

Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?

En diskursanalyse av undervisningspraksiser i jazzhørelære

Oscar Alvestad Harboe

MUS-3902 Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis

Januar 2015

Forord

Denne masteroppgaven er rettet mot alle som er interessert i jazzhørelære.

Med et sosialkonstruktivistisk teorigrunnlag tar man utgangspunkt i at viten blir til gjennom sosial interaksjon og individuell kognitiv tenkning. Denne oppgaven er et godt eksempel på at en slik samhandling finner sted, og jeg kunne aldri ha levert dette uten følgende mennesker rundt meg:

Veilederen min, Hilde Blix, for relevante, gode og ærlige faglige tilbakemeldinger, korrektur, for tilgjengelighet i skriveprosessen og generelt for en utfyllende og praktisk orientert utdanning.

Niels Eskild Johansen for de to sistnevnte aspektene, i tillegg til uvurderlig veiledning i undervisningspraksis og egenferdigheter i hørelære.

Alle andre fra UIT og UIO for fleksibilitet, praksiselever og en solid utdanning.

De tre hørelærepedagogene som stilte opp som informanter.

Alle mine tidligere hørelærepedagoger: Åshild Watne, Øyvind Dybsand, Håkon Storm-Mathisen, Odd Riisnæs og Karsten Dalsrud.

Alle mine tidligere og nåværende basslærere: Audun Ellingsen, Kristian Edvardsen, Pål Olav Loftesnes, Roger Arntzen, Per Zanussi og Theodor Barsnes Onarheim.

Onkel Leif Harboe for korrektur, flyttehjelp, subtil *pushing* og raus oppmuntring i skriveprosessen.

Erlend Haseth for korrektur, gitarspill med integritet og smakfullhet, samt å bli med til Stavanger.

Mamma og pappa for kjærlighet, husly, omsorg, oppmuntring og frihet til å gjøre hva jeg vil med livet, og å ha fokus på de viktige tingene.

Brøren min Arild og kona Hege for det samme som ovenfor, og for å ha produsert mine tre fantastiske onkelbarn Amelie, Sofie og Albert.

Mormor og morfar.

Avdøde farmor og farfar.

Alle vennene mine, resten av familien og andre jeg er glad i.

Sist, men ikke minst: Marie for å være min beste venn og kjæreste, utvise oppmuntring, tålmodighet og kjærlighet, for fint klarinett- og saksofonspill, samt lån av bøker og korrektur.

Tusen takk alle sammen!

Oscar Alvestad Harboe

Stavanger, 14. januar 2015.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| FORORD..... | III |
| DEL I..... | 1 |
| 1.1 INNLEDNING | 1 |
| 1.1.1 Faglig bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.1.2 Personlig bakgrunn for valg av tema..... | 1 |
| 1.1.3 Presisering av problemstillingen og kort om metoden..... | 2 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARINGER..... | 3 |
| 1.2 OPPBYGNING AV OPPGAVEN | 7 |
| 2 TEORI..... | 8 |
| 2.1 SOSIALKONSTRUKTIVISME..... | 8 |
| 2.2 DISKURSANALYSE..... | 12 |
| 2.3 KRITISK DISKURSANALYSE..... | 12 |
| 2.4 FAIRCLOUGHS KRITISKE DISKURSANALYSE | 14 |
| 2.5 LITTERATUR OG TIDLIGERE FORSKNING | 18 |
| 2.5.1 Hoved- og masteroppgaver..... | 21 |
| 2.5.2 De to rum..... | 22 |
| 2.5.3 Undervisningspraksisen til Lennie Tristano..... | 25 |
| 3 METODE..... | 28 |
| 3.1 KVALITATIV FORSKNING | 28 |
| 3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju | 29 |
| 3.1.2 Valg av empiri..... | 31 |
| 3.1.3 Om utvalget av intervjuobjekter som informanter..... | 32 |
| 3.1.4 Forberedelse | 33 |
| 3.1.5 Formål og gjennomføring av intervjuet..... | 33 |
| 3.1.6 Observasjon..... | 36 |
| 3.1.7 Etikk | 36 |
| 3.1.8 Transkripsjon | 37 |
| 3.1.9 Verifisering..... | 38 |
| 3.1.10 Diskursanalyse | 42 |
| DEL II..... | 45 |
| 4 RESULTATER..... | 45 |
| 4.1 ERFARINGER SOM BEGRUNNELSER FOR DIDAKTISKE VALG | 45 |
| 4.1.1 Diskursen om formell didaktisk-pedagogisk kompetanse..... | 47 |
| 4.1.2 Diskursen om uformell kompetanse fra en erfaringsbakgrunn som utøver og lærer.... | 48 |
| 4.1.3 Klassisk musikkutdanning, jazzutøvererfaring og møtet med elevene- en hybridkompetanse med mange ulike diskurser representert..... | 50 |
| 4.1.4 Konklusjon | 52 |
| 4.2 HVILKE UTFORDRINGER I FAGET ER MED PÅ Å FORME UNDERVISNINGEN? | 54 |
| 4.2.1 Autentisitetdiskursen og skolediskursen..... | 54 |
| 4.2.2 Positivistiske trekk i sosialkonstruktivismen | 57 |
| 4.2.3 Forholdet mellom musikerutdanningen og musikervirket..... | 58 |
| 4.2.4 Konseptet bak Tristanoskolen – en helhetlig integreringsdiskurs | 59 |
| 4.2.5 Mellom de to rum – pendling = integreringsdiskurs 2 | 60 |
| 4.2.6 Konklusjon..... | 61 |
| 4.3 HVA GJØRES I JAZZHØRELÆREUNDERVISNINGEN? | 62 |
| 4.3.1 Diskursen om kroppsliggjøring | 63 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3.2 | <i>Tradisjonelle klassiske melodilesingsstrategiers anvendelse og relevans i en jazzkontekst</i> | 66 |
| 4.3.3 | <i>En alternativ orienteringsstrategi</i> | 67 |
| 4.3.4 | <i>Den intuitive og den analytiske diskursen</i> | 69 |
| 4.3.5 | <i>Tristanoskolen – en redegjørelse av sentrale aktiviteter</i> | 73 |
| 4.3.6 | <i>Trinnfornemmelse i De to rum – diskursen om opplevelsen</i> | 79 |
| 4.4 | KONKLUSJON | 80 |
| 4.5 | BEGRUNNELSER FOR VALG AV REPERTOAR I ARBEIDET MED MUNTLLIG IMITASJON | 82 |
| 4.5.1 | <i>En diskurs om tradisjon og en diskurs om estetisk kvalitet</i> | 83 |
| 4.5.2 | <i>Diskursen om tradisjon, diskursen om lærerforutsetninger og diskursen om møtet med studentene</i> | 84 |
| 4.5.3 | <i>Diskursen om originalitet</i> | 85 |
| 4.5.4 | <i>Felles arv – en overordnet sosialkonstruktivistisk diskurs</i> | 87 |
| 4.5.5 | <i>Konklusjon</i> | 88 |
| 5 | AVSLUTNING | 91 |
| 5.1 | OPPSUMMERING OG DRØFTING AV RESULTATER UT IFRA PROBLEMSTILLINGENE | 92 |
| 5.2 | RESULTATER I PROBLEMSTILLING 1: HVA GJØRES I JAZZHØRELÆREUNDERVISNING? | 92 |
| 5.2.1 | <i>Muntlig imitasjon</i> | 92 |
| 5.2.2 | <i>Trinntallsstrategier</i> | 94 |
| 5.3 | RESULTATER I PROBLEMSTILLING 2: HVA ER BEGRUNNELSER FOR VALG AV METODER OG INNHOLD I JAZZHØRELÆREUNDERVISNING? | 96 |
| 5.3.1 | <i>Metodiske begrunnelser</i> | 97 |
| 5.3.2 | <i>Utfordringer som former undervisningen</i> | 99 |
| 5.3.3 | <i>Erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg</i> | 100 |
| 5.4 | PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER | 103 |
| 5.5 | VURDERING AV GJENNOMFØRINGEN AV OPPGAVEN | 103 |
| 5.6 | FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 105 |
| 6 | KILDER | 107 |

Del I

1.1 Innledning

Denne oppgaven skal undersøke hvilke diskurser som opererer innenfor undervisningen av jazzhørelære. Jeg har valgt diskursanalyse som metodisk tilnærming, og intervju med hørelærepedagoger og metodeanalyse av undervisningspraksisen til Lennie Tristano og *De to rum* som metode for innhenting av empiri. Målet er å bidra til et økt refleksjonsgrunnlag rundt de metodiske valgene i undervisningen av jazzhørelære, men også innenfor feltet av jazzpedagogikk generelt der gehørtraining har en sentral plass. Jeg vil i de følgende delkapitlene gjøre rede for en faglig og personlig bakgrunn for valg av tema, presisering av problemstillingen, begrepsavklaringer og oppbygning av oppgaven.

1.1.1 Faglig bakgrunn for valg av tema

Et spesifikt hørelærefag for jazzutdanningene er kommet for å bli. Dette synliggjøres ved at det blir praktisert ved alle de offentlige høyere utdanningsinstitusjonene for utøvende musikk i Norge, men hvordan dette faget blir praktisert har det, med unntak av Guro Gravem Johansens diverse bidrag, dessverre blitt forsket minimalt på. Min erfaring, etter fem og et halvt år og snart 400 studiepoeng i høyere musikkutdanning, er at det fins et stort mangfold av dyktige og engasjerte hørelærepedagoger med enda flere gode strategier, metoder og verktøy i sin undervisning. Det er imidlertid ikke slik at alle lærerne vet om hverandres tenkemåter, og det er vel denne manglende synligheten jeg vil forandre på. Jazzhørelære fortjener å bli forsket på!

1.1.2 Personlig bakgrunn for valg av tema

I 2008-09 gikk jeg et inspirerende år ved Toneheim folkehøgskole hvor jeg spilte elbass ved jazzlinja. Dette året var imidlertid så inspirerende at jeg ble altfor ivrig på

"bassingen", og pådro meg en kronisk senebetennelse i begge armene, som resulterte i en spillefri tilværelse store deler av min etterfølgende tid på bachelorstudiet ved Institutt for Musikkvitenskap ved UIO. Likevel var drømmen om å spille jazz og kunne improvisere sterkt intakt, og jeg begynte etter hvert å lete etter alternative måter å øve på. Samtidig med at jeg altså hadde spillepause, og ikke turte å røre bassen i frykt for å bli enda verre, hadde vi obligatorisk utøvende fag det andre semesteret på musikkvitenskap. På disse timene hadde jeg timer med basslærer Roger Arntzen som introduserte meg for å synge melodier på standardlåter, bryte akkordene og ikke minst å lære kjente jazzutøveres improviserte soli. Dette opplevde jeg som svært relevant, utfordrende og sårt tiltrengt i et håpløst savn etter å begynne å øve igjen. Jeg meldte meg siden på samtlige hørelærekurs ved instituttet, og hadde til slutt hatt fem forskjellige lærere i faget i løpet av bachelorgraden. I løpet av det siste semesteret på instituttet ble jeg tipset av Åshild Watne, som var lærer i emnet *Hørelære 3*, om en master i hørelæredidaktikk ved musikkonservatoriet i Tromsø, og søkte på dagen. En måned senere dro jeg opp til opptaksprøve med ferdig skrevet prosjektbeskrivelse på temaet jazzhørelære, og ble til min glede tilbudt plass kort tid etter. Temaet jazzhørelære er beholdt, og nå når det nærmer seg levering av oppgaven, er jeg glad for at jeg beholdt fokuset; ved siden av at jeg har fått en allsidig, men samtidig konkret og praktisk orientert utdanning, har jeg også opplevd å bli friskere i armene, og kan se at all den alternative øvingen ikke har vært bortkastet.

Mitt mål med dette prosjektet er først og fremst knyttet til økt refleksjonsgrunnlag omkring temaet for min egen del som hørelærepedagog, basslærer og bassist. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til økt refleksjon på feltene innenfor jazzpedagogikk eller hørelære generelt.

1.1.3 Presisering av problemstillingen og kort om metoden

Problemstillingen min er todelt:

1. Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?

2. Hva er begrunnelser for valg av metoder og innhold i jazzhørelæreundervisning?
Hvilke diskurser ligger til grunn for disse begrunnelsene?

Jazzhørelære, eller det å øve gehøret med formål om å bli en bedre jazzmusiker, kan foregå på flere ulike arenaer, og dertil ulike måter. Det kan være å synge brutte akkorder, basslinjer eller å synge etter kjente jazzutøveres innspillinger på hovedinstrumenttime, synge halv-/helton-skala eller ulike modi av melodisk moll på satslæretime, alt som er med i de ulike hørelærefagene, og selvfølgelig mens man spiller og improviserer. I denne oppgaven har jeg i hovedsak konsentrert meg om den mer formelle hørelæreundervisningen som foregår ved jazz- og rytmiske linjer for utøvende musikk i høyere utdanning. Jeg har også valgt å inkludere idégrunnet fra den danske hørelæreboken *De to rum* (2009), og sist men ikke minst undervisningspraksisen til Lennie Tristano i analysen av diskurser knyttet til jazzhørelære.

Jeg har valgt diskursanalyse som metodetilnærming, og brukt intervju, observasjon og metodeanalyse for innhenting av empiri. En diskursanalyse skal avdekke hvilke diskurser som opererer innenfor det utsnittet av jazzhørelærefeltet jeg henter empiri fra. Formålet med å anvende diskursanalyse som metode er å undersøke hva som på som på en måte ligger mellom linjene i undervisningen, og hvilke sannheter det opereres med i undervisningen.

1.2 Begrepsavklaringer

Musikalsk gehør

Professor emeritus i musikkvitenskap, Ingmar Bengtsson, definerer musikalsk gehør som: *”evnen til med blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.) og så å kunne framlegge dette konkret”* (Bengtsson 1979). For en jazzutøver blir evnen til å framlegge dette konkret bestå i spille det man hører i nuet, altså frembringe musikalske vendinger ved hjelp av auditiv forestillingsevne.

Hørelærefaget og hørelærepedagoger

Ved de ulike musikkutdanningsinstitusjonene i Norge er arbeid med det musikalske gehøret en sentral arbeidsform. Innholdet i dette fagområdet omfatter praktiske gehørøvelser, musikkteori, komponering, improvisasjon også videre, og fordelingen av disse er fordelt utover ulike undervisningsfag. Videre benytter man seg av ulike navn fra institusjon til institusjon i undervisningsfaget som tar for seg dette implisitt – her har jeg valgt begrepet *hørelærefaget* som en fellesbetegnelse, uavhengig av hva det heter ved de ulike.

Bakgrunnen og erfaringen til de ulike lærerne som underviser i hørelærefaget varierer i form av formelle grader (Tollefsen 2012:11), så vel som praktisk erfaring innen lærervirket, eller som musikkutøvere - jeg velger her å kalle samtlige for hørelærepedagoger.

Gehørtrening

Ved siden av å benytte meg av begrepet hørelærefaget som refererer til undervisningsfaget som tar for seg dette eksplisitt i en formell utdanningssituasjon, vil jeg også benytte meg av termen *gehørtrening*. Gehørtrening i denne oppgaven refererer til alle gehørrelaterte aktiviteter som gjøres både uformelt og formelt på tvers av tradisjonelle faggrenser, som i hovedinstrumentundervisning, satslære og lignende.

Jazz

Jazz er en musikkstil som har sin opprinnelse fra det afroamerikanske miljøet i sørstatene av USA på starten av 1900-tallet. På denne tiden var musikken improvisert frem over enklere fastlagte rammer, som tolvtakters blues, og samtidig som elementet av blues i tonespråket fortsatt er ivaretatt hos mange utøvere, har musikkestilen utviklet seg til å bli stadig mer mangfoldig og vanskeligere å definere. Tradisjonelt har man imidlertid forsøkt å definere musikkestilen som et produkt av møtet mellom den afroamerikanske musikken og den europeiske kunstmusikken: *"Jazz is a form of art*

music which originated in the United States through the confrontation of the Negro with European music" (Berendt 1964:278). Denne definisjonen blir videre utfordret når man skal skille mellom ren friimprovisert musikk, frijazz, jazzinspirert pop også videre, men den diskusjonen velger jeg å ikke gå videre innpå i denne sammenheng.

Improvisasjon

Store Norske Leksikon definerer improvisasjon som en type handling som foretas uten en forutbestemt plan, manuskript eller memorering¹. Ordet kommer fra latin og betyr "uforutsett" (ibid). Med dette vil altså en sann improvisasjon nettopp bære preg av uventede hendelser, og oppleves som kreasjoner i nuet. Jazzprofessor Bjørn Alterhaug kritiserer denne form for definisjon, og viser heller til at improvisasjon kan forstås som en slags reise fra et sted til en annet, der metaforen for improvisasjon blir "det som skjer i mellomtiden" og "prosessen blir det viktige" (Alterhaug ukjent publikasjonsdato). Sveidahl og Agerskov (2009) definerer musikalsk improvisasjon som "det at forholde sig til den indre melodi", en evne som ikke kun har som oppgave å projisere den klanglige forestillingen man har kognitivt på instrumentet eller vokalt, men også å vurdere og behandle denne forestillingen (ibid.:10). I jazz er elementet av improvisasjon en helt sentral del, og blir utført over ulike rammer der noen er mer standardiserte enn andre.

Jazzutdanningene

Når jeg benytter meg av begrepet *jazzutdanninger* i denne oppgaven har jeg valgt å sidestille utøvende studier i jazz og improvisasjon med de utøvende rytmiske musikkutdanningene. I Norge har vi følgende bachelorutdanninger som tilbyr studier i utøvende musikk med jazz/improvisasjon eller rytmisk musikk som studieretning: bachelor tre år utøvende musikk i jazz ved Norges Teknisk- naturvitenskapelige Universitet i Trondheim (NTNU), bachelor fire år i utøvende musikk jazz ved Griegakademiet ved Universitetet i Bergen (UIB), bachelor tre år jazz/ improvisasjon ved Universitetet i Stavanger (UIS), fire år bachelor improvisert musikk/jazz ved Norges

¹ (Store Norske Leksikon <http://snl.no/improvisasjon> hentet 20.10.2013).

Musikkhøgskole (NMH), tre år bachelor utøvende musikk med rytmisk studieretning ved Universitetet i Agder (UIA) og fire år bachelor i utøvende musikk rytmisk ved Det Arktiske Universitet i Tromsø (UIT). Disse studiene har også mulighet for enten påbygg med, eller integrert praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Alle utdanningssteder, med unntak av Griegakademiet ved UIB, har også mulighet for etterfølgende mastergradsutdanning.

Den såkalte jazzlinja ved NTNU er den eldste av disse og ble opprettet i 1979, mens det som tilsvarer utøvende rytmisk musikk ved UIA ble åpnet som toårsstudium i 1988. De resterende utdanningstilbudene har blitt åpnet opp på begynnelsen av 2000-tallet².

Diskurs

Det finnes utallige måter å definere ordet diskurs på (Neumann 2001, Jørgensen & Phillips 2013). Jeg vil i denne oppgaven anvende det andre diskursbegrepet til Norman Fairclough: "[diskurs] er en måte å snakke på, som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv" (Jørgensen & Phillips 2013:79). Dette betyr i praksis at jeg vil referere til én bestemt diskurs, som kan adskilles fra andre diskurser (ibid.), som for eksempel en musikkpedagogisk diskurs, en intuitiv diskurs, en analytisk diskurs også videre. Formålet med dette er å identifisere underliggende konstruksjoner i praksisen

² (<http://www.ntnu.no/studier/bmusp> publikasjonsdato ukjent, men gyldig for publikasjonsdato skoleåret 2014-15, hentet 26.12.2014; <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-MUS#uib-tabs-studievegar>, hentet 26.12.2014; <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-og-sentre/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/bachelor-i-musikk/> hentet 26.12.2014; <http://www.uia.no/studier/utoevende-musikk-rytmisk>, hentet 26.12.14; http://uit.no/om/enhet/utdanning?p_dimension_id=88175 hentet 26.12.14; Johansen 2003-1: 14-15; Reithaug 2011). (<http://nmh.no/studier/bachelor>, lest 26.12.14, hentet 15.02.15)

av jazzhørelære. Jeg kommer tilbake til diskurs og –analyse i de to etterfølgende kapitlene.

1.2 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven starter med at jeg gjør rede for det teoretiske bakteppet for oppgaven: sosialkonstruktivismen og diskursanalyseteori. Så skal jeg gjøre rede for tidligere forskning, før jeg gjør rede for metode i kapitlet som kommer etterpå. Den andre halvdel av oppgaven er tilegnet resultatene, og vil altså være selve diskursanalysen. Til slutt skal jeg oppsummere resultatene mer konkret mot problemstillingene, drøfte hvilke pedagogiske implikasjoner resultatene legger opp til og gi forslag til videre forskning.

2 Teori

2.1 Sosialkonstruktivisme

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for teorigrunnlaget jeg har valgt i oppgaven min. Jeg har valgt et teorigrunnlag som både anerkjenner at individer selv konstruerer kunnskap, og som anerkjenner at denne konstruksjonen skjer i sammenheng med andre mennesker plassert i en historisk og kulturell kontekst. Dette kalles sosialkonstruktivisme. Årsaken til at jeg har valgt dette teorigrunnlaget er fordi at jeg oppfatter det som mest nærliggende i musikalsk læring. Eksempler på dette vil jeg også diskutere i resultatdelen.

”Social constructionism insists that we take a critical stance toward our taken-for-granted ways of understanding the world, including ourselves” (Burr 2003:2-3). Sosialkonstruksjonismen³ opponerer mot synet på at kunnskap kan bli innhentet objektivt og upartisk - mot empirisme og positivisme. Innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen mener man blant annet at måtene vi betrakter verden på alltid er plassert i, og påvirket av, en kulturell og historisk kontekst. Kunnskap er artefakter i vår kultur, og vi må ikke tro at vår forståelse av virkeligheten nødvendigvis er bedre enn andres (ibid.).

³ Konstruktivisme, konstruksjonisme, sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme er nært beslektete begreper, der Hilde Blix (2012:57) viser til Jerome Bruner (1990, 1996) som sier at begrepsbruken er relativt inkonsekvent. Jeg har tolket det slik at det sosialkonstruksjonistiske synet er mer isolert mot rene sosiale konstruksjoner, mens det sosialkonstruktivistiske synet også tar høyde for individuell kognitiv konstruktivisme. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i at den sosialkonstruksjonistiske litteraturen er svært relevant for å tematisere de sosiale konstruksjonene isolert, som foregår i et sosialkonstruktivistisk teorigrunnlag. Som Burr (2003) også hevder er ikke sosialkonstruksjonisme ét enhetlig teorigrunnlag, men har like mange variasjoner som det er folk som benytter seg av det. Slik sett har jeg tolket sosial konstruktivisme som en undergren av sosialkonstruksjonisme, og selv om jeg i dette kapitlet vil bruke begrepene om hverandre, vil jeg anvende sosialkonstruktivisme som hovedbegrep videre i oppgaven.

Sosialkonstruktivismen kan ikke spores tilbake til én enkelt kilde (Burr 2003), men det fremmes, av blant andre Imsen (2006), at sosialkonstruktivismen har utviklet seg som et resultat av teorier fra flere ulike fagfelt. Disse har tatt utgangspunkt i blant andre John Dewey sin teori om individets aktive medvirkning i læringsprosessen ("learning by doing"), og Jean Piaget sin kognitive konstruktivismen - at stimulering blir tolket uti fra forhenværende forestillinger. I ettertid har en rekke teoretikere kritisert disse læringsteoriene for å ikke inkludere det sosiale og samfunnsmessige aspektet i læring, og sosial konstruktivismen har vokst frem som et teoretisk kunnskapssyn over flere fagfelt. Det sosialkonstruktivistiske synet på *læring* følger dette kunnskapssynet, og ser på læring som et resultat av individuell kognitiv konstruktivismen i interaksjon med sosial konstruksjon.

Burr (2003) plasserer *sosialkonstruksjonisme* i en bredere kontekst, og viser til hvordan teorigrunnlaget, som en del av poststrukturalismen eller postmodernismen generelt, har utviklet seg helt fra opplysningstiden. Her viser hun til Kants utsagn *sapere aude!* våg å vite! Dette impliserer en slags ansvarliggjøring for individers egne handlinger, og hans kategoriske imperativ: "Jeg skal alltid handle slik at den regelen jeg handler etter kunne gjelde som allmenn lov" (Kant 1781: 125-138). I kjølvannet av opplysningstiden delte empirismen, positivismen og strukturalismen, eller modernismen som en samlebetegnelse, et syn som i store trekk dreide seg om at virkeligheten kunne bli avdekket gjennom å analysere underliggende strukturer hentet fra sanseopplevelser (Burr 2003:10-12). Postmodernismen eller poststrukturalismen sees på som en motreaksjon til dette:

"Postmodernism is a rejection of the idea that there can be an ultimate truth and of structuralism, the idea that the world as we see it is the result of hidden structures" (ibid:12).

Burr fremmer at postmodernisme innehar et *pluralistisk* ståsted, som tar høyde for at det finnes sameksisterende alternativer å betrakte virkeligheten på.

Burr viser videre hvordan de ellers motsetningsfylte Kant, Nietzsche og Marx alle innehar et felles syn på at kunnskap er delvis et produkt av menneskelig tanker, heller enn

begreper som har rotfeste i en ekstern kilde (ibid:12-13). Berger & Luckmann (1966) bygger på en videreutvikling av Meads symbolske interaksjonisme⁴, og fremmer et anti-eksistensialistiske ståsted som argumenterer for at mennesker skaper og opprettholder alle sosiale fenomen gjennom sosiale praksiser. De mener at tre fundamentale prosesser har ansvaret for dette: internalisering, eksternalisering og objektivisering. På denne måten viser de hvordan verden blir sosialt konstruert gjennom menneskelig sosial praktisering, men samtidig opplevd av menneskene som at verden er gitt (Burr 2003:13).

Gergen (1973) påpeker at kunnskap er historisk og kulturelt spesifikt. På 1960- tallet og tidlig 1970-tall innså mange sosialpsykologer at studiene deres var preget av laboratoriumstankegang, og de så for alvor et behov for å starte med å forske på hvordan mennesket fungerer i kontekst, og deriblant lærer, altså i sammenheng med andre mennesker og samfunnet generelt (Burr 2003:14-15). Måten vi kommuniserer med hverandre på, og spesielt *verbalspråket*, står sentralt som forskningsobjekt. Jaques Derridas dekonstruksjonisme legger vekt på hvordan den skapende makten i språk kan sees på som et system av tegn heller enn den konstruksjonen som skjer i hodet på individene (Burr:17). Hovedmaterialet for dekonstruksjonisme er *teksten*:

"A text is any printed, visual, oral or auditory production that is available for reading, viewing or hearing (for example, an article, a film a painting, a song). Readers create texts as they interpret and interact with them. The meaning of a text is always indeterminate, open-ended and interactional. Deconstruction is the critical analysis of texts (Denzin, 1995:52)".

I oppgaven min vil tekstene utgjøre empirien, og er representert ved intervjutranskripsjonene, *De to rum* og biografien om Lennie Tristano.

⁴ Symbolsk interaksjonisme innebærer at vi konstruerer et bilde av vår egen identitet gjennom speiling fra og i samhandling med andre mennesker: vi forstår vår egen selvoppfattelse uti fra såkalte *signifikante andres* reaksjoner (Imsen 2006:419).

Diskursteoriens "grunnlegger" Michel Foucault argumenterte for at den måten vi snakker om sosiale domener på, som er vidt utbredt som allmennaksepterte oppfatninger, bringer med seg implikasjoner for hvordan vi behandler folk (Burr 2003:18). Maktrelasjoner kommer til syne gjennom representasjonen i språket. For eksempel kan en vanlig allmennoppfatning være at noen karakteriserer en musiker med intonasjonsproblemer for tonedøv og umusikalsk, mens en musiker med sterkere intonasjonsferdigheter kan bli karakterisert som svært musikalsk og være i besittelse av *et godt øre*. Selv om intonasjonsferdigheter kun er et av mange elementer i det å musisere, har en allmenn oppfatning vektlagt dette i så stor grad at maktrelasjonen blir tydeliggjort i at den ene blir sett på som bedre enn den andre. Når en oppfatning har en evne til å bli vektlagt i et samfunn, eller del av et samfunn, kan vi gjennom Foucault sin teori kalle det for en *diskurs*. Når en diskurs har oppnådd å bli den herskende oppfatningen kan vi si at diskursen har blitt *konstituert*. I maktforhold og herskende oppfatninger ligger det at de forandrer seg med tiden og forandringer i samfunnet, slik at svar på spørsmål som inneholder diskursive tema alltid vil være midlertidige. I eksemplet med intonasjon kan vi si intonasjonsdiskursen er den dominerende diskursen i en allmenn oppfatning av hva det innebærer å være musikalsk.

Sosialkonstruktivisme er et bredt teorifelt med ulike greiner, som vektlegger ulikt forskningsmateriale og -metoder. Det ligger likevel i teorigrenens grunnleggende kunnskapssyn og pluralistiske tradisjon at man anerkjenner metoder på begge sider – for sosial konstruktivisme er en sosial konstruksjon i seg selv. Ved å velge et sosialkonstruktivistisk ståsted anerkjenner man altså at det finnes alternative syn på hva teorigrenen går utpå, og at det etter teorien vil eksistere like mange versjoner av sosialkonstruktivisme som det er folk som benytter seg av det. Som det kom fram i dette underkapitlet, er *språket* et sentralt forskningsobjekt i sosialkonstruktivismen, og diskursanalyse er et mye anvendt verktøy for å undersøke dette. I neste kapittel skal jeg gjøre rede for både diskursbegrepet og diskursanalyseteori.

