre undervisningen (ibid.:30).

Alle disse måtene å forstå vurderingsbegrepene på kan, selv om de oppstår forskjellig på forskjellige arenaer, overlappe hverandre. I min oppgave ser jeg først og fremst på vurdering som et didaktisk anliggende, fordi det kommer som et ledd i formell undervisning.

Vurderingene kan allikevel i stor grad minne om tilbakemeldinger man får i det profesjonelle kulturlivet gjennom anmeldelser og publikumsrespons.

2.1.1 Formativ og summativ vurdering

Tradisjonelle begreper brukt på vurderingens forskjellige formål er *formativ* og *summativ* vurdering. Den formative vurderingen er den som forekommer underveis i vurderingen. Den brukes av lærer og elev for å utforme det videre opplegget. Vurderingen peker *fremover*, og fokuserer på elevens økte læringsutbytte (Vinge 2014:20). Tilsvarende vil en summativ vurdering peke *bakover*. Fokuset er på den læringen som allerede har funnet sted. Den har en oppsummerende funksjon, og hensikten med den er å måle hvorvidt målene for undervisningen er nådd, og for å informere studenten og andre interesserte om studentens kompetanse (ibid.:20). Studentene ved NMH opplever kontinuerlig formativ vurdering fra lærere, veiledere og medstudenter i løpet av hele studieforløpet. I min masteroppgave har jeg imidlertid valgt å fokusere på den summative vurderingen, altså vurderingen av den avsluttende eksamenskonserten.

2.2 Reliabilitet og validitet

Et viktig og grunnleggende spørsmål i arbeidet med vurdering er om grunnlaget for vurderingen er gyldig og pålitelig (Hanken og Johansen 1998:127). Gyldigheten kaller vi gjerne for validiteten, og handler om vi virkelig vurderer det vi mener at vi vurderer. Reliabiliteten handler om vurderingens pålitelighet, og handler om at den ikke påvirkes av feilkilder eller tilfeldigheter. Vinge (2014:58) skriver at reliabilitet og validitet i vurderingsteorien er to separate dimensjoner og perspektiver på om hvorvidt vi kan ha tiltro til en vurdering. Kan vi ha tiltro til at sensorenes vurderinger av jazzsangeksamenen? Også i min sammenheng er det interessant å diskutere hvorvidt vurderingene som blir gjort er reliable og valide, og jeg vil derfor gjøre rede for de to dimensjonene.

2.2.1 Reliabilitet

I naturvitenskapelig kvantitativ forskning handler reliabilitet om at man ville få det samme resultatet om man gjentok forsøket flere ganger, med tilsvarende prosedyrer eller andre forskere (Vinge 2014:59). I en sangeksamen, er det lite hensiktsmessig å si at reliabilitet handler om hvorvidt kandidaten ville få samme vurderingen dersom hun gjentok konserten

flere ganger etter hverandre, da det så og si er umulig å gjenskape nøyaktig samme situasjon. Mer interessant er det kanskje om kandidaten ville få samme vurderinger fra en annen sensor. Ville forskjellige sensorer høre det samme, vektlegge de samme kvalitetene i konserten, bli beveget av det samme?

Vinge (2014:59) påpeker også at reliabilitet i vurderingssammenheng kan handle om rettferdighet på tvers av skoler. Betyr en A det samme på NMH som på NTNU og Universitetet i Stavanger? At karakterene ikke ser ut til å bety det samme på de ulike utdanningsinstitusjonene i Norge, var et av hovedargumentene til at studieutvalget ved NMH våren 2016 besluttet å gå bort fra graderte karakterer på jazzeksamenene, da man mente at dette ikke førte til reliable vurderinger (saksframlegg for studieutvalget, 26.02.2016).

2.2.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt man klarer å måle det han eller hun har tenkt å måle. I vitenskapelig tenkning skal konklusjonen trekkes med utgangspunkt i kritisk granskning av et sett med data, samt underbygge den med kritisk granskning av alle ledd i forskningsprosessen for at konklusjonen skal være gyldig (Vinge 2014:59). Man kan si at konklusjonen er ugyldig dersom man finner at konklusjonen baserer seg på et eller flere utilfredsstillende premisser.

Innholdsvaliditet handler om hvorvidt vurderingen dekker alt som er relevant i fagets emnebeskrivelse og måloppnåelse, ikke kun noen få aspekter. Dersom en sangstudent får toppkarakter utelukkende fordi hun er teknisk flink til å synge, vil ikke vurderingen være valid da studentens evne til å bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform er en grunnleggende del av faget.

For at en vurdering skal være valid må den også se ut til å vurdere det den er ment til å vurdere. For å illustrere dette kan vi se på studieplanen for *FMHO20 Hovedinstrument II* ved NMH. Et av læringsmålene er at studenten ved fullført emne *kjenner til og kan forholde seg reflektert til fag- og yrkesetiske problemstillinger*. Men er det mulig å vurdere dette ved å lytte til en kandidats eksamenskonsert? Dersom det er meningen at man skal vurdere disse evnene hos studenten, kan man stille spørsmål til om eksamensformen i dag gir sensorene tilstrekkelig mulighet til å komme med en valid vurdering. Dette er et eksempel på et tilfelle hvor det på grunn av målformuleringene kan være aktuelt å diskutere vurderingens validitet. I noen tilfeller legger ikke eksamensformen til rette for at man skal kunne vurdere det man skal vurdere.

I andre tilfeller er det den som vurderer, som vurderer kvaliteter som det ikke var meningen å vurdere ut fra det som kommer fram i studieplanene. En venninne av meg fikk tilbakemeldinger fra sensor om at hun burde ha pyntet seg mer, valgt en annen kjole på sin

eksamenskonsert. Dette vil nok noen mene er et godt eksempel på en vurdering som ikke er valid.

Å vite *hva* man skal vurdere, er derfor en forutsetning for å kunne gjøre valide vurderinger. Man må vite hva som er premissene for vurderingen. Hva som skal vurderes på en hovedinstrumenteksamen i høyere utdanning, kan imidlertid diskuteres, og dette vil jeg komme tilbake til senere i denne oppgaven.

2.3 Noen didaktiske posisjoner og tilganger til vurdering

Hvordan skal vi få til å gjøre reliable og valide vurderinger, samtidig som vi ivaretar fagets egenart og kunnskapsgrunnlag? Vinge (2014) skriver at «ulike vurderingsmetoder eller strategier, med sine underliggende vitenskapsteoretiske diskurser, danner ulike *tilganger* til vurdering som hver på sin måte forholder seg til denne problematikken (ibid.:57)», og en aktuell diskusjon i denne sammenheng dreier seg om hvilken tilgang til vurderingen som er den beste.

For å kunne svare på min problemstilling vil jeg her presentere noen forskjellige didaktiske posisjoner og tilganger til vurdering. Disse teorien gir meg et begrepsapparat og er et verktøy for å forklare og forstå funnene i min studie. Jeg starter med å presentere begrepsparet analytisk-holistisk.

I artikkelen «Analytiske og holistiske tilganger til vurdering» drøfter John Vinge (2011) vurdering av musikk gjennom begrepsparet analytisk og holistisk. Dette begrepsparet går han også i dybden på i sin doktoravhandling *Vurdering i musikkfag* (Vinge 2014). Vinge (2011:204) skriver at det er vanlig å stille begrepsparet opp mot hverandre som to motsetninger, for deretter å argumentere for fordelene og ulempene ved den ene eller andre måten å tenke på. Han poengterer imidlertid at hans intensjon først og fremst er å gi et deskriptivt bilde og en forståelse av de ulike tilgangene til vurdering, heller enn å si hva som er den beste måten å vurdere på (ibid.:201).

Analytisk

En analytisk vurderingsstrategi vil søke å gjøre vurderingskriteriene så tydelige som mulig, og i ytterste konsekvens bryte læringsmålene ned til enkeltstående vurderingskriterier og gjøre disse eksplisitt kjent, helst skriftlig for eleven i forkant av en vurderingssituasjon (Vinge 2011:204). Denne strategien vil gi eleven tydelige betingelser å jobbe ut ifra, og søker å sikre en rettferdig, pålitelig og håndterlig vurdering av elevene.

Holistisk

En holistisk vurderingsstrategi kan gjerne refereres til som det motsatte. Her er ingen skriftlige kriterier, forstått som spesifikke distinkte egenskaper ved en kompetanse eller et læringsutbytte, lagt til grunn i forkant av vurderingssituasjonene. Disse fremlegges heller i etterkant (Vinge 2011:204). Det er lærer eller sensors kombinasjon av faglig kompetanse og vurderingserfaring som danner kriteriene. I begrunnelsen av holistiske vurderinger legges kriteriene i etterkant som elementer i en kvalitativ argumentasjon (ibid.:210). Vinge (2011) påpeker at denne måten å vurdere på, minner om den type vurderinger vi gjør av musikk i dagliglivet. Vi begrunner vår kvalitative opplevelse av en konsert eller en plateinnspilling *etter* lytting. Vi sitter ikke med notatblokka på forhånd for å høre om trommisen spiller sånn eller sånn, men vi stiller med et åpent sinn for så i ettertid å vurdere hva vi synes var bra eller dårlig (ibid.:210).

I min sammenheng vil det være interessant å se hvorvidt sensorene har en analytisk eller holistisk tilnærming til vurderingen. Bryter de læringsmålene ned til enkeltstående vurderingskriterier, eller framlegges kriteriene i etterkant som en del av en kvalitativ argumentasjon? Eller kanskje vurderingen som blir gjort befinner seg et sted midt i mellom?

2.3.1 Mål og kriterier

Studentene har valgt studiet sitt fordi de ønsker å oppnå noe, de går der for en grunn. Undervisningen er planlagt og intensjonene blir gjerne uttrykt skriftlig gjennom studieplaner og målformuleringer. Disse skriftlige dokumentene gir studentene et inntrykk av hvilket studium de skal gjennomføre, og kan i ettertid hjelpe oss til å vurdere hvorvidt studenten har oppnådd det man på forhånd ønsket gjennom studiet. Men hvor konkret skal man være? I hvor stor grad *kan* eller *bør* man formulere læringsmål med klare kriterier for et fag? Og skal målene være styrende for undervisningen, eller skal de fungere mer som generelle retningslinjer?

Vinge (2014:64) skiller mellom instruksjonelle og ekspressive målformuleringer. De instruksjonelle målene kan vi også omtale som atferdsmål, der eleven skal kunne vise til en spesifikk adferd etter å ha fått instruksjon. Skolen og læreren sitter på lærdommen og elevene skal motta denne lærdommen som ved flaskepåfylling. Denne tankegangen kjenner vi fra mål-middel-didaktikken, en posisjon innenfor pedagogikken som forstår målene som styrende for undervisningen. Ralph Tylor stiller fire spørsmål som må besvares ved utforming av lære- og undervisningsplaner:

1. Hvilke mål skal skolen søke å nå?
2. Hvilke læringserfaringer vil kunne føre til disse målene?
3. Hvordan kan læringserfaringene organiseres mest mulig effektivt?
4. Hvordan kan vi vurdere om målene er nådd?

(Taylor i Vinge 2014:63)

Dette minner om en behavioristisk tankegang og et positivistisk vitenskapssyn hvor man forestiller seg at det som skal læres er lett å identifisere, og vitenskap og rasjonelle prosedyrer kan brukes i vurderingssammenhengen (ibid.:63). Jo mer presise målene er, jo lettere blir det å vite hva man skal undervise i, samt vurdere om man har kommet dit man ønsket.

Mål-middel-didaktikken hviler med andre ord på en tro om lovmessigheter i undervisnings- og læringsprosessen. Kjenner man til hvilke stimuli som gir ønsket respons kan man innrette undervisningen etter dette. (Vinge 2014:63)

Ikke alle sider ved en elevs utvikling lar seg fange inn i slike læringsmål. Kanskje spesielt i kunstoffag vil noen si at de vesentlige sidene av faget består i kreative prosesser, opplevelser, følelser og personlige kunstneriske uttrykk. Elliot W. Eisner argumenterer for at ekspressive mål kan brukes som et supplement til de instruksjonelle læringsmålene. Hans konsept om ekspressive mål går ut på at målene ikke skal spesifisere det utfallet man ønsker å få fra undervisningen, men at de viser til selve læringsaktivitetene. På den måten legger målene til rette for at elevene skal kunne utforske, prøve og feile, engasjeres skapende, undrende og kreativt, og tillates å fokusere på de delene av faget som elevene finner personlig interesse i (Vinge 2014:65).

Hvordan kan vi beskrive målformuleringene for hovedinstrument ved musikkhøgskolen? I studieplanen for kandidatstudiet i utøving jazz, står det følgende læringsmål for emnet «*hovedinstrument 2*»:

Ved fullført emne er det forventet at studenten:

- kan bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform i ulike fremførings situasjoner
- har tilegnet seg et omfattende repertoar
- fremstår stilsikker, kreativ og nyskapende, i solo- og samspill
- kan jobbe målrettet og selvstendig, alene og i samspill med andre
- kan samarbeide med musikere fra andre genre og stilarter
- kjenner til og kan forholde seg reflektert til fag- og yrkesetiske problemstillinger

(<http://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/emner/bachelornivaemner/jzho20-hovedinstrument-ii>)

Hva vil det for eksempel si å kunne bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform i ulike fremførings situasjoner? I denne målformuleringen ser det ut til å være noe som er underforstått. Det tas for gitt at man vet hva improvisert musikk/jazz er og hvordan man bruker det som kunstnerisk uttrykksform. Målene sier noe om hvor studenten skal være etter endt utdanning, men gir ingen føringer til hvordan man skal komme seg dit. De understøttes heller ikke av kriterier for hva som er god måloppnåelse. Språklig sett kan vi kanskje si at målene formulert som om de er instruksjonelle, de sier noe om hva man skal kunne etter endt utdanning. De gir imidlertid få konkrete styringer for undervisningen. Innholdsmessig kan det derfor kanskje sies at de minner mer om ekspresjonelle mål, da de legger opp til en del læringsaktiviteter: å bruke jazz/improvisert musikk i ulike fremførings situasjoner; å tilegne seg et omfattende repertoar; å jobbe målrettet og selvstendig, alene og i samspill med andre.

2.3.2 Kriterier innebygget i faginnholdet

Lawrence Stenhouse er en av dem som mener at man kan finne vurderingskriterier uten å gå veien om målformuleringer (Hanken og Johansen 1998:124). Det ligger standarder og kriterier innebygget i faginnholdet, hevder han, og det er ikke alltid mulig å finne en fasit. Når man er ute etter å fremme det individuelle, det nyskapende og det selvstendige, må man akseptere at to elever tolker et stykke forskjellig eller løser en oppgave ulikt. Da er det verken mulig eller ønskelig å fastsette gitte kriterier på forhånd. Siktemålet med en slik vurdering er ikke kontroll, men at eleven skal utvikle seg, målet er læring. Eleven må derfor også lære å vurdere seg selv. At målet med vurdering er læring og utvikling, også ved en avsluttende summativ vurdering, er en tankegang som skiller seg fra en type vurdering der målet er å informere arbeidslivet om studentenes prestasjoner. Ifølge Stenhouse blir lærerens rolle å være en sakkyndig kritiker, ikke en kontrollør. Med et slikt synspunkt blir det legitimt og naturlig at ulike lærere kan vurdere forskjellig, på samme måte som musikkkritikere, hevder han.

Stenhouses synspunkter ligger nær Elliot Eisner sine. Eisner hevder at det, i forhold til det han kaller ekspressive aktiviteter, vil være umulig å fastsette både mål og vurderingskriterier på forhånd. I likhet med Stenhouse, vil han sammenligne lærerens rolle med kunstkritikerens. Kunstkritikkens metode er i stand til å fange opp kvalitative verdier ved kunstneriske uttrykksmåter, mener han. Det gjøres ikke ut fra objektive standarder, men det er en kvalitativ, skjønnsmessig vurdering hvor objektivitet ikke er mulig. Dette betyr allikevel ikke at den er tilfeldig, vurderingen må gjøres av en ekspert, en som utviser profesjonelt skjønn (Hanken og Johansen 1998:125).

2.3.3 Kvalitative vurderinger

Royce Sadler skiller ifølge Vinge (2014:68) mellom kvalitative vurderinger og kriteriebaserte vurderinger. Kvalitative vurderinger kan minne om slik vi vanligvis lytter til musikk. Sensorene lytter til konserten på samme måte som de forholder seg til musikk ellers i livet. De sitter ikke med kriteriene klar på forhånd, men lytter først, for så å si noe om hva de har hørt. Som Vinge skriver:

Vi begrunner vår kvalitative opplevelse av en konsert eller en plateinnspilling etter lytting med å gi uttrykk for hva vi syntes var bra og hva vi eventuelt ikke syntes var bra. Vi møter ikke musikken med en notatblokk i fanget for å krysse av om notene er spilt riktig, om trommisen spilte i time, om vokalisten har et liberalt forhold til intonasjon osv. i håp om at summen av alle disse spesifikke kriteriene vil gi oss noe å lytte etter for senere å kunne konstruere et helhetlig kvalitetsbilde. (2014:68)

Kvalitative vurderinger kjennetegnes av bruk av multiple kriterier, som er uklare framfor distinkte. Den som vurderer må dessuten selv avgjøre hvilke kriterier som til enhver tid er relevante. Ingen eksamenskonserten er like, noe som gjør at også kriteriene for hva som er en god eksamenskonsert vil variere. Et annet viktig kjennetegn er at språk og argumentasjon er en vesentlig del av vurderingsarbeidet. Dette minner om en hermeneutisk tankegang, hvor en viktig del av tolkningsprosessen er at den er åpen og uendelig. Vurderingsarbeidet kan derfor ikke gjøres til en formel eller en prosedyre som kan utføres av en som ikke er ekspert: "A qualitative judgment is defined (Sadler, 1987) as one made directly by a person, the person's brain being both the source and the instrument for the appraisal. Such a judgment is not reducible to a formula which can be applied by a non-expert" (Sadler 1989:124).

2.3.4 Connoisseurship

For å kunne gjøre slike helhetlige kvalitative vurderinger må man være en ekspert, eller en connoisseur (Vinge 2014:69). En ekspert er ifølge Vinge en som gjennom sin levde erfaring, kunnskap og kompetanse, har en gjennomgående kjennskap til sitt fagområde. På den måten klarer de å fingrere og skille mellom små nyanser i komplekse og subtile kvaliteter. Vinge oversetter *connoisseurbegrepet* til *kjennerskapsvurderinger*, og sier at de ofte er personlige, intuitive og tause vurderinger. De trenger heller ingen ytterligere forklaringer eller rettferdiggjørelser (ibid.: 69).

Dette minner om Polanys begrep *taus* kunnskap. «Vi kan vite mer enn vi kan si», skriver Polany i sin bok *Den tause dimensjonen* (2000:16). Polany forklarer dette videre ved å bruke et eksempel. Vi kan kjenne en persons ansikt, vi kan gjenkjenne det blant en million andre, men likevel kan vi ikke si med ord hvordan vi er i stand til å kjenne igjen ansiktet.

Musikkverdenen er full av slike eksperter, musikere som har vært i musikklivet i mange tiår, spilt med utallige forskjellige mennesker, gitt ut plater og reist på turné over hele verden. I og med at fagfeltet er så stort, finner vi også eksperter på ulike musikksjangre og forskjellige instrumenter, studiomusikere, produsenter, orkestermusikere, bandmusikere, artister, komponister osv. som sitter med ulik form for ekspertkunnskap.

2.3.5 Vurdering i musikk – spesielt utfordrende?

Årsaken til at jeg ønsket å skrive om vurdering, er som jeg skrev i innledningskapittelet selvsagt fordi jeg opplever det som utfordrende og uoversiktlig. Vinge (2014:31) skriver at musikk er et fag som tradisjonelt er forbundet med utfordring når det gjelder vurdering:

Dels skyldes dette musikkfagets mangefasetterte kunnskapsgrunnlag, der vurderingsformer og -prosedyrer nødvendigvis må innrettes på forskjellige måter – det finnes ingen enhetlig vurderingsform for å dekke rekkevidden av musikalske uttrykk og inntrykk. Dels skyldes det en forestilling om musikkens uløselige forankring til individers følelsesregister og identitetsforståelse, noe som har gjort at vurdering tradisjonelt har vært ansett som et ømtålig emne i musikk, spesielt når det gjelder å "sette verdi" på elevers musikkutøvelse i form av karakter (Vinge 2014:31).

I denne oppgaven kommer jeg gjentatte ganger tilbake til de utfordringene som Vinge beskriver i sitatet over. I oppgavens resultatkapittel vil vi se at også sensorene jeg har intervjuet synes det er vanskelig å "sette verdi" på studentenes musikkutøvelse i form av en karakter. Hvorfor er det slik? Hva er det som gjør dette så mye mer vanskelig enn i andre fagdisipliner? I det neste avsnittet vil jeg se på relevant teori som kan gi oss en oversikt over dette mangefasetterte kunnskapsgrunnlaget.

2.4 Kunnskap i musikk

Hva slags kunnskaper er det vi skal vurdere? Kunnskap i musikk er ikke nødvendigvis det samme som kunnskap i andre fagfelt. Derfor vil jeg nå gå igjennom noen måter å betrakte og snakke om kunnskaper i musikk på, samt kunnskaper i improvisasjon i en jazzkontekst. Faget jeg konsentrerer meg om i denne oppgaven, hovedinstrument (*jazzsang*) slik det er på NMH, er et helt annerledes fag enn musikkfaget i grunnskolen. Jeg mener likevel at det er mye å hente fra den generelle musikkdidaktiske litteraturen som har direkte sammenheng med det faget jeg skal se på. Dette vil jeg konkretisere mer underveis.

2.4.1 Episteme, techne og fronesis

Filosofer har igjennom alle tider interessert seg for hva kunnskap er. De gir oss imidlertid ingen entydige svar og definisjoner, kunnskap finnes i ulike former. Vi trenger vitenskapelig kunnskap for å kunne forstå hvordan verden er bygd opp og fungerer, og produktive kunnskaper for å kunne skape og produsere. Vi trenger også en type kunnskap for å kunne utvikle et godt omdømme, og virke som etiske mennesker og demokratiske medborgere. Denne måten å inndele kunnskaper på, bygger på en langvarig tradisjon som går tilbake til Aristoteles og fram til dagens filosofi. De greske betegnelse på de tre formene for kunnskap er *episteme*, *techne* og *fronesis* (Gustavsson 2000:15).

Bernt Gustavsson (2000) gir i boken *Kunnskapsfilosofi* en innføring i disse tre formene for kunnskap. Han velger å oversette dem til "teoretisk-vitenskaplig" (*episteme*), "praktisk-produktiv" (*techne*) og "politisk-etisk" (*fronesis*).

Store deler av den vestlige kunnskapsteorien, epistemologien, går ut i fra en definisjon der kunnskap er det samme som sann, legitim tro. Denne tanken går tilbake til Platon, som i en av sine dialoger foreslår at det som skiller meninger fra kunnskap, er at man må kunne argumentere godt for det vi tror eller mener er sant. I en strengere betydning er *episteme* betegnelsen for den vitenskapelige kunnskapen. Lenge har denne formen for kunnskap vært den eneste formen som teller (ibid. 30). I musikkammenheng kan vi si at musikkteori og musikkhistorie er eksempler på slik type kunnskap. En jazzsanger vil for eksempel det å vite noe om hvilken taktart en sang går i, kunnskaper om skalabruk, tonearter eller kunnskap om komponister og artister kunne betegnes som *episteme*, men det er kanskje ikke først og fremst denne typen kunnskap som preger jazzsangerens utøvelse.

Mens *episteme* utgår fra en tanke om at kunnskapen skal være sann og tro, utgår *techne* fra våre handlinger. Denne typen kunnskap er forbundet med ferdigheter og praktiske gjøremål. Kunnskapene en håndverker anvender er ikke de samme som en filosof trenger når hun funderer over tilværelsens natur, mente Aristoteles. Ferdigheter og praktisk kunnskap er i større grad mer typisk for musikere. Man øver og terper og lærer seg et håndverk.

Gilbert Ryle introduserer oss for begrepene *å vite at* og *å vite hvordan* (Gustavsson 2000:104), og dette blir en annen måte å skille disse to formene for kunnskap på. Jeg vet at sangen jeg skal synge starter på tersen i akkorden, men jeg kan ikke nødvendigvis gjøre det. "*Å vite hvordan*" består i ferdigheter, i å kunne utføre visse handlinger, mens "*å vite at*", innebærer å vite hvordan saker og ting forholder seg (ibid.:104). Samlet dekker begrepsparet de teoretiske og de praktiske sidene ved musikkfaget. Hanken og Johansen (1998) bruker begrepene *å vite* og *å kunne* om det tilsvarende (1998:183).

Det vi ser, det vi gjør og det vi er, har vi ikke alltid ord for. Vi kan vite mer enn vi kan si. Dette kan vi kalle for *taus kunnskap* (Gustavsson 2000:108). Den engelske filosofen Michael Polanyi går i dybden på dette i sin bok *The tacit dimension* (2000). Ifølge Polanyi har all kunnskap en taus dimensjon. Samtidig er det ingen kunnskap som er helt taus. Kunnskapen karakteriseres av at den er personlig og at den er en aktivitet. Den bæres av mennesker i deres kropper og den kan anvendes og brukes. Polanyi bruker begrepet "knowing" i stedet for "knowledge" for å markere det aktive i kunnskapsbegrepet (Gustavsson 2000:114). En rekke sangtekniske ferdigheter passer inn under denne beskrivelsen. For eksempel er det ikke nødvendigvis så lett å forklare hvordan man skal treffe den og den tonen. En pianist kan se tangentene foran seg, men hvordan forklare forskjellen på hvordan en sanger skal synge tonen C og tonen D? Dette er et eksempel på kunnskap som for mange er taus, etter å ha øvd lenge *kan* man det bare.

Den tredje formen for kunnskap har Gustavsson kalt for *praktisk klokhet* og er en kunnskap som utgår fra etiske handlinger. De handlingene man gjør i og for det sosiale felleskapet, krever et godt omdømme og en klokskap som går ut over de andre formene for kunnskap. Her snakker vi om *fronesis*, en form for kunnskap som Gustavsson hevder har fått sin renessanse i vår tid (ibid.:33). Dette er en type kunnskap som ikke oppøves gjennom terping, men man erverver den gjennom erfaring, og innebærer å kunne skille mellom hva som er godt og hva som er dårlig (Aristoteles i Christensen 2014). Å handle med klokskap er en dyd, og handler også om å beherske situasjoner hvor flere mennesker er involvert. Christensen (2014) bruker den norske oversettelsen *relasjonell kunnskap* for å beskrive fronesis. Hun sammenligner det å være musiker med å være en god lagspiller. Bruker vi hennes eksempel, kan vi si at for en jazzsanger kan fronesis for eksempel komme til uttrykk gjennom det å være en god medspiller i et band. Å spille i et band forutsetter at man mestrer det man selv skal gjøre, men også at man er lydhør for andres innspill, at man justerer seg i forhold til de andre, og at man tar gode og kloke avgjørelser på bakgrunn av det man kan.

