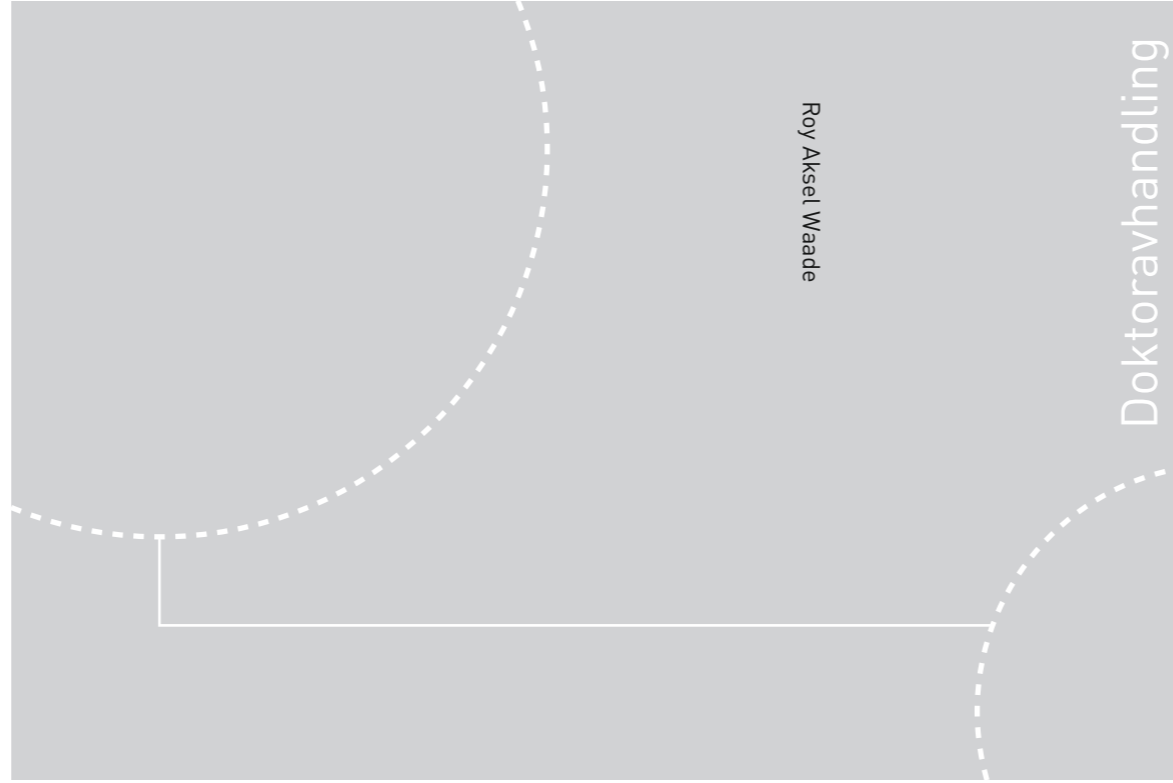


ISBN 978-82-326-1868-2 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1869-9 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181



Doktoravhandling ved NTNU, 2016:265

Roy Aksel Waade

# Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy

Roy Aksel Waade

# Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy



Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, september 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

© Roy Aksel Waade

ISBN 978-82-326-1868-2 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-1869-9 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2016:265

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Forord

Fire år har gått siden jeg startet med denne monografien- og jeg ser nå slutten på en spennende, men også krevende, og til tider ensom reise. Det har vært krevende fordi ingen har gått akkurat det samme løpet som meg før, så det har opplevdes som en konstant «utprøvningsfase» og som en kontinuerlig veksling mellom å lese, skrive, samle inn empirisk materiale, soundpainte, gruble, konferere, lese, skrive, gruble, analysere, konferere, gruble og skrive- og ikke minst har jeg oppdaget styrker og svakheter ved meg selv, både som forsker og menneske. Men jeg har også fått mye inspirasjon, særlig gjennom min veileder Kjetil Steinholt og NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning), med Anna Lena Østern i spissen. Takk til dere- og takk også til medstudenter på NAFOL (spesielt Solveig og Ole Petter) og mine kolleger ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Også takk til Gjermund Wollan og videre Bibliotektjenesten ved HiNT og SiNoT v/Morten, for stor hjelpelighet med å skaffe diverse litteratur, samt Jorunn Fallin, for teknisk bistand. Og ikke minst takk til HiNT, som ga meg sjansen til å fordype meg innen dette feltet. Jeg vil også sende takksigelser til Soundpaintingens «far»: Walter Thompson, og dernest Paul Scea og Eric Haltmeier (alle amerikanere), samt Thor Hauknes i Oslo - for samtaler, intervju og velvillige vurderinger og tilbakemeldinger på mitt arbeid underveis.

Ellers har jeg også rullet et par Soundpaintings-prosjekter underveis og jeg vil bl.a. takke alle aktørene på konsert-forestillingene «Gjør døren høy!» for spenstige bidrag og for at dere turte å utfordre dere selv til å bli med på noe dere aldri hadde gjort før (og dere bidro til på skape stor «takhøyde i kirkerommet») - og ikke minst til studenter og praksislærere som ville være med på dette prosjektet. Videre har jeg hatt noen reiser til utlandet - både for å delta på konferanser hvor jeg har fått presentert deler av arbeidet mitt- samt et opphold i USA for å studere nærmere tegnspråket *Oh, Pierre!* (et datterspråk av Soundpainting), og jeg vil spesielt takke NAFOL for økonomiske bidrag og velvilje, slik at jeg fikk gjennomført disse reisene, som både ga meg faglig påfyll og nye perspektiv på hvordan improvisasjon og tegn kan brukes på ulike vis.

Og ikke minst vil jeg takke familien min: Kristin, Aksel, Adrian og Michael- for støtte og tålmodighet i forhold til min «åndsfraværenhet» (og utsatte turer og mye annet), som jeg forhåpentligvis skal få bedre tid til fremover (og ikke minst håper jeg å få mer tid til lille Linnea). Mange takk også til min far, Aksel Waade, som til tross for sin tidlige bortgang rakk å sette dype spor og ga meg på nært hold, opplevelsen av improvisert musikk- og mor Randi, som med sin varme, lyse stemme ga musikken andre dimensjoner. Takk også til stor-familien, musikkvenner, korister, soundpaintere, tippe-lag, quis-lag, poker-lag og andre venner og interesse-feller: Nå er jeg klar for «sosialisering» igjen...

*Levanger, mars 2016*

*Roy A. Waade*

## Sammendrag

I denne avhandlingen har jeg studert tegnspråket Soundpainting, som ble skapt midt på 1970-tallet i New York, av den amerikanske jazz/ avantgarde-musikeren Walter Thompson. Jeg har sett på hva som var bakgrunnen for at Thompson bygde opp dette tegnspråket og hvilken ideologi som har preget det- med blant annet *postmodernistiske* tanker om hverdagslighet og ironi og «tverrkunstnerlige» ideer om å knytte musikk, dans, skuespillerutøvelse og visuelle kunstformer nærmere hverandre. Et spennende trekk ved Soundpainting er at det kan brukes i ulike sammenhenger, enten det er snakk om rene Soundpainting-performances, eller Soundpainting brukt som «ingrediens» i andre kunst- eller kultur- uttrykk- og enten man befinner seg på en scene eller f.eks. i et klasserom. Og det var særlig i forhold til det sistnevnte jeg ville vurdere Soundpainting: Hvordan ville det oppleves å lære seg dette tegnspråket for musikkstudentene ved vår høgskole, og bruke det sammen med elever og praksislærere i grunnskolen og kulturskolen, gjennom deres praksisperioder? Jeg ønsket bl.a. å finne ut hvilke muligheter tegnspråket kan gi, særlig sett i forhold til *improvisasjonsfeltet*, ettersom jeg mener vi trenger flere verktøy for å jobbe med improvisasjon, spontanitet og kreativitet på det pedagogisk/utøvende feltet. Men jeg ville også se på hvilke musikalske, kommunikative og didaktiske utfordringer man møter når musikken skal skapes ut ifra tegn som gis av en ensembleleder, en såkalt *Soundpainter*, og hvor tegn og musikk skal utvikles og «videreforhandles» i et ensemble.

Jeg ønsket også å se Soundpainting i forhold til ulike perspektivering av hva musikk er- med bl.a. utgangspunkt i spørsmål jeg har fått fra publikum etter egne Soundpainting-opptredener, som bl.a.: *Soundpainting kan vel ikke kalles musikk?* - og: *Er Soundpainting en egen sjanger?* Dette ville jeg se i sammenheng med hvordan vi er «oppdratt» til å forstå og oppleve musikk, særlig vurdert ut ifra noen av de paradigmen som har vært rådende innenfor den vestlige musikken de seneste århundrene- hvor enkelte *parametere* i musikken ikke bare har vært musikalsk *bærende*, men også styrt «definisjonsmakten» av hva musikk (og særlig hva *god* musikk) er.

Jeg ønsket også å se og drøfte Soundpainting gjennom andre tegnspråk eller tegnsystemer som er relevante «sparrings-partnere», fortrinnsvis *Conduction*, *Cobra* og *Oh, Pierre!*- hvor jeg også ville gjøre komparative analyser- og likedan drøfte det nære forholdet man opplever i Soundpainting mellom *improvisasjon*, *komponering* og *performance*.

Forskningsmetodologisk befinner jeg meg i denne monografien i spennet mellom, hermeneutikk, fenomenologi og postmodernisme, samt en metodologi som retter seg mot å bruke kunsten i forskningen (eller å forske på og med kunsten), nemlig *arts-based research* og *A/r/tography*: I *artsbased research* forsøker man å utnytte kunsten og forskningens ulike, men også komplementære styrker, og i *A/r/tography*, forsøker man å ivareta et mer holistisk perspektiv som skal gi rom for både *pedagogen*, *forskeren* og *kunstneren* i forskningsarbeidet.

## Summary

This dissertation is about the sign-language, *Soundpainting*, which was created in the middle of the 1970s in New York, by the American jazz/avantgarde-musician Walter Thompson. I wanted to find the reason why Thompson made this sign language and understand the ideology characterizing it- from a *postmodern* focus on “everyday life” and irony, and *interdisciplinary* ideas about linking *music, dance, acting* and *visual art forms* closer together. Soundpainting can be used in different contexts, whether you're talking about “pure” Soundpainting-performances, or Soundpainting used as an "ingredient" in different music-settings, or together with other disciplines of art- whether you are performing on a stage or for instance in a classroom. And it was particularly with regard to the latter aspect I would consider Soundpainting: How would it be to learn this sign language for the music students at our university-college, and how would they experience using it during their practice periods, together with pupils and practice-teachers in primary school and in Music & Art-school? I wanted to find out what possibilities this sign language can give us, particularly related to the field of *improvisation*, because of the lack of “didactic tools” in working with improvisation, spontaneity and creativity in the educational/performative field. But I would also focus on the musical, communicative and didactical challenges we meet when music shall be created on the basis of *gestures* given by a “conductor”, called a *Soundpainter*- and then developed and "negotiated" in an ensemble.

I also wanted to see Soundpainting related to different perspectives of what music is- especially connected to some questions I have received from the audience after some of my Soundpainting-performances, like: *Soundpainting may well not be called music?* – and: *Is Soundpainting a special genre?* These questions I wanted to see in the context of how we are “raised” to understand and experience music, especially considering some of the paradigms that have dominated western music for some hundred years- where certain musical parameters not only have defined what is music, but have also “decided” what is *good music*.

I also wanted to discuss Soundpainting through other sign-systems that are relevant "sparring partners", primarily *Conduction, Cobra* and *Oh, Pierre!* –and here I would make a comparative analysis- and likewise discuss the close connection between *improvisation, composition* and *performance*.

Methodologically I will be in a phenomenological-hermeneutic and post-modern tradition, but I will also use perspectives from *Arts Based Research*, that wants to see art and research “complementary”, and *A/r/tography*, that seeks an holistic thinking, which include both an *Artist-, Researcher-* and *Teacher-perspective*.



|  |            |
|--|------------|
| Innhold  |            |
| <i>Forord</i> .....  | <i>iii</i> |
| <i>Sammendrag</i> .....  | <i>iv</i>  |
| <i>Summary</i> .....   | <i>v</i>   |
| Kapittel 1 .....   | 1          |
| 1 Innledning.....  | 1          |
| 1.1. Bakgrunnen for prosjektet og forskerens bakgrunn .....                        | 3          |
| 1.1.1 Improvisasjonsemne på HiNT .....   | 4          |
| 1.2 Mitt første møte med Soundpainting .....                                       | 6          |
| 1.2.1 Hva er Soundpainting? .....  | 7          |
| 1.2.2 Litteratur om Soundpainting- og aktuell forskning .....                      | 9          |
| 1.2.3 Ulike måter å bruke SP på .....  | 10         |
| 1.3 Den kvalitative forskeren og ulike paradigmer .....                            | 11         |
| 1.3.1 Kunstfagene og skolepolitikk.....  | 13         |
| 1.3.2 Pedagogisk grunnsyn .....  | 16         |
| 1.3.3 Undervisningsfaget musikk .....  | 18         |
| 1.3.4 SP i forhold til læreplanene .....   | 21         |
| 1.4 Forskingsdesign .....  | 22         |
| 1.4.1 Hva er fokuset for min forskning? .....                                      | 23         |
| 1.4.2 Teoretisk rammeverk .....  | 23         |
| 1.4.3 Problemstilling og underspørsmål.....  | 26         |
| 1.4.4 Hvem var aktuelle deltakere og hvor skulle forskningsarbeidet utføres? ..... | 27         |
| 1.4.5 Forberedelser og studiebesøk .....   | 29         |
| 1.4.5.1 Samlinger .....  | 30         |
| 1.4.5.2 Løkeberg skole.....  | 30         |
| 1.4.5.3 Intervju med Thor Hauknes (og med tips før vi begynte praksisen) .....     | 32         |
| 1.4.5.4 Utdrag fra «metodebøkene» (praksis-rapporter) .....                        | 32         |
| 1.4.5.6 Kurs i Dublin og studie-tur til USA .....                                  | 33         |
| 1.5. Metodologi og metoder .....   | 34         |
| 1.5.1 Det empiriske datamaterialet .....   | 36         |
| 1.5.2 Behandlingen av datamaterialet .....   | 37         |
| 1.6 Klargjøring av begreper i forhold til Soundpainting .....                      | 39         |
| 1.7 Oppsummering.....  | 39         |
| Kapittel 2 .....   | 41         |
| 2 Pedagogiske og didaktiske forståelsesrammer- og ulike musikktradisjoner .....    | 41         |
| 2.1 Didaktikk og estetisk læring .....   | 43         |



|  |     |
|--|-----|
| 2.1.1 Kroppsfilosofi, kroppsbevissthet og kroppsliggjøring .....                             | 45  |
| 2.2 Hva er musikk (og hvem «bestemmer» det)? .....   | 49  |
| 2.2.1 Primære og sekundære parametere og en annen måte å tenke musikk på.....                | 51  |
| 2.2.2 Musikkens parametere og forgrunn/bakgrunn-perspektiv.....                              | 54  |
| 2.2.3 «Enten-eller-logikk» .....   | 55  |
| 2.3 Utbredelsen av- og kunnskap om improvisasjon .....                                       | 57  |
| 2.3.1 Improvisasjon, spontanitet og intuisjon.....   | 59  |
| 2.4. Pedagogiske utfordringer ved improvisasjonsundervisning .....                           | 61  |
| 2.4.1 Lærerrollen og «teaching as performance»- i et uforutsigbart landskap .....            | 62  |
| 2.4.2 «Risiko-sport» og sikkerhetsnett.....  | 64  |
| 2.4.3 Tutti-musiker eller solist? .....  | 67  |
| 2.4.3 Ulike tilnærminger til improvisasjon .....   | 68  |
| 2.4.4 Struktur eller frihet- eller begge deler? .....  | 76  |
| 2.5 Improvisasjon, komposisjon, og performance: Ulike domener eller symbiotiske forhold? ... | 79  |
| 2.6 Ulike tradisjoner og ulike grader av improvisasjon .....                                 | 83  |
| 2.7 Deltakelse med utgangspunkt i etterligning (mimesis): Modell-læring og mesterlære .....  | 85  |
| 2.7.1 Kognitiv mesterlære .....  | 87  |
| 2.7.2 Mesterlære og læring som sosial praksis .....  | 88  |
| 2.8 Oppsummering av kapittelet.....  | 93  |
| <i>Kapittel 3</i> .....  | 94  |
| 3 Semiotikk, multimodalitet og kommunikasjon .....   | 94  |
| 3.1. Semiotikk og tegnspråk .....  | 95  |
| 3.1.1 Tegnspråk .....  | 99  |
| 3.1.2 Kommunikasjonsmessige begrensninger ved tegnspråk .....                                | 102 |
| 3.1.3 Gestures.....  | 103 |
| 3.2 Tegnspråk og musikk .....  | 105 |
| 3.2.1 Emil Jaques-Dalcroze og Zoltan Kodaly .....  | 105 |
| 3.2.2 Conduction, Cobra og Oh, Pierre! .....   | 107 |
| 3.2.3 Trommesirkler .....  | 108 |
| 3.2.4 Tegnspråk og internett .....   | 109 |
| 3.3 Sosial-konstruktivisme og “spillerrommet” .....  | 110 |
| 3.3.1 Sosialsemiotikk, multimodalitet og transformasjoner/transduksjoner .....               | 113 |
| 3.4 Kommunikasjon og dialog .....  | 117 |
| 3.4.1 Tolkning og forhandling.....   | 119 |
| 3.4.2 Innlæring av språk (og språkspill) i et sosialt fellesskap.....                        | 120 |
| 3.5 Oppsummering.....  | 123 |

