



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Morten Strypet

## Masteroppgave

# Kommunikasjon i band – en undersøkelse av en uformell bandpraksis

Communication in a band – an examination of an informal band practice

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Denne masteravhandlingen har vært en lang og lærerik prosess. Å være deltidsstudent har gjort det til en krevende øvelse å samle seg om studiet inn i mellom jobb og egen musikkutøvelse. Det er et lite paradoks at egen musikkutøving og glede ved å kommunisere med andre musikere i band og konstellasjoner har ført til at det har tatt sin tid å fullføre dette studiet. Samtidig har nærheten til praksis gjort at tematikken jeg har valgt for oppgaven har føltes relevant og spennende for meg.

Jeg vil aller først takke veilederen min, Sidsel Karlsen. Dine tilbakemeldinger har vært grundige, oppklarende, motiverende og lærerike. Tusen takk!

Jeg vil takke alle som har heiet på meg; familie, kollegaer, medmusikanter, venner og bekjente. En spesiell takk til deg kjæreste Anne Bolette, for din tålmodighet og uforbeholdne støtte i prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til informantene mine. Deres interesse for prosjektet mitt har vært til stor motivasjon og hjelp.

Hamar 15.11.16

Morten Strypet

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	7
1.2 OPPGAVENS INNHOLD OG OPPBYGNING .....	9
<b>2. TEORI</b> .....	<b>11</b>
2.1 FORMELL/UFORMELL LÆRING .....	11
2.1.1 <i>Uformell læring i dagliglivet</i> .....	12
2.1.2 <i>Å spille «på øret»</i> .....	13
2.1.3 <i>Musikklæring i et globalt perspektiv</i> .....	14
2.1.4 <i>Fire bruksområder/definisjoner</i> .....	15
2.2 POPULÆRMUSIKERE SOM «SKJULTE MUSIKERE» .....	16
2.2.1 <i>Det klassiske miljøet</i> .....	17
2.2.2 <i>Det rytmiske miljøet</i> .....	17
2.2.3 <i>Miljøoverlappinger</i> .....	18
2.3 POPULÆRMUSIKERE OG DERES LÆRING I ET UFORMELT PERSPEKTIV .....	20
2.3.1 <i>The beginnings</i> .....	20
2.3.2 <i>The ends</i> .....	22
2.3.3 <i>Peer-learning</i> .....	23
2.4 MUSIKALSK KOMMUNIKASJON .....	24
2.4.1 <i>Kroppslig kommunikasjon</i> .....	24
2.4.2 <i>Multimodalitet og sosialsemiotikk</i> .....	25
2.4.3 <i>Jurströms fem handlingsrepertoarer</i> .....	26

---

2.5	KOMMUNIKASJONSFORMER HOS JAZZMUSIKERE .....	29
2.5.1	<i>Ulike typer «Attunement»</i> .....	30
2.6	FRIJAZZ/FRIIMPROVISASJON .....	33
2.6.1	<i>Sjangerdefinisjon</i> .....	34
2.6.2	<i>Om kommunikasjonen i BMX</i> .....	35
2.7	OPPSUMMERING .....	36
<b>3.</b>	<b>METODE .....</b>	<b>38</b>
3.1	VALG AV FORSKNINGSMETODE .....	38
3.2	FENOMENOLOGI .....	39
3.3	UTVALG .....	40
3.4	VIDEOOBSERVASJON .....	40
3.4.1	<i>Forberedelser</i> .....	41
3.4.2	<i>Gjennomføring</i> .....	41
3.4.3	<i>Transkribering og analyse</i> .....	42
3.5	INTERVJU .....	42
3.5.1	<i>Forberedelser</i> .....	43
3.5.2	<i>Gjennomføring</i> .....	44
3.5.3	<i>Transkribering og analyse</i> .....	44
3.6	DEN VIKTIGE PAUSEPRATEN .....	48
3.6.1	<i>Analyse av pausepraten</i> .....	48
3.7	FORSKNINGSETIKK .....	48
<b>4.</b>	<b>RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN.....</b>	<b>51</b>
4.1	MUSIKALSK BAKGRUNN OG OPPLÆRING - «THE BEGINNINGS» .....	51
4.1.1	<i>Formell/uformell opplæring</i> .....	52

---

4.1.2	<i>Å lære notasjon</i> .....	53
4.1.3	<i>«Playing by ear»: å lytte og kopiere</i> .....	56
4.1.4	<i>Peer-learning</i> .....	56
4.1.5	<i>Biinstrumenters betydning</i> .....	57
4.2	<b>KOMMUNIKASJON</b> .....	58
4.2.1	<i>Øvelsens gang</i> .....	58
4.2.2	<i>Kroppslig/visuell kommunikasjon</i> .....	60
4.2.3	<i>Musikalsk kommunikasjon</i> .....	63
4.2.4	<i>Hierarkier og lederroller</i> .....	67
4.2.5	<i>Det planlagte versus det frie: Konsekvenser for kommunikasjon</i> .....	69
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>71</b>
5.1	<b>KOMMUNIKASJONSFORMER</b> .....	71
5.1.1	<i>Gester og visuell/fysisk kommunikasjon under samspill</i> .....	71
5.1.2	<i>Verbale kommunikasjonsformer</i> .....	73
5.1.3	<i>Musikalsk kommunikasjon</i> .....	74
5.2	<b>MUSIKALSK BAKGRUNN OG OPPLÆRINGS BETYDNING FOR KOMMUNIKASJON</b> .....	76
5.3	<b>AVSLUTNING</b> .....	80
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>82</b>
	<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>84</b>
	<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>85</b>
	<b>VEDLEGG 1: SAMTYKKEERKLÆRING</b> .....	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG 2: KVITTERING FRA NSD</b> .....	<b>88</b>
	<b>VEDLEGG 3: OBSERVASJONSGUIDE</b> .....	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>91</b>

---

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Etter 25 år som bassist og bandmusiker i mange ulike band, prosjekter og frilansoppdrag, har jeg forundret meg over hvor mange forskjellige folk jeg har spilt med, hvor mange steder musikken har ført meg, og hvor mye glede musikken har gitt meg. Å spille mange forskjellige sjangre og med mange forskjellige mennesker har gitt meg mye glede og en kontinuerlig voksende redskapskasse til å utføre håndverket musikk og kunne skape musikk sammen med andre.

Kommunikasjon skjer mellom mennesker hele tiden og er som regel et fenomen vi ikke er oss bevisst. Vi kommuniserer gjennom tale og skriftspråk. Språket er derfor det vi først tenker på når vi hører ordet kommunikasjon. Musikk kan også forstås som et språk, noe vi formidler og som har en tydelig forbindelse fra sender til mottaker. Musikkutøvere kommuniserer musikk til sitt publikum, og musikere bruker sitt musikalske språk til å kommunisere med hverandre. Musikk kan på mange måter forstås som interaksjon og samtale.

Jazz er sjangeren som etter hvert har vokst fram som min yndlingsmusikk. Det er noe ved det improviserte, «der og da», musikken og det umiddelbare og spontane som tiltaler meg. Når vi kommuniserer med hverandre i dagligtale, improviserer vi hele tiden. Vi tenker ikke på at vi improviserer når vi snakker med hverandre, men det er det vi faktisk gjør. Vi bruker vårt vokabular til å forme setninger og kommunisere med hverandre spontant. Vi lager ikke dagens manus ved frokosten og holder oss til det. Vi kan språket vårt, og vi kan bruke det i kommunikasjon med andre forutsatt at andre også kan det samme språket. Dette lar seg etter min mening enkelt overføre til musikk og spesielt jazzmusikk og annen improvisert musikk. Med dette mener jeg at utøvere av improvisert musikk bruker innlærte, grunnleggende musikalske elementer til å kunne «snakke fritt» i samtale med andre musikanter.

Opp igjennom årene har jeg selv vært innom mange sjangre som utøvende bassist. Med noen svært få unntak har jeg beveget meg i populærmusikkfeltet, det vil si at jeg har spilt i band og spilt musikk innenfor sjangrene/stilartene pop, rock, vise og jazz. Med bakgrunn i korpsopplæring og som saksofonist i skolekorps og janitsjarkorps fikk jeg mot slutten av ungdomsskoletiden lov til å bli med i det lokale storbandet. Dette åpnet en helt ny verden for meg, først som saksofonist, og senere som bassist. Med bakgrunn i korps hadde jeg ikke noen

---

erfaring med improvisert musikk. Dette var noe nytt og spennende for meg, og selv om storbandmusikk i all hovedsak er nedskrevet på noter, var det noe med sjargongen og de frie solopartiene som virkelig fikk meg interessert i stilarten. I 11-års alderen ble jeg nødt til å spille uten noter på et korpsseminar med medlemmene i jazzgruppa Brazz Bros som instruktører, noe jeg da syntes var veldig skummelt og som føltes langt utenfor komfortsonen. I storbandet fikk jeg derimot tid til å la dette synke sakte inn og ikke minst etter hvert prøve meg på soloer når jeg følte meg klar. Disse solopartiene, med akkorder som eneste utgangspunkt og retningslinje, var spennende å få prøve seg på for en interessert ung musikant. Bakgrunnen med å ha lært akkorder på gutterommet med gitaren, gjorde at dette med improvisasjon over akkorder gav en mening for meg, og ble en glede for meg å utforske. Å ha spilt bassganger etter besifring som bassist med det lokale ungdomskoret og i musikktime på ungdomsskolen, gjorde også at jeg hadde en tilnæringsmåte, en slags strategi, for å løse akkordspill. Etter hvert ble det mer spill i storband og ulike jazzgrupper. I tillegg har alle slags sjangre vært interessante og jeg har opp i gjennom årene spilt i både soulband, funkband og i ulike populærmusikksammenhenger.

Samspillet mellom bandmusikere, hvordan det skjer, hvorfor det skjer, og hvilke koder som ligger til grunn for samspill, har i de siste årene fasinert meg. Hvilken kommunikasjon er det som skjer mellom musikere som gjør at et godt resultat og god musikk oppstår? Hvilket kompetansenivå må musikere i et band inneha for å kommunisere på en god måte? Må de være like gode? Hjelper det på utviklingen hvis noen er bedre enn andre? Hvilken kommunikasjon i et band fremmer musikalsk utvikling?

Etter å ha befunnet meg i, og vært en del av en bandpraksis i mange år selv, skilte etterhvert kommunikasjon mellom musikere i band seg ut som et område jeg gjerne ville undersøke i min masteravhandling. Det har vært både rart og interessant å ta ett steg ut av egen praksis og studere fenomenet samspill og kommunikasjon i band med forskerøyne. Valget av et friimproviserende jazzrockband som empiri i oppgaven var et bevisst valg ut ifra egen erfaring med tanke på egen interesse for sjangeren, kommunikasjonsformer jeg visste kunne oppstå i den, samt nysgjerrighet for hva jeg kunne finne. Som oppgavens tittel indikerer, valgte jeg altså å fokusere på kommunikasjonen i band, i det som kan forstås som en uformell lærings- og musiseringspraksis. Ut fra dette har jeg formulert følgende hovedproblemstilling:

*Hvilke former for kommunikasjon kan man finne i en jazztrio – verbalt, kroppslig og musikalsk – og hvilken betydning ser medlemmenes musikalske bakgrunn og opplæring ut til å ha for kommunikasjonen?*



---

Sett ut fra problemstillingen, er læringsaspektet altså også noe som er interessant i denne oppgaven, i den forstand at jeg utforsker hvordan bandmedlemmene tenker rundt sin egen musikkopplæring som utgangspunkt for musikalsk kommunikasjon og interaksjon, og hvordan denne musikkopplæringen, formell og/eller uformell, skaper forutsetninger for samspill og læring i en uformell, egeninitiert musikkaktivitet.

## 1.2 Oppgavens innhold og oppbygning

Etter dette innledningskapitlet fortsetter denne oppgaven med et teorikapittel som består av to hoveddeler. Først ser jeg på Folkestads (2006) teorier om formelle og uformelle læringssituasjoner og formelle og uformelle måter å lære på. Deretter beskriver jeg teorier rundt formell og uformell musikkopplæring og videre forskning om hvordan populærmusikere lærer (Green, 2002). Jeg vil også bruke Finnegan's (2007) bok «The hidden musicians: Music-making in an English town», hvor hun undersøker de uformelle musikkmiljøene i en by i England. Grunnen til valget av Green (2002) og Finnegan's (2007) teorier om uformelle musikkpraksiser, ofte eksemplifisert av de nevnte forfattere med populærmusikere, er nettopp det at jazzscenen og jazzmusikk er så nært knyttet til de samme uformelle læringspraksisene. Den andre hoveddelen av teorikapitlet er viet teorier om musikalsk kommunikasjon. Jeg har valgt tre innfallsvinkler til dette: 1) Davidson's (2005) teorier om kroppslig kommunikasjon i musikalsk fremføring; 2) Jurströms (2009) arbeider om kordirigenters kommunikative handlingsrepertoar; samt 3) Seddons (2005) forskning på jazzmusikerens ulike kommunikasjonsmønstre, både verbale og nonverbale. Jurströms (2009) avhandling er tatt med primært fordi handlingsrepertoarene hun beskriver også er relevante når det gjelder kommunikasjon innad i et band.

Metodekapitlet tar for seg, og begrunner, mitt valg av metode. Jeg kommer inn på fenomenologi som danner et metodisk bakteppe for min undersøkelse, før jeg forklarer mitt utvalg av informanter. Jeg belyser og begrunner deretter mitt valg av videoobservasjon og intervju som metode for innhenting av empiri, og beskriver hvordan dataene er behandlet, transkribert og analysert. Jeg viser også hvordan bandmedlemmenes prat i pausene (når de ikke spilte), kom til å utgjøre nyttig empiri i undersøkelsen. Til slutt i kapitlet skriver jeg litt om etiske problemstillinger en kan møte i slike undersøkelser.

I resultatkapitlet legger jeg fram mine funn fra analyser av videoobservasjoner og intervjuer, og knytter dem opp mot teoriene fra kapittel 2. Jeg ser først på resultatene fra intervjuene knyttet

til bandmedlemmenes musikalske bakgrunn og opplæring. Videre viser jeg hvordan bandmedlemmenes opplæring ser ut med tanke på deltakelse i formelle og uformelle praksiser, og jeg ser på likheter og forskjeller mellom musikerne. Jeg redegjør så for deres forhold til notasjon og hvilken betydning bandmedlemmene mener at dette har hatt for opplæringen på instrumentene. Deretter diskuterer jeg hvordan «playing by ear» har hatt betydning i den musikalske opplæringen, før jeg ser på resultater som kan knyttes til Greens (2002) «peer-learning». Jeg avslutter denne delen med å se på hvilken betydning biinstrumenter kan ha hatt i opplæringen.

I diskusjonskapitlet svarer jeg på, og utdyper, min problemstilling ved å knytte den opp mot mine teoretiske utgangspunkter og den innsamlede empirien. Jeg velger i den første delen å se på og diskutere de ulike kommunikasjonsformene jeg fant i det aktuelle bandet. Jeg diskuterer fysiske/visuelle kommunikasjonsformer før jeg går videre til å se på verbale kommunikasjonsformer fra pauseprat og musikernes diskusjoner der musikalsk kommunikasjon blir omtalt. I den andre delen av dette kapitlet ser jeg på musikalsk opplæring og bakgrunn og diskuterer hvordan dette kan ha hatt innvirkning på kommunikasjonen i bandet. Jeg avslutter med et avsnitt der jeg kommer med betraktninger rundt forskningsarbeidet jeg har gjennomført, hvilke utfordringer jeg har møtt, og hva oppgaven eventuelt kan bety for videre forskning på feltet.

---

## 2. Teori

Jeg vil i dette kapitlet se på ulike teorier som er relevante for min avhandling. Min empiri vil bli hentet fra en uformell læringspraksis, og det vil derfor være naturlig først å se på teorier om formell/uformell læring. Deretter vil jeg bevege meg inn på avhandlingens kjerneområde og se på teorier om musikalsk kommunikasjon.

### 2.1 Formell/uformell læring

Göran Folkestad (2006) ser i sin artikkel på temaet formell/uformell læring ut ifra læringssituasjoner i institusjonell forstand versus læring som skjer i kontekster utenfor skoler og andre institusjoner. Han trekker fram nytten institusjoner, utdanninger og skolefeltet innen musikk kan ha av å vite om den læringen som skjer på uformelle arenaer. Folkestad ser sammenhengene og samspillet mellom det uformelle og formelle. Det er ikke slik at det formelle kun hører til i skolen og alt det uformelle hører til i fritid, tvert imot finnes overganger og sammenhenger som er mer komplekse enn som så. Uformell omgang med musikk må også være en naturlig del av, og integreres i, formell musikkopplæring for eksempel i skolefaget musikk. Som en følge av dette, og for å forstå det multidimensjonale ved musikkopplæring, argumenterer han for at begrepet musikkopplæring må forstås i et mye bredere perspektiv enn hva som er typisk for forskning på feltet, som ofte har blitt kjennetegnet av et fokus hovedsakelig på den formelle delen av musikalsk læring (Folkestad, 2006, s. 135).

Folkestad argumenterer også for at musikkutdanningsfeltet ikke bare må se på uformell og formell musikkopplæring i et vestlig perspektiv, men ta med hele verdens musikk som for eksempel verdensmusikk og urfolkemusikk (2006, s. 140). Med andre ord må musikkopplæring og musikalsk læring ses i et globalt perspektiv. Han gjør også et poeng av å sammenligne musikalsk undervisning og musikalsk læring. Som nevnt tidligere er forskning på musikalsk læring tradisjonelt sett på med et formelt blikk. Med dette menes formelt blikk i den forstand at musikalsk læring er noe som har med skole, undervisning og lærer/elev-relasjon å gjøre, og som skjer i en skolesetting, for eksempel skole, musikk-skole eller instrumentopplæring med et mentor/elev-forhold. Mye musikalsk læring skjer også på de uformelle arenaene. Et eksempel på dette, og som er relevant for min masteroppgave, er læring som skjer i et bandmiljø, på fritiden, en aktivitet som er frivillig initiert av deltakerne. Folkestad poengterer at det i det siste

---

tiåret før artikkelen ble skrevet foregikk et skifte av fokus fra undervisning til læring, og som naturlig følge, fra lærer til lærende:

However, during the last decade there has been an awakening interest in taking into consideration not only the formalised learning situations within institutional settings, such as schools, but also all the various forms of learning that go on in informal musical learning practices outside schools. This change in perspective is summarised by Folkestad (1998) as a general shift in focus – from teaching to learning, and consequently from teacher to learner (pupil). (2006, s. 135-136)

En persons egen uformelle musikalske læring blir nå også tatt i betraktning som viktig. Det er ikke bare en kunnskapsretning fra lærer til elev, men også læring som skjer uten at noen har en rolle som lærer (2006, s. 136)

### **2.1.1 Uformell læring i dagliglivet**

Populærmusikken og populærkultur generelt gjør at musikk er en stor del av folks liv, og mye musikalsk læring skjer på uformelle arenaer der vi ikke selv nødvendigvis har noen intensjon om å lære musikk, altså der det ikke finnes noen lærer eller en person som tydelig inntar posisjonen til den som underviser. Vi lytter til musikk, spiller musikk, danser til musikk eller er sammen med musikk (2006, s. 136) Ny teknologi og stor grad av tilgjengelighet gjør at musikk blir en stadig viktigere og mer integrert del av menneskers liv. Som en følge av dette, møter musikk læreren aldri elever som er «blanke» eller ignorante i forhold til musikk, men tvert imot elever som allerede har en rik musikkkompetanse som er uformelt tilegnet ved deltakelse i dagligdagse aktiviteter. Når det gjelder populærmusikkens rolle i skolen, skriver Folkestad at det ikke er noe spørsmål om å ha eller ikke ha populærmusikk i skolen, fordi den allerede finnes der i form av barn og unges hyppige omgang med populærmusikk og deres kunnskap om den (Folkestad, 2006, s. 136). Teknologien vi har til rådighet og globaliseringen som følger den, gjør at barn og ungdom som vokser opp i dag lever i et musikalsk univers som er en symbiose av det lokale og globale, et såkalt lokalt musikkmiljø, der tid/rom-kompresjonen teknologien fører med seg gjør at lokale musikalske rom blander seg med globale musikalske rom i unges musikkhverdag. Med Folkestads egne ord:

Recent technological developments and the increasing impact of the media mean that listening to and creating music constitutes a major and integrated part of many young people`s lives. This means that a music teacher never meets musically ignorant, untutored or uneducated pupils: on the contrary, when pupils come to school they all possess a rich and in some ways sophisticated musical knowledge, acquired from a variety of outside-school musical activities (Folkestad, 1998). (2006, s. 136)

---

Spørsmålet som reises av Folkestad er om denne uformelle kunnskapen unge besitter blir anerkjent og brukt som basis for videre musikkundervisning, eller ikke.

Når det gjelder begrepene formell/uformell, tar Folkestad (2006) utgangspunkt i Ziehes teori om «common and uncommon learning processes» (s. 137). Common processes forbindes her med formelle læringspraksiser som finner sted på skolen eller hjemme, for eksempel hjemme i form av skalaøvelser du har fått på spilletimen, eller på skolen i form av for eksempel en undervisningstime i hørelære på en musikkutdanningsinstitusjon. Uncommon practices er læring som finner sted uten at den lærende er klar over det selv. Det som skiller disse to områdene av læring er ikke nødvendigvis hvor læringen finner sted, men *hvordan* den skjer. Vi tar da bort det fysiske aspektet ved motsetningen formell/uformell, som ofte skiller mellom læring som skjer på skolen og læring som skjer utenfor skolen, og ser heller på hva som får læringen til å oppstå. Videre refererer Folkestad til annen forskning på feltet som avdekker at uformelt lærte musikere ofte også tilegner seg annen kunnskap enn det rent musikalske, som for eksempel administrerende og praktiske ferdigheter i forbindelse med å drive et band rent organisatorisk. Disse kunnskapene eller ferdighetene tilegnes og læres samtidig og parallelt med musikkundervisningen og danner et musikkfelt i deler av samfunnet som preges av entreprenørvirksomhet og business så vel som musikk, altså en kommersiell side ved musikken, og da spesielt populærmusikken.

### **2.1.2 Å spille «på øret»**

En annen teori Folkestad henviser til, og som er spesielt interessant i forhold til min masteravhandling, er Lilliestams bok «Playing by ear» (1996). Lilliestam trekker frem at folkemusikere og rockemusikere ofte er mistenksomme overfor klassisk musikalsk skolering, som innebærer en notasjonsbasert innlæringsmetodikk. Det er å lære seg musikk ved å «ta det på øret» som gjelder, og andre mer formelle innstuderingsmetoder er ofte uglesett innenfor disse miljøene. Lilliestam poengterer også i begynnelsen av sin artikkel On playing by ear (Lilliestam, 1996) (dette er hovedpoengene fra boken, publisert som en artikkel året etter), at musikk i all hovedsak, og i sin opprinnelse, er en «muntlig» kunstform, og at det er en ganske så marginal del (les: vestlig kunstmusikk) som er notebasert (1996, s. 195). Det er ofte denne notasjonsbaserte musikken som har vært i forskeres søkelys. Folkemusikk og urfolkemusikk er tradisjonsmusikk som klart følger en muntlig tradisjon. Populærmusikken følger i dens fotspor kan vi si. Denne praksisen foregår i tre steg: Lytting-øving-framføring. Det å til slutt fremføre musikken blir i disse uformelle praksisene sett på som en stor og viktig del av læringen. Dette

---

gjenkjenner jeg fra egne erfaringer: «En spillejobb er verdt mer enn ti øvinger», hørte jeg en populærmusiker si en gang. Det sitatet mener jeg passer veldig godt overens med Lilliestams teori. Denne formen for læring blir ofte ikke sett på som så viktig i de tradisjonelt formelle sjangrene, der det er øvelsene og terpingen i forkant av konsertene som gjerne er der læringen forventes å skje. Dette forsterkes også i Folkestads (2006) artikkel med et eksempel som omhandler Bob Dylan, hvor Dylan forklarer at han aldri øver på egenhånd, men at musikken blir til i møtet med publikum (2006, s. 138). Lilliestam (1996) hevder at det «å spille på øret», og på den andre siden lese noter, først og fremst kun er forskjellige praksiser som begge igjen har sine fordeler og ulemper (1996, s. 197). Dette ofte skarpe skillet mellom formelle «noteryttere» og uformelle «ta alt på øret»-musikere, bør ikke ses på som rake motsetninger eller fenomener, men to praksiser som i stor grad overlapper og utfyller hverandre. Dette skal vi også se at Green (2002) kommer inn på senere. Folkestad kommer også inn på Ericssons studie om hvordan ungdom opplever og snakker om musikalsk læring (2006, s. 140). De tenker på musikk læring på en måte som beveger seg mellom to tydelige diskurser. Den ene er den «store» musikkdiskursen, mens den andre er diskursen skolefaget musikk. Musikkdiskursen er stor og vid og rommer all musikk, både i fritid og skole. Skolefaget musikk er mye snevrere og legitimert kun ut fra at musikk er et skolefag: «The discourse of the school subject Music is narrow and legitimised only through its position as a school subject» (2006, s. 140). Ericsson fant ut at det ungdommene helst ville lære i musikktime på skolen, var musikkunnskap og musikalske ferdigheter de kunne benytte seg av utenfor skolen (2006, s. 140)

### **2.1.3 Musikk læring i et globalt perspektiv**

Hittil har jeg sett på formell/uformell læring ut ifra et vestlig kulturperspektiv. I starten av dette kapitlet, var jeg innom at Folkestad også nevnte at dette måtte ses på i et større verdensperspektiv. Hvis en skal innlemme verdensmusikk og urfolkmusikk i musikkfaget for å få fram et perspektiv av kulturelt mangfold, er det også en nødvendighet å studere musikalsk læring i ikke-vestlige miljøer. Sæthers (Saether, 2003) studier om holdninger til musikk læring i Gambia, blir av Folkestad trukket fram som interessant i denne forbindelse. Fra et vestlig perspektiv ser vi kanskje på ikke-vestlig musikk læring med litt fordomsfulle briller. Vi trekker kanskje litt for ofte slutninger om at musikk læringen i disse ikke-vestlige landene har et klart uformelt preg. Folkestad viser til at Sæthers studie derimot viser at denne musikk læringen i sterk grad var formalisert og institusjonalisert kunnskap (2006, s. 140). Det pekes også på at

---

det ikke er noe fastlagt og tatt for gitt forhold mellom muntlig tradering (spille på øret) og uformelle praksiser, noe som ofte ses på som noe som går hånd i hånd.