Begrepene episteme, techné og fronesis kan hjelpe meg til å være mer presis når jeg senere i denne oppgaven drøfter hvilke kunnskaper som sensorene ser på som sentrale i faget.

2.4.2 Ars og scientia-dimensjonen

Ulike fag fordrer ulike former for kunnskap. En skomaker trenger andre type kunnskaper enn en forsker. Kunnskap i musikk har mange former, og kan ifølge Vinge (2014):

(...) komme til uttrykk gjennom elevers teoretiske, verbale og skriftlige forståelse av musikk i alle

dets fasetter, former og kontekster. Kunnskap i musikk kan også komme til uttrykk gjennom elevenes praktiske omgang med musikk, gjennom sang og spill på instrumenter, i dans og bevegelse og i skapingen av musikk (Vinge 2014:32).

Hovedinstrumentfaget ved NMH er, som jeg nevnte tidligere, et helt annet fag enn musikkfaget som for eksempel Vinge skriver om i sin doktoravhandling. Det sier seg selv at en eksamenskonsert ikke kan gi rom for å la kunnskapen komme til uttrykk i alle formene som nevnes i sitatet over. Så hva slags kompetanse er det da snakk om i det tilfellet jeg undersøker? Målet mitt er ikke å komme med en bestemt definisjon av dette her, da noe av målet med selve oppgaven er å finne ut hva sensorene jeg har intervjuet tenker om dette. Det kan likevel være interessant å se på hvordan musikkdidaktisk litteratur beskriver musikkfaget og dets kunnskapsformer.

En som har drøftet dette inngående er Frede V. Nielsen (1994). Han hevder at faget hviler på en tredelt basis: vitenskap, håndverk/hverdagskultur og kunst, og beveger seg derfor mellom en ars- og en scientia dimensjon.

Ars-dimensjonen har å gjøre med fagets praktiske, håndverksmessige og kunstneriske aspekter. *Scientia*-dimensjonen handler om den intellektuelle og verbalspråklige forståelsen av musikkfaget gjennom blant annet begreper og teoretisk forståelse. Kunstfaget musikk knytter Nielsen opp til ars-dimensjonen i faget, mens vitenskapsfaget henger sammen med scientia-dimensjonen. Musikk som håndverk og hverdagskultur finner vi i midten som et bindeledd mellom de to dimensjonene (Nielsen 1994:106, Hanken og Johansen 1998:28, Vinge 2014:32).

Nielsen (1994) skriver at ved en umiddelbar betraktning av musikkfaget i skolen, skiller det seg fra andre skolefag ved at det ikke primært er basert i et vitenskapsfag. Han argumenterer likevel for at det er viktig å ha fagets scientia-dimensjon med i vår tankegang når vi samtaler om musikk, og kanskje spesielt når vi bevisst overveier hvilket faglig innhold som skal inngå i undervisningen (ibid.107). Det er tre ting han trekker frem i forhold til dette, tre ting som jeg tenker det også er interessant å se på i relasjon til vurdering. Det første poenget hans går på opplevelsesaspektet ved musikalske objektet. Begrepene man har på musikalske fenomener må alltid sees i sammenheng med vår opplevelse. Grunnleggende musikalske elementer eksisterer ikke fysisk på samme måte som for eksempel en stol, men de får sin 'objektive' eksistens ved at de kan oppleves og erfares som en egenskap ved et musikalsk objekt (ibid.:107). Dette kompliserer selvsagt vurderingen, for selv om man tenker at man vurderer objektive størrelser, vil det alltid være snakk om noe abstrakt, en opplevelse.

Nielsens andre poeng handler om hvor viktig det er å sette navn på ting. Han sier at navngivning av et fenomen er en forutsetning for å kunne undervise i det. Dette fordi det gjør

det mulig å snakke om fenomenet, men også fordi det hjelper oss å oppdage fenomenet. (ibid.:108). Et av mine mål med intervjuene var å finne ut hva sensorene legger i begrepet jazzsang, samt de begrepene som blir brukt i studieplanen. Dette fordi navngivningen og forståelsen av hva ordene betyr, er en forutsetning for å kunne komme med en verbal vurdering.

Nielsens siste poeng omhandler at man har en forestilling om hva det faglig er å lære, og han påpeker at dette er en forutsetning når man diskuterer spørsmålet om faglig innhold, som igjen er det som blir gjenstand for vurderingen. Nielsen hevder at en idealsituasjon er at man har et systematisk overblikk over fagets mulige innhold. Også i denne prosessen mener han at vi må se betydningen av den verbalt-begrepelige tenkningen (ibid.:109). Finnes det en systematisk oversikt over innholdet i hovedinstrumentfaget? Og finnes det en systematisk oversikt over hva som skal vurderes?

2.4.3 Improvisasjonskompetanse

I resultatkapittelet skal vi se at alle sensorene ser på improvisasjon som en essensiell del av faget. Som et utgangspunkt kan det derfor være interessant å se på hva jazzlitteraturen sier oss om improvisasjonskompetanse. I sin doktorgradsavhandling *Å øve på improvisasjon* gir Guro Gravem Johansen (2013) oss et overblikk over hva som kommer fram i jazzlitteraturen av ulike syn på improvisasjonskompetanse. Hun viser oss at det er stor variasjon og vanskelig å komme fram til en entydig konklusjon. Johansen tar fram både individuelle og mer kollektivt rettede teoretiseringer av improvisasjonskompetanse, og oppsummerer med å ta fram tre aspekter som hun mener improvisasjonskompetanse kan omfatte: teknisk, performative og kommunikative aspekt. De tekniske aspektene innebærer kunnskap om musikalsk materiale og strukturer, og tekniske ferdigheter i å utføre dem. De performative aspektene handler om hvordan man evner å gjøre noe kreativt ut av det man kan, mens evner som lytting og responsivitet, samt evnen til å justere seg etter spesifikke musiseringskontekster, kaller hun for kommunikative aspekt (Johansen 2013:92).

De ulike kunnskapsformene fordrer altså ulike tilganger til vurderingen. Å forstå det komplekse kunnskapsgrunnlaget i musikk, hjelper oss imidlertid å få en oversikt over hva som skal vurderes. For å få noen ytterligere perspektiv på kvalitet og verdi i musikk, vil jeg i neste avsnitt gjennomgå noen sentrale poeng i Frede V. Nielsens (2002) artikkel "Quality and Value in the interpretation of music from a phenomenological point of view – a draft". I forlengelsen av dette vil jeg også se på et prosessorientert perspektiv på musikk, før jeg går nærmere inn på de noen filosofiske og sosiologiske perspektiv på hvordan vi gjør våre vurderinger av verdi og kvalitet.

2.5 Et fenomenologisk perspektiv

Frede V. Nielsen (2002) skiller mellom begrepene kvalitet og verdi. Kvalitet relaterer han til konkrete vurderinger og evaluering av kunstneriske uttrykk, virksomhetens underliggende kriterier, men også kritikerens arbeid med å anmelde kunst, litteratur osv. Verdi er ifølge Nielsen forbundet med en overordnet diskurs hva gjelder verdier i samfunnet, menneskeverd eller livsverdi, i tillegg til kunst, vitenskap og pedagogikk. Nielsen skiller mellom kvalitet i en deskriptiv og normativ betydning. En deskriptiv og "smal" betydning dreier seg om for eksempel størrelse, vekt, farger eller klang, mens en normativ og "bred" betydning omhandler kvaliteter som sannhet, autentisitet, rikdom i uttrykket og originalitet (Nielsen 2002; Varkøy 2017:54). Legger vi Nielsens definisjon av begrepene til grunn, kan vi si at det i denne sammenheng først og fremst er snakk om vurdering av kunstnerisk kvalitet.

2.5.1 Fra universalisme til relativisme

Alle ytringer omkring hva som er kvalitet, tar utgangspunkt i et syn som befinner seg mellom troen på at kvalitet kan defineres ut fra universelle normer, eller at alt er relativt og derfor ikke kan diskuteres. Frede V. Nielsen (2002) og Øivind Varkøy (2017) gir oss en oversikt over fire grunnposisjoner hva gjelder kunstsyn og verdidommer, en inndeling gjort av Henrik Kaare Nielsen. Han mener vi kan skille mellom posisjonene *universalistisk normativ*, *relativistisk normativ*, *pluralistisk normativ* og *pluralistisk universalistisk*.

En *universalistisk normativ* posisjon tilsvarer på mange måter det gamle etnosentriske kultursynet. Her har man en forestilling om én enhetlig kultur som etablerer en norm for kvalitet og vurdering av kvalitet. Dette er Kultur med stor K. Det er den fine, klassiske kulturen som står som mal og modell for hva som er bra. I jazzsammenheng, hvor improvisasjon og personlig egenart står sentralt, kan et slikt syn fort bli problematisk.

Motsatsen finner vi i en *relativistisk normativ* posisjon. Her er alt like bra og like verdifullt. Relativiteten er normen i dette synet. Dette perspektivet finner vi hos mange postmodernisters syn på kultur og vitenskap. Deler man dette synet vil vurdering med bruk av gradert karakterer være svært problematisk, da det ikke er mulig å gradere kunst på den måten. Alt er jo like bra og verdifullt.

Øivind Varkøy er en av dem som stiller seg kritisk til denne posisjonen, og han mener at dette synet på kvalitet har gjennomsyret musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig litteratur i flere tiår (Varkøy 2017:51). I likhet med Frede V Nielsen inntar han i stedet en *pluralistisk normativ posisjon*, en posisjon hvor man vektlegger at det finnes ulike kvalitetsstandarder i ulike

kontekster. Ut ifra en slik synsvinkel er det mulig å operere med normative kvalitetsvurderinger, men kvalitetsdiskusjonene skjer innenfor spesifikke sjangre eller en spesifikk gruppe med kriterier – aldri fra en universell synsvinkel.

Den pluralistisk universalistiske posisjonen forsøker å forene de andre posisjonene, men motsier dem på samme tid. Tanken her er at det finnes aktuelle og viktige problemstillinger i dagens samfunn som kan brukes som normativt senter for kvalitetsvurderinger (Nielsen 2002:3).

Hva slags syn man har på kunsten, får konsekvenser for hvordan man vurderer den. Inntar man en universalistisk normativ posisjon, bør det være lettere å vurdere, fordi man er av den oppfatning at noe er riktig og noe er galt. Ut i fra en relativistisk normativ posisjon, blir det vanskelig å gjøre vurderinger, alt kan jo være like bra og verdifullt. Innenfor en pluralistisk normativ posisjon forholder man seg til normative kvalitetsvurderinger innenfor en spesifikk sjanger. Den favoriserer ikke noen musikkuttrykk fremfor andre, men vurderer ethvert uttrykk på dets egne premisser. I mitt tilfelle blir det interessant å se på hva slags syn sensorene har på kvalitet. Finnes det noen type kunstuttrykk som fremstår som mer verdifullt enn andre, eller er det relativismen som dominerer?

Som nevnt inntar Nielsens selv en pluralistisk normativ posisjon, og det er med utgangspunkt i denne posisjonen han presenterer perspektivene jeg vil gjennomgå i avsnittene under.

2.5.2 Modell over musikkens objektområde

Studieplanen har abstrakte målformuleringer. Dersom man ikke skal utvikle eksplisitte kriterier på forhånd, hvordan får vi da oversikten over det vi faktisk vurderer? Nielsen (2002) har lagd en modell som viser oss objektområdet for musikken og musikkrelaterte kvalitetsvurderinger. Det er en deskriptiv modell som kan hjelpe oss å orientere oss i hva vi faktisk vurderer:

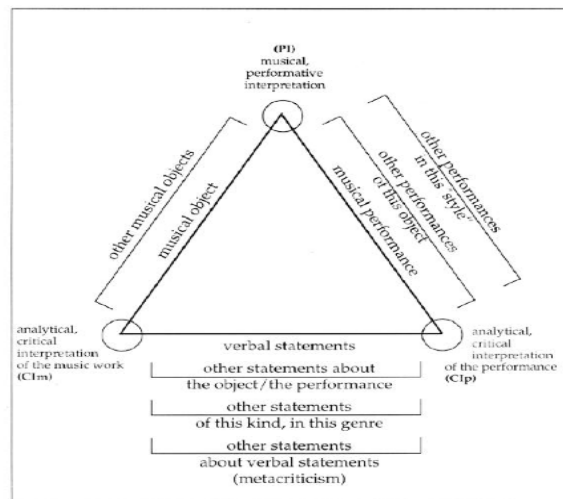


Figure 1 The object area of musical and music-related quality appraisal

(Nilsen 2002)

Modellen beskriver tre sider. På den ene siden har vi det musikalske objektet («the music object»). På den andre siden finner vi den musikalske opptreden. I møtetpunktet mellom det musikalske objektet og framføringen finner vi den musikalske interpretasjonen.

På modellens tredje side finner vi verbale uttalelser som omhandler det musikalske objektet og realiseringen av det. I møtetpunktene mellom sidene finner vi på den ene siden den analytiske kritikken av verket, og på den andre siden analytiske kritikken av framføringen. Det er i disse møtetpunktene at ytringer om kvalitet foregår. Modellen viser at man må se sammenhengen med verden utenfor: med andre musikkstykker, andre utøvere og andre verbale ytringer om verket. Men denne verden utenfor kan ikke alene lage et grunnlag eller kriterier for kvalitetsvurderinger med substans. Han mener derfor vi må se på noen interne og eksterne kriterier i det musikalske objektet. Modellen tar høyde for at det er mulig å nettopp skille mellom verket, slik det er notert, og den musikalske framføringen. Denne modellen overser dermed de spesielle utfordringene man får ved improvisasjonsbaserte musikkformer, som jeg jo fokuserer på i min oppgave. Nielsens modell hjelper oss til å få oversikten over hva vi faktisk vurderer, men gir oss få konkrete verktøy til hvordan vi kan gjøre verdi og kvalitetsvurderinger.

2.5.3 Interne og eksterne kriterier

I likhet med Stenhouse og Eisner mener Nielsen (2002) at det finnes noen interne kriterier i det musikalske objektet som blir framført, og at det er disse som er de viktigste kriteriene for vurderingen av en musikalsk framføring. Det grunnleggende spørsmålet blir: Hva er det essensielle i dette verket? Og er dette en god, tilstrekkelig, autentisk framføring av det essensielle?

Nilsen mener det også er nødvendig å søke etter noen eksterne kriterier som vi kan putte på det indre nivået. Og da skiller han mellom tre typer kriterier for kvalitetsvurderinger:

- De funksjonelle kriteriene for kvalitet i det musikalske verket handler om hvorvidt verket oppnår det ene eller andre forhåndsbestemte målet utenfor musikken i seg selv. Det kan være at den er god å danse til, for å roe ned et barn osv. Dette kan også gjelde i pedagogiske sammenhenger for eksempel at musikken skal lære elevene noe om musikalsk form, klanger, tonalitet osv.
- De historiske kriteriene handler om hvorvidt musikken er et uttrykk for noe essensielt i en epoke, i samfunnet, i oss selv, eller en av samtidens prosesser osv.
- De estetiske kriterier handler om at det estetiske objektet består av flere lag, noe han beskriver med en modell:

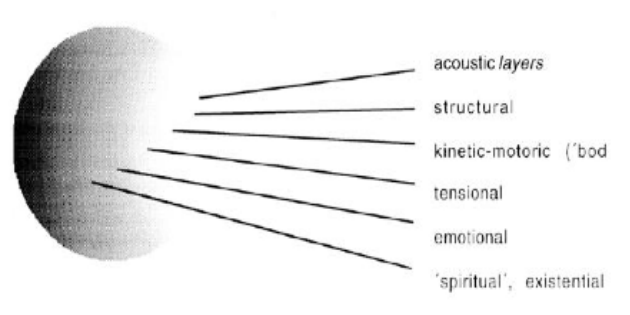
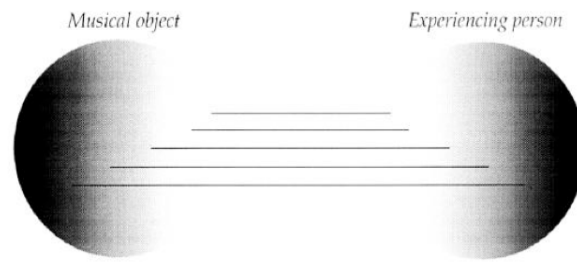


Figure 2 Sketch illustrating certain layers of meaning in the musical object

(Nilsen 2002)

Her ser vi hvordan det estetiske objektet består av flere lag (akustiske lag, strukturelle lag, lag av bevegelser som påvirker hverandre, spenningsladde, følelsesladde, spirituelle og eksistensielle lag). Alle disse lagene gjør det estetiske objektet til dypt, flerdimensjonalt og selvrefleksivt. Det blir uuttømmelig, men samtidig sammenhengende og enhetlig innenfor de individuelle lag – særlig de strukturelle lagene. Det estetiske objektet har en intensjon og det samhandler med lignende strukturer i vår egen psyke, noe vi ser i følgende illustrasjon:



(Nilsen 2002)

To viktige kvaliteter i denne sammenheng er spørsmålet om autentisitet og originalitet. Hvis noe er originalt uten å være autentisk, vil det synke i verdi. Det vil framstå som falskt, kunstig og usannsynlig. Hvis noe er autentisk uten å være originalt, vil det imidlertid også synke i verdi, og kan kanskje framstå som kjedelig og overflødig. Jo mer autentisk og originale disse egenskapene viser seg, jo større verdi og kvalitet kan vi tilskrive objektet, mener Nielsen, men påpeker at også dette kan motsies. Vi ser også andre lignende fallgruver. Hvis et verk er stort og mangespektret men ikke har en mening bak, blir det kun en demonstrasjon i godt håndverk. På den andre siden, har man bare en stor mening bak, men mangler strukturelle rammer, vil det gjøre at verket kan framstå som sentimentalt.

Et av målene med intervjuene mine er å finne ut av hvilke kriterier sensorene jeg har intervjuet legger til grunn for vurderingene. Hvordan orienterer de seg i det musikalske landskapet? Hvordan ser de på kunstnerisk kvalitet? Hvilke kvaliteter er viktige og gir kunstverket verdi? Nielsens perspektiver er et eksempel på en måte å tenke på rundt kvalitet i musikk, og senere i denne oppgaven vil jeg drøfte sensorenes tanker om disse tingene i lys av Nielsens perspektiver.

2.6 Fra objekt til prosessorientering

Et viktig premiss som ligger til grunn for synspunktene jeg presenterte i avsnittet over, er at man deler forståelsen av musikken som et objekt. I boken *Musikk – dannelse og eksistens* (2017) gir Øivind Varkøy oss et annet perspektiv. I lys av Hannah Arendts handlingsbegrep, drøfter han hva som skjer dersom vi ser på musikken som noe vi gjør sammen, og ikke en ting. Det er vanlig å forholde seg til musikken som et objekt. Utgangspunktet for den musikalske aktiviteten er jo gjerne en komposisjon, et verk, en låt eller noen forhåndsbestemte rammer for improvisasjon. Disse objektene eller produktene har ingen egenverdi, de er kun midler til musikalsk erfaring (Varkøy 2017:121). Det er bare den musikalske erfaringen som har egenverdi, og den kan vi

ikke betrakte som et produkt, men den må betraktes som en handling, mener Varkøy (ibid.:121). Dette bruker Varkøy som nok et argument i hans kritikk av nyttetenkning og den økonomiske ideologien han mener preger dagens kultur og utdanningspolitikk.

Perspektivet på musikken som handling framfor objekt, kan få konsekvenser for hvordan vi tenker rundt *hva* som vurderes, og kan følgelig påvirke vurderingen. I den forbindelse er Christopher Smalls konsept *musicking* (1998), interessant. Small utfordrer den vanlige måten å oppfatte musikkbegrepet på, og tar et oppgjør med vestlig verkorientert musikktenkning. Han går så langt at han sier at det ikke er mulig å besvare vanlige filosofiske spørsmål som "hva er meningen med musikken?" og "hvilken funksjon har musikken i menneskers liv?". Grunnen til dette, hevder han, er fordi "there is no such thing as music" (Small 1998:2). Musikk er ikke en ting, men en aktivitet. Small vektlegger også det sosiale aspektet ved dette begrepet, og det lar seg derfor ikke oversette med det norske ordet *å musisere*. Musiseringsbegrepet involverer for eksempel ikke den opplevende lytteren, noe *musicking*begrepet gjør. «All *musicking* er dermed prosesser der vi forteller oss selv historier om oss selv og våre relasjoner. All aktivitet vi kaller kunst, handler slik i bunn og grunn om menneskelige relasjoner» (Varkøy 2017:120).

En slik måte å tenke på kompliserer vurderingen ytterlig. For hva vurderes egentlig dersom man ikke skal vurdere musikken som et objekt? Vurderer man da den musikalske prosessen? Og hvordan vurderer man en musikalsk prosess, en musikalsk handling, eller en musikalsk erfaring?

2.7 Noen filosofiske og sosiologiske perspektiver

Perspektivene over gir oss innspill på hvordan vi kan betrakte musikken og dens kvaliteter. At tematikken er så kompleks, gjør den vanskelig å enes om. Musikken vekker dessuten følelser i oss, noe som kan gjøre det enda vanskeligere å holde hodet kaldt. Noen ganger blir man for eksempel berørt av noe som åpenlyst ikke er av spesielt høy kunstnerisk kvalitet, noe Synne Skouen (2016) kommer med et godt eksempel på i artikkelen «Om å humle» på kulturrådets nettsider:

Du kan sitte i konsertsalen og høre en verdensstjerne hive seg ut i de mest svimlende løp og mestre dem til fullkommenhet, og du er muligens imponert, men ikke nødvendigvis så berørt. Neste dag overværer du en elevkonsert på kulturskolen, og der hører du noe som ikke nødvendigvis er så virtuost ennå, men du er himla berørt – enten det gjelder en liten vals av Chopin, eller lyden av en liten kvedar.

(<http://www.kulturradet.no/kvalitet/vis/-/essay-om-a-humle lest:2016>)

Dette eksemplet er med på å belyse hvor kompleks tematikken er, og hvor mange ulike syn man kan ha på dette med kunstnerisk kvalitet og verdi. Noen vil mene at musikken på elevkonserten er av like stor verdi som den i konsertsalen, mens andre vil være høyst uenig i dette.

Jeg vil nå ta for meg et par sentrale filosofiske og sosiologiske perspektiv, og jeg starter med å se på Immanuel Kants tanker om dette temaet, før jeg ser nærmere på et sosiologisk perspektiv.

2.7.1 Kants estetikk

Hvordan gjør vi estetiske vurderinger? Ved å se på Immanuel Kants estetikk, får vi et innblikk i en måte å tenke på rundt dette spørsmålet, noe som kan danne et forståelsesgrunnlag for hvordan sensorene tenker når de gjør sine vurderinger og verdidommer. I sitt verk *Kritikk av dømmekraften*, drøfter Kant den estetiske bedømmelsen, altså hva som skjer når vi feller smaksdommer eller estetiske dommer. Øivind Varkøy (2003) gir oss en innføring i dette i sin bok *Musikk – strategi og lykke*, og det er denne boken jeg har tatt utgangspunkt i når jeg prøver å forstå hovedtrekkene i Kants estetikk.

Smaksdommer, altså det å skille mellom det skjønne og det uskjønne, kan ifølge Kant, bare være subjektive dommer. De fleste dommer er preget av følelsene våre og uttrykker for eksempel glede eller velbehag. Slike dommer er imidlertid ikke estetiske dommer, da de er basert på smak-og-behag, mener han. Den estetiske dommen kjennetegnes av «(...) et velbehag som er uten noen interesse (ibid.: 177)». For at noe skal regnes som et kunstverk, må det ikke tjene noe formål i det hele tatt, som for eksempel følelsesmessige behov, hevder han. Slike formål vil nemlig redusere kunstverkets verdi (Varkøy 2003:177).

Kant skiller mellom det han kaller sansesmaken og refleksjonssmaken. Sansesmaken opplever det behagelige, mens refleksjonssmaken opplever det skjønne. Sansesmaken er privat og subjektiv, mens refleksjonssmaken derimot er universell. I motsetning til det behagelige, er det skjønne formålsløst. Refleksjonssmaken forholder seg dermed kjølig og distansert til kunsten, i motsetning til sansesmaken. Ved en estetisk dom ligger også vekten på formopplevelsen av en gjenstand. «Smaken for det behagelige (sanesmaken) er nødvendighetens smak, det skjønne (refleksjonssmaken) er frihetens smak (ibid.:178)».

Noe av det som gjør at jeg elsker musikk, er følelsen det gir meg. Jeg liker en stemme fordi den appellerer til meg på en måte jeg ikke kan forklare, jeg blir glad eller trist av å høre en sang, musikken får meg til å slappe av, eller fungerer som underholdning mens jeg tar oppvasken. Jeg tenker ikke nødvendigvis alltid så mye over hva jeg liker eller ikke, men hører

på det jeg umiddelbart tiltrekkes av. Er det noe jeg ikke liker, skur jeg det bare av. Men er det nødvendigvis dårlig musikk av den grunn?

Det å vurdere en eksamenskonsert på en like umiddelbar og lite reflekterende måte som jeg gjør i dagliglivet, kan virke problematisk. Da får man subjektive vurderinger basert på smak og behag. Men er det mulig å gi en god tilbakemelding på et kunstnerisk uttrykk man ikke liker? Ja, ifølge Kant. Deler man hans syn, vil det være mulig å legge sansesmaken til side og ta i bruk refleksjonssmaken. Ifølge Kant, vil det i en slik vurdering ligge en påstand om at dette er allmenngyldig, men allikevel subjektiv. Allmenngyldigheten i en slik påstand kan ikke være begrepsmessig, noe som betyr at refleksjonssmaken ikke dreier seg så mye om å sette begreper på den musikalske gjenstanden. På den måten blir det vanskelig å bevise at ett kunstverk er bedre enn et annet (Varkøy 2003:179). Dette paradokset kan vi kalle for *subjektiv allmenngyldighet*:

Den estetiske dommen fokuserer heller på min subjektive følelse. Når det gjelder estetikk, er jeg altså på følelsenes snarere enn på begrepenes område. Jeg kan derfor ikke vite at de dommer jeg feller, er allmenngyldige. Allikevel vet jeg at de gjør krav på allmenn gyldighet (Varkøy 2003:179).

Noe av det jeg ønsker å finne ut av i min oppgave er hvordan sensorene tenker omkring dette. Hva tenker de om hvordan de gjør sine vurderinger? Hvordan forholder de seg for eksempel til kunstneriske uttrykk som de ikke liker?