2.2 Diskursanalyse

Her skal jeg gå litt mer inn på diskursbegrepet, før jeg redegjør for teorien bak kritisk diskursanalyse generelt, og Faircloughs kritiske diskursanalyse spesielt.

Begrepet diskurs har hatt en betydelig utbredelse i ulike fagmiljø de senere årene, men definisjonen og anvendelsen av begrepet varierer. Selvet ordet diskurs kommer fra latin *discoursus* og blir oversatt til tale, samtale eller drøftelse⁵. Begrepet diskurs i akademia er mer sammensatt, og betydningen varierer ut i fra hvilket fagfelt og tilhørende kultur det står i. Det er likevel mulig å sammenfatte en slags dagligdagsdefinisjon. Jørgensen & Phillips (2013) uttaler at ”*common-sense*-definisjonen i ordet diskurs dekker over samlebetegnelsen om at språket er strukturert i ulike mønstre når vi agerer innenfor ulike sosiale domener” (ibid:9). Et slikt sosialt domene kan være alt av arenaer vi mennesker opererer innenfor, og vi har ulike diskurser innenfor alt fra matematikk og medisin til hørelære. Diskursanalysen er videre analysen av disse (Jørgensen & Phillips 2013:9, Neumann 2001). Samtidig påpekes det ettertrykkelig at bredden av de ulike anvendelsene av begrepet diskurs og diskursanalyse er stor (ibid.), og det fins mange ulike diskursanalyseteorier. Jeg har valgt å benytte meg av Norman Fairclough sin tilnærming som jeg kommer nærmere innpå i neste kapittel.

2.3 Kritisk diskursanalyse

Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse er en av flere typer av *kritiske diskursanalyser*, og før jeg skal gå nærmere innpå hva Fairclough-teorien impliserer, vil jeg først vise til fem fellestrekk for teorigrenen slik det er fremstilt hos Jørgensen & Phillips (2013)⁶:

⁵ Skei, <http://snl.no/poststrukturalisme>, hentet 23.03.2014.

⁶ Her er de nummerte overskriftene hentet ut som sitater oversatt til norsk.

1. "Sosiale og kulturelle prosesser og strukturer har en delvis lingvistisk-diskursiv karakter" (ibid.:73). Diskursive praksiser, hvor man produserer og konsumerer tekster, ses på som en viktig form for sosial praksis, og bidrar til å *konstituere* den sosiale verden (ibid.). Det er delvis gjennom diskursive praksiser i hverdagen at sosial og kulturell reproduksjon og forandring skjer.

2. "Diskurs er både konstituerende og konstituert". Kritiske diskursanalytikere ser diskurs som en viktig form for sosial praksis, som både konstituerer den sosiale verden og blir konstituert av andre sosiale praksiser. De ser diskurs som stående i *et dialektisk forhold* til andre sosiale dimensjoner, hvor kunnskapen blir konstruert og utfordret i *real-time* (ibid.:74).

3. "Språkbruk skal analyseres empirisk i den sosiale sammenheng".

Dette aspektet handler om at den innerste dimensjonen, teksten (transkripsjonen av intervjuene), skal analyseres i forhold til den øvrige sosiale sammenheng. Hos Fairclough kommer dette til syne i forholdet mellom tekstdelen og den diskursive praksis og sosial praksis.

4. "Diskurs fungerer ideologisk".

Kritiske diskursanalytikere hevder at diskursive praksiser er medvirkende til å både produsere og opprettholde ulike maktforhold mellom sosiale grupper (ibid.:75). Dette kan være så overordnet som mellom menn og kvinner, men eksisterer også ulike i sammenhenger i musikkmiljøet, for eksempel mellom lærer og elev, mellom bandleder og resterende bandmedlemmer også videre. Kritiske diskursanalytikere ser på disse effektene som ideologiske effekter (ibid.).

5. "Kritisk diskursanalyse er kritisk forskning".

Kritiske diskursanalytikere oppfatter seg selv som politisk unøytrale, og alt de fremmer er plassert i en kulturell og historisk posisjon. Dette er et kjennetegn, og en forutsetning for kvalitativ forskning generelt (Kvale & Brinkmann 2009, Ryen 2002), men kritiske diskursanalytikere skiller seg ut ved å definere en konkret ideologi og tilhørende agenda. Denne ideologien går ut på at kritiske diskursanalytikere tar parti med undertrykte sosiale grupper, og har som mål å avdekke foreliggende maktforhold i en diskursiv praksis. Hensikten med dette er å eventuelt bidra i kampen om radikal sosial

forandring (Jørgensen & Phillips 2013). I min oppgave med problemstillingene "Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?", "Hva er begrunnelser for valg av metoder og innhold i jazzhørelæreundervisning?" og "Hvilke diskurser ligger til grunn for disse begrunnelsene" vil det være søkt å ha som mål å bidra til radikal sosial endring generelt, men den kan eventuelt bidra til forandring i den sosiale praksis som konstituerer jazzpedagogikk generelt.

2.4 Faircloughs kritiske diskursanalyse

En av hovedårsakene til at jeg har valgt nettopp Faircloughs kritiske diskursanalyse er at den fremstår som en anvendelig og konkret modell for å undersøke diskurs som sosial praksis (ibid.:76). Denne modellen inkluderer en rekke begreper i et komplekst tredimensjonalt system, og i dette kapitlet skal jeg sette fokus på det teoretiske bakteppet til modellen som blir brukt i diskursanalysen. Jeg har gjort et utvalg av aspekter ved elementer fra de stedene i Faircloughs modell jeg har sett som relevante for min oppgave.

Fairclough definerer og anvender begrepet diskurs på to måter. Den ene måten er definisjonen "språkbruk som sosial praksis" - en abstrakt tilnærming til begrepet som anvendelsen i setningen "diskurs er både konstituerende og konstituert". Den andre anvendelsen er mer konkret, og viser til anvendelser av den type vi ser i det "dagligdagse akademia" der vi kan snakke om en bestemt diskurs, som er ulik andre diskurser: "[diskurs] er en måte å snakke på, som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv" (ibid.:79).

Fairclough mener at diskurs har tre *funksjoner*;

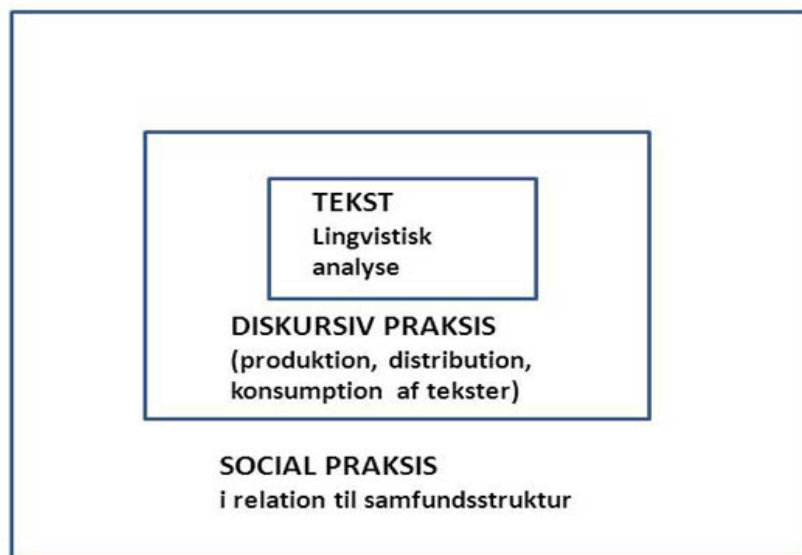
1. Å bidra til å skape sosiale identiteter
2. Å bidra til å skape sosiale relasjoner
3. Å bidra til å skape et system for viten og betydning (ibid.).

Videre sier Fairclough at man bør fokusere på to dimensjoner når man analyserer diskurs:

- Den kommunikative begivenhet – det konkrete materialet av tekst, i mitt tilfelle transkripsjonen av intervjuene med informantene og bøkene *De to rum* og *Lennie Tristano – his life in music*.
- ”Diskursordenen – summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene. Diskurstyper består av diskurser og sjangre (Fairclough 1995:66, i Jørgensen & Phillips 2013:80)”. Med sjangre menes en språkbruk som både forbinder og konstituerer en del av en sosial praksis, altså en slags underordnet del. I min masteroppgave kan vi for eksempel snakke om musikkutdanningsdiskursen som den overordnede sosiale praksisen, mens hørelæreundervisningsdiskursen blir den underordnede og bestemte delen av en musikkutdanning som sosial praksis. Summen av disse utgjør altså diskursordenen.

I oppgaven min skal jeg fokusere på de kommunikative begivenhetene, som igjen har tre dimensjoner: det er en tekst, det er en diskursiv praksis (produksjon og konsumering av tekster) og det er en sosial praksis (se figur 1). Dette kan igjen illustreres i min masteroppgave: teksten er intervjutranskripsjonene, *De to Rum* og biografien om Lennie Tristano. Produksjonen av teksten min, og konsumeringen av andre tekster er diskursiv praksis, og det å skrive masteroppgave i hørelæredidaktikk er en del av en overordnet sosial praksis innenfor musikkpedagogikk. Fairclough fremmer at samtlige av disse tre dimensjonene skal behandles i en konkret diskursanalyse (Jørgensen & Phillips 2013:80).

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



Figur 17.

Analysen av den diskursive praksisen konsentrerer seg om hvordan tekstskaperne (informantene og forfatterne av de respektive bøkene) trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangre for å skape en tekst (bøkene og transkripsjonen av intervjuene)(ibid.). Reproduseres (mangel på forandring) det diskurs i det tilfellet her, betyr det at tekstforfatterne bidrar til å konservere en allerede eksisterende diskursiv praksis. På den annen side, dersom tekstene fremmer diskurser som er ulike, betyr det at de utfordrer den gamle diskursen og bidrar til konstruere en ny diskurs.

I undervisningspraksis kan dette eksemplifiseres med at lærer A er sterkt influert av lærer B, og mer eller mindre utfører det samme undervisningsopplegget som B – lærer A konserverer den allerede etablerte diskursive praksisen: A er tilnærmet lik B. Dersom en annen lærer, lærer C, er influert av lærer B den også, men er i tillegg influert fra et par andre lærere, lærer Z og X, som står i et helt annet undervisningssystem og en annen sosial praksis (de har helt andre elementer i sin tekst), kan det resultere i en radikal endring i den diskursive praksisen (sett at lærer C har en betydelig påvirkningskraft i den sosiale praksisen).

⁷ Fairclough 2004, i <http://gf.dk/poldisk.htm>, hentet 10.01.2015.

Fairclough ser imidlertid ikke diskursanalysen som tilstrekkelig for å analysere den bredere sosiale praksis som helhet. Dette skyldes at han som pluralist anerkjenner ikke-diskursive elementer ved siden av de diskursive, og oppfordrer diskursanalytikere å inkludere både sosiologisk og kulturell teori (Jørgensen & Phillips 2013). Samtidig vedkjenner han at den prosessen som innebærer analyse av samtlige av disse forhold er en ideell teori, og at det som regel ikke finnes rammer for å utføre en slik metode til det fulle. Dette gjelder også for min oppgaves omfang, men jeg har forsøkt, i den grad det er mulig, å inkludere forhold som kan kaste lys over det bredere perspektiv over hørelæreundervisning generelt.

Intertekstualitet er et viktig begrep i den kritiske diskursanalysen, og Fairclough deler det inn i tre ulike typer; *interdiskursivitet*, *manifest-intertekstualitet* og *intertekstuell kjede*. Et eksempel på interdiskursivitet kan vi se i Hilde Blix sin doktoravhandling *Gryende musikk-literacy* (2012) der hun tar i bruk teori fra blant annet språkopplæring. Når diskurser blir anvendt på tvers av de opprinnelige grensene for diskursordener, slik Blix gjør, kaller Fairclough det for *interdiskursivitet*. Dette er en form for intertekstualitet der man benytter seg av elementer fra andre tekster til å konstituere en diskurs i et større perspektiv (likt tverrfaglighet) (Jørgensen & Phillips 2013:84). Dersom det blir referert direkte til andre tekster i den kommunikative begivenheten (intervjutranskripsjonene, *De to rum* eller *Lennie Tristano*) kaller Fairclough det for *manifest-intertekstualitet*. Jørgensen & Phillips (2013) viser avslutningsvis hvordan Fairclough betrakter en tekst som del av en intertekstuell kjede – ”en serie teksttyper som bindes sammen i en kæde, ved at hver tekst inkorporerer elementer fra en annen tekst eller andre tekster” (ibid.:84).

De ulike formene for intertekstualitet refererer både til historiens innvirkning på teksten og tekstens innvirkning på historien, da teksten drar med seg elementer fra tidligere tekster og er bidragsytende i en historisk utvikling (Kristeva 1986: 39, Jørgensen & Phillips 2013:85). Slik jeg nevnte i eksemplet om lærerne i en undervisningspraksissituasjon har de potensial til å bidra til en forandring i den

diskursive praksis på et tilsynelatende uendelig antall måter. Imidlertid begrenses dette potensialet i hegemoniske relasjoner og hegemoniske kampers status (Fairclough 1995:56). I en undervisningssituasjon kan dette eksemplifiseres med forholdet mellom en læreplan vedtatt i et sentralstyrt organ, og måten det blir implementert i undervisningspraksis på. For at diskursen skal oppnå gjennomslagskraft er den avhengig av å komme fra en rekke kilder som innehar tilstrekkelig hegemoni slik at den blir herskende i et samfunn, og en læreplan kan ikke forandre diskursiv praksis alene. For eksempel kan en læreplan for hørelære ved et studiested for jazzutøving som innebærer mye skriftlighet oppleves som lite relevant for studentene, og læreren vil muligens møte lite motiverte elever på grunn av en dominerende muntlig gehørdiskurs som er tilstede fra jazzens rotfeste i det gehørbaserte.

Faircloughs diskursanalyse er et komplisert verktøy å anvende innenfor forskning. Det er viktig å presisere at det jeg har presentert i dette kapitlet kun er en ideell teori, og at den praktiske anvendelsen av metoden vil variere uti fra hvilken kontekst det står i. I metodedelen vil jeg gjøre rede for hvordan *jeg* vil anvende diskursanalysemodellen i praksis.

2.5 Litteratur og tidligere forskning

Jazzhørelære som forskningsfelt er et nytt område, og ut i fra det jeg har oppsøkt er det svært lite forskning eller vitenskapelige artikler av høy akademisk standard som tar opp jazzhørelære spesifikt som hovedtema. Det er imidlertid slik at hørelæren i jazzopplæring ofte er så integrert og tett knyttet opp til utviklingen av utøverkompetansen at det vil være relevant å kaste et kort blikk over den forskningen som er gjort på jazzimprovisasjon generelt, men med et spesielt fokus på de gehørbaserte aspektene. Jeg vil i dette kapitlet også presentere sammendrag av to av *tekstene* i empiridelen: *De to rum* (Sveidahl & Agerskov 2009) og biografien om Lennie Tristano; *Lennie Tristano – his life in music* (Shim 2007).

”Improvisasjon og gehørtrening”

Guro Gravem Johansens artikkel ”Improvisasjon og gehørtrening” utgitt i *Øre for musikk - Om å undervise i hørelære* (2007) er en av svært få norske akademiske artikler om jazz og hørelære⁸. Artikkelen tar opp didaktiske spørsmål knyttet til hørelæreundervisning rettet mot improvisasjon. Johansen fremmer at improvisasjon både kan sees på som et mål og et middel i hørelæreundervisningen. Med dette mener hun at ved siden det åpenbare at man ønsker å bli bedre til å improvisere ved å drive gehørtrening rettet mot improvisasjon, kan improvisasjon også brukes som en lyttestrategi for å styrke oppmerksomheten mot sitt indre skapende gehør.

Johansen forsøker å definere begrepet improvisasjonsgehør der hun først trekker inn ulike kognitive teorier på hva improvisasjon er, og siden anvender ulike teorier på hva slags *type* gehør som kan være mest anvendelig i improvisasjonsmusikk. Her trekker hun fram det *muntlig gehøret*, en gehørtype som kjennetegnes som en evne til å memorere på øret, uten bruk av abstrakte analyseverktøy som notasjon eller lignende. Johansen fremmer videre at improviserende utøvere hovedsakelig har tre gehørmessige utfordringer: Den første kan forstås som en forutsetningsutfordring, som innebærer en internalisering av det musikalske materialet og rammeverket (for eksempel akkordprogresjon, taktart, form også videre). Den andre utfordringen går på evnen til å møte impulser ”innenfra og ut”: Hvordan man danner musikalske ideer for sitt indre øre, og hvordan man produserer dette på instrumentet umiddelbart. Den tredje og siste utfordringen går på impulser som kommer utenfra og inn, hvordan man auditivt orienterer seg i omgivelsene og reagerer umiddelbart uti fra det (Johansen 2007:154-155).

⁸ Guro Gravem Johansen utgav også artikkelen ”Gehør, improvisasjon og faget jazzgehørtrening” (2003-2) som bygget på resultatene fra hovedoppgaven hennes. Denne artikkelen bygger på mye av det samme som ”Improvisasjon og gehørtrening” (2007), og hovedoppgaven fra samme år (2003), så jeg velger å la være å ta med denne.

Til slutt i artikkelen argumenterer Johansen for at det må være formålstjenlig å sette konkrete undervisningsmål for å komme disse gehørmessige utfordringene i møte på en systematisk måte. Siden det personlige og kreative har en sentral plass i denne formen for gehørtrening, fins det heller ikke ferdige metodiske oppskrifter som fungerer like godt på alle, mener hun (ibid.:167). Hun konkluderer likevel: "Det er både mogleg og essensielt for ein lærar som underviser i improvisasjon, å kombinere fagleg systematikk med menneskeleg kreativitet og sensitivitet (ibid.)".

Thinking in jazz – the art of improvisation

Thinking in Jazz – The infinite art of improvisation (1994) av Paul F. Berliner er et standardverk innenfor forskning på jazz og improvisasjon. Verket er et etnografisk studie, og bygger på intervjuer med et stort antall jazzutøvere, som skildrer og tematiserer kognitive og sosiokulturelle forhold ved blant annet opplæringen, samspill, improvisasjon og bygging av et jazzvokabular.

Å øve på improvisasjon

Doktoravhandlingen til Guro Gravem Johansen, *Å øve på improvisasjon* er "ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse" (Johansen 2013:1). Studiet bygger på empiri fra kvalitative intervjuer med 13 jazzstudenter fra Norge og Sverige fra fire forskjellige utdanningsinstitusjoner for høyere musikkutdanning, og et kasusstudie med tre av studentene. Forfatteren benytter seg av aktivitetsteori som teorigrunnlag. Johansens funn i avhandlingen viser til at det å utvikle et personlig musikalsk uttrykk er et overordnet mål hos disse studentene, der autonomi og eierskap til valg av musikalsk repertoar, hvordan dette repertoaret blir anvendt, valg av institusjon og lærer, alle er medvirkende faktorer i denne utviklingsprosessen.

2.5.1 Hoved- og masteroppgaver

Guro Gravem Johansen leverte sin hovedoppgave: *Det indre øyret. Om gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning* i 2003, og den omhandler jazzhørelære i høyere utdanning med problemstillingene: 1. "Kva for rolle speler gehør for improvisasjon, både når det gjeld utøvingssituasjoner og øvefasar? 2. Kva er mål og innhald for faget gehørtrening i jazzutdanning, spesielt med fokus på improvisasjon? (Johansen 2003-1:4)" Oppgaven tar i bruk blant annet læreplananalyse, intervjuer og observasjon. Denne ligger muligens tettest opp til min egen oppgave da den også har en åpen tilnærming, men skiller seg i at hun har valgt å kartlegge jazzhørelæreundervisning i lys av didaktiske teorier i et sosiokulturelt perspektiv, og at hun har hatt spesielt fokus mot improvisasjon. Noen av funnene hun kom fram til var at samtidig som de forskjellige utdanningene hun undersøkte hadde improvisasjon som et hovedfokus generelt, speilet ikke nødvendigvis innholdet i hørelærefagene dette. Hun påpeker at hørelærefaget i de ulike utdanningsinstitusjonene har tradisjon for å vektlegge det såkalte *intellektuelle gehøret*: kort sagt ferdigheter i å begrepsliggjøre auditive inntrykk ved hjelp av for eksempel notasjon eller funksjonssymboler. Hun kritiserer dette, og mener at tyngdepunktet i slike hørelærefag heller bør rettes mot det muntlige gehøret sammen med improvisasjonstrening.

Eivind Lygren ferdigstilte sin hovedfagsoppgave *Musikk, kropp og rytmisk hørelære* samme år (2003), og argumenterte for at bruk av kroppen og improvisasjon bør bli prioritert i hørelærefaget i videregående skole. I oppgaven hevdet han at hørelærefaget har vært gjenstand for å prioritere det som har gjøre med intellektet, og har sett ned på verdien i å benytte kroppen.

Når det kommer til inspirasjon til valg av oppgaveutforming, og diskursanalyse som metode må jeg nevne masteroppgaven *Hva er jazzbassundervisning? En diskursanalyse av undervisningspraksiser på jazzbass i høyere utdanning* av Audun Reithaug fra 2011. Denne oppgaven har som problemstilling "Hvilke diskurser opererer i hovedinstrumentundervisningen i jazzbass i høyere musikkutdanning og hvordan

konstrueres og praktiseres kunnskapen i faget?” (Reithaug 2011:10), og var basert på observasjon av undervisning og intervju med tre jazzbasslærere. Noen av funnene Reithaug gjorde i denne oppgaven var blant annet hvor varierende undervisningsformen kunne være fra lærer til lærer, og hvordan utøvererfaringene til de ulike lærerne var sterkt medvirkende til en tendens til privatiseringer av undervisningspraksisene.

Jeg fant denne oppgaven som svært interessant da den belyser, og legger ord på en del forhold i en undervisningsform som jeg selv kjenner til, og jeg synes denne type oppgaveform var svært inspirerende til en egen refleksjon rundt egen praksis som gehør- og instrumentallærer. Jeg synes at oppgaven lyktes i å benytte metoden diskursanalyse som et verktøy for å avdekke undervisningspraksisforhold som på en måte ligger der mellom linjene, men som ligger noe tilslørt av vaner i og forventninger til faget. Denne avdekkende funksjonen håper jeg også at min oppgave kan ha.

2.5.2 De to rum

De to Rum (2009) av Henrik Sveidahl og Flemming Agerskov fremstår som et enestående litterært verk da den, ved siden av å legge fram et utvalg av konkrete metoder for rytmisk hørelære, skildrer et idégrunnlag for en integrert hørelære for rytmiske musikere. I dette underkapitlet skal jeg først presentere forfatterne, og så gi et sammendrag av idégrunnlaget og metodikken i boka. Formålet med dette er å gi et kort overblikk over denne boken ettersom den skal bli brukt som en av tekstene i empirien.

Om forfatterne

Forfatterne er begge tilsatt ved det Rytmiske Musikkonservatorium i København, og aktive jazzmusikere i det danske musikkmiljøet. Henrik Sveidahl er rektor ved konservatoriet, og har sin utdanningsbakgrunn både fra Musikvidenskapelig Institut ved Københavns Universitet, og en utøvende utdanning i saksofon fra konservatoriet han nå

selv er rektor ved. Flemming Agerskov har studert trompet ved Det Jyske Musikkonservatorium i Aarhus, og vært en aktiv musiker som har jobbet med en rekke artister av internasjonal klasse. Ved det Rytmske Musikkonservatorium har Agerskov fungert som dosent (1996-2003), og er i dag ansatt som lærer i fagene PPS (Pædagogikk, Psykologi og Studieteknik) og hørelære (ibid.).

Sammendrag av bokens idégrunnlag

Bokas tittel *De to Rum* refererer til to måter som musikk fremstår for oss på, s musikk fra vår omverden: den ytre melodi, og musikk fra vår indre verden: den indre melodi. Idégrunnlaget har som siktepunkt å gjøre rede for hvordan man kan bygge bro mellom disse. I tillegg refererer bokas tittel til forholdet mellom øving og utøving, og forfatterne viser til sportspsykologien der de snakker om åpne og lukkede ferdigheter. Her forstås lukkede ferdigheter som delferdigheter, for eksempel å kunne spille en skala på et instrument, mens åpne ferdigheter er mer knyttet til å benytte seg av delferdighetene intuitivt for å utøve hovedformålet som helhet (Sveidahl & Agerskov 2009:11).

Boka tar utgangspunkt i at musikk er del av "en fælles arv", og at "vi formulerer os inden for snævre, kulturelt betingede rammer" (ibid.:17). Forfatterne påpeker at arven vår er i konstant utvikling, og at det er en viktig oppgave for musikere å forstå denne utviklingen. På bakgrunn av dette virker idégrunnlaget å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringsgrunnlag.

For at en musiker skal tilegne seg disse ferdighetene fremmer forfatterne en tredelt arbeidsmåte: imitasjon, improvisasjon og analyse. Imitasjonsdelen tar utgangspunkt i hvordan et barn lærer seg språk, barnet bygger opp språk uti fra tidligere konstruerte skjemaer, og det skjer i to faser: en identifikasjonsfase og en tilegnelsesfase. Forfatterne fremmer videre at overleveringen av den rytmiske musikken i stor grad har foregått muntlig, og at dette er en fordel da det er i stand til å overlevere et større spekter av musikalske parametrum (ibid.:24). Imitasjonsprosessen eller gehørsinnstuderingen foregår ved at musikken blir overlevert fra enten læreren eller via innspillinger, og det

er selve overleveringsfunksjonen som står i sentrum, en teoretisk forståelse er i første instans ikke nødvendig. Dette forstås som den åpne ferdigheten knyttet til imitasjon.

Sveidahl og Agerskov fremmer at det til tider kan være utfordrende å tilegne seg musikk muntlig på grunn av et utilstrekkelig rammeverk av skjemaer. Skjemaer forstås i denne sammenheng som kjennskap og ferdigheter knyttet til tonalitet, underdelinger, akkorder også videre, og forfatterne peker til at imitasjon som lukket ferdighet har som mål å utvide disse "knagerækkene" (ibid.:28). Forfatterne fremmer at målsetningen er å oppnå en ferdighet hvor man uhemmet er i stand til å veksle mellom de åpne (intuitive) imitasjonsferdighetene og de lukkede (begrepsbasert).

Forfatterne av *De to Rum* fremmer at improvisasjon i hørelærefaget bør foregå med to *strategier*: en intuitiv og en bevisst strategi. Den intuitive strategi dreier seg om å øve opp ferdigheten til å lytte til den indre melodi. Dette kan foregå ved at læreren spiller en akkord, også skal studenten synge det første han/hun kommer på. Den bevisste strategi dreier seg rundt at studenten skal synge med en bestemt form for musikkteoretisk utgangspunkt: å synge på sentrale akkordtoner (guidelinjer – ters og septim) over et gitt akkordskjema, synge akkordbrytninger over et akkordskjema, ha et utgangspunkt i et bestemt motiv bestående av en rekke med intervaller eller synge fritt, men må til en hver tid være bevisst på hva hun/han gjør. Sveidahl og Agerskov beskriver den *hele improvisator* som å være i stand til kombinere den intuitive og bevisste strategi; en god improvisator kan spille det som er hørt kognitivt, og har et godt utvalg av skjemaer å ta utgangspunkt i.

Analyse er den tredje og siste arbeidsmåten, og dreier seg om å mer tradisjonelle arbeidsmåter som å synge på trinntall, prima vista-sang, audiering (øve opp auditiv forestillingsevne av toner), akkordhøring horisontalt (funksjonsharmonikk som II-V-I) og vertikalt (strukturer i akkordene).

2.5.3 Undervisningspraksisen til Lennie Tristano

Kapitlet om Lennie Tristanos undervisning er hentet fra Eunmi Shims biografi *Lennie Tristano – his life in music* (2007), og hovedsakelig fra kapitlet "Tristano as a teacher" (s. 123-168). Denne biografien utgjør teksten som senere skal bli anvendt som det empiriske materialet som omhandler Tristanos undervisningspraksis i resultatdelen. Jeg vil i dette underkapitlet presentere forfatteren av boken, og kort greie ut om Lennie Tristanos virke som utøver og lærer. Formålet med dette er å gi en kortfattet oversikt over grunnelementene i undervisningspraksisen hans, slik at diskursene som blir presentert i resultatdelen får knagger å henge på.

Om forfatteren

Eunmi Shim er professor ved Wolcester Polytechnic Institute, og har sitt hovedfelt i musikkvitenskapen (master- og doktorgrad), men også en utøvende bakgrunn (bachelorgrad i utøvende piano) i bunn. Ved Wolcester Polytechnic Institute underviser hun i blant annet musikkteori, musikkhistorie og verdensmusikk (*World Music*), og har også publisert flere forskningsartikler i de ulike fagene⁹. *Lennie Tristano – His life in music* er basert på et datamateriale bestående av en rekke med intervjuer fra Tristano selv, men også intervjuer med mange av de kjente, og mindre kjente studentene hans. Ved å benytte seg av intervjuer av både Tristano og studenter fra ulike tidsperioder i hans undervisningskarriere, får man gjort seg et interessant innblikk i undervisningsmetodene hans og hvilke diskurser som har blitt konstituert gjennom undervisningspraksisen. Da Shim publiserte dette aktuelle verket om Lennie Tristano mottok hun flere priser¹⁰, og *Lennie Tristano – his life in music* fremstår som den mest substansielle kilden på emnet.

⁹ <http://www.wpi.edu/academics/facultydir/es1.html> , hentet 01.11.2014.