#### 2.1.4 Fire bruksområder/definisjoner

I sin oppsummering, finner Folkestad (2006) fire forskjellige måter å bruke, og definere begrepene formell og uformell læring på. Disse er: (I) situasjonen, (II) læringsstil, (III) eierskap, og (IV) intensjon (s. 141). Situasjonen dreier seg om hvor læringen finner sted. Altså formell eller uformell læring i, eller utenfor skoler eller andre institusjoner, sett i rent fysisk kontekstuell forstand. Læringsstil beskriver typen av og kvaliteten ved læringsprosessen. Uttrykkene formell og uformell kan her ses på som forskjellen mellom å spille etter noter eller å spille «på øret». Eierskap dreier seg om hvem som «eier» beslutningene om hva, når eller hvordan noe skal gjøres (eller læres). Er det en lærer (formell) eller et band (uformell). At det finnes en lærer, gjør det automatisk gitt at det er en formell situasjon og at læreren eller institusjonen på den måten «eier» aktiviteten. Et band som øver ut fra egen interesse og på fritida ser vi på som uformelt i den forstand at det er bandmedlemmene som sammen eier aktiviteten ut fra egen interesse i fritiden. Intensjon dreier seg om hvor fokuset ligger i læringssituasjonen. Er fokuset på å lære å spille, eller å spille? Med andre ord: passer intensjonen innenfor et pedagogisk rammeverk, eller et musikalsk rammeverk?

Folkestad skriver videre at disse fire definisjonene ikke er motstridende, og at det er mulig å bruke mer enn en av dem og se en sammenheng mellom dem, men at det er viktig å være tydelig med hvordan de brukes i forskjellige tekster og kontekster. Forskjellene mellom definisjonene kan ofte bli uklare, argumenterer Folkestad (2006). Han sier videre:

Accordingly, it is important to distinguish between where the learning/activity takes place on the one hand, and the type and nature of the learning process on the other hand, in order to be clear about whether formal and informal, respectively, are used in describing formal and informal learning situations and practices or formal and informal ways of learning. (s. 142)

Videre konkluderer Folkestad med at det er veldig forenklet, og rett og slett feil å konkludere med at formell læring kun skjer i institusjonelle settinger, mens uformell læring kun skjer i kontekster utenfor skolen. Dette fenomenet må ses på en mye mer dynamisk måte, med utgangspunkt i at uformelle og formelle læringsstiler er forskjellige aspekter ved fenomenet læring, uansett hvor læringen finner sted. Intensjonen, altså hva som skal oppstå av læring, er med på å bryte ned denne fysiske tankegangen om hvor læring skal skje. Det handler mer om

---

intensjonen bak. Retter individene seg mot å lage musikk, eller mot å lære om musikk? Er læringssituasjonen formalisert i den betydningen at noen har tatt rollen som lærer, eller stiller alle utøverne på lik linje, slik at hendelsene dermed defineres som en uformalisert læringssituasjon? Dette skillet mellom læringssituasjoner handler altså ikke om at læringen finner sted i klasserommet eller garasjen, men om intensjonen, lære musikk eller lære om musikk, og om det finnes en lærer eller ikke.

Folkestads gjennomgang viser at læring og læringssituasjoner kan være både formelle og uformelle. Han påpeker imidlertid at undervisning ikke kan ses på med samme blikk. Uformell undervisning finnes ikke i den forstand. Undervisning vil alltid innebære en lærer og en eller flere elever eller lærende. Alle situasjoner hvor noen tar rollen som lærer, med den følge at andre blir «elever», er dermed å regne som en formell læringssituasjon. Dette betyr imidlertid ikke at uformelle læringssituasjoner ikke kan oppstå i en formell setting. Uformell og formell læring kan ikke ses på som en dikotomi, men som to ytterpunkter i et kontinuum der det finnes glidende overganger (2006, s. 143).

## 2.2 Populærmusikere som «skjulte musikere»

Ruth Finnegan (2007) undersøker i sin bok «The hidden musicians: Music-making in an English town», musikkmiljøet i sin egen hjemby, Milton Keynes, fra et grasrot-perspektiv. Hun ser på alle deler av musikkaktivitetene i byen ut i fra et klart syn på hva som er formelle musikkpraksiser og hva som er uformelle. Jeg kommer tilbake til dette senere. Hovedprosjektet til Finnegan i denne boken er å avdekke og å finne ut hva som skjer i amatørmusikkmiljøet i byen, og da spesielt innenfor populærmusikken. Med utgangspunkt i at det er forsket lite på populærmusikk utøvd av amatørmusikere på grasrotplan, kommer tittelen «The hidden musicians». Et musikkmiljø som er skjult, i hvert fall i forskningssammenheng, og populærmusikk som en musikalsk sjanger det generelt er skrevet lite om. Finnegans fokus er den musikalske praksisen i byen, ikke musikk i form av tekst eller teori (2007, s. xviii). Hun problematiserer skillet mellom profesjonelle og amatører, sett i forhold til at dette i litteraturen ofte er sett som skarpt adskilte leire. Finnegan har som hensikt å avdekke at disse skillene ikke nødvendigvis er så skarpe og adskilte men at det finnes overganger og krysninger mellom miljøene og det formelle og uformelle, slik vi så at Folkestad (2006) også var inne på. Kanskje befinner hovedmengden av musikere/ musikanter seg i Milton Keynes seg et sted på midten av



---

dette kontinuumet, som Folkestad beskrev det som, eller på midten av en linje mellom «the beginnings» og «the ends» som vi senere skal se er to begreper Lucy Green (2002) bruker.

### **2.2.1 Det klassiske miljøet**

Finnegan (2007) tar i sitt kapittel 11 for seg de vanlige forskjellene mellom formell musikkopplæring og den uformelle, selvlærte måten. Hun definerer også langt på vei formell musikkpraksis som det vi kjenner som vestlig kunstmusikk, mens uformell musikkpraksis er praksiser vi forbinder med populærmusikk (2007, s. 133). Hun slår fast at det innen den klassiske kulturen følges et formelt opplæringsløp med en klar leder/lærer som skal lære bort et håndverk, og som jobber innenfor en institusjonell ramme, det være seg instruktører i korps eller symfoniorkester eller en-til-en undervisning på blåse- og strykeinstrumenter innenfor formelle organisasjoner eller foreninger. Disse formelle opplæringsarenaene er også tuftet på opplæring ved hjelp av noter og bruk av notert musikk. Man finner også slik formell opplæring i form av privatundervisning, for eksempel privattimer på piano der eleven enten oppsøker sin lærer, eller læreren kommer på hjemmebesøk. Å lære musikk og å lære å spille et instrument, bygger i disse kontekstene på prinsippet om å lære seg å spille etter notert musikk som er komponert av noen andre (2007, s. 133). Dette klassiske musikkmiljøet sto på begynnelsen av 80-tallet sterkt i Milton Keynes, og det var et velsmurt system med høy deltakelse. Det var også et nasjonalt utarbeidet eksamenssystem eller graderingssystem som gjorde at en kunne kvalifisere seg til høyere og høyere «ranking», som etter hvert gjorde musikerne kvalifiserte til å kunne komme inn på universiteter eller delta i regionale og etter hvert nasjonale orkestre på høyt nivå. Denne opplæringen fulgte altså en veldig formell og systematisk oppbygning som er lett å kjenne igjen fra nettopp formelle arenaer som skole og utdanningsinstitusjoner. Det må også nevnes at denne opplæringen ble fulgt nøye opp av foreldre som bidro med mye tid og penger på sine barns vegne (2007, s. 135). Finnegan slår også fast at for dem som befant seg i dette systemet, var dette den selvfølgelige måten å få musikalsk opplæring på.

### **2.2.2 Det rytmiske miljøet**

Når det gjelder det rytmiske miljøet, eller mer konkret populærmusikerne i Milton Keynes, var det en helt annen praksis som var gjeldende. Og det er denne praksisen som danner kjernen i Finnegan's bok: nemlig musikken som oppstår i de uformelle musikkpraksisene. Dette var et miljø som var mye mer uoversiktlig og vanskeligere å få «tak på». Finnegan snakker da om rundt 200 musikanter som var deltakende i band som spilte rytmisk musikk i motsetning til

---

klassisk musikk eller vestlig kunstmusikk, det vil si rytmisk drevet musikk som rock, pop, blues, folk eller jazz (2007, s. 137). Dette var utøvere som i hovedsak var selvlærte på instrumentet. Når to eller tre akkorder var innlært, dannet det grunnlag nok til å starte opp et band med kameratene sine. Denne bandpraksisen oppstod ut fra musikernes egen indre motivasjon og som en fritidsaktivitet og derfor i høyeste grad en uformell praksis. Dette betyr ikke at klassiske skolerte og formelt opplærte utøvere ikke hadde noen form for egen indre motivasjon, og denne praksisen var også en selvvalgt fritidsaktivitet. Poenget her er skillet mellom å bli lært opp av noen, i motsetning til å lære seg et instrument på egenhånd. Å lære seg å spille et instrument på egenhånd, viste seg ifølge Finnegan ofte å være et vel så hardt arbeid som krevde minst like mye tålmodighet for populærmusikerne som for de klassiske utøverne innenfor den formelle opplæringen (s. 137). I motsetning til den formelle opplæringsmåten innen den klassiske sjangeren, med graderinger eller eksamener for å komme videre, var det i populærmusikkmiljøene preget av subjektiv og/eller kollektiv egenvurdering av hva man fikk til. Ofte ble man også målt opp imot forbildene eller originalmaterialet man prøvde å etterligne.

### **2.2.3 Miljøoverlappinger**

Finnegan påpeker også sterkt i kapittel 11 at det finnes overlappinger mellom det formelle og det uformelle miljøet (s. 140). Hun slår fast at det finnes tilfeller der utøvere har fått formell opplæring i en klassisk sjanger og på et instrument innenfor sjangeren, og som så har sluttet og begynt å spille for eksempel gitar og begynt i band senere. Det finnes i motsatt fall også eksempler på at gitarister har gitt «formelle» gitartimer til andre unge, aspirerende gitarister. Dette blir også poengtert i Folkestads (2006) artikkel, som et funn Green (2002) gjør i sitt møte med rockemusikere. Uansett hvor uformelt for eksempel en gitarist er selvlært, vil han med en gang han gir bort en gitartime, innta rollen som lærer og derav ikle seg en lærerrolle som igjen helt klart vil passe inn i definisjonen av en formell læringspraksis. Dette passer også godt overens med to av Folkestads (2006) definisjoner av formell/uformell, nemlig intensjon og situasjon. Et annet viktig moment er at noen instrumenter kan holde til i begge «leire», men at tilnæringsmåten til spillet er svært ulik. Eksempler på dette er for eksempel klassisk gitar versus el-gitar, blåseinstrumenter brukt i populærmusikksjangre, og perkusjon i populærmusikksjangre versus orkestermusikk. Finnegan (2007) finner mange eksempler på at formelle og uformelle praksiser krysser hverandre, noe som også stemmer godt overens med det Folkestad (2006) skriver om at formell/uformell ikke skal ses som en dikotomi, men som to deler av et kontinuum; noe som flyter over i hverandre.

---

I kapittel 12 sammenligner Finnegan forskjellige konsertsituasjoner i Milton Keynes, både på formelle og uformelle arenaer. Dette er interessant med tanke på min egen erfaring nevnt tidligere om at en spillejobb er verdt mer enn ti øvinger. Dette er nok mest et fenomen som gjelder innenfor populærmusikksjangre, og ikke så mye i de klassiske miljøene. Det å framføre musikken er av stor verdi i et læringsperspektiv for populærmusikere. Alle aspekter rundt en spillejobb, slik som markedsføring, forhandling om avtale med konsertstedet, break even-avtaler, og kontrakter med spillesteder, er viktige deler av en spillejobb. Dette forsterker Lilliestams (1996) funn nevnt tidligere i kapitlet med at selve konserten, altså resultatet av timer med øving, kanskje er en viktigere del av læringen for en populærmusiker enn timene på øvingsrommet. Finnegan (2007) eksemplifiserer og sammenligner også dette ved å observere ulike konserter i byen, blant annet en rockekonsert på en pub og en klassisk konsert med sanger og pianist på et musikkenter. Hun beskriver i detalj forskjellige aspekter ved de ulike konsertene, som utøvernes og publikums adferd, rammer, publikums plassering og så videre. Disse eksemplene bekrefter mange fordommer vi har om uformelle og formelle musikkmiljøer, og det er lett å kjenne seg igjen i disse stereotypiene.

I kapittel 14 tar Finnegan et spennende skritt i det hun ser på hvordan disse motsetningene, eller dikotomiene som Folkestad (2006) kalte det, smelter sammen og danner spennende gråsoner, eller overlappinger mellom de uformelle og formelle miljøene og praksisene. Det er mest overlappinger mellom såkalte «musical worlds» (Finnegan, 2007, s. 181) innad i sjangerne klassisk og populærmusikk, enn det er mellom disse. Med dette menes for eksempel at en trompetist i et brassband gjerne kan hoppe inn og gjøre en jobb i et symfoniorkester eller en operaoppsetning. Det samme kan gjelde for en gitarist som både kan spille jazz, rock og folk. Det fantes også musikere som begynte sin karriere i klassiske sjangre, men endte opp i en populærmusikksjanger, og omvendt. Det fantes altså også mange musikere i Milton Keynes som beveget seg mellom mange forskjellige sjangre, og dermed også både formelle og uformelle praksiser, uten at utøverne ble «stresset» av dette eller følte seg dratt mellom to musikalske verdener. Noen musikalske verdener var selvfølgelig mer naturlig egnet til overlapping, for eksempel brass, orkester og opera. Overlappinger mellom opera og rock var naturlig noe ikke fullt så vanlig.

Finnegans bok var en av de første som virkelig satte fokus på musikklivet i de uformelle og mindre profesjonelle delene og miljøene av en by. En kan også se for seg at de uformelle og

---

formelle miljøene kanskje på den tiden stod som mer motsetningsfylte enn de gjør i byer og områder rundt om i dag.

## 2.3 Populærmusikere og deres læring i et uformelt perspektiv

Lucy Green (2002) er med boka «How popular musicians learn», en av de viktigste bidragstyperne til å forstå hvordan musikere innenfor de uformelle musikkmiljøene lærer, og da spesielt populærmusikere. Selv om jeg i min masteravhandling vil observere et band med jazz som sitt sjangerutgangspunkt, mener jeg likevel at teoriene til Green i aller høyeste grad er relevante for min masteravhandling, i og med at utøverne i mitt band også kan sies å ha mye av det samme utgangspunktet som populærmusikerne Green følger i sin bok. Green intervjuer i boken 14 populærmusikere mellom 15 og 50 år. Alle personene hun intervjuer spiller rock/popmusikk, og nivået varierer over hele skalaen «from beginnings to ends», som Green selv betegner det. De eldste i studien var profesjonelle/semi-profesjonelle musikere, mens de yngste deltakerne hadde nettopp startet opp i band.

### 2.3.1 The beginnings

Som nevnt opererer Green med intervjuobjekter som spenner helt fra nybegynnere til profesjonelle utøvere. En kan se på et slikt musikalsk løp, eller liv, som en målrettet vei av og med musikalsk utvikling. Fra de første spede forsøk på instrumentet, med forventninger og drømmer, til å etter hvert inneha de kunnskapene og ferdighetene som kreves av en profesjonell musiker innenfor en populærmusikksjanger. Når det gjelder tilegnelse av kunnskap, ser Green nødvendigheten av å poengtere skillet mellom *skills* (ferdigheter) og *knowledge* (kunnskap) (Green, 2002, s. 21). Hun ser på *skills* som rent tekniske aspekter som en må kunne beherske på instrumentet før en etter hvert kan tilegne seg kunnskap og erfaring – *knowledge*. Disse to begrepene er med på å forsterke bildet av reisen fra «the beginnings» til «the ends». En trenger en verktøykasse som stadig fylles opp på denne reisen. Green bruker begrepet «musical enculturation». Med dette menes hvordan en tilegner seg musikalsk kunnskap i et gitt miljø under bestemte forutsetninger, og at hverdagens musikk har en rolle: «The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one`s social context» (2002, s. 22). En populærmusikers start på en slik reise er gitt musikken en omgås i hverdagen, hvilke venner en har, og ikke minst hvilke foreldre man har. Green sier videre at populærmusikere tilegner seg

---

disse ferdighetene på tre måter: ved å spille, komponere og lytte. (2002, s. 22) Alle barn som vokser opp har et innebærende behov for å skape lyd, enten det er banking av skjea i spisebordet, eller å lage lyd med andre virkemidler. Kulturforskjeller rundt om i verden gjør at slike aktiviteter enten ses på som uakseptable og som bråk, mens det i andre belønnes og oppmuntres. Green formulerer dette slik:

Imagine a baby banging a spoon or some other object on a table in the kitchen of an indigenous white London family. Any adults in the vicinity are liable to take the spoon away or by some other means get the baby to stop. By contrast, as John Blacking has made widely known, if a baby repeatedly bangs an object in a home amongst the Venda people of South Africa, surrounding adults and other children are likely to voice warm approval and join in ...» (2002, s. 22).

Denne utforskertrangen blant barn finner Green igjen i sine intervjuer med de som befinner seg i «the beginning». Å kunne vri på knotter på gitarforsterkeren bare for å finne ut hva som låter fint er jo på en måte en mer utviklet måte å banke skjea i bordet på, for å si det billedlig. Det er denne utforskertrangen som Green finner, som er med på å underbygge teorien om at utforskning og prøving og feiling sammen med likesinnede er vel så viktig som å «kunne» alle akkordene eller vite fasiten på forhånd. Her kommer også komponeringsdelen inn. Improvisasjon (som en viktig kreativ del av komposisjon) sammen med andre i bandet for å kunne komme til felles kunnskap og bevege seg i riktig retning, er avgjørende (2002, s 23). Lytting er også en viktig del av denne treenigheten av ferdigheter som til sammen forsterker en slik uformell tilegnelse av kunnskap.

I likhet med Green poengterer også Finnegan (2007) i sin bok hvor viktig støttende foreldre er for opprettholdelsen av et uformelt populærmusikkmiljø. Hun så at det var en betydelig innsats som ble lagt ned av foreldre rundt de uformelle musikkmiljøene i Milton Keynes. Også Green (2002) finner i sin bok ut hvilken viktig og opprettholdende faktor foreldre er for ungenes musikalske læring. Musikkinstrumenter må skaffes, det må kjøres til øving, og det må også ofte tilbys (kanskje også bygges?) en garasje eller annet egnet lokale til bandøvingene. Det som er klart er at der det finnes musikalske, interesserte og oppmuntrende foreldre, ligger det også til rette for god, uformell læring. I Greens studie var det kun én av 14 informanter som ga uttrykk for at han ikke fikk støtte hjemmefra i begynnelsen av karrieren (2002, s. 24). Det var likevel flere som etter hvert mistet støtten hjemmefra da foreldrene skjønnte at det virkelig var musikere barna ville bli, og at de ikke kom til å ta over familiefirmaet likevel.

---

### 2.3.2 The ends

Jeg har nå sett litt på Greens «beginnings». «The ends», betegner hos Green profesjonelle voksne musikere som har gått gradene. En av de første tingene Green ser på er hvilke ferdigheter og kunnskaper som kreves av en populærmusiker for å kunne opprettholde en karriere som profesjonell (2002, s. 28). En av de viktige tingene for populærmusikere er å kunne coverlåter. Ikke bare å *kunne* coverlåter, men også å kunne spille dem i alle mulige tonearter. Coverlåter vil da si et stort og sjangerbredt standardrepertoar av allerede innspilt og «kjent» musikk. Disse låtene blir det ofte «krevet» av en musiker at han eller hun skal kunne, gjerne uten noen form for noter eller akkordskjemaer. Noter og akkordskjemaer ble også noen ganger brukt, men det kom like mye an på hvilken kontekst den musikalske aktiviteten fant sted i. Noen situasjoner og låter krevde en sirlig og nøye interpretasjon, mens en i andre situasjoner kunne nøye seg med en nedskrevet akkordprogresjon for å etterligne coverversjonen. Uansett om «repertoaret» kunnes utenat eller om en har nedskrevne akkordskjemaer, kreves det en høy grad av sjangerkunnskap og stilriktighet for å beherske disse ofte krevende situasjonene en kan havne oppi som utøvende populærmusiker. En skal kunne «groove» eller svinge på riktig måte i forhold til stilartene en beveger seg innenfor (s. 32). Dette er uskrevne regler som gjelder og som på en måte skiller klinten fra hveten blant utøvende populærmusikere. Enten «groover» du og har «feel», og blir etterspurt, eller så får du ikke jobber. En nådeløs bransje med andre ord, uten at den nødvendigvis skilles seg så mye fra formelt trente utøvere og deres bransje innenfor klassisk musikk. Det er alltid de beste som blir etterspurt, uansett sjanger og formell/uformell opplæring.

Fleksibilitet er som nevnt veldig viktig for populærmusikere (2002, s. 40). Det er viktig å kunne beherske et bredt sjangerrepertoar. Å beherske kun én stil, eller kun ha teknikk som passer for én stilart, fører naturlig nok til at det er begrenset hvor mye du vil bli brukt og etterspurt som musiker. Å kunne tolke og spille av alle typer akkordskjemaer som måtte dukke opp, samt å kunne bidra med egen sound og ideer til utforming av hvordan det skal låte med utgangspunkt i forskjellige stilarter, er viktig. Å kopiere og komponere er et kontinuum, sier Green (s. 41). Å kunne kopiere flere stilarter fører til at du etter hvert bruker ferdighetene til selv å kunne bidra med egen sound og ideer til «coverversjonene». Dette gjør at man etter hvert sammen med resten av bandet komponerer eller arrangerer noe som er nytt, gjerne med utgangspunkt i improvisasjon. Her snakker vi ikke om «fri» improvisasjon, men improvisasjon som tar

---

utgangspunkt i allerede gitte harmoniske mønstre, akkorder og melodier, som for eksempel en gitarsolo på en coverlåt.

Populærmusikerens læringspraksis domineres av å lytte og kopiere. Gjennom å interessere seg for populærmusikk, lytter man til den for så å forsøke å kopiere selv. Dette danner som vi så, i «the beginnings», selve utgangspunktet for læringsprosessen til populærmusikere. Denne læringsprosessen ses ofte ikke på som læring av de lærende selv, men kan derimot ses på som en aktivitet som foregår på en usystematisk måte, noe som en plukker opp og lærer seg underveis og som har mer med enculturation å gjøre, som forklart tidligere. Green kommer med dette inn på begrepene «less conscious» og «unconscious» når hun beskriver sine intervjupersoners bevissthet rundt læringen ved å lytte og kopiere (2002, s. 61). Dette sammenfaller veldig godt med Folkestads (2006) henvisning til Ziehes teori om «common and uncommon learning practices». Dette er etter min mening to ulike formuleringer av samme sak, nemlig at det i uformelle praksiser på individnivå ofte ikke finnes noe bevissthetsforhold til musikk læringen som skjer. Læringen «bare skjer» gjennom aktiviteten i bandet. Bandet spiller og utvikler seg uten at det ses bevisst på som læring av bandmedlemmene selv.

### **2.3.3 Peer-learning**

Green (2002) skriver i sin bok om å lære blant «peers», eller som gruppe eller «likemenn». Dette er spesielt relevant for mitt prosjekt som skal fokusere på kommunikasjon i band. Hvordan lærer musikere sammen? Dette dreier seg om at en gruppe musikere sammen lærer ved musikalsk interaksjon. Bandmedlemmer viser hverandre ting, kommuniserer verbalt og kroppslig med hverandre på øving. Det prøves og feiles. Mangelen på bevissthet rundt egen læring hos populærmusikere, har med å gjøre at det ikke øves, men spilles og utforskes. Som nevnt tidligere rommer denne banddiskursen mye læring, dog ofte ubevisst for bandmedlemmene selv. Det er veldig mye annet enn selve spillingen som er utviklende for bandet. Det kan være å bli vist et «lick» på gitar, snakke om andre band, høre på musikk sammen og i det hele tatt å være sammen og dele en felles ideologi om hvordan bandet skal være som er det overordnede. Dette kan vi si har like mye med ungdomskultur, eller bandkultur å gjøre. Det ligger i banddiskursens bunn og natur noen slags uskrevne regler, mange forventninger, og også drømmer og idealer om hvordan banddrømmen skal etterleves.

---

## 2.4 Musikalsk kommunikasjon

Kommunikasjon er en viktig og naturlig del av musikkutøvelse. Kommunikasjonen skjer på mange ulike plan. Musikk kommuniseres mellom utøver og lytter, mellom utøver(e) og musikalske ledere/dirigenter og ikke minst mellom utøverne selv. Det finnes en del teori om musikalsk kommunikasjon, men ikke så veldig mye om kommunikasjon mellom utøvere i bandsammenheng. Jeg vil i denne delen se på noen teorier om musikalsk kommunikasjon, og da spesielt på det som er skrevet om kommunikasjon mellom utøvere i band, i en uformell læringssituasjon.