2.7.2 Bourdieus sosiologiske perspektiv

Da jeg for en tid tilbake tok videreutdanning i komposisjon ved musikkhøgskolen, fikk jeg høre mye musikk som jeg ikke umiddelbart likte. Jeg hadde vanskelig for å forstå musikken, og den vekket mye ubehag i meg. Jeg ble veldig nysgjerrig på hvorfor det var sånn. Hva er det med musikken jeg ikke forstår? Musikken har jo fått en stor plass i musikkhistorien, og det er tydelig at den er av stor verdi da professorer og de andre i klassen gav uttrykk for stor entusiasme. Jeg tok dette opp med min veileder, og fikk som svar at «denne musikken er ikke for alle». I uttalelsen lå det en undertone av at «dette kommer du kanskje aldri til å forstå». Uttalelsen støtter opp under den følelsen man noen ganger kan få av at noen er "innafor" mens andre er "utenfor". Man må "liksom bare skjønne greia". "Greia" er det ikke så lett å forklare hva er, for den har ingen artikulerte kvalitetskriterier. Men hva er poenget med å studere dersom man ikke har muligheten til å forstå allikevel? Hvem bestemmer hva som er «innafor» og ikke?

Pierre Bourdieus sosiologiske perspektiver kan hjelpe oss å få en oversikt over hvilke

sosiale strukturer som potensielt kan påvirke sensorenes vurderinger, hva som blir sett på som verdifullt og hva som noen ganger påvirker de kunstneriske valgene som blir tatt.

Bourdieu var opptatt av at borgerskapet og folket forholder seg til kunsten på forskjellige måter, og han kritiserte Kant for å overse betydningen av sosiologiske faktorer. Hovedforskjellen mellom Kant og Bourdieu, går på hvorvidt estetiske dommer har utspring i individet eller i det sosiale. Bourdieu søker å analysere og forklare forskjeller mellom folk, og drøfter dermed den undertrykkelsen som finnes i samfunn som tilsynelatende er basert på frihet og likhet (Varkøy 2003:181). Hvis vi ikke er frie i våre verdidommer, hva er det da som påvirker oss i våre vurderinger?

Bourdieu introduserer oss for begrepene *habitus, felt og kapital*. I denne sammenhengen er det felt og kapitalbegrepet jeg finner mest interessant.

Et *felt* er det sosiale rommet, et område i stadig forandring. Det er et fortolkningsfellesskap hvor «(...) maktrelasjoner er med på å bestemme hvilket språk som tales i feltet, og hva de kan eller skal tales om, og hva som skal tales om» (ibid.:182). I min sammenheng kan vi betrakte jazzmiljøet som et sosialt felt.

*Kapital*begrepet kjenner vi fra økonomien. Den som har kapital, har makt over dem som ikke har kapital. Bourdieu mener at det ikke bare er økonomisk kapital som gir makt, men også kulturell og sosial kapital. Den økonomiske kapitalen setter nok størst skiller mellom folk. Deretter har vi den kulturelle kapitalen. Her finner vi utdanning, kunnskap og fortrolighet med det kulturelle feltet. Sosial kapital handler om forbindelser, vennskap og tillit (ibid.:182). Vi kan tenke oss at ulike sjangre innenfor jazzen, ulike instrumentgrupper osv. gis ulik verdi innenfor det samme feltet. På den måten vil det oppstå ulike former for kulturell kapital som man kanskje bør være seg bevisst når man skal vurdere en musikkprestasjon.

Vi kan også tenke oss at dette feltet sammenlignet med andre felt, har ulik kulturell kapital. Noen vil kanskje kunne hevde at utøvere innenfor eksperimentell improvisert musikk har større kulturell kapital enn utøvere innen for eksempel EDM-sjangeren. Det er imidlertid høyst sannsynlig at EDM-artister som for eksempel Kygo har høyere økonomisk kapital enn de fleste improvisasjonsmusikere.

Ifølge Bourdieu er det ikke alle forunt å være en del av den kunstneriske eliten. Følger man Bourdieu sin tankegang, kan man argumentere for at eksempelet jeg nevnte innledningsvis i dette avsnittet, samt det utøvere innenfor eksperimentell improvisert musikk driver med, innebærer en «omvendt» økonomisk logikk. I motsetning til produsenter av for eksempel «russebus-musikk», tar aktørene eksplisitt avstand fra kommersielle virksomhet og streben etter økonomisk fortjeneste:

Det å presentere vanskelig tilgjengelige verk for en liten gruppe av kjennere gir eksempelvis større anerkjennelse enn å skrive «kiosklitteratur» eller lage kommersielle produksjoner som «massene» vil ha, og høye salgstall kan tidvis betraktes som det motsatte av et kvalitetsstempel. I dette ligger det samtidig ideer om eksklusivitet, om kvalitetshierarkier, og om at den «virkelig gode» kunsten ikke er alle forunt å forstå (Nerland 2003:77).

I sosiale felt knyttet til kunstnerisk virksomhet, er det de symbolske kapitalformene som dominerer. Faktorer som anerkjennelse og prestisje, og det å bli verdsatt av «kjennere» av kunstarten, gir kapital, og kan være avgjørende for hvilke posisjoner man kan innta i feltet (Nerland 2003:77). På den måten kan det oppstå maktstrukturer som er sosialt konstruerte, og som kanskje bør være seg bevisst dersom man skal vurdere kunstuttrykk. Hvilke faktorer er det som spiller inn i vurderingen av en musikkprestasjon? Hvem bestemmer hva som er av høy kunstnerisk kvalitet? Er kvalitet noe konstant, eller er det bare et produkt av det sosiale spillet, og således i bevegelse?

2.8 Oppsummering

Teorien jeg har presentert i dette kapittelet danner grunnlaget for diskusjonen av resultatene som legges frem i kapittel fire. Jeg har sett på ulike forståelser av vurderingsbegrepet, ulike didaktiske posisjoner og tilganger til vurdering, noe som gir et teoretisk verktøy til å beskrive og forstå hvordan vurderingen foregår. For å få en dypere forståelse av hva som vurderes, har jeg presentert ulike perspektiver på musikk, sett på musikk som objekt med interne og eksterne kriterier, kontra et mer prosessorientert perspektiv på musikk som fenomen. Bak enhver vurdering av kunstnerisk kvalitet ligger det et grunnleggende syn på kunstnerisk kvalitet, og jeg har derfor sett nødvendigheten i å presentere noen filosofiske og sosiologiske perspektiv på hvordan vi gjør verdidommer. I de neste kapitlene vil jeg presentere metode og empiri. Først i kapittel fem vil jeg igjen vende tilbake til de teoretiske perspektivene jeg har presentert i dette kapittelet, men da med det empiriske materiale mitt som utgangspunkt. Forhåpentligvis vil jeg ved hjelp av teoriene jeg har presentert her, kunne nå denne oppgavens målsetning om å finne ut hvordan vurdering av jazzsangeksamenene ved NMH foregår.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det kvalitative forskningsintervju (Kvale og Brinkmann 2009), som er metoden jeg har brukt for innsamling av data og empiri. Jeg vil gå inn i teoretiske og praktiske aspekter ved intervjuprosessen, noe som involverer planlegging, hvordan jeg har valgt ut informantene mine, gjennomføring av intervju og transkripsjonsarbeid, før jeg gir en beskrivelse av analyse- og tolkningsprosessen, samt noen forskningsetiske betraktninger. Jeg tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, og vil gjøre rede for hvilke konsekvenser dette har for min forskning. Avslutningsvis vil jeg også se på studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Valg av forskningsmetode

«Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet*» (Kvale og Brinkmann 2009:121). Målet mitt med masteroppgaven er å finne svaret på problemstillingen min: Hvordan foregår vurdering av jazzsangeksamener ved Norges musikkhøgskole? utfordringen blir da å finne en metode som gir best mulig svar på mitt spørsmål.

For å finne ut hvordan vurdering av jazzsang i høyere utdanning foregår, ønsket jeg å spørre de som faktisk gjør vurderingene. På den måten får jeg kunnskap basert på sensorenes erfaringer. Ved å bruke kvalitativ metode får jeg innsikt i, og en dypere forståelse av hva sensorene tenker når de gjør sine vurderinger. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall» (Kvale og Brinkmann 2009:49).

Vurdering av jazzsang i høyere utdanning skjer på flere forskjellige måter, og er ikke bare noe som kommer til uttrykk gjennom en formell avsluttende karakter i slutten av studiet. Studenter og lærere er i en kontinuerlig vurderingsprosess gjennom hele studiet. Jeg har likevel valgt å fokusere på den formelle biten av vurderingen. Kvalitativ forskningsmetode appellerte til meg på grunn av fokuset på beskrivelse og forståelse. Jeg innså at det ikke var mulig å si noe generelt om hvordan vurdering foregår, men jeg kan fortelle noen historier om hvordan vurdering *kan* foregå.

Intervjuene mine er mitt empiriske materiale. Gjennom å transkribere lydopptak fra intervjuene, gikk de fra å være tale til å bli en skriftlig tekst. Ved å stille og forfølge spørsmålet «hvilken mening formidles?» overfor et antatt meningsformidlende materiale, inntar jeg en hermeneutisk tilnæringsmåte.

3.1.1 Hermeneutisk metode

«Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster» (Kvale og Brinkmann 2009:69). Fortolkningen av mening er det sentrale, og det legges vekt på tolkerens forkunnskap om en tekst. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (ibid.:69). Å tolke er å tyde tegn. Vi gjør oss opp en mening om hva noe betyr, og forteller at vi ser noe som noe. Ved middagsbordet oppfatter vi bestikket vårt som kniv og gaffel, og vi trenger ikke lete etter mer mening, siden vi allerede forstår. Mye av vår forståelse er slik, vi forstår umiddelbart og vet at andre har samme forståelse av en sak. Vi har en forforståelse som gjør at vi ikke trenger å legge ned et stort tolkningsarbeid i alt vi møter i dagliglivet. Dette gjør at vi kan leve mer effektivt. Men i virkeligheten finnes det også situasjoner som er mangetydige, og som krever en mer bevisst tolkning. Det kan være et dikt, eller et kunstmaleri, et sinneutbrudd, en revolusjon osv. De krever at vi tolker aktivt og bevisst. Vi tolker når vår forståelse ikke strekker til, når vi ikke forstår noe umiddelbart, men fordi vi har et ønske om å forstå (Ödman 2007:57).

Gadamer mener sterkt at hermeneutikk ikke er en metode, men at forståelsen må sees på som menneskers fundamentale form for væren (Kvale og Brinkmann 2009:218). Hermeneutisk tilnærming vil likevel få noen implikasjoner for fortolkning, og det kan være interessant å se på hvilke metodiske konsekvenser en slik tilnærming får.

For å unngå at fortolkningsprosessen formes av visse forståelsesdisposisjoner, er det viktig med en bevissthet rundt de betingelser som styrer fortolkningsprosessen, som på den måte kan bringe oss inn i den hermeneutiske sirkel (Wormnæs 1987:138). «En bibeltext kan sålunda endast förstås om den sätts i samband med hela Bibeln. Omvänt består ju helheten av delar, kan därför endast förstås ur dessa» (Alvesson, Sköldberg 2008:193). Den hermeneutiske sirkelen går ut på at delene bare kan forstås i sammenheng med helheten, og helheten bare kan forstås ut i fra delene (ibid.:194). Et viktig fortolkningsprinsipp innenfor hermeneutikken er altså den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet. Dette er en følge av den hermeneutiske sirkel. Vi starter gjerne med en intuitiv og uklar forståelse av teksten som helhet. Deretter fortolkes dens forskjellige deler, og disse tolkningene settes deretter i ny relasjon til helheten. På den måten forvandler hermeneutikken sirkelen til en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av helheten (Kvale og Brinkmann 2009:216).

Wormnæs (1987) har formulert tre generelle retningslinjer som en del av en hermeneutisk metode. Han påpeker at man ved å følge disse retningslinjene ikke er garantert et «riktig» resultat, men at de skal brukes som kritiske momenter under fortolkning og begrunnelser for fortolkning. De tre retningslinjene dreier seg om *forforståelse*, *kontekst* og

uendelighet i fortolkningsprosessen.

Min forforståelse

Den første retningslinjen går ut på at man må være bevisst sin forforståelse. Dette innebærer at man må bevisstgjøre seg den livsverden man fortolker ut ifra.

Gadamer mente at vår forståelse er avhengig av visse *for-dommer* (Kvale og Brinkmann 2009:69). Med dette mente han ikke nødvendigvis fordommer slik vi gjerne bruker ordet i dagligtalen, men at all forståelse er bestemt av en forforståelse. Vårt tidligere liv farger måten vi forstår noe på. Odd Wormnæs (1987) trekker frem noen dimensjoner i vår livsverden som er med på å farge forståelsens karakter. Det første han trekker frem er våre interesser. Han sier at enhver fortolkning av en meningsytring kan betraktes i lys av for eksempel økonomiske, politiske, materielle eller sosiale interesser (ibid.:129).

Hovedinteressen i mitt tilfelle var naturligvis å finne svar på problemstillingen min. Dette er uttalt eksplisitt, slik at informantene i hovedsak vet hva jeg er interessert i. Dette innebærer at jeg hele tiden leter etter utsagn som kan ha betydning for det jeg interesserer meg for, noe som kan være både positivt og negativt. På den ene siden skaper dette et fokus, og jeg henger meg ikke opp i ting som er irrelevante. På den andre siden kan det føre til at jeg i noen tilfeller hører det jeg *vil høre*, fordi det passer godt inn i teksten min.

Wormnæs trekker også frem det han kaller for vår *stemthet*, som handler om hva slags stemningsleie eller sinnsstemning fortolkeren befinner seg i. Han refererer til Heidegger, som legger vekt på at stemthet og forståelse er gjensidig beroende av hverandre (Wormnæs 1987:130). Det var flere ting som sannsynligvis kan ha påvirket min *stemthet* både i intervjusituasjonen, under transkriberingen og i selve analysearbeidet. Hvor intervjuene fant sted var for eksempel med på å påvirke stemningen. Et godt eksempel på dette er at den ene av informantene hadde med seg hunden sin under intervjuet. Hunden bjefet nokså kontinuerlig i løpet av det første kvarteret, og det stjal mye av oppmerksomheten og fokuset til intervjupersonen. Man kan spørre seg om dette førte til at intervjupersonen svarte annerledes enn han/hun ville gjort dersom hunden ikke var med. Samtidig ble hele situasjonen litt komisk, og kan derfor ha vært med til å bidra til den avslappede og hyggelige stemningen som på mange måter er veldig viktig i en intervjusituasjon.

Det siste Wormnæs trekker frem som relevant i sin beskrivelse av forståelsesprosessens hermeneutiske karakter, er dens betingethet av fortid og fremtid. All forståelse er momentan, skriver han, men er betinget av fortiden og fremtiden. Fortiden bidrar til utformingen av livsverdenen, samtidig som fremtidige prosjekter og formål kan strukturere hvordan øyeblikket

forstås.

Min bakgrunn påvirker hvordan jeg tolker det som blir sagt, men også det som ikke blir sagt. Det at jeg kjenner til miljøet, at jeg selv har vært jazzsangstudent, gått opp til eksamen og blitt vurdert, gjør at jeg forstår det intervjupersonene mine snakker om på en helt annen måte enn om jeg hadde hatt en annen bakgrunn. Jeg aksepterer også en del taus kunnskap, fordi jeg selv sitter på en del av denne tause kunnskapen. Dette kan nok gjøre at jeg i mange tilfeller ikke stiller spørsmål til ting som kanskje egentlig er vanskelig å forstå.

Mine egne erfaringer preger problemstillingen min og tolkningene mine. Jeg har erfaring med at vurderinger kan virke subjektive, og at karakterene kan variere ut fra hvem man har som sensor. Jeg merket også at de gangene intervjupersonene sa noe jeg var enig i, var det fort gjort å glemme seg bort i entusiastisk enighet, i stedet for å beholde en nøytral og åpen tone.

Alle disse tingene er det viktig å være seg bevisst. Det gjelder både individuelle momenter og overindividuelle forhold i forforståelsen. De individuelle forholdene dreier seg om egne interesser, stemthet, prosjekter osv., mens de overindividuelle forhold gjerne dreier seg om miljøer, klasser, yrker, historiske situasjoner osv. Alle disse forholdene kan påvirke forforståelsen (Wormnæs 1987:138).

Konteksten

Den andre retningslinjen Wormnæs tar fram som en del av hermeneutisk metode, er at man må søke å forstå det som skal fortolkes som en del av den helhet det inngår i, i lys av konteksten. Helheten kan dreie seg om fortolkningsrelevante uttalelser fra avsender om hva som er ment. Samtidig kan det diskuteres hvor mye vekt man skal legge på slike uttalelser. Wormnæs skriver at «(...) enhver uttalelse fra avsender om hva som er ment med et meningsformidlende materiale er i prinsippet underlagt liknende fortolkningsproblemer som det materiale som skal fortolkes er.» (Wormnæs 1987:140)

Hvor stor vekt vi skal legge på fortolkningsrelevante kommentarer fra avsender kan variere ut i fra hvilket materiale det dreier seg om. Når det gjelder kunstverk, kan man gjerne si at kunsten ikke først og fremst uttrykker kunstnerens eget syn. Har man denne oppfatningen, står man fritt i forhold til hva avsenderen har ment. Kunstneren anses kun som et medium, man skal se på hva kunsten i seg selv uttrykker.

I mitt tilfelle visste jeg på forhånd at den ene informanten min er sterk motstander av karakterer. Det er fort gjort å tillegge informantene meninger, som de ikke eksplisitt har uttalt i intervjusammenhengen, noe man alltid må avveie. I noen av tilfellene fortsatte også samtalen etter at selve intervjuet var ferdig. Mye av det som kom fram i disse samtalene var jo høyst

relevant for tematikken, og man kan diskutere om man burde ta med noen av poengene som kom fram også her. I dette tilfellet har jeg valgt å ikke ta med dette, siden jeg ikke fikk gjort gode notater av dette i etterkant. Etter som tiden gikk, ble jeg usikker på hva nøyaktig som ble sagt, og det føltes derfor unaturlig å inkludere dette. Jeg ble nok likevel preget av samtalene vi har hatt rundt dette temaet, og dette blir igjen en del av min forforståelse.

Fortolkningsprosessen er åpen og uendelig

Den siste retningslinjen han tar fram er at man må reflektere inn i fortolkningen at fortolkningsprosessen i prinsippet er åpen og uendelig. I praksis er ikke dette tilfelle, siden jeg tydelig avslutter denne prosessen i det øyeblikket masteroppgaven leveres. Men i prinsippet kan resultatet som man har kommet fram til, når som helst utfordres, og dette bør man reflektere over i ethvert fortolkningsresultat, sier Wormnæs (Wormnæs 1987:141). Dette innebærer at jeg ikke betrakter de svarene jeg kommer fram til som endelige, men som et foreløpig resultat i en pågående fortolkningsprosess.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I de neste avsnittene vil jeg gå igjennom de ulike fasene av forskningsprosessen. Jeg vil ta for meg prosessene i forbindelse med planlegging og innhenting av materiale, utvalg av intervjupersoner, selve intervjuprosessen og transkriberingen, før jeg i avsnittene etterpå beskriver analyse og tolkningsprosessen.

3.2.1 Planlegging og innhenting av materiale

Idéen til masterprosjektet mitt kom i en samtale med en kollega på en videregående skole jeg underviste på. Idéen surret i hodet mitt en god stund før jeg etterhvert diskuterte den med min veileder, og vi kom fram til at dette kunne bli et godt prosjekt. Planleggingsfasen kom for alvor i gang da jeg måtte levere prosjektbeskrivelse og fremdriftsplan til musikkhøgskolen. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ville bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode, mest fordi det virket spennende, og det hørtes ut som en interessant måte å innhente kunnskap på. Men også fordi det virket som en metode som passet bra til mitt prosjekt. Jeg ønsket å finne ut hvordan vurdering foregår, og jeg tenkte at den enkleste måten å finne ut av det på er å spørre de som gjør det. Enkelt og greit. Det er imidlertid mange ting man må tenke gjennom før man gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju.

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* skriver Kvale og Brinkmann om intervjuundersøkelsens syv faser (Kvale og Brinkmann 2009:115-136). Den første fasen kaller de for *tematisering*. I denne fasen går man fra idé til å formulere selve formålet med undersøkelsen. Denne prosessen startet da jeg diskuterte ideen min med veileder, men først da jeg skrev prosjektbeskrivelsen min måtte jeg virkelig konkretisere idéen min og beskrive hvordan jeg oppfatter emnet som skal undersøkes.

Kvaale og Brinkmann sier også at man bør kartlegge undersøkelsens hvorfor- og hva-spørsmål før man stiller spørsmålet hvordan – altså hvilken metode man skal bruke (ibid.:118). For å få et bredere perspektiv på *hva* jeg skulle undersøke, ble det viktig for meg å sette meg inn i tematikken, lese meg opp både på teori, «*scanne*» forskningsfeltet. Da jeg skrev prosjektbeskrivelsen måtte jeg også formulere *hvorfor* dette var nødvendig å forske på, min egen motivasjon, og hvorvidt problemstillingen min er aktuell og relevant.

Intervjuundersøkelsens neste fase er, ifølge Kvale og Brinkmann (2009:118), planleggingen, og i denne fasen skal man planlegge studien med hensyn til alle de syv stadiene som i tillegg til *tematisering* og *planlegging* består av *intervjuing*, *transkribering*, *analysering*, *verifisering* og *rapportering*. For meg ble det viktig å sette opp en framdriftsplan med frister for å strukturere arbeidet mitt.

Neste skritt var å sende mail til informantene. Jeg startet med å ta kontakt med musikkhøgskolen for å finne ut hvem som har vært engasjert som sensorer, og tok deretter kontakt med dem på epost og avtalte intervju.

3.2.2 Utvalg av intervjupersoner

Jeg gikk noen runder før jeg bestemte meg for hvem og hvor mange jeg ønsket å intervju. «Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen» (Kvale og Brinkmann 2009:129). Jeg endte opp med å bare intervju tre stykker. Jeg valgte ut tre informanter med lang erfaring, og som jeg mener representerer en viss bredde. De spiller ulike instrumenter og har ulik bakgrunn. Kun én av dem er sanger, de andre to er instrumentalister. Alle tre er aktive utøvende musikere med lang erfaring, og alle har erfaring som pedagoger. I hvor stor grad de jobber som pedagoger var imidlertid forskjellig. Blant dem jeg har intervjuet har noen vært både interne og eksterne sensorer, men sangeren har også sittet i eksamenskommissjon som faglærer. Felles for informantene er at de har faglig tyngde, både som utøvere, lærere og sensorer, og har på hver sin måte hatt betydning for jazzutdanning i Norge, slik den er i dag.

Å kun intervju tre personer kan virke lite, og vil ikke gi meg muligheten til å si noe generelt om hvordan vurdering foregår. De tre personene er ikke representative for alle

vurderinger som er gjort, og selv om jeg mener jeg har valgt ut tre personer med stor tyngde i det faglige miljøet i Norge, kan man alltid spørre seg om man burde valgt fler. Det er alltid en fare for å velge både for få eller for mange intervjupersoner. Hadde målet vært å si noe overfladisk om hvordan vurderingen av jazzsang i høyere utdanning foregår, var det ikke nødvendig å gjøre intervjuene i det hele tatt, for denne informasjonen finnes allerede. Dette var heller ikke min intensjon. Jeg synes det var interessant å intervju noen få, høre tre forskjellige fortellinger om hvordan vurderingen foregår, og hva som ligger til grunn for vurderingene. Å velge få, men nøye utvalgte informanter ble derfor essensielt.

3.2.3 Intervjuprosessen

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tolv ulike aspekter ved forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet ut ifra et fenomenologisk-inspirert perspektiv (ibid.:47). Temaet for intervjuet er den intervjuedes livsverden, og Kvale og Brinkmann refererer i den sammenheng til Merleau-Pontys program for en fenomenologisk vitenskap: «*Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted*» (ibid.:48).

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er ifølge Kvaale og Brinkmann å registrere og fortolke *meningen* med det som blir sagt, og måten det blir sagt på. Målet er ikke å kvantifisere, men å samle inn *kvalitativ* kunnskap (ibid.:47). I og med at jeg ønsket å få tak i intervjupersonens ståsted, hvordan de oppfatter verden, merket jeg at spørsmålsformuleringer som «*hva tenker du om*» og «*hvordan opplever du*» gikk igjen.

Et annet aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet er at intervjuet skal være *deskriptivt*, og det søker åpne og nyanserte beskrivelser av hvordan informantene opplever, føler og handler. Det oppfordres til å gjøre så *nøyaktige* og nyanserte beskrivelser som mulig. Hovedoppgaven til forskeren er å spørre *hvorfor* intervjupersonene opplever og handler som de gjør (ibid.:49). Spørsmålsformuleringer som «*hva tenker du*» og «*hvordan opplever du*» kan imidlertid fort lede til litt diffuse svar, og det var utfordrende å finne den gode balansen mellom åpne og konkrete spørsmål. Jo tydeligere jeg turte å være, jo tydeligere svar fikk jeg, og jeg ble flinkere til å balansere dette utover i intervjuprosessen. Dette går litt over i et annet aspekt, nemlig *spesifitet*. Beskrivelsene av situasjoner og hendelsesforløp som innhentes bør være så spesifikke som mulig, ikke generelle meninger (ibid.:47). Dette synes jeg var veldig utfordrende, og jeg opplevde at informantene synes det var vanskelig å gi konkrete eksempler. Den ene informanten min foreslo også at det hadde vært fint å få lytteeksempler som han/hun kunne uttale seg om, for da å lettere kunne si noe spesifikt relatert til et konkret eksempel. Dette kunne jeg selvfølgelig valgt å gjøre, men da ville det blitt en helt annen oppgave, med et annet fokus.

Intervjuene mine er semistrukturerte, det vil si at de verken foregår som åpne samtaler eller lukkede spørreskjemasamtaler (Kvale og Brinkmann 2009:47). Jeg brukte en intervjuguide (se vedlegg), hvor jeg listet opp bestemte temaer og forslag til spørsmål, men selv om jeg brukte samme intervjuguide under de tre intervjuene, ble de vidt forskjellige. Mens noen av informantene snakket mye, måtte andre tenke seg mye om underveis. Denne åpenheten overfor nye og uventede fenomener fra intervjuerens side, beskriver Kvaale og Brinkmann for *bevisst naivitet*, og det skal føre til at man unngår ferdigoppsatte kategorier og fortolkningskjemaer (ibid.:47).

I noen av samtaleene fikk jeg stilt alle spørsmålene mine, mens andre ganger tok samtalen sin egen vei, og andre spørsmål dukket opp. Kvaale og Brinkman trekker også fram nødvendigheten av å være våken og *fokusert*, slik at man kan fokusere på tematikken, framfor standardiserte spørsmål (ibid.:47).