|   |     |
|---|-----|
| Kapittel 4 .....  | 125 |
| 4 Soundpainting .....   | 125 |
| 4.1 Bakgrunnen for Soundpainting.....   | 125 |
| 4.1.1 Samtidsmusikk, frijazz og fri improvisasjon.....                                      | 127 |
| 4.1.2 Minimalisme og tilfeldighetsmusikk.....   | 128 |
| 4.1.3 Filosofien bak Soundpainting .....  | 129 |
| 4.1.3.1 Soundpainting og dekonstruksjon.....  | 132 |
| 4.1.4 Utbredelsen av Soundpainting .....  | 134 |
| 4.1.5 Et levende språk .....  | 134 |
| 4. 2 Walter Thompsons Workbooks .....   | 135 |
| 4. 2.1 Hva forteller bøkene oss?.....   | 137 |
| 4.2.2 Strukturen i SP .....   | 139 |
| 4.2.3 Imaginary Regions .....   | 140 |
| 4.2.4. Three Rates of Development.....  | 141 |
| 4.2.5. Generelle tips .....   | 142 |
| 4.3 Analyse og drøfting av DVD ( i Workbook 1).....   | 143 |
| 4.3.1 Vurdering av Thompsons Soundpainting .....  | 145 |
| 4.3.2 Videre utgivelser.....  | 146 |
| 4.3.3 Spesifikke tegn for de ulike disiplinene .....  | 147 |
| 4.3.4 De enkelte tegnene .....  | 147 |
| 4.3.5 Defaults and Neutrals.....  | 151 |
| 4.3.6 Modifikasjons-muligheter og nyanser.....  | 152 |
| 4.3.7 Kombinasjonsmuligheter og minne-kapasitet .....                                       | 152 |
| 4.4 Andre beslektede tegnspråk i musikken .....   | 154 |
| 4.4.1 Conduction .....  | 154 |
| 4.4.2. Cobra .....  | 156 |
| 4.4.3 Oh, Pierre! : A Cue- Driven System for Improvised Democratic Engagement (CD-SIDE) ... | 159 |
| 4.4.3.1 De ulike tegnene i OP .....   | 161 |
| 4.4.3.2 Oh, Pierre! i praksis .....   | 163 |
| 4.4.3.3 Mine inntrykk av Oh, Pierre! .....  | 165 |
| 4.5 Soundpainting og Oh, Pierre! som «sparringspartnere» .....                              | 168 |
| 4.5.1 Demokrati og medbestemmelse .....   | 169 |
| 4.5.2 Likheter og forskjeller mellom de fire tegnsysteme.....                               | 173 |
| 4.6 Oppsummering av kapitlet.....   | 175 |
| Kapittel 5 .....  | 176 |
| 5. Metodologi og metoder .....  | 176 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.1 Teori og empiri .....   | 179 |
| 5.1.1 Pedagogisk forskning og meg selv som forsker .....                        | 181 |
| 5.1.2 Metodologiske rammer .....  | 182 |
| 5.1.2.1 Hermeneutikk: Tolkning og forståelse .....                              | 183 |
| 5.1.2.2 Konkretisering av egen forforståelse .....                              | 185 |
| 5.1.2.3 Språk og retorikk .....   | 187 |
| 5.1.2.4 Fenomenologien: Subjektivisme, objektivisme eller relativisme? .....    | 189 |
| 5.1.2.5 Arts-based research.....  | 191 |
| 5.1.2.6 A/r/tography.....   | 193 |
| 5.2 Datamaterialet og det metodiske arbeidet.....                               | 194 |
| 5.2.1 Analyse og tolkning .....   | 196 |
| 5.2.2 Litteratur-review og dokumentanalyse.....                                 | 197 |
| 5.2.3 Loggskrivning (gjennom observasjon), møtereferat og praksisrapporter..... | 198 |
| 5.2.3. Innsamling av data gjennom diverse korrespondanse.....                   | 200 |
| 5.2.4 Video-observasjon og utvalg for analyse .....                             | 200 |
| 5.2.5 Intervju og utvalg for analyse .....                                      | 201 |
| 5.2.5.1 Gruppeintervju .....  | 202 |
| 5.2.5.2 Intervjuguide, styring og koherens.....                                 | 204 |
| 5.2.5.3 Transkripsjon av intervju .....   | 207 |
| 5.2.5.4 Giorgis analysemetode for intervju.....                                 | 209 |
| 5.2.5.5 Seks «samle-temaer» og drøfting av disse gjennom ulike teorier .....    | 217 |
| 5.3 Video som redskap i pedagogisk forskning .....                              | 218 |
| 5.3.1 Deltakende observasjon-med og uten video-kamera .....                     | 219 |
| 5.3.2 Ett-kamera-produksjon .....   | 220 |
| 5.3.3 Analyse av video, utvalg og modal konfigurasjon .....                     | 222 |
| 5.3.4 Analysemodell for video-observasjon .....                                 | 226 |
| 5.4. Hvordan tolker vi kommunikasjon og hva er god kommunikasjon? .....         | 229 |
| 5.4.1 Video-transkripsjon og ulike «oversettelser» .....                        | 230 |
| 5.4.2 Hvordan beskrive og analysere musikk- og SP spesielt? .....               | 231 |
| 5.4.3 Video-observatøren som artograf.....                                      | 232 |
| 5.4.4 Artsbased resarch.....  | 236 |
| 5.5 Vurdering av forskningens legitimitet, kvalitet og formidlingen av den..... | 237 |
| 5.6 Etske betraktninger .....   | 243 |
| 5.7 Oppsummering.....   | 246 |
| Kapittel 6 .....  | 248 |
| 6. Resultatet av datamaterialet og drøfting av resultatet.....                  | 248 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1 Resultatene fra intervjuene.....   | 248 |
| 6.1.1 Resultatet av intervjuene i grunnskolen, presentert gjennom essensene.....               | 248 |
| 6.1.2 Resultatet av intervjuene i kulturskolen, presentert gjennom essensene .....             | 249 |
| 6.2 De sentrale temaer og «samle-temaene»: Resultat og drøfting.....                           | 252 |
| 6.2.1 Innføring og kursing av SP .....   | 252 |
| 6.2.2 Studentenes, elevenes og lærernes opplevelse av og reaksjon på SP .....                  | 253 |
| 6.2.3 Utfordringer og «gevinster» med SP .....   | 255 |
| 6.2.4 Er SP komponering eller improvisering? .....   | 258 |
| 6.2.5. Soundpainterens rolle .....   | 261 |
| 6.2.6 Ulike anvendelsesområder for SP og SP som «mål eller middel»? .....                      | 262 |
| 6.2.7 Drøfting av intervju-resultat, ved hjelp av ulike teorier.....                           | 264 |
| 6.2.7.1 Modell-læring og «self-efficacy» .....   | 264 |
| 6.2.7.2 Å lære med kroppen: Kroppsliggjøring og kroppsbevissthet .....                         | 267 |
| 6.2.7.3 Kommunikasjon og dialog .....  | 268 |
| 6.2.7.4 Leken og det kreative .....  | 270 |
| 6.2.7.5 Improvisasjonsundervisning og SP som improvisasjonsmetode.....                         | 271 |
| 6.2.7.6 Opplevelsen av å soundpante .....  | 274 |
| 6.3 Video-observasjon .....  | 275 |
| 6.3.1 Video-analyse: Transkripsjon, analyse og drøfting av video-observasjon i 6.klasse .....  | 275 |
| 6.3.2 Video-analyse av SP-undervisning med den yngste gruppa i Kulturskolen (5.time).....      | 288 |
| 6.3.3 Analyse av videoopptak av avslutningskonsert for praksis-studentene i kulturskolen ..... | 303 |
| 6.4 Soundpaintings-presentasjon (intern konsert) med gruppe 2 (den eldste gruppa): .....       | 311 |
| 6.4.1 Oppsummering av aktørene i videoanalysen: Tegnfrekvens og nivå.....                      | 316 |
| 6.4.2 Hvor «hurtig» soundpantet aktørene?.....   | 318 |
| 6.4.3 Hvilke nivå er aktørene på?.....   | 319 |
| 6.5 Oppsummering.....  | 321 |
| Kapittel 7 .....   | 323 |
| 7. Konklusjoner, funn- og veien videre.....  | 323 |
| 7.1 Sammenfatninger - var det «samstemthet»? .....   | 323 |
| 7.1.1 Spontanitet, kreativitet og trygghet .....   | 324 |
| 7.1.2 Oppmerksomhet og modell-læring .....   | 327 |
| 7.1.3 Demokrati og medbestemmelse .....  | 329 |
| 7.1.4 Ferdighetsnivå .....   | 330 |
| 7.2 Andre forhold .....  | 331 |
| 7.2.1 Publikum.....  | 331 |
| 7.2.2 Noen uheldige rammefaktorer.....   | 332 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.3 Fikk jeg svar på problemstillingen og underspørsmålene? .....                                | 333 |
| 7.3.1 Underspørsmål 1: Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk? .....          | 336 |
| 7.3.2 Underspørsmål 2: I hvilken grad er SP et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg? .. | 340 |
| 7.4 Samlede «funn».....  | 343 |
| 7.5 Mitt anbefalte tegnspråk.....  | 345 |
| 7.6 Legitimeringen av forskningen, og har jeg bidratt med noen ny kunnskap? .....                | 351 |
| 7.7 Veien videre.....  | 353 |
| 7.8. Avslutning: Mot en musikk-opplæring hvor det skapende og spontane har større plass? .       | 354 |
| Vedlegg.....   | 357 |
| Referanser .....   | 362 |

## Kapittel 1

### 1 Innledning

*I write pieces that are like drawings in a crayon book and the musicians color them themselves.*

Carla Bley, amerikansk jazzmusiker og komponist

Jeg har alltid vært fascinert av improvisasjon og den friheten man kan føle når det skapes noe spontant og nærmest uforklarlig- i musikken og mellom mennesker -som en *avtale som ikke er avtalt*, eller som en «svevetur», slik jeg forsøker å fange det i min egen tekst: *Fly with the light*:

*Fly with the light-  
Have nothing in sight!  
You`ll see some fields where everything`s white.  
Flowers so pure- that is the cure:  
You`ll see the sunrise- you`ll see the sunrise...*

*Fly with the sight-  
of nothing in mind!  
You`ll feel the wind  
That always has been...  
Up and ahead- yellow and red:  
You`ll see the sunrise- you`ll see the sunrise- you`ll see the sunrise...*

(fra CD`en "Fly with the light", Waade Edvardsen Project, 2014: Finnes på You Tube:

<https://www.youtube.com/watch?v=cv2a5QXSNwc>, eller You Tube: Roy Waade).

Grunnen til at jeg er så frimodig å presentere egen tekst (og musikk) i innledningen, er at jeg gjennom arbeidet med denne avhandlingen har blitt inspirert både av en *fenomenologisk* måte å oppleve eller sanse verden «på nytt» (noe som kan sammenlignes med de frihetsopplevelsene man kan få når man improviserer) og en *Artsbased-research*-tilnærming, hvor forskeren forsøker å få fram ulike aspekt ved forskningen gjennom estetiske eller kunstneriske uttrykk. I fenomenologiens og improvisasjonens natur, ligger det en åpen og opplevelsessøkende måte å forholde seg til omgivelsene på (enten det er snakk om mennesker eller musikk) og en slik «innstilling», er viktig for å kunne utforske verden både i og utenfor seg selv. I hvilken grad man kan oppleve helt «uberørte områder» (*fields where*

*everything's white*), vil bli problematisert i denne monografien, på samme vis som om det går an å skape noe «helt nytt» når man improviserer eller gjør Soundpainting.

Men å fly eller *sveve* er nødvendigvis ikke så enkelt som sangteksten min kan gi uttrykk for og improvisasjonenes frihet kan lett bli både *floskel-aktig og mytisk*. I forhold til å føle frihet i musikken, kreves gjerne, paradoksalt nok, mye forarbeid og kompetanse i «bunnen» (i alle fall i forhold til å lære seg et handverk innen improvisasjon) - og i tillegg skal man ha selvtillit til å slippe seg løs. For å komme dit, må man nødvendigvis bevege seg litt unna «sikkerhetsnettet» og våge å ta noen sjanser og få trening i dette, for å nå disse genuine og eksistensielle opplevelsene- og se større deler av *fargespekteret* (for å fortsette farge- metaforene i teksten min). Og vi har egentlig ikke noe valg- eller for å si det mer eksistensielt med Søren Kierkegaards kjente ord: *Å våge er å miste fotfestet for en stund; å ikke våge er å miste seg selv.*

Den italienske forfatter Gianni Rodari uttalte at: *Kreativitet er til for alle- ikke for at alle skal bli kunstnere- men for at ingen skal bli slaver-* ([https://da.wikipedia.org/wiki/Gianni\\_Rodari](https://da.wikipedia.org/wiki/Gianni_Rodari)) og det er særlig den frigjørende følelsen jeg har kjent på områder nært tilknyttet kreativitet og improvisasjon, som har gitt meg noen skjellsettende opplevelser og «flyttet noen grenser» i forhold til å utfordre meg selv (og andre). Men det som man noen ganger kan man oppleve som frigjørende og kreativt- kan andre ganger føles som et «mageplask» -selv om man til og med synes man gjorde noenlunde det samme som sist, da det opplevdes så vellykket og befriende! At opplevelser og erfaringer blir ulike fra gang til gang, skyldes bl.a. at det er mange ulike variabler som har stor innvirkning på det som skjer - og opplevelsen av dette. Det kan handle om både tid, sted, kontekst, egen eller medspilleres kompetanse, kreativitet, motivasjon eller trygghet -samt andre fysiske eller psykologiske faktorer (som at medspillere noen ganger til og med kan oppleves som «motspillere») - eller om man eksempelvis har publikum til stede: Alt dette vil påvirke oss. Et både filosofisk og pedagogisk spørsmål som er naturlig å stille, er: I hvilken grad kan man planlegge det uforutsette og dermed sikre seg mot det risikofylte, når man jobber improvisatorisk? Nietzsche sier at vi skal *leve farlig* og mener at vi må presse oss selv til det ytterste (også i pedagogikken), (Steinsholt, 2009:6) og Gert Biesta (2014) snakker om *Utdanningens vidunderlige risiko*, nettopp med det utgangspunktet i at undervisning verken kan (eller bør) planlegges til minste detalj for å gardere seg mot det uforutsette. (Og han utfordrer dermed også deler av den *evidensbaserte tenkningen* som har kommet sterkt inn i skolepolitikken de siste årene).

Ved å ta sjanser, følger det alltid også noen *risikoer-* og de skal man, ikke minst som pedagog, ta på alvor. Hvordan man kan bygge opp et miljø som gir trygghet og aksept for å ta sjanser, vil derfor være en av forutsetningene for å kunne lykkes med improvisasjons-opplæring, i tillegg til å benytte tilnæringsmåter og metoder som både kan gi tilstrekkelig frihet og støtte. Jeg vil forsøke å finne ut i

hvilken grad det amerikanske tegnspråket Soundpainting (forkortes SP) er en egnet tilnæringsmåte til improvisasjon og spontan-komponering (*live composition*) for musikkstudenter og elever gjennom to praksisperioder; en i grunnskolen og en i kulturskolen.

Gjennom dette anslaget har jeg (allerede) avslørt min tro på både det opplevels- og utviklingsmessige potensial som ligger i det å «ta sjanser», men også nødvendigheten av å gjøre det.

### 1.1. Bakgrunnen for prosjektet og forskerens bakgrunn

Bakgrunnen for denne avhandlingen ligger primært i mange års undring omkring fenomenet *improvisasjon*. Jeg vokste opp med en far som var improviserende musiker (fiolinist) og jeg ble tidlig vant med å høre musikalske utbroderinger enten det var klassisk musikk eller en jazz-låt det ble improvisert rundt. Etter hvert begynte jeg selv, i tenårene, å spille gitar i et pop/funk-band og som gitarist skulle man gjerne «fille ut» eller «krydre» med improviserte *fills* eller lage *egne soli*. «Oppskriften» var stort sett å høre på hvordan man gjorde det på plata og så forsøke å imitere dette, eller finne egne løsninger -som ofte ble skapt eller videreutviklet i samspill med de andre i bandet. Dette var både spennende og utfordrende, syntes jeg- og det ga *mersmak*. Etter hvert tok jeg fatt på studier, først ved Lærerhøgskolen (i Levanger) og deretter ved Universitetet i Trondheim (*Nordisk grunnfag* og *Musikk hovedfag*) - hvor jeg bl.a. begynte å studere improvisasjon litt nærmere, men fortsatt i forhold til hovedinstrumentet mitt- og fremdeles uten å forstå helt hva som foregikk eller hvilke prosesser som ble satt i gang når man «kastet seg uti det». Senere, da jeg begynte som musikk lærer (og norsklærer), først i grunnskolen, deretter i folkehøgskolen og kulturskolen- så jeg både behovet, men også utfordringene, med å jobbe improvisatorisk, både i musikkfaget og generelt som lærer.

Jeg har de senere årene også jobbet i ulike ensembler, bl.a. som dirigent og arrangør for kor, storband og mindre ensembler, og stort sett med en viss grad av improvisasjon som «bestanddel», og opplevd både mange utfordringer og mange spennende stunder. Jeg har også holdt forskjellige kurs i improvisasjon for lærere både i grunnskolen og kulturskolen og har opplevd at enkelte deltakere har store barrierer i forhold til det å våge å improvisere, noe disse to korte *narrativene* kan vise:

Narrativ 1: *Jeg kjente at pulsen gikk fortere og at jeg ble svett på ryggen. Føttene kjentes visne og instrumentet jeg holdt i handa opplevdes som noe fremmed. Dette instrumentet jeg hadde hatt så mange gode stunder med- og som av og til kjentes som en forlengelse av kroppen. Nå var det nærmest som en fiende..*

Narrativ 2: *Jeg kunne jo ikke spille noen ting. Jeg hadde verken noter eller noen «oppskrift» på hva jeg skulle gjøre. Det hele kjentes fremmed og ekkelt ut. Jeg hadde lyst til å forsvinne. Kjente at jeg ble*



*varm i ansiktet og at jeg kom til å dumme meg ut- foran mange mennesker. Dette skulle jeg aldri blitt med på. Jeg visste jo at improvisasjon ikke var noe for meg!..*

Dette er to historier fra *virkeligheten* som jeg har fått gjenfortalt av kursdeltakere (gjennom muntlig evaluering ved kurs-slutt). Jeg har gjennom å holde kurs fått bekreftet både kompetansemangelen som eksisterer på improvisasjons-området og ikke minst opplevd stor prestasjonsangst blant både lærere og musikere. Ved noen anledninger har enkelte faktisk gått ut allerede i starten av et kurs, på grunn av stort forventningspress og prestasjonsangst. Og dette dreier seg om både godt erfarne musikk lærere og musikere. Derfor har jeg i visse settinger lært å *tone ned* ordet improvisasjon, fordi enkelte har uttalt at de blir «nervøse og svette» når de hører ordet. Jeg forsøker fra første stund å ufarliggjøre både begrepet og innholdet, men det er ikke så lett, når enkelte sier at de ikke har sovet om natta, fordi de gruer seg sånn til å improvisere. Her kunne det forøvrig vært interessant å forske nærmere for å finne ut hvor forventningspresset kommer fra. Er det fra dem selv- eller fra miljøet rundt- eller fra musikktradisjonen de er en del av, eller fra meg som kursholder eller lærer? Min generelle erfaring er (igjen på bakgrunn av samtaler med deltakerne) at det ofte dreier seg om flere forhold, som både kan være rasjonelle og irrasjonelle, bevisste og ubevisste- og som det derfor kan være både utfordrende, men også litt «oppklarende» å prate om.

Gjennom egen lærergjerning og praksisbesøk på ulike skoler gjennom flere år, har jeg også fått et visst innblikk i hvordan improvisasjonsundervisning drives i bl.a. grunnskoler og kulturskoler. Jeg har snakket med flere musikk lærere om hvordan de praktiserer improvisasjonsdelen i musikkfaget. Mange sier at de ikke har *tid eller kompetanse* til å få gjort dette på en god måte- og noen gjør det ikke i det hele tatt. Flere av disse lærerne ønsker skoling innen improvisasjon, men de synes også at dette samtidig virker utfordrende og litt «farlig» - og vegrer seg mot å få opplæring på området. (Og det var heller ikke lett å få med deltakere til dette prosjektet). Så- hvordan skal man nå målene i læreplanene hvis lærerne vegrer seg for å jobbe improvisatorisk og heller ikke vil kurse seg på området? Jeg har for øvrig også fått det treffende spørsmålet av enkelte musikk lærere: *Går det egentlig an å lære improvisasjon?* Selv om mitt svar på det spørsmålet er: «Ja, det går an»- er dette uansett et pedagogisk utfordrende område- noe denne avhandlingen også vil dreie seg om.

#### 1.1.1 Improvisasjonsemne på HiNT

Da jeg begynte som musikk lærer på Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), i 2005, opplevde jeg at også her var det få av studentene som hadde fått opplæring i improvisasjon. En av mine studenter skrev i et fagessay om improvisasjon at: ” I min egen kulturskolegang ble jeg nesten aldri selv utfordret på det å improvisere. Grunnen (*sic.*) til dette kan være mange, men i all hovedsak tror jeg at min egen lærer ikke hadde nok kompetanse til å kunne gi meg undervisning i improvisasjon.”

En annen student skrev:” Jeg forstår godt hvorfor vi ikke fikk improvisasjonsundervisning i klassen, for det virker jo litt skummelt, både å være kreativ der og da- og utlevere seg så personlig.” Riktignok hadde noen studenter litt improvisasjonserfaring gjennom band-aktivitet (slik jeg selv hadde) og noen av de som hadde gått på kulturskole hadde improvisert litt der, men da var det fortrinnsvis knyttet til opplæring på sitt eget instrument -og da dreide det seg gjerne om de som hadde «band-instrument». For at våre studenter, som framtidige musikk lærere skulle få opplæring i improvisasjon- (og ikke oppleve improvisasjon som noe negativt eller «farlig»), startet vi derfor (våren 2011) opp med et obligatorisk improvisasjonsemne på HiNT, som jeg fikk ansvar for. I forhold til «Rammeplan for Faglærerutdanning i musikk, dans og drama» (2003) som vi fulgte, var det under *målområder* mange punkt som var relevante for vårt emne. I forhold til *hovedinstrument* skulle studenten: «Kunne bruke kreative og selvstendige arbeidsmåter, herunder improvisasjon i solo og samspill» og for *bi-instrument* gjaldt det å: «Mestre grunnleggende gehørspill og improvisasjon i solo og samspill». I *samspill* skulle studentene: «Kunne anvende kunnskaper om kreativitet og kreative prosesser i arbeid med å engasjere elevene i samspill». Og når det gjaldt *ensembleledelse* skulle studentene kunne: «.. instruere ulike typer samspill i skole- og fritidsundervisning», mens i *musikkformidling* skulle studentene: «gjennomføre prosjekter der framføring av musikk inngår i en uttrykksmessig helhet sammen med andre kunstformer», for å nevne noen relevante områder. (2003:23-24, [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175792-2rammeplan\\_2003\\_faglaererutd\\_musikkdandsdrama.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175792-2rammeplan_2003_faglaererutd_musikkdandsdrama.pdf)). Men også her ser vi at improvisasjon først og fremst knyttes til instrument-opplæringen..

Jeg har generelt opplevd at studentene har vært både ivrige og positive til improvisasjonsemnet jeg har holdt, men de er ofte også litt spente og usikre. For å se hvilket forhold de har til improvisasjon og hvilke forventninger de har til emnet, har jeg hvert år gitt dem et enkelt spørreskjema (*vedlegg 1*) hvor jeg i den første timen stiller bl.a. spørsmål om: *Hva legger du i begrepet improvisasjon? Hva er ditt forhold til det å improvisere?* Og: *Hvilke forventninger har du til emnet?* På spørsmålet: *Hva er ditt forhold til det å improvisere?*, responderte eksempelvis studentene slik, våren 2013 (oppsummering av de 16 tilstedeværende studentenes utsagn, i stikkords-form): *Jeg kan veldig lite og tør ikke prøve så mye- Noen ganger er det skummelt, andre ganger ikke- Det gir meg mer enn å komponere- Det er noe ubehagelig og negativt- Jeg elsker å improvisere, men kun for meg selv- Man skaper spenning ved å være kreativ og spille på impuls- Jeg er mer åpen for det nå enn før- Fint å leke med stilarter og sjangre- Nyttig verktøy for å skape musikk- Spennende, men det forutsetter trygghet- Svært inspirerende, men har aldri jobbet bevisst med det- Kan finne mye av det i låtskriving- Stressende å være solist.*

Som vi ser har studentene en blanding av både positive og negative erfaringer og tanker om det å improvisere, og en av studentene (som sannsynligvis ikke var så glad over å måtte ha improvisasjonsundervisning), stilte meg det gode spørsmålet: *Hvorfor må alle improvisere?* Jeg

tenkte umiddelbart at jeg skulle kunne gi et godt svar på det og forsøkte å besvare spørsmålet med utgangspunkt i de ulike *målformuleringene* jeg hadde satt for emnet (bl.a. ut ifra gjeldende planverk, samt egne erfaringer som pedagog og improvisasjonsmusiker) -bl.a. at:

*-Det er viktig å kunne utvikle spontanitet og kreativitet for å kunne utnytte og utvikle hele sitt potensiale– både som pedagog og musiker.*

*- Ved å arbeide improvisatorisk vil man kunne lære seg å bli mer forberedt på det «uforberedte»- noe som vil kunne gi økt trygghet og utvidet kompetanse i samspill med andre – både musikalsk og også på andre områder i livet.*

*- Ved å arbeide improvisatorisk kan man bli god til å lytte og ha god tilstedeværelse- noe som også er verdifullt med tanke på kommunikasjon, både musikalsk og mer generelt.*

Jeg avsluttet deretter med å si at: *Jo større sjanser du tør å ta, jo større sjanser er det for at du vil få nye opplevelser som kan gi nye erfaringer og ny kunnskap.* Men selv satt jeg igjen med følelsen av at studenten ikke var helt fornøyd med svaret og at jeg bare delvis hadde besvart det omfattende spørsmålet. Er det så selvsagt at *alle* skal improvisere? Hvor viktig er det - og er det en medfødt evne eller kan man lære det? Hva sier biologien- og hva sier filosofien om dette spørsmålet? Flere av disse spørsmålene vil jeg komme tilbake til i avhandlingen. (Og med utgangspunkt i disse «eksistensielle» spørsmålene om improvisasjon, skrev jeg også artikkelen: *Why do we have to improvise?* i det australske tidsskriftet *Musicworks*, hvor jeg forsøkte å se disse spørsmålene fra ulike vinkler og hvor jeg også presenterte noen sider ved måten jeg arbeider med improvisasjonsfaget på. (Waade, i *Musicworks*, 2015, Vol. 20: 36-43, <http://www.ancos.org.au/pages/resources/musicworks>).