¹⁰ Hun vant prisene *Association for Recorded Sound Collections Award for Excellence in Historical Recorded Sound Research in Recorded Jazz* og *the Bronze Prize for the Independent Publisher Book Award in Performing Arts*.

Lennie Tristano og Tristano-skolen

Lennie Tristano (1919-1978) var en amerikansk jazzpianist og pedagog som startet sin profesjonelle karriere på 1930-tallet. På denne tiden ble han sett på som en original stemme innenfor jazzen, og mange av hans samtidige musikkritikere beskrev han som en hovedrepresentant for "progressiv jazz". Det hevdes imidlertid at hans historiske betydning har blitt oversett, og at han var forut for sin tid i form av kompleksitet og originalitet som både utøver og lærer på jazzfeltet. Tristano sitt musikalske uttrykk kom til syne gjennom anvendelse av et avansert harmonisk språk, rytmisk kompleksitet og lineær konstruksjon av melodien (Shim 2007:1). Lennie Tristano er også kjent for å være den første som har holdt på med friimprovisasjon, og ikke minst blant de første til å undervise jazz med en metodikk som ligger tett opp til mye av den institusjonaliserte jazzundervisningen vi har i dag (ibid.:123).

Tristano underviste i hele sin profesjonelle karriere, og undervisningen utgjorde i hovedsak levebrødet hans, da han etter hvert trakk seg vekk fra offentlige opptredener i en opponeringsaksjon mot musikkindustrien. Dette gav han muligheten til å uttrykke seg musikalsk på den kompromissløse måten han gjorde, men også at han utviklet en undervisningsmetode som var vel så innovativ. Undervisningen var i hovedsak utformet som individuelle timer med Tristano, og på disse timene tilbød han en uformell utdanning som inneholdt alle de elementene han mente var nødvendige for å kunne uttrykke seg fritt som jazzmusiker. Tristano underviste på alle konvensjonelle jazzinstrumenter, og uttalte at alle jazzmusikeren hadde en felles *funksjon*: å ha den rette "feel":

"You have to be influenced by all great musicians, no matter what instrument they play, because the essence of jazz is feeling, it's not really the notes, it's the feeling behind"
(Tristano i Shim 2007:124).

Tristanos oppskrift på å oppnå en slik *feel* var basert på å drive en integrert gehørtrening til et nivå der man umiddelbart kan gjenskape klanglige ideer fra det kognitive i hodet til det motoriske på instrumentet – enkelt sagt å kunne spille det man hører. For å oppnå dette jobbet Tristanos studenter med en rekke øvelsetyper som

Shim (2007) navngir som de fundamentale elementene i undervisningen: *ear training*, instrumentaltekniske skalaøvelser, rytmeøvelser, imitere improviserte soloer fra innspillinger, pianoharmonikk og å lære standardlåter¹¹ (Shim 2007:125). Merk her at hørelære og det å imitere improviserte soloer fra innspillinger blir adskilt som to ulike elementer, og at ikke arbeid med disse soloene er underordnet som et element av hørelæren. *Ear training* hos Tristano er, slik Shim beskriver det, begrenset til det å gjenkjenne intervaller og akkorder i ulike omvendinger.

Tristano-skolen er et begrep som både refererer til undervisningen, men også til en generalisering av det musikalske uttrykket som de mest anerkjente studentene, spesielt saksofonistene Warne Marsh og Lee Konitz, og det Lennie Tristano selv representerte. Mange refererer til denne musikken som en del av undersjangeren "cool-jazz"¹². Jazzmentor, saksofonist og professor emeritus fra "jazzlinja" ved NTNU i Trondheim, John Pål Inderberg, som har vært svært innflytelsesrik på institusjonaliseringen av jazzutdanningen i Norge, er kjent for å ha innført elementer som ligner på de man finner i Tristanos undervisning, der spesielt er imitasjonen av soli gjort til en viktig del av hørelæreundervisningen ved jazzstudier i Norge. Inderberg spilte selv med Warne Marsh fra 1981-83, og har selv uttalt at musikere fra *cool-jazz*- sjangeren har vært den viktigste musikalske inspirasjonskilden hans¹³.

¹¹ *Jazz standard – standardlåt*. Når noen melodier med tilhørende akkordskjema er blitt spilt og improvisert over et tilstrekkelig antall ganger, av et tilstrekkelig antall kjente utøvere, kategoriseres de etter hvert til å bli anerkjent som standardmaterial i jazzrepertoaret. Disse låtene er ofte samlet i såkalte "fake-" eller "real books", men variasjonen i innholdet av disse er betydelige, og det er ikke noen bestemte regler for hvilke låter som har tillatelse til å ta del i denne samlingen. I denne oppgaven vil jeg bruke benevnningen standardlåter med henvisning til det mest tradisjonelle av dette materialet, og henviser til spesifikke låter der det oppleves påkrevd.

¹² Shim (2007:1) presiserer at "cool-jazz"- merkelappen til Tristanos musikalske uttrykk er blitt gjenstand for en feilaktig generalisering, og fremmer at det musikalske uttrykket hans er rikere og mer allsidig enn det termen "cool-jazz" assosierer til.

¹³ <http://www.inderberg.com/bio/>, publisert 2013, hentet 30. 04.2014.

3 Metode

Metoden i oppgaven kan sees på som todelt. Metoden jeg har brukt for å hente inn empiri er basert på intervjuer, observasjon av undervisning og analyse av metodikken som skildres i bøkene *De to rum* og *Lennie Tristano – his life in music*. Metoden jeg har brukt for å organisere mening ut av empirien er diskursanalyse. Målet mitt for denne oppgaven er å belyse hva slags undervisningspraksis de ulike tekstene skildrer, og hvordan valgene som er gjort blir begrunnet i tekstene. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for kvalitativ forskning, kvalitativt intervju, verifisering og diskursanalyse.

3.1 Kvalitativ forskning

Et kvalitativt intervju er en metode innenfor *kvalitativ forskning*, en type forskning som kan forstås som et empirisk sosialt plassert felt, definert av dens egen historie (Kirk & Miller 1986, i Silverman 1993:31). Kvalitativ forskning står ofte som en motsetning til *kvantitativ forskning* som baserer seg mer på at empirisk materiale kan innhentes objektivt, og som representerer universelle sannheter. Med et teorigrunnlag som baserer seg på sosialkonstruktivisme er dette et motsetningsforhold man kjenner igjen, og det meste av sosialkonstruktivistisk forskning er kvalitativt.

Ryen (2002) viser til at kvalitativ forskning ofte tar utgangspunkt i en pluralistisk metode, og anerkjenner flere aspekter som virkelighetskonstruerende. Dette handler om hvordan de sosiale, kulturelle og historiske aspektene påvirker vår virkelighetsoppfatning sammen med de kognitivt sannhetskonstituerende operasjonene som skjer individuelt. Denzin & Lincoln (1994) utdyper hvordan forskere med et utgangspunkt i det kvalitative studerer forskningsobjekter eller -fenomener i deres naturlige sammenheng, og tolker objektet eller fenomenet ut fra den mening mennesker gir dem. Det eksisterer ikke noen standardtilnærminger til kvalitativ forskning da det alltid forholder seg til fenomeners eller objekters ulike sammenheng.

Motsetningsforholdet til kvantitativ forskning er imidlertid ikke alltid så fruktbart, for mange ganger inkluderer kvalitativ forskning kvantitative elementer. Det fremmes at kvalitativ forskning kan gjenkjennes i en rekke foretrukne elementer:

- ”- kvalitative data i form av fra bilder og ord, ikke tall
- naturlige data som observasjon og ustrukturerte intervju
- mening framfor handling, men fra aktørens eget perspektiv
- induktiv¹⁴ hypotesegenerende forskning heller enn hypotesetestende (Ryen 2002:20)”.

Ryen fremlegger ytterligere problematiseringer av skillet mellom kvalitativ og kvantitativ som jeg velger å ikke gå nærmere innpå i denne oppgaven, men slik jeg tolker henne kan man konkludere med at det heller er kvantitativ forskning sitt ”problem” å frasi seg elementer av kvalitativ art, datainnhenting, uavhengige av hvor store de er må som regel innebære en grad av subjektivisme. Det som gjør at forskning kan settes i den kvalitative båsen er mer knyttet til utformingen av data, i mitt tilfellet observasjon av en hørelæretime samt intervju, og at man er interessert i å komme fram til nye spørsmål, snarere enn svar.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

”Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann 2010: 43)”.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, men utarter seg mer profesjonelt og strukturert. I intervjuet konstrueres det kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Ordnavnet intervju kommer fra engelske *inter view* (som igjen kommer fra franske *entrevue*) og refererer til en utveksling av synspunkter om et tema som aktørene har en felles interesse i.

Intervju som forskningsmetode er en relativt ny sosial praksis, men slektninger av intervjuet har blitt brukt som kunnskapsbærere i lang tid, med Platon sine skildringer av dialoger mellom Sokrates og hans samtalepartnere som viktig eksempler. Intervju som

¹⁴ Induksjon er et begrep man møter i epistemologien, og spesielt Aristoteles, og går utfra at man kan danne en slutning ved å gå fra enkelttilfeller til det allmenne. En induktiv slutning forutsetter også at man utfører en abstraksjon, at man fremhever essensen (Rabbås 2008:231).

ord ble først brukt i England på 1600-tallet. Forløperen til det kvalitative forskningsintervjuet slik vi kjenner det dag kan sies å være den forskningen som ble gjort på bylivet i Chicago i 1930-40-årene av den såkalte sosiologiske Chicago-skolen. I de siste femti år har det kvalitative intervjuene vært benyttet av forskere fra pedagogikkfag og helsefag, inntil man i senere tid også har benyttet seg generelt mer av kvalitative metoder i samfunnsvitenskapene.

”Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på (Kvale & Brinkmann 2010:31)”.

Det kvalitative intervjuet kan ifølge Kvale og Brinkmann ha tre ulike metodologiske¹⁵ tilnærminger: en fenomenologisk, en hermeneutisk, og en diskursanalytisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming har som siktemål å beskrive et emne, eller et utsnitt av verden slik det framstår for intervjupersonen. En hermeneutisk tilnærming forsøker å fortolke meningen bak utsagnene til intervjupersonen. Den diskursanalytiske tilnærmingen tar utgangspunkt i hvordan ”språk og diskursive praksiser konstruerer sosiale verdener mennesker vi lever i” (ibid:33). Jeg har som nevnt tidligere valgt en diskursanalytisk tilnærming, og vil da se på hvordan informantene ordlegger seg om den diskursive praksisen av jazzhørelære. Den diskursanalytiske tilnærmingen utelukker imidlertid ikke anvendelse av momenter fra andre tilnærminger, og i Fairclough-diskursanalysemetoden jeg skal benytte meg av, tar man høyde for at diskursanalysen kun er ét aspekt av en sosial praksis. I intervjuutformingen har jeg derfor valgt å benytte meg av Kvale & Brinkmann sitt semistrukturerte livsverdenintervju som har typiske fenomenologiske trekk.

Kvale & Brinkmann påpeker hvordan en urutinert forsker kan bli offer for en illusjon i det kvalitative forskningsintervju sin likhet med en helt hverdagslig samtale. De viser til hvordan det sjeldent blir innhentet ny kunnskap av et lengre intervju som ikke er godt forberedt, men kan likevel bidra til at intervjueren får et materiale som kan ha en nytteverdi, da den i analyseprosessen får reflektert over det informantene sier. Det er

¹⁵ Kvale & Brinkmann (2010) definerer metodologi som ”læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område” (ibid:324).

ingen standardform for kvalitative intervjuer, og Kvale & Brinkmann påpeker hvordan man kan se på det som en kunstform, men samtidig som ustrukturert og ustandardisert. Denne ustrukturerte tilnærmingen gjør at intervjueren har behov for en rekke metodologiske forutsetninger: høyt faglig ferdighetsnivå hos intervjueren, den må kunne mye om det aktuelle emnet, og den må ha reflektert over metodologiske spørsmål (ibid:35).

Kvale & Brinkmann påpeker hvordan intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger kommer til syne i en intervjusituasjon. Et intervju følger ikke en fast mal, og her gjelder Deweys "learning by doing": man lærer et håndverk ved å øve på det. Kvale & Brinkmann påpeker hvordan kvaliteten til intervjuet blir gjenspeilet i styrken og verdien av den produserte kunnskapen. For intervjuet, som en del av metodene innenfor postkonstrukturalismen generelt, kontrasterer dette til en mer positivistisk tradisjon med standardiserte oppskrifter på utførelsen, der gjerne spørreskjema er mye brukt i samfunnsvitenskapene. Kvale & Brinkmann påpeker at intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der kunnskap blir skapt mellom intervjueren og informanten.

3.1.2 Valg av empiri

Empirien i denne oppgaven er basert på intervjuer med informanter som underviser i jazzhørelære i høyere musikkutdanning, observasjon av undervisningstimer med de tre informantene og undervisningsmetodene som representeres i *De to rum* og biografien om Lennie Tristano sin undervisningspraksis. Hensikten med dette er å finne ut hva som gjøres i disse ulike undervisningspraksisene av jazzhørelæreundervisning, og hvorfor de ulike aktivitetene i timene blir benyttet. Spørsmålene ble satt opp slik at informantene kunne fortelle med sine egne ord hvordan og hvorfor de hadde utformet undervisningen slik de hadde, og hvordan de opplevde gjennomføringen av dette.

3.1.3 Om utvalget av intervjuobjekter som informanter

Informantene ble valgt ut på bakgrunn av deres stillinger som hørelærepedagoger i utøvende utdanninger for jazz/improvisasjon eller rytmisk musikk i Norge og Danmark. På grunn av at undervisningsmiljøet i jazzhørelære i høyere musikkutdanning kun består av høyst et par lærere per institusjon vil jeg ikke presentere informantene hver for seg for å ivareta anonymiteten til de tre i så stor grad som mulig. Jeg vil derfor kun summere opp forutsetningene til informantene i form av utdanningsnivå, lærererfaring og utøvererfaring i korthet for å gi et bilde av hvorvidt informantene er valgt ut på valide premisser.

Informantenes formelle kompetanse, deres utdanningsbakgrunn, varierte fra halvannet år høyere musikkutdanning av lavere grad til doktorgrad i musikkpedagogikk, og kun en av disse hadde formell kompetanse på hørelæredidaktikk. På bakgrunn av presentasjonen av informantene i hovedoppgaven til Guro Gravem Johansen (2003 - 1:117), ved siden av mine egne erfaringer med egne lærere innen feltet, så vel som de jeg har hatt kontakt med i løpet av mine fem og et halvt år i høyere musikkutdanning, ånså jeg dette som et representativt utvalg av jazzhørelærepedagogers formelle kompetanse.

Informantenes uformelle kompetanse, deres erfaringsbakgrunn fra undervisningspraksis og utøverpraksis, er det andre aspektet jeg også vil kommentere. Alle de tre informantene besatt svært mye erfaring i undervisningspraksis i faget, i hvert fall med tanke på hvor lenge den institusjonaliserte jazzutdanningen har eksistert i Norge og Danmark, og hver informant hadde mellom 10 og 30 års erfaring som lærere i hørelærefaget. Stillingsstørrelsen til de informantene varierte fra 100 % til ca 20%, der den som hadde undervist kortest av de tre med ti år hadde til gjengjeld hatt prosentvis mest undervisningspraksis. Utøverbakgrunnen til de tre varierte fra 30 års erfaring som utøver og komponist til en erfaringsbakgrunn som ikke var så preget av utøvervirksomhet, men primært som lærer inne på institusjonen. På bakgrunn av de

samme forutsigelsene som i forrige avsnitt anså jeg også dette som representativt innen feltet.

3.1.4 Forberedelse

Foran intervjuene hadde jeg lagd en intervjuguide. Dette tok utgangspunkt i å legge føringer for et *semistrukturert intervju*. Et semistrukturert intervju har som formål å hente inne beskrivelser fra intervjupersonens erfaringer, med et spesielt fokus på meningene som blir fortolket i de beskrivelsene av fenomenene (Kvale & Brinkmann 2010:47). I mitt semistrukturerte intervju vil jeg benytte meg av mange av de samme fokusområdene, men være spesielt oppmerksom ovenfor diskurser. Som det ligger i ordet er det semistrukturerte forskningsintervju verken helt fritt eller fastlagt som i et spørreskjema, det er semistrukturert og intervjuguiden jeg benyttet meg av fungerte nettopp som en guide – den var en veiviser for hvordan intervjuet ville utarte seg. På denne måten hadde jeg en plan som tok utgangspunkt i at dersom informantene så det som relevant, hadde de mulighet til å bevege seg fritt innenfor og utenfor spørsmålene jeg stilte. Mange av spørsmålene jeg stilte etterfølgende av de ytterliggående spørsmålene dreide seg som regel om en fordypning av det de nettopp sa, og førte til at jeg enkelte ganger fikk overraskende og svært interessante svar. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, og sammen med de tekstene *De to rum* og *Lennie Tristano – his life in music* la dette grunnlaget for det empiriske materialet for den etterfølgende diskursanalysen.

3.1.5 Formål og gjennomføring av intervjuet

Som nevnt tidligere skal intervjuet avdekke beskrivelser av undervisningspraksis i jazzhørelære, dette kan forstås som informantenes erfaringer og hvordan de forholder seg til den. Formålet til intervjuet er å fortolke meningen med sentrale temaer i informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann 2010). Intervjuet har som mål å innhente

kvalitativ kunnskap. Intervjuet skal være deskriptivt – det skal beskrive flere sider ved informantenes livsverden.

Kvale & Brinkmann (2003) fremmer at det kvalitative forskningsintervju skal inneholde beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp, snarere enn generelle meninger. I mine intervjuer var det ikke til å unngå at slike generelle meninger ble fremstilt av informantene, men jeg forsøkte alltid å få dem til å utdype mer slik at de generelle meningene ble løst opp i mindre og mer konkrete bestanddeler. På denne måten kunne jeg med et sosial konstruktivistisk teorigrunnlag unngå at meningene var i for stor grad basert på tatt-for-gitt viten.

Selv om jeg har deltatt i mange jazzhørelæreundervisningstimer, lest om jazzhørelære og øvd jazzgehørtrening på egenhånd, var det viktig at jeg fremstilte meg som naivt spørrende i intervjusituasjonen. På denne måten ville jeg unngå at informantene forsøkte å komme mine opplevelser i møte, at de beskrev undervisning uten noen forutanelser om hva jeg ville høre. Dette var imidlertid ikke helt uproblematisk – allerede i valget av tittelen på emnet *jazzhørelære* kan det tolkes dithen at det legger føringer på innhold i den observerte undervisningstimen og det etterfølgende intervjuet. To av informantene var lærere ved institusjoner som har rytmisk utøverutdanning, og den siste var lærer ved en institusjon som har studenter med en blanding av musikkpedagogikkstudenter med rytmisk fokus og studenter ved en jazz/improvisasjonsutøverlinje, slik at jazzbegrepet kunne blitt gjenstand for varierende relevans hos de ulike. En anvendelse av begrepet jazz kan uansett gi en varierende assosiativ betydning. Samtidig var informantene plukket ut med bakgrunn i at de hadde en felles utøvererfaring og hadde vært innenfor utdanningssystemet av jazzundervisningen på en eller annen måte. På denne måten vurderte jeg det til at de ulike informantene delte en felles forståelse av jazzidiomet, og dermed at det var greit å benytte begrepet.

Selv om intervjuguiden min var utformet som en liste med mange spørsmål som tilsynelatende kunne bli brukt som en spørreskjemaundersøkelse, ble ikke denne fulgt til punkt og prikke. Formålet med å ha mange konkrete spørsmål var å holde fokus

omkring de gitte temaene, men samtidig gi rom for at hvert intervju utartet seg på sine egne måter.

Noen ganger svarte informantene tvetydig på spørsmålene jeg stilte. Dette kan vitne om motstridende momenter i informantenes livsverden, og være sentralt for analysen. Andre ganger så det ut til å ha en årsak i kommunikasjonsvansker mellom informantene og meg. Dette kom til syne i at jeg for eksempel ikke hadde forstått svarene tilstrekkelig til å stille et relevant oppfølgingsspørsmål, eller at informantene ikke svarte relevant på grunn av at de ikke forsto meg. Utdanningsbakgrunnen for de tre ulike informantene spredde seg fra kun utøvererfaring til doktorgrad i musikkpedagogikk, og enkelte av spørsmålene var muligens stilt opp slik at de la opp til en noe akademisk, ikke hverdagspråklig stil. Samtidig var det sentralt i oppgaven at jeg fikk svar på deres opplevelser og begrunnelser for det de hadde gjort i de observerte enkelttimene og generelt, og de gangene jeg stilte spørsmål som kunne oppleves som for perifere og teoretiske, reagerte jeg på at de ikke forsto hva jeg spurte etter, og fikk det stilt spørsmålet på en mer konkret og hverdagslig måte. Den ene informanten var dansktalende, og i utgangspunktet trodde jeg det kunne by på språklige problemer, men det fungerte godt ved at han hadde intervjuguiden skrevet ut og kunne følge med lettere på den måten. De to andre informantene hadde for øvrig også fått intervjuguiden tilsendt dagen i forveien.

I intervjuguiden hadde jeg stilt flere spørsmål som fremsto mer eller mindre identiske, men plassert under forskjellige temaer. Formålet med dette var å stille spørsmålene med forskjellige vinklinger, i håp om at informantene ville bli inspirert til å reflektere. Jeg opplevde selv å se momenter i nytt lys uti fra de svarene som ble fremstilt av informantene, og dette medførte at jeg til tider måtte ta lengre tenkepauser for å stille oppfølgingsspørsmål omkring det tema.

Aspektet følsomhet er hos Kvale & Brinkmann (2003) knyttet til at ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser selv om de benytter seg av den samme intervjuguiden. I min

oppgave var det kun jeg som utførte intervjuene, men samtidig kan dagsformen påvirke responsnivå og refleksjonsnivå og dermed føre til at jeg var en litt annen intervjuer til enhver tid. Det at jeg manglet intervjutrening i forkant gjorde også at jeg var bedre skodd i det tredje intervjuet kontra det første. Jeg hadde også høyere refleksjonsnivå da jeg utførte det siste intervjuet, og kunne fokusere inn tematikken i større grad. Hvor komfortabel jeg var med intervjusituasjonen, varierte også fra hvor kjent jeg var med de forskjellige institusjonene og informantene i seg selv.

3.1.6 Observasjon

I forkant av intervjuene observerte jeg en til to undervisningstimer til hver av de ulike informantene. Formålet med denne observasjonen var primært å få konkrete eksempler å snakke om i intervjuet, som informantene eller jeg kunne peke tilbake til. Under disse observasjonene var jeg helt passiv og tok kun notater på innholdet i timene, altså hvilke aktiviteter som ble gjennomført og hvordan de ble gjennomført. Jeg har valgt å ikke vektlegge empirien som kom frem av observasjonen i resultatdelen, da rammene rundt observasjonene var forskjellig fra sted til sted, og at det å vurdere et undervisningsopplegg uti fra observasjon på en time ville gitt et unyansert og lite verdifullt bilde av undervisningspraksisen som helhet. De eneste tilfellene hvor jeg vil nevne empirien er der hvor det kan utfylle sitatene til informantene.

3.1.7 Etikk

Jeg valgte ut tre informanter fra institusjoner for høyere utdanning for utøving av jazz og/eller rytmisk musikk i Norge og Danmark. Det er ikke mange slike undervisningstilbud i landene, ei heller tilhørende sjangerrelatert hørelæreundervisning med sine tilhørende pedagoger. Derfor var det viktig i undersøkelsen å opprettholde informantenes anonymitet i så stor grad det var mulig. Jeg har derfor foretatt en rekke anonymiseringer når det gjelder hvilket studiested informantene er tilsatt ved, hvor de har studert selv, hvem de har spilt med som utøvere også videre. Noen ganger gjorde disse anonymiseringene at utsagnene ikke gir særlig mening, og jeg stod i enkelte tilfeller i fare for å gå glipp av verdifull empiri.

I forkant av undersøkelsen fikk jeg godkjent prosjektbeskrivelse hos Personvernombudet for forskning. Jeg fikk så informantene til å underskrive en erklæring på deres samtykke til å delta i prosjektet, at de ville bli anonymisert, samt at de hadde rett til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi begrunnelse. Formålet med dette, utover at det er et formelt krav, er å skape trygge omgivelser for informantene som deretter skal resultere i reliabel empiri. På denne måten skulle jeg sikre at informantene ikke skulle være redd for å "spissformulere" seg eller komme med utsagn som for eksempel kunne tolkes som illojalitet ovenfor institusjonen de arbeidet ved. Det var også viktig å opplyse informantene om hvorfor jeg ville gjøre denne undersøkelsen, og om hvorfor fagfeltet som diskursiv praksis trenger en slik undersøkelse.

3.1.8 Transkripsjon

Det å skrive ned en samtale mellom to mennesker som møtes ansikt til ansikt er fylt med en del problematikk. Talespråk har flere egenskaper som kan tilføre det verbale mening ved hjelp av blant annet ansiktsuttrykk, kroppsspråk, toneleie også videre. En transkripsjon av et intervju kan derfor sees på som en oversettelse fra taleform til skriftform, og når det språklige fokus er vektlagt i så stor grad som det har i min oppgave er det naturlig å vie dette plass. Kvale & Brinkmann sier: "ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner" (2010:186).

Allerede når intervjuene blir transkribert foregår en strukturering av det som blir sagt, og på denne måten er intervjuene bedre egnet til analyse. Kvale og Brinkmann påpeker at transkripsjonen av intervjuene er det første skrittet i analysen, og at det er en krevende prosess å transkribere intervjuer. Jeg hadde tre intervjuer, som hver var på mellom 45-75 minutter, og mengden av tale utgjorde mellom 6000 og 9000 ord per intervju. Jeg var derfor tvunget til å ha et detaljnivå som utelukket bruk av ord som "eeh"

og "øøh", også kommentarer med hensyn til toneleie og kroppsspråk, som jeg kunne inkludert i og med at jeg var tilstede og transkriberte i rimelig kort tid etterpå. For å ivareta anonymiteten til informantene utelukket jeg det meste som kan lede lesere til hvilken institusjon de ulike informantene tilhører, samt hvem de hadde spilt med, hvilket språk eller hvilken dialekt de snakket. Alle intervjuene ble omskrevet til bokmål, og dette tilførte en ytterligere formalisering av talespråket deres. Informantene fikk også tilsendt transkripsjonen av intervjuene sine, og ble minnet på muligheten for å trekke seg dersom de ikke ville publisere teksten. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en Zoom Q3HD lydopptaker, i tillegg til at det ble tatt et sikkerhetsopptak gjennom en Samsung S2 mobiltelefon. Opptakene ble siden overført til en datamaskin, for så at de ble åpnet i programmet Transcribe! der jeg hadde mulighet til å *loope* og sakke opptakene dersom det var vanskelig å forstå hva som ble sagt. Selve transkripsjonen ble gjort i Microsoft Word.

3.1.9 Verifisering

Verifisering av intervjufunnene går kort sagt ut på deres evne til å bli kvalifisert som gyldige, om funnene besitter *generaliserbarhet, reliabilitet og validitet*. "Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og med *validitet* menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke" (Kvale 2004:47).

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er ute etter å skildre "kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet" (Kvale 2004:161). Innenfor kvalitativ forskning er det flere former for en slik skildring av kunnskapens mangfold og kontekstuelle sammenhenger. I denne sammenheng skal jeg konsentrere meg om *naturalistisk* og *analytisk* generalisering.

Naturalistiske generaliseringer baserer seg på personlige erfaringer, og skildrer ofte argumenter som hviler på taus kunnskap om hvordan ting er (ibid.). Denne type argumentasjon kan være av typen erfaringskunnskap og kan komme til syne ved

uttalelser som: "ut i fra min erfaring er det sånn og sånn". Imidlertid kan disse uttalelsene bli utfordret dersom intervjueren stiller oppfølgingsspørsmål: "Hvorfor tror du at det er slik, kan du forsøke sette ord på denne kunnskapen du har fra erfaringen din?" På denne måten kan den tause kunnskapen avdekkes, og rekonstrueres som eksplisitt konkret kunnskap. I oppgaven min er dette spesielt relevant da jeg nettopp forsøker å gjennomføre en slik transformasjonsprosess, å forsøke å konkretisere og oversette mye av den svært verdifulle kunnskapen som ligger i erfaringene.

"En *analytisk generalisering* involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon" (ibid). Slik jeg tolker Kvale er en analytisk generalisering lik kunnskapen som blir skildret etter at for eksempel transformasjonen fra taus til uttalt kunnskap er fullbyrdet. I stedet for at forskeren fremmer generaliseringspåstander hvilende på taus kunnskap, vil forskeren med en analytisk generalisering basere påstandene sine på en rekke bevisføringer som leder leseren selv til å trekke konklusjoner på hvorvidt de er holdbare. For eksempel kan dette synliggjøres i oppgaven ved modaliteten¹⁶ i uttalelsene mine.

Avslutningsvis om aspektet generalisering vil jeg nevne Schoefields (1990) tre *generaliseringsmål*, slik det er beskrevet i Kvale (2004):

1. "Det som er – hvor man forsøker å finne frem til det typiske, det generelle, det vanlige" (Kvale 2001:163).
2. Det som *kan være* – i min oppgave kan dette komme til syne ved at jeg for eksempel legger frem enkelthendelser fra observasjon og intervju som kan skildre et tenkt typisk fremtidsscenario innenfor jazzhørelære.
3. *Det som kunne være* – Dette generaliseringsmålet går utpå å studere enkelttilfeller som fremstår som ideelle. I hørelæresammenheng kan dette være å studere en hørelærepedagog som har oppnådd eksepsjonelt gode resultater i form av en god

¹⁶ Se delkapittel om diskursanalyse.

progresjon hos studentene, og se hva som skjer der, eller studere et idégrunnlag, slik som *De to rum* skildrer (ibid).

”Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre” (ibid:164). Reliabilitet kommer til syne ved flere ulike aspekter og rolleinnhavere i forskningen. *Intervjuerens* reliabilitet kan eksemplifiseres ved at detaljer i ordvalg, tonefall og lignende kan på en uventet måte påvirke svarene i intervjuet, og at det derfor er svært viktig å være bevisst på slike språklige nyanser i formuleringene sine i en slik situasjon. Dersom intervjueren blir oppmerksom på at intervjuobjektet reagerer på spørsmålet på en uventet måte, kan det være svært formålstjenlig å stille oppfølgingsspørsmål som kvalitetssikrer at de har forstått intervjuerens utgangspunktspørsmål. Det samme gjelder svarene fra intervjuobjektene, at det er essensielt å stille oppfølgingsspørsmål som: ”Forsto jeg deg riktig da du sa det? Hva mener du, eller legger du i det begrepet du nettopp sa?”

Transkripsjonens reliabilitet dreier seg rundt hvilke parametre fra intervjuet som blir inkludert, der skråskrift, tegnsetting, kommentarer på tonefall, gester med hender og lignende kan gi et ulikt analytisk materiale i etterkant. Her er det viktig at transkribenten forsøker i så stor grad det er mulig å inkludere og ekskludere elementer fra transkripsjonen på en reflektert og analyserende måte, og stille spørsmålene: ”hva er mest relevant, hvordan kan jeg formidle *meningen* fra intervjuopptaket på en mest hensiktsfull måte?” Kvale sier at det på den ene siden er viktig å unngå vilkårlig subjektivitet med tanke på hva som er kvalifiserende å ta med i både intervjusituasjonen og den etterfølgende transkripsjonen, men samtidig er det viktig å unngå et for sterkt fokus på reliabilitet da det kan svekke intervjuerens kreativitet og samhandling i øyeblikket (ibid). Selv om jeg hadde skrevet en intervjuguide som var sendt ut på epost en dag i forveien av de respektive intervjuene, var denne kun veiledende i selve intervjusituasjonen og jeg kunne stille de ulike spørsmålene til dels ulikt fra informant til informant.

Når forskning kan sies å være i besittelse av validitet anser vi informasjonen som blir presentert som en form for sannhet. Hvorvidt informasjonen blir sett på som sann eller ikke avhenger av forskningens tilhørende syn på viten. I denne oppgavens tilfelle har jeg holdt meg til sosial konstruktivisme, og sannhetsbegrepet her er bunnet i at viten fremstår midlertidig og er bestemt ut i fra den kulturelle konteksten den befinner seg i. For å undersøke om slik forskning er valid kan man se om undersøkelsen faktisk undersøker det den skal, om den besvarer problemstillingene. Undersøker jeg faktisk hvilke diskurser som opererer i jazzhørelæreundervisning eller ikke? Kvale fremmer at valideringen foregår gjennom hele undersøkelsen, og foregår i syv stadier. Her nevner jeg de syv, og kommenterer kort hvilke implikasjoner de har for oppgaven.

1. *Tematisering.* Jeg har tidligere i denne oppgaven greid ut om et teoretisk grunnlag, og tidligere forskning i håp om å finne behov innenfor forskningen.
2. *Planlegging.* Hvor god er kvaliteten på undersøkingsopplegget? I forkant av arbeidet med denne masteroppgaven hadde jeg ingen tidligere praktiske erfaringer med å gjøre verken diskursanalyse eller den intervjuformen som jeg anvendte, og måtte derfor arbeide med en god del teori for å utøve rettferdighet ovenfor forskningsspørsmålene.

For å få kjennskap til diskursanalyseteori har jeg lest bøkene *Diskursanalyse som teori og metode* (Jørgensen og Phillips 2013), *Mening, Materialitet, Makt: En innføring i diskursanalyse* (Neumann 2010) og *Diskursanalyse i praksis – metode og analyse* (Hitching, Nilsen og Veum 2011). For å få et mer praktisk bilde av hvordan disse diskursanalysene utarter seg i masteroppgaver i musikkpedagogikk/didaktikk leste jeg også masteroppgavene til Aslaug Slette (2007) og tidligere nevnte Audun Reithaug (2011). Med gjennomgang av denne litteraturen mener jeg at jeg hadde et så godt grunnlag som mulig for å gå løs på min første diskursanalyse uti fra de faglige forutsetningene jeg hadde.

For å forberede meg til intervjuene leste jeg Kvale *Det Kvalitative forskningsintervju*, og utarbeidet en intervjuguide som ble godkjent av veileder etter et par korrespondanser med korrigeringer.

3. *Intervjuing.* Intervjuene som ble gjort i denne oppgaven var mine tre første. Dette til tross oppfordringer fra Kvale (2001) om at en god intervjuer blir til gjennom trening og praktisk erfaring. På grunn av tidsprioriteringer fikk jeg ikke gjort

dette i forkant, og i etterkant så jeg at dette nedsatte validiteten på empirien fra intervjuene. Dette medvirket til at jeg valgte å hente empiri fra andre kilder enn informantene.

4. *Transkribering.* Jeg skrev om alt fra muntlig språk og dialekter i intervjuene til skriftlig bokmål i transkripsjonen. Mye informasjon går tapt når man skriver om fra muntlig til skriftlig form, og det var hele tiden et spørsmål om hvorvidt det ene eller andre var relevant ovenfor det andre av språklige klangnyanser, gester og mimikk.
5. *Analysering.* Dette har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles "er gyldige, og hvorvidt tolkningene er logiske" (Kvale 2001:165).
6. *Validering.* Dette handler om refleksjon rundt hvilke aspekter ved forskningen som er relevante å validere. Dette kan kort illustreres ved å se på min tekstlige disposisjon og nivå av utgreiing for de ulike valideringsemnene, men skal også være synlig i den øvrige oppgaven.
7. *Rapportering.* I oppgaven har jeg lagt med intervjuguiden som vedlegg, og har en rekke sitater av ulik størrelse fra de ulike kildene. Dette gir leseren mulighet til å selv vurdere validiteten av funnene mine (ibid).

3.1.10 Diskursanalyse

En av hovedårsakene til at jeg valgte Faircloughs kritiske diskursanalyse var at den fremsto som den mest konkrete metoden for å sette opp en analyse av diskurs. Her har han satt opp en plan for hele prosessen, som omfatter hvordan man mest hensiktsmessig skal sette opp en problemstilling, hvilken utforming tekstmateriale skal ha, hvordan transkripsjonen skal foregå, om utførelsen av selve analysen og behandling av resultat. Her skal jeg kun gå igjennom planen for analysen. Som nevnt tidligere består Faircloughs kritiske diskursanalysemodell av tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.

Den innerste dimensjonen er teksten, i mitt vedkommende transkripsjonen av intervjuene med informantene, og bøkene *De to rum* og *Tristano – his life in music*, et

naturlig første skritt å innlede med. Her skal man se etter hvordan identiteter skapes gjennom språk og kroppslige trekk og hvem som setter dagsorden i en samtale (Jørgensen & Phillips 2013). Dette er den delen hvor detaljnivået og kravet til lingvistisk og generell språkteoretisk kompetanse setter grenser for mine muligheter til å levere et rettmessig analytisk arbeid, men jeg skal likevel forsøke å inkludere to grammatiske elementer i transivitet og modalitet, slik det er beskrevet hos Jørgensen og Phillips (2013). Transivitet handler om hvordan begivenheter og prosesser forbindes eller ikke forbindes mellom subjekter og objekter (ibid:95). Modalitet handler om hvilken måte utsagn blir fremstilt på, og hvilken funksjon det har. "Røyking dreper" kan for eksempel fremstå som en slags naturlov, og utstråle at røyking er lik død. "Røyking kan føre til hjerte- og karsykdommer" derimot, utstråler en høyere grad av usikkerhet knyttet til sannsynligheten for å oppleve fatale konsekvenser i forbindelse med røyking. I analysen vil spesielt modalitet komme til syne i forbindelse med spørsmål om valg av metodikk og innhold i hørelæreundervisningen.

Den diskursive praksis handler om hvordan teksten (stadig intervjutranskripsjonene med informantene, *De to rum* og *Lennie Tristano – his life in music*) er produsert og konsumert. Her blir svar omkring erfaringer fra utdanning, arbeidskarriere, utfordringer i faget, begrunnelser særlig relevante, og vil blitt viet størst plass. Her har jeg sett på hvilke erfaringer (tekster) som har gjort at de har valgt å utføre undervisningen slik de gjør, og hvordan intertekstualiteten kommer til syne. Forekommer det radikal forskjell i konstituering av diskurs på grunn av informantenes erfaringsbakgrunn? Refererer kildene direkte til andre diskurser? Konstitueres det noen diskurs fra en intertekstuell kjede, altså en felles diskurs hos samtlige kilder? Analysedelen om den diskursive praksis kommer til å utgjøre hoveddelen av empirien, da jeg mener at dette har særlig relevans for oppgavens problemstilling.

Etter at både tekstdelen og delen om diskursive praksis er analysert, skal jeg analysere deres forhold til den bredere sosiale praksis. Dette er den konkluderende fasen som ser på om det har oppstått forandring eller reproduksjon av diskurs i den bredere sosiale praksis av musikkutdanning.

Del II

4 Resultater

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for analysen av det empiriske materialet fra kildene, og redegjøre for resultatene av den. Jeg vil som nevnt tidligere ta utgangspunkt i Faircloughs tredimensjonale modell, der den innerste dimensjonen analyserer tekstene, den midterste dimensjonen tar utgangspunkt i konsumsjonsprosessen til teksten, altså den diskursive praksis, og den ytterste dimensjonen analyserer hvordan de to førstnevnte plasserer seg i forhold til den overordnede sosiale praksisen. Jeg har gjort det slik at jeg analyserte dimensjonene der hvor jeg har sett at det er relevant i forhold til problemstillingen, og belyst dimensjonene om hverandre. I resultatdelen er hovedsakelig dimensjonen diskursiv praksis viet mest oppmerksomhet, mens enkelte detaljer rundt teksten blir kommentert der det er relevant.

Jeg har delt inn resultatene i følgende kapitler: Informantenes erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg, Hvilke utfordringer er med på å forme faget?, Hva gjøres i jazzhørelæreundervisningen? og Begrunnelser for valg av repertoar. Hvert av disse er delt inn ut fra tekstenes utsagn og hvilke diskursive praksiser jeg mener disse representerer. I avslutningen av hvert kapittel har jeg satt diskursene opp mot hverandre og sett på om det dannes noen intertekstuell kjede, reproduksjon av diskurs, eller forandring av diskurs.

4.1 Erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg

I dette kapitlet skal jeg behandle empirien som bidrar til å svare på del 2 av problemstillingen: "Hva er begrunnelser for valg av metoder og innhold i jazzhørelæreundervisning? Hvilke diskurser ligger til grunn for disse begrunnelsene?" Dette kapitlet vil hente empiri fra tekstene som baserer seg på informantenes utsagn, og Eunmi Shims skildring av Lennie Tristanos erfarings- og utdanningsbakgrunn. *De to rum*

har etter min vurdering ikke tilstrekkelig med relevant empiri omkring dette temaet, og jeg har derfor valgt å se bort fra denne teksten i kapitlet.

Når det gjelder empirien som ble innhentet i intervjuene vil jeg presisere at jeg, som intervjuer, formulerte spørsmålene på til dels ulike måter ovenfor hver av de tre informantene, noe som kan ha resultert i en ulik oppfatning av hvorvidt spørsmålene var diskursivt produserende eller ikke. Med diskursivt produserende mener jeg spørsmål som retter en søken etter diskurser, snarere enn å innhente mer konkret empiri om for eksempel hvor lang utdanning og erfaring de hadde (selv om dette også blir inkludert). Jeg opplevde likevel at de tre informantene aktivt reflekterte rundt sin egen bakgrunn, og fremmet dermed diskursivt produserende svar.

Utdanning, lærer- og utøvererfaring kan forstås som de tre viktigste komponentene i det som utgjør summen av den totale kompetansen til en hørelærepedagog. Diskursivt har jeg navngitt denne treenigheten som: diskursen om uformell erfaringskompetanse som utøver og komponist, diskursen om uformell erfaringskompetanse som lærer og diskursen om formell didaktisk-pedagogisk kompetanse (figur 2). I dette kapitlet skal jeg tematisere hvordan disse forholder seg til hverandre, og hvilke underliggende konstruksjoner som legitimerer undervisningen mer enn andre.



Figur 2: Opererende diskurser i kapitlet om bakgrunn for erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg.

4.1.1 Diskursen om formell didaktisk-pedagogisk kompetanse

Informant 1: [...] Jeg syns jo også at denne her spesialiseringen i det pedagogiske og didaktiske [også er] viktig. Noen ganger, i hvert fall på jazzfeltet kan man møte hørelærefolk som underviser i hørelære som betoner veldig utøvererfaring, og den er kjempeviktig, [...] men [...] det er noe med den pedagogiske kompetansen som allmenngjør noe. Hvis man bare går inn med utøvererfaringen sin, tenker jeg at det er fare for at [...] måten man tenker om det didaktiske [blir] veldig [...] privatisert. Den pedagogiske kompetansen kan allmenngjøre det, og hekte det på andre typer forståelsesrammer, altså forstå musikk læringens psykologi for eksempel. [...] Jeg tenker også at det å jobbe med hørelære som fag handler kjempemye om studentenes oppmerksomhet, og ikke nødvendigvis styre den, men forstå den.

Informant 1 hevder at det er formålstjenlig med formell kompetanse innenfor pedagogikk og didaktikk ved siden av utøverkompetanse for å undervise bra i hørelære.

Informanten påpeker dessuten at "folk som underviser i hørelære på jazzfeltet" i stor grad utformer et opplegg på bakgrunn av deres personlige erfaring som utøvere, men at denne personlige erfaringen ikke nødvendigvis vil være relevant for alle studenter. Informanten gir uttrykk for at det er viktig å sette seg inn i for eksempel "musikklæringens psykologi" for å ha mer allmenngyldige oppfatninger om elevens tenkemåter å tilegne seg ferdigheter i faget. Med musikklæringens psykologi eksemplifiserer informanten det med å forstå hvordan elevenes oppmerksomhet fungerer.

4.1.2 Diskursen om uformell kompetanse fra en erfaringsbakgrunn som utøver og lærer

Informant 2 vektlegger nettopp sin utøver- og komponistbakgrunn som viktig for egen undervisningsmetodikk, og beskriver den undervisningen informanten fikk på sin utdanningsinstitusjon:

Oscar (O): Hvilke erfaringer er de viktigste for ditt virke som hørelærepedagog?

Informant 2: Det er [...] den praktiske erfaringen jeg har som utøver og komponist, [...] og at jeg hadde [lærer] i hørelære i [utdanningsinstitusjon], [som] var veldig avgjørende for hvordan jeg underviser selv.

Informanten viser direkte til en sentral skikkelse innenfor undervisning av jazzhørelære, og karakteriserer denne undervisningen som "veldig avgjørende for hvordan jeg underviser selv". Dette kan vi tolke som at denne sentrale figuren innenfor jazzhørelære har vært en dominerende aktør i en sterk diskursiv praksis, og at informanten har bidratt til å videreføre dette i egen praksis. Vi får mer eller mindre en reproduksjon av undervisningsdiskursen.

Informant 3 fremmer at den selvlærte kunnskapen har vært den viktigste for informantens virke som hørelærepedagog:

O: Ja, en kombinasjon av litt utdanning, men mest praktisk erfaring?

Informant 3: Ja, autodidakt som man sier. Jeg har selv tatt hodetelefoner på, skrevet ned, transkribert, funnet ut hva som skjer "her" [...] Og det er faktisk mitt inntrykk at riktig

mange av de som er ansatt her [...] vil si det samme som jeg sier. At det de har gjort selv er det viktigste. [...] Ja, altså det gir det samme hvis du har talent [...]at du vet hva vil. Så kommer du noen vei med livet.

Det er etter informantens inntrykk at vektleggingen av den selvlærte kunnskapen også er den viktigste for de andre *ansatte* ved utdanningsinstitusjonen. Jeg tolker dette til at informant 3 sikter til at siden den selvlærte kunnskapen er den viktigste for *riktig mange ansatte ved institusjonen*, peker dette synet mot at uformell autodidakt kompetanse er dominerende i et videre perspektiv for hele denne institusjonen, ikke kun for hørelærefaget. Informanten refererer her kun til sin egen institusjon, og ikke nødvendigvis som en allmenn regel i musikkutdanning. Samtidig støtter det opp om utsagnet til informant 1, som fremmer at didaktikken til enkelte lærere er preget av en sterk privatisering. Når informant 3 kommer med utsagnet: ”Ja, altså det gir det samme hvis du har talent [...]at du vet hva vil”, peker det mot noe mer allmenngyldig.

Informant 3 fremmer også sin komposisjonserfaring som sterkt bidragsytende for sine egenferdigheter i hørelære:

Informant 3: Jeg mener jeg er blitt mye bedre som musiker, og øret mitt er blitt mye bedre av å komponere. Når jeg er inne i den prosessen med et eller annet jeg vil skrive så oppsøker jeg mulige utviklinger av et motiv og mulig utvikling av harmonikk også videre [...] inne i hodet – jeg går helst ikke ned til klaveret. Det skal være ”mhhh – ok! (mimer en tenkende person). Det låter sånn ja, også så kjører jeg videre – (synger). På den måten har jeg trent det indre øre mitt ved å skrive musikk.

Informanten utdyper hvordan arbeid med komposisjon har bedret informantens auditive forestillingsevne ved å utforske klanglige uttrykk ”i hodet”. Etter å ha sett på disse to utsagnene til informant 3 isolert sett, ser det i utgangspunktet ut til at informanten kun legger til grunn erfaringer som har vært bidragsytende for informantens egenferdigheter i gehørtrening, men tidligere i intervjuet kom det også fram at denne informanten hadde 25 års erfaring som hørelærepedagog i høyere utdanning. Det kan virke som at denne massive erfaringen har gjort at informanten tar denne lærererfaringen for gitt, ettersom spørsmålet om hvilke erfaringer som var de

viktigste for han som hørelærepedagog ble stilt tett etter at informanten opplyste om sin lange arbeidskarriere ved institusjonen.

4.1.3 Klassisk musikkutdanning, jazzutøvererfaring og møtet med elevene– en hybridkompetanse med mange ulike diskurser representert

For å kartlegge hvilke erfaringer som lå til grunn for Lennie Tristanos virke som jazzpedagog (med integrert gehørtrening), og dermed hvilke diskurser som han representerte i sin undervisning ser jeg meg nødt til å dra inn en del biografi. Da Lennie Tristano var i tjuårene, på slutten av 1930-tallet og starten av 40-tallet, eksisterte det ikke noe formelt undervisningsprogram for jazz, og ettersom Lennie Tristano hadde spilt mest klassisk i oppveksten sin var det et naturlig skritt videre å studere klassisk musikk ved det lokale musikkonservatoriet i Chicago. I 1938 påbegynte han studiene sine ved American Conservatory of Music i Chicago, og mottok senere en bachelorgrad i utøvende piano, og en mastergrad i komposisjon. Denne studietiden inkluderte også fag som psykologi, pedagogikk, didaktikk, sosialpsykologi og logikk (Shim 2007:8-9).

Ved siden av studiet dyrket han en betydelig interesse for jazz, og besøkte de afroamerikanske gettomiljøene i Chicago så ofte han kunne for å lytte til musikken. Lennie Tristano var selv hvit, og i utgangspunktet kunne denne hudfargen utgjøre en risikofaktor for hans tilstedeværelse i disse delene av byen på 1940-tallet, men siden han var blind, viste folk i miljøet en del sympati for han, og han ble likevel akseptert i miljøet. Dette førte igjen til at han begynte å gjøre spillejobber på de forskjellige klubbene, hovedsakelig på piano og saksofon (Ibid:9-10). For selv om utøveren Lennie Tristano hovedsakelig er kjent som pianist, spilte han altså også saksofon og klarinett profesjonelt, og kunne i tillegg spille en del gitar, trommer og cello. Jeg mener det er rimelig å hevde at denne multiinstrumentale kompetansen har vært medvirkende til at han kunne legitimere et undervisningsopplegg på tvers av instrumenter, og at hans generelle fokus på gehør og imitasjon av jazzutøvere på ulike instrumenter ble overført til en rekke musikere med ulike hovedinstrument. Uansett utgjorde den formelle

klassiske utøver- og komposisjonsutdanningen, den uformelle jazzutøverutdanningen og den multiinstrumentale kompetansen grunnlaget for hans virke som jazzpedagog.

Tristanos kompetanse var et hybridprodukt produsert i flere ulike arenaer, og diskursene som framkommer i biografen om Tristano kan sees som et møte mellom en systematisk og formalisert inngang til musikkopplæring, med de mer spesifikke behovene som melder seg i en jazzorientert improvisasjonskontekst. Imidlertid var møtet med *elevne*, og deres undervisningsbehov vel så avgjørende for *læreren* Tristano:

”because no one else [at the Christensen School of Popular Music in Chicago] was trying to teach anything special besides reading and embouchure building. So musicians came to me.... I didn't really know how to teach at the time, but students who wanted to learn taught me how to teach” (Tristano 1962, i Shim 2007:124).

På tross av alle de faglige forutsetningene han hadde opparbeidet seg, ga han altså den praktiske undervisningserfaringen med elevene mesteparten av æren for sin utvikling som lærer. Over de tretti årene Lennie Tristano underviste, forandret han undervisningsopplegget sitt betraktelig, og Shim (2007:126-127) påpeker at Tristano utviklet seg fra å være en disiplinær oppgaveutdeler, der alle elever fikk mer eller mindre de samme øvelsene som de skulle gjennom, til en lærer som tilrettela for at elevene kunne lage sine egne øvelser. Hva som var den konkrete årsaken til at Tristano valgte å forandre tilnærmingen sin ved undervisningspraksisen sin er usikkert, men det kan se ut til at denne erfaringen med et betydelig antall elever (på det meste hadde Tristano flere hundre elever i året), og generelle samfunnsforandringer fra starten av 1940-årene til slutten av 1970-årene, spilte en betydelig rolle. Denne forandringen tyder uansett på at Tristano bevegde seg mot et mer interaktivt undervisningsopplegg, der undervisningskunnskapen ble skapt som et resultat av møtet med Tristano og elevene hans; en sosialkonstruktivistisme i praksis.

4.1.4 Konklusjon

I alle de fire aktuelle tekstene blir den uformelle kompetansen fra erfaringsbakgrunnen som lærere og utøvere trukket frem som avgjørende for hvordan undervisningen blir lagt opp. Dette kan vi tolke som en intertekstuell kjede, der diskursen om uformell kompetanse kommer til syne i alle tekstene. Her avsluttes imidlertid fellestrekkene, da tekstene i varierende grad trekker frem formell kompetanse i didaktikk og pedagogikk som formålstjenlig i praksis.

Informant 1 argumenterer for at den didaktiske og pedagogiske utdanningen er viktig for å forstå hvordan elever fungerer. Informant 2 og 3 ser ikke ut til å anse sin egen undervisning som mindre tilstrekkelig på bakgrunn av deres fravær av formell kompetanse innenfor pedagogikk og didaktikk. Samtidig sier informant 2 og 3 ingenting om hvorvidt besittelse av en slik formell kompetanse *kunne* vært formålstjenlig eller ikke.

Lennie Tristano hadde på sin side formell kompetanse i pedagogikk og didaktikk, men når det kom til undervisningspraksis verdsatt han ikke denne kompetansen i særlig grad. Nå var selvfølgelig summen av de pedagogiske og didaktiske teoriene, som Tristano studerte på starten av 1940-tallet, radikalt annerledes enn den informant 1 studerte fra andre halvdel av 1990-tall til i dag. Likevel kan det tenkes at Tristano, med den innflytelsen han utøvde i jazzmiljøet, har bidratt til å konstruere denne *holdningen* til at formell kompetanse innenfor pedagogikk og didaktikk er mindre verdifullt, og er siden blitt nedarvet og konstituert som en allmenn vedtatt sannhet innenfor den bredere sosial praksis av jazzpedagogikk. Dette til tross for at didaktisk og pedagogisk forskning i dag er mye mer mangfoldig enn det forskningen var på den tiden, og at dagens forskning (forhåpentligvis) har et større potensial for å legitimeres som formålstjenlig i undervisningspraksis.

Utsagnene til informant 1 er den eneste teksten som peker på at den pedagogisk-didaktiske kompetansen utfyller den utøvende erfaringen, og representerer derfor en slags forandring i den diskursive kampen mellom diskursen om uformell praktisk kompetanse og diskursen om formell pedagogisk-didaktisk kompetanse. I Faircloughs diskursanalysemodell er nettopp forandring i diskursiv kamp av interesse, og i tråd med analyseteoriens pluralistiske tilnærming oppfordres det også til å dra inn annen teori. I denne anledning vil jeg peke tilbake til Schoefields (1990) tre generaliseringsmål: det som *er* (det generelle), det som *kan være* (det spesielle) og det som *kunne være* (det ideelle). Det er nærliggende å tolke diskursen som baserer seg på utsagnene til informant 1 som representativ for det som *kan være*, altså det spesielle i forhold til det som *er* (der de andre kildene representerer den uformelle erfaringsdiskursen). Spørsmålet er om dette også er representativt for fremtiden. Det er ikke mer enn drøyt ti år siden at institusjonaliseringen av jazzutdanningene virkelig skjøt fart i Norge, og sannsynligheten for at den neste generasjonen av jazzpedagoger har formell pedagogisk utdanning er stor. Er bakgrunnen til informant 1 i så fall også representativ for det som *kunne være*, det ideelle?

Informant 2 kategoriserer sin egen utdanning som "veldig avgjørende" for hvordan sin egen undervisning har blitt utformet. Informant 2 har på denne måten delvis reproduisert diskursiv praksis til den utdanningsinstitusjonen informanten studerte ved, og utøverbakgrunnen blir på denne måten ikke primært avgjørende for utformingen av undervisningspraksisen selv om det var et utøverstudie. Når informant 2 til dels viderefører en diskursiv praksis kan man spørre seg om undervisningen til informant 2 er utformet som et resultat av en utøverdiskurs eller pedagogisk-didaktisk diskurs. Ved å reproducere en diskursiv praksis vil det uansett naturlig følge med en del pedagogisk og didaktisk kompetanse, dog uformell.

Mens informant 1 og 2 vektlegger en kombinasjon av utøvererfaring og utdanning, vektlegger informant 3 sin erfaring som selvlært musiker, så vel som en lang praktisk erfaring som lærer som avgjørende for informantens utforming av undervisningen. Informant 3 påpeker at mange av informantens kolleger på institusjonen også besitter

en slik bakgrunn, og at det generelt er lite betydningsfullt med formell kompetanse eller ikke, det viktigste er at "du er flittig".

Det er igjen viktig å presisere her at spørsmålene knyttet til erfaring og utdanningsbakgrunn ble formulert på en måte som i varierende grad ble oppfattet eller kan oppfattes som diskursivt produserende. Spørsmålene mine knyttet til informantenes bakgrunn var spørsmål knyttet til deres egen bakgrunn som hørelærepedagoger, og ikke spørsmål som dreide seg om å finne ut av hva de mente hadde vært den ideelle bakgrunnen å ha for en hørelærepedagog. Det kan derfor virke søkt å konkludere med at utøvererfaringsdiskursen er dominerende ovenfor den formelle kompetansediskursen på bakgrunn av informant 2 og 3 ikke nevner sitt fravær av formell didaktisk og pedagogisk kompetanse som problematisk. Likevel ser jeg på spørsmålet omkring hvilken erfaring de mener var mest avgjørende for deres utforming av undervisningen som et sammenligningsforhold, og er interessant ut ifra problemstillingen. Informant 1 trekker frem denne dominerende utøvererfaringsdiskursen som mangelfull, og derfor så jeg det som relevant å inkludere dette aspektet som en del av analysen av den diskursive praksis.

4.2 Hvilke utfordringer i faget er med på å forme undervisningen?

Med et sosialkonstruktivistisk teorigrunnlag er det av interesse å undersøke hvordan kunnskap blir formet som et resultat av sosial interaksjon med individ. I denne sammenheng er individet representert ved hørelærepedagogen, mens den sosiale interaksjonen er det som foregår i undervisningen. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan tekstene skildrer hvordan ulike utfordringer kan forme undervisningen.

4.2.1 Autentisitetdiskursen og skolediskursen

O: [...] Så hvilke utfordringer møter du som regel i en slik time[...]?

Informant 1: Mener du utfordringer for meg, eller hvilke utfordringer jeg gir studentene?

O: Begge. [...] Hva syns du er vanskeligst å undervise, for å si det på den måten?

Informant 1: Jeg tror jeg må begynne å snakke om motivasjon hos studentene. [...] Når oppgavetyper eller faglige innholdsaspekt som er veldig gehørbasert, improvisasjonsbasert og som ligger nært opp til deres - ja, altså når vi legger opp til ting som ligner litt på samspill, [...] så er det lettere å motivere studentene. Ting som er, med en gang det er skriftlighet [blir] det litt tyngre. Men som lærer får man likevel et hovedinntrykk av en tendens, at studenter har en tendens til å tenke umiddelbart at det som er gøy - [for eksempel] "her kan jeg spille eller her kan jeg synge, her kan jeg være kreativ og sånn" - så er det en umiddelbar nytteopplevelse. Det er lettere å motivere enn ting som krever langsiktighet. Ting som krever øvelse, ting som har litt sånn tradisjonelt skolepreg. Det syns jeg er vanskelig å motivere.