Aspektene *tvetydighet, endring, følsomhet, interpersonlig situasjon og positiv opplevelse*, blir også tatt fram i Kvaale og Brinkmanns (2009:48) liste over aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet, og jeg kjenner meg igjen i disse beskrivelsene fra intervjuene jeg selv gjennomførte. Noen ganger hendte det at informantene motsa seg selv, og det kom gjerne flertydige utsagn som man kunne tolke på forskjellige måter. Spørsmålet blir om disse svarene skyldes kommunikasjonsvansker mellom meg og informanten, eller om dette reflekterer ambivalensen og motsigelsene i selve tematikken og intervjupersonens livsverden. I det siste tilfellet er jo disse svarene veldig interessante.

Jeg opplevde også at intervjupersonene fikk spørsmål som de måtte tenke lenge over, som de kanskje ikke hadde tenkt på før. Å være åpen for at informantene endrer sine beskrivelser eller mening om en sak ble derfor viktig.

At intervjuet er en interpersonlig situasjon påvirker selvfølgelig hvilken informasjon intervjupersonen velger å komme med. Det er ikke alltid like lett å oppfatte den andres grenser for hva som er greit å snakke om, og jeg må også være åpen for at intervjupersonen kan være nervøs eller redd for å «svare feil». Jeg opplevde likevel at alle de tre intervjuene ble en positiv opplevelse for både meg og intervjupersonene, og ved ett av tilfellene fikk jeg tilbakemeldinger på at jeg virkelig hadde fått intervjupersonen til å reflektere rundt dette tema på nytt, noe som selvfølgelig var inspirerende for meg.

3.2.4 Transkribering

Jeg begynte å transkribere alle intervjuene fortløpende etter jeg hadde gjennomført dem, men det var en omfattende prosess og jeg måtte dele opp arbeidet i flere økter. I denne prosessen

klargjorde jeg intervjumaterialet mitt for analyse ved å transkribere fra tale til skriftlig tekst, og gjennom transkripsjonen ble vår felles samtale til min empiriske tekst. Å transkribere er imidlertid ikke ukomplisert, da forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster er vidt forskjellige. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. (...) Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale og Brinkmann 2009:187). Kvale og Brinkmann påpeker at forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner ikke nødvendigvis er dekkende for den levende muntlige samtalen, men heller blir kunstig (ibid.:187). Dette fører til at jeg noen steder valgte å kutte ut overflødige ord, eller skrive om setningene der de ble grammatisk problematiske, eller hvor strukturen ble ulogisk. Jeg valgte også å skrive om til bokmål, da jeg ikke så noen poeng i å beholde de forskjellige dialektene. Småord og «nølinger» som jeg ikke fant spesielt relevante, ble utelatt for å gjøre setningene litt lettere.

Det er mye mening som kan forsvinne når man går fra muntlig til skriftlig tekst. Tonefall, fyllord, tenkepauser, stemmeleie, kroppsspråk og blikk er med på å påvirke hvordan man oppfatter en setning, og jeg måtte hele tiden ta stilling til hvorvidt det var nødvendig å få med slike ting i sitatene. «Hva man i den hermeneutiske tradisjon sier om oversettere, passer også på dem som transkriberer: *traduttori traditore – oversettere er forræder.*» (Kvale og Brinkmann 2009:187). Da jeg allerede her må ta stilling til hva som menes, kan man si at analysen og tolkningen av materialet allerede er godt i gang.

3.2.5 Forskningsetiske betraktninger

«Samhällsforskare ska vara etiska» (Denscombe 1998:193). Men hva innebærer dette? Denscombe sier at det forventes at en forsker skal respektere deltakernes rettigheter og verdighet, unngå at deltakerne lider noen skade gjennom å medvirke i forskningsprosjektet, og at man arbeider på en ærlig måte som respekterer deltakernes integritet (ibid.:193).

Noe av det første jeg gjorde var å melde inn studien til av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var godkjent. Et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring ble så sendt ut til deltagerne (se vedlegg). I møte med informantene var jeg avhengig av at det var et tillitsforhold mellom meg og sensorene. Jeg skulle forske på vurdering, ved å intervju sensorer om hvordan de vurderer. Det å skulle vurdere noen andre kan være svært utfordrende på et mellommenneskelig plan, fordi det oppstår et asymmetrisk maktforhold der den som vurderer sitter med makten til å bedømme kvaliteten på noe. Den som vurderer kan fort havne i en posisjon der man må forsvare den vurderingen man har gjort, en posisjon som noen ganger kan være krevende å stå i. Det var derfor ekstra viktig for meg å oppnå tillit hos sensorene jeg intervjuet. For å få åpne og ærlige svar på spørsmålene mine, måtte sensorene oppleve at jeg ville dem vel, at de hadde tilstrekkelig informasjon om prosjektet de

var en del av, og at opplysningene de gav ikke ville bli misbrukt.

Det var viktig for meg å ikke misbruke denne tilliten. Det først jeg gjorde var å sende ut et informasjonsbrev til deltakerne, hvor jeg informerte om studien. Jeg valgte også å anonymisere sensorene i oppgaven. Etter å ha transkribert intervjuene, sendte jeg en kopi av transkripsjonene til sensorene, slik at de fikk tilbudet om å sjekke sitatene før jeg gikk i gang med analysearbeidet. På den måten kunne jeg unngå å gi feilaktige fremstillinger av det sensorene fortalte meg. Også datamaterialet ble anonymisert, og ved prosjetslutt slettes også digitale lydopptak.

3.3 Analyse og tolkningsprosessen

Etter transkripsjonsarbeidet er ferdig starter selve arbeidet med å analysere og tolke tekstene. Det er imidlertid ikke slik at tolkningsprosessen starter i det man setter seg ned med de ferdig transkriberte intervjuene. Tolkningsprosessen og analysen starter allerede under intervjuet, og man gjør også noe av tolkningsarbeidet under transkripsjonen. «Hvor man skal sette punktum og komma, er allerede en fortolkningsprosess» (Kvale og Brinkmann 2009:193).

Martin Denscombe (2009) beskriver fem hovedtrinn i prosessen med analysering av kvalitative data: Det første trinnet går ut på å forberede og klargjøre data. Deretter er målet å oppnå fortrolighet med data, noe man får gjennom gjentatte gjennomlesninger av transkripsjonene. Det neste trinnet går ut på tolkning av data, noe som innebærer utvikling av koder, kategorier og begrep. Deretter gjenstår verifisering av data, før man til slutt må finne en måte å presentere det hele på (ibid.:369).

Denscombe påpeker at stegene mellom den innledende datainnsamlingen og den endelige analysen ikke følger en logisk sekvens der hvert steg slutføres før man går over til neste (ibid.:369), noe jeg kjenner meg igjen i. Analysearbeidet ble til tider litt rotete, og på et tidspunkt var det vanskelig å skjønne hvordan alle sidene med transkripsjoner kunne struktureres til en sammenhengende og oversiktlig tekst. Prosessen jeg gikk igjennom minner imidlertid mye om den Denscombe beskriver. Jeg startet med å lese transkripsjonene mine flere ganger, og gjorde notater underveis. I mitt tilfelle gikk det ganske lang tid fra jeg gjorde transkripsjonene til jeg startet å analysere materialet. Mens jeg leste tekstene flere ganger, startet også prosessen med å kategorisere svarene. Jeg la merke til samsvarende og motstridende utsagn og noterte meg steder der jeg mente det var åpenbare paralleller til relevant teori.

Meningsfortetting er en teknikk utviklet av Georgi (1975) som innebærer å forkorte

intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Man komprimerer lange setninger slik at den umiddelbare meningen kan gjengis med få ord (Kvaale og Brinkmann 2009:213). Denne måten å bearbeide data på var til stor hjelp, da transkripsjonene ble svært lange og unødvendig kompliserte.

Kvaale og Brinkmann (2009) skriver at også denne analysemetoden omfatter fem trinn: Først må man lese gjennom teksten for å få en helhetsfølelse. Deretter bestemmer man «meningsenheter», før man prøver å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten. Det neste trinnet går ut på å undersøke meningsenheten i lys av problemstillingen, før man til slutt binder de viktigste emnene i intervjuet sammen i et deskriptivt utsagn (ibid.:2013).

Det var ikke alltid like lett å bestemme hva som var de forskjellige meningsenhetenes overordnede tema. Flere ganger opplevde jeg at en meningsenhet kunne knyttes opp mot flere forskjellige tema. Utsagn som egentlig var ment å fortelle noe om hva sensorene anså som sentrale kunnskaper i faget, kunne for eksempel også analyseres fra filosofisk perspektiv og si noe om hva slags syn sensorene har på kunstnerisk kvalitet. På den måten benytter jeg meg også av en analyseteknikk Kvale og Brinkmann (2009:213) kaller for *meningsfortolkning*. Meningsfortolkning omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten og strekker seg utover en strukturering av det manifesterte meningsinnholdet i det som sies. I motsetning til tekstreduksjonsteknikker, ender ofte fortolkningene i tekstutvidelser, der resultatet fremstår som en mye lengre tekst enn det opprinnelige utsagnet (ibid.:214).

Jeg har ikke forholdt meg strengt til én form for analysemetodikk, men jeg er inspirert av alle de teknikkene jeg har beskrevet over. En viktig del av prosessen består også av å sortere hvilke perspektiv man skal ta med og ikke. På et eller annet tidspunkt må jeg som forsker ta noen valg, og jeg endte opp med fire tema som jeg fant sentrale. Temaene ble utviklet med bakgrunn i hva sensorene sa, men sensorene sa jo også det de sa på bakgrunn av de spørsmålene jeg stilte. Noen av spørsmålene hadde jeg formulert på forhånd i en intervjuguide, mens andre ble stilt på bakgrunn av sensorenes utsagn. Denne fram- og tilbakeprosessen, vekslingen mellom min forforståelse og ny informasjon, kan vi forstå i lys av den hermeneutiske sirkel (Kvale og Brinkmann 2009:216), som jeg har beskrevet tidligere. De fire temaene jeg landet på var:

- Hva er jazzsang?
- Tilganger til vurdering
- Kunstneriske kvaliteter
- Karakteruttrykk og muntlige tilbakemeldinger

I diskusjonskapittelet benyttet jeg meg av noen av de samme kategoriene, men jeg fant det nødvendig å legge til et par punkter:

- Syn på kunstnerisk kvalitet
- Vurderingens funksjon og relevans

Diskusjonen rundt valg av karakteruttrykk og muntlige tilbakemeldinger diskuterer jeg da under overskriften «Vurderingens funksjon og relevans».

3.4 Reliabilitet og validitet

En viktig del av forskningsarbeidet er å finne ut om forskningen er pålitelig. Forskningens reliabilitet handler om resultatenes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann 2009:250). Det handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, og om intervjupersonene ville gitt de samme svarene dersom det var en annen person som spurte. Ledende spørsmål er et eksempel på spørsmål som kan påvirke svarene (ibid.:250).

For eksempel spurte jeg sensorene om det hender de gir gode tilbakemeldinger på en konsert de ikke liker. Noen vil sikkert si at jeg inviterer til et ja. Jeg opplevde likevel at svarene jeg fikk på dette spørsmålet var reflekterte og nyanserte, og jeg fikk ikke følelsen av at jeg hadde ledet dem til å svare noe de ikke egentlig mente. Hadde jeg for eksempel sagt «det hender vel at du gir gode tilbakemeldinger på en konsert du ikke liker?», hadde det vært mye mer problematisk fordi jeg i den spørsmålsformuleringen i mye større grad antyder hva jeg mener er det riktige svaret.

I andre tilfeller følte jeg behovet for å komme med eksempler. Dette gjorde jeg i utgangspunktet for å gjøre spørsmålet mer håndgripelig, men førte i stedet til et lukket svar:

Jeg: Er det noen egenskaper hos sangeren som du tenker er viktigere enn andre? For eksempel tekniske ferdigheter, sangferdigheter, samspillsferdigheter, formidlingsevne, eller jeg vet ikke, evnen til å tenke helhet?

Sensor 3: Nei, alle de der er viktige.

Hadde jeg stilt spørsmålet på en annen måte, kunne kanskje svaret også blitt annerledes.

Validitet er definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke, og et valid argument beskriver Kvale og Brinkmann (2009) med ord som fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende. Valideringen bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Det handler om hvor solide studiens teoretiske forutantakelser er, og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Forskningens gyldighet avhenger også av at man har valgt passende metode i forhold til studiens emne og formål. I intervjuprosessen handler validitet om

intervjupersonens troverdighet, og intervjuingens kvalitet, mens i transkriberingen må man hele tiden se på hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (ibid:253). Som jeg har vært inne på tidligere er tolkningsprosessen i gang allerede her. Hvor man setter komma er et godt eksempel på tegnsetting som kan ha stor betydning. I starten hadde jeg en tendens til å sette komma hver gang sensorene stoppet litt opp for å tenke. Da jeg leste gjennom teksten, så jeg at dette ikke nødvendigvis alltid gav et riktig bilde av hva som ble sagt.

I analysen har validitet å gjøre med om hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjuteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale og Brinkmann 2009:253). Dette er ting jeg må argumentere for underveis i teksten, og prøve å vise fram på en så transparent måte som mulig.

4 Resultat og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatet av intervjuene jeg har gjort. Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide hvor jeg hadde listet opp en rekke spørsmål og tema jeg ønsket å snakke med sensorene om (se vedlegg). Intervjuene utviklet seg imidlertid til samtaler, slik det er i semistrukturerte intervjuer. Svarene sensorene kom med, gjorde at nye spørsmål oppstod, og samtalene tok andre veier enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Hele prosessen rundt intervjuene, fra planlegging til analyse, beskrev jeg i metodekapittelet. I arbeidet med analysen av mitt empiriske materiale, var det noen tema som tredde fram som sentrale. Kategoriene av tema jeg presenterer i dette kapittelet, har oppstått på bakgrunn av disse, men er selvfølgelig påvirket av min problemstilling.

Jeg startet alle intervjuene med å spørre sensorene om hva de legger i jazzsangbegrepet. Dette har derfor blitt den første kategorien. En stor del av samtalene dreide seg om hvilke strategier og tilganger sensorene har til vurderingen, og dette er derfor det neste jeg vil presentere. Avsnittet deretter har fått navnet kunstneriske kvaliteter. Dette avsnittet dreier seg om hvilke kriterier sensorene har for vurderingen, hva de anser som sentrale kunnskaper i faget, samt refleksjoner rundt hva som er en god eller dårlig eksamenskonsert. Til slutt i kapittelet går jeg inn på selve tilbakemeldingen studentene får, som er i form av et karakteruttrykk og en muntlig tilbakemelding.

Avsnitt 4.1 og 4.3 berører derfor spørsmål rundt hva som vurderes, mens avsnitt 4.2 og 4.4 belyser spørsmål rundt hvordan og hvorfor det vurderes. Disse spørsmålene er selvfølgelig knyttet uløselig sammen, og man kunne man alltid valgt å strukturere resultatene annerledes.

4.1 Hva er jazzsang?

Det første vi startet samtalene med, var å snakke litt om jazzsangbegrepet. Som jeg skrev innledningsvis i denne oppgaven (se kap 1.2.2), er ikke jazzsangbegrepet et entydig begrep, og jeg ønsket å finne ut hva sensorene legger i dette begrepet. En avklaring her vil kunne være med på å gi meg et bilde av hva som egentlig vurderes, samt noen pekepinner på hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen.

4.1.1 Et vidt begrep

De tre informantene forteller at de oppfatter jazzsangbegrepet som et vidt begrep hvor sjanger

egentlig ikke er så viktig. Studentene holder på med mye forskjellig, ikke nødvendigvis bare klassiske jazzformer:

Sensor 3: Ja, altså det er jo blitt et utrolig vidt begrep da. Her på musikkhøgskolen så holder vi jo ikke nødvendigvis bare på med klassiske jazzformer, det er blitt en stor sekk hvor folk holder på med ganske mye forskjellige ting, alt fra popmusikalske størrelser, rock, impro, støy og til mer klassiske jazzformer.

Det å improvisere synes å være overordnet, og viktigere enn selve jazzsangbegrepet, noe alle de tre sensorene jeg har intervjuet påpeker. Utover det virker det ikke som om sensorene er så opptatte av hva jazzsang egentlig er, men de forholder seg heller til det studenten selv velger å fokusere på.

Sensor 2: Jeg synes det er et vanskelig begrep, hva som er jazz og ikke, men for meg så handler jazz om improvisert musikk. Men improvisert musikk er jo så utrolig mye, det er standardjazz og det er moderne Lisa Dillan og Sidsel Endressen. Jazz er i hovedsak improvisasjon, men om det er improvisasjon med jazzlåter eller med stemmebruk eller, det er liksom, jeg opplever også at grunnelementene i det å improvisere er det samme, uansett hva slags musikk man holder på med.

Sensor 1: Jeg er veldig glad i å si at en jazzsanger er en improsanger. Med den metodikken vi utviklet, er det viktig at du utvikler din egen improvisasjonsferdighet og kompetanse og sjanger, og tar konsekvensene av de potensialene du har. Så derfor er den studieplanen som du sitter med her ganske irrelevant egentlig.

Sensor 3: At det er en vilje til improvisasjon, det er vel et slags hovedkriterium for å gå her, men utover det forholder man seg ganske mye til hva studentene selv kommer opp med av fokuspunkt og interessefelt og sånn.

Det kan nesten virke som om at begrepet er der først og fremst i mangel av et bedre begrep, ikke fordi begrepet i seg selv er så veldig dekkende. Ved andre studieinstitusjoner har man valgt andre navn, men også disse kan problematiseres:

Sensor 3: Det virker som det funker som et sånn sekkebegrep, fordi en del av jazzbegrepet er jo selvfølgelig improvisasjon. For eksempel en sånn term som de bruker i København da, det rytmiske musikkonservatoriet, som jeg ikke synes er meningsbærende, fordi all musikk er rytmisk, jeg synes ikke det er noen god avgrensing heller.

Sensor 1 forteller at man i starten så for seg en jazzutdanning i tråd med institusjoner i utlandet som blant annet i Berkeley og New York, der man gjerne har en eksamen i 20-talls jazz og en i 30-talls jazz osv., til at man begynte å se på jazzen kun som et utgangspunkt for å utvikle musikalske ferdigheter, og som et verktøy for å utvikle sin egen estetiske plattform.

Sensor 1: Man hadde ikke lenger noen sjangerforventninger til studentene. Om det var sangere eller om det var gitarister, det var studenten selv som skulle utvikle sin egen estetiske plattform. Vi bruker bare jazz, den klingende jazzhistoria da, for å trene oss i å utvikle den plattformen. Så vi går inn og imiterer jazztradisjonen, hva nå enn det er, da. Det kan jo være en euro/folk/jazztradisjon eller fusion-euro-impro, eller afroamerikanske jazzimpro... Altså, de feltene her ligger bare til disposisjon for en potensiell student og til de valgene som en skal ta til en eksamen.

I løpet av årene har dermed også sangerens rolle, og tankene om hva en jazzsanger er, forandret seg. Begrepet jazzsanger og jazzsang er selvsagt to forskjellige begrep, men ble i samtalen med sensorene brukt om hverandre. En jazzsanger er en som utøver jazzsang. En jazzsanger kan også betegnes som en musiker. Fra å tidligere ha vært en frontfigur med komp, kan man nå ha en flat struktur i bandet, og det er ikke nødvendigvis forskjell på sangeren og gitaristen:

Sensor 1: (...) Holdningen jeg i dag har til begrepet jazzsanger, er at det er en improviserende instrumental vokalmusiker.

Man kan tenke at et begrep som er så vidt, og som kan tolkes så forskjellig, er et problematisk begrep. Det virker imidlertid ikke som dette er noe sensorene bekymrer seg så mye over. Så lenge man som sensor har en god breddekunnskap og oversikt over forskjellig type improvisasjonsmusikk, går det greit å vurdere.

Jeg: Tenker du at det er et problematisk begrep?

Sensor 2: Nei, jeg opplever ikke det som problematisk i det hele tatt. Jeg kan tenke meg at hvis man kommer som sensor fra en veldig tradisjonell jazzbakgrunn og skulle vurdert f.eks. Lisa Dillan, så ville det bydd på problemer. Det har vel også skjedd historisk sett at folk har snakka forbi hverandre veldig, sånn i forhold til sensor, men så vidt jeg veit, i hvert fall, men jeg har nokså oversikt over forskjellig type improvisasjonsmusikk, og jeg kan vurdere, så jeg opplever ikke det som et problem for meg.

4.2 Tilganger til vurdering

Noe av det jeg ønsket å finne ut, er hvilke vurderingsmetoder og -strategier sensorene har, og dette var derfor et sentralt tema i samtalen med sensorene. I teorikapittelet (se kap 2.3) presenterte jeg det Vinge (2014) beskriver for ulike *tilganger* til vurdering. De ulike tilgangene dannes på bakgrunn av ulike vurderingsmetoder eller strategier, med sine underliggende vitenskapsteoretiske diskurser, og forholder ser på hver sin måte til denne problematikken (Vinge 2014:57).

I samtalen kom det fram at sensorene ikke har noen fastsatte kriterier på forhånd i form av eksplisitte uttalte vurderingskriterier. Det foreligger en studieplan, hvor det står læringsmål for studiet, men den virker ikke til å være et sentralt dokument i vurderingsarbeidet. I stedet

beskriver alle de tre sensorene jeg har intervjuet, en vurderingssituasjon hvor de prøver å være åpne for det studenten prøver å presentere, og for studentens musikalske visjon. En forutsetning for dette er trent øre og ekspertkunnskap hos sensor.

4.2.1 Studenten viser vei

Sensorene beskriver et studium hvor man blir oppmuntret til å fordype seg i det man selv ønsker. Det er dermed studenten selv som legger rammene for hva som skal vurderes, og det er disse rammene sensorene må lytte etter på eksamen, for så å vurdere i hvor stor grad studenten lykkes med det han eller hun prøver på.

Sensor 1: Det er musikeren selv, sangeren selv, som i løpet av konserten viser hvilket felt han vil improvisere i. Det kan for eksempel bety at, for en sanger kan det være standardlåter med egne arrangement og en liten del med tonal og rytmisk improvisasjon, og da forventer man heller ikke noe annet enn det. Det andre utterpunktet kan det jo være en sanger som kommer inn med total ikke-tonal, ikke fast rytmikk, ja, det man kaller fri-impro da. Da er det helt andre estetiske rammer, som man gir sensoren underveis. Man gir ikke på forhånd, man gir jo underveis.

Jeg: Betyr det at du ikke har noen klare kriterier på forhånd?

Sensor 1: Nei, det er studenten som viser meg hva jeg skal høre etter.

Sensor 2: Det er jo bare en konsert, så da får du jo egentlig bare forholde deg til konserten, gjøre deg opp din egen mening om stilart og om utøveren treffer på det man prøver å presentere.

Jeg: Så det er ikke sånn at du går veldig inn i studieplanen og...?

Sensor 2: Nei, den har jeg aldri fått tilsendt en gang, så det vet jeg veldig lite om. Jeg prøver å definere hva slags uttrykk de forsøker å uttrykke, hva slags form de jobber i, også prøver jeg å bedømme det ut fra den formen. Også prøver jeg å se på musikalske ferdigheter, altså håndverk og musikkforståelse, altså forståelse av det å spille i den sammenhengen de spiller i.

Sensorene har en tydelig holistisk tilgang til vurderingen, uten noen distinkte kriterier formulert på forhånd, men, som det blir nevnt i eksempelet over, disse kriteriene kommer underveis. Å konkretisere læringsmålene i studieplanen, slik at disse var tilgjengelig i forkant, kunne kanskje gjort vurderingsarbeidet lettere, men det kan også gå på bekostning av fagets egenart, noe som blir påpekt av informantene:

Sensor 1: Altså, det er jo fint skrevet i den studieplanen, men det er jo grunner til at det ikke er konkretisert mer enn som så og. I enkelte studieplaner i England og i USA, står det mye mer konkret: «En sanger skal være i stand til å synge ei bebop- linje og improvisere i bebop stil». Da blir rammene så smale at det er ganske enkelt å se om man lykkes med den kompetansen og de ferdighetene i forhold til den stilarten.

4.2.2 Et trent øre og ekspertkunnskap

Sensorenes fortellinger tyder på at de har stor tillit fra institusjonen og frihet til å gjøre vurderinger basert på erfaringer og kjennerskap til faget. Sensorene får få retningslinjer, og det er opp til hver enkelt sensor å gjøre opp sin egen mening om det han eller hun har hørt, samt hvor høye forventninger til ferdigheter og kunstnerisk nivå det er rimelig å ha. Dette stiller høye krav til innsikt og breddekunnskap hos sensorene. Selv om det ikke formuleres eksplisitte kriterier på forhånd, er det jo noen ferdigheter og kunstneriske kvaliteter som verdsettes. For å se dette må sensor ta utgangspunkt i sin egen erfaring og faglig kompetanse. Ingen eksamenskonsserter er like, og sensor må være i stand til å vurdere mange forskjellige kunstneriske uttrykk og stilarter. En av sensorene beskriver at et trent øre vil klare å høre hvor godt en student lykkes med å oppfylle de kravene som han eller hun har satt til seg selv:

Jeg: Ja det er interessant, det trente øret, hva er det?

Sensor 1: Jeg sitter hele tiden og hører: «hva er det egentlig studenten hører nå?», når en søker på en utdanning, eller spiller på en eksamen. Hva hører egentlig studenten nå, hva slags rammer har studenten, i hvor stor grad er studenten i stand til å vise de rammene? Auditivt da, og i hvor stor grad lykkes den med å frigjøre seg, og improvisere og utvikle de rammene. Så det blir jo veldig abstrakt prat her nå...

Det viser seg å være vanskelig å forklare presist hvordan man lytter, og jeg opplever at det er frustrerende å snakke om kvalitet i så generelle termer. Det er vanskelig å konkretisere, og sensoren etterspør eksempler for å kunne si noe om hva som er kvalitet i konkrete tilfeller:

Sensor 1: Det hadde jo egentlig vært bedre hvis du, i løpet av arbeidet du skal gjøre på den masteren, kanskje konkretiserer med å ha avspillinger av enkelte musikere, sånn at intervjuobjektene dine kan reagere på det. Da blir det mye mer konkret, og det blir enklere å forstå hva en estetisk ramme er.

Dette utsagnet illustrerer hvor vanskelig det er å snakke om disse tingene uten å vise til eksempler. Sensoren hevder å vite hva kvalitet er når han hører det, og det er lettere å forklare hva som er bra eller dårlig med ett enkelt eksempel, enn på generelt grunnlag, fordi kvalitet kan være så mangt og «jazzsangsekken» er så stor.