Det visuelle aspektet ved musikk er svært sentralt innenfor musikk. I tillegg til å høre musikken, bidrar visuelle uttrykk med mye av helhetsinntrykket. Å oppleve musikk «live» gir ofte en nærere og sterkere opplevelse av musikken, nettopp fordi det forsterkes av visuelle uttrykk, enten dette er i form av utøvernes gester og bevegelser eller ved hjelp av andre sceniske uttrykk som lysshow og lignende. Kroppslig kommunikasjon i musikk er en viktig del av selve musikkproduksjonen og framførelsen. Et symfoniorkestres kroppslige kommunikasjon både innad, og mellom dirigent og musikere, gir publikum i salen en viktig dimensjon som en på mange måter mister ved å høre på innspilt musikk. Musikk er også for øyet, ikke bare øret.

### 2.4.1 Kroppslig kommunikasjon

Jane W. Davidsson skriver i boka *Musical communication* (Davidsson, 2005) om kroppslig kommunikasjon i musikkframføring. Davidsson viser i sin artikkel at både lyden av framføringen i seg selv og de sosiale intensjonene til utøveren er integrerte i de kroppslige uttrykkene musikeren kommuniserer. Kroppslige uttrykk er en del av formidlingen. Det finnes et fysisk senter for uttrykk av musikalsk intensjon i musikkutøveres kropp. Musikere prøver å nå ut med sitt musikalske budskap ved hjelp av et kroppslig uttrykk. Ofte er disse kroppslige uttrykkene også avhengig av hvilke instrument man spiller. Davidsson (2005) eksemplifiserer ved å bruke bevegelsene til pianister, som ofte har en roterende bevegelse rundt et senter ved midjen. Eksempler på andre kjente fysiske uttrykk i musikkformidling er bøying av knær hos fiolinister. Ansiktsuttrykk og kroppslige uttrykk varierer ofte også i forhold til dynamikken i musikken, der kroppen ofte signaliserer forsiktighet og mildhet under pianissimo-partier, mens bevegelsene øker i omfang proporsjonalt med styrkegradene. Davidsson kommer også inn på at fysiske uttrykk kan komme i veien for musikken. Et eksempel hun nevner, er jazzpianisten Keith Jarrett som ofte vrir seg og inntar rare positurer på pianokrakken, roper, grynter og



kommer med klagende lyder. Dette er ofte et uttrykk for at han rett og slett har «fot», som man sier på jazzspråket. I og med at Jarrett er en improvisator, og en så til grader dyktig en, er det rett og slett så mye musikk som Jarrett ikke får ut, og som kommer ut gjennom gester og rare uttrykk. En kan på en måte si at det er som en demning som brister. Jarrett har selv forklart dette med at det er hans måte å kommunisere musikken sin på, og at han ikke har noen intensjon om å forandre på det. Han sier at han heller ikke vil kunne komme til å klare dette. For ham er denne måten å uttrykke musikken sin på «en skygge av et forsøk» (min oversettelse) på å uttrykke i lyd det han hører for seg i hodet sitt (Davidsson, 2005, s. 224). Jarrett har høstet en del kritikk for dette da noen mener at det tar bort fokuset fra musikkfremføringen, noe som vel kan sies å være rimelig paradoksalt i og med at vi nå har sett på hvor nøye kroppslige uttrykk henger sammen med musikalsk framføring.

## 2.4.2 Multimodalitet og sosialsemiotikk

Ragnhild Sandberg Jurström (2009) tar i sin doktoravhandling ”Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör”, utgangspunkt i kordirigenters kommunikative handlingsrepertoar for å forklare hvordan kormusikk formes ved hjelp av kordirigenters kommunikative tegn og multimodale uttrykk. Med multimodalitet forstår vi her med at mening skapes ut i fra en sum av forskjellige uttrykk som til sammen danner en helhet. Disse bestanddelene er hver for seg like betydningsfulle i seg selv og avhenger av hverandre for å fungere som en kommuniserende helhet (2009, s. 30). I Jurströms avhandling er dette eksemplifisert i form av en kordirigents bruk av ulike virkemidler, eller ressurser, for å «dra» musikk ut av et kor. En kordirigent bruker ofte gester i form av bestemte håndbevegelser sammen med ansiktsuttrykk og mimikk for å formidle sin tolkning av musikken over til korsangerne, som igjen skal fortolke disse tegnene og omsette dem til musikk.

Semiotikk handler om at tegn og tegnsystemer brukes i all kommunikasjon for å gi mening til ting i verden. Dette kan eksemplifiseres med hvordan tegn og gestikk forsterker, og er en naturlig og integrert del av verbal kommunikasjon. Vi har nok vanskeligheter med å se for oss verbal kommunikasjon mellom mennesker uten mimikk, gester og kroppsbevegelser. Jurström opererer med det hun kaller et horisontalt medieringsbegrep som betyr at alle kommunikasjonstyper er av lik betydning. Motsetningen er et vertikalt/hierarkisk medieringsbegrep, som setter språket, altså den verbale kommunikasjonen, øverst på rangstigen (s. 38). Hva skiller så semiotikk og sosialsemiotikk? Jo, ordet sosial. I den forstand at sosialsemiotikk har med kontekst å gjøre, i det vi kan sette rammer for hvor kommunikasjonen

---

foregår, både når det gjelder sosiale settinger og kulturelle faktorer for øvrig. «Når socialsemiotik kopplas samman med multimodalitet tillförs perspektivet att mening skapas och erbjuds genom ett brett spektrum av olika teckensystem med skilda potentialer, begränsningar och funktioner» (s. 39).

### 2.4.3 Jurströms fem handlingsrepertoarer

Med utgangspunkt i teoriene om multimodalitet og semiotikk, kommer Jurström (2009) i sin analyse fram til seks forskjellige handlingsrepertoar som forklarer hvordan kordirigenter bruker forskjellige ressurser som for eksempel gester, blikk, kroppsbevegelser, tale, sang og pianospill i sin kommunikasjon med koret. Disse seks handlingsrepertoarene er:

- a) Pantomimisk
- b) Performativ
- c) Prototypisk
- d) Assosierende
- e) Konseptuell
- f) Evaluativ

Noen av disse handlingsrepertoarene vil være relevante for min egen undersøkelse, men kanskje ikke alle. En kordirigents kommunikasjon med sitt kor vil naturlig nok arte seg annerledes enn kommunikasjonen mellom medlemmene i en friimproviserende jazztrio. Likevel vil jeg her behandle alle fem for å så i oppsummeringen av dette kapitlet se på hva jeg vil ta med meg videre. Det er viktig å poengtere at disse seks handlingsrepertoarene aldri fungerer alene, men i kombinasjon med hverandre, noe som danner en kordirigents handlingsrepertoar som er ganske så kompleks. At de av Jurström er plukket fra hverandre er for å tydeliggjøre nettopp denne kompleksiteten som en kordirigents (og for den saks skyld også bandmusikers) handlingsrepertoar består i.

En kordirigent bruker i stor grad ansiktsuttrykk og kroppslige bevegelser for å uttrykke og kommunisere musikken. Jurström (2009) velger å kalle dette handlingsrepertoaret for

---

*pantomimisk* i og med at det dreier seg om kroppslige, lydløse tegnsystem som skal kommunisere musikkens mening over til korsangerne som igjen skal omsette dette til musikk med stemmene sine. Kordirigenten utfører et slags pantomimisk teater som korsangerne skal omsette til musikk (2009, s. 109). Selv om dette handlingsrepertoaret i hovedsak dreier seg om armbevegelser, kompletteres det også av andre ressurser som ansiktsuttrykk, blick, andre kroppslige uttrykk og av og til også med tale. Da kan en kanskje si at det ikke kan kalles pantomimisk, men Jurström velger likevel å kalle det pantomimisk, i og med at det er de lydløse kroppslige uttrykkene som her er de dominerende. Ofte uttrykker disse kroppslige ressursene dynamiske forskjeller i musikken og rytmiske forskjeller som tempo og puls. Store veivende bevegelser kommuniserer kraft og styrke, mens det motsatte kommuniserer svakere partier dynamisk. Disse pantomimiske ressursene kan uttrykke et stort spekter av nyanseforskjeller i musikken. Dette kan gjelde musikalske elementer som klang, tonehøyde, melodier og rytmer. Dette kan overføres til kommunikasjon i band og mitt prosjekt på den måten at kroppslige bevegelser også der finner sted i samspillsituasjoner. Pantomimiske ressurser hos bandmedlemmer vil også kunne kommunisere de samme musikalske elementene som nevnt over for kordirigentene og deres kor. Bevegelser med trommestikker, gitarhalser og rytmiske bevegelser generelt er en viktig ressurs også for bandmusikere.

Mens det i det pantomimiske handlingsrepertoaret er det lydløse som er dominerende, er det nettopp bruk av lyd som er det dominerende i det Jurström kaller det *performative* handlingsrepertoaret (2009, s. 125). Kordirigentene bruker her sitt eget instrument for å vise og eksemplifisere hvordan noe skal være. Ofte tar kordirigenter i bruk piano eller egen stemme, eller begge deler sammen med de kroppslige ressursene nevnt over. De musikalske intensjonene fra dirigenten blir her mulig å lytte til. Ofte blir pianoet brukt i denne kommunikasjonen som ett indirekte verktøy for lydforming, og kanskje i særdeleshet ved intonasjonsarbeid og støtte til harmonier i koret. Mer direkte blir det når dirigenten bruker egen stemme. Da muliggjøres også dynamiske og klanglige aspekter ved musikken. Piano og stemme vil sammen skape en enda sterkere ressurs, for ikke å snakke om når vi i tillegg legger til bevegelser. Overført til bandmusikere er det rett og slett situasjoner der noen tar rollen å lære bort ett riff, eller vise hvordan noe skal låte som er det nærliggende å tenke på når det gjelder det performative handlingsrepertoaret. Her brukes både instrumentene og stemmen for å uttrykke og kommunisere hva en vil med musikken som blir utøvd i øyeblikket. Å vise hverandre eller hjelpe til med tekniske utfordringer, og å lytte og kopiere som en del av konseptet tidligere omtalt som «playing by ear» er nærliggende å sammenligne med her.

---

Det *prototypiske* handlingsrepertoaret (2009, s. 129) skiller seg fra de foregående ved at det her er kordirigenten som musikalsk forbilde som viser vei og hvordan det skal låte ved bruk av egen stemme. Dette er i motsetning til bruk av piano, mer direkte i formen. Sangstemmen er altså det dominerende handlingsrepertoaret. Denne prototypiske formen brukes ofte for å kommunisere klanguttrykk, tekstuttale, struktur og karakter og kordirigenten går foran som eksempel. Overført til bandsammenheng, er det nærliggende å knytte dette til en hierarkitankegang. Er det en ledende utøver i bandet? Er det en som bestemmer og som setter malen for hvordan bandet skal låte? Jeg vil tro at det finnes begge typer. Likevel, ikke minst ut fra egen erfaring som utøvende musiker i snart 20 år, vil jeg driste meg til å tro at det som oftest i band hersker en flat struktur der det er samarbeid og kollektiv samhandling som bidrar til læring. På dette punktet kan det altså se ut som at korverdenen og bandverdenen skiller lag, noe som ikke er hverken unaturlig eller kontroversielt på noen måte. Maktstrukturer vil også finnes i band, men kanskje ikke like eksplisitte som i et kor som har en mye tydeligere maktstruktur med kordirigenten på toppen av hierarkiet. Dette kan også ses i sammenheng med noen av teoriene Seddon (2005) ser på i neste kapittel om sympathetic versus empathetic attunement.

*Assosierende* handlingsrepertoar (2009, s. 135) handler om å bruke utenommusikalske tegnsett og metaforer for å visualisere og kommunisere noe musikalsk. Verdslige og dagligdage ressurser og tegn blir brukt for å mane fram og kommunisere noe musikalsk. Hverdagslige hendelser og artefakter blir brukt for å få fram og konkretisere noe følelsesmessig som dirigenten vil ha fram i musikken. Et eksempel er når en kordirigent vil at koret skal frasere «bakpå» uten at det skal hindre framdriften. Kordirigenten visualiserer og kommuniserer dette til koret ved at de skal tenke seg at de har en strikk som drar dem bakover, mens en annen strikk drar dem framover (2009, s. 136). Assosierende ord og metaforer blir også brukt for å få fram musikalske uttrykk. Eksempler kan være smertelig klang, brennende uttrykk, og så videre. Også dette handlingsrepertoaret vil komme til uttrykk i en bandsammenheng. Gjennom samtaler om musikkens form og uttrykk vil band og bandmedlemmer også av og til bruke metaforer for å uttrykke musikalske elementer som skal tas i bruk.

Å være konkret og analytisk i arbeidet med det musikalske, kaller Jurström for det *konseptuelle* handlingsrepertoaret (2009, s. 143). Her er det altså en analytisk tilnærming til det musikalske materialet som gjelder. I korsammenheng skjer dette naturlig nok ofte i det første møtet med notematerialet. Man leser av og forholder seg analytisk og pragmatisk til det skrevne ord, så å si. Noteterminologi og andre musikalske termer blir ofte brukt som ressurs i dette

---

handlingsrepertoaret. Kordirigenten bruker notemateriale og musikalske termer som koret kjenner og kan forholde seg til, som utgangspunkt for kommunikasjon og fortolkning av notebildet. Dette blir så kommunisert til, og omdannet til musikk av, koret. Kordirigentens stemme og tale er den dominerende ressursen her, og dirigenten står for formidlingen av de skrevne notene til koret. Sammen med pianospill, gester, og de øvrige tidligere nevnte handlingsrepertoarene, er dette kanskje det som tydeligst danner symbiose med de andre repertoarene. Overført til bandsammenheng så er det tekniske diskusjoner og aspekter som er mest nærliggende å tenke på. Å diskutere grep, skalaer, forsterkere, effekter og utstyr er en viktig del av forhandlingene i et band. Om det i korverdenen er notebildet som oftest er utgangspunktet for dette handlingsrepertoaret, så er det bandets egen terminologi og sjargong som er utgangspunktet i bandsammenheng.

Det *evaluerende* handlingsrepertoaret (2009, s. 150) har også mye med stemme og tale å gjøre, og handler ofte om bekreftelse, ros, kanskje til og med ris, både under og etter framførelse. Som med alle de andre handlingsrepertoarene står heller ikke dette alene, men samhandler og inngår i symbiose med de andre. Vi snakker altså ikke bare om muntlige tilbakemeldinger, som for eksempel ros, men også ulike typer bekreftelse eller avkreftelse i form av kroppslige uttrykk, gester, bevegelser og ansiktsuttrykk. Alle korrigeringer og all terping som foregår på en øving, er også en del av denne evaluerende prosessen. Sammenligninger med tidligere framførelser eller andre kor sine framføringer kan også være evaluerende. Ved å øve på ting, ligger det i øvingens natur at det man gjør skal sammenlignes med det man har gjort tidligere for å kunne ha en anelse av at man beveger seg i riktig retning musikalsk og at utvikling skjer. Dette evaluerende handlingsrepertoaret lar seg lett overføre til bandkulturen, der egenevaluering finner sted i høy grad. I et coverband vil denne evalueringspraksisen være en av de viktigste ressursene bandet har for å kunne låte så likt som originalversjonen som overhode mulig.

## 2.5 Kommunikasjonsformer hos jazzmusikere

Frederick A. Seddon (2005) ser i sin artikkel på ulike former for kommunikasjon mellom jazzmusikere under jazzimprovisasjon. Vi skal i det følgende se nærmere på Seddons teorier om disse kommunikasjonsformene, som vil være særlig relevante i forhold til mitt eget forskningsprosjekt.

---

### 2.5.1 Ulike typer «Attunement»

I sin studie undersøker Seddon (2005) altså kommunikasjonsformer hos seks jazzmusikkstudenter under både øvinger og konserter. Seddon brukte videoanalyse som metode for å avdekke kommunikasjonsformene. Hans funn avdekket seks former for kommunikasjon, som dannet to hovedkategorier: verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Disse to hovedkategoriene inneholdt hver seg igjen tre distinkte kommunikasjonstyper: instruksjon, samarbeid (cooperation) og samarbeid (collaboration). Disse to forskjellige formene for samarbeid vil jeg komme nærmere inn på og forklare senere.

Artikkelen argumenterer for at musikalsk kommunikasjon gjennom improvisasjon bygger opp om det Seddon kaller for «empathetic creativity». Teorien tar utgangspunkt i 60- og 70- tallets studentsentrerte, holistiske pedagogikk, da det ble akseptert at studenter kunne lære gjennom utforskning og direkte erfaring. Denne pedagogikken hadde sitt utspring fra John Dewey, og den samsvarer godt med hvordan jazzmusikere utvikler sine improvisasjons-ferdigheter, nemlig gjennom å kombinere personlige ferdigheter og utøvererfaringer med jazztradisjoner for å tilegne seg ideer og å utveksle dem med hverandre. Fra begrepet «empathetic creativity» utleder Seddon videre begrepet «empathetic attunement» som er et viktig begrep i artikkelen. «Attunement» oversettes best i denne sammenhengen med samstemthet. Når en gruppe improviserer sammen, vil uforutsigbarheten hver utøver bidrar med, antyde at samspillet innehar høy grad av samarbeid. Musikerne lytter til hverandre og responderer på hverandre på en empatisk måte. Å improvisere involverer en høy grad av risiko, så musikere er nødt til å ha evne til å stole på hverandre og respektere hverandres musikalske ferdigheter. Empatisk kreative musikere er følsomme og sensitive i forhold til samstemtheten (attunement) i gruppa, i det de er oppmerksomme på det som skjer og klar til å gi hverandre musikalske responser der og da, i øyeblikket. Seddon gjør også et poeng av å skille mellom «sympathetic attunement» og «empathetic attunement». «Sympathetic attunement» skjer hvis utøvere ikke er samstemte, i den betydning at de ikke står på likefot musikalsk. Dette kan skje når nivåforskjellen er for stor mellom utøverne. Det er først når musikere klarer å se ting fra andre musikalske perspektiver enn det individ-sentrerte, at «empathetic attunement» oppstår. Et annet ord for tilstanden kan være at bandet rett og slett finner «grooven».

For å forklare Seddons funn, finner jeg det mest hensiktsmessig å gjengi hans skjema i sin helhet for deretter å kommentere de ulike delene:

<b>Mode of communication</b>	<b>Verbal</b>	<b>Non-verbal</b>
<b>Instruction</b>	Musicians are told what and when to play in pre-composed sections (the head)	Musicians learn pre-composed part by ear or read from music notation
<b>Cooperation</b>	Musicians discuss and plan the organisation of the piece prior to performance in order to achieve a cohesive performance	Musicians achieve sympathetic attunement and exchange stocks of musical knowledge, producing cohesive performance employing: body language, facial expression, eye contact, musical cues and gesticulation
<b>Collaboration</b>	Musicians discuss and evaluate their performance of the music in order to develop the content and/or style of the piece	Musicians achieve empathetic attunement, take creative risks which can result in spontaneous musical utterances. When they do, this signals empathetic creativity

(Seddon, 2005, s. 53)

---

Verbal instruksjon dreide seg om situasjoner der en person tar rollen som instruktør overfor de andre bandmedlemmene og gir spesifikke muntlige beskjeder (2005, s. 53) Dette inntraff for eksempel i Seddons undersøkelse når et medlem ga beskjeder om hvordan en nedskrevet del av en komposisjon skulle spilles. Verbal kommunikasjon som «cooperation» inntraff når medlemmene i samarbeid diskuterte og ble enige om organisatoriske og strukturelle aspekter ved låtene som for eksempel rekkefølge på soloer (ofte kalt «kor» i jazzterminologien). Verbal kommunikasjon som «collaboration» dreide seg mer om kreative diskusjoner rundt låtene (2005, s.54). Etter gjennomspilling kunne musikerne diskutere momenter som gikk mer på hvordan ting fungerte i forhold til for eksempel «feel» på en låt, eller instrumentering. Altså musikalske erfaringer. Dette forteller oss også litt om forskjellen på «cooperative» og «collaborative», som jeg tidligere nevnte at jeg skulle komme nærmere inn på. «Cooperative» ser ut til å dreie seg mer om strukturelle og praktiske diskusjoner, mens «collaborative» dreier seg mer om rene musikalske og kreative aspekter. Denne forskjellen gjelder også for de ikke-verbale delene av kommunikasjonen.

Ikke-verbal kommunikasjon ble tolket som instruksjon når noen av medlemmene brukte eget instrument eller egen stemme til å kommunisere hvordan deler av komposisjonen skulle låte. Dette inntraff for eksempel når en komposisjon skulle øves inn uten at det var noter til stede, og det måtte øves inn ved å lære på øret (2005, s. 54). Ikke-verbal kommunikasjon ble tolket som «cooperation» når musikerne brukte blick, bevegelser og håndtegn for å kommunisere strukturelle ting under spilling, som for eksempel tegn for å komme seg videre. En kjent bevegelse innenfor jazz som er mye brukt, og et godt eksempel på dette, er når en musiker klapper seg selv på hodet. Det betyr at musikerne skal bevege seg fra den improviserte solodelen av låten og tilbake til temaet, ofte kalt «head» eller «head'en» på godt norsk. Nettopp derfor denne bevegelsen til hodet. Denne kommunikasjonsdelen inneholdt noen ganger det vi tidligere var innom som «sympathetic attuned cues». Sympatisk i den betydningen at det det er en ubalanse i ensemblet når det gjelder forståelsen av strukturelle deler ved låten, ikke kreative deler. Ikke-verbal kommunikasjon ble tolket som «collaboration» når det kom til kreativ og skapende interaksjon mellom musikerne. Denne kommunikasjonsformen krever «empathetic attunement» i den forstand at den krever et band som er på samme «planet» rent kunnskapsmessig og kreativt, og virkelig kan snappe opp ideer fra hverandre og være kreative sammen i øyeblikket og skape musikken sammen. Man kan si at «sympathetic attunement» dreier seg om å lene seg på innlærte teorier og skalaer og støtte seg på det en allerede er trygg



---

på, mens «empathetic attunement» dreier seg mer om å gi seg hen, gi slipp og være kreative der og da og la fellesskapets kommunikasjon ta musikken i uante retninger.

Etter at Seddon (2005) gjennom sin tolkning av videomaterialet kom fram til disse seks tilstandene av kommunikasjon, utførte han såkalte «member-checks» for å validere sine resultater (s. 55). Det vil si at han spilte av videosekvenser som han mente representerte de seks forskjellige kommunikasjonsformene for bandmedlemmene for å sjekke om de hadde samme oppfatning av situasjonene.

Målet for Seddon var å avdekke kommunikasjonstilstanden «empathetic attunement» i en jazzgruppe, altså en kreativ flytsone-tilstand. Seddon kaller denne tilstanden også for «striking a groove», en tilstand der alt stemmer og funker (s. 57). Seddon og musikerne ble enige om at det fantes perioder da noen musikere oppnådde denne kommunikasjonen, men at hele bandet aldri hadde den samtidig. Dette mener Seddon kan skyldes at disse musikkstudentene «bare» var på sitt andre studieår, og at de instrumentelle ferdighetene innen jazz ennå ikke var til stede for å kunne oppnå dette stadiet av samspill. At noen av bandmedlemmene likevel oppga at de oppnådde denne tilstanden av «flyt», kan skyldes at medlemmet oppnådde en egensentrert opplevelse av å ha oppnådd en flyt i sitt eget spill, uten at dette opplevdes av de øvrige bandmedlemmene som en «empathetic attunement»-tilstand. Altså ble det en individuell opplevelse, men ikke en kollektiv tilstand (s. 56).

Seddons seks former for nonverbal og verbal kommunikasjon tar utgangspunkt i en mer tradisjonell jazzsjanger der standarder og retningslinjer som for eksempel AABA- form, melodi-solo-melodi, rekkefølge på soloer, akkordskjema og andre tradisjonelle jazzelementer ligger til grunn for improvisasjon og kommunikasjon. Bandmedlemmene i min undersøkelse spiller friimprovisert musikk, eller frijazz i min undersøkelse. Dette gjør det nyttig å også se på noen teorier om frijazz/friimprovisasjon og kommunikasjon i denne teoridelen. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i en relativt fersk doktorgradsavhandling om frijazz og kommunikasjon som passer godt inn i teorigrunnlaget for denne masteravhandlingen.

## 2.6 Frijazz/friimprovisasjon

Njål Ølnes (2016) tar i sin doktoravhandling for seg samspillet i sitt eget band BMX. Han har som problemstilling å finne ut hvordan musikalsk form oppstår og hvordan musikalske intensjoner blir kommunisert mellom musikerne i et band som lager musikk i sanntid. Det

---

interessante for meg med denne avhandlingen er at Ølnes ser på kommunikasjonen som skjer i sanntid, der og da, uten de ferdig forhandlede reglene som ligger til grunn i for eksempel standardjazz og annen regelstyrt rytmisk musikk som har en klart definert form. Uttrykket «gester» er noe Ølnes bruker i sin avhandling i det han blant annet er interessert i å finne ut hvordan musikalsk kommunikasjon kan gjøre noe med retningen på musikken der og da, i øyeblikket, og hvordan disse musikalske gestene mellom musikerne spontant blir oppfattet og omsatt i utvikling av improvisasjonen.