## 1.2 Mitt første møte med Soundpainting

Da jeg opplevde *Soundpainting* første gang, presentert gjennom noen grunnskole-elever på konferansen «Skapende læring» (Oslo, 2008), ble jeg umiddelbart fascinert og fikk lyst til å finne ut mer om dette tegnspråket og bruke det selv, både pedagogisk og i forhold til det mer utøvende. Noen av mine første tanker var at et slikt *tverrfaglig verktøy trengs i skolen-* og ikke minst likte jeg «symbiosen» mellom improvisasjon og komposisjon. Når jeg etter hvert fikk høre av den ansvarlige læreren deres, Thor Hauknes, at man kunne *soundpainte* med noen enkle tegn allerede etter ti minutters «briefing», ble jeg enda mer overbevist om at SP burde egne seg godt i klasserommet. Noen av hovedargumentene jeg ofte møter blant musikk lærere som ikke jobber særlig med improvisatorisk musikkundervisning er altså at de enten synes det er vanskelig (eller til og med litt «farlig») og at de mangler både kompetanse på området og savner gode verktøy for improvisasjonsundervisning. Et annet moment er at de ikke har *tid til improvisasjon*, for det er så mye annet som må prioriteres *før* improvisasjonsarbeid- så derfor tenkte jeg at en tilsynelatende «kjapp og konkret metode» som jeg fikk inntrykk av at SP kunne være, ville derfor kunne være et godt alternativ. Et par måneder senere meldte jeg meg på et kurs med Thor Hauknes, som er en av landets mest erfarne soundpaintere.

Deretter, etter et par år med praktisering (i kor, i storband og litt i skolesammenheng) meldte jeg meg på et nytt Soundpaintings-kurs hos Walter Thompson, «Soundpainterens far». Kurset foregikk i Barcelona, med 12 deltakere fra ulike land og med svært ulike musikktradisjoner og preferanser i «kofferten». Det ble derfor mange uensartede og uforutsigbare uttrykk i ensemblet, så her var det mye «å spille på», både som soundpainter og musiker. Jeg fikk følelsen av at her er det plass for «alt og alle» og særlig blandingen mellom ulike tradisjoner og sjangre- ga mange spennende uttrykk, i en miks mellom improvisasjon og komposisjon. Etter en avslutningskonsert, hvor Thompson også inkluderte publikum med i soundpaintingen, ble jeg ytterligere overbevist om at SP var et tegnspråk med stort potensial i forhold til å utvikle både kreativitet og improvisatoriske evner. Jeg ble også senere «styrket i troen» av soundpaintere, som Marc Duby og Thor Hauknes. Duby sier:

*In the author's experience of introducing novice improvisors to a small number of Soundpainting gestures, the musical results have always been worth the effort, and the way in which Thompson's language frees such improvisors from the ideological constraints of making "mistakes" is very healthy for their development. Simply stated, Soundpainting is fun, and this ludic element, besides being of vital importance in the development of musicking at a fairly basic level, fosters respect for the communicative and collaborative element in improvising. (Duby, avhandling, 2006: 7-10.)*

Og når jeg spurte Thor Hauknes i et intervju jeg hadde med ham før studentenes praksis-perioder (riktignok et litt «ledende» spørsmål): «Synes du Soundpainting er en metode som kunne vært brukt mer i skolen i forbindelse med kreativ jobbing og skaping og improvisasjon?», svarte han:

*Ja, ja- absolutt. Så vidt jeg kjenner til så er den svært lite brukt. I det hele tatt mangler vel skolen verktøy i noe sånt. Det blir mye tilfeldig jobbing rundt omkring. Mens dette er systematisk verktøy.. Som for eksempel i Frankrike så mener jeg at -jeg har i alle fall hørt via noen soundpaintervenner der nede- det at Soundpainting er i ferd med å vinne fotfeste som metode man kan bruke. I hvert fall i musikkskolen og steder der man har krav til at improvisasjon skal inn på fagplan. (25.1.12).*

Hvordan SP vil «passe inn» i våre fagplaner, kommer jeg tilbake til, men først må jeg forklare litt nærmere hva Soundpainting er.

### 1.2.1 Hva er Soundpainting?

*Soundpainting* er et multi-disiplinært («tverr-faglig») tegnspråk, utviklet av amerikaneren Walter Thompson, og han startet med dette tegnspråket i 1974. Selve kjernen i SP beskriver Thompson slik, i sin *Workbook 1*: “Soundpainting is a sign-language- you sign the ensemble and then they respond with sound”. (2006:3). Språket, som i dag består av mer enn 1200 tegn (*gestures*), har en fast struktur (*syntaks*) som i bestemt rekkefølge forteller *hvem* som skal utføre, *hva* som skal utføres, *hvordan* det skal utføres og *når* det skal utføres (med bl.a. egne tegn for *start og stopp*.) Med *multi-disiplinært*

menes at språket kan brukes både av *musikere, dansere, skuespillere og visuelle kunstnere* (så det er altså ikke nødvendigvis bare snakk om lyd (*sound*), slik det nevnte sitatet fra Workbook 1 uttrykte det). Thompson ser utvidete muligheter med en slik fusjonering av kunst-arter: *Breaking down walls between disciplines offers endless composition possibilities and will take you down paths of discovery you have never gone before*. Jeg vil i denne avhandlingen primært konsentrere meg om *musikkdisiplinen*.

Den som leder ensemblet kalles *soundpainter* eller *composer* og Thompson benevner språket som *Live Composition*. Om selve komponeringsprosessen sier han: *The Soundpainter composes with what happens in the moment, whether expected or not. The ability to compose with what happens in the moment, in real time, is what is required in order to attain a high level of fluency in Soundpainting*. (Thompson, 2014:5-6). For en soundpainter dreier det seg altså om å komponere i *nå-tid*, uti fra det materialet og de responser som gis fra ensemblet og det hele må skje i forholdsvis høyt tempo, dersom man skal få *flyt* i komposisjonen. La meg gi en liten «situasjonsbeskrivelse» av hvordan det hele kan foregå: Soundpainteren viser deltakerne diverse tegn (*gestures*) som er kjent for aktørene og som skal utføres innenfor visse gitte rammer. For eksempel kan han vise tegnet for en *lang tone i midtregister* (*Long Tone, mid-range*). Han har dermed gitt rammen, men uten å si hvilke eksakte toner det er snakk om. Hver enkelt deltaker kan selv bestemme hvilken tone de skal spille/synge, men innenfor de oppgitte rammene- i dette tilfellet må det altså være en tone i midtregisteret. Videre har soundpainteren ulike tegn for å modifisere denne tonen, med hensyn til bl.a. tonehøyde (*Pitch-up/down*) eller volum og tempo (*Volume, Tempo*) og dermed kan nye lydlandskap og uttrykk i grenselandet mellom live-komposisjon og improvisasjon oppstå.

For det er tydelig at SP inneholder klare improvisatoriske element, og i *Workbook 1* beskrives SP slik: *Soundpainting is a sign language for creating live composition from structured improvisation*. (2006:8.) Gjennom at ting skapes i «nuet» og tegnene kun gir visse rammer for hvordan de skal utføres, mens innhold og uttrykk til en viss grad bestemmes av den enkelte utøver, kan *strukturert improvisasjon* være en god betegnelse, slik Thompson selv uttrykte det i 2006. Dette er derfor et begrep jeg også vil bruke i denne monografien. (Forholdet mellom improvisasjon og komposisjon vil drøftes senere.) Noe annet som bør nevnes innledningsvis er at SP er fleksibelt i forhold til både *instrument-sammensetning og størrelsen på ensemblene* og at det ikke settes noe «ferdighetskrav» for å være med i et SP-ensemble. Selv har Thompson jobbet med SP både i ulike typer orkestre, teater- og danse-ensembler, ved utdanningsinstitusjoner og som kursholder i mange land og i ulike verdensdeler. Han har også mottatt flere utmerkelser og priser. (Thompson, 2014: 91). At SP har nære linjer til jassen blir tydeliggjort gjennom Thomsons egne ord (i et intervju med Marc Duby, i Paris 2003): *I really think that Soundpainting is a direct lineage of jazz*. (Duby, 2006: 6-2 ff.) Men SP er ikke minst preget av *postmodernismen*, hvor en holdning til at «alt er tillatt og alt kan brukes» (Engelstad,

2010:205), vises bl.a. i «The Basic Philosophy of Soundpainting», hvor det heter: *There are no mistakes*. (Thompson, 2014:14.). Men vi finner også andre postmodernistiske «kjennetegn», som at man blander ulike *sjangre* og *tradisjoner* og *fusjonerer* mellom ulike *disipliner* (som musikk, dans, teater og visuell kunst) - noe som gir rom for *hypertekstualitet* (sammenkobling av ulike *tekster*-(tekst da ment i vid forstand) som kan gi ny mening (Bauman, 2006). Og man behøver ikke å ha fokus på et ferdig *produkt*, ei heller at det som uttrykkes skal ha noe bestemt budskap. Den store friheten og løsrivingen fra konvensjoner gjør sitt til at man (i likhet med f.eks. frijazz) ikke er bundet til å vektlegge mest de «vanligste» parameterne *melodi*, *harmoni* eller *rytmikk* (det som Leonard Meyer kaller *syntactic parameters*)(1989), noe som kan bidra til at SP fort kan kategoriseres som litt «annerledes musikk», i alle fall hvis vi skal sammenligne med «mainstream» vestlige musikktradisjoner de siste 400 år. Rent pedagogisk er det verdt å merke seg at det altså ikke stilles noe *ferdighetskrav* for å være med i et SP-ensemble og alle kan også være soundpaintere. Igjen ser vi postmodernistiske trekk som *hverdagsliggjøring* og *inkludering* gjennom at «alle kan være med», men vi finner også selvironi eller «egenskepsis» i SP:

*Soundpainting (whether considered as process or product), in common with contemporary styles of music and performance, borrows strategies from the postmodern in an often self-reflexive and ironic fashion, thereby exhibiting a somewhat sceptical attitude to its own methods.* (Duby, 2006: kap.1, s. 33).

#### 1.2.2 Litteratur om Soundpainting- og aktuell forskning

Når det gjelder utgitt *litteratur* om SP, dreier det seg ikke om noen stor skriftlig dokumentasjonsmengde. Først og fremst har Walter Thompson gitt ut tre «Workbooks», under titlene: *Soundpainting-The Art of Live Composition*. Til alle bøkene følger det en DVD som består av en «pedagogisk demonstrasjonsdel» og en «live-performance-del». *Workbook 1 (2006)* og *2 (2009)* er beregnet på musikere, mens *Workbook 3 (2014)* er skrevet for dansere og skuespillere. (Jeg vil forøvrig foreta en analyse av disse bøkene senere). Det er ellers skrevet en avhandling om SP, av sør-afrikaneren *Marc Duby* med tittelen: *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance*. (University of Pretoria, 2006.) Denne avhandlingen har sitt teoretiske tyngdepunkt i semiotikk, språkfilosofi og improvisasjonsteori. Avhandlingen var svært interessant å lese og ikke minst ga det meg en indikator på at mitt forskningsprosjekt var «liv laga» ettersom Duby mener at videre forskning på SP gjerne kan være av *improvisasjons-pedagogisk* art eller at man ser SP i sammenheng med andre «language-games». (2006:kap.7, s. 8-9). Jeg vil altså gjøre begge deler.

Ellers har jeg kjennskap til to SP-avhandlinger som er underveis (i tillegg til min egen): Jeg har hatt kontakt med brasilianeren Bruno Faria, som skriver en avhandling om Soundpainting, ved Musikhögskolan i Malmö, med fokus på SP brukt i *instrumentalopplæringen* (men problemstillingen

er ennå ikke helt klar, ifølge e-post fra ham, 10.09.15) og ellers er Anders Eskildsen i et dr.grads-løp ved Aarhus Universitet (Danmark) der han forsker på danske musikere som bruker SP, både i forhold til fri, strukturert og ledet (conducted) improvisasjon. (<http://www.ethnomusic.ucla.edu/lecture-by-anders-eskildsen>, 20.8.15). At det er et etablert SP-miljø i Danmark kan dessuten danskene Ketil Duckert og Gustav Rasmussen være et eksempel på. De har siden 2005 drevet det profesjonelle SP-ensemblet *Borderline* og opptrådt i mange ulike sammenhenger, og med ulike kunstdisipliner involvert. De har dessuten gitt ut boka: *Sammenspil og improvisation med Soundpainting*, som de selv beskriver som «en ny pedagogisk metode til sammenspilsundervisning» og sier videre at: *Tegnsproget giver altså en ny måde at kommunikere på i musikken* (2013:17).

En som også har interessert seg for SP, bl.a. i forhold til bevegelse/dans, er britiske Helen Julie Minors, med sin artikkel: *Music and Movement in Dialogue: Exploring Gesture in Soundpainting*. (2012), hvor fokuset er: *How music and movement might work together in dialogue*. (2012:87). Minors gjorde forøvrig et intervju med Thompson (2011) - og her har jeg også hentet diverse informasjon om SP (finns på SPs «hjemmeside»: [www.soundpainting.com](http://www.soundpainting.com)). Andre viktige kilder har vært *You Tube*, med både video-opptak av *performances* og instruksjonsvideoer (*tutorials*) og diverse presentasjoner av SP og soundpaintere. Jeg har også hentet informasjon fra Face-book (*Soundpainting Geeks*) og i tillegg har jeg brukt innspilt materiale av SP (CD'er og DVD'er).

### 1.2.3 Ulike måter å bruke SP på

Thor Hauknes uttrykte på kurset og i intervjuet før vårt prosjekt startet at det er ikke noe *mål* i seg selv å lære seg SP, men at man heller bør tenke SP som et *middel* man kan bruke i ulike sammenhenger, både pedagogisk og utøvende (eller i andre sammenhenger for den saks skyld). At SP kan brukes på ulike vis, vil jeg nå gi noen eksempler på. Walter Thompsons Soundpainting-symfoni *PEXO* (<https://www.youtube.com/watch?v=GmHH8e2L0vA>, 4.2.14) er et verk som består av 6 deler og illustrerer et opptak i et fjernsynsstudio (inkl. forberedelsene) og med program-musikalske titler som *Entrance*, *Prepare*, *Get Ready*, *Bob Barker*, *The Crowd* og *Two Talk Show Hosts*. Thompson sier selv:

*PEXO is my abstracted sound vision of a visit to a television recording studio—seeing the taping of game shows, news programs, the personalities of the hosts, the technical crew making it happen, and the preparation of the audience and their required participation... There were approximately 90 gestures used to compose the entire symphony.*

(<http://www.sonoloco.com/rev/singular/pexo/pexo.html>, 4.2.15).

Ellers har cello-solist Gil Salinge og Thompson samarbeidet om å soundpinte Haydns cello-konsert i C-dur. Dette omtales for øvrig som en *dekonstruksjon* av Haydns musikk.

(<http://www.gilselinger.com/products.html>, 8.2.15). En lignende arbeidsmetode, hvor man «blander»



SP med notert musikk, har man også gjort ved Grieg-akademiet (Steinar Sætre har bl.a. brukt George Gershwin's «Rhapsody in Blue» som utgangspunkt), mens Thor Hauknes på sin side brukte SP både i danseundervisning og i forbindelse med datakomponering (da jeg besøkte han og hans klasse på Løkeberg skole). I Rio de Janeiro ble jeg sommeren 2014 kjent med soundpainteren Taiyo Jean Omura (da jeg presenterte et foredrag om improvisasjon på ISME-konferansen i Brasil) og han brukte SP først og fremst med tanke på *teater-performance* (og sekundært musikk). Og selv har jeg også brukt SP i ulike sammenhenger: I prosjektet «Gjør døren høy» (som bestod av både amatørmusikere og profesjonelle musikere: *Midt-Norsk Soundpaintings-ensemble*, *Levanger storband*, *Røra songlag*, samt skuespillere fra *Teaterutdanninga ved HiNT*) brukte jeg SP både som del av en ferdig komposisjon (hvor jeg f.eks. la inn en SP-sekvens i det skrevne arrangementet, hør eksempelvis musikkstykket *Subway* fra denne konsert-forestillingen i 2012: <https://www.youtube.com/watch?v=Uau9h-X4jUo>)- eller som grunnlag for å utvikle en jam-preget sekvens, eller for å lage en selvstendig live-komposisjon. Jeg har også brukt SP som ramme for tekst-presentasjoner (som f.eks. en «SP-inspirert» presentasjon av Aasmund Olavsson Vinjes tekster med koret jeg dirigerer (i forbindelse med et Vinje-jubileum), hvor vi både brukte deler av ferdige tekster eller forandret tekstbiter der og da, eller skapte helt nye ting ut ifra f.eks. en tekstlinje av Vinje. Jeg har også brukt SP i forbindelse med ulike presentasjoner og tekstfremføringer, bl.a. i symposiumet: «A working constitution 1814-2014», som jeg og fem norske kolleger fra forskjellige høyskoler og universitet, presenterte på *Congress of Qualitative Inquiry*, i Illinois, USA, 2014, i forbindelse med at Norges Grunnlov var 200 år (og særlig interessant var det at den amerikanske professoren Liora Bresler, som er særlig kjent for sitt engasjement i forhold til kunstutdanning, var til stede og sa til meg etterpå: *The Soundpainting was really interesting. It's strange I haven't heard about it before, since it is American*).

### 1.3 Den kvalitative forskeren og ulike paradigmer

«...we all bring certain beliefs and philosophical assumptions to our research», påpeker John W. Creswell (2013:15). Det er også derfor det kan sies at i kvalitativ forskning er forskeren selv et viktig «instrument», som man derfor bør bevisstgjøre overfor seg selv (som forsker) og tydeliggjøre overfor «leseren». Hva er eksempelvis mine erfaringer og holdninger til *musikkfaget* (som her vil inkludere musikkundervisning både i grunnskolen, kulturskolen og høyskolen) og dets fagplaner- og hvordan er mitt syn på musikkfaget i forhold til gjeldende paradigmer for musikkundervisning? Og hva er mine erfaringer og holdninger til improvisasjon og SP før denne avhandlingen- og dermed, hva er min *forforståelse* på dette store området? Det at jeg i avhandlingen vil bruke eksempler på egne erfaringer fra musikkundervisning, fortrinnsvis i forhold til improvisasjon og SP, vil gi et *auto-etnografisk preg*, og det vil kunne prege mitt forskningsarbeid på ulike vis, både i forhold til innsamling av materiale og analyse og resultat jeg kommer fram til. Jeg har eksempelvis stor tro på at det er viktig å jobbe mer med improvisasjon i musikkfaget og jeg er i utgangspunktet svært positiv til Soundpainting, både som



utøvende tverrfaglig «kunst-språk» og som et pedagogisk og didaktisk verktøy. Jeg tror dette tegnspråket kan «bidra» på store og ulike områder- og utvikle deltakerne, gjennom *estetisk tilnærming* (sanselig, følelsesmessig, kroppslig) *kommunikasjon* (samspill, lytting, konsentrasjon, fokus), *ledelse* (som soundpainter leder man hele ensemblet) *spontanitet, skaperglede, kreativitet* (både individuelt og i gruppe) og *nytenkning* i forhold til hva musikk kan være. Om *auto-etnografi* sier Brinkmann og Tanggaard at i stedet for å benekte forhåndskjennskap til forskningsfeltet er det viktig å gjøre kjent situasjoner eller allerede ervervet kunnskap eller ekspertise: *Forskerens egen erfaring bliver derved viktig i forhold til, hvordan den kaster lys på det fællesskab, der er genstand for udforskning.* (Brinkmann/Tanggaard, 2010: 156-157). For ikke å la min «nyfrelste» holdning til SP få for *fritt spillerom*, vil jeg bl.a. drøfte SP gjennom to av tegnsystemet *Oh, Pierre!* sine opphavsmenn: amerikanerne Paul Scea og Eric Haltmeier. De har både god kjennskap til SP og de har også et kritisk syn på SP, noe som er årsaken til at de skapte «datterspråket» *Oh, Pierre!*, som et alternativ til SP.

Det jeg spesielt ikke hadde særlig kjennskap til før jeg startet med denne monografien, var hvilke forskningsparadigmer jeg måtte forholde meg til og hvilke konsekvenser det skulle få for mitt arbeid. Jeg måtte derfor (i tillegg til det pedagogiske og kunstneriske) finne ut i hvilke landskap jeg skulle «plassere meg» i forhold til vitenskapelige forskningstradisjoner og paradigmer, og i forhold til metodologi og metoder. Ettersom mitt arbeid har en fot i den pedagogiske verden, en fot i den utøvende verden (kunstnerisk/performativt) og en fot i forskningsverdenen, er det ulike tradisjoner som både ontologisk og epistemologisk og dermed også metodologisk, til dels er på kollisjonskurs med hverandre. (I stedet for å bruke metaforen tre *føtter*, kunne det derfor vært fristende heller å kalle det et «trehodet troll»). I *A/r/tografisk* metodologi gir man plass til *både* kunstneren (Artist), forskeren (Researcher) og pedagogen (Teacher)- og dette gjør at det åpner seg rom på tvers av tradisjoner og gir «armslag», men det gir også metodiske utfordringer (som drøftingskapittelet vil vise), når man skal koble sammen ulike tradisjoner og ulike «tankesett» eller paradigmer.