En av innvendingene mot holistiske vurderinger, som i så stor grad er basert på sensors ekspertise og erfaringer, er at de fort kan bli subjektive. Sensorene jeg har snakket med, mener likevel at det i stor grad er mulig å gi objektive vurderinger, og forteller at dette er noe de streber etter. Man må øve seg på å legge til side sin egen smak og behag:

Sensor 3: Jeg mener at det går an å objektivisere enkelte sider ved en sånn konsert. Det kan

være både sammensetningen av låter eller musikkstrek, en opplevelse av en type sikkerhet i framføring hos vedkommende, samspillmessige ting, Man kan vurdere sånne ting selv om det klingende resultatet ikke liksom er min favorittmusikk, da, for å si det sånn. Og det mener jeg at man kanskje må øve seg på, være åpen i forhold til kandidatens egne premisser, hva nå enn det er. At du prøver å dempe den derre «likes/dislikes» sida og ens egen estetikk og sånn.

Det er altså ikke nødvendigvis sammenheng mellom sensors smak og kunstnerisk kvalitet. Et trent øre vil kunne legge smak og behag til side, og høre hvilken vei studenten viser, hva studenten prøver å få til, og i hvor stor grad han eller hun lykkes med dette. Velvilje og åpenhet hos sensor blir også beskrevet som viktige egenskaper, noe som noen ganger kan være utfordrende:

Sensor 3: Jeg mener at man kan høre folks musikalitet, på en måte. Altså samspillsevne, materialet de presenterer, prøve å være litt åpen i forhold til hva den musikalske visjonen til kandidaten er. De vanskeligste tilfellene er jo hvis du ikke helt liker formen, altså hvis den ikke appellerer til deg. Det er jo mye subjektive størrelser her og mye sånne opplevelsesstørrelser, man skal vurdere en konsert altså, og en utøver.

Sensor 3 påpeker her kompleksiteten i disse vurderingene: Noen aspekter ved en opptreden kan man vurdere objektivt, mens andre handler om opplevelse, og handler dermed kanskje ikke så mye om hva utøveren gjør, men hvilken klangbunn musikken har i mottakeren.

Å vurdere andre mennesker er et stort ansvar, og konsertsituasjonen er en sårbar situasjon hvor alt kan skje. Grunnleggende respekt for, og empati med utøveren og situasjonen han eller hun er i, blir derfor beskrevet som svært viktig:

Sensor 3: Altså jeg tror nok at jeg har en sånn underliggende holdning til dette her, at for det første så vet jeg så mye om det å opptre selv, kjenner igjen ting, du ser det, du hører det på en måte, ting som kan skje på godt og på vondt. Jeg tror jeg har en sånn grunnleggende holdning om at jeg i utgangspunktet er veldig positiv til det jeg skal høre. Jeg synes det er et mye bedre ståsted, å være nysgjerrig, ha en positiv holdning som utgangspunkt. Jeg tror det er ganske viktig hvis du først skal påta deg sånne verv liksom, å sitte og vurdere andre menneskers arbeid rett og slett.

4.3 Kunstneriske kvaliteter

I denne oppgavens innledning (se kap 1.4.2) presenterte jeg arbeidet Gynnild har gjort ved å, i samarbeid med klassiske sangprofessorer ved NMH, forsøke å utarbeide eksplisitte vurderingskriterier for vurdering av klassiske sangprestasjoner. Gynnild poengterer hvordan noen av karakterbeskrivelsene er normbaserte mens andre er kriteriebaserte.

Sensorene jeg har snakket med gir uttrykk for at vurderingene som blir gjort, i stor grad er kriteriebaserte eller standardrefererte fremfor normbaserte. Man vurderer ikke studentene

ut ifra hvordan de andre på studiet gjør det, men ut fra noen kriterier eller standarder innebygget i faginnholdet.

Det er dermed ikke sagt at vurderingene er tatt ut av løse luften. Sensorene har en oppfatning av hva som er kvalitet. I dette avsnittet vil jeg ta for meg de delene av samtalene med sensor som omhandler dette. Jeg har valgt å kalle avsnittet for *kunstneriske kvaliteter*, men avsnittet kunne sikkert også blitt kalt *kriterier for vurderingen, sentrale kunnskaper i faget* og lignende. Avsnittet dreier seg om nettopp alle disse tingene, samt refleksjoner rundt hva som er en god eller dårlig eksamenskonsert. På den måten henger det også sammen med, og kan sees på en forlengelse av refleksjonene rundt begrepet jazzsang og spørsmålet om hva det er som skal vurderes.

Samspillsferdigheter, rytmikk og timing, samt musikalsk tilstedeværelse og personlighet er aspekter som gikk igjen som viktige i samtalene med alle de tre sensorene jeg har snakket med, og jeg vil derfor ta disse fram her. Jeg har også valgt å ta fram formidlingsaspektet, da dette gikk igjen som noe som er mindre viktig hos en utøver.

4.3.1 Samspillsferdigheter

Samspillsevne blir beskrevet som en viktig og nærmest overordnet ferdighet. Et interessant utsagn er at det også virker lettere å vurdere de som spiller sammen med andre, enn de som velger å opptre helt alene i et soloformat.

Sensor 1: Altså den gode eksamenskonserten for en improviserende musiker, syns jeg først og fremst skal være at man klarer å samspille. Jeg har jo hatt en del studenter, og jeg har og hørt en del andre eksaminander som jeg ikke har hatt selv, som ønsker å synge og spille solo, uten noe annet samspill enn seg selv. Det syns jeg er fryktelig vanskelig å bedømme altså.

Sensoren forteller videre at dette blant annet er fordi mange viktige ferdigheter hos en utøver kommer tydeligere fram i samspill med andre. For eksempel krever evnen til å reagere på de andre i bandets musikalske innspill, god forståelse av musikalsk form og et godt gehør. Sensoren hevder at samspill er selve essensen i musikken, og ser på det som et absolutt kriterium for det å være musiker:

Sensor 1: For meg så er et absolutt kriterium for å være musiker, det er å være samspillende. (...) Altså musikken hadde ikke oppstått hvis du ikke hadde spilt til noen, eller hørt på noen. At musikken eksisterer bare for ett menneske helt isolert, i et vakuum, det er for meg et absolutt paradoks, som jeg ikke vil oppleve på en scene. Jeg vil oppleve det i løpet av en prosess, som et solistisk forløp midt inni en konsert for eksempel. Det synes jeg er fint, for det er jo sånn en utvikler samspillet óg, at vi viser at nå er jeg helt alene, og så vil jeg dra med dere inn i dette. For meg så er et absolutt kriterium for å være musiker, det er å være samspillende.

Utfordringer med solokonsserter gjelder ikke bare for den som skal vurdere, men det blir også påpekt at det er vanskeligere for en utøver å spille alene på en scene, enn sammen med andre.

Sensor 2: Fordi du må, altså det der å se seg selv i sammenheng med andre når man spiller sammen med noen, det er egentlig ganske lett. Du kan spille litt, også kan du – å nei nå gjorde de det der borte, kanskje jeg skal spille litt sånn, nei nå var det kjedelig - nå gjør jeg et eller annet, ikke sant? Så går vi en annen vei, da kan man gjøre seg masse sånne tanker hele veien. Men når du sitter helt alene og spiller altså, så skal du på den ene siden være konsentrert om å spille så bra som mulig, og samtidig ha en oversikt over den totale energien i musikken i det man spiller: Skal jeg fortsatt spille litt rolig, eller skal jeg gå opp eller hvordan skal det, ikke sant? Og det å kjenne på den energien man får fra salen og prøve å «connecte» samtidig som du må fokusere på hver tone, det er veldig, veldig vanskelig, det er noe man må holde på med en stund.

Det å skulle vise fram sine egne musikalske ferdigheter, trenger ikke nødvendigvis bare være positivt. I et samspill blir det beskrevet som like viktig å kunne ofre seg for helheten, at man er en del av noe som er større enn seg selv. Det totale uttrykket blir beskrevet som viktig, ikke nødvendigvis én enkelt utøvers prestasjoner.

Sensor 2: Det er jo så mange ting som er viktige og alt henger sammen, men noe av det jeg setter mest pris på, er jo folk som jobber sammen med andre.

Jeg: Samspill egentlig?

Sensor 2: Samspill, som er villig til å ofre seg for en god helhet. Det er noe av det jeg setter mest pris på. Som ikke bare er helt inni sin egen boks og jobber med et eller annet eget, men som er, føler at man er en del av noe større. Så det er igjen - det som jeg synes er viktig med musikk nå, det er jo at man konnekter med de man spiller sammen med, men også mot de man spiller for. Til sammen så blir det en sterk opplevelse da, det er min egen mening. Men jeg mener også at kunst ikke har noe verdi uten i møte med de som opplever det. Det er liksom at verdien av kunst ligger midt i mellom oppleveren og utøveren. Det er det man skaper sammen som gjør at kunst har en mening i livet.

I dette utsagnet reflekterer også sensoren rundt meningen med kunsten, og han hevder at meningen med kunsten først oppstår i møtet med de som opplever den.

4.3.2 Rytmikk og timing

Alle de tre jeg har intervjuet, har tatt fram timing eller rytmikk som musikalske parametere som er veldig viktige. Også her er begrepene brukt i vid forstand, og blir ikke bare forstått som det å holde en puls. Forståelse av form og av sin egen plass i helheten, inngår i disse begrepene.

Sensor 3: Jeg synes timing er et veldig sånn overordnet parameter. Hvis folk har litt sånn dårlig timing da, så er det kanskje det mest smertefulle punktet for meg, og da mener jeg timing i all videste forstand og på alle vis.

Jeg: ikke nødvendigvis det å holde en puls?

Sensor 3: Nei, nei, det er tidsforvaltninga di. Det syns jeg kanskje er det viktigste hos alle musikere, og hos sangere definitivt. Ellers, det er så mange ting, jeg syns det er veldig vanskelig å hierarkisere ting, men si at du sier timing da, som ligger ganske høyt sånn følbart og hørbart kriterium for meg.

Jeg tolker dette utsagnet som at god timing er synonymt med god forståelse av form, og en følsomhet for når man skal synge og ikke. En annen sensor trekker fram hvor viktig for samspillet det er at man har felles forståelse av rytmikk og puls.

Sensor 2: Jeg er veldig opptatt av rytmikk da. Ehm. Det opplever jeg som en svakhet ved mange utdannelser, at de er ikke fokusert nok på rytmikk i utdanningssituasjonen.

Jeg: hva mener du?

Sensor 2: Nei man jobber ikke nok med felles forståelse av hva en felles rytme er når man spiller i et prosjekt. Det å jobbe med puls som en sterk faktor i musikken, er jeg veldig opptatt av. At man har en veldig god rytmisk forståelse av det man holder på med. Jeg tror ikke det er noe man er født med, men det er noe man må være bevisst på, rett og slett fordi at, hvert fall hvis man jobber innenfor rytmisk musikk, og nesten uansett – er det puls i all musikk, så er det å få en puls til å fungere sammen, i et samspill, alfa og omega for musikken. (...) Det er ofte ting faller helt fra hverandre hvis det er usikkerhet rundt pulsen for eksempel, så detter energien i musikken helt sammen.

4.3.3 Musikalsk tilstedeværelse og personlighet

Det blir framhevet at en viktig kvalitet hos en utøver er at man har en egenvilje i det musikalske. Dette ble det også snakket om da vi diskuterte selve jazzsangbegrepet. Jazzen blir sett på som et utgangspunkt, en referanse og en metodikk heller en målet for undervisningen. Målet er å kunne forvalte alle referansene man har med seg slik at det munner ut i et eget og personlig uttrykk. For å få til det, blir det hevdet at man må ha en musikalsk tilstedeværelse. Vi beveger oss inn i et abstrakt landskap:

Sensor 3: Altså det handler jo om at man opplever en type musikalitet da, hm (tenke lenge) og en kanskje sånn ting som musikalitet tilstedeværelse, hm (tenke). At ikke alt er adaptasjoner fra noe som noen andre har funnet på, at det er egenvilje, en egentanke i det musikalske.

At man har et personlig uttrykk, eller at det er en egenvilje i musikken som det også blir sagt, synes ikke å være det samme som at noe er originalt:

Sensor 3: Altså jeg er ikke sånn veldig på sånn at det skal være sånn kjempeoriginalt, jeg vet ikke lenger hva som er originalt jeg, fordi jeg syns alt sitter på noe annet liksom. Det er vel kanskje forvaltningen av et type samtidig musikalsk kontinuum da, sangerens forvaltning av alle disse størrelsene, alle referansene, alt sammen. Det handler litt om troverdighet også, musikalsk troverdighet, men det er også et jævlig flummig uttrykk vet du, hm..

Det må være musikalsk troverdighet, man må ha en musikalsk egenvilje, men det trenger ikke nødvendigvis så veldig originalt. Begrepene er abstrakte, og sensorene legger ikke skjul på at det er vanskelig å forklare dette på en konkret måte. Det å ha et eget uttrykk synes å være det som er vanskeligst å sette ord på. Samtidig virker det til å være det som begeistrer sensorene aller mest. De som virkelig utmerker seg er de som har klart å utvikle en egen stemme.

Jeg: Hva kjennetegner en skikkelig god eksamenskonsert da, de som du har gitt topp A.

Sensor 2: Ja det er det bare noen veldig, veldig få som faktisk kan... Det vil jeg gi noen som har et litt sånn særegent uttrykk, som faktisk utmerker seg med en slags egen stemme i uttrykket. Det synes jeg er flott da, at de er på vei mot noe som er utover det at de er gode på instrumentet liksom. De er kjempegode til å spille, men de har også et eget uttrykk. Det synes jeg fortjener toppkarakter.

Jeg: Hvordan hører man det da?

Sensor 2: Ja det er det da, det er interessant at du sier det. Hvordan hører man det? Det er jo erfaring, men det er jo (hm...) Man hører det når man hører det liksom, jeg kan ikke svare noe annet på det.

4.3.4 Formidling – et «ikkebegrep»

Formidlingsbegrepet kan bety flere ting, og er et begrep som kan virke til å være litt ladet. I rapporten til Gynnild (2010) finner vi en liste med kriterier for klassisk sang, utarbeidet av klassiske sangpedagoger ved NMH med Svein Bjørkøy i spissen. Her blir formidling, presentasjon i form av muntlige introduksjoner, studentens evne til å kommunisere i form av innlevelse, utstråling og uttrykk, samt scenisk fremstilling og iscenesettelse ramset opp som viktige kriterier i en kunstnerisk framføring. Disse ser ut til å ha null betydning for hva sensorene jeg har intervjuet oppfatter som kvalitet i jazzsammenheng, snarere tvert i mot:

Sensor 3: Jeg har aldri vært så veldig opptatt av at folk liksom skal te seg på noe bestemt måte på scenen, det synes jeg er helt uinteressant. De for være som de er liksom, bare det jeg hører er fint, så er det fint. I forhold til det presset som ofte ligger på sangere da, sånn i forhold til å være frontfigur, så har det aldri vært noe kriterium for meg. Jeg synes tidvis når det liksom er, noen ganger når det er sånn veldig proft håndtert, så kan jeg bli litt sånn, jaja, da blir jeg litt mistenksom. Og så da må det være veldig fint musikalsk for at jeg liksom skal akseptere det, at selve syngedamerollen er så «überproft» håndtert da, hvis du forstår...

Hvordan folk oppfører seg når de er på scenen, er altså ikke så viktig. Et utsagn som kan gi næring til gamle fordommer om at jazzmusikere kommer slentrende inn på scenen i en rufsete t-skjorte og uten å bry seg om det ser litt uproft ut. Og klokkeslett for konsertstart er dessuten som regel bare veiledende – konserten starter når den starter. Det er en del av pakka nærmest. Er det lagt stor flid i utenommusikalske virkemidler, og utøveren håndterer situasjonen «überproft», har publikum i følge intervjuobjektene mine nærmest grunn til å være skeptisk.

«Hvorfor er utøveren så «proff»? Kan det tenkes at han eller hun prøver å dekke over manglende kunstneriske kvaliteter?», kan man kanskje spørre seg da. Musikken er ifølge sensorene jeg har snakket med altså nok i seg selv, og er man så dedikert til musikken som man burde være, så har ikke presentasjonsformen noe å si.

Sensor 1: Ja, formidling for meg er egentlig et «ikkebegrep».

Jeg: Okey, det må du utdype.

Sensor 1: Altså hvis den som står på en scene har tatt det valget at han skal stå på en scene, så er måten å gi lyden i fra seg på, måten å gjøre det på er uinteressant. Jeg må utdype det da, for jeg sier ikke dermed at det er uviktig, men det må aldri være det som driver prosessen. Altså formidlingen i seg selv må aldri drive den musikalske prosessen. Når den musikalske prosessen er så altoppslukende som den bør være da, men som den sjelden er, hehe, så kan en jo ty til enkelte sånne formidlingstriks, som jeg ofte gjør selv og, jeg gjør det, verbalt mellom låtene, før og etter. Når jeg er i gang musikalsk så er det musikken i seg selv som formidler seg selv. Så hvis man drar det ut til formidling, at det er hva du har på deg og hvordan du går inn på scenen, hvilket lys du har på scenen og hvilket uttrykk du har i ansiktet, altså hvis du begynner med de elementene der, så vil jeg avsløre det umiddelbart på en scene, jeg ser at her er det føleri mer enn følelser. Altså formidlingen er ofte følerisk, de blir utenpå selve følelsen, og det er følelsen og musikken i seg selv som er viktig.

Innlevelse og formidling av følelser blir sett mer på som problematisk enn noe man bør strebe etter. En av sensorene mener at en viktig kvalitet faktisk er å ikke føle noe, men holde seg fokusert. Først da mener han man kan vekke følelsene hos sitt publikum.

Jeg: Er det noen egenskaper hos en sanger som du ser på som mindre viktige i den her situasjonen?

Sensor 2: Ja det er det sikkert. Jeg syns det er en slags misforståelse at man skal ha så utrolig mye følelser, at det er veldig viktig. At man må vrenge ut sjelen sin for at noen skal (...) det tror jeg ikke noe på i det hele tatt. Jeg tror man skal bare ha sterke følelser for det man spiller. Man skal prøve å ta tak i hver eneste lyd eller tone man lager og prøve å gjøre den så, ha kjærlighet til det, gjøre det så sterkt som mulig. Å vri ut en eller annen tristhet eller gladhet eller et eller annet, det er ikke så viktig.

Jeg: Er det noe du ser på spesielt hos sangere, eller?

Sensor 2: Jeg ser det spesielt hos sangere for de er, det er et idiom hos sangere at man skal liksom være følt. (imiterer synging: Oh so lonely...) Man må liksom kjenne at man er litt ensom. Jeg sammenligner ofte det å framføre noe med å holde en tale for noen, eller diskutere med noen. Du må være tydelig. Altså du har sikkert vært borti sånne diskusjoner hvor det sitter folk og bare snakker forbi hverandre, som er utrolig følelsesladde. Det blir jo ikke fornuft.

Sensoren sammenligner en konsertsituasjon med det å holde en tale, eller det å kommunisere generelt, og påpeker at det viktigste er hva publikum føler, ikke hva den som står på scenen føler.

Sensor 2: Det blir vanskelig å holde en fornuftig dialog, og det er jo utrolig vanskelig å høre på en tale der en person står og griner og du får ikke tak i hva personen sier. Det blir litt det samme i musikk egentlig, man må være konsentrert på det man skal, tydelighet i det man skal framføre, ikke på sånt rikt indre følelsesliv. Det spiller ikke så stor rolle, men det tror jeg er ofte sånn, eh ja en slags misforståelse at man, fordi man blir følelsesmessig berørt av å høre

noe som er fantastisk bra, så må den personen som framfører det være emosjonelt engasjert, men det tror jeg faktisk ikke. Jeg tror at hvis du begynner å analysere all den musikken du hører på som du syns er fantastisk bra, så vil du høre at det er veldig, veldig tydelig framført. Sånn at det er jo du som lytter som skal føle og ikke utøveren. Så det handler om konsentrasjon og være tydelig, det er en veldig, veldig viktig egenskap.

Sensorene jeg har intervjuet har en sterk tro på at musikken evner å formidle seg selv. Flat struktur i bandet gjør at sangeren ikke trenger å framstå som en frontfigur, men på lik linje med de andre i bandet. Å snakke om formidling, er mer komplisert og mindre konkret enn å snakke om samspill og musikalske parametere som rytmikk og timing. Det er komplekst, og noen av innspillene som kommer er selvmotsigende. Jeg tolker det dit at denne motstanden mot formidling henger sammen med verdien av troverdighet. At man som publikummer sitter igjen med et bilde av at dette er ekte og personlig, ikke tilgjort.

4.4 Karakteruttrykk og muntlige tilbakemeldinger

Eksamen er en summativ vurdering, og tilbakemeldingene består av en karakter og en muntlig tilbakemelding. Tidligere fikk studenten gradert karakterer, men det har nylig blitt besluttet at man skal gå bort fra dette og over til bestått/ikke bestått. Jeg har likevel valgt å høre hvilke tanker sensorene gjør seg om hva slags karakteruttrykk man bør ha. I tillegg til karakter får også studenten en muntlig tilbakemelding, og jeg ønsket å høre hvilke tanker og refleksjoner sensorene har gjort seg rundt disse tilbakemeldingene.

4.4.1 Karakteruttrykk

Det var aldri noen tvil om at de tre sensorene jeg har intervjuet mener at graderte karakterer er noe tull. Alle tre var veldig tydelige på dette området. En av sensorene forteller om erfaringer med at vurderingene er personavhengige og tilfeldige. Å gi en sluttvurdering med karakterer fungerer derfor ikke. Det er ikke dermed sagt at man ikke ønsker seg vurderinger, men det er ønskelig å løse det på alternative måter.

Sensor 3: En av grunnene til at dette her med karakterer, altså den type vurdering og sånn, er, nå har jeg gjort det såpass mange ganger, over såpass mange år, og i forskjellige roller og i ulike situasjoner, også i forhold til andre instrumenter, at jeg syns det er så utrolig tilfeldig, at det er så personavhengig hvordan studenten ender opp med å bli vurdert. Det er derfor jeg hater det.

Jeg: Fordi det ikke funker, er det det du sier?

Sensor 3: Ja jeg mener jo egentlig det da. (...) Jeg har lyst til å bli kvitt hele systemet, sånn at man kan få fortløpende vurderinger i løpet av studiet, altså en gang i året, også en vurdering avslutningsvis. Som er en både muntlig og skriftlig tilbakemelding på hvor man syns du er liksom. Det syns jeg hadde vært mye bedre.

En av grunnene som kommer opp til at det ikke fungerer å gi en gradert karakter til slutt, er at man skal vurdere en opplevelse. Studentene er på et såpass høyt nivå, at man sjelden trenger å kommentere grunnleggende musikalske og målbare ferdigheter. Skulle det være slike målbare ferdigheter, ordnes det opp i før man kommer til eksamen, påpekes av den ene sensoren. Alle består derfor uansett, og karakterene tjener dermed ingen funksjon. Sensoren mener det er umulig å lage entydige kriterier som definerer opplevelsene, noe som eksemplifiseres godt:

Sensor 3: Ja hva slags entydige kriterier skulle det være? En A, erfaringsmessig de som får A, er liksom alle er lykkelige etter konserten og hun bruker sånne ord som, «det var helt brilliant», «var så utrolig overbevisende» og «fy fader så deilig timing på vedkommende», «for en for en sykt fin stemme» liksom. Altså folk bruker sånne... er jo begeistret da. Så jeg mener, skulle et kriterium vært, hvis alle tre i kommisjonen er veldig begeistret, så er det en A? Hvis bare halvparten er veldig begeistret og den andre halvparten er... skjønner du hva jeg mener?

Hva slags andre kriterier? Det er på et opplevelsensnivå, jeg mener det altså. Også er det sånne helt sånne basiske størrelser, som vi snakket om tidligere her, som helt klart er målbare da. Men det mener jeg, at da er man på sånne nivåer, altså helt basale størrelser som burde ha vært ordnet opp i og klargjort i løpet av studiet, og ikke ventet til eksamen før man skal vurdere det. Så de finnes på en måte ikke, så alle består.

Måten man vurderer på, og hvilket karakteruttrykk man bruker, gjør at man spiller og lytter annerledes. Det kan virke som om at når man tok bort de graderte karakterene, fikk man et større rom for at studenten kan være kreativ å gjøre det den vil.

Sensor 1: Altså, det var jo grunnen til at vi allerede på 80- tallet begynte å argumentere for å få bort karakterene på jazzlinja, jeg husker ikke når de forsvant, men det var ganske tidlig, og takk og pris for at vi slapp å holde på med de bokstavene og tallene. Da begynte vi å høre på en helt annen måte og.

Jeg: Hvordan da? Hvordan hører du på en annen måte?

Sensor 1: Nei, egentlig det jeg har snakka om nå da, for skulle en ha en A og en B og en C, så måtte en ha litt sånne tydelige kriterier, som var mer objektive da. Det vi snakker om nå, det er egentlig subjektive kriterier som studenten selv har bretta fram for oss. Mens jeg tror når en har tall og bokstavkarakterer, så gjør det mye med studenten også, for en vil bli målt opp i mot noe som er målbart.

Det sier seg selv at det er vanskelig å vurdere folk etter et system man ikke har tro på. En strategi eller løsning på dette problemet kan være å «finte» ut systemet ved å tolke karakterbeskrivelsene på en måte man kan leve med, både overfor studenten og seg selv:

Sensor 2: Jeg gir nesten bare B'er da, så har jeg et enormt spenn i... B kan være alt fra veldig, veldig bra, men at det personlige sterke uttrykket ikke var nok tilstede til at jeg skal kunne gi en A, men teknisk og alt sånt noe var det liksom helt fantastisk - til nokså dårlig. Så jeg gir bare C hvis det er ting jeg syns er veldig, veldig dårlig forberedt, og rett og slett ikke gjennomarbeidet i det hele tatt. Sånn at jeg kan bli irritert, for da syns jeg det er bortkasta tid liksom.

Jeg: Så en B er egentlig..?

Sensor 2: for meg er det en svær sånn, det er bestått eller godt bestått.

Jeg: Er det et bevisst valg du har gjort på forhånd?

Sensor 2: Det er sånn jeg velger å gjøre det ja. Det må jo bare bli ens egen tolkning (...) Det er derfor jeg gir stort sett B da. Men også fordi jeg er i mot sånn, jeg syns, C for meg er en dårlig, ja jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men jeg tenker at når man er på det nivået man er på den alderen dere er nå da - det er ikke så veldig høyt uansett. Å begynne å vurdere C og B og D og sånn på folk, det syns jeg bare er tull. For at det er jo først om ti - femten, kanskje tjue år man liksom...