### 2.6.1 Sjangerdefinisjon

Ølnes (2016) problematiserer i begynnelsen av avhandlingen sin definisjonen av begrepene frijazz og friimprovisasjon. Han stiller spørsmålet om paradokser i disse begrepene. Er ikke all improvisasjon fri? Hvordan passer ordene «fri» og «jazz» sammen i det jazz er en sjanger mens å være fri er en tilstand (2016, s. 24)? Ølnes poengterer at frijazz og det som omtales som friimprovisasjon er noe relativt nytt, og noe som bare har vært en del av jazztradisjonen siden slutten av 50-tallet. Frijazz og friimprovisasjon kom som en motsats til den virtuose og regelstyrte improvisasjonen og de fastlagte formene som til da hadde regjert i for eksempel sjangrene bebop og swingjazz, eksemplifisert av for eksempel bebops mester Charlie Parker. Frijazzen var også politisk, i det den var knyttet til den afroamerikanske befolkningens frihetskamp i USA (2016, s. 259). Frijazzen åpnet for en mer åpen improvisasjon, uten regler og konvensjoner, og søkte ofte det ufullkomne og naive (2016, s. 248). For eksempel kunne en av frijazzens ikoner og foregangsmenn, Ornette Coleman, komme ut på scenen og improvisere på et helt annet instrument enn det han egentlig spilte, for eksempel en fiolin (2016, s. 258).

Dette bryter også med mesteropplæringstradisjonen som er sterkt gjeldende både i klassisk musikktradisjon og også i jazztradisjonen og musikalsk opplæring generelt, der det er viktig i opplæringen å kunne lytte til og etterligne sine forbilder, enten i form av å ha en mentor, eller ved å lytte og kopiere et forbilde. Klangmulighetene i instrumentene ble også utforsket ut over det klangidealet som lå til grunn i standardiserte former og konvensjoner. Utforskning av instrumentenes muligheter er viktig innenfor det friimproviserte feltet ved at man søker utover en idiomatisk instrumentbruk, og mot muligheter ved instrumentet som ikke er sett på som konvensjonell bruk, men kanskje derimot kontroversiell bruk, altså alternative måter å bruke instrumentet på.

---

Mens frijazz er knyttet opp til de afroamerikanske frihetskamp på begynnelsen av 60- tallet, har friimpro en nærmere tilknytning til andre kunstuttrykk og samtidsmusikk. Allikevel finner vi også amerikanske foregangsmenn innen denne sjangeren som for eksempel John Cage som sammen med andre kunstnere var med på å danne en rekke retninger og -ismer som for eksempel minimalisme, eksperimentalisme, ny-dadaisme og så videre (2016, s. 29). «Ein kan snakke om ein amerikansk frijazz-tradisjon og ein europeisk friimprovisasjon-tradisjon. Den siste sprang ut av den første, men fann seinare si eiga identitet i nærare slektskap med moderne samtidsmusikk og elektroakustisk musikk» (Ølnes 2016, s. 31)

## 2.6.2 Om kommunikasjonen i BMX

Ølnes (2016) foretar i sin avhandling en omfattende analyse av lyd materialet fra sin egen gruppe BMX. Jeg vil plukke ut noen små biter fra resultatene og det avsluttende kapitlet hans og se på noen momenter fra forskningen som jeg mener kan belyse funn fra min undersøkelse.

Ølnes (2016) skriver i starten av sitt avsluttende kapittel:

«Mitt utgangspunkt for denne studien var ideen om at musikanerne i eit fritt improvisert samspel må kunne gje små teikn til kvarandre undervegs. Dette for å kunne gje dei andre spelarane ein ide om kva intensjon ein har med spelet sitt, små hint om kva ein vil og kvar ein vil. Ein treng desse små teikna for å kunne føregripe den vidare musikalske utviklinga i improvisasjonen» (s. 260).

Ølnes kommer inn på sitt studie av klang og klangutvikling som en interessant del av improvisasjonen og samspillet. Hovedfokuset til Ølnes er de klanglige gestene og auditive responsen som skjer i samspillet og improvisasjonen. Han nevner også at det for videre forskning kunne ha vært interessant å se på kombinasjonen av klanglige og kroppslige gester (2016, s. 260)

Det som kommer fram som er interessant er at bandet (BMX) kan forme klangkarakterer sammen. Klangene som dannes i bandet blir utviklet kollektivt (s. 260). Enkeltstående klanger blir etter hvert utviklet ved bruk av vibratoer, forskjellige ansatser og så videre. Dette gjør at enkle klanger vokser til å bli en sammenhengende musikalsk former. At nye klangkarakterer kommer til og de opprinnelige byttes ut, er med på å gi improvisasjonen nye retninger.

Ølnes legger også fram spennende resultater rundt bandmedlemmenes roller og samspillfunksjoner (s. 261) Målet er å fange opp intensjonene med samspillet:

---

«Rollane syner korleis spelarane søker å utfylla kvarandre på ulike *kreative og føregripande* måtar. Gjennom desse rollane kan spelarane fullbyrde musikalske gestaltar som dei har ei aning om er på gang. Eller dei kan endre samspelet radikalt ved til dømes å ta rolla som *sporvekslar*; ein som brått endrar retninga i musikken» (s. 261).

Dette viser hvordan kjennskap til hverandre og musikalsk intuisjon kan bidra til retningsskifte i musikken. Ølnes kommer også inn på at et band som har improvisert fritt sammen over tid kan oppnå en felles bevissthet rundt spillet, og en felles underbevissthet (s. 266).

Begrepet «flyt» er også noe Ølnes kommer inn på i avhandlingen sin. Det er den kollektive opplevelsen av at ting virkelig fungerer. Dette er med på å gi musikerne en stor glede når denne tilstanden av flyt oppstår. Total involvering og oppmerksomhet kjennetegner denne tilstanden. En glemmer seg selv og sin egen vurdering av eget spill. Klangen og samspelet tar all oppmerksomhet og en skyver alt annet til side (s. 229).

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet noen teorier om emnene formell/uformell musikalsk læring samt om musikalsk kommunikasjon. Disse teoriene mener jeg skal danne et godt teoretisk bakteppe for å forklare og sette lys på min egen empiri i denne avhandlingen.

Begrepene formell/uformell ble i første omgang sett på i et læringsperspektiv ut fra Folkestads (2006) artikkel om læringspraksiser og institusjonalisert læring, kontra læring som finner sted utenfor institusjonene. Disse teoriene passer godt for å forklare litt om læringen som finner sted i de uformelle musikkmiljøene, og da spesielt innenfor de rytmiske sjangrene og populærmusikken. Den uformelle musikk læringen som finner sted på fritiden, og menneskers hyppige omgang med populærmusikk, bør få konsekvenser også for den formelle musikkopplæringen. Populærmusikeres strategi med å spille «på øret» nevnes også i Folkestads artikkel som en forskjell fra det klassiske miljøets notebaserte tilnærming. Lytting-øving- framføring er det gjeldende for populærmusikere. Musikk må også sees i et større verdensperspektiv i og med at vi i den vestlige verden er bundet av vår tradisjon som er sterkt knyttet til den vestlige kunstmusikktradisjonen. Folkestad finner til slutt fire måter å definere begrepene formell og uformell læring på: (I) situasjonen, (II) læringsstil, (III) eierskap, og (IV) intensjon. Finnegan (2007) bok «The hidden musicians: Music-making in an English town», ser på disse «skjulte» musikerne i byen Milton Keynes på en levende, beskrivende måte og setter fokus på disse uformelle miljøene. Hun sammenligner det klassiske og det rytmiske

---

miljøet og ser på overlappinger og gråsoner der musikkmiljøet i Milton Keynes danner en rikdom som går på tvers av sjangre. Lucy Green (2002) setter gjennom intervjuer med 14 populærmusikere fra 15 til 50 år fokus på hvordan populærmusikere lærer. Hun ser på hvordan populærmusikere gjennom sine karrierer fra «the beginnings» til «the ends» tilegner seg kompetanse og tilpasser seg et musikkmarked, og hvordan de gjennom band og gruppedynamikk lærer av og med hverandre. Disse teoriene om formell og uformell musikalsk læring vil danne et godt grunnlag for å forstå hvordan bakgrunnen til musikerne i mitt forskningsprosjekt igjen er basis for å forstå deres kommunikasjon med hverandre i en øvingssituasjon.

I delen som omhandler musikalsk kommunikasjon har jeg sett på ulike typer, både verbale og ikke-verbale. Ulike teorier om hvordan musikere kommuniserer med hverandre blir belyst både ut fra begrepene multimodalitet og semiotikk i et korperspektiv ved Jurströms (2002) forskning, og Seddons (2005) teorier om seks ulike måter å se på kommunikasjon i et jazzband. Jurström (2002) ser på seks ulike ressurser en kordirigent bruker for å kommunisere med koret sitt, og på den måten hente ut musikk fra det. Disse seks ulike ressursene virker sammen og blir til et slags felles ressurscenter som kordirigenter tar i bruk. Noen av disse ressursene kan fint la seg overføre til bandkommunikasjon og bandsamspill. Sammen med Seddons teorier om sympathetic og empathetic attunement, og de seks ulike kombinasjonene av kommunikasjonsformer han har brukt i sin skjematisk framstilling, vil dette danne teorigrunnet for resten av oppgaven.

---

## 3. Metode

I denne delen av oppgaven gjør jeg rede for hvilke valg som er tatt med hensyn til metode, det vil si det forskningsdesign og utvalget av informanter jeg har brukt i min undersøkelse. Jeg vil se på hvilke valg jeg har tatt når det gjelder utvalg av informanter og innhenting av empiri. Videre retter jeg fokus på hva som kjennetegner kvalitativ metode før jeg setter søkelys på forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av videoobservasjoner og intervjuer. Analysemetoder og behandling av data vil bli drøftet og jeg vil også komme inn på forskningsetiske problemstillinger.

### 3.1 Valg av forskningsmetode

Hvilken metode en velger i en masteroppgave tar utgangspunkt i målet med oppgaven. Hva er det jeg ønsker å finne ut noe om? Etter at det spørsmålet er besvart, kan en velge å bruke de metodene som er mest hensiktsmessig for prosjektet. En kan dele forskningsmetoder inn i to hovedkategorier: Kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode ved at man søker mer inn til kjernen av det man vil finne ut av. Kvantitativ forskning tar ofte for seg en stor mengde data som samles inn for deretter å kunne utlede funnene, ofte ved hjelp av statistisk metode (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010, s. 7). Kvantitativ forskning forbindes ofte med, og brukes ofte innenfor, de naturvitenskapelige forskningsmiljøene. Naturvitenskapelig forskning preges tradisjonelt av positivisme. Positivisme er (i motsetning til fenomenologien som vi skal se på litt senere) en retning som «framhever den menneskelige erkjennelsens sansbare, empiriske (erfaringsmessige) grunnlag og avviser all metafysikk» (Sletnes, 2015, s. 1). I positivismen forstås vitenskapelig virksomhet som en: «objektiv, verdinøytral og interessefri aktivitet uavhengig av subjektiv fortolking og samfunnsmessige forhold» (Sletnes, 2015, s. 1). Det skal altså ikke tolkes inn noen mening i hermeneutisk eller fenomenologisk forstand. Kvantitative studier kan også finne sted innenfor samfunnsvitenskapelig forskning og humaniora. Ofte foregår kvantitative studier innenfor samfunnsvitenskapene ved å bruke for eksempel spørreskjema, og dermed ha et stort utvalg av informanter. I kvalitativ forskning går man derimot inn og studerer et fenomen med et mindre utvalg informanter, mer inngående. I og med at målet med forskningsprosjektet mitt var å innhente bandmedlemmers egne erfaringer ved å få dem til å fortelle fra sin livsverden om tanker rundt fenomenene samspill og kommunikasjon, var det et naturlig valg å bruke kvalitativ

---

metode. Å bruke fenomenologi som tilnærming til kvalitativ metode, er egnet for å undersøke kommunikasjonen i et band.

Kommunikasjonen som finner sted i et jazzband var altså fenomenet jeg ville finne ut noe om ved hjelp av kvalitative metoder. For å skaffe meg tilstrekkelig empiri om hvordan det kommuniseres i band, valgte jeg tre ulike metodiske innganger. De to hovedtypene var videoobservasjon av en øvelse, og intervjuer med hvert enkelt bandmedlem i etterkant av videoobservasjonen. I tillegg til dette, transkriberte og analyserte jeg også lydopptakene fra praten som foregikk under korte avbrudd i spillingen der bandmedlemmene diskuterte sin egen praksis og hva de måtte tenke på videre i øvingen. Jeg valgte også å sette iPhonen min på lydopptak under kaffe og matpauser. Dette var et valg jeg gjorde på bakgrunn av egen erfaring, fordi jeg vet at det under disse «pausene» ofte blir snakket mye om retningen på øvelsen og hvordan det skal jobbes videre. Disse lydopptakene ble også transkribert for å kunne være en del av datamaterialet, og dermed belyse funn i min analyse.

## 3.2 Fenomenologi

Fenomenologien søker å basere seg på intervjupersonenes livsverden, og var i utgangspunktet en tysk retning innenfor filosofien som vokste frem på begynnelsen av 1900-tallet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Det er fra fenomenologien at det tidligere nevnte begrepet «livsverden» stammer. Fenomenologien som forskningsperspektiv var i utgangspunktet en motbevegelse eller kritikk mot naturvitenskapen. Man mente at naturvitenskapen hadde fjernet seg for mye fra basisen det ble forsket på, nemlig det daglige livet, eller livsverdenen, med den følge at naturvitenskapen skapte seg en egen abstrakt verden. Den fjernet seg altså fra grunnlaget, som bygger på at naturvitenskapene også springer ut av menneskelige erfaringer og oppdagelser (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 76). I Kvale og Brinkmann (2009) står det:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (s. 45)

---

Med dette som grunnlag passer mitt forskningsprosjekt helt klart inn i en fenomenologisk tilnærming, i det jeg vil ha tak i intervjupersonenes egne opplevelser ved fenomenet bandsamspill og den kommunikasjonen som foregår i den praksisen.

### 3.3 Utvalg

I denne oppgaven er hensikten min å gjøre en fenomenologisk inspirert undersøkelse om hvordan bandmusikere kommuniserer i en frivillig uformell bandpraksis. Med dette som bakteppe var det viktig for meg å finne et utvalg musikanter/bandmusikere som jeg hadde god grunn til å anta kunne hjelpe meg å skaffe til veie god og relevant empiri. Jazz er et felt der kommunikasjon gjør seg spesielt gjeldende. Musikk med improvisasjon som et av de viktigste grunnelementene, innbyr spesielt til kommunikasjon musikerne imellom, noe som tydeliggjøres og eksemplifiseres av Seddon (2005). Med dette som utgangspunkt valgte jeg en jazztrio som forskningsobjekt. Jazztrioen spiller jazzrock i en relativt fri form, noe som styrket muligheten for rik empiri, sett i forhold til problemstilling og teori.

Jazztrioen består av trommer, bass og gitar og baserer øvingene sine på lange improviserte strekk, det skapes riff og forløp som igjen danner ideer til låter. Medlemmene i bandet er bekjente av meg, og de er en del av et musikermiljø som jeg selv befinner meg i. Avtalen med bandet ble inngått i november 2015, hvor nødvendig informasjon om innhold i mitt forskningsprosjekt ble gjort kjent for bandmedlemmene og samtykkeerklæringene (vedlegg 1) underskrevet. Søknaden til NSD (Forskningsdata, s.a.) ble godkjent i oktober (vedlegg 2). Bandmedlemmene og jeg laget en avtale om at jeg skulle komme for å gjøre videoobservasjon av en øvelse som bandet hadde planlagt å ha 21. desember 2015, og dette ble gjennomført. I tillegg ble det avtalt et intervju med hvert av bandmedlemmene. Disse intervjuene fant sted våren 2016.

### 3.4 Videoobservasjon

Videoobservasjon ble brukt som metode for å kunne fange opp så mye av kommunikasjonen mellom bandmedlemmene som mulig. Å kun bruke mine egne sanser for å observere, der og da, og i tillegg gjøre notater, anså jeg kunne føre til at masse informasjon ville blitt «borte på veien». Bjørndal (2002) sammenligner informasjonen vi innhenter under observasjon med «bit» fra dataverdenen. Mengden impulser vi innhenter gjennom våre sanser ved å observere i løpet



---

av et sekund er enormt, og kun en brøkdel av disse impulsene blir bevisst observert (s. 33). Videre i kapitlet om bruk av video og lydopptak som vurderende øye, sier han:

Dette underbygges av forskning som viser at vi har meget begrenset kapasitet til å ta inn og huske informasjon, hva vi observerer avhenger av våre tidligere erfaringer, vi ser ofte det vi vil se, våre følelser og oppfatninger farger våre observasjoner. (s. 74)

Det er hensiktsmessig å benytte seg av videoopptak, for så i ettertid kunne behandle dataene i «ro og mak». Å kunne spole frem og tilbake, fryse bildet, notere funn og transkribere, gjorde videoobservasjon til en svært godt egnet metode. For å ytterligere poengtere fordelene med bruk av videoopptak siterer jeg fra Kvale (2009):

Bruk av video utvider imidlertid våre muligheter for hva vi kan registrere. Video registrerer både verbale og nonverbale signaler – og samspillet mellom det verbale og nonverbale. Dette gjør at man i ettertid lettere kan forstå kompleks kommunikasjon. (s. 83)

### **3.4.1 Forberedelser**

Før videoopptaket fant sted, skaffet jeg meg to kameraer av god kvalitet for å sikre at opptakene ble tydelige og klare, både når det gjaldt bilde og lyd. Før øvelsen rigget jeg til kameraene og sjekket at jeg fikk med alle bandmedlemmene i bildet. I forbindelse med dette var det svært viktig for meg at jeg flyttet bandmedlemmene så lite rundt som mulig, og jeg var svært nøye med å sikre meg at ingen var ukomfortable med plasseringen, eller at det var svært ulikt slik de pleide å stå. Øvelsen gikk sin gang, og min rolle underveis ble å observere at ting fungerte teknisk og at kameraene rullet.

### **3.4.2 Gjennomføring**

Øvelsen jeg observerte fant sted i et lite og trangt rom. Dette førte, som nevnt tidligere, til at jeg møtte noen utfordringer tidlig. Jeg hadde med meg to videokameraer for å sikre meg at jeg ikke gikk glipp av noe, mest av alt med hensyn til fysisk kommunikasjon mellom bandmedlemmene. Problemet med et såpass lite rom, er å få stort nok kamerautsnitt. Etter litt jobbing fikk jeg plassert de to kameraene i to hjørner av rommet. En må i slike situasjoner ofte ta et valg med hensyn til kameraføring. Skal en etterstrebe å få nærbilder av alle utøverne, eller velge et mer distansert utsnitt som registrerer mer samhandlingen mellom flere mennesker (Bjørndal, 2002, s. 71). Valget falt på det siste, og resultatet ble godt nok til at opptaket kunne brukes som empiri og dermed analyseres i etterkant. Dette ble selvfølgelig også sjekket før

---

opptakene startet. Jeg brukte ett av kameraene som «hovedkamera», mens det andre ble brukt som «bekreftelseskamera», altså for å kunne etterprøve funn jeg var usikker på. Bandet hadde i løpet av dagen tre lange, improviserte strekk som ble filmet. Innimellom stoppet bandemedlemmene opp, diskuterte og evaluerte før de satte i gang igjen. Videoobservasjonen ga cirka tre timer med videomateriale, noe som viste seg å være nok til å gi et tilfredsstillende grunnlag for videre transkripsjon og analyse.

### 3.4.3 Transkribering og analyse

Å transkribere vil si å overføre noe fra ett tegnsystem til et annet (Bjørndal, 2002, s. 80). Den vanligste formen for transkribering er å overføre verbale utsagn til tekst. Her var oppgaven for meg å transkribere både nonverbale og verbale uttrykk som jeg observerte på videoen, til tekst, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt og observasjonsguiden (vedlegg 3). Transkriberingen av videomaterialet var en prosess som også i høy grad satte meg rett inn i analysemodus. En slik strukturering av videomaterialet beskrives slik av Kvale (2009): «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (s. 188-189). Dette stemte godt med min erfaring i og med at transkriberingen av videomaterialet gjorde at jeg følte at funn ble analysert og konkretisert i det øyeblikket jeg transkriberte det. Dette gjorde også at det senere ble lettere å finne igjen partier når videoopptakene skulle analyseres og sammenlignes med andre data som for eksempel intervjuer og «pauseprat». En viktig ting under videotranskriberingen, var å holde orden på funn ved å føre tidsreferanser nøye. Dette gjorde jeg for raskt å kunne finne frem igjen i videomaterialet hvis noe måtte sjekkes en gang til, for eksempel opp mot intervjutranskripsjonene. Der den verbale kommunikasjonen hvor bandemedlemmene diskuterte seg imellom krevde en direkte og ordrett transkripsjon, noterte jeg i samspillpartiene mer stikkordsbasert for å finne eksempler på nonverbal kommunikasjon. Dette var stikkord som gav meg tidsangivelser på når nonverbal kommunikasjon som blick, musikalske signaler og andre gester fant sted. Disse funnene ble senere bekreftet (eller avkreftet) og utdypet gjennom dataene som stammet fra transkripsjonene av intervjuene.

## 3.5 Intervju

Når vi bruker intervju som en kvalitativ metode, gjør vi det for å få et innblikk i intervjuobjektets livsverden. Om hva livsverden er, siterer jeg: «Livsverdenen er den verden vi

---

kjenner og møter i dagliglivet» (Hansen, Tanggaard, & Brinkmann, 2012, s. 19). En annen formulering er: «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale, 2009, s. 21). Disse sitatene synes jeg forklarer godt hvorfor jeg valgte å intervju bandmedlemmene i tillegg til å gjennomføre videoobservasjonen. Det å kunne få belyst funn på videoene ut fra bandmedlemmenes eget ståsted og egne erfaringer var viktig for å kunne sette meg inn i tenkemåten musikerne hadde rundt kommunikasjonen seg imellom. Det var altså viktig for meg å få bandmedlemmene til å sette ord på de forskjellige kommunikasjonsformene som oppsto i samspillet, og som jeg observerte. Bjørndal sier følgende om dette: «Målet med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonens opplevelser og i siste instans å formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersons perspektiv på opplevelsen i en eventuell skriftlig rapport» (Bjørndal, 2002, s. 20).

### **3.5.1 Forberedelser**

Jeg endte opp med å velge å gjennomføre et semistrukturert livsverdensintervju med hver av de tre medlemmene i bandet. Tidlig i prosessen med denne oppgaven, hadde jeg lagd meg en intervjuguide. Denne guiden ble laget til søknaden til NSD og var veiledende og litt skisseaktig helt i starten. Den ble redigert litt og jeg satt igjen med en intervjuguide (vedlegg 4) som veiledet meg gjennom intervjuene og satte fokus på temaer som hadde relevans for problemstillingen min. At intervjuet er semistrukturert vil si at det ikke er en helt åpen samtale, men heller ikke en spørreskjemalikhende samtale (Kvale, 2009, s. 47). Intervjuet beveger seg rundt bestemte temaer og intervjuguiden har ofte forslag til spørsmål, uten at det nødvendigvis er ordrett de spørsmålene som blir stilt. Intervjuet får ofte preg av å være en samtale hvor begge parter er interessert i temaet og der intervjuet kan ta ulike retninger, uten at en dermed ser bort fra intervjuguiden. Kvale (2009) kommer også inn på at når det gjelder semistrukturerte intervjuer, vil ofte intervjuguiden inneholde flere temaer en skal innom, og forslag til spørsmål du kan stille. Ofte merket jeg at engasjementet under intervjuet gjorde at noen temaer ledet til andre temaer uten at det nødvendigvis var rekkefølgen slik den var utformet i intervjuguiden. Transkripsjonen av intervjuet i etterkant gjorde likevel at det gikk fint å tolke samtalen og å finne igjen de ulike temaene.

---

### 3.5.2 Gjennomføring

Å få individuelle intervjuer med alle tre bandmedlemmene var for meg viktig for å kunne få fram variasjon i synet på den kommunikasjonen som foregikk i bandpraksisen ut fra utøvernes egen livsverden. På grunn av at jeg hadde et ganske oppstykket studieforløp i 2016, fant de to første intervjuene sted i løpet av fem dager i mars, mens det tredje fant sted i juli 2016. Ingen av intervjuene ble transkribert og analysert før alle tre var gjennomført. Når det er sagt, var det nødvendig å gjenoppfriske de første to ved å høre gjennom dem med intervjuguiden i hånd før jeg gjennomførte det siste intervjuet. Dette var for å sikre meg selv at jeg ikke sporet av og satte fokus på feil sted under det siste intervjuet.

Når det gjelder iscenesettelse av intervjuene, fant de sted i rom som var uten forstyrrelser fra omgivelsene, et sted hvor vi kunne samtale fritt med ro rundt oss uten å være redde for avbrytelser. Lydopptak ble gjort med min iPhone, som ga veldig god lyd kvalitet. De tekniske forberedelsene, som plassering av lydopptaker og justering av lydnivå, ble gjort under den uformelle starten av intervjuet hvor vi snakket om løst og fast. Dette ble gjort bevisst fra min side for å skape en god tone og trygghet hos både intervjupersonene og meg som intervjuer. Det er avgjørende for kvaliteten på intervjuet at intervjueren får god kontakt fra starten av ved å lytte interessert og være oppmerksom (Kvale, 2009, s. 141). Intervjuene fant som sagt sted en god stund etter at videoobservasjonen var gjennomført. Dette gjorde at intervjupersonene allerede hadde fått de nødvendige opplysningene om mitt forskningsprosjekt og var satt inn i hvordan jeg ville bruke video og lydopptak i den videre jobben med masteravhandlingen. Intervjuobjektene var også klar over at deler av intervjuet tok utgangspunkt i allerede observerte funn fra videomaterialet og at noen av spørsmålene mine hadde som hensikt å belyse disse funnene.