Lise Hovik berører utfordringen mellom vitenskapelige tradisjoner og kunstnerisk arbeid og finner det problematisk at *estetisk teori og metode er så sterkt knyttet til den akademiske teksten at det er vanskelig å finne forbindelseslinjer til det praktiske kunstneriske arbeidet.* Hun mener derfor at et forskningsprosjekt må «finne sitt eget språk» (Gjærum/Rasmussen, 2012:82). Dette er en utfordring jeg også vil møte, særlig med tanke på å skulle analysere et tegnspråk, som følger helt andre tradisjoner enn musikologien kan tilby både i forhold til eksempelvis begrepsapparat og analysemetoder- og også med en helt annen *lydestetikk* enn de fleste er vant med. Hvordan skal man eksempelvis beskrive på en «musikkvitenskapelig måte» at en trommeslager og en gitarist spiller *latter* eller *skriking* på instrumentene sine? Skal man forsøke å beskrive det språklig, og da med fokus på *fysiske* eller *opplevde* klanger? - eller skal man beskrive det ut ifra bestemte parametere- i så fall

hvilke parametere gjelder for latter eller skriking? (At man dermed ikke nødvendigvis kommer så langt med parametere som *melodikk*, *harmonikk* eller *rytmikk*, vil jeg komme tilbake til).

For å «avsløre» mer av min egen forforståelse, vil jeg nå vise hvor jeg står i forhold til skolepolitisk tenkning (ettersom det vil kunne farge mye av mitt syn på kunstfag), og forsøke å kartlegge både mitt pedagogiske grunnsyn og mitt syn på undervisningsfaget musikk (jf. auto-etnografi).

### 1.3.1 Kunstfagene og skolepolitikk

Ser man på kunstfagenes plass i skolen, har de «tapt terreng» de siste årene, bl.a. med færre undervisningstimer pr. uke, viser Anne Bamfords rapport: *Arts and Cultural Education in Norway*: “Ten years ago 20 % of all curriculum time was dedicated to the arts and cultural and practical subjects in the curriculum. In 2010, this figure has fallen to only around 12.4 %”. (Bamford, 2012:54) Og selv om man har fått noen, for å si det polemisk, kulturfaglige «erstatninger» (eller mer spissformulert: «plaster på såret»), som f.eks. *Den kulturelle skolesekken* og tilbud om et kulturskoletilbud i alle kommuner, er det ikke vanskelig å tolke dette som signaler på at skolen ikke kan (eller bør?) gi gode nok kulturtilbud til elevene på egenhånd. Som tidligere rektor i kulturskolen vil jeg naturligvis si at kulturskolen er et svært viktig skoleslag- både for å kunne gi god bredde i kulturfagtilbud og gi muligheter for å ta vare på og utvikle kunstfags-talenter, men det bør ikke bety at man skal nedprioritere kulturfag i grunnskolen. Det er der man når *alle* og det er det som bør være den *kulturelle grunnmuren* (begrepet ble bl.a. brukt av Enger-utvalgets *kulturutredning* (NOU 2013: 4), men da ikke knyttet til grunnskolen- noe jeg reagerte på (og som resulterte i at jeg skrev en avisartikkel med tittelen: *Den kulturelle grunnmuren-hva er det?*- publisert i i Trønder-Avisa, 23.5.13) - fordi jeg mener at det er først og fremst i grunnskolen den kulturelle grunnmuren bør «bygges».

Aud Bergraf Sæbø (2009) peker også på betydningen av å se estetiske fag som like viktige som alle andre fag i forhold til elevens helhetlige utvikling og læring (Sætre/Salvesen: 2010:15). Og når *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06)* i «Læringsplakatens» første punkt forteller oss at skolen skal: «gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» (2015:25), inkluderer vel det *alle* evner og talenter- og ikke bare det som dreier seg om tall og bokstaver? Behovet for å jobbe «bredere» og mer variert, kan man også få bekreftet i *Stortingsmelding nr.22* (2010 – 2011) der det står (under pkt. 1.2): «Hvorfor fornye ungdomstrinnet?»: *Opplæringen kan bli mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden. Opplæringen må bygge på et bredt kunnskapssyn. Den må stimulere kreativitet, både som egenverdi og som inngang til annen læring og økt motivasjon.* (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>). I utredningen «Fremtidens skole» (NOU, 2015:8, også kalt «Ludvigsen-utvalget») blir kompetanse i å *utforske og skape* vektlagt som ett av fire fremtidige viktige kompetanseområder, uansett fag: *Kreativitet* og

*nyskaping i form av estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi for samfunnet, og det blir viktig at kulturelle uttrykk reflekterer det økte mangfoldet i samfunnet (2015:31).*

Man kan imidlertid spørre seg hvilken kulturpolitisk effekt slike utredninger har: Bamfords store forskningsarbeid om kunstfagenes betydning (på oppdrag fra UNESCO, 2006) er etter hvert godt kjent- også blant politikere, men undersøkelsen har nok ikke fått noen nevneverdig skolepolitisk effekt i Norge (det er *basisfagene* som «gjelder»). Med referanse til filosofen og fenomenologen Mogens Paahus, som mener det har vært en for ensidig pedagogisk og didaktisk interesse for utviklingen av vårt *intellekt*, uttrykker Austring/Sørensen:

*Det fænomenologiske syn på erkendelse som produkt av en kropslig, følelsesmessig og intellektuel involverethed i verden er velkendt og udbredt, bl.a. som videnskabsteoretisk tilgang. Det er på den baggrund tankevækkende, at dette syn endnu ikke har fået synlige konsekvenser i pædagogisk og didaktisk uddannelsestænkning. (Austring/Sørensen 2006:144).*

I forholdet mellom estetikk og politikk gir den franske filosofen Jacques Rancière et interessant bidrag. Han mener at politikk er uløselig knyttet til det estetiske og dermed til sansning. Estetikk er i Rancières tenkning, som i *aisthesis* (*sanse, føle*) og knyttes til det Rancière kaller *distribusjonen av det sansbare*. Estetikkbegrepet er ment å bestemme perspektivene og dermed også begrensningene for hva vi ser og hva vi snakker om (og hva vi ikke ser/ikke snakker om). Og slik er det estetiske også uløselig forbundet til hva Rancière forstår som politikk. For Rancière blir politikk som en estetisk hendelse og styrende i «distribueringen» av det sansbare og bestemmende for hva som kan sies om det som kan sanses og om hvem som er kvalifisert til å tale, sees og høres (Rancière 2010:139). Kort fortalt kan man si at vi «oppdras» (gjennom kulturen) også til en viss grad i forhold til hva vi skal sanse og føle- og dermed også «mene» - og slik blir estetikken indirekte politisk. (Slik sett er Rancière ikke så langt unna verken Bourdieus tanker om kulturell kapital eller Foucaults tanker om de ubevisste maktstrukturene som omgir oss). Men man kan kanskje si at Rancière snur det hele litt på hodet: Økt bevissthet om det politiske miljø som omgir oss krever større bevissthet om hva som styrer sansene våre. Dette er derfor også noe vi bør ha større bevissthet omkring - og i så fall kan estetikken også bli et viktig «politisk redskap».

I «Rammeplan for kulturskolen: På veg til mangfold» heter det: *Undervisninga må ta utgangspunkt i at alle mennesker har behov for å gi uttrykk for følelser, tanker og fantasier gjennom kunstneriske uttrykksformer.* (2003:19). Da Hauknes, svarte (i intervju) angående jobbing med kreativt arbeid i skolen at skolen både *mangler verktøy* og at det blir *mye tilfeldig jobbing rundt omkring*, kan det bl.a. understøttes av Jon Helge Sætre, som mener at elever i grunnskolen de kommende årene vil:

*..bli stilt overfor klare utfordringer og krav i komposisjon og improvisasjon. Samtidig er dette et område mange musikk lærere føler seg usikre på, både som et resultat av mangelfull kompetanse, og som et resultat av myter om komponering og improvisasjon. (Steinsholt/Sommerro, 2006:135).*

Derfor er det viktig å finne metoder som kan hjelpe på dette skjeve forholdet. I forhold til opplevelsesaspektet sier Hansjörg Hohr (tilsynelatende inspirert av Deweys tanker i «Art as Experience»):

*Opplevelsen er altså ikke et aspekt ved erfaringen ved siden av begrepet, den er begrepets grunnlag og forutsetning. Derfor bør skolepedagogikken arbeide for et perspektivskifte der dannelsen av evnen til opplevelse er dreiepunktet for all aktivitet og første gyldighetskriterium». (I Østern m.fl. (2013:232).*

På et overordnet plan kan man, slik Stacy DeZutter uttrykker det, si at samfunnet trenger både kritisk og innovativ tenkning og at man bør være på søken etter konseptuell kunnskap som ligger bakenfor det faktabaserte: *Successfull critical thinking, along with the increasingly important ability to think creatively and to innovate, depends on deep conceptual knowledge that goes beyond rote memorization or basic comprehension of facts*, og henviser til Bereiter, 2002; Bransford, Brown & Cocking, 2003; Hargreaves, 2003; Sawyer, 2006a. (Sawyer, 2011: 29). Overført til pedagogikken sier Feiwel Kupferberg:

*«Idag, då samhället mer fokuserar på kreativitet, är förmedling inte tillräckligt för att definiera vari pedagogisk professionalitet består. Pedagogik måste i allt högre grad skapa betingelser för lärande, där kreativiteten själv står i centrum, där pedagogik blir en kreativitetsregim». (Lindstrand/Selander, 2010:107).*

Men et slikt kreativitetsregime innen pedagogikken kan imidlertid synes «langt unna», all den tid utviklingen går mot stadig sterkere mål- og evidensbasert kontrollstyring for å heve resultatene i skolen. Sølvi Mausethagen peker på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) som ble innført i 2004 og LK06, som eksempler. Og i forhold til utviklingen av lærerprofesjonen peker hun på to hovedtrekk: Større fokus på læringsmål og læringsutbytte og større fokus på lærerens kunnskapsbase og deres profesjonelle utvikling som lærere. Det som er viktig å diskutere er bl.a. spenningen mellom «ansvarliggjøring som kontroll og ansvarliggjøring som lærer» og spenningsforholdet mellom et «dannelseperspektiv og et nytteperspektiv på utdanning». (2015:17). Og nytteperspektivet er ikke minst noe som kan gå utover de estetiske fagenes eksistensberettigelse, ettersom disse ofte *ikke* anses som «nødvendige» eller like «viktige» som andre fag, som f.eks. *basisfagene*. Men hvis man tenker at alle har eksistensialistiske behov for å skape og være estetiske, slik «Rammeplan for kulturskolen» uttrykte det (jf. sitat ovenfor) eller dersom man følger

*Læringsplakatens* utsagn om at skolen skal gi: «alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre», burde man på et bredere grunnlag diskutere hva som er eller bør være *basisfag*, slik jeg ser det. (Men den diskusjonen er det dessverre ikke plass til i denne avhandlingen).

Det har i de siste tiårene vært mye fokus på viktigheten av å tenke *tverrfaglig*, både for å se helheter, utnytte «synergi-effekter» og ikke minst for å kunne ta i bruk et større spekter av talenter og kapasiteter hos hver enkelt (noe også Soundpainting-språket innbyr til). I forhold til *tverrfaglighet* og *den estetiske dimensjon*, sier «Rammeplan for kulturskolen» (som bygger på Læreplanverket L-97):

*En ny tverrfaglig interesse har satt sitt preg på 1990-årenes læreplaner i norsk utdanning. I L-97 er den estetiske dimensjonen vektlagt gjennom hele læreplanverket. Dette medfører bl.a. at grunnskolen skal legge økt vekt på skapende aktivitet og refleksjon, opplevelser og uttrykk, og ha en bevisst holdning til kunst og estetikk. (2003/2007:12).*

Og som musikk lærer har jeg opplevd det svært positivt at det skapende arbeidet med bl.a. å komponere og improvisere, har hatt stor plass i læreplanene jeg har arbeidet etter, siden jeg startet som lærer i 1987. Den gang var det Mønsterplan 1987 (M-87) som gjaldt, og her ble de skapende aktivitetene særlig nevnt gjennom *komponering, eksperimentering og arrangering*. Imidlertid var det lite med konkrete beskrivelser eller tips om hvordan man skulle gå fram, så her virket det som det var duket for en del «nybrottsarbeid» for den enkelte lærer. Inger Anne Westbye uttrykker det slik:

*«..men planen inneholdt få konkrete beskrivelser av hvordan lærere skulle undervise i eller tilrettelegge for de skapende aktivitetene.» (Johansen/Kalsnes/Varkøy, 2004:153).* Og hun fortsetter med å benevne den skapende delen av musikkfaget på 1980-tallet for *en visjon som brast*. Fortsatt vil nok mange mene at det mangler gode «beskrivelser» og ikke minst metoder for hvordan man skal gå fram når man skal jobbe kreativt i klasserommet. Det gjelder også for dagens læreplan: *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*, som har *komponering* som en av tre hovedaktiviteter i musikkfaget, i tillegg til *musisering og lytting*. (At det er en nær kobling mellom komponering og improvisering i læreplanene, ser vi ettersom improvisering er plassert under overskriften komponere). Behovet for arbeidsmetoder som ivaretar det kreative aspektet er stort, noe jeg (og altså flere med meg) har følt på kroppen når man jobber med komponering og improvisering i klasserommet. Det er hovedårsaken til at jeg ønsket å forske på tegnspråket *Soundpainting*. Jeg ville undersøke nærmere hvordan denne metoden kan fungere som *improvisatorisk- kompositorisk redskap* i musikkfaget i grunnskolen og i ensemblegrupper i kulturskolen.

### 1.3.2 Pedagogisk grunnsyn

Alle pedagoger har et grunnsyn, selv om det ikke er like klart hos alle, og man ikke selv er klar over hva det innebærer. Og det er kanskje ikke så merkelig at vi ikke har full bevissthet omkring dette,

ettersom det pedagogiske grunnsynet kan bygge både på et *filosofisk grunnsyn* (menneskesyn, samfunnssyn, livssyn), et *sosiologisk grunnsyn* (med bl.a. ulike syn på menneskelige relasjoner) og et *psykologisk grunnsyn* (hvilke syn har man på læring, utvikling, samspill, motivasjon mm.), ifølge Ole F. Lillemyr (2006:56-60). Det er dermed et komplisert område å avdekke, ikke minst for at vi kan være ganske ubevisste på vårt «ståsted». Men at det er viktig å være seg bevisst på dette området, forstår vi når valgene en musikk lærer tar når det gjelder musikkfagets og didaktikkens *hva, hvorfor og hvordan*, ofte henger sammen med hans egen bakgrunn, tradisjoner for faget og grunnsyn på både musikk og musikkfaget. *Grunnsynet kan bl.a. omfatte fagsyn, musikalitetssyn, elevsyn, synet på lærerrollen, kunnskapssyn, og altså musikkssyn*, sier Øyvind Varkøy (Sætre/Salvesen, 2010:26).

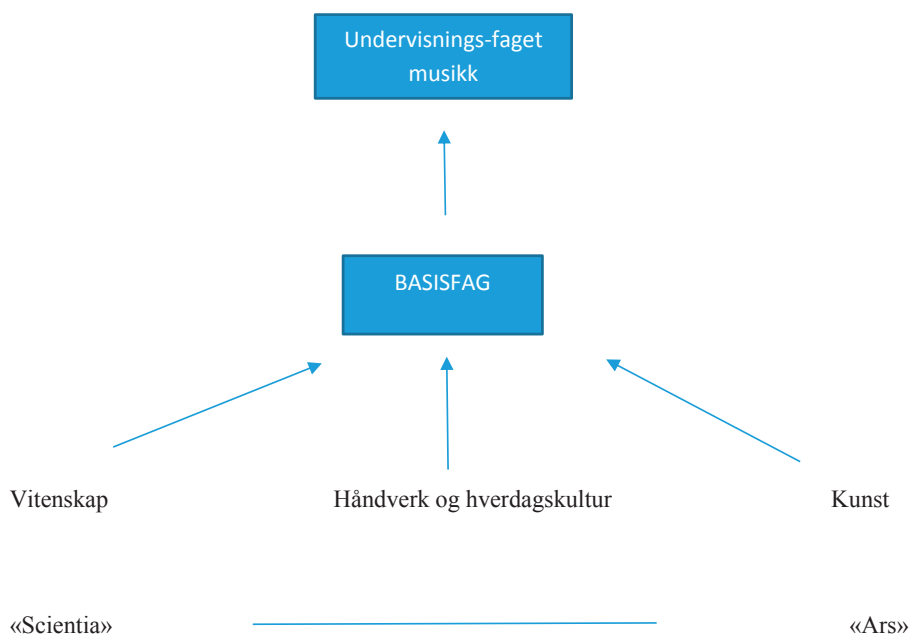
Min erfaring er at musikk lærere har stor innflytelse på eget virke i musikkfaget. De kan eksempelvis ha fokus på det de selv synes er viktig og har kompetanse på (og/eller gjerne liker best) - og med stoff og metoder som tilpasses dette. (Og ofte vil man kunne finne, «ryggdekning» i læreplanens mange og litt «runde» mål for musikkfaget). Thorolf Krüger mener at læreren er med på å: *.. avgrense og regulere elevenes muligheter til å danne og uttrykke personlige ønsker, kroppslige behov, tanker og følelser*- og at lærerens valg og virksomhet dermed også har et *sterkt moralsk aspekt ved seg* (i Dyndahl/Varkøy, 1994:179). Det er derfor viktig at læreren reflekterer over sitt pedagogiske grunnsyn og de diktaktiske valg han/hun gjør. Når det gjelder mitt grunnsyn håper jeg det preges av en innstilling om at *alle* mennesker har et eksistensielt behov for å skape sine egne uttrykk og at spontanitet og kreativitet kan videreutvikles hos alle (selv om vi er utstyrt med ulike talent og har ulike interesser) - og også at musikk er en ressurs for alle, uansett bakgrunn, alder, evner etc. Jeg tror også at man kan utvikle musikkfagets ulike komponenter best i fellesskap, fordi man ofte både trenger innspill og «drahjelp» fra andre, gjennom et *fellesskap*. (jf. Vygotskys *Zone of Proximal Development*, ZPD).

Overført til musikkfaget vil det bety at jeg mener det viktigste er å *gjøre musikk* (jf. Christopher Smalls begrep *musicizing* (1998), og at man også bør få muligheten til jobbe med egne uttrykk, sammen med andre. Slik sett er jeg på linje med LK06 (eller SP-ideologien for den saks skyld), som er preget av en aktivitets-sentrert pedagogikk, hvor man skal *gjøre* musikk og lære *gjennom* musikk gjennom de aktivitetspregede hovedområdene *musisere, komponere og lytte*. (jf. Hanken/Johansen, 2013:140.) Sagt på en annen måte, blir man ikke en god utøver ved kun å *lytte* til musikk (selv om lytting også er svært viktig og en forutsetning for all musikalsk aktivitet), men først og fremst gjennom selv å *musisere og skape* (og bruke lyttingen i aktiv utøvelse). Slik sett befinner jeg meg innenfor pragmatismen og et sosio-kulturelt paradigme (med bla. Dewey, Mead, Vygotsky, Bandura, Lave og Wenger m.fl.), hvor man *skaper musikk (og kunnskap) sammen* og hvor «sannheten» i musikkfaget ikke først og fremst finnes i de «gamle mesternes verker», men i *aktiviteten* og det utviklingspotensial som ligger der, både i forhold til en bred faglig utvikling, ulike kommunikasjonsaspekt, refleksjonsperspektiv, egen skapertrang etc. Men i tillegg til pragmatismen og den sosio-kulturelle

tradisjonen, har jeg også en kropps-fenomenologiske «tilhørighet», knyttet til Merleau-Pontys tanker om kroppens bevissthet og «væren i verden», samt Richard Shustermans *somaesthetics*, hvor bl.a. det å utvide «kroppsrepertoaret» og styrke sin egen kroppsbevissthet, står sentralt. Ikke minst er *kroppen* sentral på områder jeg vil berøre innen *estetisk læring, taus kunnskap og intuisjon*, samt *performance-begrepet*, hvor fellesnevneren for alle disse områdene er *kroppens ulike uttrykksregistre og kroppsliggjort aktivitet og kunnskap*.

### 1.3.3 Undervisningsfaget musikk

Ser man på *undervisningsfaget musikk*, kan det i hovedsak sies å ha vokst utifra tre tradisjoner, ifølge Frede V. Nielsen: Den vitenskapelige (*scientia*), den kunstneriske/utøvende (*ars-dimensjonen*, av det latinske *ars*, som betyr kunst/ kunnen), og i tillegg snakker Nielsen om fagets *praktiske og håndverksmessige side*. Undervisningsfaget musikk er dermed bygd på et tredelt *basis-fag*, slik denne modellen viser (2010:110):



*Modell 1a.*

Det er også vanlig å snakke om kunnskap *om* musikk eller kunnskap *gjennom* musikk. Det første kan knyttes til scientia-tradisjonen, hvor det vitenskapelige har hatt sterkest fokus og det andre til ars-tradisjonen, hvor utøvelse av faget står sentralt. (Hanken/Johansen, 2013:31). Man kan også bruke begrepene *logisk-analytisk kunnskap* og *intuitiv kunnskap*, slik den engelske musikkpedagogen Keith Swanwick gjør. Han mener den intuitive kunnskap, som er sansemessig og i direkte kontakt med



musikken, er den viktigste, og at de erfaringer vi får gjennom denne legger grunnlaget for å forstå den logisk-analytiske kunnskapen. Den mest verdifulle kunnskapen får vi når den intuitive og den logisk-analytiske virker sammen, hevder han (1994, *ibid*: 2013: 191). Som musikk lærer vil jeg henge meg på Swanwick både i forhold til at vi bør starte med den intuitive kunnskapen og at det også er viktig å ta vare på denne tosidige tenkningen. Det er nemlig fort gjort å havne i den eller den andre grøfta- og overse at begge dimensjonene har sine styrker og svakheter.