En annen innvending mot graderte karakterer som kommer fram, er spørsmålet om de graderte karakterenes relevans ute i verden:

Sensor 3: Hva er det som er årsaken til at man vil gi karakterer og gradere folk, spesielt da i forhold til kunstfag? Hva er behovet? Du får jo ikke noe lettere jobb som frilansmusiker hvis du har en A, skjønner du? Verden driter jo i det. Det eneste verden er opptatt av, er jo hva de hører liksom, hva det er du gjør, og hvor stor aktivitet og hvor mye «effort» som du klarer å putte inn i det å være musiker.

4.4.2 Muntlige tilbakemeldinger

Gode tilbakemeldinger blir derimot ansett som viktig. Alle sensorene reflekterer rundt perspektivet studentene bør ha, at i bunn og grunn så er ikke vurderingen en endelig vurdering av studenten.

Sensor 2: Altså det som er viktig er jo å gi gode tilbakemeldinger sånn at man kommer seg videre. Og det jo ofte, det er jo ikke de som liksom skinner mest på musikkhøgskolen som nødvendigvis blir de fremste utøverne ti år seinere. Det er de som jobber hardt og som jobber med uttrykket sitt (...)

På den måten kan det virke som om sensorene tenker at de er en del av en større sammenheng, som strekker seg ut over studiet: «Det er nå det begynner». Vurderingens funksjon er ikke bare å gi studenten et bilde av hvor han eller hun er nå, men å hjelpe studenten, og å oppmuntre til å komme seg videre.

En av sensorene beskriver tilbakemeldingen som en samtale hvor man prøver å formulere og artikulere det man blir presentert for, med fokus på det som er fint. Man kan også gjerne stille spørsmål til kandidaten om ting man lurer på ved fremførelsen, dersom man for eksempel opplever at noe ikke er utviklet nok:

Sensor 3: (...) altså at vi ikke bare leverer en pakke med alt vi syns, det kan jo være ting man lurer på rett og slett.

Viktigheten av en god tilbakemeldingsprosess med fokus på det som er bra ved framførelsen, er noe som ser ut til å gå igjen:

Sensor 2: Den er kjempeviktig, for som sagt, ingen er fullendte noen gang, og spesielt ikke når man er ung og er litt nervøs og stressa. Så det er veldig, veldig viktig å gi gode tilbakemeldinger, altså som ikke er sånn killer. Man skal ta tak i det som er bra, det er jeg veldig nøye med. Det er ikke sånn at noen er drittdårlige eller noen er dritbra. Alle har bra ting i seg og ting som ikke fungerer, så det er bare å prøve å si det på en ålreit måte, det som er bra, og de tingene man burde fokusere videre på for å gjøre det som er bra enda bedre. Også gir jeg alltid positive karakterer.

Jeg nevnte tidligere at eksamenskonserten legger opp til en summativ vurderingssituasjon. Det er en avsluttende eksamen, og det siste studenten gjør før han eller hun forlater institusjonen «ferdig utdannet». Alle sensorene jeg har intervjuet påpeker at man imidlertid aldri er «ferdig utdannet», og man kan nesten si at de ser på vurderingen som en formativ vurderingshandling. Poenget med vurderingen er å hjelpe studenten videre, ikke nødvendigvis gi en avsluttende dom:

Sensor 3: Jeg tenker at det her med å studere og sånn, det er jo en bit av en kjempelang prosess. Særlig kunsthøgskolene. Jeg liker ikke at ting blir formulert som et endelig stempel, sånn er du liksom.

Jeg: Hvorfor ikke?

Sensor 3: Fordi det rimer ikke med virkeligheten, for meg. Det er en kjempelang prosess. Hvis du velger å være musiker, eller holde på innenfor kunstverden da, skolen – det er bare en bit av det, så jeg er ikke sånn som vil levere sånne bastante... jeg vil si noe positivt om arbeidet sånn som det liksom fremstår pr nå. Jeg tenker at et hvert møte med sensorer burde være et veldig konstruktivt møte. Og det ser jeg at det innimellom er forskjell på oss da, i en sånn kommisjon. Noen synes det er veldig viktig å melde hva som er galt. Jeg tenker at de problemstillingene holder man jo på med hele tiden, i undervisningssituasjoner osv. Ved en avsluttende eksamen så syns jeg at folk må få lov til å gå ut av den skolen her med god informasjon på en måte. Altså gode, bra tilbakemeldinger som kan drive deg videre.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt fram resultatene fra intervjuene jeg har hatt. Først har jeg lagt fram hvordan sensorene definerer jazzsangbegrepet, deretter hvilke strategier og tilganger de har til vurderingen, før jeg sier litt om hva de ser på som kunstnerisk kvalitet. Til slutt i kapitlet går jeg inn på selve tilbakemeldingen studentene får, som er i form av et karakteruttrykk og en muntlig tilbakemelding.

Jazzsangbegrepet blir beskrevet som et vidt begrep, hvor sjanger egentlig ikke er så viktig. Den viktigste delen av jazzbegrepet ser ut til å være improvisasjon. Synet på hva en

jazzsanger er har forandret seg med årene, og i stedet for å ha en klar tanke om hva studenten skal presentere er de åpne for det studentene interesserer seg for. Denne åpne tilnærmingen til musikk og sjanger, påvirker hvordan sensorene vurderer. Sensorene beskriver en vurderingssituasjon hvor man må prøve å lytte til studentens musikalske visjon. I løpet av konserten må sensorene vurdere hvor godt utøveren lykkes med å få til det han eller hun prøver å presentere. Dette krever et trent øre: at man som sensor har god breddekunnskap og oversikt over forskjellig type improvisasjonsmusikk.

Ved hjelp av teorien jeg presenterte i kapittel to, vil jeg i diskusjonskapittelet vise hvordan vi kan beskrive sensorenes vurderinger som holistiske og kvalitative vurderinger, og som vurderinger som tar utgangspunkt i studenten framfor studieplanen.

Sensorene har allikevel en oppfatning av hva som er sentrale kunnskaper i faget og hva som kjennetegner kunstnerisk kvalitet, og de har noen tanker om hva som kjennetegner en god eller dårlig eksamenskonsert. Noen sider ved konserten lar seg vurdere objektivt, mens andre sider handler om opplevelse. Vurderinger av disse sidene vil derfor alltid til en viss grad være subjektive. Det er viktig at sensor evner å legge til side sin egen smak og behag, være åpen for det studenten presenterer og ha en positiv holdning som utgangspunkt. I diskusjonskapittelet vil jeg på bakgrunn av utsagnene i forbindelse med denne delen av samtalen, argumentere for at en rekke av sensorenes synspunkter kan settes i sammenheng med Immanuel Kants estetikk.

Selv om de ikke har noen eksplisitte kriterier formulert i forkant av en eksamenskonsert, ser det ut som det finnes det noen kriterier innebygget i faget. Jeg kom fram til at kunstneriske kvaliteter kunne fungere som en samlebetegnelse på disse tingene, og dette ble derfor overskriften på det neste avsnittet. Gode samspillsferdigheter, en forståelse av rytmikk og timing, samt musikalsk tilstedeværelse og personlighet, er kvalitetene jeg har valgt å dra fram. Som en forlengelse av disse tre kategoriene, vil jeg i diskusjonskapittelet argumentere for at vi også kan se et fokus på prosess framfor det musikalske objektet.

Jeg har også sett på et aspekt som sensorene synes å være enige om at ikke er så viktig – nemlig formidling. I diskusjonskapittelet vil jeg belyse sensorenes utsagn ved hjelp av Bourdieus *kapital*begrep.

Det er en god kombinasjon av konkrete og abstrakte kvaliteter ved en opptreden, og det er tydelig at sensorene synes noen ting er lettere å formulere enn andre. Noen sider ved en opptreden synes derfor naturligvis også lettere å vurdere. Det synes å være bred enighet blant mine informanter om at en eksamenskonsert ikke lar seg vurdere presist nok til at man kan gi graderte karakterer. At man nå har valgt å gå bort fra det graderte karaktersystemet og heller gå over til bestått/ikke bestått, er de nok enige i at er en riktig beslutning. Tilbakemeldingene

og samtalen i etterkant blir sett på som svært viktig, og sensorene ønsker å hjelpe studentene videre med sitt kunstneriske arbeid. Selv om vurderingen i prinsippet er summativ, kan man kanskje si at sensorene ser på den som formativ i et større perspektiv. På bakgrunn av det som kommer fram i dette avsnittet, vil jeg i diskusjonskapitlet diskutere hva som kan se ut til å være vurderingens egentlige funksjon og relevans.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene jeg presenterte i resultatdelen, og relatere dem til de teoretiske perspektivene jeg presenterte i teorikapitlet.

For å finne ut hvordan vurdering av jazzsangeksamener foregår, startet jeg alle intervjuene med å spørre hva sensorene tenkte om begrepet jazzsang. Jeg tenkte at det første jeg måtte finne ut av var hvordan sensorene ser på faget og på *hva* det er de skal vurdere. Spørsmålet om *hva* som skal vurderes henger sammen med *hvem* som skal vurderes, hvilke kriterier det skal vurderes etter, og følgelig hva sensorene anser som kunnskaper i faget, samt hva de ser på som kunstnerisk kvalitet. Det viste seg å være vanskelig å gi et enkelt svar på disse spørsmålene. For å kunne svare på det ene spørsmålet må man også svare på det andre spørsmålet, og omvendt. Fordi spørsmålene er uløselig knyttet sammen, preger det også i dette kapitlet at flere temaer går over i hverandre.

I arbeidet med å analysere intervjuene, vokste det imidlertid fram noen kategorier av svar som jeg presenterte i resultatkapitlet. Først presenterte jeg hvordan sensorene definerer jazzsangbegrepet, deretter hvilke strategier og tilganger de har til vurderingen, før jeg sa litt om hva de ser på som kunstnerisk kvalitet. Til slutt i kapitlet gikk jeg inn på selve tilbakemeldingen studentene får, som er i form av et karakteruttrykk og en muntlig tilbakemelding. Jeg har tatt utgangspunkt i den samme strukturen når jeg i dette kapitlet diskuterer funnene mine, men med noen endringer i overskriftene. Under overskriften kunstneriske kvaliteter hadde jeg underkategoriene *samspill, rytmikk og timing* og *musikalsk tilstedeværelse og personlighet* som kvaliteter sensorene så på som viktige. I dette kapitlet vil jeg, som en forlengelse av disse tre kategoriene, argumentere for at vi også kan se et fokus på musikk som prosess framfor objekt. Formidlingsaspektet diskuterer jeg under overskriften *Syn på kunstnerisk kvalitet*. Under denne overskriften ser jeg også på sammenhengen mellom sensorenes utsagn og estetikken til filosofen Immanuel Kant.

I dette kapitlets siste del, drøfter jeg funnene knyttet til karakteruttrykk og muntlige tilbakemeldinger, og med bakgrunn i disse funnene drøfter jeg hva som ser ut til å være vurderingens egentlige funksjon og relevans.

5.1 Hva er jazzsang?

Navnet skjemmer ingen, sier man. Så har det egentlig noe å si hva vi kaller faget? Kanskje ikke. Så lenge vi er enige om hva et begrep betyr, spiller det jo ikke noen rolle. Problemene oppstår i

det vi har forskjellige oppfatninger av hva som er begrepenes betydning.

Sensorens utsagn om at jazzsangeren er en improviserende musiker, at det er totalt flat struktur i bandet, samt åpenheten for å fokusere på det studenten kommer opp med av interesseområder, passer godt med opptakskravene for å komme inn på studiet. På NMHs nettside kan vi lese følgende oppfordring til valg av prøvespillrepertoar for improvisert musikk/jazz:

Velg det repertoaret du selv trives best med, uansett hvilken av de aktuelle sjangrene det tilhører. Det du skal vise fram er din egenart og personlighet som musiker. Programmet kan gjerne være selvkomponert. For søkere til kandidatstudiet i utøving forutsettes det at prøven viser ferdigheter innen improvisasjon. Dette er også ønskelig for søkere til kandidatstudiet i musikkpedagogikk, men ikke noe absolutt krav.

(<https://nmh.no/opptak/sok-bachelor/bachelorstudiet-utovning/repertoarkrav-improjazz>
29.02:18)

I motsetning til klassisk, hvor opptakskravene er ulike for hvert instrument, er opptakskravene de samme for alle instrumentene på improvisert musikk/jazz. Det at man på improvisert musikk/jazz skal spille et selvvalgt prøvespillprogram, tyder på at man er interessert i hva studenten ønsker å fokusere på. Sensorenes synspunkt på hva jazzsang er, sammenfaller i stor grad med det vi kan lese ut av sitatet over, og det kan derfor virke som om de er enige om hva jazzsangbegrepet betyr.

I resultatkapittelet skrev jeg at en avklaring av jazzsangbegrepet kan være med på å gi meg et bilde av hva som egentlig vurderes, samt noen pekepinner på hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen. Så hva kan vi lese ut av de svarene jeg fikk? Sier svarene meg noe om hva det er som vurderes og hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene?

Kanskje ikke så veldig mye. Man må vise ferdigheter innen improvisasjon, det er alle sensorene enige i. Svarene sier oss videre at det ikke bare er snakk om «tradisjonell jazz», men at studentens interesseområder er styrende. Leser vi dette i sammenheng med opptakskravene til studiet, er det nærliggende og tolke dette om til å bety at jazzsang innebærer å utvikle sin «egenart og personlighet som musiker». Begrepsbruken i denne sammenhengen gir oss altså ikke et godt bilde av hva som vurderes, og kun et par pekepinner på hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingene.

At man faktisk bruker jazzsangbegrepet, på tross av at alle sensorene er så tydelige på at sjanger ikke er så viktig, kan virke forvirrende. På mange måter kan det virke som et begrep som «henger igjen». Det var med jazzen det startet, men med tiden har begrepet utviklet seg til å få et helt nytt innhold. At begrepets betydning har forandret seg med årene, blir også påpekt av en av sensorene. Begrepet kan i så måte forstås diskursivt. Monika Nerland beskriver

hovedinstrumentundervisning som diskursiv praksis, da de har innskrevne forestillinger og tenkemåter som fører til at faget er sånn som det er:

«Alle sosiale praksiser kan betraktes som diskursive, idet de har innskrevet forestillinger og tenkemåter som regulerer og frembringer aktuelle handlinger, overveielser og preferanser. For hovedinstrumentundervisningens vedkommende kan blant annet de antakelser om musikeryrket som deltakerne bringer til undervisningssituasjonen betraktes som diskurser. Disse kan eksempelvis angå mekanismer for inkludering i yrkesfellesskapet, sentrale kunnskaper i faget, standarder og kriterier for vurdering av blant annet repertoar og framførrelser, forholdningssett til historisk interpretasjon, klangidealer etc.» (Nerland 2003:44).

Hva begrepet innebærer avhenger altså av sammenhengen det blir brukt i. Mitt mål er ikke å gjøre en diskursanalyse av det empiriske materialet, men å gå litt mer i dybden på hva jazzsangbegrepet innebærer i *denne* sammenhengen, hva som ses på som sentrale kunnskaper i faget, og standarder og kriterier for vurderinger av en avsluttende eksamen. Jeg vil se nærmere på hva sensorene tenker om dette under overskriften *Kunstneriske kvaliteter* (kap 5.3), men før jeg gjør det, vil jeg se på hvordan vi med hjelp av vurderingslitteraturen kan beskrive måten sensorene vurderer på.

5.2 Tilganger til vurdering

Vurdering innen kunst og musikk blir gjerne ansett som utfordrende. Hvordan skal vi kunne gjøre presise, reliable og valide vurderinger? Vinge (2014:57) skriver at ulike vurderingsmetoder eller strategier, med sine underliggende vitenskapsteoretiske diskurser, danner ulike *tilganger* til vurdering som hver på sin måte forholder seg til denne problematikken (2014:57). Hvilke vurderingstilganger kan vi si at sensorene jeg har intervjuet benytter seg av? I de følgende avsnittene vil jeg se på dette.

5.2.1 Vurdering med utgangspunkt i studenten eller studieplanen?

Poenget med en studieplan er, slik jeg ser det, å ha et skriftlig dokument hvor studiets innhold, mål, oppbygging osv. står beskrevet. Som vi så i resultatkapittelet, virker ikke studieplanen til å være et sentralt dokument i sensorenes vurdering, noe som kommer tydelig fram i et av sitatene:

Sensor 2: Det jo bare en konsert, så da får du jo egentlig bare forholde deg til konserten, gjøre

deg opp din egen mening om stilart og om utøveren treffer på det man prøver å presentere.

Jeg: Så det er ikke sånn at du går veldig inn i studieplanen og...?

Sensor 2: Nei, den har jeg aldri fått tilsendt en gang, så det vet jeg veldig lite om.

Om sensoren faktisk ikke har fått tilsendt studieplanen, eller om den bare har blitt oversett eller glemt, kan vi ikke vite. Det som uansett er sikkert er at vedkommende ikke i særlig grad forholder seg til planen i vurderingsarbeidet. Dette er interessant uavhengig av hvordan arbeidsmålene som står der er beskrevet. For hva er poenget med en studieplan dersom ingen leser den, og dersom studenten ikke blir vurdert ut i fra de målene som står der?

Man kan også velge å snu på det, og si at målene som står der er såpass abstrakte og uklare, at man som sensor uansett må gjøre seg opp sine egne meninger om hva målene i studieplanen innebærer, og i hvor stor grad studentene når dem.

Overskriften på dette avsnittet er derfor på en måte misvisende. Må det være enten eller? I dette tilfellet burde overskriften kanskje egentlig vært «Vurdering med utgangspunkt i studenten *og* studieplanen». Det står jo i studieplanen at studenten har stor frihet til å selv velge hva hun vil fordype seg i. Poenget mitt her var å illustrere fraværet av en analytisk vurderingsform med tydelige og nøyaktige målformuleringer á la mål-middelpedagogikken.

Målformuleringer som de vi finner i denne studieplanen, kjenner vi fra kvalitative vurderinger. Kvalitative vurderinger kjennetegnes ifølge Sadler (1989) av at: «...Some of the criteria used in appraisal are *fuzzy* rather than *sharp*» (1989:124). Et *sharp* kriterium inneholder en beskrivelse som er så tydelig at man kan si om noe er riktig eller galt. Et *fuzzy* kriterium er abstrakt, og grensene for hva som er riktig eller galt er ikke like lett å se. Hvis sensoren uansett må fylle målene med hva han eller hun vil, er det opp til institusjonen å velge sensorer som besitter de kvalifikasjonene de mener man må ha for å tolke målene «riktig». Og har man valgt de «riktige» personene, vil disse kanskje heller ikke behøve å lese studieplanen, fordi de intuitivt vil vurdere studentene i tråd med det som står der.

I resultatkapittelet så vi at sensorene forteller om et studium hvor man er opptatt av å fokusere på det studenten kommer opp med av interesseområder. Som jeg nevnte tidligere ser vi tydelig eksempel på dette i beskrivelsen av opptakskravene på NMHs hjemmeside. I studieplanens beskrivelse av innholdet i faget ser vi det samme. At dette også skal prege eksamenskonserten, er vel derfor også naturlig. På den måten er det ikke mulig å fange opp nøyaktig hva sensoren skal lytte etter i en studieplan - det er jo studenten som skal bestemme dette:

Sensor 1: Det er studenten som viser meg hva jeg skal høre etter.

Det at det ikke finnes noen kjennetegnformuleringer eller konkretiserte mål i forkant av eksamenssituasjonen, tyder på at sensorenes vurderingspraksis i stor grad kan beskrives som det jeg i teorikapittelet omtalte som en holistisk vurderingstilgang. Sensorene forteller at det å lytte til en eksamenskonsert minner om sånn man vanligvis lytter til en konsert. Da sitter man ikke med kriterier klar på forhånd, men lytter først, for så å kunne si noe om hva man har hørt.

Sensorenes måte å vurdere på kan på den måten minne om kunstkritikerens arbeid med å anmelde kunst. En åpenbar innvending mot denne måten å vurdere på er at vurderingene synes å være subjektive. Vinge skriver at en kritikk ikke er objektiv i den forstand at alle kjennere vil konkludere likt, men at den heller ikke er forutsetningsløs (Vinge 2014:72). I teorikapittelet skrev jeg om kritikk som didaktisk redskap. Kritikerens oppgave er, i følge Eisner, å oversette «the essentially ineffable qualities constituting works of art into a language that will help others perceive the work more deeply» (ibid.:72). En slik type vurdering hvor språket er så viktig, minner om en hermeneutisk tilnærming, noe jeg vil komme tilbake til utover i teksten.

5.2.2 Holistiske og kvalitative vurderinger

Selv om det ikke foreligger noen distinkte kriterier formulert på forhånd, betyr ikke dette at det ikke finnes noen kriterier eller forestillinger om hva som er kvalitet. Men kriteriene kommer først til syne underveis, og kan appliseres i etterkant som en del av en kvalitativ argumentasjon.

I teorikapittelet (se kap. 2.2.3) henviste jeg til Sadlers (1989) definisjon av kvalitative vurderinger, og det er interessant å se funnene mine i lys av denne teorien. I følge Sadler (1989:124) kjennetegnes kvalitative vurderinger blant annet av bruken av multiple kriterier, noe som innebærer at helheten er mer enn summen av alle delene. Kriteriene er dessuten uklare framfor distinkte:

Sensor 2: (...) noen som har et litt sånn særegent uttrykk, som faktisk utmerker seg med en slags egen stemme i uttrykket.

Det er den som vurderer som selv må finne ut hvilke kriterier som til en hver sammenheng er relevante. Vurderingskriteriene vil kunne variere mellom ulike eksamensarbeid, da to forskjellige konserter kan være helt forskjellige. De to ulike konserter må da vurderes etter helt forskjellige kriterier. Dette er også typisk for kvalitative vurderinger, ifølge Sadler (1989:125). Under ser vi et godt eksempel på dette:

Sensor 1: Det kan for eksempel bety at, for én sanger kan det være standardlåter med egne arrangement og en liten del med tonal og rytmisk improvisasjon, og da forventer man heller

ikke noe annet enn det. Det andre ytterpunktet kan det jo være en sanger som kommer inn med total ikke-tonal, ikke fast rytmikk, ja, det man kaller fri-impro da. Da er det helt andre estetiske rammer...

I intervjuene kommer det også fram hvordan språk og argumentasjon er en vesentlig del av vurderingsarbeidet, noe som i likhet med kunstkritikerens arbeid med å anmelde verk, er typisk for kvalitative vurderinger:

Sensor 3: I en sånn situasjon er jeg opptatt av å kunne si og formulere og artikulere hva man syns er fint med det vedkommende har gjort, eller holder på med.

Kvalitative vurderinger kjennetegnes dessuten ved at de kun kan utføres av en ekspert, noe som betyr at man ikke kan lage en vurderingsformel eller en prosedyre som kan utføres av hvem som helst (ibid.125). Det kreves god innsikt fra sensors side:

Sensor 1: Et trent øre vil høre hvor godt en student, under en eksamen, eller under en vanlig konsert også, lykkes med å oppfylle de kravene som en har satt til seg selv. Og det krever en god innsikt i fra sensor sin side, ikke sant?

Sensorene jeg har intervjuet har alle lang og variert musikerkarriere bak seg, og kan i stor grad kalles for eksperter på sitt felt, eller *connoisseurs* som jeg skrev om i teorikapittelet (se kap 2.3.4). Dette er en forutsetning for å kunne gjøre holistiske og kvalitative vurderinger (Vinge 2014:69). Vinge (2014) sier at *kjennerskapsvurderinger* i det «virkelige liv» ofte er personlige, intuitive og tause vurderinger: «Kjenneren trenger ikke å rettferdiggjøre, forklare eller overtale. Kjenneren vil til og med kunne ha vanskeligheter med å artikulere sine kvalitetsoppfatninger: 'I do not know how to define quality, but I know it when I see it' (Dobson 2010:32)» (Vinge 2014:69). I og med at *connoiseuren* i denne sammenhengen gjerne er en erfaren jazzmusiker, er det stor sannsynlighet for at sensoren har stor respekt fra institusjon og studentene. På den måten er det kanskje lettere å godta de kvalitetsvurderingene som kommer fra sensorene, uten noen ytterligere diskusjon. Men er det nødvendigvis dermed sagt at vurderingene er riktige? Hvilke positive og negative sider kan vi se med denne typen holistiske og kvalitative vurderinger?

Kjennerskapsvurderinger kan være problematiske i en summativ vurdering. Vinge (2014:70) påpeker at de ofte er prisdrevet den enkelte lærer, hans eller hennes kvalitetsoppfatninger og det fører til at ulike sensorer vil kunne bedømme samme konserten ulikt. Dette vil nødvendigvis svekke vurderingens reliabilitet. Ekspertenes tause kunnskap er i stor grad også en personlig kunnskap, og det er ikke like lett å si når man blir en ekspert. Hva skal til for å bli en ekspert? Antall utgitte plater? År på turné? Antall priser og stipend? Og hvem

kontrollerer at ekspertene har de «riktige» synspunktene på hva som er av kunstnerisk kvalitet?

En naturlig reaksjon på disse spørsmålene kan være å utvikle eksplisitte vurderingskriterier i likhet med Gynnilds (2010) utviklingsprosjekt ved NMH. Her var målet å utarbeide et felles språk og kriterier for vurderingene. Tanken var at dette skulle føre til mer transparente og gjennomsiktede vurderinger. Ved noen av aspektene ved framføringen viste det seg å være enkelt å bruke slike kriterier, mens ved andre sider av framføringen som gikk på musikalitet, krevdes det en mer holistisk tilnærming.

En søken etter objektive og åpne vurderinger, fører til at analytiske vurderingstilganger av mange er sett på som «best practice», ifølge Sadler (2009:15). Som det kom fram i Gynnilds arbeid, og som både Sadler og sensorene jeg har intervjuet kommer fram til, er det imidlertid både strukturelle og praktiske utfordringer knyttet til en analytisk vurderingsform. Dersom målene hadde vært mer konkretisert ville vi fått helt andre type resultater.

Sensor 1: Altså det er jo fint skrevet i den studieplanen, men det er jo grunner til at det ikke er konkretisert mer enn som så og.

Så hva er disse grunnene til at det ikke er konkretisert mer enn som så? En mer analytisk vurdering ville kunne svekke vurderingens validitet, da man ikke vurderer det man ønsker å vurdere. Dette ville styre studentens arbeid med eksamenskonserten i helt andre retninger, og som sensoren sa det: *vi ville fått uinteressante besvarelser*. På den måten tar studiet og sensorene fullstendig avstand i fra mål-middelpedagogikken som jeg beskrev i teorikapittelet. Fagets egenart *ber* nemlig om en annen type vurdering.