### 3.5.3 Transkribering og analyse

Transkriberingen av intervjuene var, som også nevnt over om transkribering av videomaterialet, en spennende prosess som også satte i gang analysearbeidet. Arbeidet med transkriberingen ble ikke kun en teknisk overføring fra talespråk til skriftspråk, men en meningsfull bearbeidelse av materialet i tillegg. Selv om det ikke finnes noen fasitsvar på hvordan en transkribering skal gjennomføres, finnes det noen standardvalg som må tas (Kvale, 2009, s. 189). Dette gjelder for eksempel om en skal transkribere så ordrett som mulig, med alle aah'er og hm'er, om en skal ta med eller utelate unødvendige gjentakelser, og så videre. Jeg valgte å transkribere så ordrett

---

som mulig. Jeg valgte å ta med hm'er og tilsvarende der jeg følte at det var naturlig for å få fram nøling, eller usikkerhet rundt spørsmålene som ble stilt. Jeg markerte også tenkepauser med tre punktum der intervjuobjektet stoppet for å tenke seg om, nølte eller lette etter de rette ordene og formuleringene. Digresjoner og små innskutte setninger som ikke ga mening, eller ikke hadde noen meningsfunksjon i intervjupersonens resonnement om intervju spørsmålet, valgte jeg ofte å utelate fra transkripsjonen. Jeg tenker da på rene fraser og setninger som jeg umiddelbart under transkripsjonen skjønnte ikke ville ha viktig meningsinnhold og være viktig for en eventuell meningsfortetting senere. Her er et lite utdrag fra transkripsjonen som viser «stilen» jeg valgte å bruke. M er her intervjueren, altså meg, og F er intervjuobjektet:

M: Men det biinstrumentet, altså piano ... lærte du å spille det av faren din på en måte eller? ... Fikla du med det på egenhånd?

F: Ja, altså det ... han ... eh ... vi var jo ... han ... vi har jo piano i stua, så da spilte han hele tida gjennom oppveksten så jeg ble jo veldig, veldig vant til å høre piano og han kunne sitte i mange timer å spille i stua mens vi lekte rundt og ... mens vi så på TV og alt mulig ... så det pianoet har på en måte ... kommet veldig naturlig for meg seinere også, selv om jeg hadde det på musikklinja for eksempel da i biinstrument, så har det alltid ... jeg har alltid hatt veldig mye piano i øret, og det syns jeg også ... [at] det rytmisk har mye til felles med trommer ... eh, ja, det har på en måte alltid vært en del av ... min instrumentering da, kan du si.

Dette transkripsjonsutdraget er også et godt eksempel på at intervjuet er semistrukturert. Man ser at intervjueren (altså jeg) stopper opp midt i spørsmålet og stiller spørsmålet på kanskje ikke så velformulert måte. Allikevel var dette spørsmålet, i den aktuelle konteksten, helt på sin plass fordi den dialogiske formen i det semistrukturerte intervjuet førte oss dit.

Når det gjelder analysen av intervjuene, ga transkriberingsarbeidet meg en god pekepinn på hvordan jeg kunne ta tak i materialet for videre analyse. Sammenfatning og sortering av funn fra videomaterialet sammen med intervjuene og pauseprat på øvingen gjorde at jeg fant en hensiktsmessig måte å sortere transkripsjonene for videre analyse. I forhold til mitt forskningsspørsmål hadde jeg også på forhånd en klar formening om hvordan intervju og observasjon skulle analyseres. I følge Kvale (2009) er det viktig at man har analysemetoden klart for seg før man intervjuer. Videre sier han:

Analysemetoden du bestemmer deg for – eller i hvert fall vurderer å bruke – vil deretter styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. I slike analyseformer – hvor man tolker underveis – blir en vesentlig del av analysen «fremskyndet» til selve

intervjusituasjonen. Den endelige analyseringen blir da ikke bare enklere, den vil også være basert på tryggere grunn. Satt på spissen vil analysen allerede være overstått innen opptakeren slås av. (s. 198)

Selv om man i både intervjuprosessen og transkriberingen allerede er i gang med analysearbeidet, er det allikevel nødvendig med en analyse av transkripsjonene. For meg gjaldt det å trekke ut relevante funn fra intervjuene sett opp mot forskningsspørsmålene og den fenomenologiske tilnærmingen. Dette førte for meg til en analysemetode som innebar meningskoding og meningsfortetting (Kvale, 2009, s. 208 og 212).

Å kode en transkripsjon vil si at man finner nøkkelord fra intervjuene som gjør at man senere kan finne fram til og identifisere en uttalelse, sette den i sammenheng med andre uttalelser, for igjen å kunne utlede et meningsinnhold. Et eksempel kan være hvis jeg er ute etter å få vite noe om hvordan bandmedlemmene bruker øyekontakt for å kommunisere, så blir det å søke i transkripsjonene etter ordet «øyekontakt», eller steder der de snakker om fenomenet øyekontakt. Når man får samlet det samme nøkkelordet eller steder som beskriver fenomenet fra flere intervjuer, kan man sammenligne utsagnene rundt begrepet og utlede funn og danne mening deretter, såkalt meningskoding (Kvale, 2009 s. 208).

En meningsfortetting er også gunstig å gjennomføre for å organisere analysen. Dette er en metode der man tar lengre uttalelser og formulerer dem kortere og mer presist i forhold til tematikk (Kvale, 2009, s. 212). Man tematiserer altså intervjupersonens uttalelser i kortere formuleringer. Her er et eksempel på bruk av koding og meningsfortetting fra ett av mine egne intervjuer:

Transkribert tekst	Meningsfortetting	Nøkkelord (koding)
Jeg fikk først trommer fra jobben til pappa ... [Han] hadde tatt med noen trommer hjem og det starta egentlig med at jeg ... slo på alt som var av møbler eller spilte trommer på sofa og ... ja, jeg lagde mye rytmer med munnen og ... ja jeg gikk egentlig hele dagen og lagde	Slo på møbler hjemme. Lagde rytmer med kroppen. Fikk trommesett.  Interessen blusset opp for alvor på ungdomsskolen.  Dannet band med klassekamerater.	Uformell opplæring  Rockeband  Ungdomsskolen  Rockesjanger

<p>lyd da ... og da fant pappa ut at han skulle kjøpe et trommesett til meg ... eller først låne da ... og så ble det til at jeg ... slo litt en periode på trommene og ikke var så interessert ... og så plutselig så, når jeg kom på ungdomsskolen så ... livnet interessen opp igjen da ved å spille i band. Og da begynte jeg å spille med ... ja ... mine klassekamerater og da spilte vi Iron Maiden og Metallica og sånn typisk rocke-ting da.</p>	<p>Klassisk ungdomsband repertoar</p>	
---	---	--

Selv om det i dette forskningsprosjektet er en fenomenologisk tilnærming, kommer man ikke bort fra at jeg som forsker tolker datamaterialet ut fra min forforståelse og mine fordommer. Min erfaring fra feltet og førforståelse av fenomenet, gjør at jeg ikke stiller meg kunnskapsmessig blank i forhold til fenomenet. Meningsinnholdet vil på et eller annet plan fortolkes av meg ut fra mine egne erfaringer. Dette faller inn under det som kalles en hermeneutisk meningsfortolkning. Hermeneutikken har gjennom århundrer forsøkt å forstå de forskjellige fortolkninger av tekster, da ofte bibeltekster og litterære tekster (Kvale, 2009, s. 216). Den hermeneutiske metoden går ut på å ha en forståelse for helheten av en tekst for deretter å få ny kunnskap fra en del av teksten, som igjen settes inn i en ny forståelse av helheten. Slik fortsetter fortolkningen av tekster i en hermeneutisk sirkel, eller kanskje mer presist, en spiral der en beveger seg mellom del og helhet. Oversatt til mitt forskningsprosjekt vil utsagn fra en av intervjupersonene forstås og tolkes ut fra forskningsspørsmålet, som sammen med utsagn fra de andre intervjupersonene vil danne en helhetsforståelse. Fra del til helhet. Det samme kan sies om samspillet mellom videoopptak og intervjuer. De er også deler som gjennom analysen danner en ny helhet.

---

## 3.6 Den viktige pausepraten

I dette kapitlet har jeg sett på metodene som er brukt for datainnsamling i min masteravhandling, nemlig videoobservasjon og intervju. Tidligere i kapitlet har jeg gjort rede for hvordan jeg forberedte, gjennomførte og analyserte materialet som ble samlet inn ved hjelp av disse to metodene. I tillegg tar jeg med dette avsnittet, som jeg synes er viktig ut fra et fenomenologisk utgangspunkt. Som beskrevet tidligere, har jeg egen erfaring med at mye viktig informasjon kan komme fram i kaffe og matpauser mellom øveøktene. Dette ble bekreftet da jeg oppdaget at bandøvelsen fortsatte i høyeste grad, selv med kaffe og brøds\_kive i munnen. Opptakeren jeg hadde med meg stod på under pausene, og denne pausepraten så jeg også nytte av å transkribere for å kunne sammenligne og sammenfatte det med observasjoner og intervjuer i analysen senere. Disse pauseopptakene ble også klarert med bandmedlemmene i forkant. I idrettens pauser der kroppen skal hvile, eller i matpausen på en hvilken som helst jobb, tar en også pause fra faget og tenker og snakker om andre ting. Det er jo ofte nettopp det vi forbinder med pause. Slik var ikke tilfellet med «mitt» band. Der ble det evaluert, planlagt, lagt strategier og så videre i pausene også. Interessen og gløden var stor. Selvfølgelig ble det noen digresjoner over i det vi kan kalle vanlig pauseprat om løst og fast, men hovedpreget var at det ble øvd like mye i pausen, i hvert fall hvis vi skal se det med et «kommunikasjons»-blikk. Her foregikk det masse verbal kommunikasjon som kan ses på som del av samspillet i band og som hadde direkte følger for hva som skjedde etter pausen inne på bandrommet.

### 3.6.1 Analyse av pausepraten

Transkripsjonen av pausepraten ble selvfølgelig også en viktig del å analysere og se i sammenheng med videoanalysen og intervjuanalysen. Å kombinere flere ulike metoder kan, hvis det er godt samsvar mellom dataene, være med på å sikre at resultatene er valide. Hvis de derimot avviker, kan det gi grobunn til nye fortolkninger av et fenomen (Bjørndal, 2002, s. 105). Analysen av pausepraten ble gjort på samme måte som intervjuanalysen, altså ved hjelp av meningskodning, meningsfortetting og meningsfortolkning.

## 3.7 Forskningsetikk

Å intervju og videoobservere mennesker i forskningsøyemed medfører å ta stilling til etiske og moralske spørsmål. Hos Kvale kan vi lese: «Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets



---

situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål» (Kvale, 2009, s. 79-80). Før jeg gikk i gang med selve undersøkelsen, var det viktig å informere informantene om hva det ville si å delta i den. God og nøyaktig informasjon vil gjøre det enklere å danne et godt tillitsforhold til informantene, noe som igjen vil føre til troverdig empiri. Planleggingen av et forskningsprosjekt består blant annet i å innhente intervjuobjektene informerte samtykke til å delta i studien, og å sikre konfidensialitet (Kvale, 2009).

Når det gjelder samtykke og konfidensialitet, meldte jeg i samråd med min veileder masteroppgaven inn til NSD. Siden jeg valgte å innhente personopplysninger i min masteroppgave, var den meldepliktig (vedlegg 2) På NSDs nettsider står det at et forskningsprosjekt er meldepliktig hvis man for eksempel innhenter personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, noe som var tilfellet for meg med bruk av tale og videoopptak (forskningsdata, s.a) Mine informanter underskrev en samtykkeerklæring (vedlegg 1) og prosjektet og innhenting av empiri kunne dermed starte. Informantene ble informert om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, at videomaterialet ville bli oppbevart trygt og bli slettet etter prosjektets slutt, og at øvrig informasjon ville anonymiseres.

En utfordring (ved siden av at det var til stor nytte) ved prosjektet, var min gode kjennskap til informantene. Det var med på å skape trygghet rundt observasjonen og intervjuene. Det at jeg er aktiv innenfor samme sjanger selv, og det faktum at jeg kjenner informantene relativt godt, gjør at min forforståelse og interesse for feltet det forskes på, kan være med på å fargelegge eller gi en spesiell retning på et intervju eller en analyse. Hele grunntanken bak fenomenologien er at det ikke skal foretas noen større grad av tolkning av forskeren, men at det er informantenes egen livsverden og tanker rundt situasjonen det forskes på som i størst mulig grad skal komme fram. I Kvale (2009) står det:

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale, et al., 2009, s 47)

Det er derfor viktig at forskeren er svært bevisst på sin rolle i intervju og observasjonsforskning. Det at jeg som forsker har så mange likheter med informantene selv, og har den samme interessen for samspillsituasjoner og kommunikasjon i band, gjør at jeg ikke kan tillate meg digresjoner som går utover tema og intervjuguidens rammer. Det er rett og slett viktig å holde

seg til saken og la informantene dele sin livsverden. På den annen side er mine erfaringer og kunnskap fra samme felt også med på å kunne bidra til at jeg kan se og forstå ting andre kanskje ikke hadde kunnet sett, forstått og satt seg inn i.

Et annet etisk dilemma ved en slik oppgave er at musikermiljøet jeg forsker på er såpass lite. Uansett hvor nøye jeg er som forsker med konfidensialitet og å verne om mine informanter, så vil det kanskje uansett hvordan jeg legger avhandlingen fram, være noen som vil gjenkjenne informantene mine. Musikermiljøet er tross alt lite og inkluderende, slik jeg oppfatter det. I og med at sjangeren i bandet det forskes på er smal, vil det potensielt kunne gjenkjennes. Dette har jeg også opplyst mine informanter om. Kjennskapen og likheten mellom meg som forsker og informantene i bandet, gjorde at informantene var oppriktig nysgjerrige og delte entusiasmen rundt prosjektet. Dette gjorde det lett for meg å være trygg på at samtykke ikke bare var en signatur på et papir, men noe oppriktig og ekte, et prosjekt der problemstillingen var noe deltakerne gjerne ville være med å belyse.

---

## 4. Resultater fra undersøkelsen

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke fram funn fra undersøkelsen. Jeg vil se på disse funnene ut fra det teoretiske grunnlaget og bakteppet jeg har skrevet i kapittel 2. Jeg vil gjøre denne delen tilsvarende kronologisk som i teorikapitlet, det vil si at jeg først ser på bakgrunnen til bandmedlemmene i forhold til formell/uformell bakgrunn og opplæring før jeg ser på funn i forhold til teoriene om musikalsk kommunikasjon.

### 4.1 Musikalsk bakgrunn og opplæring - «The beginnings»

Opplæringen og bakgrunnen til de tre guttene i bandet, er ganske lik, dog med noen ulikheter som kan danne utgangspunkt for ulike funn i intervjuer og observasjon som vi skal se på senere. Selv om bandet helt klart tilhører en uformell praksis, skal vi se at bakgrunnen til alle tre er preget av en blanding av uformell og formell opplæring. Jeg vil i det følgende se nærmere på begynnelsen av bandmedlemmenes musikalske reise. Når og hvordan de begynte å spille og hvordan interessen ble skapt og opprettholdt gjennom oppveksten. Jeg vil så se på disse musikalske reisene og knytte dem opp mot teoriene redegjort for i kapittel 2.

Med tanke på anonymisering vil jeg i det følgende operere med disse fiktive navnene på de tre bandmedlemmene:

- Helge: Trommeslager
- Pål: Gitarist
- Yngve: Bassist

Både Pål og Yngve fikk fra tidlig barneskolealder en formell opplæring i henholdsvis korps og kulturskole. I begge tilfeller gjaldt opplæringen notespill. Mens Pål fikk opplæring i notespill og akkordspill på keyboard gjennom den kommunale kulturskolen, fikk Yngve sin opplæring på noter gjennom sitt lokale korps, med tuba som instrument. Hos alle guttene kom det fram i intervjuene at de hadde en interesse også for andre instrumenter enn det de nå spiller og betrakter som sitt hovedinstrument. Pål gikk på keyboardkurs i musikkskolen, Yngve spilte klassisk gitar i musikkskolen og tuba i korpset, mens Helge spilte piano hjemme. Det som kjennetegner dem alle tre er en glødende musikkinteresse fra tidlig barndom som

---

fikk utvikle seg gjennom både formelle og uformelle miljøer. Formelle i form av korps og musikkskole og uformelle i form av eksperimentering og samspill med kamerater etter hvert som de kom opp i ungdomsskolealder. Mens Yngve og Pål delvis var innom formelle læringsarenaer i tidlig alder, vokste Helge opp med mye musikk rundt seg hjemme og en mer uformell læring. Faren er pianist og spilte mye musikk mens Helge lekte rundt som barn. Å ha mye musikk «i øret» i oppveksten har ført til at han har et nært forhold til pianoet som et komposisjonsverktøy i dag. Som han uttaler det selv er pianoet en del av hans instrumentering, altså et viktig instrument som bidrar til å gi han harmoniske låtideer og ikke bare rytmiske. Pianoet ble også senere en del av den formelle musikkopplæringen som bi-instrument på videregående. Han legger også til at pianoet og pianospillet har rytmisk mye til felles med trommer. Selve innlæringen av trommespillet foregikk ved å lytte til plater og kopiere.

Bandinteressen var noe som vokste fram i tidlig ungdomsalder hos alle tre, og de kommer alle tre inn på at samspill med kamerater i band på ungdomsskolen som viktig for utvikling og modning på instrumentet. De nevner også dette som avgjørende for valget om å fortsette med musikk i formell forstand ved å søke seg inn på musikklinje på videregående skole. Jeg vil nå ta for meg bandmedlemmenes opplæring og se på det litt nøyere med hensyn til de ulike formene for uformell/formell opplæring.

#### **4.1.1 Formell/uformell opplæring**

Som vi så vidt har vært inne på, har de tre bandmedlemmene en musikalsk opplæringsbakgrunn som omfatter både formelle og uformelle praksiser. Både Yngve og Pål har vært innom musikkskoler og fått det man kan karakterisere som formell opplæring. Jeg tenker da på formell opplæring i institusjonell forstand. Helge passer mer inn i en uformell læringspraksis i det han har lært seg ting på egenhånd, og i et hus med mye musikk. Helges bakgrunn passer godt innenfor det jeg i kapittel to beskrev som uformell læring i dagliglivet. Det foregikk ikke noen bevisst læring hos Helge når han gikk hjemme og slo rytmer eller spilte på pianoet, det var mer et spontant utløp for musikalitet. Dette kan også klart knyttes opp mot teorien om «uncommon learning processes». Helge forteller selv:

Jeg fikk først trommer fra jobben til pappa ... [han] hadde tatt med noen trommer hjem og det starta egentlig med at jeg ... slo på alt som var av møbler eller spilte trommer på sofaen og ... ja, jeg lagde mye

---

rytmer med munnen og ... ja jeg gikk egentlig hele dagen og lagde lyd da ... og da fant pappa ut at han skulle kjøpe et trommesett til meg.

Det var først på ungdomsskolen at Helge begynte å spille i band og lage musikk sammen med andre. Også da i en uformell situasjon med kamerater.

Yngve og Pål har hatt formell opplæring i korps og musikkskole. Denne formelle kompetansen har de så senere tatt med seg inn i uformelle bandpraksiser i form av opprettelse av band med kamerater. Det er spennende å høre Påls historie om hvor tilgjengelig bandutstyr og samspillmuligheter var på hans ungdomsskole. På ungdomsskolen fikk Pål og hans bandinteresserte kamerater lov til å blomstre i en uformell setting på selve skolen. Her forteller Pål selv:

Pål: På ungdomsskolen så ble vi en ganske stor gjeng som drev med musikk, så da fikk vi mye frihet til å drive med musikk på skolen.

Morten: I musikktime på skolen?

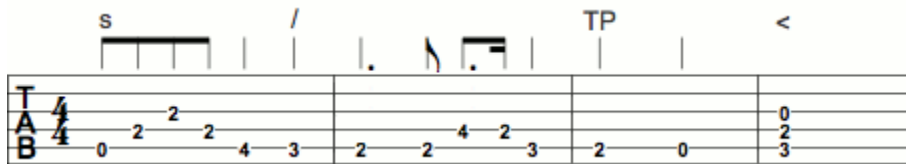
Pål: Ja, i musikktime, men også i midttimene og i andre fagtimer og ... så holdt vi litt konserter innimellom.

Her ser vi at formelle og uformelle lærings situasjoner går i hverandre gjennom en frihet gitt av skolen. De bandinteresserte i elevgruppa til Pål fikk dyrke sin bandinteresse i en formell ramme. I den forstand kan man si at en uformell lærings situasjon fant sted i en formell kontekst, altså på en skole, hvor det vanligvis foregår formell læring. Det fysiske skillet mellom formelle og uformelle arenaer for læring ble her visket ut. «Garasjen», i motsetning til skolen, for å bruke det bildet, ble ikke lenger gjeldende.

### 4.1.2 Å lære notasjon

Når vi snakker om notasjon i musikalsk sammenheng, tenker de fleste automatisk på noter. Tabulatur er et annet notasjonssystem som er veldig mye brukt hos ungdom som spiller i band. Spesielt er det strengeinstrumentene som bruker denne notasjonsformen i sin opplæring. Tabulatur er et notasjonssystem som stammer fra perioden mellom 1400- og 1600-tallet (Store Norske Leksikon, 27. august, 2014). Det ble i utgangspunktet skilt mellom orgeltabulatur og lutt-tabulatur, der det er det sistnevnte som danner utgangspunktet for gitartabulatur slik vi kjenner det i dag. Systemet går ut på at tonehøyden angis ved fingrenes plassering på gripebrettet. Antall linjer står for gitarens strenger. Rytmen angis med spesielle tegn over linjene. I figur 1 ser vi en illustrasjon av hvordan et gitartabulatur kan se ut:

Figur1: Gitartabulatur



Figur 1 viser et gitartabulatur med fingerplassering på gripebrettet og rytmisk noteangivelse over. Bildet er hentet fra:  
<http://www.musikipedia.se/gitarnotation>

For Pål sin del ble det jobbet mye med tabulatur og han forteller at å lese tabulatur ble en liten sport for han og guttene han spilte med:

Morten: Men tilnærminga til å spille gitar var ikke noter?

Pål: Nei, tabulatur.

Morten: Tabulatur ja, du brukte det aktivt?

Pål: Ja, veldig aktivt! Etter hvert så ble jeg veldig god til å spille etter tabulatur ... Kunne sitte og spille med låter ... nesten på første spill.

Morten: Du syntes det var motiverende å sitte å spille og plukke ting etter tabs?

Pål: Ja, jeg syntes det var en veldig fin måte å jobbe på da.

Morten: Så det var internett og tabs?

Pål: Ja, også sammen med kompisene gjerne da.

Selv om Pål hadde lært seg noter gjennom opplæring på keyboard, var det tabulaturet som ble hans språk og verktøy i gitaropplæringen, og for å lære seg coverlåtene som skulle spilles med kameratene. Pål forteller også at de bygde opp bandet «stein for stein», ved at de gradvis spilte vanskeligere låter. Dette sammenfaller godt med Lilliestams poeng i «On playing by ear» (1996) om at populærmusikere ikke kun lærer seg musikk på øret, men at det finnes overlappende praksiser blant populærmusikere og det vi ofte ser på som klassisk skolerte musikere. En kan ikke skille skarpt mellom de formelle notebaserte miljøene og de uformelle «ta alt på øret»-miljøene. Det finnes glidende overganger mellom disse miljøene, som utfyller hverandre. Det må også poengteres at tabulatur som notasjon og metode for instrumentopplæring også finner sted i formelle læringssituasjoner som for eksempel musikkskoler, men at det tradisjonelt forbindes med gutteromsøving og «peer learning»-situasjoner. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Bassist Yngve har en enda mer formell og tradisjonell noteopplæring via sitt korps. I tillegg har han tatt timer på klassisk gitar i kulturskolen, hvor han spilte etter noter, i motsetning til gitarist Pål's uformelle tabulaturopplæring på egen hånd. Yngve tok også el-bassen i bruk i skolekorpset der det var hensiktsmessig med tanke på repertoar. Enkelte ganger ble tubaen byttet ut med el-bass i situasjoner der lydbildet krevde en mer elektrisk sound, som regel i forbindelse med at populærmusikk stod på repertoaret. Dette gjorde at f-nøkkel ble behersket på både tuba og el-bass. Yngve ble også etter hvert en del av et bandmiljø på ungdomsskolen hvor de brukte aktive lytte- og kopieringsstrategier for å lære seg nytt stoff. Repertoaret i Yngves band var hardrock, men i motsetning til bandet til Pål, lagde Yngves band egne låter. I forbindelse med komponeringen av nye låter brukte også de tabulatur i stor grad, dog på en litt annen måte ved at de brukte et dataprogram til selv å generere tabulatur som bandmedlemmene kunne dele med hverandre via mail.

Helges bruk av notasjon kan vi si var lik null fram til musikklinja. Da kom det formelle krav som krevde en slik kunnskap. Helge utdyper selv hvordan det var å lære noter såpass seint:

Morten: Men det var på videregående at du lærte noter da?