Informant 1 påpeker her hvordan motivasjon kan være en utfordring i hørelæretimene når innholdet ikke oppleves som direkte anvendelig for studentenes daglig fokus som improvisasjonsutøvere. Informanten viser til at det er vanskeligere å motivere studentene når de gjør "ting som krever langsiktighet", slik som ferdigheter i notelesing og -skrivning. Informanten hevder videre at årsaken til at studentene opplever det notebaserte innholdet som lite relevant stammer fra en dypereliggende *autentisitetetsdiskurs*, som er konstituert gjennom den bredere sosiale praksisen av jazzpedagogikk generelt:

Informant 1: [...] Det som jeg syns er aller viktigst at for det første at hørelære må ikke bli gjenstand for ideologi.

O: Hva legger du i ideologi?

Informant 1: Det har å gjøre med den fagkampen mellom den tradisjonelle klassiske [gehørtreningen] og det man kan kalle en sånn autentisitetetsdiskurs i jazzpedagogikk, at det liksom må være ekte. Og det som er ekte i jazzen, det er det rent gehørbaserte [og] notefrie. Det syns jeg blir ideologistyrte. At man skal legge sjangerens egenart til grunn for all undervisning i alle fag. Det betyr at det er gehørbasert, improvisasjonsbasert og det

intuitive skal stå sterkt, men det er ingen grunn til å rendyrke noe som utelukker inspirasjon fra den klassiske tradisjonen, og klassiske metoder. Det kan gi studentene verktøy som gjør de uavhengige og selvstendige musikere, der kommer noter inn.

I dette tilfellet peker informant 1 på en pågående "fagkamp mellom den tradisjonelle klassiske gehørtreningen og en autentisitetdiskurs i jazzpedagogikk", som opererer i den videre sosiale praksis av musikkpedagogikk generelt. Informant 1 er kritisk til at jazzhørelære er preget av en ideologistyring fra den bredere praksis innenfor jazzpedagogikken, og hevder at denne ideologistyringen gjør at studentene rendyrker det muntlig gehørbaserte, og står i fare for å gå glipp av en del verktøy som kan gjøre dem friere og mer uavhengige som musikere. Et frihetsideal som paradoksalt nok er helt sentralt i jazzen.

Når informant 1 trekker på, og refererer direkte til innhold og diskurser fra andre tekster (klassisk musikkpedagogikk og jazzpedagogikk) på denne måten, er det i Faircloughs diskursbegrepsverden et eksempel på *manifest intertekstualitet*. Dessuten refererer informant 1 direkte til denne diskursive kampen, og det peker mot at informanten har et svært bevisst forhold til hvilke underliggende konstruksjoner som foregår innenfor den sosiale praksis av musikkpedagogikk.

I det neste kapitlet, "Hva gjøres i jazzhørelæreundervisningen?", hevder informant 1 at den tradisjonelle klassiske hørelæren også har noe nykker i form av at denne form for hørelære kan bli for lese- og skrivingsorientert. Slik plasserer informant 1 seg mellom to diskurser; mellom autentisitetdiskursen til jazzhørelæren, og den skrive- og lesingsorienterte diskursen med røtter i den klassiske tradisjonen for gehørtrening. Informant 1 representerer på den måten en diskursiv forandring, og en slags hybriddiskurs.

4.2.2 Positivistiske trekk i sosialkonstruktivismen

Hos informant 2 ble ikke spørsmålet knyttet til utfordringer til å undervise i jazzhørelære stilt eksplisitt, men ble delvis svart på i innholdsdelen. Her forteller informant 2 om en utfordring knyttet til forventninger omkring studentenes forkunnskaper:

Informant 2: [...] Men altså på en måte å finne akkordrekker, altså høre på basstoner, finne ut om det er dur eller moll. Og gjenkjenne på en måte de kjente, sånn som II-V-I og II-V-III-VI-II-V-I. I-VI-II-V, [...] turnarounds. Alminnelige progresjoner, at de på en måte skal lære seg kromatiske nedganger, at de på en måte skal lære seg å tenke litt logisk i forhold til det da.

[...] For en del folk har problemer med ren logikk når det gjelder å sette opp et akkordskjema, og høre og forstå. De klarer å skrive Ddur, Gmoll Cmaj – skjønner du?

O: Ja.

Informant 2: Da er det jo på en måte en logikkbit som mangler i bunn da, sånn som jeg ser det.

Informant 2 ser det som en utfordring at studentene har problemer med å knytte det musikkteoretiske sammen på en *logisk* måte, og setter sammen svar som er lite sannsynlige uti fra det konstituerte jazzvokabularet der mange typer mønstre går igjen. Informanten retter derfor øvingsinnholdet på timene derfra, og de øver blant annet på akkordbasert mønstergjenkjenning fra standardjazzrepertoaret. Det er interessant at informanten bruker ordet "logisk" som kan trekke assosiasjoner til et positivistisk vitenskapssyn, der reglene for hvordan en akkordprogresjon utarter seg er så sterkt konstituert at de oppfattes som nærmest selvfølgelige og naturgitte. Informanten viser til at studentene kommer akkordrekker med "D-dur, G-moll og C-maj", og at dette oppfattes som helt ulogisk, da "alle jazzfolk" vet at det er *D-moll*, *G-dur* og *C-maj* som gjelder. Samtidig med at denne informanten uttaler seg på en måte som assosierer til positivisme, velger informanten likevel å komme disse nærmest obligatoriske forutsetningene i møte ved å øve på vanlige harmoniske vendinger innenfor

jazzrepertoaret, og slikt sett blir undervisningen utformet som et resultat av en sosial konstruksjon. *Møtet med studentene* konstruerer undervisningspraksisen.

4.2.3 Forholdet mellom musikerutdanningen og musikervirket

Mange ganger i musikkutdanningen møter studenter vanskelige prioriteringsutfordringer i forhold til hva som er mest relevant for dem som musikkstudenter i form av fremtidig utøvende arbeid. Informant 3 viser her hvordan dette kan påvirke oppmøtet i hørelæreundervisningen:

O: Hva syns du er det vanskeligste, hvilke utfordringer syns du er mest til syne når du underviser?

Informant 3: Altså, hvilke problemer som oppstår eller?

O: Ja, hvilke problemer som oppstår, det kan være alt mulig.

Informant 3: [...] Det er faktisk et problem at studenter i denne alderen – 20-25 år – [...] prioriterer [...] ”the life outside”, [er] altså ute og spiller. For de vil alle sammen gjerne være musikere. Og det betyr at de ikke prioriterer utdanningen som det primære.

Informant 3 illustrerer her hvordan det oppleves fra lærerens side når studentene prioriterer det utøvende virket fremfor *utdanningen*, og hvilken effekt det har på utformingen av undervisningen. Denne institusjonen har ikke krav til oppmøte, og heller ikke eksamen i hørelærefaget, og informanten opplever dette som frustrerende da informanten ikke får mulighet til å danne seg et tilstrekkelig bilde av studentenes forutsetninger.

Det diskursive materialet jeg vil ta utgangspunkt i her er informantens konstruksjon av utdanningen som uavhengig fra det utøvende musikervirket. I setningene: ”For de vil alle sammen gjerne være musikere. Og det betyr at de ikke prioriterer utdannelsen som det primære” tolker jeg det som at informanten selv er blant agentene i å sette dagsorden i setningene. Informanten og studentene konstruerer dermed et

motsetningsforhold mellom utdanningen og musikervirket. Det at utdanningsinstitusjonen legger til rette for at studentene selv skal få bestemme hvorvidt *utdanningen* er mest relevant for deres virke som utøvende musikere peker også mot at en slik diskurs er konstituert gjennom en bredere praksis fra hele utdanningsinstitusjonen.

4.2.4 Konseptet bak Tristanoskolen – en helhetlig integreringsdiskurs

Lennie Tristano var opptatt av at elevene hans skulle arbeide med de såkalte fundamentale elementene i sin undervisning. Disse var *ear training* (hovedsakelig intervallgjenkjenning), pianoharmonikk, synging etter innspillinger, rytme, teknikk og å integrere alle disse elementene på en konvensjonell musikalsk måte. Et tilstrekkelig arbeid med disse fundamentale elementene skulle sørge for at elevene utviklet en auditiv forestillings- og produksjonsevne som kunne gjøre at de kunne uttrykke seg helt fritt og intuitivt som musikere. Her gir en tidligere student, Victor Lesser, en skildring av hvordan han ville summere opp hovedfokuset (*thing*) til Tristanos syn på musisering og tilhørende undervisningsopplegg:

"Lennie's [Tristano] thing had a lot to do with playing very intuitively and basically just developing your ears to the point where you could hear a lot of great lines in your head, and developing your chops to the point where whatever music was in your head would just flow out of the instrument" (Victor Lesser i Shim 2007: 124-125).

Utfordringene til Lennie Tristano oppstod når elevene ikke var villige til å arbeide med disse fundamentale elementene, men ville heller lære seg fragmenter av dem:

"I'm not interested in teaching parts, only the whole. The whole is greater than the parts.... Bird [Charlie Parker] was certainly greater than all his licks. That's why the imitators are not great. They're only doing the parts. [...] I don't have a Warne Marsh [tidligere anerkjent student og medmusiker av Tristano]: [N]owadays musicians are interested in *chops*, technique, and vocabulary. But I don't teach that way. Now I have short-lived students... [T]hey are short-lived because they want particular things. They don't want the whole.... I teach from the conceptual point of view – according to the individual of course" (Tristano 1962 i Shim 2007:125).

Lennie Tristano påpekte i dette sitatet hvordan flere studenter i hans senere undervisningskarriere var *short-lived*, at de sluttet etter kortere undervisningsperioder hos han, ettersom en tendens hos de nye elevene på denne tiden (1962) viste at de ikke var villige til å følge hele "Tristano-pakken", men kun gjennom enkeltelementene som de var ute etter. I Tristanos undervisningsmetodikk utspilte blant annet det å synge etter innspillinger, *ear training* og rytme (blant annet polyrytmiske forskyvninger) en sentral rolle, og det kan virke som at Tristano ikke anså et arbeid med å bli en bedre jazzmusiker som fullverdig dersom dette ikke var en integrert del av undervisningen. Tristano ville heller la elevene sine avslutte sitt undervisningsløp enn å gå på akkord med denne undervisningsfilosofien. På denne måten kan man si at disse utfordringene, som Tristano møtte hos studentene ikke var styrende for utformingen av undervisningen likevel. Det som etter mitt syn er interessant i dette tilfellet er at Tristanos kompromissløshet, som lå til grunn for det meste han foretok seg (Shim 2007), utviste et fravær av konseptuell forandring, selv om det kan virke som at en del av studentene hans hadde et reelt behov for det.

4.2.5 Mellom de to rum – pendling = integreringsdiskurs 2

Gjennomgående for tematikken i *De to rum* (2007) er en oppdeling av intuitive ferdigheter på den ene siden, og analytiske ferdigheter på den andre. Forfatterne beskriver hvordan det i musikkundervisning, og i mange andre undervisningsformer generelt, segregerer det faglige stoffet i to ulike "rom": i praktisk utførende og teoretiske fag. De fremmer at dette har spesielt vært tilfelle i skillet mellom hørelære og musikkteori, der det ofte oppleves blant studenter og lærere at fagdisiplinene ikke står i et naturlig forhold til hverandre. Forfatterne tar derfor til orde for en integrert hørelære som har forholdet mellom "de to rum" som fokus. De tar opp og problematiserer hvordan man kan legge opp til at teorien blir kroppsliggjort, og at det kroppsliggjorte teoretiseres. Denne vekselfunksjonen kaller de for en pendling mellom strategier, og en *hel* musiker vil være i stand til å benytte seg av de analytiske og intuitive ferdighetene om hverandre på en naturlig og ledig måte. Denne pendlingsdiskursen kan forstås som både hovedtematikken og hovedutfordringen i undervisningsmetodikken som skildres i *De to rum*.

4.2.6 Konklusjon

I dette kapitlet utviste tekstene et bredt spekter av utfordringer som er med på forme undervisningen. Utfordringene som har blitt presentert er såpass ulike at det å se etter noen klar intertekstuell kjede mellom dem ikke er særlig formålstjenlig. I stedet skal jeg her summere opp de utfordringene som blir skildret og hvilke diskurser som opererer i de forskjellige tilfellene. På denne måten kan jeg forhåpentligvis presentere de opererende diskursene på en oversiktlig måte.

Informant 1 fremmer at utfordringer i undervisningen er knyttet til studentenes *motivasjon* når informanten legger opp til et innhold som studentene ikke føler er direkte anvendelig og relevant. Informanten viser til at dette kan ha rotfeste i en dyptgående ideologi i jazzpedagogikken, og at autentisitetsdiskursen konstruert gjennom den bredere praksisen av jazzpedagogikk er med å skape forventninger til hva undervisningen skal inneholde. Samtidig peker informant 1 til at når studentene til informanten har hjemmelekser prioriterer de det skriftlige arbeidet fremfor det muntlige, selv om autentisitetsdiskursen, som i utgangspunktet skulle være rådende i forventninger til faget, sier at muntlig gehørarbeid er mer relevant for deres virke som improvisasjonsmusikere. Studentene har altså helt ulike *forventninger* til hva gehørarbeidet skal innebære i klasserommet i forhold til hjemme eller på øvingsrommet, og når hjemmeleksen skal gjøres opererer paradoksalt nok skolediskursen sterkest.

I informant 3 sitt sitat skildres en lignende type forventningsproblematikk i rollefordelingen mellom utdanningsinstitusjonen og *the life outside* som utøvende musikere. Disse forventningene er praktisert både gjennom at institusjonen verken har eksamen og oppmøteplikt i hørelærefaget, og at studentene selv prioriterer det utøvende virke som musikere fremfor å møte opp på skolen generelt.

Informant 2 peker på at studentene mangler et teoretisk overblikk, som informanten gjerne skulle sett at de hadde i utgangspunktet. Informanten ordlegger seg på en slik måte at det oppfattes som "naturgitt" at studentene skal ha tilegnet seg dette i utgangspunktet, men former undervisningen slik at de får øvd på å se sammenhenger i akkordprogresjoner i standardjazzrepertoaret.

Både Tristanos metodikk og *De to rum* har et gjennomgående fokus på integrering av hørelære innenfor jazzopplæringen, og dette kan tolkes til å være hovedutfordringen som styrte/styrer faget hos begge disse. Empirien fra disse kildene peker riktignok i ulike retninger i forhold til hvordan man vil angripe denne utfordringen, hvor *De to rum* uttaler både med et idégrunnlag og konkret metodisk, er teksten på Tristanoskolen relativt kort i idégrunnlaget, men tar samtidig mer plass i andre aspekter av jazzopplæringen.

Dersom man ser på disse utfordringene i et bredere perspektiv kan man også tolke at samtlige kilder, med unntak av informant 2, danner en intertekstuell kilde i form av utfordringen som spør hvilken *plassering* hørelærefaget skal ha i jazzutdanningene, og hvilken plassering gehørarbeid generelt skal ha i alle de andre fagene i en slik utdanning. En kartlegging av hvordan gehørarbeid generelt blir praktisert i de andre fagene av jazzutdanningene som hovedinstrument, satslære, musikkhistorie også videre kan derfor vise seg å være formålstjenlig for å utfylle et helhetlig gehørarbeid.

4.3 Hva gjøres i jazzhørelæreundervisningen?

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det empiriske materialet som tar for seg det mer konkrete innholdet i undervisningen. Dette materialet er i varierende grad diskursivt orientert, men jeg ser det likevel som svært relevant med tanke på å besvare problemstilling 1: Hva gjøres i jazzhørelæreundervisningen? Av hensyn til oppgavens størrelse, og på bakgrunn av informantenes svar har jeg konsentrert meg om det å synge etter innspillinger, og trinntallforståelse.

4.3.1 Diskursen om kroppsliggjøring

Informant 2 la frem i forkant av intervjuet at imitasjon av soloer til kjente jazzutøvere stod sentralt i undervisningen. I dette utdraget utdyper informanten mer om hvordan de går fram når de arbeider med dette:

O: Kan ikke du fortelle litt mer om hvordan dere går frem da, når dere skal lære solo utenat?

Informant 2: Ja, altså både når vi skal lære temaet og soloen da, så det de skal gjøre da, det er at de skal synge i lag med plata. Sånn at de kan synge det, [og] at det på en måte blir kroppsliggjort, som [jazzhørelærepedagog] pleide å si.

Det setter seg i kroppen på en helt annen måte når du kan det så godt, i forhold til å bare lære seg et tøft gitarriff, og transponere det i tolv tonearter. Du får på en måte en hel pakke da. Som man lærer mye mer av. Altså første skrittet er å synge det sånn som det der, helt likt med det som blir gjort, få med alt av fraseringer og små betoning. Hvor de er for sein eller for tidlig på slagene, alt det som utgjør språket. Det rytmiske språket å uttrykke seg på.

Informanten fremmer hvordan man "får en hel pakke" i betydning alle parameterne som utgjør språket. Informanten presiserer "rytmiske språket å uttrykke seg på", som kan forstås som en samlebetegnelse for parameterne betoning, frasering, rytmikk, metrikk og pauser, og summen av dette er avgjørende i konstrueringen av det rytmiske vokabularet.

Informant setter denne prosessen i et motsetningsforhold til den prosessen å transponere et "gitar-riff" i tolv tonearter. *Gitar-riff* kan i denne sammenheng forstås som en melodisk sekvens som gjelder for alle instrumenter. Med grunnlag i at informanten peker til alle de andre musikalske parameterne som studentene lærer i imitasjon av soloer, ser det ut til at informanten ser transponeringsprosessen av gitarriff i tolvtonearter som et arbeid hvor man først og fremst jobber med tonehøyde, og at studentene mister en del av "pakka" ved denne arbeidsformen. Man kan også tolke det til at transponering av gitar-riff sees på som en ren motorisk affære som settes i

motsetning til den mer kognitivt utfordrende prosessen det er å lære å synge det utenat. På spesielt gitar kan være svært enkelt å transponere, ved å flytte starttonen opp eller ned noen bånd på den samme strengen kan man spille den samme sekvensen i en ny toneart ved hjelp av å bruke en identisk visuell figur.

O: Gjør dere noe mer enn å lære det på instrumentet?

Informant 2: Ja, altså prøve å få spilt det i lag med hverandre da. Prøve å lære det på instrumentet og spille det i lag sånn at de på en måte kan ha det, og da ligger det der som en bagasje i en videre musikkarriere på en måte. Da har de det som de kan bruke i alle andre sammenhenger på en måte. Da har de fått nye byggesteiner til språket sitt. [...] Det er min erfaring.

O: Det har du opplevd som student en gang i tiden, at det var....?

Informant 2: Ja, det var et vendepunkt for meg. Det var masse brikker som falt på plass for min del, i forhold til hva som swinger¹⁷ og hva som ikke swinger, hvorfor swinger det å for å få det til å bli ordentlig da.

O: Kan ikke du fortelle litt om, eller det du opplevde som et problem før du møtte de greiene der, eller for å finne en løsning da så var det et eller annet du var frustrert med, eller et problem da som utøver?

Informant 2: Ja.

O: I forkant, hva du opplevde du da? Kan du forklare litt?

Informant 2: Jeg kan forklare litt om det. Det går for øvrig også på et annet område som jeg ikke har snakket om nå, men det å øve på *time*¹⁸. Altså du kan stå og med spille med en metronom og du kan jobbe med det, men.... *Timen* får du mye mer på plass når du lærer ting på den her måten. Og for at ting skal swinge så må det være ordentlig time, og

¹⁷ *Å få det til å swinge* er et utbredt uttrykk i jazzen som kan forstås som det å få musikken til å flyte på en naturlig og ledig måte.

¹⁸ *Time* er et uttrykk som ofte benyttes av jazzmusikere, og sikter til en rytmisk forståelse, bevissthet og ferdighet i å *plassere seg* i pulsslaget. Med å plassere seg i pulsslaget menes en konvensjonell forståelse for å plassere de utøvde tonene bakpå, frampå eller rett på pulsslaget. Hva som er konvensjonelt varierer fra utøver til utøver, der for eksempel Dexter Gordon og Chet Baker var kjent for å tidvis plassere seg veldig bakpå, var John Coltrane en representant for å tidvis legge seg frampå. Sammensetning av de rytmiske plasseringene er ofte signaturgivende til de ulike utøverne.

det var vel et stort problem for meg før jeg på en måte hadde gjort det her. Jeg følte at det var vanskelig å få det til å bli, det var vanskelig å få ting til å glid da, i et band da, i en bandsammenheng.

O: Mhm.

Informant 2: Så det ble lettere da.

O: Ja.

Informant 2: Tonalt og hva du gjør med tonene, du får ideer, og du får noen idealer som du på en måte kan strekke deg etter å prøve å mestre. Senere kan du forkaste det til fordel for egne ideer. Men du legger et grunnlag [...]. Du får en forståelse, en grunnforståelse.

Informant 2 beskriver her hvordan arbeid med å synge etter innspillinger har vært avgjørende i utarbeidingen av informantens eget jazzspråk. Informanten viser til at dette arbeidet var et vendepunkt for informantens grunnforståelse av *time*, *å få det til å swinge* og musikalske idéer i improvisasjonssammenheng: "du får noen idealer du som du på en måte kan strekke deg etter å prøve å mestre". Informanten uttaler seg på en måte som sikter til at denne erfaringen var såpass sterk hos informanten at informanten er overbevist om at dette også vil være formålstjenlig for studentene sine. Ved siden av at dette støtter utsagnet opp om informant 1 sin påstand om at jazzhørelæreundervisning ofte er preget av en privatisert didaktikk, er det også interessant og se på hva egentlig "det å spille med metronom" representerer. Slik jeg tolker det representerer nemlig "det å spille etter metronom" en strukturalistisk læringstilnærming, hvor den rytmiske forståelsen er grunnnet i faste strukturer i form av underdelinger og en helt fast puls, og ut i fra informantens erfaring virker det som at denne tilnærmingen ikke er helt tilstrekkelig for å få det til å swinge. Det å synge etter innspillinger på den andre side, representerer en høyst sosialkonstruktivistisk læringsprosess, der innspillingen i seg selv representerer en sosial konstruksjon, mens den muntlige imitasjonsprosessen representerer det mer individuelt kognitivt anliggende. Sammen er denne arbeidsprosessen et eksempel på hvordan en sosialkonstruktivistisk læringsprosess kan foregå i praksis.

4.3.2 Tradisjonelle klassiske melodilesingsstrategiers anvendelse og relevans i en jazzkontekst

Et arbeid med grunnleggende trinntallforståelse, relativ solfége, tonika-Do eller lignende er en etablert praksis i hørelærefaget, som blant andre Niels Eskild Johansen og Gro Shetelig Kruse er representanter for i sine bøker med henholdsvis *Med på notene* (2006) og *Hører du? -1* (2006). Trinntallforståelse kan forstås som en metodisk strategi for å strukturere et notebilde innenfor et tonalt tonespråk. Dette tonale tonespråket kan være for eksempel en vanlig dur- eller mollskala, der man etablerer en relativ tonalitet og bevisstgjør hver tone med et trinntall eller en stavelse som symboliserer den gitte tonen i skalaen. På denne måten kaller man for eksempel tonenavn c, d og e for 1, 2 og 3 dersom man er i C-dur, eller 3, 4 og 5 dersom man er i a-moll. Denne relative tonaliteten blir imidlertid utfordret når man møter toner som er utenfor den opprinnelige skalaen, og terminologien som blir anvendt i strategien for å bevisstgjøre disse tonene varierer. I for eksempel Niels Eskild Johansens lærebok *Melodilesing* (1996), har forfatteren utarbeidet et system for å strukturere ulike modulasjonstyper i klassisk musikk, og det går gjennom modulasjon til dominant-, tonikaparallell-, mollparallelltoneart også videre. Strategiene som legges frem i læreboken er svært konkrete og anvendelige i et systematisk arbeid med de vanligste modulasjonstypene innenfor store deler av den vestlige kunstmusikktradisjonen, men som informant 2 forteller i sitatet under oppleves ikke disse strategiene alltid som tilstrekkelige i arbeid med å lese tonespråket innenfor jazz:

O: Ja, så hvordan forholder du deg til den klassiske tradisjonen for gehørtrening, hvis du skjønner hva jeg mener med det begrepet da?

Informant 2: Jeg bruker de bøkene [blant annet *Med på notene*-bøkene] ganske grundig, fordi at de fokuserer på forskjellige elementer. Og det er en måte å rydde opp i usikkerhet omkring det med modulasjoner og [lignende]. Det kan være lærerikt å holde på med. Så da bruker jeg de bøkene ganske sånn uti fra de oppgavene og forslagene er beskrevet. Jeg prøver ikke å, jeg har ikke prøvd å overføre det til noe sånt rytmisk. Ta det inn i det liksom. [...] Jeg kjører det bare sånn [...] *side by side* på en måte.

O: Hvorfor har du valgt å gjøre det?

Informant 2: Fordi at, du kan si det her at trinntall og modulasjoner, og det å plasserer grunntone rundt omkring. Det er jo en metode som gjør at de klarer å orientere seg gjennom et stykke når de skal bladsynge det. Og som gjør at de blir litt trygge på det. Det er ikke alle studentene som på en måte har vært så opptatt av å synge på tall. [...]

Og det er jo også lov på en måte, men jeg syns det er greit å bruke det. Det gir en mer teoretisk forståelse da av notebildet. Men det krever da at det er notebilder med veldig logiske modulasjoner i, for at du skal se at i takt fire modulerer det til subdominanten, og også videre. Men når de bladsynger standardlåter så er det jo, det er ikke nødvendigvis noen tydelige modulasjoner noen steder. Og der kommer det jo tonesprang og toner, så det blir mer, nesten som en fritonal øvelse med toner i hytt og gevær. Så der kan liksom ikke bruke det som et utgangspunkt da. Så derfor syns jeg det er lurt å trene på begge de tingene da.

Informant 2 illustrerer i dette eksemplet hvordan man har behov for ulike auditive notesingsstrategier avhengig av hvilken kontekst den står i. Informanten oppfatter en trinntallbasert auditiv notesingsstrategi som utilstrekkelig i mange standardlåter. Paradoksalt hevder informanten at sjangeren bestående av såkalte standardlåter innebærer et fravær av *standard*modulasjoner slik man kan strukturere deler av den vestlige kunstmusikken sitt tonespråk inn i. Informanten tar til ordet for at en trinntallstrategi er formålstjenlig for å strukturere notebildet i mange sammenhenger, men erkjenner samtidig at strategien er utilstrekkelig når man kommer til bladlesing av enkelte standardlåter som innebærer toner og sprang "i hytt og gevær". Informanten argumenterer derfor for å inkludere begge disse strategiene i sin undervisning, men adskilt. Uti ifra måtene utsagnene til informanten kommer fram på virker det som at denne metodiske løsningen er et slags kompromiss i mangelen på en helhetlig strategi: "Jeg har ikke prøvd å overføre det til noe sånt rytmisk. Ta det inn i det liksom. [...] Jeg kjører det bare sånn [...] *side by side* på en måte" (Informant 2).

4.3.3 En alternativ orienteringsstrategi

Som informant 2 illustrerte ovenfor kan "trinntallsmetoden" oppleves som lite tilstrekkelig når man beveger seg i et jazztonalt landskap. Informant 3 har imidlertid konstruert et eget alternativ på et metodisk system som kan løse denne problematikken. I sitatet under legger informant 3 kort ut om hvordan de jobber med tonalitet:

Informant 3: Vi gjorde en rekke øvelser i melodisk moll. Det gjør jeg vi [ofte], men ny skala [nesten] hver gang. [...] Så kom de med deres nedskrevne solo til "Blue bossa" .

[...] Altså jeg tar alltid et element av *sight reading*, og hvis det ikke er deres egne [eller mine nedskrevne] soloer, så bruker jeg klassisk hørelæremateriale, for eksempel Kodalys two/three-part exercises.

I observasjonen av den aktuelle timen hadde studentene til informant 3 en øvelse hvor de hadde nedskrevet hver sin solo over akkordskjemaet på standardlåta "Blue Bossa" (Dorham 1963). I den nedskrevne soloen hadde de i oppgave å inkorporere kromatiske ledetoner på akkordtonene i firklangene, også var oppgaven i timen at alle skulle synge det *prima vista*. I forkant av dette hadde de også øvd på å synge kromatiske ledetoner på treklangene i melodisk moll slik figur 3 viser.

Øvelse i melodisk moll med kromatiske ledetoner

Informant 3

Øvelse 1 treklanger i melodisk moll

Øvelse 2 treklanger i melodisk moll med kromatiske ledetoner

Figur 3.

Etter de hadde sunget gjennom dette, gikk de til å bladsynge (*prima vista*) soloer som informanten og en student hadde laget. På denne måten fikk studentene mulighet til å både øve både på denne auditive notelesingsstrategien, så vel som å anvende prinsippet

i en kompositorisk praksis. Informanten fortalte at de også hadde arbeidet med denne strategien ved bruk av vanlig dur og harmonisk moll.

I dette eksemplet utgreier informanten om et forslag til verktøy man kan benytte seg av i bladlesing. Strategien gikk ut på at studentene hadde internalisert treklangene i systemet av melodisk moll i forkant, for så at de øvde på å legge til ledetoner på akkordtonene. På denne måten sørget informanten for å unngå et uønsket fritonalt landskap bestående av enkeltintervaller, og med en slik strategi, ved siden av trinntallsstrategien, ble studentene presentert for verktøy de kunne orientere seg relativt fritt med innenfor og utenfor en toneart.