Det epistemologiske spørsmålet om *kunnskap* tilegnes gjennom *formidling*, f.eks. av en lærer, eller om kunnskapen skal gjøres eller *konstrueres* av elevene selv, kan også sees i forhold til *deduktiv læring* eller *induktiv læring*. Begge perspektivene har pedagogiske styrker og svakheter, slik jeg ser det, men kan komplettere hverandre (slik Wolfgang Klafki foreslår i sin *kategoriale dannelse*). Om man skal velge det ene eller det andre perspektivet, bør selvsagt avhenge av hva man skal gjennomgå og hva man ønsker å oppnå. I forhold til SP kan det eksempelvis være nødvendig med instruktiv formidling (deduktivt) når soundpainteren gjennomgår og forklarer syntaksen og tegnenes betydning, slik at det gis en felles forståelse av både hvordan språket fungerer og til en viss grad hva tegnene kan inneholde. Men dette må samtidig ikke bli for oppskriftsmessig (eller deduktivt), ettersom det også må være rom for individuelle valg og utforskningsmuligheter. Det er nettopp gjennom disse valgmulighetene (og induktiv tilnærming) at mangfoldet skapes eller *konstrueres*- slik at musikken også kan bevege seg mer «selvstendig» framover på nye sideveger og mot et ukjent stoppested.

I forhold til basisfaget, er det naturlig å spørre: Hvilke av de tre *røttene* fra basisfaget kan SP særlig knyttes til? Mens man i musikologien ofte har vært opptatt av analyser og beskrivelser, f.eks. av *verket* (produktet), eller historien bak verket eller komponistens liv, er man mer opptatt av å *utøve* i SP, og man skiller ikke mellom prosess og produkt, ettersom musikken skapes i «nuet». SP vil dermed, i forhold til undervisningsfaget musikk, ligge nært både *håndverk* og *hverdagskultur* (jf. postmodernismens «hverdagsfokus») og *kunst/utøvelses-feltet*. SP vil være mindre knyttet til «scientia-tradisjon», med lite fokus verken på *verket*, *komponisten* eller *analytisk resultatfokus*. Men dette er samtidig en litt dikotomisk tenkning. Musikkfaget er nok ikke så «tre-delt» som Nilsen skisserer (og en modell er som kjent en forenkling av «verden»)- og det betyr bl.a. ikke at man ikke også kan være f.eks. analytisk (scientia) i SP. Man er nemlig både *musiker*, *forsker* og *analytiker* kontinuerlig i SP, slik jeg vurderer det.

Når det gjelder musikkfagets utvikling mener jeg, svært forenklet, at man har beveget seg fra et scientia-preget fokus, hvor man før gjerne lyttet til de gamle «mestere» som hovedsak (slik jeg selv opplevde som elev tidlig på 70-tallet) - til et sterkt preg av *håndverk* og *hverdagskultur*, hvor man etter hvert kan få inntrykk av at «låtjobbing» er svaret på all vellykket musikkundervisning (særlig fra mellom-trinnet og oppover). Jeg opplever ofte når jeg besøker ulike praksisskoler at man snakker ikke



så mye om hva musikkfaget skal inneholde, men heller om hvilke *låter* som egner seg godt. Og selvsagt er det viktig å spille f.eks. pop-og rock-låter i klasserommet - både i forhold til identitet, motivasjon og det håndverksmessige potensialet. Even Ruud sier det slik: *Nye signalord som kreativitet, subjektivitet eller autentisitet knyttes til nye musikkformer som rock og populærmusikk, og muliggjør en nyformulering av de estetiske fagenes plass innen den generelle pedagogikken.* (Ruud, 1996:32). Men så må man passe seg for at det «å planke ei låt» kan bli både «innhold og metode» (eller de didaktiske spørsmålene *hva* og *hvordan*), uten at det nødvendigvis reflekteres særlig omkring det didaktiske spørsmålene *hvorfor* man gjør dette utvalget, denne *låta-* og hvor man vil med dette. Implisitt ligger det nok ofte en tenkning om at man kan lære «handverket» ved å jobbe med kjente låter, både innen viktige områder som å utvikle gehøret, bli god i samspill og flink på instrumentet sitt, lære seg å kommunisere bedre i musikken, lære seg konkrete ting som besifring eller en groove osv. Og det utviklingsmessige potensialet er uten tvil stort, gjennom å jobbe med ei låt (og det har jeg selv også gjort mye som lærer både i grunnskolen og kulturskolen), men det er nok ofte ikke så essensielt i forhold til det *skapende* og *spontane* aspektet, hvor hver enkelt elev kan utvikle sine egne uttrykk. F. Kupferberg sier det slik:

*..lärarens uppgift är att få eleverna att arbeta mera som konstnärer själva gör, att leka med olika medier i syften att få fram det som är autentisk..* (Lindstrand/Selander, 2009:116).

Jeg tror likevel at «hverdagsdimensjonen og håndverksdimensjonen» bør stå sterkt i musikkfaget (det er viktig å treffe elevene med «deres musikk», jf. Lucy Green, 2002/2008), men vi må heller ikke være redd for å utfordre de unges (eller lærerens) musikk-smak og deres preferanser, jf. Thomas Ziehe som mener at lærere bør også legge til rette for læresituasjoner som kan tilby en positiv «annenhet» (Lindstrand/Selander, s. 97) – noe SP kan være et eksempel på.

Men, samtidig er det ikke vanskelig å være enig med musikk lærere som argumenterer med at man har for lite tid til rådighet, så derfor må man velge innhold og metoder som «fungerer kjapt». Likevel bør man i større grad ta debatten om hva musikkfaget skal gi av utvikling og kompetanse (bl.a. i forhold til det spontane og skapende) og være på søken etter et «bredt innhold» og med ulike tilnæringsmåter (slik planverkene legger opp til). Og her kan Soundpainting være en slik tilnærming. Men da må man muligens tenke annerledes i forhold til hva musikk er eller kan være. Musikk trenger ikke alltid ha en bestemt melodi, rytme, skala eller harmonier, slik det kan virke som mange har som et «must». Elevene er muligens mer åpne for alternative løsninger enn lærerne (noe jeg vil komme tilbake til i forhold til våre to praksis-perioder) - og vi lærere må tørre å la elevene også bruke noen egne innfallsvinkler og egen kompetanse og ha en «åpen kommunikasjon» hvor ikke læreren styrer alt og det meste er bestemt på forhånd. Emmanuel Levinas sier det treffende: *Undervisning kan ikke reduseres til jordmorkunst; den kommer utenfra og tilfører meg mer enn jeg rommer.* (Biesta, 2014:67.)

#### 1.3.4 SP i forhold til læreplanene

For våre to praksisområder, grunnskolen og kulturskolen, var de gjeldende planverk «Læreplanverket for kunnskapsløftet» (LK06) og «Rammeplan for kulturskolen» (2003). Det er ikke vanskelig å finne eksempler i begge planverkene på områder hvor SP bør kunne ha stor relevans, både tverrfaglig og musikkfaglig. I LK06s generelle del står det bl.a., under «Det skapende menneske», om  *kreativitet*: «Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve nye evner», (2015:7) og under *Kritisk sans og skjønn*, står det: «I møtet med både kunstneriske uttrykk og arbeidslivets normer for godt håndverk og god form, må inntrykkene gis tid til å felle seg ned, slik at de kan vokse fram som selvstendige holdninger» (ibid:9). På «Læringsplakaten» får vi vite at alle elevene skal gis *like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre*, og at skolen skal: *stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet* (ibid:25).

«Rammeplan for kulturskolen» vektlegger en felles estetisk plattform mellom kunstfagene og påpeker at det er klare likhetstrekk mellom «kunstfaglige uttrykksformer», noe som appellerer til tverrfaglig samarbeid (2003:23). Videre er det interessant at planen gir et «eksistensielt» syn på det å skape, slik jeg ser det, og refererer bl.a. til FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) som sier at det er en *menneskelig rettighet* å få lov til å oppdage sine muligheter som menneske. Planen sier at man må ha *mennesket* som utgangspunkt for all læring og at: «Derfor må kulturskolen først gi sine elever mulighet til å *oppdage* de kunstneriske uttryksmidlene», som videre skal mestres og brukes til egen skapende virksomhet (ibid:21). (Og nettopp å oppdage kunstneriske virkemidler, som så skal mestres og brukes-dreier nettopp SP seg om). LK06 deler musikkfaget inn i tre hovedområder: *musisering, komponering* og *lytting*, (hvor improvisasjon er plassert under komponering) og vi får vite, under *komponering*, at man skal: «..utforske og eksperimentere med musikkens grunnelementer» og videre at dette innebærer: «..bruk av musikkens grunnelementer på varierte måter, oppøving av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og trening i musikalsk kommunikasjon og formidling» (2015:82), og som kompetansemål etter 7.trinn står det (under *komponere*) at eleven skal kunne: «improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre» og «lage egne komposisjoner med utgangspunkt i enkle musikale former og motiver og bruke grafisk notasjon til å lage skisser av komposisjonene» (ibid:84). «Rammeplan for kulturskolen» sier bl.a.: *Arbeid med komposisjon og improvisasjon er en sentral del av det musikalske landskapet. Aktiviteten vil bidra til å utvikle elevens kreative evner og gi forståelse for musikkens grunnelementer* (2003:31). Som en foreløpig generell kommentar, er min vurdering at et verktøy som SP bør kunne «bidra» godt på de fleste av de nevnte områdene.

Men det er alltid noen utfordringer med læreplaner og målsettinger. Det er bl.a. mye dokumentasjon som viser at det kan være stor avstand mellom en plans intensjoner og det som realiseres, f.eks. mellom *den ideologiske læreplanen* (med intensjoner og visjoner) og *den gjennomførte læreplanen* (slik læreren bruker den), jf. John I. Goodlad (1979), (Halvorsen, 2008:48). Ikke minst gis det rom for egne vurderinger og preferanser (som det altså er viktig å være bevisst på)- og ikke minst er det vanskelig å evaluere eksempelvis kunsthøgskolen, hvor det kan dreie seg om ulike ideologier eller tradisjoner (som Nielsen viser er basisfaget musikk bygd på tre ulike «føtter»), men det er også andre utfordringer. Anna-Lena Østern peker på at: *Kunst kan ikke bestemmes på forhånd til å nå eksakte definerte mål fordi den personlige betydningsskapingen og erfaringen er utprøvende og utforskende.* (2013:274). Finn T. Hansen sier at hvis en kunststudent på kunstakademiet går til kunst-professoren og spør: *Kan du ikke give os nogle klare regler og henvisninger til, hvilke metoder vi skal lære for at kunne skabe god kunst?* - vil professoren antakelig svare at det ikke kan gis noen bestemte metoder eller teknikker for å skape god eller unik kunst, fordi den unike kunst: *opstår som oftest i bruddene med de gængse metoder og kunstteknikker.* (Hansen, 2008:113). Og en ytterligere utfordring kan nevnes gjennom Erling Lars Dales innspill (jf. Bollnow) om at kunsterfaringer ikke kan være *kontinuerlige undervisningsprosesser* (Hanken/Johansen, s.209). De er mer som spontane glimt, slik det også er med improvisasjon eller *live-composition*- og kan ikke forutbestemmes. Derfor handler det om både å legge til rette for prosessene og tilby mulighetene- og at vi som pedagoger er åpne for «det som kommer» (i likhet med en *improvisator*).

*Oppsummert* kan jeg si at bakgrunnen for at jeg ville forske på Soundpainting, skyldes:

- 1) En mangeårig interesse for improvisasjon, både som utøver og pedagog.
- 2) Et opplevd behov for skolering innen improvisasjonsdidaktikk blant studenter og lærere.
- 3) En nysgjerrighet i forhold til SP, og samtidig en tro på at Soundpainting har stort potensial på flere felt- både i forhold til «samfunns-behovet» for nytenkning og kreativitet (jf. DeZutter m.fl.), og ikke minst i forhold enkeltindividets muligheter for å utvikle spontanitet og kreativitet i et læringsfellesskap.
- 4) En opplevd mangel på tilnærminger og metoder som fungerer godt improvisatorisk/ kompositorisk- og som ikke er for krevende å bruke.

#### 1.4 Forskingsdesign

Jeg vil nå beskrive og forklare hvordan mitt forskningsprosjekt er lagt opp, og hvordan arbeidet har foregått. Det dreier seg både om *hva* det fokuseres på, *hvem* som er deltakere, *hvor* undersøkelsen ble gjort og *hvordan* den ble utført.

#### 1.4.1 Hva er fokuset for min forskning?

Som et resultat av ønsket om å gi sterkere fokus og økt forståelse for *improvisasjon* i musikkfaget (og i utvidet forstand: som tilnæringsmåte for pedagogen) ønsket jeg å forske på på dette området, og hadde i min prosjekt-skisse følgende arbeids-tittel: «*Improvisasjonsopplæring i musikk: Kunsten å fly - en didaktisk utopi eller et uutklekket gullegg?*». Når jeg så, i samtale med min veileder, fant ut at jeg måtte finne et tydeligere fokusområde, ettersom improvisasjonsfeltet er et veldig stort felt, falt valget på tegnspråket *Soundpainting*. Jeg ville undersøke hvordan dette tegnspråket, med sin spesielle tilnærming, kunne fungere i musikkundervisningen i grunnskolen og for ensemblegrupper i kulturskolen, gjennom musikk-studenter, praksislærere og elever som aldri har drevet med *Soundpainting* før. Da jeg selv fikk oppleve SP, ga dette meg inntrykk av en interessant pedagogisk tilnærming til *strukturert improvisasjon* (eller *spontankomponering*, som Thompson kaller det) som jeg ønsket å finne ut mer om, både i forhold til hva SP er og hva SP kan «tilby» musikkfaget, gjennom to korte praksisperioder. For å finne ut mer om hva SP er, ville jeg både bli kjent med litteraturen som finnes om SP- og ikke minst se hvordan SP ville fungere i praksis, utført av uerfarne og «nykursede» studenter, lærere og elever - og hvordan deres *opplevelse* av å jobbe med SP var. Men underveis fant jeg det nødvendig å supplere dette «feltet» med innspill fra mer erfarne soundpaintere, og deriblant også noen som har et mer kritisk blikk på SP, for å få bredere perspektiv og større drøftingsgrunnlag, enn det de korte praksis-periodene kunne gi. Jeg ønsket også å se SP i større sammenheng, bl.a. i forhold til gjeldende paradigmer innen musikk og musikkpedagogikk.

#### 1.4.2 Teoretisk rammeverk

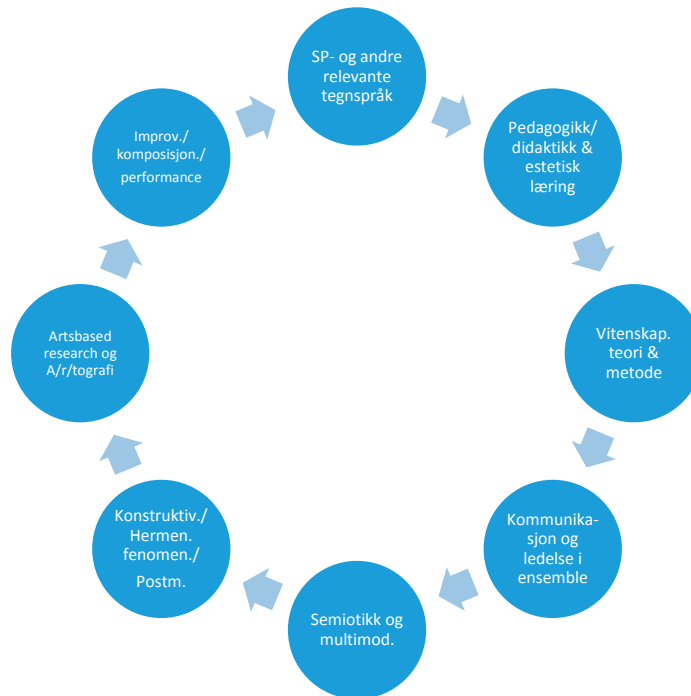
Hvilken teori man velger avhenger både av hva slags teorier og hvilken litteratur som finnes på området, hvilken tilgang man har til denne- og ikke minst hva man som forsker selv velger ut. Et slikt valg kan igjen være avhengig av innspill fra de miljøer man ferdes i (jeg fikk eksempelvis mange litteraturtips gjennom NAFOL og fra min hovedveileder)- og ikke minst hva man selv ser som relevant for emnet. Kunnskap er alltid teoriladet og vi «observerer» aldri noe uten teorier, sier Alvesson/Sköldberg. Refleksjon over vår egen teoribakgrunn og utviklingen av den er derfor viktig for bedre å forstå det vi studerer, mener de. (2011:103). Slik sett vil også egen teoribakgrunn styre forskerperspektivet, og min teoretiske forankring vil derfor være medbestemmende for både hva slags forskningsmateriale jeg får og i neste omgang hvordan jeg behandler dette, med tanke på analyser og tolkninger (i likhet med min forforståelse).

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen opplevde jeg at flere og flere «porter» åpnet seg på ulike faglige, filosofiske og metodiske områder, jo mer jeg jobbet med SP- og at disse åpningene ga meg nye perspektiv å se SP ut ifra. Ettersom det fra før finnes lite teori om SP, ønsker jeg både å skape åpninger og fylle noe av det teoretiske tomrommet som omgir SP. Jeg vurderte det derfor dit at det ville være relevant å benytte et «spekter» av ulike teorier, for å se SP i forskjellige perspektiv og for i

større grad å få mer helhetlig forståelsesramme for hva SP er (jf. problemstillingen)- eller hva det *kan være*, for å relatere det til en *sosial-konstruktivistisk* tenkning. Ettersom SP er et tegnspråk, vil f.eks. grunnleggende forståelse for *semiotikk* være viktig å vite litt om, og det vil også være relevant å se hvilke andre *tegnspråk* som brukes i musikken, og hvilken tradisjon SP skriver seg inn i. Videre kan man se dette i sammenheng med både *multimodal* og *sosial-semiotisk* teori, hvor man både ser på tegnbrukens kulturelle kontekster, som f.eks. postmodernismens fokus på *hverdagslighet* eller *ironi* som et «sosialsemiotisk tegn-filter», eller f.eks. hvilke *medierende artefakter* (fysiske og intellektuelle redskaper) som brukes (R. Säljö, 2001) i tegnspråk. Og, ettersom SP befinner seg i et *improvisatorisk/kompositorisk* landskap, vil jeg også se nærmere på både likheter og ulikheter ved disse to «slektningene», men jeg vil også se disse i forhold til *performance*-begrepet, ettersom også performance ligger «implisitt» i SP. Videre vil jeg, ettersom vi jobber i grupper, både behandle teorier om *kommunikasjon* og det å skape musikk i et gruppe-felleskap (og i «dialog»), og jeg vil også drøfte områder som *kreativitet*, *intuisjon* og «*risikotaking*», som er vesentlig aspekt når man jobber med dette tegnspråket, ikke minst gjennom *estetiske* og *kroppslige* erfaringer.

Jeg har igjennom dette arbeidet funnet stadig ny litteratur og brukt mange og ulike teorier og forskjellige metoder for mitt arbeid (og noe har jeg selvsagt også valgt bort). Slik sett har mye av mitt forskningsarbeid hatt noe av det samme preg som tidligere nevnte prosesser man har gjennom *kunsterfaringer* og *improvisasjon*, hvor det handler om å *legge til rette for prosessene og tilby mulighetene-* og være åpen for «det som kommer». Jeg har derfor som forsker befunnet meg mye i spennet mellom det planlagte og det uforutsigbare, og mellom teori og empiri- og dermed jobbet *abduktivt*- noe som kan betraktes som et «samspill» mellom teori og empiri, eller i rommet mellom det *induktive* og det *deduktive* (Thagaard, 2013:198). Men selv om jeg har hatt en «bred» tilnærming - og t.o.m. har gått noen små «omveier», tror jeg de ulike perspektivene har vært viktige, både for å gi et fyldigere teoretisk og faglig «bakteppe», og for å gi meg hjelp i analyse- og drøftings-arbeidet.

Likevel vil dette kunne gi noen konsekvenser: Når man jobber med mange ulike teorier og ser en «sak fra mange sider», vil man dermed også måtte gi avkall på å gå i dybden på alle områdene som presenteres- og det kan også by på utfordringer å måtte forholde seg til ulike områder og en stor *informasjonsmengde* (både for forskeren selv og ikke minst for de som skal lese avhandlingen) - og dermed kan man også miste «den røde tråden». For å forsøke å tydeliggjøre *formidlingen* (og dermed også *reliabiliteten*) - både av det teoretiske mangfoldet og etter hvert datamaterialet (hvor jeg bruker flere innsamlingsmetoder og analyseformer) vil jeg gi ulike *oversikter*, vise diverse *tabeller* og gjøre *oppsummeringer* underveis, for å tydeliggjøre og forklare essensene i det som er presentert. De teoretiske forståelsesrammene for min avhandling kan forenkles i en modell, som består av 8 hovedområder:



Modell 1b.

Jeg ønsker å bruke teorien til:

- a) å gi relevante forståelsesrammer
- b) å tydeliggjøre tenkning og faglighet
- c) å få nye innspill (og spontane «underveis-reaksjoner»)
- d) tolkning og analysearbeid
- e) «sparring» og drøftinger

Som man kan se, ønsker jeg å bruke det teoretiske materialet på ulike områder og på ulike plan, eksempelvis både i forbindelse med mer grundige analytiske vurderinger og i forhold til å få nye og spontane tanker underveis. Mitt forskningsprosjekt kan dermed muligens oppleves som noe «intuitivt», men her støtter jeg meg til Alvesson og Sköldberg som ser på det intuitive som viktig i forskningen der hvor «bevisstheten og fornuften» ikke strekker til (2011:192) eller hvor man i likhet med arts-based research og A/r/tography-tenking søker nye spørsmål, slik jeg også gjør i mine *prosa-dikt*. Også i *heuristisk forskningstradisjon* (Polanyi 1964, Moustaka 1990) er man opptatt av å inkorporere *creative self-processes and self-discoveries*. (Moustaka, 1994:17). (Begrepet *heuristisk* stammer fra det greske *heuriskein*, som betyr å oppdage eller finne og har også sammenheng med Arkimedes' mer kjente *Eureka*.): *It refers to a process of internal search through which one discovers*

*the nature and meaning of experience and develops methods and procedures for further investigation and analysis* (Moustaka: 1994:16-17). Heuristisk tilnærming kan derfor være nærliggende når man «forsker med kunsten», og man ikke er ute etter «absolutter»: *Heuristisk resonemang är värdefulla i sig själva. Vad som är fel är att förväxla ett heuristiskt argument med ett strängt bevis.* (<http://www.kevius.com/polya/lex2.html>, 28.11.2015). Imidlertid ønsker man i heuristisk forskning ikke å gi rom for *hermetikken* (noe jeg vil gjøre i mitt prosjekt)- ettersom man vil at menneskelige handlinger og uttrykk skal tale for seg selv, uten å behøve noen fortolkning av andre. (Moustakas: ibid: 19).