Helge: Ja, da lærte jeg noter, og da fikk jeg klassisk slagverkslærer også. Da var det hver uke nye etyder, og det gjorde at jeg lærte meg noter ... men det var såpass seint at jeg tror at hvis jeg hadde lært meg det tidligere, tror jeg nok det hadde blitt en del av meg, sånn som lesing er. For det går ikke like greit med noter som med lesing, jeg har jo mange andre venner som begynte veldig tidlig med noter, og da sitter jo det fryktelig godt, mens med meg så merker jeg at det var kanskje akkurat for seint å lære det. Jeg kan det, men det tar litt lengre tid, så jeg trenger forberedelsestid. Utrykket «å spise noter» kan nok ikke jeg benytte meg av.

Finnegan (2007) peker i sin bok på at bruk av noter i den tradisjonelle formelle instrumentopplæringen var et redskap til å framføre musikk komponert av andre. Vi kan også si at bandmedlemmene i min undersøkelse, i hvert fall Yngve og Pål, har gjort nettopp det samme, bare i en uformell setting. Vi ser altså at bandmiljøer ikke kun lærer på øret, men også via notasjon, det være seg noter eller tabulatur. Bandmedlemmene i min undersøkelse passer godt overens med Finnegans teorier om miljøoverlappinger, som redegjort for i kapittel 2.2.3. Mens Helge tilhører det vi tenker på som en «playing by ear»-opplæring, tilhører Yngve og Pål en mer miljøoverlappingstradisjon. De er formelt opplærte, kan notasjon, men spiller instrumentene sine i uformelle situasjoner.

### 4.1.3 «Playing by ear»: å lytte og kopiere

Å kunne spille på øret er en svært vanlig praksis blant bandmusikere, og bandmusikere blir ofte forbundet med denne praksisen i uformelle lærings situasjoner. Vi så i slutten av siste avsnitt at det finnes miljøoverlappinger, at også noteskolerte musikere kan spille i band. Likevel er metodikken brukt i band hovedsakelig lytting-øving-fremføring slik det framgikk av avsnitt 2.1.2. Selv om Yngve og Pål var formelt opplært og kunne noter, var det metodikken ved å lytte og kopiere som var gjeldende i bandene deres. Når det gjelder Helge, var det i høyeste grad denne strategien som ble brukt, i hans tilfelle også som en nødvendighet i mangelen av notekunnskap. Det er nettopp Helges bakgrunn og bandoppvekst som er selve prototypen på et uformelt bandmiljø slik vi ser både Green (2002) og Finnegan (2007) skissere det. Helge forteller dette om lytting og kopiering i intervjuet:

Ja, altså, når man snakker om den sjøllærte perioden da, som vi kan si var fra typ 7. klasse på barneskolen til videregående ... det er jo en del år i strekk ... da gikk det egentlig mest i å høre på musikk altså ... Da var det å kjøpe CD-er ... på platebutikker for eksempel ... så hjem for å høre ... spole, høre igjen ... spole. Så jeg lærte på en måte ikke noe noter da, og det var lite video å se på også, ehh ... Jeg hadde jo noen videoer men ... Det var mest det å høre: Nå hører jeg hi-haten der ... ok, jeg hører skarpen der, det var en tam ... Det var jo på en måte det det gikk i.

Denne lytte- og kopierestrategien var altså noe som var felles for alle tre bandmedlemmene i ungdomsskolealder, og repertoaret og interessen var knyttet opp mot kjente rockeband som for eksempel AC/DC, Metallica og Iron Maiden. I tillegg til å spille coverlåter brukte Yngve og bandet hans også tabulatur som metode for å lære inn låter som de laget selv.

### 4.1.4 Peer-learning

Viktigheten av å kunne lære sammen som gruppe eller sammen med «likemenn», altså kamerater med samme interesse, er noe som ofte kjennetegner bandpraksiser. Med utgangspunkt i Greens (2002) teorier finner vi også i min undersøkelse eksempler på viktigheten av å lære sammen med kamerater. Pål nevner at det mellom han og kameratene nesten ble en konkurranse om å lære seg soloer raskest:

Morten: Så dere danna et band ganske tidlig da, etter at du hadde fått interessen for band?

Pål: Det ble ikke helt band da, men det ble til at vi satt sammen og spilte gitar og hadde konkurranse om å lære oss soloer først ... hehe.



---

Enten det er konkurranse eller ikke, er det å kunne utveksle og dele erfaringer viktig som en del av musikk læring i bandsammenheng. Som vi ser i eksempelet over med Pål, viser det en glød og motivasjon for å lære seg noe nytt og komme videre. Han sier også at de i coverbandet bygde stein for stein og lærte seg stadig vanskeligere låter. Pål kommer også innom det å ha kamerater som sparringspartner:

Morten: Hvordan lærte du å spille da?

Pål: Da bare satt jeg på internett og plukka rockelåter som jeg syntes var kule. Satt med kompiser og lærte soloer og sånne ting. Begynte som smått med coverband.

Peer-learning ser vi var gjeldende for Pål sin del i ungdomsalder. Også Yngve kan vi si brukte peer-learning i form av utveksling av tabs på nett. Å plukke låter for så å skrive ned på tabs, og videreformidle til bandmedlemmer er en slik gruppe- eller kameratlæring, hvis vi skal bruke den oversettelsen.

#### **4.1.5 Biinstrumenters betydning**

Vi har tidligere sett at bandmedlemmene behersker flere instrumenter enn bare sitt hovedinstrument, eller det de spiller i bandet i min undersøkelse. Yngve spiller både gitar og tuba i tillegg til hovedinstrumentet bass. Pål kan også spille keyboard/piano og nevner at han også har traktert bassgitaren i tidlige band. Helge vokste opp i et hjem hvor faren spilte mye piano, og det ble også et viktig instrument for han:

Morten: Men det biinstrumentet, altså piano ... lærte du å spille det av faren din på en måte eller? ... fikla du med det på egenhånd?

Helge: Ja , altså det ... han ... eh ... vi var jo ... han ... vi har jo piano i stua, så da spilte han hele tida gjennom oppveksten så jeg ble jo veldig, veldig vant til å høre piano og han kunne sitte i mange timer å spille i stua mens vi lekte rundt og ... mens vi så på TV og alt mulig ... så det pianoet har på en måte kommet veldig naturlig for meg seinere også, selv om jeg hadde det på musikklinja for eksempel da i biinstrument, så har det alltid ... jeg har alltid hatt veldig mye piano i øret, og det syns jeg også ... det rytmisk har mye til felles med trommer ... eh, ja, det har på en måte alltid vært en del av ... min instrumentering da, kan du si.

Denne tilnærmingen og nærheten til pianoet hos Helge er noe som også i dag gjør seg gjeldende i bandsammenhenger. Helge bruker pianoet aktivt til å bidra harmonisk og melodisk med låtskisser og riff til både bandet i denne undersøkelsen, så vel som i andre band. Yngve bruker tubaen aktivt i andre bandsammenhenger og i tillegg har han et

---

harmonisk verktøy i gitaren i og med at han har fått klassisk opplæring på det instrumentet.

Pål nevner sin opplæring på keyboard som en ikke så veldig motiverende periode:

Morten: Var gitaren det første møte med et instrument?

Pål: Jeg begynte med keyboard, ikke piano ... hehe ... men keyboard ... da jeg gikk i andre klasse eller noe. Spilte der i to år.

Morten: Tok timer?

Pål: Ja, det var på kulturskolen ... og ... lærte ikke, eller gjorde ikke så mye der ... hehe ... så lærte ikke så veldig mye.

Morten: Lærte du akkordspill eller?

Pål: Ja, jeg lærte jo noter og akkorder og sånt noe.

Morten: Så du kunne noter når du begynte å spille gitar?

Pål: Ja!

På tross av dette var det for Pål altså ikke noter og akkorder som dannet grunnlaget for å lære seg å spille gitar, men som vi har sett, tabulatur. I Påls tilfelle har heller ikke biinstrumentet vært noen viktig del av musikkutøvelse senere, slik som pianoet og tubaen har hatt for Helge og Yngve.

## 4.2 Kommunikasjon

Som tidligere nevnt i metodekapitlet, har jeg observert bandets kommunikasjonsformer ved hjelp av videoobservasjon. I tillegg har det kommet fram mange refleksjoner om kommunikasjonen fra intervjuene med hvert enkelt bandmedlem og lydopptak fra samtaler og diskusjoner i pauser og mellom spillestrekk. Bandet som er med i denne studien har mange ulike innfallsvinkler til musikk og gjør mange ganske forskjellige typer prosjekter, selv om det alltid er jazzrock som ligger som basis. Bandet har gitt ut en EP, og de jobber i tillegg med andre typer uttrykk; blant annet hadde de også våren 2016 et samarbeid med en danser. På øvingen jeg observert var det minimalisme og fri-improvisasjon som var det de på forhånd hadde bestemt seg for å jobbe med. Jeg vil i dette avsnittet se nærmere på hva jeg fant av ulike typer kommunikasjon.

### 4.2.1 Øvelsens gang

Alle personene i bandet karakteriserer musikken de spiller som jazzrock i intervjuene. I tillegg kan en si at de spiller jazzrock i en fri form, der det er improvisasjonen som står sentralt, ikke

---

ferdig komponerte og arrangerte låter. Likevel opererer de med betegnelsen låter, i og med at låter blir laget, og springer ut av improvisasjoner. Videoobservasjonen gav meg et materiale på omtrent 3 timer film, delt opp i strekk av ulik lengde, med diskusjoner og refleksjoner i mellom strekkene. Jeg har valgt å konsentrere meg om et cirka 18 minutters strekk for analysen. Det må poengteres at dette strekket dekker det meste, og er representativt for de kommunikasjonsformene jeg fant i de andre strekkene jeg også observerte. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i dette strekket når jeg behandler de ulike kommunikasjonsformene fra teorikapitlet. Jeg vil trekke inn elementer fra de andre strekkene som supplement hvis det er nødvendig for å poengtere spesielle ting ved kommunikasjonen. Dette første strekket er et friimprovisert strekk som ikke har fundament i en låt bandet har laget eller noe de tidligere har spilt. Dette viser seg da også tydelig i starten, ved at alle er svært konsentrerte og lytter intenst. Det er ikke snakk om noen kroppslig kommunikasjon i starten, det er lytting og musikalske cues som er utgangspunkt for samspillet. Det er Pål (gitarist) som tar initiativet og spiller en nedadgående durskala som danner utgangspunktet for strekket, og som er det tematiske det improviseres rundt. Det er et veldig enkelt tema det spinnes rundt, og det understreker minimalismen som skulle etterstrebes på nettopp denne øvelsen. Minimalisme er en musikalsk retning som vokste fram i USA på 1960-tallet. Musikken bærer preg av enkel form, sparsomhet og enkle, repeterende mønstre (Store Norske Leksikon, 2015)

Det er kun Pål (gitarist) og Helge (trommis) som spiller fra starten, mens Yngve (bassist) betrakter og følger nøye med på hva Pål spiller. Det søkes tydelig fra Yngves side etter informasjon om hva bassen skal spille for å underbygge Pål og Helge sitt spill. Det er tydelig at Yngve er litt i villrede, men etter hvert spiller han med, og søker da mer kontakt med Helge og det rytmiske som skjer i trommespillet. Underveis foregår det små visuelle tegn mellom bandmedlemmene. Dette manifesterer seg som små blikk, smil og nikk som virker bekræftende og anerkjennende. Strekket varer som nevnt rundt 18 minutter og beveger seg rundt ulike motiver som utvikler seg underveis, stort sett initiert av Helge og Pål. Yngve er veldig søkende og retter oppmerksomt vekselvis blikket fra Pål til Helge åpenbart for å hente ut inspirasjon til eget spill.

Etter at bandet har avsluttet spillet kommer en interessant diskusjon om samspillet og hva de kan tenke over og gjøre annerledes videre. Yngve uttrykker at han ikke er særlig imponert over egen innsats, mens Pål uttrykker at han skulle ønske at de var «mer sammen» spillemessig. Her er et lite utdrag fra diskusjonen som utspant seg:

---

Helge: OK, så hva skal vi tenke nå da?

Pål: Mmm, en ting, en ting jeg tror i hvert fall ... som vi, som vi liksom alltid må tenke mer på er jo det å ikke alltid følge hverandre.

Helge: Ja.

Pål: For eksempel når jeg lå på den derre ... [spiller av første temaet som er en nedadgående durskala] så er det liksom å tenke ... når den bevegelsen liksom er fylt da ... spesielt kanskje for deg [henvendt til Yngve] så hva kan man gjøre som ...

Yngve: Ja ... ja, det ...

Pål: Går mot det liksom.

Helge: Du hadde jo noen sånne ... æh ...

Pål: Det var kult!

Helge: Som lå der.

Pål: Det var litt kult da du bare lå der.

Yngve: Ja.

Pål: Men jeg tror også at en motbevegelse liksom oppover.

Yngve: Ja, nei for jeg satt her og prøvde å skjønne hva jeg egentlig kunne spille på det.

Her ser vi at bandmedlemmene diskuterer og kommuniserer hvordan de opplevde samspillet i dette første strekket av øvelsen. De kommuniserer og prøver å komme med ideer til hvordan de kan jobbe videre. De tar tak i det minimalistiske aspektet ved strekket og forsøker å hjelpe Yngve med ideer til hvordan han kan agere i forhold til det som Pål og Helge spiller.

Med dette som bakteppe, og som et lite innblikk i øvelsen jeg observerte, vil jeg nå gå litt nærmere inn på de ulike kommunikasjonsformene som jeg observerte, og som bandmedlemmene diskuterte rundt og betraktet mellom spillestrekk og i pauser samt i intervjuene.

#### **4.2.2 Kroppslig/visuell kommunikasjon**

Dette første strekket er ikke preget av mye kroppslig og visuell kommunikasjon. Det bærer først og fremst preg av musikalsk kommunikasjon i form av auditive cues, det vil si at bandmedlemmene lytter aktivt og danner retning i musikken ved hjelp av musikalske cues. De små visuelle cuene som finner sted er de nevnte anerkjennende og bekreftende blikkene. Utover disse små blikkene er Helge og Pål ganske så introverte og inne i sitt eget spill, mens Yngve

---

søker mer rundt med blikket. Jeg ser at alle tre på ulike steder underveis søker blikk-kontakt med de andre, uten at blikkene nødvendigvis blir møtt. Strekket avsluttes etter at Pål har sluttet å spille det siste temaet, mens Helge og Yngve fortsetter. Her blir det tydelig at Pål vil at strekket skal slutte, i det han gjør en armbevegelse for å vise til de andre at det er slutt. Han må imidlertid gjøre armbevegelsen et par ganger før de andre blir oppmerksomme på det, og spillestrekket avsluttes. Dette er et eksempel på det Jurström (2009) omtaler som pantomimisk handlingsrepertoar (s. 26).

I avsnitt 2.4.1 var jeg innom Davidssons (2005) teorier om kroppslig kommunikasjon og musikeres ulike kroppslige senter for musikalsk kommunikasjon. Musikere har forskjellige typer kroppslig senter for kommunikasjon i musikkformidlingen, og uttrykker ulike typer kroppslig kommunikasjon ut fra deres respektive instrumenters fysiske egenskaper. En kan se forskjell på en trommeslagers fysiske uttrykk og en gitarists. Dette er fordi det naturlig nok krever mer fysisk aktivitet å spille trommer enn det gjør å spille gitar. Følgelig preges kommunikasjonen mellom bandmedlemmer av dette. En energisk trommeslager uttrykker noe til både publikum og medmusikanter når det brukes mye fysisk kraft i motsetning til der det er rolige og mindre energiske partier. Slike fysiske uttrykk gir tydelige signaler til de andre bandmedlemmene om hvor musikken er på vei. I min observasjon så jeg i dette første strekket at til tross for Helges manglende blikk-kontakt med de andre bandmedlemmene, signaliserte han helt klart til de andre at han var inne i musikken og i en slags «flyt». Dette er i høyeste grad kroppslig kommunikasjon som forteller noe til de andre og som igjen kan styre hvor musikken vil ta vei senere. Helge uttrykker dette selv, om det rent fysiske aspektet ved å spille trommer:

Helge: Der er det jo ... for som en trommeslager så er det å kunne bruke armene veldig tydelig, ja hele overkroppen egentlig. Og store, store bevegelser. Fra de andre sin side så er det ... så er det ... Så ser jeg gitarhalsen for eksempel da. At de prøver å ...

Morten: [Avbryter] at de vil et sted med en bevegelse?

Helge: Ja!

Når det gjelder kroppslig kommunikasjon, uttrykker Helge i intervjuet at det er Pål han har mest visuell kontakt med. Han beskriver det han selv opplever rundt visuell kommunikasjon i bandet:

Morten: Hvem vil du si at du kommuniserer mest med i bandet når vi snakker om ikke-verbale ting, men å vise ting med kroppen? Hvem føler du at du har mest kontakt med da?

---

Helge: Det er rett og slett ... det er Pål ... fordi han krever på en måte mer øyekontakt, og der er jo faktisk vi sånn at vi ikke er ... vi er ikke nødvendigvis helt enige på det feltet. Jeg er jo av den personlige oppfatning at man kan hente mye informasjon bare fra lydbildet, uten å ha øyekontakt, men gitaristen har et ideologisk syn på det med øyekontakt at det med øyekontakt er bra for bandet, at det er bra for kommunikasjonen, og jeg er enig i det, men jeg kan ofte ha partier hvor jeg er veldig sånn ... i min egen sfære da ... sammen med dem. De gangene jeg tar ordentlig øyekontakt så ser jeg jo først på Pål på en måte, og så på Yngve. Mens jeg og Yngve, vi kommuniserer jo veldig mye bare ved at vi er bass og trommeseksjonen og vi gjør jo mer like ting enn Pål, for han er jo gitaristen og ligger jo ofte på mer svevende ting over det vi gjør for eksempel.

Pål uttrykker også mye av de samme poengene som Helge i sitt intervju. Og mye av opplevelsen rundt kroppslig/ikke-kroppslig kommunikasjon sammenfaller med Helges betraktninger:

Morten: Er det noen typer kroppslig kommunikasjon som du føler er viktig når dere spiller ... eller er det uviktig å ha noe sånn kroppslig kommunikasjon?

Pål: Nei, jeg tror den type kroppslig kontakt vi har er mere ... å føle på hvor inne i musikken de andre er ... hvis de andre er helt lukka så er de veldig inne i det motivet vi spiller ... og da er det ikke noe poeng å begynne å prøve og pushe videre da. Mens ... når vi har kontakt da, så er det et tegn på at alle tre ønsker å komme videre ... mens når vi på en måte ikke har kontakt så er det her ... Da funker det her.

Her ser vi eksempel på at kroppslig og visuell kommunikasjon og kontakt er mest gjeldende i situasjoner der bandet ønsker å komme videre, og danne nye ideer å spille på. Dette samtykker også Yngve til. Han uttrykker at han ikke så ofte er den som kommer med nye riff og ideer, men at det er ved blick-kontakt og visuelle tegn at dette gjøres best om man skal få igjennom nye ideer. Yngve sier også at øvinger skiller seg litt fra konserter på dette området. På øvinger, når det er lange improviserte strekk, synes Yngve at det er deilig å ikke ha så mye visuell kontakt, men heller leve seg inn i musikken, mens det på konserter ofte er mer nødvendig å ha visuell kontakt og gi hverandre tegn. Under observasjonen kommer vi også inn på dette temaet under den første pausen. De tre bandmedlemmene snakker om fordeler og ulemper med å ha kontakt visuelt under spilling:

Pål: Vi er også ganske ... vi har jo en del tegn da, i musikken som prøver å antyde en retning i hvert fall, slike cues da, og da må en jo være litt til stede.

---

Helge: Det jeg finner problematisk i det er ... i de partiene som på en måte blir ... helt sånn ekstatisk, hvor du på en måte blir helt sånn «lost» i det da, så finner jeg det nesten litt sånn feng ... Nesten litt sånn derre ... tvangstrøye, at å ha øyekontakt [kremter] for da må jeg bare se ett ... altså øyekontakt ett sted, ikke sant, men ofte så blir jeg så fanga i musikken at jeg sitter og liksom ... ser alle mulige veier liksom ... at man blir i en sånn ... litt sånn transe da.

Pål: Det tror jeg er en øvingssak.

Helge: Ja, det er en øvingssak. Å klare å holde fokus liksom ... blikk-kontakt samtidig som det er liksom ... for det er ...

Yngve: Jeg synes vi har løst det veldig bra live ... vi to lissom (henvendt til Pål). For vi har stått på hver vår side og sett mot hverandre liksom ... og det synes jeg har funka veldig bra.

Visuelle og kroppslige tegn ser ut til å være viktige for bandet når det gjelder å komme seg videre til nye stadier i musikken, mer enn som en faktor i samspillet i en del av spillestrekket der de bruker mer ørene til å plukke opp hverandres musikalske cues.

### 4.2.3 Musikalsk kommunikasjon

Som vi har sett er det ikke veldig utstrakt bruk av visuelle tegn i strekkene jeg har observert. Musikalske hint og cues er noe som virker viktigere for bandmedlemmene å kommunisere, og ikke minst snakke om hvordan de skal reagere på hverandres spill. Bandmedlemmenes prat og diskusjoner om erfaringer etter spillestrekk er noe som var interessant å betrakte. Disse diskusjonene sirkler inn kjernen av det å reagere musikalsk på hverandres idéer. Som jeg var inne på litt tidligere var ikke Yngve helt tilpass med det første spillestrekket som ble observert. Etter dette strekket kommer det opp en interessant diskusjon med idéer på hvordan Yngve kan forholde seg til det minimalistiske temaet som ble spilt:

Pål: For eksempel når jeg lå på den der [spiller av det minimalistiske temaet som er en nedadgående durskala] ... så er det liksom å tenke ... når den bevegelsen liksom er fylt da ... spesielt kanskje for deg [henvendt til Yngve] så hva kan man gjøre som ...

Yngve: Ja ... ja, det.

Pål: Går mot det liksom.

Helge: Du hadde jo noen sånne ... æh ...

Pål: Det var kult!

Helge: Som lå der.

Pål: Men jeg tror også at en motbevegelse liksom oppover.

Yngve: Ja, nei for jeg satt her og prøvde å skjønne hva jeg egentlig kunne spille på det, og jeg fant ikke på noen ting. Og du drev liksom med noe annet som var helt annerledes [henvendt til Helge].

Pål: Jeg tror det som kunne vært kult hadde vært å spille bare lange toner, som hadde gått i motsatt retning.

Helge: Men det som jeg syntes var kult å hente fra det partiet da, det var jo at jeg ... jeg og Pål spilte jo egentlig forskjellig ... i forskjellig «time». Og så lå vi på det ganske lenge.

Pål: Ja.

Helge: Æh ... og hvis vi kunne ha ligget på det såpass lenge at du kunne fulgt med på noen sånne lange melodier over det for eksempel?

Pål: Ja for det tror jeg hadde vært veldig fint.

Helge: Det kunne vært utrolig kult.

Pål: For det jeg egentlig gjør er jo bare å ... på en måte så bytter jeg på å kompe meg selv og spille ... eller altså det blir jo på en måte nok ... nesten med trommer og gitar.

Yngve: Ja

Pål: For jeg går på en måte ut av en komperolle, og solorolle ... nesten ... så da ...

Yngve: Ja ... bare å ...

Pål: Det kuleste tror jeg hadde vært å ha en sånn skikkelig dyp bass som hadde ...

Helge: Ja!



---

Pål: Bare ... fylt på lissom ... en periode og så ligget av en periode også ... også kommet på igjen ... og ligget av igjen. Og så om vi kunne prøvd å bli enige om liksom ... når jeg begynner med det her [spiller den nedadgående dur-skalaen] og så kommer du inn med bassen.

Yngve: Ja!

Pål: Og så kommer det her [spiller fri solodel over, Helge hiver seg på trommene med en gang]

Yngve: Ja, for jeg tenkte egentlig mer motsatt!

Pål: Ja (ler).

Yngve: For jeg tenkte egentlig ...

Helge: Ja, du tenkte å ligge der oppe [viser luftbass med kroppen].

Yngve: Ja, jeg tenkte jo å egentlig ikke ... jeg fant ikke på noe å gjøre når du spilte sånn ... [spiller den nedadgående durskalaen som var hovedtemaet til Pål].

Pål: Nei ...

Yngve: Så ... jeg tenkte at det var lettere å spille når du drev med sånne soloting.

Pål: Da tenkte vi motsatt da.

Helge: Men kan vi ikke spille litt på det partiet da?

Grunnen til at jeg her har tatt med en såpass lang transkripsjon, er at jeg synes det viser et godt eksempel på hvordan bandmedlemmene søker å løse utfordringer de kommer opp i og hvordan de setter ord på det musikalske som skjer. Som vi ser løser de også noe ved hjelp av å vise med instrumentene hva de mener i stedet for å si det verbalt. Dette er et eksempel på det Jurström (2009) omtaler som det performative handlingsrepertoaret. Her er det brukt for å tydeliggjøre mening som kanskje ikke like lett lar seg fortelle verbalt. I tillegg er instrumentet i umiddelbar nærhet og kan brukes for å tydeliggjøre argumenter i diskusjonen. Denne diskusjonen er også i høy grad evaluerende og passer godt sammen med Jurströms teori om det evaluative handlingsrepertoaret.

---

Noe jeg også synes er spennende i akkurat denne delen av observasjonen er at Yngve trenger litt input på hvordan han kan delta i samspillet. Seddons (2005) teori om «verbal collaboration» passer godt inn i så henseende. Selv om alle tre musikerne i utgangspunktet er på like fot i bandet, foretar Pål og Helge her «sympathetic attunement» i det de aktivt går inn for å hjelpe Yngve «inn i grooven». Alle tre søker å oppnå en tilstand av det Seddon kaller «empathetic attunement» og Ølnes omtaler som «flyt», og på veien dit må bandet her jobbe «sympathetic», altså komme med ideer, hjelpe hverandre og vise vei for hverandre.