I løpet av intervjuet med informant 3 ble også muntlig imitasjon trukket frem som et sentralt element. Informanten fortalte at han benyttet et eget dataprogram som spilte av melodiske snutter som studentene skulle imitere gjennom sang. Dette var tilgjengelig på en nettside slik at studentene fikk mulighet til å arbeide med det hjemme, og inkluderte variert bruk av akkompagnement (frasene var tilgjengelig i to versjoner hver: en med full rytmeseksjon, og en med kun metronom). Frasene som skulle imiteres var til tider svært avanserte innenfor tonehøydeparametret (mye kromatikk og altererte toner), og fraselengdene stilte etter hvert høye krav til den musikalske hukommelsen. Alle fraser var komponert av informanten selv, og låt som gode musikalske fraser.

4.3.4 Den intuitive og den analytiske diskursen

For informant 1, som hos informant 2 og i undervisningen til Lennie Tristano er arbeid med å synge etter innspillinger av improviserte soloer fra kjente jazzutøvere en sentral aktivitet i timene. Det lengre sitatet under fremviser en noe ulik tilnærming til hvordan det gjøres i timene enn hvordan informant 2 gjorde det, og illustrerer i mer uttalt grad problematikken som kan dukke opp i arbeidet med dette:

Informant 1: Vi har et opplegg som strekker seg over hele året,[...] som går utpå at de skal *planke* fem soloer i løpet av året. Og da er [...] framgangsmåten, sånn som jeg har tenkt at det skal være, at vi hører på det på timen også skal de lære seg det, synge det

uten å skrive noen ting til uka etter. Også synger vi det på timen, kanskje øver litt på det, men bare ved å bruke ørene – ikke snakke for mye om hva det er også videre. Bare, det er litt den [...] naturlige musikalske [fremgangsmåten], sånn som unger hermer og lærer. For jeg vil at de skal tvinge seg til å klare å gjøre det, uten å være avhengige av å kunne si hva det er. For å styrke det intuitive. Ledd 2 i den prosessen er at de skal skrive det ned. Jeg bruker å snakke om at når dere (studentene) lytter og hermer skal dere lagre det på harddisken. For at hvis det er lagret her. Du kan hver enkelt frase, du kan den så godt at du kan synge. At du kan si til deg selv "frasen i takt fire" også kan du synge frasen i takt fire. Og det krever veldig, veldig mye imitasjonsjobb. Da kan du også bare skrive det rett ned omtrent, uten å sjekke det på instrument uten å.. For da kan du ta det ned i ditt eget tempo. Og da må man involvere sånn bevisstgjøring på hvor: "Ok, hvor var nå grunntonen her? Baap (synger en tone), var det en kvint? Det var ikke en kvint den ligger en halvtone... den leder ned til kvinten. Ok, da er det en b13 da". Det er[...] min tanke, og det prøver jeg å forklare dem at sånn vil jeg. Jeg vil bestemme hvordan dere jobber. Men de gjør jo ikke det.

O: Nei.

Informant 1: Den første imitasjonsbiten, sånn som jeg tenker er ledd 1. Det gjør de – det er vanskeligere å kontrollere. [...], mens det arket som de skal levere inn. Det er på en måte der jeg skal sette krysset på skjemaet mitt "har levert", og de prioriterer ofte det. Så går de rett på den skriftlige, da er det minst jobb. Og det betyr at den prosessen ikke blir sånn som jeg vil at de skal øve seg i. Jeg vil at de skal øve denne type prosessen som de da ikke alltid gjør. For det er mange av de som er veldig sterk, og sitter med instrumentet sitt også tar dem det rett ned på noter også tenker dem at dem har lært det. Men da har de ikke lært det, for at hvis jeg sier da. "Nå skal vi synge det her uten kompet", også teller jeg opp. Da må de ha den nota, og da er hensikten litt borte. Jeg vil at de skal synge dem uten de "krykkene". Så det går ikke alltid som jeg vil, men det er iallfall intensjonen. Først *planking*, rent gehørbasert, også bevisstgjøring av det de allerede har lagret på sin egen harddisk.

Informant 1 greier her ut om hvordan en ønsket progresjon for en imitasjonsprosess, ikke blir oppfylt. Her skal studentene lære seg å imitere et utvalg av jazzsoloer utenat, *planke*, også skal de først skrive ned soloen når de har lært den på den naturlige musikalske fremgangsmåten. Problemet er knyttet til at studentene prioriterer å levere det ferdig utfylte resultatet, *arket*, til fordel for å gå igjennom den tyngre kognitive

prosessen i å holde det helt gehørbasert, som informanten hevder de vil ha et større læringsutbytte av. Igjen ser vi at diskursen om motivasjon er med å konstruere en annen praksis enn den tenkte ideelle. Jeg synes det er interessant at de samme studentene som er mest engasjerte og motiverte på timen når aktivitetene er innenfor den gehørbaserte autentisitetdiskursen, ikke viser det samme engasjementet når materialet skal gjøres hjemme. Dette kan selvfølgelig ha en sammenheng med at det for mange studenter oppleves som enklere og vel så fullverdig å gjøre transkripsjonsarbeidet skriftlig for "å bli ferdig med det", men samtidig kan det tyde på at elevene har en forventning til at hjemmearbeid generelt skal være skriftlig og befinner seg innenfor den mer formelle diskursen om skolearbeid. Senere i intervjuet er informanten kritisk til hvordan deler av den klassiske tradisjonen for gehørtrening har sosialisert mange av studentene i inn et fokus på å "si hva det heter"

Informant 1: [...] En ting som jeg tenker at den klassiske tradisjonen ofte legger vekt på [...], det er at det ultimate målet for alle typer oppgaver er å si hva det heter. [...] Det synes jeg er antimusikalsk. [...] Jeg ser at mange studenter er sosialisert inn i at de forventer at jeg som lærer er ute etter. "Si hva det heter! - Fint da kan vi gå videre", for det er ikke det som er viktig, men det er bare et middel for å kunne utføre for å kunne gjøre. Og spille og synge, det er som er det ultimate målet.

Å "si hva det heter" kan i denne sammenheng forstås som at informanten hevder at den tradisjonelle klassiske tradisjonen for hørelære har et dominerende fokus på det Bengtson (1979) kaller for det intellektuelle gehøret, kort sagt evnen å kunne sette begrep på musikalske forløp ved hjelp av en form for terminologi, slik som funksjonssymboler, trinntall eller vanlig notasjon. Informant 1 er kritisk til dette fokuset, og argumenterer for at det "å spille og synge, det er det som er det ultimate målet", altså at hørelærefaget skal være et støttefag til hjelp for hovedinstrumentfaget. På denne måten er informanten med på å konstituere hørelærefaget som et støttefag til hovedinstrumentfagene.

Det er viktig å presisere her at informanten i forkant hadde omtalt mange av verktøyene som man gjerne forbinder med tradisjonell klassisk gehørtrening som høyst relevante,

og anvendte selv en trinntallstrategi for å løse skriftlige transkripsjonsoppgaver i observasjonen:

O: Hvordan forholder du deg til den klassiske tradisjonen for gehørtrening?

Informant 1: Da må vi først definere litt; og for eksempel, mener du da klassisk musikk som øvingseksempler eller mener du metode?

O: Jeg tenker mest metodisk; trinntall, akkordrekker altså alt det her "vanlige" på en måte. Skole, kanskje bakgrunnen fra videregående da, altså musikklinja, det som er vanlig der da. Hva nå enn det er...

Informant 1: Hva nå enn det er ja... Ja, altså denne begrepsbruken klassisk harmonianalyse bruker ikke jeg, bortsett fra på tonika, subdominant og dominant, det er såpass innarbeidet, men ellers ikke. Ellers bruker vi gjerne romertall, romertallsanalyse for det, fordi det og ja.... Og ellers så har jeg tenkt at trinntall bruker jeg, det er nøkkelen til all melodisk forståelse eller tonal forståelse, og overføre mellom skala og akkorder, og hvordan de henger sammen. Så det bruker jeg, men at det kan jobbes med på en praktisk måte, at det ikke alltid automatisk skal være knyttet til skriftlighet, automatisk. I går på en måte var det jo det, for da var det som var oppgaven å skrive det ned for å øve til eksamen. Men at vi kan, at vi synger på trinntall, for eksempel en oppgave som vi kan gjøre er type sånn førsteklasseoppgave da, men at "her er grunntoneskalaen i en mixolydisk skala, nå skal du improvisere også skal du gjøre det på trinntall".

I dette utdraget viser informant 1 til hvordan informanten forstår trinntall som et viktig verktøy for å øve opp en tonal bevisstgjøring, "og overføre mellom skala og akkorder". Denne overføringsprosessen mellom skala og akkorder ligner på det samme fokuset som informant 3 hadde i sin undervisning hvor en skalaøvelse ble heftet til en standardlåt, og alt befinner seg innenfor et tonalt system. På den måten kan jeg tolke det til at informant 1 og 3 representerer lignende diskurser, hvor tonalt utfordrende melodier fra standardlåter kan bladsynges ved hjelp av en strategi som baserer seg på et slags utvidet trinntallsystem.

I utarbeidingen av spørsmålet "hvordan forholder du deg til den klassiske tradisjonen for gehørtrening?" var formålet mitt å se hva slags metodiske assosiasjoner informantene fikk av denne termen. I ettertid ville jeg muligens ha formulert dette på en annerledes måte, da det kan tolkes til at jeg som intervjuer muligens forventet et komplisert forhold dem imellom.

4.3.5 Tristanoskolen – en redegjørelse av sentrale aktiviteter

I dette underkapitlet skal jeg gjøre en lengre redegjørelse av de sentrale aktivitetene i undervisningen til Lennie Tristano, og avslutningsvis skal jeg summere opp hvilke diskurser som opererer i valgene av disse aktivitetene.

Lennie Tristanos overordnede undervisningsmål kan enkelt beskrives ut ifra hvilke kriterier han satt for en god jazzimprovisasjon: improvisasjonen skal være helt intuitiv og fri for bevisst tenking, og denne intuitive improvisasjonen skal være forankret i tonespråket til kjente jazzutøveres musikalske uttrykk. Videre fra dette hevdet han at alle jazzmusikere hadde en felles *funksjon*: å ha den rette *feel*:

"You have to be influenced by all great musicians, no matter what instrument they play, because the essence of jazz is feeling, it's not really the notes, it's the feeling behind"
(Tristano i Shim 2007:124).

Tristanos oppskrift på å oppnå en slik *feel* var basert på å drive en integrert gehørtrening til et nivå der man umiddelbart kan gjenskape klanglige ideer fra det kognitive i hodet til det motoriske på instrumentet – enkelt sagt å kunne spille det man hører. For å oppnå dette jobbet Tristanos studenter med en rekke øvelsestyper som Shim (2007) navngir som de fundamentale elementene i undervisningen: *ear training*, instrumentaltekniske skalaøvelser, rytmeøvelser, imitere improviserte soloer etter innspillinger gjennom sang samt pianoharmonikk (Shim 2007:125). Merk her at hørelære og det å imitere improviserte soloer fra innspillinger blir adskilt som to ulike elementer, og at ikke arbeid med disse soloene er underordnet som et element av hørelæren. *Ear training* hos Tristano er, slik Shim beskriver det, begrenset til det å gjenkjenne intervaller og akkorder i ulike omvendinger, og jeg skal ikke vie dette mer plass i denne oppgaven.

Å synge etter innspillinger

Formålet med å synge etter innspillinger av improviserte soloer var å internalisere "feelingen" til store jazzutøvere, og assimilere¹⁹ det musikalske språket og uttrykket (ibid:124). Innspillingene som ble brukt i arbeidet var gjerne av de mest moderne utøverne i tiden, og artister som Charlie Parker, Lester Young og senere Freddie Hubbard ble ofte benyttet som materiale. Etter at Tristano hadde foreslått den første innspillingen som ble gitt til elevene, fikk de selv velge innspillinger med veiledning fra Tristano. Dette skulle sørge for at elevene utviklet en selvstendig estetisk bevissthet.

Innlæringen foregikk i en tredelt prosess hvor studentene først skulle synge soloen nøyaktig slik den ble spilt sammen med innspillingen, så skulle de synge soloen uten innspillingen, og til slutt skulle de lære seg å spille soloen på instrumentet. Dette siste skrittet ble kun gitt tillatelse til dersom Tristano godkjente det. Årsaken til dette var at Tristano fryktet faren ved å mekanisk kopiere musikken uten å ha forstått essensen eller feelingen bak den (ibid:138):

"Once your fingers forgot those notes, you have no recollection of what it was about unless it is really in your head (Tristano i Shim 2007:138)".

Hele denne innlæringsprosessen foregikk uten hjelp av notasjon, og opplevdes som en svært krevende oppgave for studentene. Tristanos krav til nøyaktighet i imitasjonen førte til at enkelte av studentene kunne bli sittende med en solo i månedsvis, og det var ikke før de kunne synge disse nøyaktig likt med innspillingen at de fikk tillatelse til å spille det på instrumentet. En av studentene hans, Steve Silverman gir her en beskrivelse av hvor nøyaktig Tristano krevde at imitasjonen skulle være:

" (Tristano) emphasized with me that [...] the ideal was to get to the point where you could hear nothing but the rhythm section. So if I had to spend seven or eight months on a chorus, he would pick up at any given lesson that I was off on none note or one piece of

¹⁹ Assimilasjon i pedagogisk sammenheng er som oftest forbundet med Piagets kognitive konstruktivisme, og viser til den første delprosessen i den såkalte adaptasjonsprosessen. I dette stadiet tilpasser vi nye uttrykk på bakgrunn av våre gamle *skjemaer*, vi gjør om den nye koden fra noe ukjent til noe kjent, vi assimilerer et uttrykk (Imsen 2006: 231-232).

phrasing, and I would just stay with that until I had it absolutely perfect (Silverman i Shim 2007:135)".

Silverman beskriver her hvordan Tristano påkrevde et imiteringsarbeid som var så nøyaktig og substansielt at "you could hear nothing but the rhythm section". Slik jeg tolker denne referansen innebar det at elevene hadde imitert den innspilte, improviserte soloen så lenge og nøyaktig at den soloen hadde etter hvert begynt å fremstå som en selvfølgelighet, soloen hadde blitt totalt internalisert hos eleven. Dette nøyaktighetselementet er av mange elevene hans referert til som det mest karakteristiske og viktigste enkeltelementet i undervisningen hans. Tristano selv karakteriserte anvendelsen av denne metoden som et gjennombrudd i undervisningen sin (Ibid:138-139).

I samme ånd som Tristano var opptatt av å integrere alle delmomenter i sin undervisning, var han også opptatt av at når studentene arbeidet med å lære å synge etter innspillinger, ville han at studentene arbeidet med *hele* soloen. Årsaken til dette var at han mente at "the whole is greater than the parts" (Tristano 1962 i Shim 2007:125), og at alle de musikalske parametrene med frasering, tonehøyder, rytmikk, dynamikk, forholdet mellom fraselengder og pauser ble arbeidet med, så vel den kompositoriske helheten i soloen: oppbygning, spenning, avspenning også videre. Videre eksemplifiserte han med at "Bird (les Charlie Parker) was greater than all his licks. That's why imitators are not great. They're only doing the parts" (ibid). Slik som jeg nevnte i forrige kapittel, påpekte Tristano, at det var en negativ tendens hos hans senere studenter at de ofte var interessert i å hoppe til enkeltelementer som "licks" og teknikk, og ikke hadde tålmodighet til å arbeide langsiktig med alle de tidligere nevnte fundamentale elementene. Utsagnet "greater than all his licks" peker mot at soloene til Charlie Parker i dette eksemplet inneholder en større, mer meningsfull musikalsk konstruksjon.

Noen ganger opplevde studenter at det siste steget i denne innlæringsprosessen, å lære det på instrument var som et biprodukt av syngingen. Når studentene hadde arbeidet intensivt med å synge disse soloene, og virkelig hadde lært de utenat på øret, opplevdes det siste skrittet som en lite strabasiøs affære der de kunne nærmest plukke opp

instrumentet å spille det direkte. Tristanos studenter så på det å synge og spille som nesten identisk, og at det var et uttalt ideal å ha evnen til å kunne "synge gjennom instrumentet" (ibid).

Å lære jazz har, som en gehørbasert musikktradisjon, vært preget av at muntlig gehørbasert innlæring av språket har blitt sett som den ideelle prosessen for å lære seg jazzvokabularet (Berliner 1994:58-59, Johansen 2007:152-153), men Tristano skilte seg ut ved å påkrevne studentene et detaljnivå og en total internalisering av det musikalske uttrykket. Ved siden av at han er kjent som en av de første til å gi et systematisert undervisningstilbud i jazzutøving, ser det i hvert fall ut til at han var blant de første til å konkretisere en slik prosess. Flere av studentene hans mente at akkurat dette aspektet var det viktigste i Tristanos metodikk, da dette gav dem en realistisk *hands on*-tilnærming til det musikkens idé virkelig handlet om (Shim 2007:138-139).

Integrert gehørtrening i praksis

Å synge etter innspillinger var et sentralt element i undervisningen til Tristano, men den integrerte gehørtreningen var også til stedet i de andre innholdskomponentene av undervisningen hans.

Rytmsk trening

Noe av det som kjennetegnet det musikalske språket til Tristano var anvendelse av superimposering av fraser i uregelmessige taktarter over vanlig 4/4-takt (Shim 2007). Med å superimposere fraser over 4/4-takt menes det at de improviserte frasene gikk opp på tvers av taktstrekene, og begynte og endte opp på ulike steder av takten. Dette elementet videreførte han til sine studenter, og arbeid med polyrytmikk var en viktig aktivitet i undervisningen hans.

Øvelsene i polyrytmikk gikk som regel utpå å klappe og trampe ulike rytmer oppå hverandre. Disse var for eksempel 3 mot 2 og 4 mot 3, 5 mot 3 også videre, utført med ulike kombinasjoner av hendene og føttene. For pianister ble disse øvelsene overført til å spille skalaer med forskjellige metrum i hver hånd, og ved siden av at disse øvelsene var gode for å øve opp rytmisk frigjøring, øvde de også opp uavhengighet for hver hånd. De polyrytmiske øvelsene ble senere utviklet til at studentene fikk i oppgaver å lage egne melodiske sekvenser som gikk opp på tvers av taktstrekene. For eksempel kunne hver sekvens ha en lengde på fem fjerdedeler utført over 4/4- takt.

I Lennie Tristanos senere undervisningskarriere sluttet han å undervise i polyrytmikk, og fremmet i stedet at studentene skulle øve kortere melodiske fragmenter slik som tidligere, men nå hvor studentene selv skulle finne fram til rytmiske mønstre. Dette skulle øves fra alle skalatrinn diatonisk i alle toneartene. Arbeid med dette var ikke kun fremmede for studentenes tekniske ferdigheter på instrumentene, men også formålstjenlig for å øve opp en ferdighet i tematisk utvikling i improvisasjonssammenheng. Ved at studentene arbeidet med slike sekvensøvelser utviklet det altså deres *improvisasjonsgehør*²⁰. På samme måte som arbeidet med å imitere innspillinger skulle dette forme "oppfinnsomheten" til studentene.

Melodien som kompass

Et av hovedfundamentene i jazzen er å improvisere over standardlåter, og det er derfor essensielt for en jazzmusiker å ha et repertoar av slike låter. Lennie Tristano var opptatt av at improvisasjonen skulle være grunnet rundt melodien på låten, og ga studentene typisk en standardlåt i uka. Denne skulle spilles i et sakte tempo, gjerne 60 bpm, uten harmonisk akkompagnement, som en enkeltstående melodi. Bakgrunnen for dette var

²⁰ Improvisasjonsgehør kan i denne sammenheng avgrenses til det Guro Gravem Johansen kaller

"impulser "innanfrå og ut": Evne til

a å danne musikalske idear for sitt indre øyre

b å omsetje dei til instrumentet umiddelbart (Johansen 2007:154)".

tosidig: på den ene siden at det var viktig at studentene kunne presentere melodien på en overbevisende måte, og derfor måtte den bli øvd inn på en skikkelig måte for seg selv. På den andre siden var formålet med å kunne melodien inn og ut, at den kunne fungere som et kompass i låten. Når studentene kunne melodien skikkelig, ville melodien gå underbevisst under improvisasjonen og studentene ville aldri "gå seg bort" i gangen på låten.

Ved hjelp av å lære melodien skikkelig, og gjennom å tidligere ha sunget typisk Charlie Parker- innspillinger var formålet å legge til rette for at studentene utviklet en sterk intuitiv grobunn for jazzimprovisasjon. Lennie Tristano tillot ikke studentene å starte å improvisere på timene før de hadde vært igjennom denne prosessen, og en av hans tidligere studenter, Woody Mann, legger frem hvordan arbeid med improvisasjon til sist ble introdusert etter at han hadde brukt et helt år på å lære melodier i 60 bpm:

"I said, Lennie, when am I going to start improvising?' He said, 'Some day,' so he really kept putting it off.... [Later] he said, 'Okay, now improvise,' I said, 'How?' 'Just improvise.' It wasn't about connecting scales and modes... so I started improvising. It was great. I had played.... And sung along, I knew Bird [Charlie Parker] solos, I had ideas in my head" (Mann, i Shim 2007:145).

Instrumentalundervisning

Et av grunnkonseptene i Tristanos instrumentalundervisning var å øve skalaene sakte, og gjerne så sakte som mulig. Formålet med dette var å hjelpe studentene å lære seg en avslappet spilleteknikk, men like viktig for å opparbeide en sterk mental tilstedeværelse, forestillingsevne i produksjonen av tonen på instrumentet, samt å opparbeide et sterkt forhold til pulsslaget ved å spille i såpass sakte tempi som 30 bpm. Et viktig moment i forkant av disse øvelsene var at han oppfordret studentene til å synge øvelsen først. På denne måten kunne studentene sikre seg at de alltid arbeidet med å styrke relasjonen mellom den auditive forestillingsevnen og det motoriske. Øvelsene var som regel lagt opp som sekvenseringer av et melodisk segment innenfor de tonale systemene av dur, melodisk moll og harmonisk moll (samtlige identiske i oppgang og nedgang), og ble

skrevet opp som trinntall. Dette var øvelser som for eksempel (1-2-3-4, 2-3-4-5 også videre), og i og med at elevene ble oppfordret til å synge disse øvelsene i forkant kan man tolke at elementet av trinntall som strategi for bevisstgjøring innenfor et tonalt system også var tilstede i Tristano-skolen. Shim (2007) skildrer ikke hvorvidt Tristano oppfordret til tonale bevisstgjøringsstrategier i dette gehørelementet.

Tristano oppfordret også studentene til å øve på visualisering, øving borte fra instrumentet. Oppgavene som ble gitt her var av varierende grad konkretisert, men formålet var fortsatt det samme: å øve på å se for seg fingerstillinger og forestille seg hvordan det vil høres ut skulle øve opp studentenes auditive forestillingsevne på instrumentet. Det å produsere den musikalske idéen man hører, samtidig som man hører den for seg, direkte på instrumentet er helt vesentlig i jazzimprovisasjon, og en svært krevende oppgave. Derfor virker det naturlig at alle øvelsene man gjør på instrumentet skal kobles direkte opp til denne ferdigheten (ibid:157-158).

4.3.6 Trinnfornemmelse i *De to rum* – diskursen om opplevelsen

Sveidahl og Agerskov hevder i *De to rum* at musikkarven vår består av et tonemateriale som tar utgangspunkt i dur/moll-tonaliteten nedarvet fra den vesteuropeiske kunstmusikktradisjonen. En viktig strategi i arbeidet med bevisstgjøring av de ulike tonene innenfor denne tonale musikken er bruk av trinntall, som forfatterne hevder er allmenn kjent og "har sin primære utfoldelse i den harmoniske analyse" (Sveidahl & Agerskov 2009:59). Forfatterne hevder imidlertid at uti fra deres erfaring er ikke denne strategien sterk nok alene for å utvikle en god forståelse for gjenkjennelse av trinntall, og de har derfor valgt å ta utgangspunkt i solmisasjon parallelt med trinntall.

Det finnes flere ulike former for solmisasjon, i *De to rum* tar forfatterne utgangspunkt i den såkalte *tonika-Do* hvor *do* blir anvendt som terminologi på en flyttbar grunntone, og synonymt med trinntall én, i både dur og moll. Slik blir tonenavn c, d, e, f, g, a, h, og c med trinntall 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 1 gitt stavelserne *do-re-mi-fa-so-la-ti-do* dersom man arbeider

med en melodi som går i C-dur. Tonenavn c, d, ess, f, g, ass, b og c med trinntall 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 1 blir gitt stavelserne *do, re, me, fa, so, le (la), te (ti) og do* i C-moll. Hvert av disse trinntallene eller stavelserne kan bli både senket og forstørret slik at man har stavelser for alle de kromatiske tonene i en hvilken som helst melodi delt inn i et ordinært temperert system. Men hvorfor skal man anvende begge disse strategiene, når de tidligere har hevdet at trinntall er en utbredt praksis, og det sannsynligvis vil være mindre forvirrende å kun anvende en strategi?

Forfatterne greier ut om at dette har bakgrunn i å knytte terminologien opp mot den mer subjektive *opplevelsen* av musikk:

”Når man anvender solmisation, synger man stavelser, som ikke har noen sproglig betydning i sig selv, og som derfor udelukkende peger på den *opplevelse*, som følger med benævnelsen. Lyden af hver stavelse tillægges gradvist en direkte sammenheng med trinnets karakteristiske lyd/tendens, som jo er svær at beskrive med ord (Sveidahl & Agerskov 2009:62)”.

Videre hevder de at solmisasjon gir oss mulighet til å skape en direkte sammenheng mellom lyden til trinnet og dets benevnelse, og dette skal hjelpe til å unngå en tonal bevisstgjøringsstrategi som baserer seg mer på logikk og teori, ”men som taler til vores kroppslige/kinæstetiske intelligens (ibid)²¹”.

4.4 Konklusjon

For både informant 1, 2 og Tristano har imitasjon av improviserte soloer fra kjente jazzutøvere en sentral plass i undervisningen. Informant 3, og *De to rum* har også imitasjon som et sentralt element, men der benyttes det hovedsakelig egenkomponerte materiale av mer avgrenset format. Samtlige tekster fokuserer imidlertid på at denne prosessen skal foregå muntlig gehørbasert, og dette kan sees som en intertekstuell kjede. Denne intertekstuelle kjeden kan peke mot at det musikalske språket læres best i

²¹ Sveidahl og Agerskov (2009:62) viser her til Howard Gardners teori om syv ulike intelligenser.

sin naturlige kontekst, og det peker mot et syn som er befestet i en sosial konstruktivisme.

Samtlige tekster benytter seg også av en form for trinntallstrategi, men det varierer hvordan de anvender det. Informant 1 ser ut til å anvende trinntall som en hovedstrategi for bevisst melodiøving (også improvisasjonsøvelser på trinntall), og i transkripsjonsprosessen av soloene. Informant 2 ser også bruk av trinntall som en anvendelig strategi i strukturering av deler av repertoaret for melodilesning, men ser det ikke som en tilstrekkelig strategi i deler av standardjazzrepertoaret. Informant 3 nevnte i løpet av intervjuet at en trinntall- eller relativ solfége-strategi er svært formålstjenlig for de som har behov for det, men la frem at akkurat denne gruppen jeg observerte var for sterke til at dette var særlig relevant. I tillegg hadde informant 3 en alternativ måte å strukturere et notebildet – ved hjelp av å øve opp en ferdighet i å være trygg på samtlige treklangsbrytninger i en skala kan man tillegge dem ledetoner slik at man kan orientere seg rundt samtlige tolv toner. *De to rum* argumenterer for å benytte seg av et annet trinntallsystem i tonika- Do-metoden, et relativt trinnfornemmelsessystem som anvender stavelser i stedet for tall. Forfatterne av boka hevder at trinntallsterminologien har en tendens til å bli for orientert rundt analyse og logikk, og argumenterer for at stavelsene har en fordel ved at de har et potensial til å bringe med seg friske assosiasjoner til *opplevelsen* av trinnene. Hos Tristano var også trinntalldiskursen tilstede i form av at melodiske segmenter var integrert inni instrumentalopplæringen.

Informant 1 påpeker hvordan studentene foretrekker ulike arbeidsmåter, med tilhørende diskurser som representerer de ulike arbeidsmåtene, til det samme innholdet avhengig av om de er i hørelæretimen eller på øvingsrommet. På den ene siden virker studentene tiltrukket, og blir motivert av en arbeidsform som er muntlig gehørbasert på timen, men på den andre siden er de samme studentene sosialisert inn i en skole hvor de forventer av læreren at de må legge begreper på ting, og prioriterer det skriftlige arbeidet til fordel for det muntlige når de er hjemme eller på øvingsrommet. Forholdet mellom arbeidsmåtene, som representerer autentisitetdiskursen og skolediskursen

respektivt, ser ut til å bli avgjort av hvilke forventninger studentene vurderer som mest konvensjonelt; hjemmelekser er skriftlig arbeid, arbeid i hørelæretimen er muntlig. Studentenes arbeidsmåter avgjort av dypt underliggende sosiale konstruksjoner.