Selv om jeg i mitt prosjekt både er intuitiv og induktiv, betyr selvsagt ikke det at jeg ikke skal forholde meg til forskningsmessige «standarder» som *validitet og reliabilitet*, men at «veien til målet» kan gjøres på ulike vis. Jeg vil som nevnt både forsøke å nøste opp «løse tråder» underveis (med oversikter, tabeller og oppsummeringer) og naturlig nok vil jeg arbeide mot å kunne gi best mulige konklusjoner og funn til slutt i denne avhandlingen. Jeg håper at «ferden» underveis vil være både interessant og lærerik for leseren- (og også få leseren til også å stille noen nye spørsmål)- men ikke minst at leseren også skal få noen svar på både improvisasjonens og Soundpainingens *natur og muligheter*.

#### 1.4.3 Problemstilling og underspørsmål

Når Thagaard poengterer at: *Et særlig viktig poeng i kvalitativ forskning er at prosjektets design må gi grunnlag for fleksibilitet*, (ibid:55), kan mitt tilfelle stå som eksempel på dette. Jeg måtte gå flere runder, både for å stake ut endelig «kurs» og finne mitt forsknings-fokus. Det betydde også at problemstillingen trengte både ekstra modningstid og stadig litt «finpuss». Jeg hadde derfor arbeidet med mitt prosjekt en stund, før jeg landet på min endelige problemstilling:

#### ***Hva er Soundpainting og hvordan oppleves det å bruke Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy i studentpraksis i grunnskole og kultur-skole?***

Begrunnelse for problemstillingen:

Jeg så etterhvert at jeg trengte en todelt problemstilling, både for å få tak i det mer fundamentale med *hva SP er* (jeg ville vite mer om SP og samtidig opplyse andre om det, ettersom det er få som har hørt om SP) og deretter få tak i praksis-aktørenes *opplevelse* av å jobbe med SP. Jeg ønsket på den ene siden å skaffe meg (og andre) mer kunnskap om hva SP er, men også finne ut hvordan det oppleves å jobbe med SP, for studenter, lærere og elever, som ikke hadde kjennskap til tegnspråket fra før.

Mine to underspørsmål er:

#### ***1) Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk?***

## 2) I hvilken grad er Soundpainting et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg?

Når det gjelder de to *underspørsmålene* vil jeg forklare og begrunne disse slik:

1) Til spørsmålet *hvorfor man skal bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk*, ønsker jeg først å gå ut litt vidt, og drøfte bl.a. hvilke konsekvenser det gir å jobbe med et tegnspråk i stedet for å jobbe med eksempelvis ren gehørbasert musikk eller notert musikk. Hvilke fordeler kan man oppleve og hvilke utfordringer møter man når det er tegn som gir grunnlaget for musikken- og man må jobbe improvisatorisk?

2) Når det gjelder *i hvilken grad kan SP sies å være et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg*, vil jeg:

-Drøfte dette i forhold til andre sammenlignbare tegnspråk/tegnsystem.

-Gjøre analyse i forhold til soundpainterens 6 innøvingsfaser, som går på selve *tegnutførelsen* (særlig tydelighet og flyt).

-Analysere det helhetlige nivået (*utførelse, forståelse, kommunikasjon, resultat*) i forhold til en *tilpasset mesterlæreteori*.

-Drøfte underspørsmålet i forhold til praksis-aktørenes opplevelse av vanskelighetsgraden ved tegnspråket (og bl.a. se på hvilke momenter som kan være «tidkrevende» eller vanskelige i SP, og i hvilken grad ensemblet klarer å forstå og utøve de tegnene som gis av soundpainteren).

I forhold til om SP er intuitivt og «lettlært», vil jeg se dette både i forhold til Thompsons og Hauknes' uttalelser om at man på svært kort tid kan lære seg SP- og at en reell rammefaktor i våre praksisperioder var at vi hadde lite tid til rådighet (3 og 5 undervisningstimer). Vi fikk også erfare *tidsfaktoren* generelt i dette prosjektet: Det var vanskelig å samle alle praksislærerne og studentene i forkant, både i forhold til introduksjon og kursing av SP - og dermed ble det også begrenset muligheter både for opplæring og for å bli bedre kjent med hverandre (så her lå det an til en bratt læringskurve). Kort innlæringstid er ikke minst viktig med tanke på å lære seg SP for andre pedagoger eller ensembleledere og musikere som gjerne også har lite tid til rådighet (jf. at enkelte musikk lærere uttaler at de ikke har *tid* til å jobbe med improvisasjon). Jeg ønsket derfor å «imøtekomme» musikk læreres (og gjerne også lærere i andre fag) ønske om å finne gode tilnæringsmåter og metoder som ikke blir for vanskelig å bruke og som kan fungere «raskt», i alle fall på et *grunnleggende, funksjonelt nivå*.

1.4.4 Hvem var aktuelle deltakere og hvor skulle forskningsarbeidet utføres?

Når det gjaldt aktuelle deltakere i mitt prosjekt, var det naturlig først å tenke på HiNTs samarbeidspartnere i forhold til praksisfeltet- både fordi det der allerede var etablert et forpliktende praksis-samarbeid med enkelte gunnskoler og kulturskoler og i tillegg var det fordelaktig, reint geografisk, ettersom jeg kunne benytte skoler i kommuner i nærheten av HiNT. Min neste strategi var,



etter tips fra mer garvede forskere, å ta kontakt med miljøer jeg kjente, og som kunne ha pedagoger som kunne både være interessert i det improvisatoriske fagfeltet og som muligens kunne være villige til å utfordre seg selv litt. Jeg tok derfor både kontakt med pedagoger jeg kjente fra mine tidligere år som lærer i grunnskolen og kulturskolen, og som jeg trodde kunne være interessert i å jobbe med didaktisk utviklingsarbeid innenfor improvisasjon. Jeg sendte brev og tok kontakt med fire skoler pr. telefon (tre grunnskoler og en kulturskole), for å invitere til info-møte. To av skolene, en grunnskole og en kulturskole, viste interesse, og jeg ble dermed invitert til å holde et info-møte om prosjektet mitt på de to skolene. Ettersom det var flere lærere som kunne være interesserte, ble jeg oppfordret til å orientere alle lærerne både i grunnskolen og i kulturskolen. Men for å gjøre en lang historie kort: Jeg endte opp med fire lærere som jeg kjente godt fra før: Tre i kulturskolen og en i grunnskolen- og alle var menn. Jeg hadde håpet å få med noen kvinnelige musikk lærere også, særlig ettersom jeg har erfart at det er flest gutter/menn som jobber med improvisasjon, i alle fall vurdert ut ifra de improvisasjonslærerne jeg kjenner og de som har deltatt på kurs jeg har hatt. (Og da jeg jobbet 10 år som jazzlærer i folkehøgskolen var fordelingen grovt sett ca. 1/3 jenter og 2/3 gutter- og de aller fleste jentene var vokalist- så om dette har med tradisjoner og miljø eller biologi å gjøre, eller begge deler, skal jeg ikke drøfte her, men det er en skeivhet som det kunne vært interessant å forske mer på. Og jeg vet at flere jazzfestivaler forsøker å rekruttere flere jenter (særlig instrumentalister) og tilbyr både seminarer og kurs i improvisasjon). Men i alle fall, både de tre lærerne i kulturskolen og læreren i grunnskolen, hadde jeg tidligere både jobbet sammen med og noen hadde jeg også spilt sammen med, så jeg visste at de var interessert i improvisasjon. Dessverre ble det slik at læreren i grunnskolen skiftet jobb like før vår praksis startet, så her måtte de sette inn en vikar, som dermed ikke fikk vært med på forberedelsene vi hadde.

Her følger en *oversikt* over de to praksis-periodene, som viser hvem som var aktører- og oversikten gir også et *komparativt bilde* av 6.klasse i grunnskolen og kulturskolens 2 grupper:

|  | <b>Grunnskolen, 6.klasse</b>   | <b>Kulturskolen, 2 grupper</b>   |
|--|--|--|
| <i>Litt om opplegget</i>                     | Praksis for 3 musikkstudenter i 1.klasse på Faglærerutdanninga i musikk ved HiNT.<br>2 ukers praksis, med 3 musikktimer med SP.<br>1 praksislærer- som ikke var kurset i SP, p.g.a. at læreren kom inn som vikar, på kort varsel | Praksis for 5 musikkstudenter i 2.klasse på Faglærerutdanninga i musikk ved HiNT.<br>5 ukers praksis, med 2 dobbelt- timer i uka med hver gruppe. Ca. halvparten av tida gikk til SP, mens resten ble brukt til samspill.<br>3 praksislærere, som også var kurset i SP.<br>Det hele endte opp med en konsert på slutten av perioden. |
| <i>Generell beskrivelse av elev-gruppene</i> | 15 elever i 6.klasse. Det virket som en trygg klasse, med mye smil og latter.  | To grupper med til dels store alders- og nivåforskjeller. Gruppene var satt sammen for anledningen. Det betydde bl.a. at ikke alle kjente hverandre fra før.   |

|                                     |  |   |
|-------------------------------------|--|---|
|                                     | Timene ble tatt opp på video, med unntak av den første (dette for å skape litt trygghet først.)        | Timene ble tatt opp på video, med unntak av den første (dette for å skape litt trygghet først.)   |
| <i>Alder og nivå</i>                | Jevnaldrende, 6.klassinger   | <i>Gruppe 1:</i> 9 elever. Alder: 11-18 år. 8 gutter og ei jente. Nivå: Ujevnt<br><i>Gruppe 2:</i> 6 elever. Alder: 17-19 år. 5 gutter og ei jente. Nivå: Ganske jevnt. Hadde spilt sammen før.   |
| <i>Oppmøte</i>                      | Godt oppmøte alle 3 gangene.   | En god del fravær på gruppe 2 (de eldste). En forklaring vi fikk var at p.g.a. nye tidspunkt for undervisningen, passet ikke dette med deres andre «faste» gjøremål på ettermiddagstid. En annen forklaring vi fikk var at det var øving til russerevy på videregående på samme tid og flere av de eldste var med på det. |
| <i>Gjennomgåtte tegn</i>            | <i>Totalt: 16 tegn</i> (se vedlegg)<br>Ikke alle tegnene ble repetert hver gang.                       | <i>Totalt 35 tegn</i> , i løpet av de fem ukene. (se vedlegg)<br>De fleste tegnene ble repetert fra gang til gang.  |
| <i>Elevene som soundpaintere</i>    | Elevene fikk selv være soundpaintere 1.og 3. gang- den siste gang i grupper.                           | Elevene fikk selv være soundpaintere, i alle timene.  |
| <i>Studentene som soundpaintere</i> | Alle soundpaintet, men kun 1 time hver.  | Alle soundpaintet, og alle studentene fikk prøve seg flere ganger.  |
| <i>Lærerne som soundpaintere</i>    | Utførte ikke SP (kom inn som vikar og hadde ikke vært med på SP-kurset)                                | Det ble lite SP på lærerne. De var framme en kort sekvens i starten på praksisperioden.   |
| <i>Med eller uten instrument?</i>   | Studentene jobbet nesten bare med stemmen og kroppen som instrument. De prøvde en gang med instrument. | Den første gangen ble det jobbet uten instrument, men ellers med instrument.  |

#### 1.4.5 Forberedelser og studiebesøk

Jeg har allerede nevnt mitt improvisasjonsemne for musikkstudentene (2.klasse, høsten 2011) som bakteppe og starten på dette arbeidet, hvor de ble introdusert for improvisasjonsopplæring og etter hvert ble presentert for SP. Når mitt stipendiat ble en realitet og prosjektet mitt kunne konkretiseres, samlet jeg alle involverte studenter og praksislærere gjennom to samlinger, for å gi både en grundigere presentasjon av mitt prosjektet og samtidig gi en innføring i improvisasjonsundervisning (med muligheter og utfordringer) og etter hvert med mer fokus på SP.

Jeg dro også til Oslo (november 2011) for å besøke Thor Hauknes og noen av hans elever på Løkeberg skole i Sandvika, hvor de jobber med SP. Jeg valgte å besøke Hauknes fordi jeg visste at han var flink både til å soundpainte og han var en av de mest rutinerte i vårt land og han var også flink til å inspirere elever. (Jeg hadde selv opplevd ham med elever på en konferanse noen år tidligere og også hatt ham som kursleder). I tillegg snakket Walter Thompson positivt om ham som soundpainter- og Hauknes har også deltatt på flere av Thompsons «Think- Tank»-samlinger. Det jeg håpet med dette besøket, var både å få et grundigere inntrykk av hvordan SP fungerte i klasserommet og hvordan det kunne brukes- og ikke minst om elevene syntes det var motiverende å arbeide med SP.

I oktober 2013 dro jeg på en SMEI-konferanse («Society for Music Education in Ireland») i Dublin, etter at jeg ble tipset om at det skulle være en presentasjon (et kort kurs) av et «datterspråk» av SP der, nemlig *Oh, Pierre!* (forkortes OP, heretter). OP er skapt av de tre amerikanske musikerne og pedagogene: *Paul Scea, Eric Haltmeier og Ashley DiStefano-DeAntonio* (i 2011) og betegnes som: *A Cue-Driven System for Improvised Democratic Engagement*. Ettersom jeg ble godt kjent med kursholder Paul Scea og var interessert i å få vite både mer om OP (jeg gjorde også et preliminært intervju med ham, for å få et visst forståelsesgrunnlag å jobbe ut ifra) – samt OP-trioens syn på SP, ble jeg invitert over til USA for å se hvordan de arbeider med sitt tegnsystem. I september 2014 dro jeg derfor til USA (i 18 dager).

#### 1.4.5.1 Samlinger

Jeg hadde 2 *samlinger* for studentene og praksislærerne (men en student og en lærer fra kulturskolen var ikke med på den første samlingen og læreren i grunnskolen var ikke med på noen av samlingene, ettersom vedkommende kom inn som vikar like før praksisen):

|                         |  |
|-------------------------|--|
| 1.samling,<br>okt. 2011 | Samlingen var todelt, med to undervisningstimer i hver, hvor jeg i første delen presenterte prosjektet og presenterte noen tanker om det å drive improvisasjonsundervisning- og så hadde vi noen praktiske improvisasjonsøvelser (hvor vi bl.a. brukte <i>grafer</i> som utgangspunkt og hvor vi brukte stemme kropp og forskjellige bi-instrumenter).<br>I andre del gjorde jeg rede for SP og lærte dem noen grunnleggende tegn, og så gjorde vi litt enkel soundpainting. |
| 2.samling,<br>jan. 2012 | Denne samlingen var i all vesentlighet viet SP- og bestod først og fremst av et tre-timers SP-kurs med Thor Hauknes (en av de mest erfarne soundpainterne i Norge).  |

#### 1.4.5.2 Løkeberg skole

Under mitt besøk på Løkeberg skole, var jeg hele tiden observatør og jeg skrev logg fra de ulike settingene. Jeg vurderte å gjøre video-opptak, men ettersom det var første gang jeg traff klassen, kunne video-opptak blitt et ekstra «fremmed-element» og muligens gjort elevene litt ansente, og de kunne dermed følt seg i en mindre naturlig eller hverdagslig situasjon. Jeg ønsket heller å oppleve en «vanlig time» i 4.klassen, uten at en outsider som meg skulle ta for mye oppmerksomhet.

1) *Besøk på Løkeberg Skole, Sandvika. 4.klasse (14.nov. 2011), hvor Hauknes brukte SP i 3 ulike settinger:*

1) Først brukte han SP som *danse- eller bevegelses-kommandoer til ferdig-innspilt musikk*, hvor elevene jobbet både individuelt og i par. Noen av elevene gjorde mer danse-aktige bevegelser til musikken, mens andre bare gjorde kroppsbevegelser uten (i alle fall tilsynelatende) å tenke det som dans. (Og det var også intensjonen til Thor: Han fortalte meg etterpå at han ville ufarliggjøre «danse-begrepet», og heller fokusere på

mer frie bevegelser for de som ønsket det, ettersom det bl.a er vanskelig å få gutter med på «dans» (men kaller du det *Soundpainting med bevegelse* blir det en annen og mindre «anstrengt innpakning»).

2) Felles *Soundpainting* i klasserommet («SP som SP»). Etter en kort innledning ved Thor, kom mange av elevene opp for å soundpante og flere av dem lagde sine egne kreative varianter. Man brukte både stemme og kropp- og gjerne både i ganske fysiske og humoristiske varianter. Av mer «vanlige tegn» brukte de *Long-tone* (i ulikt leie), *Pointilisme*, *Scanning*, *Volume*, *Tempo*, *Hit* (i ulike leie), *Stab-freeze* og *With*. Men etter hvert benyttet de også *Minimalisme*, *Point-to-point* og *Launch-mode*-tegnet.

3) Jobbing med data-programmet *Music-maker*, hvor man kan spille inn ulike lyder og også bruke masse effekter hvis man ønsker det. Her forsøkte elevene å overføre SP-tegnene til *komponering* på datamaskinen. Thors spørsmål var: Hvordan klarer vi å overføre SP-tegn til en komposisjon, som f.eks. kan bestå av: *Minimalisme –With- Long-tone* (i f.eks. høyt register)- *4 hits* og.. Her ble det flere interessante varianter, hvor f.eks. noen spilte brukte flere spor med flere tegn som gikk samtidig, mens andre tenkte det mer som en langsgående linje, med et tegn presentert om gangen.

*Mine inntrykk fra besøket:*

For det første var det interessant å se SP brukt i, for meg, nye settinger: Jeg hadde ikke tidligere sett SP blitt brukt verken som ren «dans/bevegelses-metodikk» eller som komposisjonsverktøy brukt mot et dataprogram. Elevene virket hele tiden fortrolige og trygge i forhold til SP og de viste også stort engasjement i de ulike settingene (det er i alle fall det generelle bildet jeg fikk). Når det gjaldt den «vanlige» *soundpaintinga* i klasserommet, husket de fleste elevene noen tegn fra tidligere SP-seanser. Mange var oppe og soundpantet og flere av dem lagde sine egne kreative varianter- og man brukte både stemme og kropp- og gjerne både i svært fysiske og humoristiske varianter. Av mer «vanlige tegn» brukte man *Long-tone* (i ulikt leie), *Pointilisme*, *Scanning*, *Volume* og *Tempo*. Ellers merket jeg meg særlig *Minimalisme*, som ble brukt nærmest synonymt med rytme. (Hauknes fortalte senere at han brukte *Minimalisme* ofte som en «rytme-loop» og som et grunnlag for å jobbe rytmisk og at det f.eks. kunne gi et godt «komp»). Han benyttet også *Point-to-point* ganske ofte. Det synes jeg kanskje var litt overraskende, for da utfordrer du den enkelte eleven, noe som kan være sårbart i en klasse- i alle fall hvis du som elev ikke ønsker å «stikke hodet ut». Men alle tok solo-utfordringene fint, uten å virke tilsynelatende stresset eller utilpass- noe som kan tyde på at klassen følte seg trygg i situasjonen. Det kan igjen skyldes at de var trygge og hadde tillit til hverandre- og at de var ganske vant med SP (noe Hauknes bekreftet) og at de opplevde tilstrekkelig trygghet og åpenhet med læreren sin (Hauknes). At de i tillegg viste stor selvillit når jeg i tillegg var der som et «fremmedelement», kan tyde på at de opplever SP snarere som en spennende utfordring enn som noe «farlig». Det er også verdt å kommentere at Hauknes og elevene brukte *Launch-mode*-tegnet (som er sammensatt av to bevegelser og dermed litt komplisert å gjøre) for å kunne gå rett på kommandoene uten å vente på «When»-funksjonene (start-stopp-signaler). Dette fortalte også Thompson (på kurset jeg var på) at han også ofte gjør når han jobber med barn. Dette tegnet kommer jeg tilbake til i forbindelse med drøftingen av *Oh, Pierre!* -hvor to av opphavsmennene, Paul Scea og Eric Haltmeier i sitt tegn-system forsøker å unngå for mye «When»-funksjoner, både for å få mest mulig flyt og for å unngå for mange (unødvendige?) tegn. Et pedagogisk grep Hauknes gjorde i visse tilfeller, var at i tillegg til å gi tegnene, fortalte han samtidig hva tegnene het og noen ganger hvordan de kunne gjøres. Denne «doble kommunikasjonen» brukte han gjerne når han skulle repetere tegn (særlig hvis de ikke hadde gjort SP på en stund) eller hvis det kunne virke som noen av elevene ikke forstod helt hva kommandoene innebar,

fortalte han meg etterpå. (Og dette skulle det vise seg at også noen av våre studenter måtte gjøre, når de i sin praksis skulle lære bort tegnene til elevene).

Årsaken til at jeg velger å presentere mine inntrykk fra besøket på Løkeberg skole, er at dette besøket skjedde før våre praksis-perioder startet (og før kurset med Hauknes), og derfor påvirket det sannsynligvis både min innstilling til SP og mine valg både i forhold til retning og innhold videre i prosjektet. Det samme kan sies om kurset med Hauknes og intervjuet han ga.

#### 1.4.5.3 Intervju med Thor Hauknes (og med tips før vi begynte praksisen)

Hauknes fortalte at SP kan brukes i ulike samspill- situasjoner og har både komposisjons- og improvisasjons-aspektet i seg. Men SP kan være krevende: Man må være svært konsentrert og lyttende til det som skjer. Ettersom SP er svært konsentrasjonskrevende bør man ikke holde på mer enn 20-25 min. Som lærer bør man ikke bruke mange tegn i starten, men heller gjøre elevene trygge på noen få. Det er viktig, ifølge Hauknes at elevene får «soundpainte»- det vil si å være dirigenter og gjøre tegnene fysisk- og at man ikke er for kritisk til utførelsen i starten, men heller har fokus på å skape aktivitet. Så kan man heller korrigere underveis.