I intervjuene forteller bandmedlemmene også om hvordan de ser på det å respondere musikalsk på det som skjer i deres fri-improviserte musikk. Både Helge og Pål nevner at det ikke alltid er ønskelig at en idé følges opp, men at det av og til er motstand og motgående temaer som skaper en tilstand av flyt. Helge snakker mye om at de prøver å unngå det som vi kan kalle respons som herming, og det å følge opp ideer:

Morten: I hvilken grad mener du at dere får til å respondere på hverandres musikalske ideer når dere spiller sammen?

Helge: Det synes jeg at vi får til veldig godt, og det er fordi at vi nettopp har fokusert utrolig mye på kommunikasjon. Det har på en måte vært alltid en viktig ting for oss, og ... det som kanskje ... det mest interessante av alt er at i starten når vi begynte å spille, så responderte vi på akkurat det den andre spilte. Hvis bassisten spilte en bestemt figur så ville jeg henge meg på den, mens nå så kommuniserer vi ... nå responderer vi ved å gjøre noe annet. Men det er ofte på det dynamiske nivået og sånn ... så følger vi hverandre. Men plutselig så ... en type respons kan jo være det at hvis bassisten spiller veldig svakt, så spiller jeg veldig sterkt, og det er min respons på det han har gjort, og da blir det jo en slik kontrastrespons.

Også Pål nevner at det med å følge opp eller lage kontrast til de andres spill er «både òg». Et tema forandres over tid ved at musikerne stadig tilpasser seg hverandre, noe som igjen fører til nye temaer, sier han. Gjennom felles tilpasning rundt en ide eller låtfragment dannes ideer til nye deler, og slik kommer det stadig nye motiver og temaer inn i musikken. En slags frihet i denne måten å tenke på gjør at alle har mulighet til å påvirke hvilken retning musikken tar ved å enten følge med «strømmen», eller bringe musikken i en ny retning. Å gi impulser som gir musikken ny retning passer godt overens med Ølnes (2016) funn om at musikalske gester kan gi impulser som fører musikken i nye retninger, noe Ølnes omtaler som musikalsk «sporveksler» (2016, s. 61).

---

## 4.2.4 Hierarkier og lederroller

Å ta initiativ til å bringe inn nye ideer og ta musikken i nye retninger, passer fint inn i Jurströms (2009) teori om det prototypiske handlingsrepertoaret. Her er det noen som tar tak, leder an og viser hvor musikken skal ta veien. Dette nevnte jeg i avsnitt 2.4.3 også kunne ha noe å gjøre med maktstrukturer og hierarkier i et band. Mine bandmedlemmer har ikke en uttalt bandleder. Alle mener at de stiller på like fot når det gjelder å komme med ideer og input i bandet, det være seg ideer til låter og låtfragmenter eller prosjekter. Likevel kommer det fram i intervjuene at det aldri er en helt flat struktur på dette. Det vil alltid være noen som har mer innflytelse enn andre, uten at dette trenger å ha negativt fortegn. At alle føler seg likeverdige og at de blir hørt, betyr ikke at alle er like aktive i alle prosesser, noe som vel ikke er naturlig i andre mellommenneskelige konstellasjoner heller.

Når jeg spør hvem som kommuniserer mest med hverandre og hvem som kommer med flest ideer til bandet, kommer det fram at dette ofte er Pål. Han er den som ofte har ideer til ulike prosjekter og hvilken tankegang som skal ligge til grunn for jobbingen på øvinger. Pål forklarer:

Morten: Dere hadde jo strekk, og så stoppa dere og snakka om hva dere hadde gjort ... hvem kommuniserer du mest med når dere snakker om hva som skjedde?

Pål: Det er nok Helge.

Morten: Hvorfor er det slik?

Pål: Det har vel mye med personlighet å gjøre tror jeg ... at jeg og Helge snakker mer, mens Yngve er en mer stille type ... ja, det er nok mest personlighet ... Yngve har jo også innspill, men snakker ikke så mye rundt det da, han kommer fortere til kjernen kanskje ... hehe ... av det han mener.

Morten: Men føler du at alle er likestilt når det gjelder å komme med innspill i trioene?

Pål: Ja, jeg tror det.

Morten: Hvem er det som kommuniserer mest? Hvem er det som snakker mest, hvem er det som kommer med flest ideer føler du? Til hva dere skal gjøre, hvordan dere skal jobbe?

Pål: Det er nok meg.

---

Dette er noe som sammenfaller med Helges syn på saken. Han sier likevel at det varierer hvem som har de sterkeste meningene om ting som blir spilt og øvd på. Også Yngve kommer inn på dette i intervjuet, og poengterer at det varierer fra øving til øving og fra strekk til strekk hvem som mener mest:

Yngve: Det kommer litt an på hva som diskuteres ... Pål pleier vel ofte å være en slags ordstyrer i de diskusjonene der da ... vi har et slags samspill i det også ... på å snakke sammen ... det er ikke sikkert at jeg har noe konkret å komme med ... kanskje Helge har fryktelig mye ... så har jeg kanskje veldig mye andre ganger.

Når det gjelder prosjektene til bandet, er det også ofte Pål som har ideer om hva de kan gjøre av fremtidige prosjekter. Pål kommer selv inn på at han ofte tenker åpent rundt musikken og at han bringer tanker fra andre kunstformer inn i musikken:

Jeg prøver å jobbe på en litt annen måte enn det Helge og Yngve gjør ... Fordi de rent musikalsk kanskje er litt dyktigere enn meg ... på teoretiske ting og sånne ting. Så da prøver jeg heller å komme med en annen tilnærming til musikken da. Så jeg prøver å komme med innspill til øvelser, for eksempel improvisasjonsøvelser eller hva vi kan prøve å strebe mot da ... jeg jobber vel så mye med lesing og skriving som musikk ... så jeg prøver å dra inn det inn i måten vi lager musikk eller måten vi øver med improvisasjon ... ja ... samspill ... overføre ting fra andre kunstarter egentlig ... inn i musikken.

Det er i forbindelse med dette sitatet også passende å nevne Jurströms (2009) assosierende handlingsrepertoar. Minimalisme er for eksempel helt klart et konsept, en tanke og en assosiasjon som styrer improvisasjonen. Som vi ser over henter Pål inspirasjon fra ulike kunstuttrykk og assosiasjoner. For han er andre kunstarter som for eksempel litteratur og billedkunst et like så viktig utgangspunkt for improvisasjon og samspill som teoriforståelse og tekniske ferdigheter på instrumentet. Assosiasjon til for eksempel naturlandskap er også noe bandet har jobbet med som utgangspunkt for improvisasjon

Dette avsnittet viser og gir forhåpentligvis et lite innblikk i hvordan bandmedlemmene ser på egenskaper i form av lederskap og eventuelle hierarkiske strukturer. Det at noen står fram som mer snakkesalige i enkelte partier på min observasjon trenger ikke å si noe om dette generelt for bandet.

---

## 4.2.5 Det planlagte versus det frie: Konsekvenser for kommunikasjon

Å kommunisere musikk, eller å kommunisere i musikkutøvelse, har mye å gjøre med hvilke betingelser sjangeren gir for kommunikasjon. Hvis et jazzband skal spille en standardlåt, for eksempel «Autumn leaves», så ligger det en rekke forutsetninger til grunn for hvordan kommunikasjonen kan utarte seg. Alle musikerne bør kjenne melodien, akkordskjemaet, formskjemaet, og i tillegg ha et visst snev av forståelse for hvordan en kan improvisere over et jazzskjema. Det ligger også en rekke praktiske kutyper som utgangspunkt for hvordan utøverne skal opptre. Melodien først, så solister eller «kor» som det kalles på jazzspråket, før melodien avslutter låten til slutt. Alle disse parameterne gir konkrete arbeidsoppgaver til musikerne og må kommuniseres underveis. Solister må gi tegn til ny solist om at de er ferdige med sine runder, og siste solist må gi tegn til at nå kommer melodien igjen. Hva skjer med kommunikasjonen i en sjanger som ikke opererer med slike forhåndsdefinerte regler?

I mitt forskningsprosjekt oppdaget jeg at bandmedlemmene søker en annen tilnærming til musikken enn det regelrette, hvis vi sammenligner med regelstyrte sjangre eller sjangerformer, som for eksempel standardjazzen nevnt over. En minimalistisk tankegang som eneste rettesnor har vi sett er en av tilnæringsmetodene til bandet. Likevel kan bandets uttrykk ta en rekke ulike veier som spenner vidt i sjanger, fra pop til fri improvisasjon.

Seddons (2005) undersøkelse om kommunikasjonsformer blant jazzmusikere har nok utgangspunkt i empiri fra et mer tradisjonelt jazzband enn i mitt tilfelle. Kommunikasjonsformene i hans skjema synes jeg likevel passer godt med mine bandmedlemmer også. Målet er å oppnå «empathetic attunement», en tilstand av flyt, der alt stemmer. Flyt er også et begrep Ølnes (2016) bruker. Helge betegner dette som å bli helt «lost» i musikken.

En ting jeg ble interessert i under intervjuet med bandmedlemmene, var hvorvidt de syntes at det de kan og har lært opp gjennom livet på sine instrumenter kunne være til hinder i en friimprovisasjon? Helge setter ord på dette:

Morten: Men synes du det noen ganger er vanskelig ... på grunn av at ... dere som musikere har redskaper som ... dere vet om mønstre, formskjemaer, dere har det på en måte i bakhuet, for dere spiller annen musikk.

Helge: Jaa ...

---

Morten: ... er det noen ganger til hinder for å slippe seg ...

Helge: ... ja ...

Morten: ... løs, hvis ... skjønner du hva jeg mener?

Helge: Ja, jeg skjønner veldig ... og det her er veldig artig at du spør om fordi ... det er noe som vi alltid ... første gangen vi møtes ... når det har gått lang tid ... da er det jo at veldig mange av oss ... eller veldig mange av oss, vi er tre stykker, men ... vi spiller jo andre ting også. Jeg spiller en del pop-ting. Spiller en del mer fastlagte ting. Så når man da møtes, og skal på en måte gå inn i den frie sfæren ... da kan det nesten være til hinder noen ganger, de første gjennomkjøringene. Men så får man på en måte etter hvert, etter et par-tre gjennomkjøringer, eller kanskje bare en ... så kommer man mer inn i den sfæren hvor man på en måte kaster alle konvensjoner, og det er veldig deilig. Vi var jo nå på en hytte, og det var veldig interessante ting som skjedde der, vi var på en hytte hvor vi hadde en sånn ... vi hadde et prosjekt da, med han danseren, som varte i tre dager ... og da var det jo sånn at andre dagen, når vi hadde spilt oss inn en periode ... så andre dagen så var vi på en måte helt åpne. Og da ble det jo ... vi ble jo bare friere og friere ... men også morsommere og morsommere, fordi at vi kom inn i en sånn der sfære hvor vi, vi nesten mista konvensjonene vi hadde. Og det er alltid ... det er når ... ikke sånn masse avbrudd med andre ting.

Det Helge her beskriver som «å miste konvensjonene», eller å «bli fri» kan godt sammenlignes med det som Seddon (2005) kaller «empathetic attunement» og Ølnes (2016) kaller «flyt». Å gi seg hen til musikken som skjer i øyeblikket, «åpne hodet» og ikke la seg styre av tillært teknikk, musikkteori eller andre konvensjoner som kan være til hinder for det vi kan kalle for fri utfoldelse, eller «empathetic attunement». Helge sier dette selv om å komme i flyten:

Men til spørsmålet om vi ofte kommer i flytsonen, så vil jeg nok si at ja, i de siste månedene nå så kommer vi ofte i flytsonen, og det er rett og slett fordi vi har jobba så mye sammen som band. At det å komme i flytsonen er på en måte lettere for oss. Vi kan metoden, og metoden er å gi slipp. Og gi plass og ikke herme, ikke jobbe, ikke lytte hardt på de andre hva de gjør, men bare la det skje ... da kommer man i flytsonen..

Her ser vi altså at Helge selv har en klar oppfatning av at bandet har evne til å komme i Seddons (2005) tilstand av empathetic attunement. Mangelen på regelstyrte konvensjoner i den friimproviserte musikken gjør at musikerne kan slippe seg helt fri og la samspeillet der og da bestemme retningen.

---

## 5. Diskusjon

Min problemstilling består av to deler. Den første delen handler om hvilke former for kommunikasjon en kan finne i en jazztrio – verbalt, kroppslig og musikalsk. Den andre delen av problemstillingen tar for seg hvilken betydning medlemmenes musikalske bakgrunn og opplæring ser ut til å ha for kommunikasjonen. I resultatdelen har jeg lagt fram funn fra undersøkelsen min angående de to hovedbegrepene musikalsk bakgrunn/opplæring, og kommunikasjon. I det følgende vil jeg drøfte disse funnene opp mot teoriene mine og problemstillingen min. Jeg velger her å først se på kommunikasjonsformene før jeg ser på musikalsk bakgrunn og opplæring og ser på betydningen av det opp mot kommunikasjonsformene.

### 5.1 Kommunikasjonsformer

Funnene mine som omhandler kommunikasjonsformer i resultatdelen, er sett i lys av teoriene mine fra Davidsson (2005), Jurström (2009) og Seddon (2005). Davidsson (2005) tar for seg hvilke typer kroppslig kommunikasjon som kommer fram ved musikkutøvelse ved å se på ulike bevegelsesmønstre som finnes hos musikere med utgangspunkt i hvilket instrument de spiller. Jurström (2009) ser på hvordan kordirigenter kommuniserer med sine kor, kategorisert i seks ulike handlingsrepertoar som dirigenter har. Seddons (2005) forskning er direkte relatert til hvordan jazzmusikere kommuniserer og utgjør følgelig en viktig del av mitt teorigrunnlag. Jeg vil nå drøfte disse teoriene i tur og orden opp mot mine resultater.

#### 5.1.1 Gester og visuell/fysisk kommunikasjon under samspill

Som vi så i resultatkapitlet, var det ikke veldig utpreget bruk av fysiske gester og kroppslige uttrykk på øvelsen jeg observerte. Det viste seg at slike fysiske uttrykk som oftest kom fram når musikerne ville komme seg videre til nye temaer eller deler av musikken, eller for å avslutte øvingsstrekk. Blikk-kontakt ble ikke sett på som spesielt viktig, og kunne av og til bli sett på som en tvangstrøye av musikerne når det gjaldt samspill og å improvisere sammen. Dette hadde også sammenheng med et ønske om å ikke alltid følge hverandres ideer, men å også kunne skape kontraster. Å lytte til hverandre var for musikerne viktigere enn å gi hverandre visuelle cues og å kommunisere kroppslig. Dette tror jeg igjen har sammenheng med at de øvingsstrekene jeg observerte var friimproviserte, altså i en sjanger som ikke inneholder mange regler og konvensjoner som man behøver å formidle med kroppslig kommunikasjon

---

underveis. Hvis vi sammenligner med for eksempel standardjazz, finnes det i den musikken mange flere regelsett som må holdes og kommuniseres visuelt og kroppslig, som for eksempel rekkefølge på solister, avslutning av soli og så videre. Dette skal jeg gå nærmere inn på senere i forbindelse med Seddons (2005) undersøkelse.

Selv om det ikke er mange fysiske eller kroppslige uttrykk for kommunikasjon som gjør seg gjeldende i mine observasjoner, er det likevel verdt å vise til Davidssons (2005) teori om at fysiske uttrykk er en del av musikkformidlingen. Med utgangspunkt i hvilket instrument vi spiller, vil vi alltid ha en fysisk tilstedeværelse i musikken som gir visuelle uttrykk som kommuniserer til medmusikanter så vel som publikum. Dette eksemplifiseres av Davidsson med pianisten Keith Jarretts faktorer under musikkframføring. Davidsson argumenterer også for at ulike instrumenter fører med seg ulike fysiske gester. Pianister har ofte en roterende bevegelse med senter ved midjen, mens fiolinister ofte bøyer i knærne under framføring. Også Helge forklarer i undersøkelsen at det for han som trommis er naturlig å ha fysiske uttrykk i spillet. Å leve seg inn i spillet og fysisk være med i musikken er en naturlig del av det å musisere for en trommeslager, og kanskje i større grad enn for eksempel gitarister på grunn av de fysiske forutsetningene trommesettet gir. Slike fysiske uttrykk kommer ofte til syne ved ulike dynamiske forløp i musikken. Energiske partier fører til større fysiske uttrykk enn rolige partier. Dette var også tydelig i min undersøkelse, og økt intensitet i musikken førte automatisk til større fysiske gester som en del av innlevelse, noe Helge betegnet som å «bli helt lost» i musikken. Dette samsvarer dermed godt med Davidssons teori om kroppslige fysiske uttrykk i formidlingen. Fysisk kommunikasjon ved hjelp av tegn, blikk og kroppsspråk kommer også oftere til uttrykk på konserter enn på øving, fordi det på konserter ligger en annen agenda til grunn, nemlig at avtalte innøvd låter skal fremføres, mens det på øving er jammingen og friimprovisasjonen som danner ideer som senere blir arrangert til ferdige låter. Dette nevnte poenget med øving versus konsert tror jeg har direkte innvirkning på den relativt lave andelen av fysisk kommunikasjon på øvelsen. På øvelsen var det lyttingen og den musikalske responsen til hverandres ideer som var viktig, og å finne en form på musikken.

Når det gjelder Jurströms (2009) seks handlingsrepertoarer for kordirigenter, ser vi også enkelte likheter og sammenhenger med bandmedlemmenes kommunikasjon i min undersøkelse. Kordirigenters handlingsrepertoar for å kommunisere musikalsk innhold og mening til sine korsangere kan overføres til mine bandmedlemmer i undersøkelsen. Det performative handlingsrepertoaret blir brukt av bandmedlemmene i det de viser med instrumentene sine hva



---

de mener under diskusjoner rundt ulike musikalske utfordringer. Et eksempel er når Pål spiller av et tema for å forsterke meningen sin, eller poengtere hva han mener. Jurströms (2005) eksempel på det performative handlingsrepertoaret er når kordirigentene viser ved hjelp av egen stemme eller pianoet hvordan noe skal låte. Meningen eller intensjonen til kordirigenten blir fremført av kordirigenten selv. Dette kan også kobles direkte opp til Seddons (2005) ideer om «non-verbal cooperation» som går på det samme, at bandmedlemmene bruker enten instrument, gester eller ansiktsuttrykk når de diskuterer og evaluerer eget spill.

### 5.1.2 Verbale kommunikasjonsformer

Som vi så i resultatkapitlet var det for bandmedlemmene i min undersøkelse viktigere å bruke ørene, lytte og respondere til hverandres spill enn å fysisk lede hverandre ved blick og kroppslige gester. Det er derfor mest i intervjuene og diskusjonene mellom spillestrekk på øvingen at tanker rundt samspillet og den musikalske kommunikasjonen kommer fram.

Det assosierende handlingsrepertoaret til Jurström (2009) kan skimtes i tankene bak improvisasjonen og samspillet, slik de blir formulert av bandmedlemmene i diskusjoner mellom spillestrekk. Jurströms assosierende handlingsrepertoar dreier seg om å visualisere og se for seg ting som kan hjelpe til med å skape et spesielt uttrykk eller klang i et kor. Eksempler på dette kan være assosierende ord og metaforer som «smertelig klang» og «klagende uttrykk». I den relativt regelfrie improvisasjonen på øvelsen er det ofte assosiasjoner og tanker som skal lede bandet i en bestemt retning, mer enn arrangerte riff og låtideer. Minimalisme og friimprovisasjon ligger til grunn for øvingsstrekket jeg har analysert, og diskusjonen beveger seg rundt konsepter og tanker bandmedlemmene har rundt samspillet med dette som bakteppe. Pål er den av bandmedlemmene som kanskje tenker mest i assosierende retninger i det han henter inspirasjon til spillet sitt i for eksempel naturen ved å se for seg og visualisere naturlandskap. Han er også interessert i, og lar seg inspirere av andre kunstneriske uttrykk som for eksempel litteratur. Det er her viktig å påpeke at betydningen visuell ikke skal forstås som visuell kommunikasjon under samspill, men at de visuelt som en improvisasjonsøvelse skal se for seg noe, lage seg et bilde om man vil, som så skal kommuniseres musikalsk og skape spennende samspill. Dette assosierende handlingsrepertoaret får altså frem noe musikalsk ved at bandmedlemmene ser for seg noe billedlig.

I bandmedlemmenes diskusjon etter første spillestrekk foregår det også en verbal diskusjon som passer fint inn i Seddons (2005) teori om sympathetic attunement. Yngve har litt problemer

---

med å finne seg til rette i improvisasjonen rundt det minimalistiske durskala-temaet. I praten etter strekket setter Helge og Pål seg inn i Yngves situasjon og kommer med konkrete råd om løsninger på Yngves problem. Ser man på Seddons skjema med seks former for kommunikasjon (se s. 31), passer hans teori om «verbal instruction» godt. Dette til tross for at man hos mitt band ikke finner noen form for pre-composed part som skal instrueres. Pål og Helge kommer med verbale konstruktive ideer til hvordan Yngve kan løse sitt spill. I tillegg passer også Seddons (2005) teori om verbal kommunikasjon som «collaboration» og «cooperation» godt. De diskuterer hvordan de kan løse oppgavene ved å planlegge organiseringen av stykket (cooperation) samtidig som de er evaluerende og diskuterer spillet med tanke på å utvikle innholdet (collaboration). På grunnlag av dette mener jeg at spillet i den fri-improviserte trioen i min undersøkelse passer inn i Seddons modell, som opprinnelig kommer ut fra en undersøkelse med et mer tradisjonelt, låtbasert jazzband. Det som også er godt sammenlignbart, etter min mening, er ideen og målet om å komme til en tilstand av «empathetic attunement». Dette er en tilstand der musikerne virkelig er samstemte og oppnår en tilstand av flyt, der alt stemmer. Som beskrevet i teorikapitlet betegner også Ølnes (2016) denne tilstanden som «flyt». Her er alle i samme «groove» og har en tilstedeværelse i hverandres spill og spiller hverandre gode uten å måtte jobbe med å dra og føre hverandre i ulike retninger. Bandmedlemmene jobbet målbevisst på øvelsen med dette for øye, nemlig å komme i en tilstand av flyt, bli «lost» i musikken som Helge kalte det, eller sagt med Seddons ord: «striking the groove» (2005, s. 57).

### 5.1.3 Musikalsk kommunikasjon

Både avsnitt 5.1.1 og 5.1.2, som tar for seg gester/kroppslig kommunikasjon og verbal kommunikasjon dreier seg i bunn og grunn, og til syvende og sist om musikalsk kommunikasjon. Det er musikalsk mening kommunisert gjennom kropp og tale. Jeg vil i dette avsnittet sammenfatte de musikalske kommunikasjonsformene slik de implisitt har kommet frem i de to avsnittene foran.

Den lille andelen av blick-kontakt og fysiske gester nevnt i avsnitt 5.1.1, er en følge av at bandmedlemmene ikke ønsker å bestandig følge hverandre. Gester og kroppslige tegn kan være et hinder for å bruke ørene og respondere musikalsk på hverandres ideer. I diskusjonen på side 52 ser vi også at bandmedlemmene setter ord på følelsene de sitter igjen med etter spillestrekket, som bærer preg av at det var noe som ikke funket helt som det skulle. Det minimalistiske strekket blir trukket fram, samt ideen om at en ikke alltid må følge hverandre. Helge nevner også senere konseptet om å ikke alltid følge opp hverandres ideer, men i stedet komme med

---

kontrastresponser. Dette kommer også frem når Yngve forklarer sine problemer med å finne sin rolle på grunn av at Helge og Pål's spill bærer preg av å være nettopp det; kontrastfullt. De bruker også Jurströms performative handlingsrepertoar når de viser hva de mener i diskusjonen, altså musikalske handlinger som konkretiserer og poengterer deres verbale utsagn. Helge poengterer også at bandet etter hvert har blitt gode på å respondere på hverandres ideer musikalsk. I starten av bandets karriere var det mer snakk om å følge hverandres ideer, men at det etter hvert har blitt mer «både òg», altså både oppfølgende og kontrasterende spill.

Den musikalske kommunikasjonen krever også at noen tar en lederrolle og leder an i utviklingen i improvisasjonen. Å ta tak i dette har også mye med hierarkier og lederroller i et band å gjøre. Selv om improvisasjonen inviterer alle til samspill og «lik påvirkningsgrad», er det som regel alltid en slags «skjevhet» i et ensemble. Ideer om musikalske konsepter og utgangspunkter for samspill kommer ikke fra alle hele tiden, men vil være avhengig av kontekst og øvingssituasjon. Med dette mener jeg at ett bandmedlem kan ha mange ideer om samspill i for eksempel en minimalistisk kontekst, mens noen andre kan ta ledelsen rundt andre konsepter og i andre situasjoner.

Det er også viktig å poengtere at den friimproviserte øvelsen som ble observert bar preg av intens lytting og musikalsk kommunikasjon, mer enn gestikulasjoner og kroppslige uttrykk. Bandet jobber på den måten at det som blir improvisert fram på øving, danner utgangspunkt for låtskisser som senere blir foredlet til ferdige «låter». Når disse låtene etter hvert blir fremført for et publikum, kan en mer kroppslig kommunikasjon finne sted, i det bandmedlemmene trenger å gi hverandre cues for å komme seg videre til planlagte deler av låtene.