Som en kontrast til denne arbeidsmåteforvirringen vil jeg til slutt vise til hvordan Lennie Tristano sin undervisning var i en særposisjon da undervisningen hans dekket over alle aktivitetene i en hel musikkutdanning alene. Siden timene hans hovedsakelig var lagt opp én enkelt hovedinstrumenttime, ble alt Tristano mente var relevant for en jazzutøver inkorporert i denne tiden. Utfordringsproblematikken med å plassere gehørtreningen i hørelærefaget i forhold til gehørtreningen, som forekommer i andre tradisjonelle faginndelinger, slapp han derfor å forholde seg til da han kontrollerte alt på egen hånd, og hadde mulighet til å integrere gehørtreningen på en naturlig og formålstjenlig måte. Spørsmålet er om denne totale integreringsdiskursen, som biografien om Tristano sin undervisning skildrer, representerer Schoefields (1990) tredje generaliserbarhetsmål: *det som kunne være*. I mange av de andre tekstene har integrering blitt betont som et mål, og da kan jo spørsmålet være hvordan man kan etterfølge Tristano-eksemplet i en institusjonspraksis, og fortsatt nyttiggjøre seg av ekspertisen i de ulike fagfeltene.

4.5 Begrunnelser for valg av repertoar i arbeidet med muntlig imitasjon

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i måten begrunnelser for valg av repertoar i jazzhørelæreundervisningen framkommer i tekstene. Dette berører igjen begge deler av problemstillingen. For samtlige tekster er arbeid med muntlig imitasjon sentralt i undervisningen, og svar om begrunnelser for valg av repertoar blir sentrert rundt denne aktiviteten.

4.5.1 En diskurs om tradisjon og en diskurs om estetisk kvalitet

Informant 2 begrunner valget av standardjazz hovedsakelig slik: at musikken har de samme harmoniske byggeklossene som i nyere populærmusikk, og at studentene får gjort erfaringer med estetiske idealer.

O: Fra hvilke musikkstilarter / epoker henter du mest repertoar fra, og hvorfor?

Informant 2: [...]Jeg henter mest repertoar i fra [...] standardjazz. Og det er vel fordi at det [...]for meg i hvert fall er en sentral periode i den rytmiske musikkhistorien, og veldig mye av den populærmusikken som har kommet etter det er jo basert på det her. Altså grovt sett så har du på en måte fire viktige firklanger[...].Og med de fire akkordene i forskjellige akkordene i forskjellige sammensetninger, så klarer du å gjenskape veldig mye forskjellig populærmusikk [...]. Jeg bruker mye Miles Davis, men også standardlåter som er spilt inn[...]av nyere utøvere. Den låten du hørte var en Dexter Gordon-låt for eksempel, men [...] spilt inn av trombonisten Steve Davis for ikke så veldig mange år siden - det er [mer] renslig og ryddig det han gjør, enn det Dexter gjør.

O: Hvorfor velger du Miles Davis?

Informant 2: [...] Det er også noe jeg har med meg fra (utdanningsinstitusjon). Han [Miles Davis] har en veldig fin disposisjon i måten han improviserer på. [...] Han spiller fraser, han tar pauser.[...] Miles Davis sin estetikk er et godt eksempel på hva man bør gjøre. Og da tenker jeg at det er et utgangspunkt som de [studentene] kan prøve å tenke litt gjennom. For spesielt når man er ung og [er det] lett å være ivrig.

Her begrunner informant 2 valg av repertoar med estetiske kvaliteter i det valgte materialet, der informantene trekker frem spesielt Miles Davis sin *disponering*, med fraseringer og pauser som sentrale komponenter, som et ideal for en god improvisasjon. Informanten fremmer at dette også er noe som er blitt båret over fra sin egen utdanning, og kan igjen tolkes som informantens praksis er en form for reproduksjon av en tradisjonsdiskurs. Ved siden av utøvere som Miles Davis, henter informantene også repertoar fra nyere innspillinger av standardlåter, og begrunner det med at soloene fremstår som *renslige og ryddige* – metaforer som retter seg mot det samme premisset om disponering av improvisasjonen.

4.5.2 Diskursen om tradisjon, diskursen om lærerforutsetninger og diskursen om møtet med studentene

Informant 1 har slik jeg tolker det to hovedbegrunnelser for sitt valg av repertoar: å tilrettelegge for at studentene får økt bevisstgjøring og kjennskap til tradisjonen av standardjazz, og egne forutsetninger som lærer:

O: Fra hvilke musikkstilarter henter du mest repertoar?

Informant 1: Ja, jeg synes at jeg gjerne skulle ha dekket over mye mer. Spesielt nyere stiler, og ECM-jazz. Det er mye 40-50-60-tall... [...]. Sånn at jeg må velge, og funksjonsharmonikk sånn som den finnes i bebop og mainstream og den første modaljazzen sånn som "Kind of blue"- det er lett for at det blir en sånn lærebok. Også jobber de egentlig ikke med den musikken selv. Og det synes jeg er et reelt dilemma. For jeg synes at hørelæreundervisningen skal være aktuell for den musikken de jobber med. Og det kan godt hende at det hadde motivert de mer også. Samtidig så føler jeg på et ansvar på at de skal lære seg å høre på de forbindelsene i funksjonsharmonikk. Og også forstå hva de holdte på med på den "Kind of Blue"-plata. Sånn elementær forståelse av modalimprovisasjon. Hva det betyr når Miles starter med en C-durtreklang innenfor dorisk på "So What" [for eksempel]. Altså den tenkemåten. Og da kan man også si at nettopp fordi de ikke jobber med det selv frivillig, så bør vi som lærere ta litt ansvar for at de skal få input på det. I en ideell verden så må man balansere alle disse hensynene, synes jeg. Jeg er ikke noe kjepphest på at "det må være tradisjon!", altså mainstream og bebop. Men det må være litt av det, også må det være litt av noe som møter dem. Også må jeg si at et sentralt kriterium som styrer hvilke låter jeg bruker, det er hva jeg selv er god på. Ja, og det er kanskje et mer sånt pragmatisk kriterium, men jeg har ikke kapasitet som, som lærer, til å hele tiden sette seg i veldig mye. Man burde det, man burde bestrebe seg på det. Men det er også viktig å ha overskudd på det man underviser i, i at jeg kan det godt. Til at jeg kan synge det koret for dem. Hvis de lurer på: "Hvordan er den frasen?" så må jeg kunne synge den frasen og da må jeg kunne det veldig godt. Og de korene [soloene] som vi har nå, de kan jeg godt.

Informant 1 gjør uttrykk for et blandet syn på valg av musikk fra tradisjonen innenfor mainstream, bebop og modaljazz fra 1940-50 og 60-tallet. På den ene siden uttaler

informanten at det er et ansvar å legge til rette for at studentene kan få en grunnleggende forståelse av blant annet funksjonsharmonikk og modaljazzimprovisasjon fordi studentene ikke nødvendigvis gjør dette "frivillig". Informanten uttaler seg i dette tilfellet på en måte som peker mot at det er *forventet* at studentene skal være kjent med denne delen av repertoaret som jazzmusikere. Denne forventningen ser ut til å ha et utspring i en tradisjonsdiskurs som råder i jazzpedagogikken generelt – for eksempel uttaler informanten "det er mye 40-50-60-tall.." som kan peke mot at denne delen av repertoaret er gjengangere på jazzpedagogikkfeltet, og at denne perioden har blitt konstituert som en viktig del av musikkvalget i undervisningstradisjonen.

På den andre siden fremmer informanten at repertoaret i undervisningen ideelt sett skulle dekket et bredere sjangerutvalg, både for mangfoldet i seg selv, men også for å kunne møte studentenes preferanser i større grad, noe informanten peker til kunne hatt en positiv effekt på motivasjonen til studentene. Denne repertoarbegrunnelsen har jeg synliggjort som diskursen om møte med studentene.

Slik jeg tolker det har informanten *prioritert* det mer undervisningstradisjonelle repertoaret fra mainstream, bebop og modaljazz til fordel for nyere musikk, delvis på bakgrunn av en kanon som jazzstudentene forventer å ha kjennskap til, men også på bakgrunn av informantens eget repertoar av "plankede" soloer. Informanten viser til at det er formålstjenlig for studentene at læreren har et godt overskudd i forhold til repertoaret, og de vil få bedre undervisning når de benytter seg av materiale som læreren kjenner til godt. Dette har jeg definert som diskursen om lærerforutsetninger.

4.5.3 Diskursen om originalitet

Informant 3 skiller seg ut fra de to andre informantene ved at imitasjon etter innspillinger av kjente jazzutøvere *ikke* er en sentral aktivitet i timene, men at det forekommer mer sporadisk:

Informant 3: De har i år og i fjor fått et nummer av Gretchen Parlato.[...] hun er sanger og [en] riktig interessant arrangør og komponist. Så det er vel det kontemporært nytidsmusikk, men så er det klart at man er påvirket av det man har spilt. Altså nå er jo jeg en eldre [person], så jeg har spilt riktig mange forskjellige sjangre, men det er selvfølgelig spredt over... Altså tilbake fra alt mulig, fra Art Tatum, la oss si 20-årene, ja jeg vet ikke, det er litt vanskelig å svare på. Men jeg bruker ikke så mye repertoar egentlig, fordi det syns jeg nesten ikke det er tid til. Jeg syns det er veldig viktig å få trene folks trinngjenkjennelse.

Informant 3 fremmer her at repertoarkunnskap ikke er så essensielt i hørelæreundervisningen, men indirekte kommer til syne i for eksempel de selvkomponerte imitasjonsfrasene som tidligere ble trukket frem som sentrale elementer i undervisningen. Også her blir repertoar nevnt i forbindelse med soli til kjente utøvere, men i dette tilfellet transkripsjon, og ikke imitasjon, altså en mer skriftlig prosess. Jeg har likevel tatt med dette utsagnet for å illustrere hva informant 3 velger når det først er med noe repertoar. Slik jeg tolker eksemplet med Gretchen Parlato er at det er en sanger fra mer eller mindre nåtid, og blir valgt ut på bakgrunn av estetisk kvalitet og originalitet.

Lennie Tristano underviste hovedsakelig individuelt, og hadde derfor den fordel at han kunne velge ut materiale skreddersydd for hver enkelt student i større grad enn man ville hatt mulighet til i en større gruppe. En sentral aktivitet i disse timene var å imitere innspillinger av soloene til kjente jazzutøvere, og valget av disse falt gjerne på Lester Young og Charlie Parker. Utover disse var artister som Charlie Christian, Billie Holiday, Roy Eldridge, Bud Powell, Fats Navarro, Lee Konitz, Warne Marsh og Frank Sinatra også hyppig benyttet som repertoar i dette elementet av undervisningen. Dersom man tar utgangspunkt i fellestrekk hos disse artistene kan man merke seg følgende: med Charlie Parker, Charlie Christian og Bud Powell som representanter for bebop, Lester Young, Billie Holiday, Frank Sinatra og Roy Eldridge som representanter for *mainstream swing*, og hans "egenproduserte" Konitz og Marsh, dekket Tristano artister som var blant de mest fremtredende utøverne i tiden, og representanter for et bredt spekter av undersjangre i jazzen. Samtlige av disse utøverne var regnet som de

mest originale innenfor sine felt, mens artister som Louis Armstrong ble for eksempel ikke viet særlig oppmerksomhet. Tristano benyttet seg av disse artistene og metodikken for å ivareta at studentenes musikalske uttrykk skulle ha rotfeste i musikktradisjonen, men samtidig virket det som at han hadde en personlig preferanse i å ta utgangspunkt i det mest fremtredende musikalske uttrykket med tanke på originalitet og modernitet. Tristano-elev Bob Wilber uttalte:

”[Tristano] was a brilliant musician who was determined to do something different, but he had no interest in Louis Armstrong or in the past (Wilber i Shim 2007:137)”.

På den annen side kan man tolke disse overnevnte artistene som valgt ut på bakgrunn av Tristanos personlige musikalske preferanser, og derfor kan artistenes sammenheng med hverandre med hensyn til ”modernitetsbarometeret” virke noe spekulativt. Likevel vil jeg hevde at Tristano, med bakgrunn i at musikeren Lennie Tristano var radikalt original selv, virket det som han aktivt gikk inn i en personlig søken etter de mest interessante og originale musikalske uttrykkene tilgjengelig. Jeg har derfor tolket det til at diskursen om originalitet er den sterkest opererende diskursen i Tristanos valg av repertoar.

4.5.4 Felles arv – en overordnet sosialkonstruktivistisk diskurs

Sveidahl og Agerskov tar til ordet for at repertoaret i hørelæretimene er basert på en felles kulturell arv: ”Hvad er det så vi arbejder med og bearbejder? Det er musikk, som er rundet af vores kulturelle ophav” (Sveidahl og Agerskov 2009:17). Dette kulturelle opphavet i forhold til valg av repertoar i timene kan enkelt sagt generaliseres som et utgangspunkt i dur/moll-tonaliteten nedarvet fra den vesteuropeiske kunstmusikktradisjonen. Forfatterne fremmer at vår oppfattelse av musikk forandrer seg i takt med samfunnets utvikling, og at sjangerkonvensjoner stadig utfordres og ikke er noe fastlagt eller naturgitt. Utover dette overordnede prinsippet er ikke forfatterne spesifikke på verken valg av spesielle artister eller tidsperioder. Dette fraværet av konkretiseringer rundt repertoar kan tolkes som at repertoaret er preget av en åpen estetisk diskurs, som legger opp til at den enkelte pedagog eller student velger ut sitt materiale. Dette materialet bør imidlertid være relevant for at studenten skal kunne nå

målet å bli kjent med sin kulturelle arv, som forfatterne av *De to rum beskriver* det som. Slikt sett har jeg kommet frem til den *sosialkonstruktivistiske diskursen* er en mer presis term, da den opererende diskursen er mer relativ, og bevegelig i forhold til de ulike sjangrene enn en tradisjonsdiskurs, som i hovedsak retter seg bakover. Den sosialkonstruktivistiske diskursen representerer i denne sammenheng en overordnet diskurs, tilhørende en overordnet *diskursorden* (se kapittel om Faircloughs diskursanalyse).

4.5.5 Konklusjon

Jeg har fått øye på, og organisert følgende opererende diskurser i dette kapitlet: diskursen om tradisjon, diskursen om estetisk kvalitet, diskurs om lærerforutsetninger, og diskursen om originalitet. Den sosialkonstruktivistiske diskursen har jeg plassert som overordnet disse slik vi kan se i figur 4:



Figur 4. Diskursivt kart over begrunnelser for valg av repertoar i arbeidet med muntlig imitasjon.

For informant 1 og 2, og Tristano-skolen er empirien knyttet til begrunnelser for valg av repertoar i undervisningen sentrert rundt arbeidet med å synge etter innspillinger. Informant 2 fremmer at repertoaret er valgt ut med bakgrunn i å legge byggesteiner for en moden estetisk bevisstgjøring, altså en estetisk diskurs. Innspilte soloer fra for

eksempel Miles Davis blir valgt på bakgrunn av at improvisasjonen har god(e) disponering, fraseringer, rytmisk plassering på pulsslågene også videre. Informant 2 påpeker videre at repertoaret er noe informanten har båret med fra utdanningen sin, og slik sett tolker jeg også at valg av repertoar også er basert på en diskurs om tradisjon, samt en diskurs om lærerforutsetninger.

Informant 1 velger repertoar delvis på bakgrunn av at studentene forventes å ha en god kjennskap til deler av tradisjonen, men også at det er dette som informanten selv har kompetanse på. Tradisjonsdiskursen og diskursen om lærerforutsetninger opererer altså også hos denne informanten.

Utsagnene til Lennie Tristano peker mot at valg av repertoar var basert på de utøverne han anså som mest originale i tiden. Mange av disse utøverne kan tolkes til å representere mye av det samme musikalske uttrykket som de utøverne informant 1 og 2 velger (musikk fra 1940-50 og -60- tall), men *begrunnelsen* for valget representerer noe annet enn diskursen om tradisjon - heller en estetisk diskurs om originalitet. I samtiden var for eksempel Charlie Parker ikke definert som tradisjonsbærer, men en radikal original stemme for sin tid. Med tanke på at undervisningspraksisen til Lennie Tristano har vært nevnt som en viktig inspirasjonskilde for institusjonaliseringen av jazzutdanningene, kan det virke som at valget av repertoar som informant 1 og 2 gjorde er nedarvet fra estetiske diskurser som blant annet opererte i Tristano-skolen. Den mest prominente jazzmusikken fra 1940-50 og 60-tall er blitt konstituert som en slags sannhet for det ideelle jazzuttrykket, og Tristano ser ut til å være en bidragsyter til at det har blitt slik, selv om dette ikke nødvendigvis var intensjonen hans.

Informant 3 velger i hovedsak egenkomponert materiale når det blir arbeidet med imitasjon, og at det ikke blir arbeidet så mye med konkret repertoar. Informant 3 sier imidlertid at det egenkomponerte materialet er inspirert av alt fra Art Tatum fra 1920-tall til samtidsutøvere i dag, og alt av materiale informanten har produsert forholder seg

til dette på en eller annen måte. Informanten argumenterer heller for å prioritere grunnleggende trinntallforståelse i hørelæretimene.

De to rum sin sosialkonstruktivistiske diskurs opererer på et bredere plan enn de andre kildene, og tar ikke noe standpunkt til konkrete perioder eller artister, men legger opp til at pedagogen eller studenten selv skal bestemme hvilket repertoar som er mest relevant. Hvorvidt repertoaret er relevant eller ikke gjenspeiles i potensialet det har til å møte utfordringen som ligger i at oppfattelsen vår av musikk forandrer seg i takt med samfunnet og tiden vi lever i. Slikt sett har jeg tolket den sosialkonstruktivistiske til å tilhøre en overordnet generell diskursorden som tar høyde for å benytte seg av de ulike verktøyene og strategiene som de tre andre diskursene representerer.

5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg studert hva som gjøres i jazzhørelæreundervisning, og hvordan innholdet og metodene i undervisningen blir begrunnet. Jeg har tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk teorigrunnlag, som sier at viten blir konstruert i et samspill mellom samfunnet og enkeltindivider. For innhenting av empiri har jeg benyttet meg av intervjuer med tre jazzhørelærepedagoger fra høyere musikkutdanning, og en metodeanalyse av den danske hørelæreboken *De to rum* og undervisningspraksisen til Lennie Tristano. For å få øye på, og organisere meningen som kommer frem i denne empirien har jeg benyttet meg av diskursanalyse som forskningsmetode. Jeg tok utgangspunkt i Norman Fairclough sin tilnærming til diskursanalyse, som analyserer diskurser i sammenheng med tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. I oppgaven min er *tekstene* representert ved transkripsjonene av intervjuene med informant 1, 2 og 3, samt bøkene *De to rum* og *Lennie Tristano – his life in music*. Diskursiv praksis representert ved svarene omkring hva som gjøres i undervisningen, og hvordan innholdet og metodene blir begrunnet. Sosial praksis kan forstås som den bredeste dimensjonen som det er relevant å analysere i forhold til. I min oppgaves tilfelle er det representert ved den sosiale praksisen av musikkpedagogikk.

Av hensyn til oppgavens størrelse var jeg nødt til å gjøre en rekke avgrensinger, både metodisk i oppgaven, og i hvilke tematikker jeg valgte å fokusere på. Metodisk har jeg i diskursanalysen konsentrert meg mest omkring dimensjonen diskursiv praksis, som altså omhandler hvilke aktiviteter som gjøres i undervisningen og hvordan de begrunnes. I empirien så jeg at det ville være lite formålstjenlig å inkludere alle svar som skulle relatere til problemstillingen ”hva gjøres i jazzhørelæreundervisning”, og avgrenset det inn mot innholdskomponentene muntlig imitasjon og auditive bevisstgjøringsstrategier av tonale segmenter (trinntallsmetodikk og lignende).

I dette avslutningskapitlet skal jeg oppsummere resultatene mer isolert mot problemstillingene, gi noen kommentarer til gjennomføringen og eventuelle svakheter

ved oppgaven, se på pedagogiske implikasjoner for resultatene, og gi forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering og drøfting av resultater ut ifra problemstillingene

Resultatdelen kan fremstå som en lang rekke drøftinger omkring innhold, metodikk, begrunnelser, og jeg har i slutten av hver kapittel forsøkt å konkludere noe uti fra det kapitlet det stod i. Hensikten bak dette kapitlet er å gi en rekapitulering av mer oppsummerende svar isolert mot problemstillingene.

5.2 Resultater i problemstilling 1: Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?

De aktuelle tekstene har vist at det praktiseres mange ulike aktiviteter i jazzhørelæreundervisning. Sånn som intervjuene utartet seg tolket jeg empirien fra de undervisningsaktivitetene, som omhandlet muntlig imitasjon og trinntallforståelse, som mest interessant. Derfor har jeg valgt å konsentrere meg om disse to aktivitetene i denne avsluttende drøftingen omkring resultatet av oppgaven min.

5.2.1 Muntlig imitasjon

For informant 1, 2 og Tristano-skolen var arbeid med å imitere etter innspillinger av *hele soli* fra kjente jazzutøvere en sentral aktivitet i undervisningen. Innspillingene de valgte var fra utøvere som representerer mer eller mindre de samme musikalske uttrykkene, sentrert rundt de mest prominente jazzutøverne fra 1940- 50 og 60-tall. Denne *repertoardiskursen* er altså opererende hos disse tre kildene, og vi kan tolke det som en intertekstuell kjede. Det andre fellestrekket hos disse tekstene er at de arbeider med *hele soli*. Denne *helhetsdiskursen* danner den andre intertekstuelle kjeden blant disse tre tekstene.

Muntlig imitasjon er også en sentral aktivitet hos både *De to rum* og i undervisningen til informant 3. Slikt sett er den muntlige imitasjonsdiskursen til stedet hos samtlige tekster, og dette kan sees som en sterkere intertekstuell kjede. Av dette kan vi oppsummere med å si at den muntlige imitasjonsdiskursen *er* en sterkt dominerende diskurs i mitt utvalg av tekster.

Imidlertid er repertoarspesifikasjonene, og måten den muntlige imitasjonen blir arbeidet med annerledes hos informant 3 og *De to rum*. Informant 3 benytter seg av egenkomponerte melodiske segmenter. Disse segmentene er, slik jeg ser det, et repertoar som både er en primær- og sekundærkilde til musikken. På den ene siden er repertoaret en førstehåndskilde ved at de er komponert av denne informanten, og studentene vil altså imitere informanten som den musikeren informanten er. På den annen side påpekte informant 3 at informantens inngang til musikk er påvirket av musikk fra J.S. Bach til Art Tatum og Gretchen Parlato, så de egenkomponerte snuttene blir også en form for sekundærkilde til denne tradisjonen. Informanten skiller seg også fra de andre ved at det arbeides med enkeltstående melodiske segmenter, som altså ikke har noen videre sammenheng med hverandre i et lengre forløp estetisk sett. Segmentene har heller en sammenheng i form av økende vanskelighet i parameterne tonalitet og lengde.

De to rum har en tredelt arbeidsform som er delt opp i imitasjon, improvisasjon og analyse, og dermed står imitasjon som en sentral aktivitet. Det jeg har analysert i *De to rum* baserer seg på det mer generelle i et idégrunnlag, og slik jeg tolker det utelukker ikke den sosialkonstruktivistiske diskursen, som *De to rum* representerer, verken informant 3 sitt valg av repertoar eller de andre sine. Den sosialkonstruktivistiske diskursen sier at repertoaret skal møte den utfordringen som ligger i at folks forhold til musikk stadig forandrer seg, og slik jeg tolker det er alle de nevnte arbeidsformene fra de andre kildene forenlige veier for å nå dette målet. Den sosialkonstruktivistiske diskursen representerer verken intertekstuell kjede eller forandring, men er en diskurs som beveger seg i en overordnet dimensjon.

5.2.2 Trinntallsstrategier

Arbeid med trinntallforståelse som strategi for tonal bevisstgjøring er en etablert praksis i hørelærefaget, og i utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å vie dette særlig oppmerksomhet i en oppgave som omhandler jazzhørelære, da det er så mye annet med jazzhørelærepraksisen som er mer spesifikt rettet mot sjangeren. Resultatene av empirien stilte derimot dette innholdet av undervisningen i et nytt og interessant lys, og det gode gamle arbeidet med å opparbeide seg grunnleggende ferdigheter i å orientere seg tonalt i et melodisk segment har vist seg å være et aktuelt tema i jazzhørelærepraksis. Empirien viste at anvendelsesområdene for arbeid med denne strategien har vært gjenstand for stor variasjon, så vel som hvordan strategien blir praktisert.

Informant 1 brukte trinntallstrategien på en måte hvor bevisstgjøringen alltid var sentrert rundt en grunntone, men de tonale rammene var utvidet fra vanlig dur og moll til alle type modi av skalaer. Dersom enkelte toner likevel bevegde seg kromatisk utenfor en av disse skalaene, tillot informant 1 de aktuelle tonene benevnninger som #5, b3 også videre, og på denne måten sørget informant 1 for å fremme en strategi som ga studentene en mulighet til å orientere seg i alle de tolv tonene. En av fremgangsmåtene som ble nevnt i denne sammenheng var å først etablere den aktuelle skalaen gjennom å synge den igjennom, for så å improvisere på trinntall i *time*. Informanten benyttet seg også av dette systemet i transkripsjonsoppgaver.

De to rum argumenterer tonika- Do som metode for tonal bevisstgjøring. Denne metoden går ut på bruk av stavelser som Do, Re, Mi også videre, og dersom de aktuelle trinnene beveger seg utenfor de opprinnelige blir stavelsene tillagt ulike variasjoner når tonene skal bli kromatisk forskjøvet. Denne strategien benyttes både i såkalt analytisk imitasjon (muntlig gjengivelse på stavelser av forespilt figur), bevisst improvisasjon (lik den øvelsen til informant 1) og som en auditiv strategi (oppfordre studentene til å tenke stavelser) for transkripsjonsoppgaver. Slik jeg tolker det er denne strategien, med

unntak av terminologien, tilnærmet lik den informant 1 benytter seg av, og vi kan tolke trinntalldiskursen som en intertekstuell kjede dem to imellom.

Informant 2 anvender hovedsakelig en trinntallstrategi basert metodikken fremstilt i bøkene *Med på notene* (2006) og *Melodilesing* (1996) av Niels Eskild Johansen, men mener at enkelte standardlåter har andre utfordringer i notebildet slik at denne strategien ikke helt strekker til. Informant 2 benytter seg derfor av en intervallbasert fritonal strategi *side by side* med en ordinær trinntallstrategi, men forsøker ikke å integrere disse to i et arbeid med standardlåter. Denne dualistiske diskursen, der to ulike diskurser opererer ved siden av hverandre i håp om å sammen møte de tonale utfordringene i en jazzkontekst, kan tolkes som en forandring i diskursiv praksis.

Informant 3 argumenter generelt for bruk av trinntall, men har i tillegg et alternativt, eller komplementerende system ved siden av som går utpå å orientere seg gjennom treklangsbyrtinger i et tonalt system. Ved å tillegge akkordtonene i disse treklangene kromatiske ledetoner gir det en strategi for å orientere seg i alle de tolv tonene. For å anvende dette alternative systemet i praksis fikk studentene til informant 3 i lekse å skrive en solo over standardlåta "Blue Bossa" kun ved hjelp av dette systemet.

Tristano var ikke særlig opptatt av trinntall som strategi og for bevisstgjøring av et melodisk segment i en isolert hørelærekontekst, men benyttet seg av trinntall som notasjon når han skrev ned skalaøvelser til studentene sine. De tekniske øvelsene han oppgav var typisk sekvenseringer av melodisegmenter i et tonalt system, der han konsentrerte seg om vanlig dur, harmonisk moll og melodisk moll (såkalt jazz-melodisk moll hvor de forhøyde trinnene gjelder både i oppgang og nedgang). Øvelsene var utformet som å flytte en rekke med trinntall oppover eller nedover med det samme forholdet dem imellom, for eksempel 1-2-3-4, 2-3-4-5, 3-4-5-6 også videre. I og med at Tristano la opp til at studentene skulle synge øvelsene først tolker jeg at trinntalldiskursen også var opererende her. Ut ifra mine kilder er det ikke uttalt om hvorvidt Tristano styrte den gehørbaserte prosessen eller ikke.

Konklusjonen av disse resultatene viser at anvendelse av trinntall som strategi for å bevisstgjøre seg i et tonalt landskap er et tema som burde være oppe til diskusjon i jazzhørelæremiljøet. Hva som er den mest formålstjenlige metoden for å utføre dette krever en mer substansiell forskning, men det ser i hvert ut til at elementer som i utgangspunktet er tilegnet den mer tradisjonelle klassiske hørelæren, absolutt er relevant og legitimert i en jazzhørelærepraksis. Det jeg imidlertid savner er en kultur for å i større grad systematisere en skriftlig jazzhørelæremetode som er et motstykke til det mer sjangerrettede klassiske hørelærematerialet, slik som for eksempel *Melodilesing* av Niels Eskild Johansen representerer. Litteratur som *The new guide to Harmony with Lego bricks* (Cork 1996), *Modern jazz voicings* (Pease & Pullig 2001) og *De to rum* (2009) viser at det er mer kultur for å systematiserte metoder for å lære jazzharmonilære, men noe tilsvarende skriftlig hørelæremetode for det melodispråket som finnes i for eksempel av undersjangeren *bebop* eksisterer ikke. Årsaken til dette er troligvis at fokuset på det "gehørbaserte gehøret", som Guro Gravem Johansen kaller det, har blitt mer verdsatt i jazzpedagogikken, men jeg synes ikke at dette er et godt argument for at man lar være å spesialisere og systematisere en bevisstgjøringsstrategi i større grad for noe som allerede er en etablert og formålstjenlig del av praksisen.