Disse rådene fra Hauknes brakte jeg videre til studentene, slik at de kunne ha en liten oppskrift eller «start-pakke» når praksisene skulle starte (sammen med noen tips jeg ga dem, ut ifra mine erfaringer med SP og praksis-konteksten i de to ulike skolelagene). Ellers gjorde vi oss også noen andre (viktige) tanker før praksis, særlig i forhold til de unges musikk-kultur og ikke minst gjorde studentene seg noen tanker om praksisene (og studentene med praksis i kulturskolen skrev det ned i *metodebøkene* sine).

#### 1.4.5.4 Utdrag fra «metodebøkene» (praksis-rapporter)

Studentene som hadde praksis i kulturskolen, måtte etter endt praksis skrive såkalt *metodebøker*. Dette var i realiteten *praksis-rapporter*, med fokus på å beskrive hva som skjedde, og gjøre refleksjoner i forhold til dette, både i forhold til egne tanker/erfaringer og pedagogisk teori. Jeg vil fra nå av benevne disse som *praksis-rapporter*, for ikke å forveksle dette med bl.a. vitenskapelige metode-bøker som jeg vil referere til i denne avhandlingen. Jeg vil i løpet av avhandlingen benytte flere utdrag fra studentenes praksis-rapporter for å gi inntrykk av hvordan studentene opplevde praksisen og spesielt SP-delen i kulturskolen. Eksempelvis vil jeg nå først vise en av kulturskole-studentenes refleksjoner og forventninger i *forkant av praksisen* deres. Studenten skriver i sin innledning:

*Vi hadde ganske mange ulike forventninger i forkant av praksisperioden, særlig fordi dette var et prosjekt som inkluderte både faglærer, studenter og kulturskolelærere. Hvem er aktiv og passiv i en slik*

*prosess – HiNT, studenter, kulturskolelærere, kulturskoleelever osv. Siden det var mange ulike praksisprosjekter i klassen vår, ble vi veldig nysgjerrig på vår egen praksisperiode som nærmet seg. Ville vi få frie tøyler som studenter og ledere i et slik prosjekt? I Fagdidaktikktime på HiNT reflekterte vi sammen i praksisgruppene over spørsmål som oppstod, og dette var særlig spørsmål i forhold til Soundpainting. Vi var særlig nervøse ovenfor å utføre soundpainting i praksis – ikke bare ville det skje i nye omgivelser med nye elever, men vi skal tross alt fungere som lærere og være klare for å svare på spørsmål elevene eventuelt kommer med. Vår praksis startet ikke før i uke 10, men likevel startet vi å stille spørsmål til soundpainting-undervisningen allerede i uke 4; hvem er ledere? Hvordan skal vi få til elevmedvirkning? Hvordan skal vi holde en konsert? Hvordan skal vi få elevene til å bli engasjerte og slippe seg løs? Skal elevene bruk (sic.) egne instrumenter, eller bare stemmen? Vi stilte oss også særlige spørsmål til det at vi hadde begrenset kunnskap om soundpainting. Ville det være mulighet for å bruke soundpainting som en liten del av undervisningen, altså i samspill eller som improvisasjon? Hvordan ville samarbeidet med lærerne være? Vi innså at dette ville bli en svært innholdsrik prosess, som var veldig avhengig av hvor mye vi gav av oss selv som studenter.*

Et annet moment vi snakka om før praksis-start, var at SP nok ikke er den «musikken ungdommer flest lytter til». Vi var derfor spente på hvordan elevene i grunnskolen og kulturskolen ville reagere både på den litt fremmede måten å jobbe med musikk på, samt det klingende resultatet. En av studentene skriver i sin praksis-rapport at studentene opplevde seg selv som mer skeptisk til metoden (SP) enn elevene var. Det forteller meg at studentene nok var mer skeptiske til tegnspråket enn jeg var klar over. For selv om jeg innimellom kunne få små antydninger fra studentene om at SP var litt «rart», så virket de positive til å prøve det ut. En konkret måte å inkludere de unges kultur inn i Soundpaintingen kan bl.a. være å bruke *palett-tegnet*, og studentene på begge praksisgruppene var enige på forhånd om at det kunne bli et nyttig tegn, for her kan man «flette inn» et refreng eller et riff fra en sang/låt elevene likte og kunne fra før. (Dette vil jeg gi eksempler på senere).

#### 1.4.5.6 Kurs i Dublin og studie-tur til USA

Etter SMEI-konferansen i Dublin, med presentasjon av OP, dro jeg til USA (sept. 2014) hvor jeg både besøkte *West Virginia University* (i Morgantown) hvor Pauls Scea underviser og *Pingree School* (*high-school*, 9.-12.trinn, i Massachusetts) hvor Eric Haltmeier er musikk lærer. Her fikk jeg være med på 5 ulike settinger hvor OP ble benyttet. Jeg gjorde fortrinnsvis observasjonsnotater, men tok også noen bilder og gjorde et video-intervju med Scea, i forhold til det andre tegnspråket OP er bygd på, nemlig Cobra. Det ble også gjort ett kort intervju med studentene på *West Virginia University* (men lyd kvaliteten ble dessverre så dårlig at det er nesten ubrukelig, p.g.a. at vi satt i et mur-rom med så sterk akustikk at det altfor mye gjenklang til å høre hva som ble sagt). I tillegg sendte jeg Scea og Haltmeier noen skriftlige spørsmål om SP (på e-post) etter at jeg kom tilbake til Norge, for å få tydeliggjort deres syn på SP, fortrinnsvis sett i forhold til Oh, Pierre!

### 1.5. Metodologi og metoder

*Teoretisk og metodologisk* vil jeg forholde meg til både hermeneutikken, fenomenologien, sosialkonstruktivismen og postmodernisme. Innenfor en *hermeneutisk-fenomenologisk* tradisjon, står fortolkning og opplevelse/forståelse sentralt, og i den fenomenologiske tradisjonen er man særlig opptatt av å få tak i aktørenes forhold til det som det forskes på som *førstepersons-opplevelse*, jf. min problemstilling. Det betyr bl.a. at man som forsker må sette seg selv til siden (eller i «parentes») både for å forsøke å se forskningsfenomenet (her: Soundpainting) med nye øyne og ut ifra aktørenes ståsted. (Alvesson/Sköldberg, 2011). (At det ikke er enkelt å forsøke å fortrenge sin egen forforståelse av et fenomen, kommer jeg tilbake til i metode-kapittelet). Men jeg vil også bruke «kunstbaserte forskningsbriller» gjennom *Artsbased research* og *A/r/tography*. Hovedtanken med kunstbasert forskning er at den: *...can capture meaning that measurement cannot*. (Barone/Eisner, 2012:166-167) - og videre kan kunsten hjelpe forskningen med å åpne opp for nye tanker og spørsmål. I likhet med arts-based research oppfordrer også *A/r/tography* oss til *ikke* å søke det endelige svaret, men søke *nye* spørsmål. Og i *A/r/tography* er man opptatt av å se de tre rollene kunstner (Artist), forsker (Researcher) og pedagog (Teacher) i sammenheng. (De metodiske utfordringer man kan møte med både å ha en slik åpen og spørrende tilnærming, samt å ha tre ulike roller samtidig, vil jeg se nærmere på etter hvert).

Her følger en *oversikt* over mine spørsmål (hva jeg skulle finne svar på), hvor jeg ville finne svarene (og eventuelle nye spørsmål) og hvordan jeg metodisk ville komme fram til dette:

| Spørsmål:   | Hvor finner jeg svar?   | Hvordan?   |
|---|---|--|
| Hva er Soundpainting-   | I diverse litteratur; fortrinnsvis Duby, Thompson og Minor, samt nettsiden: <a href="http://www.soundpainting.com/">http://www.soundpainting.com/</a><br><br>Intervju med Hauknes.<br><br>Samtaler med Scea og Haltmeier, som resulterte i «meningsfortattede» spørsmål til de to, skriftlig.<br><br>Se SP i forhold til andre tegnspråk - og i tillegg bruke noen egne erfaringer, særlig i forhold til hvordan SP kan brukes og hvilke reaksjoner man møter gjennom å bruke SP. | Litteratur-rewiev og dokumentanalyse<br><br>Intervju analysert gjennom Giorgis metode for meningsfortetting<br><br>Bruke Scea/Haltmeiers skriftlige svar til drøfting av: Hva er SP ?- særlig sett i forhold til OP.<br><br>Supplere med egne erfaringer (auto-etnografisk, selvreflekterende) |
| -og hvordan oppleves det å bruke Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy i musikkundervisningen | Intervjuer med praksis-deltakerne, samt praksis-rapporter for studentgruppen som var i kulturskolen (både som en «døråpner» og «temperaturmåler» på studentenes opplevelse av praksisperioden generelt og SP spesielt, presentert   | Intervju (fortrinnsvis i grupper) med alle praksis-aktørene, analysert gjennom Giorgis metode for meningsfortetting.<br><br>Praksis-rapporter<br><br>Egne prosadikt som er <i>kunst-basert (arts-based)</i> for å fange opplevelses-spekteret til  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <i>i grunnskole og kultur-skole?</i>  | gjennom <i>studentenes egne ord</i> , «ubehandlet» av meg.)  | soundpainteren (som en essens av det empiriske materialet).   |
| <i>Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk?</i>             | Bruke semiotisk og multimodal teori som forståelsesbakgrunn.<br><br>Se SP i forhold til andre tegnspråk.<br><br>Video-observasjoner, supplert med intervjuer og praksis-rapporter.   | Finne ut hvilke muligheter som gis i tegnspråk og sammenligne ulike tegnspråk og se det i forhold til andre <i>musikk-tegn-tradisjoner</i> .<br><br>Bruke A/t/tografisk tilnærming som bevisstgjøringsredskap i video-analysen.   |
| <i>I hvilken grad er SP et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg?</i> | Litteratur om sammenlignbare tegnspråk/tegnsystem og innhentning av informasjon gjennom spørsmål og korrespondanse (fortrinnsvis e-post) med utøvere som har kjennskap til disse tegnsystemene.<br><br>Video-observasjoner<br><br>Intervjuer<br><br>Praksis-rapporter. | a) Drøfte dette i forhold til andre sammenlignbare tegnspråk/tegnsystem<br>b) Gjøre analyse i forhold til soundpainterens 6 innøvningsfaser, som går på selve <i>tegnutførelsen</i> (tydelighet og flyt). (Knyttes særlig til video-analysen).<br>c) Analysere det helhetlige nivået ( <i>tegnutførelse, forståelse, kommunikasjon, resultat av musikkutøvelsen</i> ) i forhold til en <i>tilpasset mesterlæreteori</i> . (Knyttes særlig til video-analysen).<br>d) Drøfte underspørsmålet i forhold til praksis-aktørenes opplevelse av vanskelighetsgraden ved tegnspråket (og bl.a. se på hvilke momenter som kan være «tidkrevende» eller vanskelige i SP, og i hvilken grad ensemblet klarer å forstå og utøve de tegnene som gis av soundpainteren).<br>Bruke 3 ulike «kartleggings-områder» i video-analysen i forhold til 1) <i>Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utøvelse av tegnene (resultat)</i> .<br>2) <i>Logisk forståelse og syntaks</i><br>3) <i>Tydelighet og flyt i tegngivingen</i><br>Deretter vil jeg «måle» dette i forhold til mesterlæreteoriens ulike nivå. |

De metodene jeg dermed har brukt er:

- *Litteratur-review og dokumentanalyse*, både diverse litteratur som kan knyttes til mitt forskningsfelt i bred forstand (inkludert læreplaner), info om SP, (inkludert video-materiale og nett-info, som f.eks. SPs egne Facebook-sider og YouTube), samt diverse info på internett. Egen dokumentanalyse av Thompsons Workbooks.
- *Logg-skriving og møtereferat*, både gjennom *ikke-deltakende og deltakende observasjon*.
- *Innsamling av datamateriale* gjennom studentenes *praksis-rapporter* (det gjaldt kun de fem som hadde praksis i kulturskolen) og *diverse korrespondanse (e-post)*: Både spørre-skjema og enkelt-spørsmål til soundpaintere eller andre som hadde relevans til SP og mitt prosjekt.



- *Analyse og drøfting av SP sett gjennom syntaktiske- og ikke syntaktiske parametere (Meyer)- og et forgrunn/bakgrunn-perspektiv (van Leeuwen).*
- *Video-observasjon, deltakende- analyseskjema, med bl.a. A/τ/tografisk og multimodal teori som analyseredskap for bevisstgjøring av forskerperspektivet.*
- *Semi-strukturerte intervju (mest gruppe-intervju, men også to individuelle intervju og et klasse-intervju), analysert med utgangspunkt i Giorgis analysemetode.*
- *Komparativ analyse og drøfting av SP og OP ved å bruke en kategoriseringsmodell utviklet av Carole Pateman, i forhold til å kartlegge medbestemmelsesmuligheter og demokratiske prinsipper i SP og OP.*
- *Prosadikt, som artsbased research.*

#### 1.5.1 Det empiriske datamaterialet

Jeg endte opp med empirisk materiale på følgende områder:

-Logg fra praksis-feltet (gjennom observasjon) og evalueringsmøter, både ved besøket på Løkeberg skole, ved de to skole-besøkene i USA og i begge praksisene, observerte jeg og skrev logg.

- Praksis-rapporter og diverse korrespondanse, bl.a. skriftlige tilbakemeldinger fra Thompson, Scea/Haltmeier og Hauknes.

-Video-observasjon:

2. og 3.time i grunnskolepraksisen ble tatt opp på video, mens i kulturskolen ble både 2.3.4.og 5 time tatt opp i begge grupper- i tillegg til avslutningskonserten. De fleste av sekvensene varte i 30 minutter (pluss/minus), så det betyr at jeg hadde nesten 4 timer med video-materiale.

Alle opptak ble gjort av undertegnede og det ble gjort med ett kamera.

Her er en oversikt over video-opptakene som ble gjort i forbindelse med observasjon:

| <i>Grunnskole</i> | <i>Kulturskole</i>                  |
|-------------------|-------------------------------------|
| 2. og 3.time      | 2., 3., 4.og 5 time i begge grupper |
|                   | Avslutningskonserten, begge grupper |

-Intervju

Før praksis gjorde jeg et intervju med Thor Hauknes da han holdt kurs på HiNT. I grunnskolen gjorde jeg et kort klasseintervju med 6.klassen, og deretter et intervju med læreren deres, samt to intervju med de tre praksis-studentene, som gruppe intervju. Alle intervjuene, ble tatt opp med video-kamera, bortsett fra det første (Hauknes) hvor det ble benyttet en digital lydopptaker. I kulturskolen gjennomførte jeg intervjuer med studentene, praksislærerne, og de to elevgruppene- og alt i form av gruppeintervjuer- og alle ble gjort med video-kamera. På studiebesøket i USA gjorde jeg to video-opptak: ett intervju med studenter på West Virginia University ett med Paul Scea, hvor han demonstrerte tegn-systemet «Cobra». Her følger en oversikt over de ulike intervjuene:

| <i>Grunnskole</i>     | <i>Kulturskole</i>               | <i>«Andre»</i>                          |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| 6. klasse             | Ett intervju med hver elevgruppe | Thor Hauknes                            |
| Praksislærer          | Praksislærerne                   | Paul Scea (om «Cobra»)                  |
| Studentene (2 ganger) | Studentene                       | Studentene ved West Virginia University |

*Oppsummert betyr det at jeg totalt har gjennomført 11 intervjuer (hvorav det med Paul Scea var en blanding av intervju og demonstrasjon av «tegn-spillet» Cobra).*

#### *Intervju-guiden*

Utgangspunktet for intervjuene var min intervju-guide, som for lærerne og studentene bestod av 16 spørsmål (hvor det siste spørsmålet var helt «åpent») og for elevene 8 spørsmål (hvor det siste spørsmålet også var «åpent»). For «de andre» som ble intervjuet, varierte både mengde spørsmål og spørsmålstyper (fra åpne til mer spesifikke), tilpasset de ulike settingene og intervjupersonene. (F.eks. var intervjuet med studentene ved West Virginia University, ganske improvisert, både fordi det var usikkert om det ble tid til et intervju (det måtte i så fall bli kort)- og jeg måtte dessuten gjennomføre det like etter sekvensen Scea hadde med sine studenter- og ville derfor måtte forholde meg til det som skjedde i den sekvensen.)

#### 1.5.2 Behandlingen av datamaterialet

##### Logg-materialet («felt-notater»):

*Logg fra praksis-feltet* bestod fortrinnsvis av stikkord i «real-time», og var mest situasjonsbeskrivelser, men jeg gjorde også noen refleksjoner underveis. *Logg fra evalueringsmøtene* hadde preg av å være en blanding av oppsummeringer, tilbakemeldinger/ evalueringer og refleksjoner, både fra studenter, praksislærere og forskeren. I ettertid har dette samlede loggmaterialet (mine «feltnotater»), gitt meg grunnlag for nye refleksjoner i stadig nye «runder», ettersom jeg har jobbet mer med tegnspråket og gjennom aktørene også fått se oppleve andre perspektiv på SP, enn mine egne.

##### Intervju-materialet:

I forhold til behandlingen av intervjuene, har jeg benyttet *Giorgis fenomenologiske analysemetode* for intervju. Det er en analyse som består av fire faser, og hvor *meningsfortetting* og *essenser* kan være foreløpige stikkord.

##### Video-materialet:

Mitt video-materiale så jeg grundig gjennom mange ganger, før jeg begynte å *transkribere*. Jeg prøvde ut flere ulike inndelinger/matriser for transkripsjon, før jeg endte opp med denne to analyseskjemaer. Først en mer forklarende og deskriptiv matrise (A) og så en oppsummerende og normativ matrise (B):

A)

|  |  |   |                                 |   |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| <i>Tids-<br/>kode<br/>(min.:<br/>sek.)</i> | <i>Hvilke<br/>tegn gis<br/>av sound-<br/>painteren<br/>?</i> | <i>Hva ser vi ellers<br/>(visuelt)?</i> | <i>Hva hører vi (auditivt)?</i> | <i>Vurdering av tegngiving,<br/>kommunikasjon og det<br/>musikalske resultatet.</i> |
|--|--|---|---------------------------------|---|

(Her ble også ulike modaliteter og bruk av ulike artefakter gjennom tegnspråk, musikk («tonespråk»), kroppsspråk, mimikk, blick, audio-visuelle hjelpemidler, ulike musikkinstrument (og stemme/kropp som instrument) vurdert i forhold til selve tegnutførelsen.

B)

|   |                                  |   |   |   |
|---|----------------------------------|---|---|---|
| <i>Skole-<br/>slag og<br/>deltakere</i> | <i>Kommunikasjon og resultat</i> | <i>Logisk forståelse og<br/>syntaks</i> | <i>Tydlig<br/>utførelse<br/>og flyt<br/>(jf. de seks<br/>ulike<br/>innlærings-<br/>faser for en<br/>sound-<br/>painter,<br/>oversikt,<br/>2.1.1.)</i> | <i>Frekvens<br/>/Nivå-<br/>indikator<br/>(jf. en<br/>tilpasset<br/>«Mester-<br/>lære-<br/>teorien»)</i> |
|---|----------------------------------|---|---|---|

Praksis-rapporter:

Praksis-rapportene vil bli brukt til:

- 1) Gjengi studentenes egen opplevels av SP-praksisen, gjengitt med deres egne ord
- 2) Se rapportene i forhold til intervju- og video-materialet og sammenligne innholdet

*«Mixed methods»*

Video-opptakene og intervjuene vil etter hvert bli sett i sammenheng, bl.a. for å undersøke «samstemtheten» mellom det som *sies* i intervjuene og det som *gjøres* på opptakene. Supplementært vil også den nevnte SP-korrespondansen og praksis-rapportene bli brukt, både som «indikatorer» i forhold til intervju- og video-resultatet og for å gi et bredt og mer nyansert bilde. Likedan vil jeg i forbindelse med intervju-materialet benytte Artsbased research, med bl.a. bruk av egne prosa-dikt (*strafiske tekster*), som er ment å gi andre eller nye perspektiv utover det den diskursive teksten vanligvis kan gi. I forbindelse med video-observasjonene, og særlig i analysen og drøftingen, vil jeg benytte A/r/tografisk teori og metodologi

### 1.6 Klargjøring av begreper i forhold til Soundpainting

Substantivene *Soundpainting* og *soundpainter*, samt verbet å *soundpainte* er vanskelig å oversette til norsk, fordi det er ord som rommer ulike «områder». En direkte oversettelse av Soundpainting kunne være *lydmaling*, men det vil ikke kunne fortelle alt om hva begrepet innebærer: Det dreier seg ikke bare om *lyd* (en danser eller kunstmaler vil f.eks. ikke *male* med lyd, men vil henholdsvis *male* med kroppen eller med f.eks. form eller farger) og begrepet må derfor forstås både tverrfaglig og metaforisk (og det gjelder selvsagt både på engelsk og norsk). Men enda vanskeligere synes jeg det blir å oversette verbet (å *soundpainte*) eller den som *soundpainter*, fordi her er det flere ulike aktiviteter som foregår samtidig: Å være *soundpainter* kan derfor vanskelig oversettes med eksempelvis å være enten *dirigent*, *komponist* eller *improvisator*, ettersom en *soundpainter* gjør alt dette samtidig- og den samme innholds-variasjon gjelder for verbet å *soundpainte*. Jeg foretrekker derfor å bruke de engelske termene (slik også andre norske *soundpaintere* jeg kjenner, gjør). Jeg velger også å benytte stor bokstav i substantivet Soundpainting, fordi det er navnet på selve språket (og Thompson brukes også stor forbokstav når han benevner tegnspråket).

Thompson omtaler SP først og fremst som *Live-composition*, og det vil jeg oversette med *spontan-komponering*, både for å vise at det hele skjer i «nuet»- og at det dermed også har en klar link til improvisasjon. Jeg vil sidestille *Live-composition* og *spontan-komponering*, og bruke termene på begge språkene, for å gi språklig variasjon. Thompson betegner også SP som *structured improvisation* og det vil jeg også benytte, og da direkte oversatt som *strukturert improvisasjon*, fordi jeg mener dette begrepet ivaretar godt både live-komponering og improvisasjon, sett i sammenheng.