Å oppnå Seddons (2005) «empathetic attunement», er opplagt enhver improviserende musikers drøm, så også bandmedlemmene i min undersøkelse. Det analyserte strekket i min undersøkelse bar som nevnt preg av at det var noen utfordringer som måtte løses for å oppnå en slik tilstand av det jeg liker å kalle «flyt» i kommunikasjonen og samspillet. Denne «flyttilstanden» blir også beskrevet av Ølnes (2016) som en tilstand av ekstrem tilstedeværelse og oppmerksomhet. Bandmedlemmenes konstruktive og løsningsorienterte prat mellom etter spillestrekket vitner om både Seddons (2005) «cooperative» og «collaborative» verbale kommunikasjon. Nonverbal «collaborative» kommunikasjon finner jeg også igjen i samspillet i form av «sympathetic creativity», mens jeg ikke kan se at nonverbal «collaborative» kommunikasjon, altså tilstanden av «empathetic attunement» oppsto i min undersøkelse.

---

## 5.2 Musikalsk bakgrunn og opplærings betydning for kommunikasjon

Den andre delen av problemstillingen min dreier seg om hvilken betydning den musikalske bakgrunnen til bandmedlemmene kan ha å si for kommunikasjonen. Som vi så i resultatkapitlet, var det både likheter og ulikheter i bandmedlemmenes individuelle musikalske reiser. Det finnes ulike erfaringer, opplevelser og læringsbaner som har ført alle tre fram til der de står musikalsk i dag. Vi så at det hos alle tre var en blanding av formelle og uformelle læringssituasjoner som sammen har gitt bandmedlemmene deres musikalske ballast. Noteopplæring i korps, akkordspill på keyboard i kulturskole og klassisk gitarspill i kulturskole danner den formelle og institusjonelle opplæringen til Pål og Yngve. Helge har en mye mer uformell opplæring der et «musikalsk hjem», nysgjerrighet og inspirasjon har vært drivkraften til å ville lære musikk. Dette sammenfaller godt med Greens (2002) ideer om at barns utforskertrang i tidlig alder danner en viktig del av «the beginnings». Vi ser også at dreiningen mot bandmiljøene i starten av ungdomsskolealder er felles for alle tre, og at denne dreiningen også innebærer et skifte mot en mer uformell læring i band, som en fritidsaktivitet. Alle tre har gått på musikklinje, og dette gir alle en formell, institusjonell avslutning på 13 års skolegang, der musikalsk opplæring ble vektlagt i stor grad.

Folkestad (2006) argumenterer for at utdanningsinstitusjonene må ta inn over seg og implementere unges uformelle musikkunnskap i musikkundervisningen. Dette ser vi eksempel på når Pål forteller om velvillighet fra sin ungdomsskole når det gjaldt å få spille i band og holde konserter i skoletiden. Det at ungdom får praktisere en uformell praksis i et formelt miljø på skolen tror jeg vil bidra til at ungdom ser nytten av både formell og uformell læring og at skillelinjene mellom det strengt formelle skolefaget musikk og den uformelle læringen i bandmiljøer kan utjevnes i positiv forstand. Dette henger også godt sammen med Folkestads artikkel som sier at det ungdom vil lære på skolen, er ferdigheter de også kan dra nytte av utenfor skolen. Her kommer vi samtidig inn på en av Folkestads fire bruksområder og definisjoner av begrepene formell og uformell læring, nemlig intensjonen. Hvor ligger fokuset i læringssituasjonen? På å lære å spille, eller å spille? Altså innenfor et pedagogisk rammeverk eller et musikalsk rammeverk. Selv om formelle og uformelle læringssituasjoner av og til kan flyte litt over i hverandre, snakker vi i min undersøkelse om bandmedlemmer som helt klart har en motivasjon for å *spille*. Det å spille er intensjonen, mens læringen kommer i tillegg som en «uncommon learning process», som for uformelt lærte musikere selvsagt er den mest «common

---

way» å lære på. Å lære å spille, og å stadig bli bedre ses ikke på som en lærings situasjon, men en morsom fritidsaktivitet som drives av en indre motivasjon på lik linje med for eksempel fotball og andre fritidsaktiviteter for øvrig. Gleden ved å øve og skape musikk var også tydelig hos bandmedlemmene i undersøkelsen min. Bakgrunnen fra uformelle band og praksiser i tidligere år kunne kjennes igjen i kommunikasjonen, både verbalt og nonverbalt i spill. Mangelen på oppskrifter og ferdig komponerte og arrangerte utgangspunkter for øvelsen, førte til en kommunikasjon som var ekte og spontan. Denne åpenheten, sammen med friheten som lå til grunn i sjangeren, gjorde at spillestrekkene ble lange. Tidsaspektet på samspillpartiene ble dermed ikke av betydning og var ikke noe styrende element. Denne ekte og spontane kommunikasjonen som kom fram, tror jeg derfor kommer mer som et resultat av bakgrunnen fra uformelle bandpraksiser enn fra formelle praksiser. Å spille musikk etter eget ønske og egen plan, å være i «garasjen» uten tidsbegrensning og timeplan er en glede og noe lystbetont som antakelig tas med fra tidlig banderfaring.

I intervjuene med bandmedlemmene kommer det fram at mye læring fant sted på gutterommet, i såkalte «peer learning»-situasjoner med venner og bandkamerater og gjennom å lytte og kopiere som en del av å øve inn coverlåter. Denne læringen er noe Green (2002) legger vekt på er av betydning for populærmusikere. Bandmedlemmenes utvikling på instrumentene kan kobles direkte til uformelle bandpraksiser, i tillegg til at vi ikke skal glemme samspillet med formelle opplæringsarenaer som kulturskole og korps. Et viktig poeng er at de formelle og uformelle lærings situasjonene ikke diskvalifiserer hverandre, men er med på å utfylle hverandre i det de til sammen danner et erfarings- og læringsgrunnlag musikerne tar med seg i bagasjen. Dette sammenfaller også med Folkestads (2006) artikkel der han påpeker at formell/uformell ikke må ses på som dikotomier men som to deler av et kontinuum som utfyller hverandre.

Finnegan (2007) beskriver i sin bok «The hidden musicians: Music-making in an English town» det rytmiske musikkmiljøet som uformelt i det det i hovedsak vokser ut fra møtet mellom selvlærte musikere. Dette miljøet var ofte kjennetegnet ved at man dannet band så fort en hadde lært seg en to, tre akkorder, eller hadde lært seg å slå en rytme på trommesettet. Også Finnegan ser kryssninger mellom det formelle klassiske miljøet og det uformelle populærmusikkmiljøet, men hovedlinjen er nettopp et slikt skille mellom miljøene. Populærmusikkmiljøer vokser som oftest ut fra konstallasjoner av selvlærte musikere, som har lært seg håndverket ved å kopiere sine forbilder. Det at noen også spiller andre instrumenter og har hatt formell opplæring på et instrument, enten det være seg hovedinstrument eller bi-instrument, hindrer ikke det faktum at

---

bandmiljøene tar utgangspunkt i musikk tillært på øret, og at strategien med å lytte og kopiere er det som blir praktisert. Bandmedlemmene i min undersøkelse har også lært seg å spille i band ved hjelp av å lytte til og kopiere forbilder og coverlåter. Den formelle opplæringen for eksempel Pål og Yngve har fra musikkskole og korps vil uansett komme til nytte som en viktig kunnskap senere på musikklinjer og i en utøverposisjon i møte med flere sjangre. Et viktig poeng er også at den uformelle læringen og banddiskursen også er subjektivt og/eller kollektivt evaluerende i det bandmedlemmer gir hverandre feedback og strekker seg etter samme mål. Et godt eksempel på dette er når Pål forteller om at det i hans krets ble en slags konkurranse om å spille av tabulaturer eller lære seg soloer raskest mulig. Evalueringen og tilbakemeldingene er altså vel så viktig i uformelle praksiser som i formelle, i form av en lærers tilbakemelding.

Det ovenstående synes jeg viser at både formell og uformell bakgrunn har betydning for kommunikasjon. Bandmedlemmenes formelle læring på musikklinje og gjennom musikkskole og korps i tidligere år kan også ses på å ha betydning for kommunikasjonen. Dette i form av at de har et felles vokabular og begrepsapparat til å kunne snakke om musikken og kommunisere. Guttenes beherskelse av biinstrumenter gjør dem i stand til å sette seg inn i hverandres situasjon som omhandler for eksempel melodiske og harmoniske elementer ved samspillet. Et eksempel på dette er for eksempel Helges beherskelse av pianoet som harmonisk og melodisk instrument. Han sier i intervjuet at pianoet er en stor del av hans instrumentering, noe som gjør at han kan komme med konkrete ideer som har med harmoni og melodi å gjøre i en verbal kommunikasjonssituasjon på en øvelse. Guttenes felles formelle opplæring på musikklinje gir dem naturlig nok felles referansepunkter når det gjelder sjangertrekk ved for eksempel friimprovisasjon og minimalisme.

Likevel ser det ut som at det er den «uformelle delen» med å spille populærmusikk, mest i form av rock i ungdomsårene, som har gitt erfaring og motivasjon for å spille i band også videre i ungdomsårene og helt fram til voksen alder, og til dette bandet som har blitt mitt forskningsobjekt. Bandmedlemmenes felles forankringspunkt når det kommer til formell opplæring er musikklinja på videregående skole. Uformelt opparbeidet kompetanse i band i ungdomsårene blir her systematisert, tematisert og formelt gitt «kjøtt på beinet». Den tidligere «begynnings»-kompetansen skaffet til veie både formelt og uformelt i form av kompetanse på biinstrumenter, opplæring i korps og musikkskole blir oppsummert og en del av deres verktøykasse i deres videre musikkutøving i voksen alder.

---

Bandmedlemmene i min undersøkelse har som bandmusikere vært innom mange ulike sjangre opp gjennom årene og deltatt i ulike bandkonstellasjoner. Ingen av de tre har hatt noen form for spesialisert jazzutdanning. Likevel er det friimprovisert jazzrock de har søkt sammen for å spille. En kan tenke, kanskje litt fordomsfullt, at frijazz er noe som blir utøvd av godt skolerte jazzmusikere som er så dyktige at de vil utfordre gitte og standardiserte jazztradisjoner og definere jazz på en egen måte ved å spille friimprovisert jazz. Bandmedlemmene i min undersøkelse bryter med disse fordommene. Ulike sjangre er ikke forbeholdt bestemte samfunnslag eller grupper. Alle kan i dag spille den musikken de vil, uansett bakgrunn, tekniske ferdigheter og musikalsk oppvekst. Populærmusikk og jazz er i dag sjangre som flyter over i hverandre og tar mange ulike uttrykk. Det er ikke lenger like lett å si at dette er jazz, dette er pop, dette er vise, dette er rock og så videre. Musikere med mange musikalske referanser og preferanser er i dag vanlig. Påls interesse for andre kunstneriske uttrykk som for eksempel litteratur, setter også rammer for kommunikasjonen bandmedlemmene imellom. I intervjuet sier han at det å søke de mer åpne, store linjene i musikken ved å bruke sine interesser, tidligere her knyttet opp mot Jurströms (2009) assosierende handlingsrepertoar, er hans viktigste måte å bidra til trioen på. Han tar en mer overordnet og konseptuell rolle i utviklingen i bandet, noe som har betydning for kommunikasjonen i det de diskuterer musikken de skaper opp mot disse konseptene.

Musikalsk entreprenørskap er også noe jeg vil komme litt inn på som en videreføring av forrige avsnitt. Vi kan se i resultatdelen at det er Pål som kanskje er nærmest det vi kan kalle en leder i bandet. Det er ofte han som kommer med ideer til prosjekter og konsepter de skal jobbe mot. Han uttaler selv at han fyller den rollen bra i og med at han kanskje ikke innehar like god musikalsk og musikkteoretisk kompetanse som de to andre. Dette gjør at Pål ser ut til å være den som kommuniserer mest med de andre, eller har flest meninger om innhold både når det gjelder musikken og konseptene. Dette har altså bakgrunn i andre ting enn det rent musikalske, men mer overordnet kunstnerisk. Lederroller i band er tydeliggjort allerede fra tidlig alder i det band i uformelle praksiser må ha spillejobber. Andre ting enn å kunne spille er derfor viktige egenskaper i band, og har dermed direkte link til kommunikasjon innad i band, også mitt forskningsobjekt.

---

## 5.3 Avslutning

Å skrive denne materavhandlingen har vært en spennende prosess. De første tankene om at jeg ville undersøke en praksis som jeg selv har vært og fremdeles er en stor del av, gjorde at jeg relativt raskt fant mitt undersøkelsesobjekt. Det å kunne se seg selv utenfra, i og med at jeg er en del av miljøet selv, har vært både spennende og problematisk. Spennende på den måten at jeg har fått konkretisert hva som egentlig skjer av kommunikasjon i band og sett det utenfra. Det problematiske med prosjektet har vært å skrive om funn som man selv er så nær i egen praksis. Med dette mener jeg at det kan være problemer med å beskrive funn konkret og tydelig nok, fordi man har en så klar førforståelse av fenomenene, bevisst eller ubevisst gjennom egen praksis. Uansett har det vært en lærerik prosess som har gjort at interessen for uformelle læringspraksiser har vokst hos meg.

Kommunikasjonsformer i band er et spennende felt som det i senere tid har kommet mer forskning på. I denne masteravhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i tre teorier i forhold til kommunikasjon. En må lande på et utvalg, noe som betyr at en ikke kan ta inn alle teorier som finnes der ute. Mitt valg av en friimprovisert jazztrio var et valg som kanskje gjorde funn av kommunikasjonsformer litt utfordrende sett i forhold til teoriutvalg, og sett nå i etterkant burde jeg kanskje gått for et mer låtbasert band. På den annen side var det interessant å få innblikk i denne verdenen og den frie og spontane tilnæringsmåten til musikk.

Jeg har også forsøkt å peke på linken mellom musikalsk bakgrunn og kommunikasjonen jeg fant. Bandmedlemmenes musikalske reise og utvikling har direkte sammenheng med at bandet i undersøkelsen i det hele tatt eksisterer. Det er både likheter og ulikheter i bandmedlemmenes bakgrunn som jeg har prøvd å linke til resultatene av min undersøkelse.

Uformelle bandpraksiser finnes det heldigvis mye av. Ungdom lærer seg å spille bandinstrumenter, enten selv eller gjennom musikkskoler. Det ser ut som om lite har forandret seg siden jeg selv var i tidlig ungdomsskolealder på dette området. De som er interesserte i band søker å danne disse ganske raskt etter at to, tre grep er innlært. Det som er interessant er at repertoaret i disse nye unge rockebandene som blir dannet rundt om, er mye det samme som da jeg begynte. Jeg sitter igjen med en følelse at formelle og uformelle praksiser kan gå mer hånd i hånd. Er musikkpedagoger flinke nok til å ta inn over seg og ikke minst ta i bruk ungdommers uformelle musikkunnskap? Og er kunnskapen musikkpedagoger lærer bort matnyttig for



---

ungdoms uformelle musikkpraksis? Det er spørsmål det hadde vært interessant å finne ut mer om.

---

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Bjerkestrand, N.E. (27. august, 2014). *Tabulatur*. I store norske leksikon. Hentet 30. september fra: <https://snl.no/tabulatur>
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Davidsson, J. W. (2005). Bodily communication in musical performance. I D. Miell, R. MacDonald & D. J.Hargreaves (Red.), *Musical Communication* (s. 215 - 237). Oxford: Oxford University Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Finnegan, R. (2007). *The hidden musicians : music-making in an English town*. Middletown, Conn: Wesleyan University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. doi: 10.1017/S0265051706006887
- Forsgren, F. (2015, 2. oktober). Minimalisme: kunst. I Store norske leksikon. Hentet 14. november 2016 fra: <https://snl.no/minimalisme%2Fkunst>
- Forskningsdata, N. S. F. (s.a.). *Må prosjektet meldes?* Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Pop. Mus.*, 15(2), 195-216. doi: 10.1017/S0261143000008114
- Saether, E. (2003). *The Oral University: Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö Academy of Music: Lund University.

Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Doctor of philosophy. Göteborgs universitet. Konstnärliga fakulteten University of Gothenburg. Faculty of Fine, Applied and Performing Arts. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/2077/20893>

Seddon, F. A. (2005). Modes of Communication during Jazz Improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47-61. doi: 10.1017/S0265051704005984

Ølnes, N. (2016). *Frå små teikn til store former: Analysar av det improviserte samspelet med hjelp av auditiv sonologi*. Norges Musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2016:1. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2381966>

---

## Norsk sammendrag

Denne oppgaven omhandler kommunikasjon i et band som en uformell lærings- og musiseringspraksis. Den undersøker hvilke former for kommunikasjon som oppstår i et band, i en samspillsituasjon. Bandet i undersøkelsen er et friimproviserende jazzband, og empirien er hentet fra video-opptak fra et øvingsstrek på en bandøving, i tillegg til intervjuer med hvert av bandmedlemmene. Jeg er også interessert i å se på hva musikalsk opplæring og bakgrunn kan ha å si for kommunikasjonen. Med utgangspunkt i dette har oppgaven fått følgende problemstilling:

*Hvilke former for kommunikasjon kan man finne i en jazztrio – verbalt, kroppslig og musikalsk – og hvilken betydning ser medlemmenes musikalske bakgrunn og opplæring ut til å ha for kommunikasjonen?*

Teorier om formell og uformell musikkopplæring og musikalsk kommunikasjon danner det teoretiske bakteppet, før jeg går inn på og begrunner min metode. Metoden er kvalitativ, har en fenomenologisk tilnærming og består av videoobservasjon og semistrukturerte intervjuer. I resultatdelen vises funn fra videoopptak og intervjuer fra undersøkelsen fram og settes i lys av teoriene, før jeg i diskusjonsdelen kobler dette opp mot problemstillingen min.

Dataene fra undersøkelsen viser at både kroppslige, verbale og musikalske former for kommunikasjon oppstår i samspillet hos bandmedlemmene. Undersøkelsen viser også at musikalsk opplæring og bakgrunn, både formell og uformell, kan ha noe å si for kommunikasjonen i en uformell bandpraksis.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis deals with the communication in a band as an informal learning- and music-making practice. It examines the forms of communication that occurs in a band, in an interaction situation. The band in the survey is a free-improvised jazz band, and the empirical data are taken from a video recording of a rehearsal stretch during band rehearsal, as well as interviews with each band member. I'm also interested to see what musical training and background can have on communication. Based on this, the task has been given the following research question:

*What forms of communication can be found in a jazz trio - verbally, physically and musically – and which importance does the members musical background and training seem to have for communication?*

Theories of formal and informal music learning and musical communication form the theoretical backdrop, before I enter into, and validate my method. The method is qualitative, has a phenomenological approach and consists of video observation and semi-structured interviews. In the results section I will take a look at findings from the video footage and the interviews surveys, in light of theory, before I connect this to the research question in the discussion.

The data from the survey show that both physical, verbal and musical forms of communication occur in the interaction between the band members. The survey also shows that musical training and background, both formal and informal, may have significance for the communication in an informal band practice.

---

## Vedlegg 1: samtykkeerklæring

### ”Kommunikasjon mellom deltakere i et band, fra et læringsperspektiv”

#### Bakgrunn og formål

Hensikten med denne studien, er å se på hvilke ulike typer kommunikasjon som foregår i et band innen en populærmusikksjanger. Uformell læring og kommunikasjon i band er et spennende område som det er forsket lite på. Jeg vil derfor sette søkelyset på kommunikasjonen som skjer i en uformell praksis, i mitt tilfelle et band. Studien vil prøve å finne ut av hvilken kommunikasjon som foregår mellom deltakere i et band, fra et læringsperspektiv. Med kommunikasjon forstås her både verbal og kroppslig kommunikasjon som fakter, bevegelser, blikk og så videre.

Utvalget til studien er gjort gjennom forespørsler til bandmedlemmer og band i nærmiljøet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien, innebærer for deg et intervju, samt observasjon av bandpraksisen du er med i. I observasjonen vil jeg også benytte meg av videokamera for å sikre at jeg får observert alle aspekter ved kommunikasjonen nevnt over. Jeg kommer til å holde et 30- 60 minutters intervju med hvert av bandmedlemmene, og vil spørre blant annet om musikalsk bakgrunn og opplæring samt litt om deres tanker om hvordan dere kommuniserer innad i bandet. Observasjonen vil finne sted på 2 - 3 øvinger, der jeg vil gjøre videoopptak samt observere og notere selv.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon jeg samler om deg under arbeidet med masteroppgaven, vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert og plassert sikkert på passordbeskyttede harddisker som kun min veileder, Sidsel Karlsen og jeg har tilgang på. Etter prosjektets slutt, 15.5.2016. vil all innhentet informasjon i form av intervjudata, videoopptak og observasjonsdata slettes.

#### Frivillig deltakelse

det er frivillig å delta, og du kan trekke deg uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil innsamlede opplysninger fra intervju anonymiseres, men videoopptak vil først slettes etter at analysearbeidet er ferdig.

---

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg, Morten Strypet, på telefonnummer 917 02 784, eller min veileder Sidsel Karlsen på telefonnummer 62 51 76 88.

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

Vennlig hilsen Morten Strypet

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til å delta i observasjon/ bruk av videoopptak

-----  
---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Kvittering fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hord Hørsnes gate 29  
N 5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 06 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.no: 985 121 884

Sidseil Karsen

Institutt for kunstlag og informasjonsvitenskap Høgskolen i Hedmark

Postboks 4010, Bedriftsenteret

2306 HAMAR

Vår dato: 02.11.2015

Vår ref: 45042/15/15MM

Din saksbehandler:

Din sak nr.:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45042	<i>Kommunikasjon i band</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sidseil Karsen</i>
<i>Student</i>	<i>Morten Strypet</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontor / Distrikt CV/US*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Høgskolen i Trondheim, Universitetet i Trondheim, 7001 Trondheim, Tel: +47 75 53 13 37, nsd@hio.no  
BERGEN: NSD, Universitetet i Bergen, Postboks 4003, 5017 Bergen, Tel: +47 55 58 21 17, nsd@uio.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45042

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men vi anbefaler et setningen "Det er frivillig å delta (...), endres eller fjernes, da vi antar at anonymisering av videooptak vil være en svært tilkrevende prosess. Vi anbefaler heller at du skriver f.eks. at det er frivillig å delta, og du kan trekke deg uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil innsamlede opplysninger fra intervju anonymiseres, men videooptak vil først slettes etter at analysearbeidet er ferdig.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å behandle datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjernes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/loblingsnavn)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenslåing av bakgrunn/sopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videooptak

---

## Vedlegg 3: Observasjonsguide

1. Hvordan er bandmedlemmene fysisk plassert i rommet?
2. Har de god plass, eller er det trangt?
3. Hvem har direkte øyekontakt?
4. Sitter eller står bandmedlemmene, eventuelt hvem står og hvem sitter?
5. Hvordan er lytteforholdene?
6. Hvilke kroppslige uttrykk kommer frem før, under og etter spillingen?
7. Hvilke av disse kroppslige uttrykkene henvender seg til andre bandmedlemmer? (kommuniserer)
8. Hvem er den ledende i bandet når det gjelder kroppslig kommunikasjon?
9. Hvem av bandmedlemmene kommuniserer minst kroppslig?
10. Hvilke verbale uttrykk kommer frem før, under og etter spillingen?
11. Hvem er den ledende i bandet når det gjelder verbal kommunikasjon?
12. Har dette sammenheng med hvem som er komponist, eller har kommet med låtskisse?
13. Hvem deltar minst verbalt?
14. I hvilken grad kan et klart makthierarki observeres når det gjelder både verbal og ikke- verbal kommunikasjon?
15. Hvordan reagerer bandmedlemmene på hverandres spontane musikalske idéer? Følges disse opp, og hvordan kommuniseres i så fall dette?
16. Hva diskuteres mellom gjennomspillingene, og hvem er den ledende part i diskusjonene?

---

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvilket instrument spiller du i bandet?
2. Hvor lenge har du spilt i bandet?
3. Hvordan lærte du å spille instrumentet?
  - Selvlært
  - Musikkskole
  - Web, Internett
  - Magasiner, Tabs
  - Evt. annen opplæring
4. Hvor lenge har du spilt instrumentet?
5. Spiller du andre instrumenter? I så fall hvilke?
6. Hvordan lærte du eventuelt å spille bi- instrumentet?
  - Selvlært
  - Musikkskole
  - Web, Internett
  - Magasiner, Tabs
  - Evt. annen opplæring
7. Hva regner du som din favorittmusikk?
8. Hvordan vil du karakterisere musikken dere spiller i bandet?

**Om kommunikasjon:**

9. Hvordan vil du si at du er med å påvirke- og å skape et så godt samspill som mulig i bandet?
10. I hvilken grad føler du at du klarer å skape ting sammen med de andre musikerne før, under og etter avspillingen av en låt?
11. Hvis du får en innskytelse eller en idé under en låt som du vil at de andre skal følge, hvordan viser/kommuniserer du det til resten av bandet?
12. Hvilke kroppslige typer kommunikasjon mener du er viktig i et band?
13. Hvem av de andre i bandet vil du si at du kommuniserer mest med når dere spiller? (ikke-verbal kommunikasjon)
14. Hvem kommuniserer du minst med? (ikke- verbal kommunikasjon)
15. Hvem kommuniserer du mest med før, etter og mellom avspillinger? (verbal kommunikasjon)
16. Enn minst? (verbal kommunikasjon)
17. Hvem vil du si kommuniserer mest av dere under arbeidet med en låt, og hvorfor tror du det er slik?
18. I hvilken grad mener du at dere får til å respondere på hverandres musikalske idéer?
19. Hvem vil du si kommer med flest spontane musikalske idéer i løpet av en låt?
20. Hvem bidrar mest med musikalske idéer i form av låter/låtskisser?
21. I hvilken grad føler du at alle er med å utvikle disse idéene?