5.3 Resultater i problemstilling 2: Hva er begrunnelser for valg av metoder og innhold i jazzhørelæreundervisning?

Selv om det er mange gjengangere av innhold og metodikk i undervisningen varierer begrunnelsene for hvorfor man har valgt som man har gjort. Empirien min har vist i enkelte tilfeller er det helt andre diskurser som er opererende hos en tekst enn hos en annen tekst som har det tilsvarende av metoder og innhold. Denne skjevheten er noe blant det jeg har funnet som mest interessant, og her skal jeg oppsummere funnene og plassere de isolert mot begrunnelsene.

5.3.1 Metodiske begrunnelser

Etter å ha gjort rede for hvordan det blant annet blir jobbet med muntlig imitasjon og ulike bevisstgjøringsstrategier rundt tonal musikk, skal jeg i dette underkapitlet rette fokus mot tekstenes begrunnelser rundt disse valgene.

Å synge etter innspillinger fra kjente jazzutøvere

I dette underkapitlet skal jeg ta opp resultatene som belyser hvordan informant 1, 2 og Tristano forholdt seg til arbeidet med å synge etter innspillinger.

Selv om informant 1, 2 og Tristano-skolen benyttet seg av det samme innholdet i arbeid med å synge etter innspillinger, begrunnet de valget på ulike måter. Informant 2 legger til grunn at da informanten begynte å arbeide på denne måten var det et gjennombrudd i eget virke som musikkstudent, og la trykk på at et arbeid med denne imitasjonsformen hjalp informanten til å få en mer naturlig musikalsk flyt i improviseringen. Arbeid med å synge etter innspillinger ga informanten "en hel pakke" i form av frasering, plassering på pulsslaget, dynamikk, oppbygning i egen improvisasjon også videre. Materialet som blir valgt her blir valgt på bakgrunn av dette gjennombruddet som informant 2 ønsker å overføre til sine studenter. En undervisningstradisjonsdiskurs ligger også til grunn for denne informanten sitt valg av innhold, da informanten velger det samme som jazzhørelærepedagogen informant 2 hadde i sin studietid. Erfaringsdiskursen som student ligger til grunn for valg av innhold, en undervisningstradisjonsdiskurs blir reproduisert som resultat av dette.

For informant 1 er også disse to diskursene opererende i den diskursive praksis, men denne informanten benytter seg av de samme fem soloene hvert år fordi informanten mener at det er viktig at man som lærer kan gå inn og peke på små detaljer som ikke er imitert helt likt. Denne diskursen om lærerforutsetninger er altså noe som denne informanten legger større vekt på enn de andre tekstene gjør.

Tristano fremmet at arbeid med å synge etter innspillinger som et gjennombrudd i sin undervisning, og flere av hans tidligere studenter trekker fram dette enkeltelementet i undervisningen hans som det viktigste i undervisningen, da det gav en konkret *hands on*-tilnærming til hva jazzimprovisasjon handler om.

Informant 1, 2 og Tristano hentet alle innspillinger fra de mest prominente jazzutøverne på 1940- 50 og 60-tallet, en stilperiode som ser ut til å ha blitt konstituert som den dominerende estetisk diskursen på definisjonen av jazz, i hvert i fall i en jazzpedagogisk diskurs. For Tristano sitt vedkommende var imidlertid denne stilperioden i hans egen samtid, og han plukket utøvere på bakgrunn deres originalitet. Denne originalitetsdiskursen opererte, slik jeg tolker det, sterkere for Tristano enn det gjorde for informant 1 og 2 hvor tradisjonsrepertoardiskursen er mer opererende.

Det mest interessante er uti fra mitt syn det at disse tre tekstene fokuserer på denne arbeidsformen, fordi at det arbeides med å lære jazzspråket direkte fra førstehåndskilder. Det virker som at et arbeid med å synge etter innspillinger er litt som å reise til Frankrike for å lære fransk, i stede for å pugge enkeltfraser og grammatikk hjemme på skolebenken i Norge. Spørsmålet er imidlertid om når det er naturlig å ta den reisen, hva slags forutsetninger kreves for å få et pass?

Trinntallsstrategier

En strategi om tonal bevisstgjøring viste seg å være et potent tema i mitt studie. I samtlige av tekstene var dette et sentral element i undervisningen, og bruken av dette tradisjonelle metodeverktøyet så ut til være høyst legitimert i jazzhørelærepraksisen. Samtidig vitnet de høyst ulike anvendelsene om en del av den diskursive praksis som ikke er moden for en jazzkontekst.

De to rum argumenterte for bruk av en tonika-Do-strategi på bakgrunn av at terminologien har en musikalsk assosiativ effekt. De hevdet at trinntall appellerer mer

til den såkalte digital-analytiske bevisstheten, og dermed blir gjenstand for et logisk resonnement, i stede for en mer intuitiv opplevelse av trinnene, slik som de hevder tonika-Do-metoden gjør.

Informant 2 peker på at metodikken, som presenteres i bøkene til Niels Eskild Johansen, *Melodilesing* og *Med på notene*, er gode alternativer for å øve på å strukturere notebildet inni kjente modulasjoner fra det klassiske repertoaret av dur og moll-orientert musikk, men hevder at denne metodikken ikke er tilstrekkelig i mye av det tonale språket i jazz.

5.3.2 Utfordringer som former undervisningen

Resultatene fra empirien viste at det var mange ulike utfordringer som var medvirkende til å forme undervisningspraksisen. I dette underkapitlet skal jeg ta opp resultatene som omhandler motivasjon og jazzhørelærefagets plassering i den brede sosiale praksis av jazzpedagogikk.

Motivasjon

Informant 1 viste til at det ofte oppstår en sviktende motivasjon når studentene jobber med gehørarbeid som ikke oppleves som direkte relevante for deres virke som jazzmusikere. Dette er aktiviteter som for eksempel notelesingsferdigheter, transkripsjonsoppgaver, eller andre aktiviteter som er mer assosiert med et tradisjonelt hørelæremateriale. Informant 1 hevdet at dette skyldes en dyptgående ideologi fra jazzpedagogikken, der det muntlige gehøret blir sterkere vektlagt, og det å synge etter innspillinger er en vanlig praksis. Informanten viste til at studentene virket mye mer "med", og engasjert når de arbeidet med slike type ting på timen. Når studentene på den andre siden skulle gjøre denne samme aktiviteten hjemme var de mer opptatt av å få unnagjort det skriftlige arbeidet, slik at den opprinnelige muntlige imitasjonsbiten falt vekk. Informanten hevdet at grunnen til at studentene prioriterte dette var fordi at de hadde blitt sosialisert inn i en skolediskurs hvor det skriftlige arbeidet blir mer vektlagt.

På denne måten var det et spenningsfelt mellom autentisitetdiskursen og skolediskursen, som i stedet kunne vært mer tjent med tilføre hverandre.

Jazzhørelærefagets plassering

Flere av kildene har pekt på at mange av utfordringene som former jazzhørelærefaget har å gjøre med hvordan studentene opplever fagets sammenheng med resten av studiet. Informant 3 uttalte at studentene enkelte ganger prioriterer utøvervirksomheten sin i stedet for å møte opp i timene på institusjonen, og at institusjonen legger opp til at studentene har mulighet til å prioritere slik ved å praktisere frivillig oppmøte og fravær av eksamen. Informant 3 sine utsagn pekte også mot en praktisering av et oppstykket forhold mellom det å være musiker, og det å være musikkstudent. *De to rum* setter spørsmål ved den utdanningsinstitusjonelle kulturen for fagavgrensing generelt, og hvordan dette kan gi en uheldig signaleffekt til studentene.

5.3.3 Erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg

Empirien viste at det er tre ulike diskurser som opererer innenfor kategorien ”erfaringer som begrunnelser for didaktiske valg”: diskursen om formell didaktisk og pedagogisk kompetanse, diskursen om erfaringsbasert undervisningskompetanse og diskursen om utøverkompetanse. Her kommer det frem i en intertekstuell kjede at erfaringsbasert kompetanse og utøverkompetanse er de kompetansetyperne som alle de aktuelle kildene innehar(innehadde). Det var kun informant 1 og Lennie Tristano som innehadde formell pedagogisk kompetanse, og uti fra utsagnene i de ulike tekstene var det ulike oppfatninger om hvorvidt denne var viktig for et virke som jazzhørelærepedagog.

Den formelle didaktisk-pedagogiske diskursen

Informant 1 argumenterer for at den didaktiske og pedagogiske kompetansen er viktig for å utarbeide et undervisningsopplegg som er allmenngyldig, og basere det på andre forståelsesrammer enn kun sine egne. Informant 1 mener at jazzhørelærepedagoger ”som legger trykk på utøvererfaringen” ofte har et undervisningsopplegg, som i for stor grad er basert på hva som har fungert for dem - at det er fare for at undervisningsopplegget blir for privatisert, som informantene sier. Denne påstanden blir støttet opp i de andre tekstene, men uten at det utbroderes om dette er kritikkverdig eller ikke. Både informant 2 og 3 har flere utsagn som peker til at de har videreført mange elementer av det gehørarbeidet, som har fungert for dem som utøvere og komponister, til egen undervisningspraksis. Uti fra empirien min har jeg imidlertid ikke noe grunnlag for å hevde hvorvidt didaktisk og pedagogisk kompetanse *er* viktig i en hørelærepraksis generelt, da jeg stilte spørsmål til informantene om hvilke *erfaringer* som de mente var de viktigste for *de* som jazzhørelærepedagoger. Utsagnet til informant 1 var imidlertid så interessant at jeg synes det var verdt å ta med, og i og med at informant 1 var den eneste som tok opp dette, tolker jeg det til at informant 1 representerer forandring i erfaringsdiskursen.

Utøverdiskursen

For alle kildene var utøverdiskursen sterkt opererende og avgjørende for deres virke som jazzhørelærepedagoger. Informant 3 uttaler hvordan informantene ”har selv tatt hodetelefoner på, og funnet ut hva som skjer” som en referanse til et eget arbeid med *plukking*. Informant 3 trekker også virket som komponist som formålstjenlig for å opparbeide en god auditiv forestillingsevne, og gir jevnlig studentene sine komposisjonsoppgaver.

Informant 2 trekker først og fremst sitt virke som utøver og komponist, som kan peke mot at informantene synes denne erfaringen er den mest legitimerende faktoren for informantens virke som jazzhørelærepedagog. Informant 2 trekker også frem en kjent

jazzhørelærepedagog som informanten selv hadde i sin utdanning, og sier denne praksisen er vel så avgjørende for eget undervisningsopplegg.

Av hvilke utøvererfaringer som var de viktigste for Tristano, er vanskelig å si. Tristano hadde formell klassisk utøver- og komponistutdanning, behersket en rekke med instrumenter, og var av de mest radikale og moderne jazzpianister ikke kun i sin samtid, men muligens gjennom tidene. Summen av denne substansielle erfaringen ser i hvert fall ut til å ha vært sterkt medvirkende til han utviklet seg til å bli det unikumet han ble innenfor utarbeiding av en systematisk jazzopplæring.

Informant 1 presiserer at selv om mange vektlegger den utøvende kompetansen sin for deres virke som jazzhørelærepedagoger, så betyr ikke det at informant 1 mener at den utøvende kompetansen er uviktig. Tvert imot, er informant 1 tydelig på at den utøvende kompetansen informanten har fra sitt virke som utøver, på spesielt det instrumentet informanten spiller, har vært helt avgjørende for den spesielle interessen for hørelære. Denne siste erfaringen virker det som at samtlige av tekstene utviser - at det er noe spesielt med akkurat det instrumentet de spiller, eller de ulike rollene de har som musikere, som har vekket deres personlige sprut og entusiasme for faget. Sprutdiskursen danner definitivt en intertekstuell kjede!

Diskursen om erfaringsbasert undervisningskunnskap

Alle kildene trakk fram sin erfaringsbaserte undervisningskunnskap som svært viktig for deres virke som jazzhørelærepedagoger. I en sosialkonstruktivistisk ånd ser det ut til at det virkelig er på denne arenaen de får skapt viten. Kombinasjonen av interaksjonen med studentene og egen tenking gjør at de får prøvd ut diverse opplegg, gjort erfaringer og tilpasser et opplegg fra gang til gang. Denne vekselvirkningen mellom å presentere, erfare, reagere, erfare igjen er en nøkkelferdighet for en jazzhørelærepedagog. Det at diskursen om formell didaktisk og pedagogisk kompetanse ser ut til å stå minst sterkt av

disse tre diskursene, er muligens grunnet i at denne ferdigheten er vanskelig å konkretisere eksplisitt.

5.4 Pedagogiske implikasjoner

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å synliggjøre hvilke sannheter det opereres med i jazzhørelæreundervisning. Empirien min viste blant annet at selv om det finnes svært mange gode metoder og øvelser rettet mot jazzhørelære, eksisterer det ikke et standardisert og spesialisert jazzhørelæreopplegg som kommer i nærheten av den systematikken man finner i tradisjonell klassisk hørelære (dersom det er en legitim terminologi). En av informantene mine uttalte at jazzhørelære ikke må bli gjenstand for ideologi – at autentisitetdiskursen, som denne informanten mente dominerer i jazzpedagogikk, legger til grunn all aktivitet i faget på holdninger til ”at det liksom skal være ekte”, og det rent ”gehørbaserte”, muntlige gehøret blir prioritert så mye mer enn det såkalte intellektuelle gehøret. Forfatterne av *De to rum* sier seg enig i dette, og argumenterer for at en rytmisk musiker bør søke etter å bli så sterk som mulig i alle gehørtyper, da man i en levende musikkhverdag, som forandrer seg hele tiden, bør strebe etter å opparbeide seg verktøy til å møte de ulike gehørutfordringene man møter.

5.5 Vurdering av gjennomføringen av oppgaven

Målet mitt med dette prosjektet var å få et økt grunnlag for refleksjon rundt innhold og metodikk i jazzhørelære, både i forbindelse med et fremtidig yrke som hørelærepedagog, og som bassist og basslærer. Dette har jeg lyktes med, og på grunnlag av dette opplever jeg at jeg har grunn til å være fornøyd med gjennomføringen av prosjektet. Ved siden av dette har prosjektet vært en svært lærerik prosess på mange måter. Jeg har blitt bedre til å uttrykke meg både muntlig og skriftlig, jeg har sett og lært mer om hvordan jazzhørelærefaget praktiseres på ulike institusjoner, og jeg tror generelt at jeg har blitt et mer reflektert menneske. Det er likevel en del momenter som jeg ønsker å kommentere i forbindelse med både gjennomføringen av intervjuene og diskursanalysen.

I tråd med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn skapes kunnskap i interaksjonen mellom mennesker. Som jeg nevnte i verifiseringskapitlet hadde jeg ingen foregående intervjutrening, og med fare for å undergrave intervjuhåndverket sto dette i fare for å nedsette kvaliteten til den kunnskapskonstruerende interaksjonen som foregikk. Jeg synes imidlertid at samtlige av intervjuene var svært positive opplevelser for meg, og selv om jeg innledet enkelte av intervjuene med noe nervøsitet, i det som var en uvant situasjon for meg, endte de opp i en trygg og konstruktiv atmosfære. Jeg opplevde det som at informantene satt med det samme inntrykket, og var positive til at flere deler interessen for jazzhørelære. Jeg opplevde også at jeg satt i gang refleksjonsprosesser hos de utvalgte, og at de var positive til at man tar jazzhørelæren som undervisningsform på alvor. Slik sett ser jeg hele intervjuprosessen som vellykket basert på mine forkunnskaper.

Når det gjelder diskursanalyse var det også et ukjent territorium i forkant av arbeidet med masteroppgaven, og jeg opplevde dette som en stor og lærerik utfordring. Gjennombruddet for forståelsen min av diskursanalyse kom da jeg leste *Diskursanalyse i praksis – metode og analyse* (2011) av Hitching, Nilsen og Veum, og jeg oppdaget at man har mulighet til å anvende teori og metoder på tvers av hverandre så lenge det tjener problemstillingen - diskursanalyse er kun et verktøy for å finne og organisere mening. Fairclough sin diskursanalyseteori og -metode fremstod for meg som god og oversiktlig, som ikke lar noen aspekter gå uprøvd, men samtidig var detaljnivået som krevdes for å analysere de ulike dimensjonene fullverdig lite formålstjenlig for min oppgaves omfang. Fairclough sier selv at diskursanalyseteorien hans kun er nettopp en teori, og i praksis må man lage sin helt egen for hvert forskningssituasjon, der man anvender verktøy, som teorien hans har gjort tilgjengelig, der hvor det er kontekstuellet fornuftig. Jeg opplevde at jeg lyktes med dette, og håper at min første diskursanalyse ikke blir den siste. Det er gøy å finne skjulte sosiale konstruksjoner!

5.6 Forslag til videre forskning

I denne oppgaven har jeg studert hvilke diskurser som opererer innenfor jazzhørelæreundervisning. Jeg har rettet spesielt fokus mot innholdskomponentene muntlig imitasjon og bevisstgjøringsstrategier i tonale melodiske segmenter, diskutert erfaringsbakgrunner og mer. I 2003 gjorde Guro Gravem Johansen ferdig sin hovedoppgave "*Det tredje øyret*" – om *gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning*, som kort sagt omhandler hvordan det blir arbeidet med improvisasjon i jazzhørelærefaget i høyere musikkutdanning. Guro Gravem Johansen har etter den tid bidratt med flere artikler på temaet jazzhørelære, og har også forsket på hvordan det øves på improvisasjon i doktoravhandlingen *Å øve improvisasjon* (2013). Erlend Lygren argumenterer i sin hovedoppgave *Musikk, kropp og rytmisk høre* (2003) for å ta i bruk kroppen mer i hørelærefaget generelt, og tar også til ordet for et mer sjangerrettet hørelærefag som treffer studenter med et hovedfokus innenfor de mer "rytmiske" musikkjangrene jazz, pop og rock.

Utover dette er det blitt forsket svært lite eksplisitt på jazzhørelære, og slik jeg ser det skriker feltet etter mer forskning. Et av formålene mine med denne oppgaven var å undersøke hvilke problematikker som eksisterer i faget, og da blir det muligens et naturlig skritt å undersøke disse problematikkene mer isolert. Her har jeg satt opp en liste til forslag for videre forskning:

- Jazzhørelærefagets forhold til jazzutdanningen generelt.
- Undersøkelse av hvordan jazzstudenter jobber med *plukking*; hvordan de arbeider med å integrere det man har lært seg via gehøret til et eget improvisatorisk vokabular.
- Legitimering av formell didaktisk og pedagogisk kompetanse i et virke som jazzhørelærepedagog.
- Generell legitimering av kompetansen til jazzhørelærepedagogene.
- Utvikling av en tonal bevisstgjøringsstrategi spisset mot et jazzspråk.
- Hvordan det arbeides med improvisasjon i jazzhørelæreundervisning *i dag* (med tanke på at Guro Gravem Johansen undersøkte dette tilbake i 2003).

- Hvordan det arbeides med akkordhøring og melodidiktat i jazzhørelæreundervisning.
- Hvilken plass hovedinstrument har i jazzhørelæreundervisningen.
- Hvordan det arbeides med gehørtrening i hovedinstrument- og satslærefagene.
- Når det er hensiktsmessig å gå fra en generell hørelæreundervisning til å sikte det inn mot en spesiell sjangerretning. Eventuelt undersøke hvordan jazzhørelære blir jobbet med i musikklinjer i videregående skole, og hvordan det fungerer.
- Hvordan det arbeides med rytmikk i jazzhørelæreundervisningen.
- Hva som gjøres i de fagene som har avgrenset rytmeøvelser som pensum, og om det er formålstjenlig å ha slike.

Døra mellom de to rum står åpen.

6 Kilder

- Alterhaug, B. (ukjent publikasjonsdato) *Innføring i improvisasjon. Kompendium i musikkvitenskap ved NTNU*. Trondheim: Institutt for musikkvitenskap ved NTNU.
- Bengtsson, I. (1979) *Gehör i Cappelens musikkleksikon*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Berendt, J. E. (1964) *The New Jazz book: A history and guide*. USA: University of Illinois Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz – The infinite art of improvisation*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Berger P. & Luckmann, T. (1966) *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Blix, H. (2012). *Gryende musikk-literacy*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. 2. Utgave. East Sussex: Routledge.
- Cork, C. (1996) *The new guide to Harmony with Lego bricks*. Tadley Ewing Publications.
- Danziger K. (1997) The Varieties of social construction. *Theory and Psychology*, 7(3), s. 399-416.
- Denzin, N. (1995) Symbolic interactionism, i J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhov (red.), *Rethinking psychology*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). "Introduction: Entering the field of qualitative research." i N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Red.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, ss: 1-17.
- Dorham, K. (1963) i J. Henderson. *Page One*. Blue Note. [Lydopptak LP].
- Fairclough, N. (1995) *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2004) *Discourse and Social Change*. Polity Press, i <http://gf.dk/poldisk.htm>, hentet 10.01.2015.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.

- Imsen, G. (2006) *Elevers verden*. Femte utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Inderberg, J. P. <http://www.inderberg.com/bio/>, hentet 30. 04.2014, publisert 2013.
- Internalisering. (2012, 10. februar). I *Store norske leksikon*. Hentet 5. mai 2014 fra <http://snl.no/internalisering>.
- Johansen, G. G. (2003-1). *Det tredje øyret – om gehør, improvisasjon og faget gehørtrening i høgre jazzutdanning*, Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Johansen, G. G. (2003-2). "Gehör, improvisasjon og faget jazzgehørtrening" i red. Hanken, I. M, Nesheim, E. og Bjøntegaard, B. J. *Flerstemmige innspill*, Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansen, G. G. (2007) "Improvisasjon og gehørtrening" i Blix, H. S. & Bergby, A. K. (red.) *Øre for musikk. Om å undervise i hørrelære*. Norge: Unipub. ss.: 148-167.
- Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon – ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansen, N. E. (1996) *Melodilesing*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Johansen, N. E. (2006) *Med på notene*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1781) "Kritikk av den rene fornuft" oversatt av S. Mathisen, C. Serck-Hanssen, og Ø. Skar (red.) i *Exphil 1 Filosofi og vitenskapsteori* (2008), 4. utgave. Oslo: Unipub, s. 125-138.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. i Silverman, D. (1993) *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks: Sage.
- Kristeva, J. (1986) "Word, Dialogue and Novel" i T. Moi (red.), *The Kristeva reader*, i Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013) *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2003) *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. Utgave. Oversatt av T. M. Andersen og J. Rygge, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. (2004) *Det kvalitative forskningsintervju*. 6. opplag. Oversatt av T. M. Andersen og J. Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave, 2. Opplag. Oversatt av T. M. Andersen og J. Rygge, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lygren, E. (2003) *Musikk, kropp og rytmisk hørelære*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt – en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Norges Musikkhøgskole (2014) <http://nmh.no/studier/bachelor>, lest 26.12.14, hentet i korreksjon 15.02.15.

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet i Trondheim, <http://www.ntnu.no/studier/bmusp> publikasjonsdato ukjent, men gyldig for skoleåret 2014-15, hentet 26.12.2014.

Pease, T. & Pullig, K. (2001). *Modern jazz voicings*. Boston: Berklee Press.

Rabbås, Ø (2008). Ved A. Pedersen (red.) "Aristoteles", *Exphil 1 Filosofi og vitenskapshistorie*, 4. Utgave, Oslo: Unipub, ss: 231.

Reithaug, Audun (2011) *Hva er jazzbassundervisning? En diskursanalyse av undervisningspraksiser på jazzbass i høyere musikkutdanning*. Masteroppgave i musikkpedagogikk, Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Ryen, Anne. *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Fagbokforlaget 2002, ss 15-33.

Schoefield, J. W. (1990) "Increasing the generalizability of qualitative research". i E. W. Eisner & A. Peshkin (red.), *Qualitative inquiry in education*. i S. Kvale (2004) *Det kvalitative forskningsintervju*. 6. opplag. Oversatt av T. M. Andersen og J. Rygge. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Shetelig Kruse, G. (2006) *Hører du? -1. Grunnbok i anvendt musikk-lære/hørelære*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Shim, E. (2007) *Lennie Tristano – his Life in Music*. USA: The University of Michigan Press.

Skei, H. H. *Store Norske Leksikon*, <http://snl.no/poststrukturalisme>, hentet 23.03.2014.

Slette, A. (2007) *Fra øre til hånd. En analyse av gehørdiskurser i pianoundervisningen*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Store Norske Leksikon <http://snl.no/improvisasjon> hentet 20.10.2013.

Store Norske Leksikon, <http://snl.no/konstituere>, hentet 24.03.2014.

Sveidahl, H. & Agerskov, F. (2009) *De to Rum*, 3. Utgave København: Edition Wilhelm Hansen.

Tollefsen, Maria Medby. (2012) "*Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk*" : en kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning, masteroppgave, Universitetet i Tromsø, s. 11.

Universitetet i Agder, <http://www.uia.no/studier/utoevende-musikk-rytmisk>, hentet 26.12.14.

Universitetet i Bergen, <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-MUS#uib-tabs-studievegar>, hentet 26.12.2014.

Universitetet i Stavanger, <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-og-sentre/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/bachelor-i-musikk/> hentet 26.12.2014.

Universitetet i Tromsø, http://uit.no/om/enhet/utdanning?p_dimension_id=88175 hentet 26.12.14.

Wolcester Polytechnic Institute, <http://www.wpi.edu/academics/facultydir/es1.html> , hentet 01.11.2014.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?”

Bakgrunn og formål

De siste ti årene har vi fått en rekke nye utøvende og pedagogiske jazzutdanninger, og dertil tilhørende hørelæreundervisning. Hørelære eller gehørtrening er et viktig støttefag for jazzstudenter, men det er blitt forsket relativt lite på feltet. Jeg har som problemstilling å undersøke som gjøres i undervisningen av faget og hvorfor den gjøres sånn. På sikt er målet å bidra til økt refleksjon, innsikt og kunnskap rundt feltet.

Prosjektet gjøres i forbindelse med min masteroppgave gjennom masterutdanningsprogrammet Hørelære med didaktikk og praksis på Musikkonservatoriet ved det Arktiske Universitet i Tromsø.

Utvalget av informanter er gjort på bakgrunn av deres stilling og erfaringsbakgrunn som hørelærepedagoger ved jazzutøving og –pedagogikk ved et utvalg av institusjoner for høyere utdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bestå av en observasjon av en hørelæretime, med et påfølgende intervju (ca 45 min) av tilhørende faglærer. Det vil bli tatt skriftlige notater i timen, og intervjuet vil bli tatt opp på en digital opptaker, for deretter og transkriberes i sin helhet. Sammen skal dette utgjøre hovedutvalget av grunndata for oppgaven som skal ha en utforming som en diskursanalyse. Spørsmålene i intervjuet vil først omhandle den aktuelle timen, og siden omhandle hvordan undervisningen foregår på et mer generelt grunnlag.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun veilederen min og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene, og informantene vil bli anonymisert og navngitt som informant 1, 2 og 3 osv. Observasjonsgruppen (studentene i den aktuelle undervisningstimen) vil bli anonymisert fullt ut ved å verken vise til instrument eller kjønn samt vise til hvilket trinn de er på. Materialet vil bli lagret på en passordlåst datamaskin i et låsbart rom og slettet etter prosjektslutt juni 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Oscar Harboe Tlf 46432935 (masterstudent) eller Hilde Blix tlf: 95435508 (veileder).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Intervjuguide

Problemstilling:

1. Hva gjøres i jazzhørelæreundervisning?
2. Hvorfor er undervisningen lagt opp slik?

Pedagogens bakgrunn

- Hvor lenge har du vært tilsatt som lærer ved institusjonen?
- Hva slags yrkes- og utdanningsbakgrunn har du?
- Hvilke erfaringer av disse opplever du som de viktigste for ditt virke som hørelærepedagog?

Den observerte undervisningstimen

- Etter å ha observert timen: var denne enkelttimen representativ for din generelle form på undervisningen?
- Kan du gi en beskrivelse av timen, slik du opplevde den?
- Hvis denne timen ikke var representativ; hvordan foregår timene vanligvis?
- Hvilke utfordringer møter du som regel i en slik time?
- Hvordan varierer undervisningen ettersom hvilke studenter som undervises?
- Hva anser du som hørelærepedagog det mest essensielle å bidra med ovenfor dine studenter?

Innhold

- Hva slags aktiviteter består timene av?
- Hvilke delemner mener du er de viktigste i din hørelæreundervisning?
- Fra hvilke musikkstilarter/epoker henter du mest repertoar? Hvorfor?
- Hvilken plass har skriftlighet i undervisningen?

- Hvilken plass har musikkteori i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med rytmikk, *time* og puls i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med frasering og dynamikk i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med formfølelse i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med musikalsk hukommelse i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med samspill i undervisningen?
- Hvilken plass har bruken av hovedinstrumenter i undervisningen?
- Hvordan arbeides det med improvisasjon i faget? Hva vektlegges i denne arbeidsformen?
- Hvordan forholder du deg til den klassiske tradisjonen for gehørtrening?
- Hvilken plass har utvikling av kunstnerisk kreativitet i undervisningen?
- Hvilke momenter fra disse anser du som mest relevante? Hvorfor?

Mål

- Hvilken plass har utvikling av kunstnerisk kreativitet i undervisningen?
- Hva kreves av gehør for en profesjonell jazzutøver?
- Hvordan forholder du deg til instrumentallæreres eventuelle tilskudd i gehørunndervisningen?
- Hva vil du si kjennetegner "et godt øre"?
- Hva er målet med undervisningen?
- Oppsummering
 - Er det noen momenter du mener mangler?
 - Vil du tilføye noe til de momentene vi allerede har tatt opp?
 - Hva mener du er det/de viktigste momentet ved jazzhørelæreundervisning?