Selv om det i Gynnilds arbeid viste seg å ikke fungere med en ren analytisk vurderingsform, framsto imidlertid samtalerommet som oppstod i forbindelsen med dette prosjektet som positivt. Deltakerne fikk noe å gå ut i fra når de skulle snakke om kvalitet. Etableringen av et samtalerom for hva som er kvalitet, er også det man prøver å oppnå i *Ønskekvistmodellen* (Langsted, Hannah, Larsen 2003). I dette samtalerommet er målet å få en bedre oversikt over de premissene som ligger til grunn for vurderingen.

I de kommende avsnittene vil jeg se nærmere på hvilke premisser som ligger til grunn for vurderingene i mitt tilfelle. Først vil jeg diskutere noen av de konkrete kvalitetene som kom fram i resultatene, før jeg ser mer på hvilke syn på kvalitet som ser ut til å ligge bak sensorenes vurderinger.

5.3 Kunstneriske kvaliteter

Mens jeg sitter og skriver dette kapittelet, er kulturrådet i ferd med å avslutte prosjektet «Kunst, kultur og kvalitet», en forskningssatsning som har satt fokuset på spørsmålet om hva kunstnerisk kvalitet er. Hva vi tenker om kvalitet får konsekvenser for hvordan vi vurderer, noe som i den sammenhengen jeg har fokusert på, får konsekvenser i form av hvem som består eller ikke. I andre sammenhenger har det betydning for hvem som får støttepenger, spillejobbene osv. For kulturrådet er selvsagt dette spørsmålet svært essensielt, da de konstant sitter og vurderer hvem som skal få pengene de forvalter.

I min sammenheng er det først og fremst interessant å undersøke hvordan sensorene tenker rundt kunstnerisk kvalitet. Både på et helt konkret plan, altså hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingene, men også hvilket syn som ser ut til å ligge bak. Gjør de for eksempel sine vurderinger ut i fra en *universalistisk-normativ* posisjon eller er de nærmere en *relativistisk-normativ* posisjon? (Nielsen 2002, Varkøy 2017) Og hvilke kunnskaper ser de på som sentrale i faget?

Faget framstår som uoversiktlig og vanskelig å beskrive. Samtidig opplevde jeg at sensorene ikke var i tvil om hva de mener er av høy kunstnerisk kvalitet. De gav uttrykk for at det er en kombinasjon av konkrete og abstrakte kvaliteter ved en opptreden, og noen sider er derfor også lettere å vurdere.

5.3.1 Samspillet

I resultatkapittelet så vi at alle sensorene fremhever samspillet som viktig.

Sensor 1: For meg så er et absolutt kriterium for å være musiker, det er å være samspillende.

Det interessante i noen av disse utsagnene er at det kan virke som at samspillet i seg selv ikke er det viktigste, men at man gjennom å «samspille», viser en rekke viktige kunnskaper. Det å spille en solokonsert blir beskrevet som svært vanskelig å gjennomføre, men også svært vanskelig å vurdere, sammenlignet med en som spiller sammen med andre.

Sensor 1: Hvis det er bare solo, så får jeg problemer med å bedømme, rett og slett. I vertfall for oss på jazzlinja, så hadde det vært et problem, for det er nå det som er i den afrikanske/amerikanske kulturen. Det er samspillet - samværet, musikken utvikles gjennom det sosiale.

I dette sitatet ser vi at det kollektive aspektet ved utøvelsen av musikk, er svært sentralt.

Gjennom det sosiale blir dessuten viktige kvaliteter hos en utøver synlige. Det blir tydeligere å høre studentens gehør og musikalsk intensjon og retning, noe som kommer fram i sitatet under:

Sensor 1: Altså det krever mye mer innsikt fra sensor sin side å høre hva du som solist, når du er helt alene syngende, har i ditt eget gehør. Hvor er intensjonene dine da? Hvis du har en til, så har du vertfall i øvingsperioden utveksla intensjonsavtalen. Det er tydeligere å høre på medspilleren din og, hvor du vil.

Men er det da samspillet i seg selv som er viktig, eller er samspillet noe man verdsetter fordi det gjør det lettere å vurdere kvaliteter hos utøveren? Kvaliteter som kommer til syne gjennom samspillet? I følge sensoren i sitatene over kan det virke som om det er begge deler.

Er man av den oppfatning av at det er samspillet i seg selv som er det essensielle, kan man spørre seg om eksamensformen ivaretar dette aspektet på en god måte. Er det ikke noe kunstig ved å vurdere enkeltprestasjoner i et så tydelig gruppearbeid? Hvorfor ikke heller vurdere utøverne som en gruppe? Tradisjonelt sett har utdanningsinstitusjonene satt den individuelle studenten i fokus. På samme måte ser vi at på eksamenskonserten er det kun én av studentene som skal vurderes, på tross av at det kollektive blir løftet fram som svært sentralt. I en studie av Barratt og Moore (Johansen 2013:31) blir forholdet mellom institusjonsbaserte vurderingskriterium og det implisitte verdssystemet i jazzsjangeren problematisert. I studien skulle et panel sette karakterer på individuelle prestasjoner i et jazzband. Et av funnene var at bevisstheten om at noen andre i bandet skulle vurderes individuelt, hemmet interaktive initiativ fra de andre i bandet (ibid.:32).

Et slikt funn er problematisk, da det faktum at de andre «holder igjen», vil kunne påvirke den utøveren som skal vurderes negativt. Alle i et band påvirkes av hva de andre til en hver tid gjør, noe som igjen vil påvirke det musikalske resultatet. Vi kan si at samspillet skaper en musikalsk kontekst for utøveren, som det musikalske resultatet kan utvikle seg fra. På den måten kan utøveren reagere på det som skjer rundt seg, samtidig som hun får respons på det hun gjør:

«Einkvar ny musiseringssituasjon inneber ein ny kontekst. Når ein dreg inn det kollektive samspelsaspektet understrekar det kontekstuelle. Om ein legg på eit slikt perspektiv, er den improvisatoriske samspelskonteksten i sentrum, ikkje individuelle, solistiske ferdigheiter, og det er dét det musikalske resultatet spring ut frå» (Johansen 2013:91).

Samspillet blir utgangspunkt for musikken, ikke det individuelle. Gjennom muligheten til å reagere på det kontekstuelle, oppstår det også muligheter som ikke ville oppstått dersom man sto helt alene på en scene, og musikerne vil til en hver tid kunne hjelpe hverandre videre i det musikalske forløpet. På den måten kan musikerne dele på ansvaret for å skape en retning i

musikken:

Sensor 2: Altså det der å se seg selv i sammenheng med andre når man spiller sammen med noen, det er egentlig ganske lett. Du kan spille litt også kan du – å nei nå gjorde de det der borte, kanskje jeg skal spille litt sånn, nei nå var det kjedelig - nå gjør jeg et eller annet, ikke sant? Så går vi en annen vei. Da kan man gjøre seg masse sånne tanker hele veien. Men når du sitter helt alene og spiller altså, så skal du på den ene siden være konsentrert om å spille så bra som mulig, samtidig ha en oversikt over den totale energien i musikken i det man spiller: Skal jeg fortsatt spille litt rolig, eller skal jeg gå opp, ikke sant? Og det å kjenne på den energien man får fra salen og prøve å «connecte» samtidig som du må fokusere på hver tone, det er veldig, veldig vanskelig, det er noe man må holde på med en stund.

På den ene siden ser vi altså at samspillet blir sett på som verdifullt fordi det gjennom det kollektive oppstår musikalske muligheter man ikke får dersom man spiller alene. Man kan hjelpe hverandre videre i det musikalske forløpet, og på den måten kan man også si at det er lettere å skape et godt musikalsk uttrykk i et samspill enn helt alene. Samtidig er det en rekke kvaliteter man som utøver må ha for å kunne forholde seg til den konteksten samspillet til en hver tid danner, kvaliteter som det kan tyde på at sensorene mener er essensielle i faget.

5.3.2 Musikalsk tilstedeværelse og personlighet

I sensorenes fortellinger blir det å være til stede i øyeblikket sett på som en viktig egenskap hos en utøver, og sensorene bruker begreper som musikalsk tilstedeværelse, sanntidsarbeid og spontanitet i denne sammenhengen. Guro Gravem Johansen (2013) skriver at «øyeblikksaspektet» kan sees på som en viktig del av improvisasjonskompetansen: «I ein jazzkontekst vil det å gje uttrykk for kunnskap om og ferdigheiter med dei karakteristiske strukturelle elementa, vere å utføre og omforme dei i augneblinken» (ibid.:90). Det å være tilstede i øyeblikket forutsetter en evne til å bruke de kunnskapene man har opparbeidet, kreativt her og nå. Å *tenke improvisatorisk* kan derfor innebære «å kombinere og forme musikalsk materiale til meningsfulle samanhengar, i sanntid» (Johansen 2013:95).

For å kunne skape slike meningsfulle sammenhenger i sanntid, kan man si at man må trene opp ting som ikke er koblet til intellektet. Pianisten og komponisten Misha Alperin forteller i en samtale med Øivind Varkøy hvordan han tenker om improvisasjon: «Improvisasjon er utviklet intuisjon. Det å improvisere er å trene ting som ikke er koblet til intellektet – som intuisjon. Improvisasjon er praktisk trening i intuisjon – en intuisjonskunst» (Varkøy 2003:166).

Et begrep som *musikalitet*, er nærliggende å trekke inn i denne sammenheng, noe vi ser i sitatet under:

Sensor 3: Altså det handler jo om at man opplever en type musikalitet da, og en sånn ting som musikalitet tilstedeværelse. At ikke alt er adaptasjoner fra noe som noen andre har funnet på, at det er egenvilje, en egentanke i det musikalske. Altså jeg er ikke sånn veldig på sånn at det skal være sånn kjempeoriginalt, jeg vet ikke lenger hva som er originalt jeg, fordi jeg syns alt sitter på noe annet liksom. Det er vel kanskje forvaltningen av et type samtidig musikalsk kontinuum da, sangerens forvaltning av alle disse størrelsene, alle referansene, alt sammen. Det handler litt om troverdighet også, musikalsk troverdighet, men det er også et flummig uttrykk vet du, hm..

Teorier om kunnskap kan kanskje hjelpe å orientere oss i dette «flummige» landskapet. Kunnskap sett på som *episteme* og *techne*, baserer seg på at en «(...)definition av kunnskap utgår från «sann, berättigad tro» och en från «kunnskap i handling»» (Gustavsson 2000:159). Gustavsson sier at *fronesis* imidlertid handler om praktisk klokskap:

Praktisk klokhet, *fronesis*, betyr altså i förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen. För att kunna göra en klok bedömning krävs ett slag av rådgivning också i att välja de handlingar som är de bästa i förhållande till den konkreta situationen vi befinner oss i. Det blir de praktiska omständigheterna och situationen som blir avgörande för vilka val som ska träffas och vilka beslut som ska fattas (ibid.:189).

Hvordan man forvalter kunnskapen man har utviklet, blir altså det viktige, noe som kommer til uttrykk gjennom en persons musikalitet eller intuisjon. Man skal altså ikke bare kunne jazzteorien, og det holder heller ikke å være i stand til å spille det man kan, man skal også kunne anvende det med *klokskap*. På den måten inngår egenskaper som fleksibilitet, følsomhet og åpenhet for omverdenen.

I denne sammenhengen kan vi også se på kvaliteter som musikalsk personlighet og det å ha et personlig uttrykk. Hva innebærer dette? Og hvordan kan man høre om noen har en egenvilje i musikken? Som vi så i resultatene er ikke dette nødvendigvis like lett å forklare.

Sensor 2: Hvordan hører man det? Det er jo erfaring, men det er jo (hm...) Man hører det når man hører det liksom, jeg kan ikke svare noe annet på det.

I lys av det jeg har skrevet over kan man kanskje si at musikalsk personlighet blant annet handler om nettopp *fronesis*, en evne til å forvalte all kunnskapen man har – både den praktiske og teoretiske kunnskapen, med klokskap, på sin egen måte.

5.3.3 Rytmikk og timing

I avsnittene over har jeg behandlet kvaliteter som blant annet angår samspills- og

øyeblikksaspektet. I motsetning til kunstuttrykk som for eksempel billedkunst, innebærer musikk et arbeid med tid. Tidsaspektet dreier seg ikke bare om det å kunne være tilstede her og nå, men også en evne til å se øyeblikket i sammenheng med det som har vært og det som skal komme. I samtalene med sensorene er det to kvaliteter som ble tatt fram som jeg ønsker å diskutere nærmere, nemlig rytmikk og timing.

I resultatkapittelet så vi at rytmikk ble tatt fram som et svært viktig musikalsk element, og nærmest som «limet» i samspeillet:

Sensor 2: (...) hvis man jobber innenfor rytmisk musikk, og nesten uansett – er det puls i all musikk, er det å få en puls til å fungere sammen, i et samspill, alfa og omega for musikken.

Johansen (2013) mener at rytmikkens nærhet til intuisjon og noe kroppslig, samt noe som knyttes til det kollektive, gjør at rytmikk i mindre grad enn de harmoniske og melodiske elementene er tilgjengelig som teoretisk gjenstand og vitenskapelig forskning. Hun påpeker at de tonale aspektene som har stor plass i jazzlitteraturen, selv om rytmikken kan sees på som «eit personleg verkemiddel og eit interaktivt «bindemiddel» i improvisert samspel» (ibid.:96). En god forståelse av rytmikken er altså viktig for å få til et godt samspill og et personlig uttrykk.

Begrepet timing blir imidlertid brukt for å beskrive en større formforståelse, hvordan man bruker tiden i et større perspektiv enn på *pulsnivå*. Begge deler har med tidsforståelse å gjøre, og det er naturlig å se disse parameterne i sammenheng med det jeg tidligere har skrevet om tilstedeværelse og intuisjon.

5.3.4 Fra objekt til prosessorientering

Betydningen av det relasjonelle kommer tydelig fram i sensorenes fortellinger, ikke bare i form av det jeg har vist til om samspill, men også hvordan musikkens mening oppstår først i møtet mellom den som opplever den, og utøveren:

Sensor 2: Men jeg mener også at kunst ikke har noe verdi uten i møte med de som opplever det. Det er liksom at verdien av kunst ligger midt i mellom oppleveren og utøveren. Det er det man skaper sammen som gjør at kunst har en mening i livet.

Dette utsagnet kan vi også forstå i lys av Frede V. Nielsens fenomenologiske perspektiv på musikk som mangespektret meningsunivers. Nielsen betrakter musikken som et objekt, men mener at kunstverket konstitueres som estetisk først i møtet med subjektet. Det musikalske objektets meningslag korresponderer med opplevelses- eller bevissthetslag hos mennesker: det *korresponderer* med lignende strukturer i vår egen psyke (1994:137).

I sine drøftinger av kvalitet og verdi i musikk, skiller Nielsen (2002) mellom musikkverket, fremføringen av musikkverket og språklige utsagn om verket og fremføringen. Nielsens perspektiver overser imidlertid de spesielle utfordringene vi får når det er snakk om improvisasjonsmusikk, hvor verket ikke lenger er like sentralt. Hva skjer når det musikalske verket ikke lenger fungerer som en referanse?

I praksiser relatert til klassisk musikk har *musikkverkene*, ifølge Monika Nerland (2003) en særegen posisjon. «Musikkverket blir da betraktet som et *autonomt objekt*, med iboende kvaliteter løsrevet fra sosial og historisk sammenheng, og med en gyldighet ut over tider og steder for aktuelle menneskelige handlinger» (2003:78). I jazzen er det improvisasjon som står sentralt, noe som gjør at musikkverket ikke får samme type status. Med de kvalitetene jeg til nå har snakket om, som et godt samspill, musikalsk tilstedeværelse og personlighet, samt rytmikk og timing, er det nærliggende å si at det i denne musikken er et fokus på prosess framfor objekt. I sin tekst om Misha Alperins musikk i boken *Musikk – strategi og lykke* (Varkøy 2003), konkluderer Varkøy på følgende vis: «Alperins musikk minner oss om at det er gjennom opplevelse av estetiske prosesser så vel som estetiske produkter at man gjør seg estetiske erfaringer» (ibid.:167). En slik tankegang vil selvfølgelig få konsekvenser for hvordan man vurderer et kunstverk, da man ikke lenger kan spørre som Nielsen: «Er dette en god/adekvat/autentisk fremføring av verket?». Spørsmålet må kanskje omformuleres slik vi ser en av sensorene gjør det:

Sensor 1: Hva hører egentlig studenten nå? Hva slags rammer har studenten og i hvor stor grad er studenten i stand til å vise de rammene?

En annen som tar et oppgjør med «tradisjonell vestlig, verkorientert musikktenkning», er Christopher Small (Small:1998, Varkøy 2017:120). I teorikapittelet skrev jeg om hvordan han introduserer oss for begrepet *musicking*, som er en verbalisering av ordet *music*. *Musicking* handler om å delta i en musikkfremførelse, og fokuset er flyttet fra objektet til *handlingen*. Det er det å *delta* som er det viktige. *Musicking*begrepet involverer dessuten de sosiale aspektene, aspekter som sensorene flere ganger har vektlagt. «All *musicking* er dermed prosesser der vi forteller oss selv historier om oss selv og våre relasjoner. All aktivitet vi kaller kunst, handler slik i bunn og grunn om menneskelige relasjoner» (Varkøy 2017:120). *Musicking*begrepet ivaretar dermed både fokuset på prosess framfor objekt, samt de sosiale aspektene som sensorene beskriver som viktig i sine fortellinger om kunstnerisk kvalitet.

5.4 Syn på kunstnerisk kvalitet

Til nå har vi sett at se sensorenes vurderinger i stor grad er holistiske og kvalitative vurderinger, og jeg har sett på noen kunstneriske kvaliteter som sensorene beskriver som viktige og verdifulle. Hva kan vi så lese mellom linjene? Hvordan tenker de rundt kunstnerisk kvalitet? Hvilke retninger peker utsagnene i?

5.4.1 Å legge egen smak og behag til side

Et av spørsmålene jeg stilte sensorene, gikk på om det hendte de gav gode tilbakemeldinger til en konsert de ikke likte. På en måte kan vi si at sensorenes svar på dette spørsmålet ligger tett opp til en Kantiansk tenkemåte.

Jeg: Har du opplevd å gi gode tilbakemeldinger selv om du egentlig ikke likte konserten?

Sensor 1: Å jajaja...

Jeg: Så det er ikke nødvendigvis samsvar mellom det som treffer deg og det som du hører er bra?

Sensor 1: Jeg hører at støymusikeren har som eneste kriterium at det skal være spontan, sanntidsskapt støymusikk. Som jeg umiddelbart, for det første sitter jeg med ørepropper for ikke å ødelegge hørselen min, og jeg klarer ikke å like det, men jeg gir topp tilbakemelding. En sensor skal ikke være subjektiv i den forstand, at det er når det er positivt og godt for meg at det skal gi toppkarakter. Og heller ikke den andre veien, at det skal få dårlig karakter fordi jeg hører at dette er dårlig for meg. Det er ut fra de rammene som studenten har gitt seg selv at jeg skal gi karakteren, ikke ut ifra mine rammer. Noe annet er jo helt irrelevant – for institusjonen og for utviklinga av institusjonen. Ellers så ender man opp med, uten å si noe galt om klassisk utdanning, men man ender opp med testing av hvordan en student utfører beboplåter og fusjonlåter og frijazzlåter, også tones alt det personlige ned.

Jeg: og det er uinteressant?

Sensor 1: Det er uinteressant, for både for institusjonen og for studenten.

Sensorene ser ut til å mene at kvaliteten ikke henger sammen med hver enkelt sin private følelse, et synspunkt vi kan se i sammenheng med Kants perspektiver på estetikk. Følger man denne tankegangen burde det altså være mulig å gjøre *en subjektiv allmenngyldig* vurdering av et kunstverk. Vurderingen blir da en dom som felles via refleksjonssmaken, og er ikke subjektiv og personlig slik som sansesmaken. Som det blir spesifisert i eksempelet over: en karakter skal ikke påvirkes av hva som oppleves godt eller dårlig for sensor. Dette distanserte og kontemplative forholdet til den musikalske gjenstanden, er det som i følge Kant kjennetegner refleksjonssmaken eller den estetiske dommen, og den gjør krav på å være universell: «Min estetiske dom hever seg slik over min private følelse og innskrenker seg derfor ikke til å være gyldig for meg alene» (Varkøy 2003:179). I resultatkapittelet så vi et lignende svar hos en annen sensor:

Sensor 3: Jeg mener at det går an å objektivisere enkelte sider ved en sånn konsert. Det kan være både sammensetningen av låter eller musikkstrek, en opplevelse av en type sikkerhet i framføring hos vedkommende, samspillmessige ting, Man kan vurdere sånne ting selv om det klingende resultatet ikke liksom er min favorittmusikk, da, for å si det sånn. Og det mener jeg at man kanskje må øve seg på, være åpen i forhold til kandidatens egne premisser, hva nå enn det er. At du prøver å dempe den derre «likes/dislikes»-siden og ens egen estetikk og sånn.

Ved å dempe «likes/dislikes»-siden, kan man gjøre en vurdering som er basert på en desinteressert holdning, som dermed ikke er privat, men et uttrykk for allmenn god smak. At sensorene i mange tilfeller likevel synes det er vanskelig å sette ord på hva som kjennetegner høy kunstnerisk kvalitet, får de støtte av hos Kant i paradokset *subjektiv allmenngyldighet*. Vi er på «(...) følelsene snarere enn på begrepenes område (...)» (Varkøy 2003:179). At allmenngyldigheten ikke kan være begrepsmessig, gjør det vanskelig å bevise at ett kunstverk er bedre enn en annet. Ved hjelp av en slik argumentasjon er det kanskje innlysende at graderte karakterer ikke er en særlig god idé.

5.4.2 På studentens premisser - til en viss grad?

Jeg har tidligere vært inne på at sensorene mener man skal ta utgangspunkt i kriterier som er innebygget i faginnholdet. Man må vurdere studenten ut i fra de rammene studenten har gitt seg selv. Dette innebærer at man ikke kan kritisere en utøver som spiller fri-improvisert musikk, for å ikke mestre «to-fem-en»-progresjoner. Fri-improvisert musikk og standard-jazz har ulike kvalitetskriterier og må dermed vurderes forskjellig.

Sensorene kan dermed sies å innta en *pluralistisk normativ* posisjon (se kap 2.7.3). Inntar man denne posisjonen vektlegger man at det finnes ulike kvalitetsstandarder i ulike kontekster. Ut i fra en slik synsvinkel er mulig å operere med normative kvalitetsvurderinger, men kvalitetsdiskusjonene skjer innenfor spesifikke sjangre eller en spesifikk gruppe med kriterier – aldri fra en universell synsvinkel. Men i og med at sjangerbegrepet sensorene opererer med er så vidt, blir det naturlig å spørre hvor grensene går for hvilke premisser det er ok for en student å velge seg.

I 2015 ble EDM-artisten/produsenten *Kygo* kåret til årets spellemann under spellemannsprisen, og året etterpå var det Marcus og Martinius sin tur. Flere norske anmeldere har argumentert for at *Kygo* er av dårlig kunstnerisk kvalitet, ved å si at musikken er polert og ufarlig, at *Kygo* lager industriell popmusikk og har ingenting på hjertet. Musikkredaktør i Tidal og kultursosiolog Knut Schreiner skriver i et innlegg på NRK ytring, at han mener vi må forstå *Kygo* på sine egne premisser.

Kygo slaktes av anmelderne, på grunnlag av noen tradisjonelle forestillinger om hva musikalsk kvalitet skal være. På tide med nye briller.

(Knut Schreiner: http://www.nrk.no/ytring/kommers_-kunst-og-kvalitet-1.12958878)

Kygo representerer en ny generasjon og en ny tid i musikkulturen, og man kan ikke vurdere ham på samme grunnlag som man har vurdert rock, punk, hiphop og indie i det forrige århundret.

Schreiner bruker samme type argumentasjon som i sensorsitatene over: kandidaten må forstås på sine egne premisser. Men når går grensene for om disse premissene er innafor eller ikke? Dersom man følger denne tankegangen helt ut, vil i ytterste konsekvens også Marcus og Martinius kunne få toppkarakter på en eksamen i jazzsang ved NMH. De lykkes tross alt med det de prøver på, innenfor de rammene de har satt for seg selv. Dette er å sette poenget mitt på spissen. Tar man utgangpunkt i studieplanen vil man ganske lett kunne argumentere for at de ikke bør få toppkarakter ved å se på målet om at studenten skal kunne bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform. Grensene for når man bruker improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform og når man ikke lenger gjør det, synes imidlertid å være uklare.

5.4.3 Et sosiologisk perspektiv

Sensorene ser ut til å ha sterk tro på musikkens *autonomi*, musikkens evne til å nå ut på egenhånd. Som utøver trenger man ikke hjelpe musikken med «formidlingstriks» eller følelser:

Sensor 1: Altså formidlingen er ofte følerisk, de blir utenpå selve følelsen, og det er følelsen og musikken i seg selv som er viktig.

I resultatkapittelet skrev jeg om sensorenes kritiske syn på den delen av konserten som går på dette med formidling. I denne sammenhengen var det flere utsagn som er verdt å diskutere nærmere.

Sensor 1: Ja, formidling for meg er egentlig et «ikkebegrep».

Jeg: Okey, det må du utdype.

Sensor 1: Altså hvis den som står på en scene har tatt det valget at han skal stå på en scene, så er måten å gi lyden i fra seg på, måten å gjøre det på er uinteressant. Jeg må utdype det da, for jeg sier ikke dermed at det er uviktig, men det må aldri være det som driver prosessen. Altså formidlingen i seg selv må aldri drive den musikalske prosessen.

Utsagnet over er kanskje spesielt interessante med tanke på at det i fagets emnebeskrivelse står at det skal legges vekt på formidling av musikken: «Det legges stor vekt på å arbeide med stilforståelse, teknisk utvikling på instrumentet og formidling av musikken» (studieplanen for

kandidatstudiet - improvisert musikk/jazz: startkull 2017). Det kan se ut til at selve formidlingsbegrepet er et litt negativt ladet ord. Innspillene er på mange måter selvmotsigende, noe som illustreres i utsagnet under. På den ene siden blir det sagt at det ikke er så viktig hvordan utøveren ter seg på scenen. Samtidig, sier sensoren at det er problematisk dersom man er for «proff»:

Sensor 3: Jeg syns tidvis når det liksom er, noen ganger når det er sånn veldig proft håndtert, så kan jeg bli litt sånn, jaja, da blir jeg litt mistenksom, og så da må det være veldig fint musikalsk for at jeg liksom skal akseptere det, at selve syngedamerollen er så überproft håndtert da, hvis du forstår...

Slik jeg tolker dette utsagnet, er det egentlig veldig viktig hvordan man ter seg på scenen. Det som er viktig, er imidlertid at man virker ekte, autentisk og troverdig. Som publikummer skal man sitte igjen med et bilde av at dette er ærlig og personlig, ikke tilgjort.

Men er ikke dette også en form for formidling? Det å være «litt mindre proff», formidler vel nettopp en avslappet attityde og et uttrykk som sier at «jeg er meg selv, jeg jåler meg ikke til»? På den måten kan man tenke at det utøveren egentlig ønsker å formidle, er en tro på at musikken er nok i seg selv – den trenger ingen «formidlingshjelp».

I teorikapittelet skrev jeg om hvordan Bourdieu kritiserer Kant for å overse hvordan smaken vår påvirkes av sosiale strukturer i samfunnet. Deler man samme oppfatninger som Bourdieu, vil man kunne hevde at utsagnet over henger sammen med stil. Det er jo ikke sånn jazzmusikere pleier å være. De er «laidback» og tar ting som de kommer. Alt som skjer på scenen bør være improvisert – ikke bare musikken.

Deler man Bordieus synspunkt, vil også kunne kritisere sensorene for å ved å opprettholde disse tankene om hvordan en jazzmusiker skal være, og på den måten lage et skille mellom «oss» og det kommersielle, mellom oss og klassiske sangere, mellom oss og «de andre». Man kan også hevde at denne dype troen på musikkens autonomi, og dermed fravær av underholdning og «show», er en kunstforståelse forbeholdt den kulturelle eliten, de med høy kulturell kapital. Lyttere med høy kulturell kapital trenger ingen utenommusikalsk hjelp for å forstå den kompliserte musikken, det klarer de fint på egen hånd.

En av sensorene påpeker at det i bandet bør være totalt flat struktur, sangeren skal ikke være en frontfigur. Sangeren skal være en musiker, på lik linje med de andre i bandet. Dette utsagnet kjenner jeg meg igjen i fra da jeg selv var student. Da jeg selv startet som musikkstudent ved musikkhøgskolen var jeg opptatt av dette, og jeg ville være «en av gutta», ikke hun sangeren i front. Jeg var opptatt av å kunne det samme som de i bandet, og fungere som et bandmedlem på lik linje med pianisten eller trommisen, noe som innebar at jeg heller

ikke ville være noen frontfigur. For å underbygge dette, pyntet jeg meg aldri spesielt da vi holdt konserter. Dette var en bevisst stil jeg valgte meg, fordi jeg ikke ville gi publikum et inntrykk jeg var «hun sangeren i front». Jeg ville virke avslappet og nedtona, og som én av bandet. På den måten inntok jeg en rolle og en stil, slik man gjør i det *feltet* jeg befant meg i. Denne personlige erfaringen er et eksempel på at vi styres av sosialt konstruerte normer og regler, og at disse varierer i de forskjellige sosiale *feltene*. Måten jeg valgte å være på scenen, var en bevisst oppførsel og et forsøk på å oppfylle sosiale forventninger. I en annen sjanger, ville jeg sannsynligvis fått kritikk for å være for lite utadvendt på scenen.

Disse holdningene trenger kanskje ikke å være problematiske, men Bordieus perspektiv kan hjelpe oss til å være bevisst hvilke maktstrukturer vi omgir oss med, hjelpe oss til å se hvilke sosiale strukturer som noen ganger påvirker de kunstneriske valgene vi gjør, samt hvordan de påvirker våre smaksdommer.

5.5 Vurderingens funksjon og relevans

Som jeg skrev teorikapittelet, kan vurdering av studenten ha flere hensikter. Vurderingen av en eksamen er imidlertid av formell karakter og er en avsluttende vurdering som havner på studentens vitnemål. Hanken og Johansen (1998) skriver at en formell vurdering ivaretar hensikten med «å kunne informere om elevens læringsresultater til dem som måtte ha behov for en slik informasjon» (1998:118). Det kommer fram i resultatene at sensorene ikke ser hvem som skulle ha behov for denne informasjonen. Sensorene forteller at de ikke ser noe behov for karakterer, da de mener den ikke har noen betydning for arbeid etter studiet. Monika Nerland (2003) bekrefter dette synspunktet i sin doktorgrad. Hun skriver at eksamenssituasjonen skiller seg fra andre eksamener ved at utfallet har liten eller ingen formell funksjon når det gjelder tilgang til stillinger i det profesjonelle liv. Eksamenen kan imidlertid sees på en viktig symbolsk markering i studieløpet. Studentene legger mye arbeid i forberedelse og innhenting av medspillere og andre musikere, og eksamenskonsertene gir anledning til å framføre repertoar som de også kan framføre i sitt profesjonelle virke. På den måten kan erfaringene herfra i stor grad være yrkesforberedende for studenten. Den blir ikke bare en sluttvurdering, men «en viktig læringsaktivitet som studenten kan arbeide med og mot over lengre tid» (Nerland 2003:70).

Tilsynelatende er dette en summativ vurderingssituasjon: det er en avsluttende eksamen, og det siste studenten gjør før han eller hun forlater institusjonen som «ferdig utdannet». Alle sensorene jeg har intervjuet påpeker at man imidlertid aldri er «ferdig

utdannet», og man kan nesten si at de ser på vurderingen som en formativ vurderingshandling. Poenget med vurderingen er å hjelpe studenten videre, ikke nødvendigvis gi en avsluttende dom:

Sensor 3: Jeg tenker at det her med å studere og sånn, det er jo en bit av en kjempelang prosess. Særlig kunsthøgskolene. Jeg liker ikke at ting blir formulert som et endelig stempel, sånn er du liksom.

Jeg: Etter at du har sittet og hørt på, gir du tilbakemeldinger til studenten. Har du noen tanker om tilbakemeldingsprosessen?

Sensor 2: Den er kjempeviktig, for som sagt, ingen er fullendte noen gang. Spesielt ikke når man er ung, og er litt nervøs og stressa. Så det er veldig, veldig viktig å gi gode tilbakemeldinger, altså som ikke er sånn killer. (...) jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men jeg tenker at det nivået man er på i den alderen dere er nå, det nivået er ikke så veldig høyt uansett. Å begynne å vurdere C og B og D og sånn på folk, det syns jeg bare er tull. For at det er jo først om ti – femten, kanskje tjue år man liksom... (...)

En av sensorene forteller også at man gjerne stiller noen spørsmål til studenten når man skal komme med en muntlig tilbakemelding. Denne måten å komme med tilbakemeldinger på, minner om tilbakemeldingene man kommer med når man er midt i læringsprosessen. Vinge (2014) omtaler denne formen for vurdering som en dialektisk vurderingssamtale, og tar fram *Metodisk komposisjon* (Bakke 1995) og *Lyttemetodikk* (Espeland 1991) som eksempler på metodikk som hvor denne formen for vurdering er sentral. «Denne litteraturen anbefaler læreren å stille spørsmål, og ikke bare presentere svarene, for å øke forståelsen, refleksjonen og bevisstheten hos elevene om kunstneriske uttrykksformer og egne kreative prosesser» (Vinge 2014:177).

Det synes å være bred enighet blant mine informanter om at en eksamenskonsert ikke lar seg vurdere presist nok til at man kan gi graderte karakterer. At karakteren heller ikke har noen funksjon i arbeidslivet, er nok et godt argument for å droppe det ekstra arbeidet og ubehaget det medfører å sette en gradert karakter. At man nå har valgt å gå bort fra det graderte karaktersystemet og over til bestått/ikke bestått, er de nok derfor enige i at er en riktig beslutning.

Spørsmålet går hele tiden tilbake til hva som skal vurderes, for så å finne ut av hvordan man kan vurdere det på en god måte. Dersom eksamensformen ikke legger opp til at man skal klare å måle det den skal måle, og det heller ikke er noen som bryr seg om resultatet, bør man ikke da forandre på eksamensformen? Og er det mulig å vurdere alle sider ved en utøver på en slik eksamenskonsert? Hvilke andre muligheter finnes eventuelt? En av sensorene kommer med et forslag til andre type eksamensoppgaver:

Sensor 2: Det hadde vært morsomt om man hadde et pliktnummer. Man kunne laget en helt egen versjon, altså hvilken som helst tolkning av det, men det hadde vært veldig gøy, for publikum også tror jeg, hvis alle måtte framføre ett nummer. For eksempel en sang da, men så får man gjøre det akkurat som man vil selv. Det er veldig, veldig morsomt å kunne høre hvordan forskjellige folk ville tolke og tenkt ut en sånn oppgave. Og det tror jeg ville være lettere, det er vel antagelig sensorer som kommer inn som er mer sånn idiombasert enn det jeg er da, sånn som liksom jobber med standardjazz, som har veldig problemer med faktisk å forholde seg til moderne improvisasjon for eksempel.

En slik type oppgave vil kunne gjøre sammenligningsgrunnlaget lettere. Som en konsekvens kan man tenke seg at man vil gå mer i retning av en *normbasert* vurdering. Det beste argumentet for å beholde dagens eksamensordning får vi kanskje dersom vi ser på dens funksjon og relevans slik Nerland (2003) beskriver det. Konserten er en symbolsk markering og en læringsaktivitet med stor grad av relevans for arbeidet etter studiet, heller enn en summativ vurderingssituasjon hvor studenten får sitt endelige stempel.

5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert funnene jeg beskrev i resultat og analysekapittelet i lys av teorien jeg presenterte i kapittel to. Jeg har argumentert for at jazzsangbegrepet må forstås diskursivt, og vi har sett at den åpne forståelsen av begrepet får støtte i studieplanen. Sensorene påpeker at jazzsangbegrepet har utviklet seg, og det er rimelig å regne med at det også vil fortsette å være i utvikling. Det er også kanskje dette som er med på å gjøre det interessant.

Denne åpenheten mot ulike sjangre og referanser, krever holistiske og kvalitative vurderinger. Den dynamiske sjangerforståelsen står godt i stil med kvalitetene sensorene tar fram som sentrale. I avsnittet *kunstneriske kvaliteter* har jeg drøftet betydningen av den sosiale konteksten som oppstår i samspillet, og vurderingsutfordringer som kan oppstå som en følge av dette. Jeg har drøftet kvaliteter som musikalsk tilstedeværelse og et personlig uttrykk i lys av kunnskapsteoretiske begreper som episteme, techne og fronesis. Fokuset på rytmikk og timing ble løftet fram som selve «limet» i samspillet, og som en forlengelse av dette har jeg argumentert for at vi kan se et fokus på musikk som prosess framfor et objekt.

Vi har sett at sensorenes tanker om kvalitet befinner seg nær synet til Immanuel Kant. Man kan også bruke Bourdieus perspektiver til å se på noen av sensorenes uttalelser om kvalitet med et kritisk blikk. Betrakter man jazzmiljøet som et felt hvor deltakerne har en annen kulturell kapital enn de som er utenfor feltet, får kvalitetsdiskusjonen en sosial dimensjon som man som sensor kanskje bør være seg bevisst.

Avslutningsvis har jeg drøftet vurderingens funksjon og relevans med utgangspunkt i sensorenes uttalelser om tilbakemeldinger, samt drøftet hvorvidt man bør finne alternative

vurderingsformer eller ikke.

6 Avslutning

Hvordan foregår vurdering av jazzsang i høyere utdanning? Jeg er nå kommet til veis ende, og det er naturlig med et tilbakeblikk på det jeg har gjort. I dette kapitlet vil jeg derfor komme med en oppsummering, og en konklusjon hvor jeg drøfter hvorvidt jeg har svart på spørsmålet jeg stilte innledningsvis eller ikke. Jeg vil også se på noen muligheter for videre forskning.

6.1 Oppsummering

Problemstillingen min var altså «*Hvordan foregår vurdering av jazzsangeksamener ved Norges musikkhøgskole?*». Jeg startet denne oppgaven med å gjøre rede for problemstillingen og oppgavens tema, før jeg presenterte min interesse for tema, annen relevant forskning og oppgavens struktur og oppbygning.

Kapittel to fikk tittelen *Teori*. Teorien jeg presenterte her, dannet grunnlaget for diskusjonen av min empiri. Jeg så på ulike forståelser av vurderingsbegrepet, samt ulike didaktiske posisjoner og tilganger til vurdering. Dette gav meg et teoretisk verktøy til å beskrive og forstå hvordan vurderingen foregår. For å få en dypere forståelse av hva som vurderes, presenterte jeg også ulike perspektiver på musikk. Jeg så på musikk som objekt med interne og eksterne kriterier, kontra et mer prosessorientert perspektiv på musikk som fenomen.

Bak enhver vurdering av kunstnerisk kvalitet ligger det et grunnleggende syn på kunstnerisk kvalitet, og jeg så derfor også nødvendigheten i å presentere noen filosofiske og sosiologiske perspektiv på hvordan vi gjør verdidommer.

I oppgavens neste kapittel, presenterte jeg valg av forskningsmetode. For å finne svaret på mitt forskningsspørsmål, bestemte jeg meg for å intervju tre personer som har jobbet som sensorer på jazzsangstudentenes eksamener ved NMH. I metodekapitlet gjorde jeg derfor rede for det kvalitative forskningsintervju. Jeg gikk igjennom prosessene rundt både planlegging, hvordan jeg har utvalgt informantene mine, gjennomføring av intervju og transkripsjonsarbeid, samt noen forskningsetiske betraktninger, før jeg gav en beskrivelse av analyse- og tolkningsprosessen. I arbeidet med intervjuene tok jeg utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, noe som innebærer at jeg ønsker å forstå og tolke meningen i intervjutekstene mine.

Selve resultatene og analysen av intervjuene presenterte jeg i kapittel fire. Først så jeg på hvordan sensorene definerer jazzsangbegrepet, før jeg så på sensorenes tilganger til vurdering. Deretter så jeg på hvilke kunstneriske kvaliteter sensoren trakk fram som viktige, før

jeg så på selve tilbakemeldingsprosessen.

Ved hjelp av teorien jeg presenterte i kapittel to, viste jeg i kapittel fem hvordan vi kan beskrive sensorenes vurderinger som holistiske og kvalitative vurderinger.

Jeg har argumentert for at jazzsangbegrepet må forståes diskursivt, og vi har sett at den åpne forståelsen av begrepet får støtte i studieplanen. Denne åpenheten mot ulike sjangre og referanser, krever holistiske og kvalitative vurderinger.

Den dynamiske sjangerforståelsen står godt i stil med kvalitetene sensorene tar fram som sentrale. I avsnittet *kunstneriske kvaliteter* drøftet jeg betydningen av den sosiale konteksten som oppstår i samspillet, og vurderingsutfordringer som oppstår som en følge av dette. Jeg drøftet kvaliteter som musikalsk tilstedeværelse og et personlig uttrykk i lys av det kunnskapsteoretiske begrepet *fronesis*. Fokuset på rytmikk og timing ble løftet fram som selve «limet» samspillet, og som en forlengelse av dette argumenterte jeg for at vi kan se et fokus på musikk som prosess framfor et objekt.

I diskusjonskapittelet argumenterte jeg for at en rekke av sensorenes synspunkter sammenfaller med Immanuel Kants estetikk. Vi så at sensorene har en klar oppfatning av hva som er sentrale kunnskaper i faget, samt hva som kjennetegner kunstnerisk kvalitet og de har noen tanker om hva som kjennetegner en god eller dårlig eksamenskonsert. Alt er likevel ikke like lett å sette ord på. Det er viktig at sensor evner å legge til side sin egen smak og behag, være åpen for det studenten presenterer og ha en positiv holdning som utgangspunkt.

Jeg har brukt Bourdieus sosiologiske perspektiver til å se på noen av sensorenes uttalelser om kvalitet med et kritisk blikk. Betrakter man jazzmiljøet som et felt hvor deltakerne har en annen kulturell kapital enn de som er utenfor feltet, får kvalitetsdiskusjonen en sosiologisk dimensjon som man som sensor kanskje bør være seg bevisst.

Vi så at det var enighet blant mine informanter om at en eksamenskonsert ikke lar seg vurdere presist nok til at man kan gi graderte karakterer, men tilbakemeldingene og samtalen i etterkant blir derimot sett på som svært viktig. Vi så at sensorene ønsker at de skal kunne hjelpe eleven videre i med sitt kunstneriske arbeid, og på bakgrunn av sensorenes uttalelser om dette tema, har jeg avslutningsvis i dette kapittelet diskutert vurderingens funksjon og relevans.

6.2 Konklusjon

Har jeg svart på spørsmålet jeg stilte innledningsvis? Jeg har gitt noen *mulige* svar på dette spørsmålet. Ved hjelp av litteratur om vurdering, teorier om kunnskap og perspektiver på kunstnerisk kvalitet har jeg forsøkt å beskrive og forstå hvordan vurderinger av

jazzsangeksamener ved NMH foregår. Sensorene påpeker at jazzsangbegrepet har utviklet seg med årene, og det er rimelig å regne med at det også vil fortsette å være i utvikling. Kanskje er det dette som er med på å gjøre faget så spennende? At det aldri er forutsigbart? Uforutsigbarheten er imidlertid med på å gjøre vurderingene utfordrende, og åpenheten mot ulike sjangre og referanser, krever holistiske og kvalitative vurderinger gjort av eksperter.

I og med at jeg bare har intervjuet tre sensorer, kan jeg ikke si noe generelt om hvordan vurderinger alltid foregår. Det var heller ikke min intensjon. Med denne oppgaven har jeg i stedet vist hvordan vurdering av jazzsangeksamenene ved NMH *kan* foregå. Sensorene jeg har intervjuet har faglig tyngde, og er brukt mye av musikkhøgskolen igjennom flere år. De representerer også ulike instrumenter. Med utgangspunkt i Bourdieus perspektiver kan vi si at alle sensorene har posisjoner som eksperter i det jazzmusikalske feltet, og har hatt det gjennom mange år. Sensorenes kulturelle kapital og posisjon i feltet, gjør også at man, ut i fra et slikt synspunkt, kan argumentere for at deres refleksjoner kanskje danner grunnlaget for, og setter standardene for hvordan vurderinger av jazzsangeksamener ved NMH bør gjøres, også av andre sensorer. Denne studien legger ikke opp til en verifisering av dette, men ser heller mulighetene for, og inviterer til videre forskning.

Desto mer jeg arbeidet med denne oppgaven, så jeg nettopp mulighetene for videre forskning på det samme temaet. Det kunne for eksempel vært interessant og gått enda dypere inn i kvalitetsbegrepet, og fått en enda mer konkret forståelse av hva sensorene vurderer som høy kvalitet. Man kunne for eksempel gjort som en av sensorene foreslo, la sensorene få lytte til konkrete avspillinger, for så å se hvordan de ville vurdere det de hørte:

Sensor 1: Det hadde jo egentlig vært bedre hvis du, i løpet av arbeidet du skal gjøre på den masteren, kanskje konkretiserer med å ha avspillinger av enkelte musikere, sånn at intervjuobjektene dine kan reagere på det. Da blir det mye mer konkret, og det blir enklere å forstå hva en estetisk ramme er.

I den sammenheng kunne det vært veldig spennende å se hvordan ulike sensorer ville vurdere et kunstuttrykk forskjellig, og resultatene fra et slikt forskningsprosjekt ville kanskje kunne si oss noe mer konkret om hva som kjennetegner kunstnerisk kvalitet.

Det kunne også vært interessant å sammenligne vurderinger på ulike studieretninger. Vurderes for eksempel klassiske og jazzmusikere forskjellig? Finnes de forskjeller blant ulike instrumentgrupper? Det kunne også vært interessant å se på den formative vurderingen av jazzsang som foregår underveis i studiet. I forlengelsen av arbeidet til Monika Nerland (2004) kunne man også valgt å gjøre en mer diskursorientert studie hvor man prøver å avdekke hvilke tenkemåter og forestillinger som er innskrevet i faget, og på den måten konstruerer

vurderingskriterier.

Alle disse tingene får imidlertid være opp til noen andre å forske på. Oppgaven min vil i beste fall kunne bidra til bevisstgjøring og refleksjon rundt noen av utfordringene knyttet til vurdering. Som det har blitt framhevet av både Gynnild (2010) og forfatterne bak *Ønskevistmodellen* (2003), er det kanskje den pågående samtalen rundt vurderingene som er viktig. Oppgaven min kan forhåpentlig være et innspill i denne samtalen om vurdering, og for noen være en hjelp til å orientere seg i dette på mange måter vanskelige feltet.

7 Litteratur

Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.

Barratt, Elisabeth & Moore, Hilary (2005). Researching group assessment: jazz in the conservatoire I: *British Journal of Music Education*, 22 (3), 299-314

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskalige forskningsprosjekt inom samhällsvetenskapene*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gynnild, Vidar (2010). *Kriterier og skjønn i evaluering: en kasusstudie i utøvende musikkutdanning* (Vol. 2010-4). Oslo: NOKUT.

Hanken, Ingrid Maria, & Johansen, Geir. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Johansen, Guro Gravem (2013). *Å øve på improvisasjon. Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Oslo: NMH-publikasjonar 2013:8. Doktoravhandling.

Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langsted, Hannah, Larsen (2003). *Ønskevist-modellen: kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Århus: Klim

McPherson, Gary (1994). 'Evaluating Improvisational Ability in High School instrumentalists', *Qualitative Methodologies in Music Education Research Conference* (University of Illinois at Urbana- Campaign: Council for Research in Music Education).

Nerland, Monika. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Vol. 2004:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Nielsens, Frede V. (2002). Quality and Value in the interpretation of music from a phenomenological point of view – a draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. (Herausgegeben von Jürgen Vogt. In Verbindung mit Mattias Fläming, Anne Niessen, Christian Rolle.)

Polany, Michael (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Sadler, Royce (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.

Skouen, Synne (2016). Om å humle URL: <http://www.kulturradet.no/kvalitet/vis/-/essay-om-a-humle>)

Vinge, John (2014). *Vurdering i musikkfag – En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (NMH- publikasjoner 2014:1). Oslo: Norges musikkhøgskole

Vinge, John (2012). *Analytiske og holistiske tilganger til vurdering: en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget* (s. 199-220). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Varkøy, Øivind (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Varkøy, Øivind (2017). La oss snakke om kvalitet. Et forsøk. I: Nielsen, Siw Graabræk & Varkøy, Øivind (red.) *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver [Festskrift til Geir Johansen]* Oslo: Norges musikkhøgskole

Varkøy, Øivind (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Wormnæs, Odd (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Ödman, Per- Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*.
Finland: Norstedts Akademiska Förlag.

Saksframlegg studieutvalget (26.02.2016). *Forslag til endret karakteruttrykk i
hovedinstrument improvisert musikk/jazz* Arkivref.: 16/00136 2

URL: <https://nmh.no/resources/filesnmh/internt/organisasjon/studieutvalget/Innkalling-0403-offentlig.pdf>

Studieplan for kandidatstudiet i utøving – improvisert musikk jazz startkull 2017

URL: [https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-](https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2017/studier/bachelornivastudier/kandidatstudiet-i-utoving--improvisert-musikk-jazz)

[2017/studier/bachelornivastudier/kandidatstudiet-i-utoving--improvisert-musikk-jazz](https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2017/studier/bachelornivastudier/kandidatstudiet-i-utoving--improvisert-musikk-jazz)

8 Vedlegg

Intervjuguide – Masteroppgave Hanne Kalleberg

Hva vurderes?

- Når du hører meg bruke begrepet jazzvokal/jazzsang, hva tenker du da?
- I studieplanen til NMH står det at studenten skal kunne bruke improvisert musikk/jazz som kunstnerisk uttrykksform i ulike fremføringssituasjoner. Hvor tenker du at grensene går for hva som er improvisert musikk/jazz?
- I studieplanen står det at eleven skal utvikle sine instrumentale og kunstneriske ferdigheter, kan du si litt om hvordan du tolker dette?

Hvordan vurderes det?

Forberedelser

- Hvordan forbereder du deg til sensoroppgaven?
- Leser du studieplanen? Sensorveiledning?
- Har du noen tanker om hva du ser etter som ikke står i studieplanen?

Lytteprosessen/selve konserten

- Hva er det første du legger merke/ser etter til når du lytter til en eksamenskonsert?
- Hva lytter du etter? Har du noen kriterier klart for deg på forhånd?
- Hvordan opplever du det å lytte som sensor, sammenlignet med det å være vanlig publikummer?
- Noterer du?
- Hvordan kommer du fram til den samlede vurderingen?

Tilbakemeldingene til studenten

- Har du noen tanker om tilbakemeldingsprosessen? Noe spesielt du legger vekt på når du møter studenten? Detaljer eller helhet?
- Hvordan tenker du at studenten skal kunne utvikle seg videre med utgangspunkt i tilbakemeldingene dine?
- Hva tenker du om bruken av graderte bokstavkarakterer vs bestått/ikke bestått?
- Ser du noen fordeler eller ulemper ved bruken av de to skalaene?

Kvalitetsvurderinger og verdidommer

- Kan du si noe om hva du mener kjennetegner en god og en dårlig eksamenskonsert?
- Er det noen egenskaper hos en utøver som du mener er viktigere enn andre? Det kan for eksempel være tekniske ferdigheter, evnen til å tenke helhet, samspill med de andre i ensemblet, formidlingsevner, repertoarvalg osv..
- Er det noen egenskaper du ser på som mindre viktige?
- Er det noen spesielle utfordringer du kan huske å ha møtt på i vurderingssituasjonen?
- Spiller magefølelsen inn?
- Har du opplevd å gi gode tilbakemeldinger til en konsert du egentlig ikke likte? Evt. lignende opplevelser?



Øivind Varkøy
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 17.11.2016

Vår ref: 50654 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50654</i>	<i>Vurdering av jazzsang i høyere utdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øivind Varkøy</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Kalleberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Forespørsel om deltagelse i masterundersøkelse: Vurdering av jazzsang i høyere utdanning.

Hei.

Mitt navn er Hanne Kalleberg. Jeg går på masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole, og min veileder er Øivind Varkøy.

Jeg henvender meg til deg fordi jeg lurer på om du kan tenke deg å delta i en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave.

Masteroppgaven min skal handle om vurdering av jazzsang i høyere utdanning. Jeg ønsker å finne ut hvordan sensorer som vurderer jazzsangstudentene tenker om vurderingssituasjonen. I prosjektet mitt skal jeg bruke intervju som forskningsmetode. Siden du har vært sensor for jazzsangstudentenes eksamen, lurer jeg på om jeg kan få intervju deg.

Intervjuets varighet vil være på ca. 60 minutter, og det vil bli tatt opp på lydbånd. Fokus for samtalen vil være dine tanker om og erfaringer fra å vurdere jazzsangstudentenes eksamenskonsserter.

Alle informantene mine vil være anonyme. Prosjektet avsluttes 01.06.2018, og da anonymiseres også alt datamateriale.

Det hadde vært fint om vi kunne fått det til en gang i perioden oktober-november. Nøyaktig tid og sted blir vi enig om dersom du ønsker å delta.

Jeg kan nåes på mail: hannekalle@gmail.com og telefon: 97502316 dersom det skulle være spørsmål.

Håper på en positiv tilbakemelding fra deg!

Med vennlig hilsen Hanne Kalleberg