Når det gjelder improvisasjonsbegrepet, vil jeg benytte både *improvisasjon* og *improvisering*, (slik det gjøres i de relevante planverkene jeg referer til), selv om det nok kan være en nyanse-forskjell mellom disse, hvor improvisasjon kan sees som et mer overordnet begrep, mens *improvisere* kan knyttes til selve *aktiviteteten* å improvisere (jf. *Musicking*).

### 1.7 Oppsummering

Oppsummert er bakgrunnen for denne avhandlingen, min mangeårige interesse og nysgjerrighet knyttet til improvisasjon, koblet sammen med det behovet jeg har opplevd det er for opplæring og bevisstgjøring (inkludert avmystifisering) innen improvisasjon og «live-komponering» (strukturert improvisasjon). Gode «improvisasjons-skoler», som kan brukes på dette fagfeltet er ikke lette å finne. Derfor ble jeg svært fascinert og optimistisk da jeg fikk oppleve og etter hvert prøve Soundpainting, som både bør kunne ha et stort potensial i forhold til det spontane og skapende. Og derfor ønsket jeg gjennom en avhandling både å få vite mer om SP og å finne ut hvordan det oppleves å bruke SP for elever og studenter, gjennom noen få undervisningstimer, knyttet til praksisperioder i grunnskole og kulturskole. Men jeg er også ute i et annet ærend: SP er et tegnspråk som ble skapt i et avant-gardistisk jazzmiljø i New York, i en helt annen kontekst enn i et klasserom- og hvor man musiserer og live-

komponerer på en helt annen måte enn vi er vant til. Slik sett vil SP kunne utfordre både gjeldende paradigmer om *hva musikk er eller kan være, hvordan vi gjør musikk og hva slags musikk som egner seg i et klasserom* (og for et publikum, forøvrig). Denne avhandlingen kan dermed også sees på som et faglig-politisk innspill i kampen om innflytelsesmakt i forhold til musikkfagets ideologi og innhold, som jeg mener, litt forenklet og generelt sagt, har for lite fokus på det skapende og spontane, både i grunnskolen (særlig fra 5.-6. klassen og oppover) og i kulturskolen. (Denne vurderingen er gjort fortrinnsvis ut ifra egne erfaringer som lærer og kursholder og gjennom diverse praksisbesøk på ulike skoler (med bl.a. samtaler med lærere), samt studenters tilbakemeldinger i mitt improvisasjonsemne gjennom flere år- men også gjennom diverse litteratur, deltakelse på konferanser, fagmøter mm).

Denne avhandlingen kan også sees som et innspill i dagens pedagogiske debatt om undervisning som en *instrumentell øvelse*, med stadig sterkere krav til *evidens* og *målbarhet* -og kan i den sammenheng være et «tilskudd» til Gert Biestas fokus på nødvendigheten av *risikotaking* i læreryrket (2014: 23), eller Kjetil Steinsholts innspill om *nysgjerrighet* i pedagogikken (2014:14) - eller Øyvind Varkøys «etterlysning» av musikk som eksistensiell erfaring (Sætre/Salvesen, 2010:23).

## Kapittel 2

*Når alle parametere er brakt i likevekt, når alle proporsjoner er riktig, starter kunstverket sitt egentlige liv, frigjort fra sin skaper, frigjort fra sin samtid og deres tolkninger- overlatt til historien, til nye generasjoner med stadige vekslende kodingsbehov.*

Arne Nordheim

### 2 Pedagogiske og didaktiske forståelsesrammer- og ulike musikktradisjoner

I dette kapitlet vil jeg se SP fra litt ulike teoretiske perspektiv, fortrinnsvis knyttet til det *pedagogiske* og *didaktiske* domene. Enkelte av teoriene er ment å skulle gi et mer generelt forståelsesgrunnlag, mens andre vil knyttes mer til analyse og drøfting (og noen av teoriene vil brukes i forhold til begge aspektene). Men jeg vil også spørre *hva musikk er-* og se dette i forhold til ulike tradisjoner og «lydverdener», hvor ulik bruk av ulike parametere og et forgrunn/bakgrunn-perspektiv (som også innbefatter en «solist/komp-tradisjon») vil belyses. Årsaken til dette er at jeg både vil forsøke å se SP i forhold til noen av de «typiske grunnsteinene» som finnes i mye av vår vestlige musikk- og som dermed også kan fortelle hva SP er og *ikke* er, sett i forhold til våre musikktradisjoner. At SP skiller seg fra vår *main-stream-musikk* (for å bruke en generell kategorisering) er ingen overraskelse, men jeg ble ekstra klar over dette da jeg etter noen SP-konserter fikk spørsmål fra publikum av typen: «Soundpainting kan vel ikke kalles musikk?» og: «Er Soundpainting en egen sjanger»? Jeg synes dette var såpass interessante spørsmål, at jeg vil også trekke inn disse spørsmålene i mitt forsøk på å komme nærmere en forståelse av hva Soundpainting er (jf. min problemstilling). Men dette vil også ha pedagogiske og didaktiske konsekvenser, ettersom jeg i denne avhandlingen ønsker å gi SP plass i en undervisningskontekst, til tross for dens særegne uttrykk, som i utgangspunktet befinner seg et godt stykke unna den musikken de fleste unge foretrekker. Her vil jeg også bringe inn Petter Dyndahls tanker om en «enten-eller-logikk» som finnes i musikkpedagogikken, og som er preget av dikotomisk tenkning og diskursive praksiser med preg av *tatt-for-gitt –holdninger*, som det litt for sjeldent stilles spørsmål til. Dette vil videre gi noen rammer for hva som «bestemmes av andre» (gjennom bl.a. tradisjoner, paradigmer eller «signifikante andre»): Hvem eller hva er det som f.eks. bestemmer hva som er musikk (eller *god* musikk) og i forhold til SP, hvilke rammer eller styringsmekanismer gjør seg gjeldende? (Dette vil også sees i forbindelse med *sosial-konstruktivistisk* og *sosial-semiotisk teori*, som dreier seg om at vi mennesker *konstruerer* vår virkelighet, også i forhold til tegn- noe jeg vil behandle i neste kapittel).

Ellers vil *improvisasjon* bli belyst fra ulike vinkler, ettersom det er et mangesidig felt, med flere relevante «sideveier» i forhold til mitt arbeid. Jeg vil først se på utbredelsen av og kunnskap om improvisasjon, og dernest komme inn på noen psykologiske faktorer som gjerne knyttes til

improvisasjon: *risiko-taking, mot, trygghet og intuisjon* og ikke minst vil jeg belyse noen pedagogiske utfordringer med å jobbe improvisatorisk (her vil jeg også se det i forhold til begrepet *teaching as performance*, kontra en mer *tradisjonell lærerrolle*). Jeg vil også se på ulike tilnærminger til improvisasjon (ulike «skoler» for improvisasjon) med eksempelvis ulike fokus og ulik grad av *struktur* og *frihet*, men jeg vil også se på sammenhengen mellom *improvisering* og *komponering* og videre se dette i forhold til *performance*, og drøfte forskjeller og fellesnevner mellom disse områdene.

I våre to korte praksisperioder måtte innlæringen nødvendigvis skje i et ganske høyt tempo og dermed måtte vi benytte effektive innlæringsmetoder. Når man jobber med SP er *deltakelse med utgangspunkt i etterligning* (mimesis), nærliggende å bruke og både *modell-læring* og *mesterlære*, samt å *lære med kroppen* (bl.a. kroppsliggjøring av tegn) er relevante teori-områder å bevege seg innenfor. Dette er områder jeg vil bringe inn i drøftingen senere, og også benytte som analyseredskap.

Både musikkfaget i grunnskolen og kulturskolen har et klart utøvende fokus, og særlig har kulturskolen og instrumentalopplæringen sterke tradisjoner på både *modell-læring* og *mesterlære-tradisjon*, hvor instrumentallæreren/mesteren demonstrerer og eleven *imiterer*. Dette er heller ikke sjelden i grunnskolen, ettersom man også her ofte jobber med samspill og gjerne med ulike instrument hvor man trenger å forklare og demonstrere bruken av instrumentene (men i enklere grad). Hos Albert Bandura står *observasjonslæring* og identifisering gjennom andre *modeller*, sentralt- og både dette og hans teorier om *forventninger om mestring* av oppgaver, *self-efficacy*, sett i forhold til motivasjon og læring, ønsker jeg å bruke som teoretisk grunnlag i drøftingen av datamaterialet fra intervjuene. En viktig forutsetning for at dette prosjektet skulle lykkes var at studentene i løpet av kort tid, klarte å få god kontakt med og opparbeide tillit til elevene - og skape god interesse for tegnspråket. I hvilken grad de klarte det, og ville fungere som gode modeller, ville bli spennende å se. Videre vil jeg bruke Hubert og Stuart Dreyfus sin velkjente *mesterlære-teori* (1986) for ferdighetstrening (med inndeling i fem ulike ferdighetsnivåer) som analyseverktøy for å få en pekepinn på hvor langt soundpainterne våre kan nå nivåmessig, med så kort innlæringstid, jf. mitt andre underspørsmål: I hvilken grad SP er intuitivt og lett å lære seg. (I likhet med improvisasjon, er de høyeste trinnene preget av intuitive handlinger, snarere enn «regelstyrte» valg). Jeg er ikke ute etter noen «absolutt» nivåinndeling for de enkelte, og jeg er også klar over at de høyeste nivåene i mesterlære-teorien er «reservert» mestere som gjennom et langt virke har jobbet seg oppover i de fem nivåene. Å bli *Mester*, er dermed et «langt lerret å bleke»- og dermed også et urealistisk mål for våre utøvere. Likevel kan mesterlære-teorien gi noen *relative indikasjoner* på nivået på soundpaintingsaktørene, og da i en «SP-tilpasset versjon». Jeg vil så knytte den til analysen av video-opptakene.

Ettersom kroppsbevegelser og kroppsbevissthet er svært essensielt i SP, hvor tydelig tegngjøring og kroppskommunikasjon er avgjørende for at en soundpainter skal kunne formidle sine tegn og

musikalske intensjoner, vil jeg benytte teorier spesielt knyttet til «kroppsfenomenologene» Maurice Merleau-Ponty og Richard Shusterman. Deres teorier er ment å gi både et grunnlag for å forstå kroppens immanente betydning i SP (og i musikk forøvrig) - og som grunnlag for drøfting av mitt empiriske materiale (fortrinnsvis intervju- og video-materialet). En innlæringsstrategi vi brukte for at man raskere skulle lære seg og få kroppsliggjort tegnene, var at alle måtte være soundpaintere- og utføre tegnene (få *kroppsliggjort* tegnene), etter tips fra kursholder Thor Hauknes (og Walter Thompson, forøvrig, i hans bøker). Automatisering av tegnene er viktig i SP, og ikke minst en bevisstgjøring omkring hvordan man utfører tegnene.

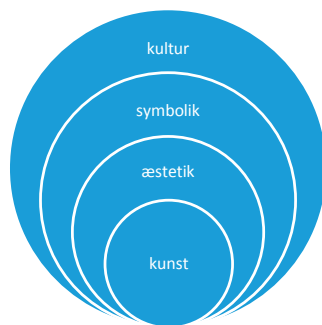
### 2.1 Didaktikk og estetisk læring

Didaktikk (eller *undervisningslære*) som vitenskap har opprinnelig vært knyttet til hermeneutikk innenfor den åndsvitenskapelige pedagogikk og da knyttet til filosofer som Platon, Aristoteles, Rousseau, Pestalozzi m.fl. (Rønholt/Holgersen/Fink-Jensen/Nielsen, 2003: 21/117). Didaktikk brukes ulikt i ulike land (og har vært brukt i pedagogisk sammenheng helt siden 1600-tallet). En forskjell er om man inkluderer det *metodiske* området (*hvordan*-spørsmålet) - og hvor man da får et «vidt» didaktikkbegrep eller om man bare fokuserer på *innhold* og *begrunnelse* (*hva-* og *hvorfor*-spørsmålene), og får et «snevert» didaktikkbegrep. (Hanken/Johansen, 2013: 19 ff.) Jeg benytter et «vidt» didaktikkbegrep (slik man gjerne gjør i Norge, men ikke i Danmark, hvor jeg bl.a. refererer til dansken Frede V. Nielsen). Men didaktikkbegrepet kan sees i enda videre forstand, slik Wolfgang Klafki (1991) gjør, da han inkluderer også forskning og allmenn teori om undervisning og læring (men det er ikke så vanlig). Man kan snakke om tre spor i didaktisk forskning: *Hermeneutisk* (med fokus på oppdragelsesvirkeligheten, sett ut ifra deltakernes perspektiv), *naturvitenskapelig* (som er mål-resultatpreget) og *kritisk teori* (politisk/emansipatorisk). I dag kan man se både *fusjoner* av disse tre retningene og at «sporene går i ulike retninger». (Rønholt m.fl., 2003:24-26). Ellers kan man også snakke om *ulike didaktikker* innen ett og samme fag, og innen musikkfaget kan man eksempelvis si at SP kan knyttes til både en lyttedidaktikk, en komponeringsdidaktikk, en improvisasjonsdidaktikk og en performativ didaktikk og gjerne også en arrangerings-didaktikk. Og det kunne også være interessant å vurdere SP som en «egen didaktikk», gjennom å stille de didaktiske spørsmålene, *hva er SP, hvorfor skal vi jobbe med SP og hvordan?* Og hvis vi ser litt videre på det, er det også naturlig å knytte SP til *estetisk didaktikk* og *kunstdidaktikk*.

Når det gjelder *estetikkbegrepet* har det lenge vært en utfordring at det har blitt brukt nesten synonymt med *kunstabegrepet*, mener Austrang/Sørensen. (2006:9-12). Estetikk er eksempelvis mye *bredere* enn kunsten, for kunstneren er en som har «høyt utviklet kunnen, som er et produkt av kreativitet og håndværksmessig formåen, og som viser seg i mesterlig beherskelse af en udtryksform» (ibid: 68ff). Kunsten kan også sies å være overskridende og nyskapende, hvilket estetikken ikke trenger å være. (Sett ut ifra et annet perspektiv kan vi si at all kunst er estetisk, men alt som er estetisk trenger ikke



være kunst) (Lindstrand/Selander, 2009:108). Swanwick peker også på sammenblandinger og lite klarhet på dette området: *The aesthetic tends to be defined in a multiplicity of ways and is very often an unsatisfactory confusion of several different concepts, including the aesthetics, the artistic and the affective* (1999:3). At begrepene estetikk og kunst brukes fortsatt ulikt (og om hverandre), vises bl.a. i skolesammenheng. Her benevnes musikkfaget som et *praktisk-estetisk* fag, mens faget *Kunst og håndverk*, (som tidligere het *forming*), skulle gjennom å ta i bruk kunst-begrepet (med L97) heve fagets kvalitet og status (noe som bl.a. fagfolk i høgskolemiljøene var skeptiske til, fordi de var redde for at elevenes *skapende formingsarbeid* skulle bli mindre vektlagt). (Haabesland/Vavik, 2000:78). Det er dermed ikke til å unngå at man ikke klarer å rydde opp helt, slik Austring/Sørensen ønsker, men for å vise sammenhengen og omfanget på de ulike «delområdene», kan likevel deres modell være oppklarende (2006:72):



Modell 2a.

Når det gjelder begrepet *estetisk læring*, kan det beskrives som «kroppslig, sanselig, helhetsorientert, følelsesbetont, relasjonell, transcenderende (kan gå ut over en konkret virkelighet), kan uttrykke og bearbeide det «usigelige» og er kulturelt betinget» (ibid:91-98). At en *estetisk* læremåte eller *tilnærming* har stort potensial på flere områder og innen ulike fag, viser Østern og Kaihovita-Rosvik eksempler på- både i forhold til å skape dialog i forhold til å utvikle *kvalitetsforståelse*, få forståelse for sammenhengen mellom *innhold og form* og for å forstå *symbolske tegn og teknikker*. (Østern/Kaihovita-Rosvik, 2010:11). Imidlertid krever en slik *estetisk læremåte* (eller *tilnærming*) at også læreren er «estetisk tilstede», med kropp, med sanser og med følelser. Men slik er det ikke nødvendigvis. Didaktikk blir ofte «ensidige om-betraktninger», sier Stavik-Karlsen og mener med det at læreren (og studenten) ofte blir stående *utenfor* situasjonen og ikke *i*, med tilstedeværets mulige spenning og energi. Han mener at *estetisk provokativ praksis*, som f.eks. *performance-kunst* kan gi, kan gjøre skolen mer betydningsfull for elevene (Østern/ Stavik-Karlsen/ Angelo, 2013:234-5). Rammeplan for kulturskolen ønsker *lærere som kan leke og stimulere ungenes kunstneriske potensiale og være med dem i deres utfoldelse uten å sette kunstfaglige grenser for dem, men også lærere med så stor spisskompetanse i det enkelte fag som det er mulig å rekruttere*. (2007:21). At det er utfordrende å finne lærere både med «estetisk tilstedevær» og faglig spisskompetanse er ingen hemmelighet. (Og i

det hele tatt trengs det mer kunstfaglig skolering og utdanning, viser Bamfords undersøkelse, (2008:140)). I forhold til bl.a. estetisk tilstedevær ønsker T. P. Østern og G. Engelsrud å løfte betydningen av *lærerkroppen* i forhold til «...å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke, og handle...» og sier videre at *lærerkroppen* har «avgjørende betydning for hvordan kontakt og kommunikasjon skjer mellom undervisere og elever» og de referer bl.a. til Svendler-Nielsens (2012) skisse til en *fenomenologisk basert didaktikk*. (A-L. Østern, 2014:67-72).

At estetisk tilstedevær og en kroppsfenomenologisk tilnærming, også vil være en viktig premis for å kunne lykkes med SP, vil jeg komme tilbake til.

### 2.1.1 Kroppsfilosofi, kroppsbevissthet og kroppsliggjøring

I våre praksisprosjekt hadde vi som målsetting at alle skulle fram og være soundpaintere, både studenter og elever. Dette var både for å gi dem et aktivt forhold til språket og dets muligheter, men ikke minst også for at de skulle lære seg tegnene fortere ved å gjøre tegnene fysisk og dermed få *kroppsliggjort* dem. (Og i tillegg kommer andre «faktorer» som å få ansvar for å lede et ensemble -og å trene seg på å gjøre estetiske og kunstneriske valg, jf. estetisk læring mm.).

*Vi tenker gjennom kroppen*, sier «kroppsfenomenologene» Maurice Merleau-Ponty og Richard Shusterman. Merleau-Ponty bygger bl.a. på Edmund Husserls tanker om at menneskets *bevissthet* er forankret i en kroppslighet (Thøgersen, 2010:91) At vi mennesker både handler bevisst og ubevisst er en kjensgjerning (både kognitivt og «kroppslig»), men jeg har selv i noen situasjoner blitt overrasket over hvor *lite hodet vet om kroppens handlinger*. Da jeg første gang så meg selv gjøre noen soundpaintings-tegn i et speil, og senere på video-opptak, oppdaget jeg at jeg ikke utførte tegnene slik jeg *trodde* jeg gjorde. Jeg var generelt sett mer uryddig i tegnutførelsen enn jeg selv trodde, og kroppsspråket var generelt litt mer utydelig og nølende enn jeg selv hadde fått inntrykk av. Betyr det at hjernen ikke klarer å vurdere våre egne fysiske bevegelser i tilstrekkelig grad? I mitt tilfelle vil jeg svare «ja» på det spørsmålet -og det er bl.a. derfor Thompson anbefaler alle soundpaintere å bruke speil eller gjøre video-opptak av seg selv. Ved å se seg selv i speilet eller på opptak, kan man korrigere sine bevegelser og sitt kroppsspråk og bli en tydeligere og dermed også en bedre kommuniserende soundpainter. Ved å kroppslig-gjøre tegnene (utføre tegnene fysisk) vil vårt *muskelminne* kunne bidra til en automatisering, og ved økt bevisstgjøring av bevegelsene vil *kroppen vite* hvordan tegnene utføres på en tilfredstilende måte (som kan tydeliggjøre kommunikasjonen med et ensemble). Men for at utførelsen skal bli god, trengs det både mye trening og altså økt fokus og økt bevissthet om ens egne bevegelser. I hvilken grad våre praksis-aktører var tydelig i sin tegngiving, vil jeg drøfte både i forhold til intervjumaterialet og i forhold til video-materialet.

*Merleau-Ponty* mente at kroppen er *pre-refleksiv*, hvilket vil si at kroppen er *før tanken*, det vil si at kroppen «er der» før vi rekker å tenke oss om- og kroppen både erfarer og lagrer kunnskapen på en

annen måte enn det kognitive gjør. Overført til SP vil det si at man både opplever og utfører tegnene med kroppen før man tenker eller uten å tenke (kognitivt), men man «tenker med kroppen», gjennom at det er kroppen som agerer og utfører handlingen. Kroppen både persiperer, opplever og erverver seg derfor kunnskap som vårt «intellektuelle apparat» verken klarer å registrere på en nøyaktig måte (slik vurderingen av mine egne tegnutførelser viser) eller kan forklare det tilfredsstillende verbalt. (Det er også derfor Michael Polanyi snakker om *taus kunnskap* (i *The Tacit Dimension*, 1966) som knyttes til praktiske ferdigheter eller praktiske, «kroppslige» yrker hvor det ofte er vanskelig å beskrive eller forklare det som utføres med kroppen.) Menneskets bevissthet er forankret i kroppen og kroppen er i *verden*, sier Merleau-Ponty. *Our own body is in the world as the heart is in the organism: it keeps the visible spectacle constantly alive, it breathes life into it and sustains it inwardly, and with it forms a system.* (2002: 235).

Kroppen er dermed både rettet inn mot seg selv og mot verden samtidig. Å se kroppen som både subjekt og objekt er derfor en del av vår kroppslige dobbelhet og krever en bevisstgjøring og et metaperspektiv i forhold til hva vi faktisk gjør med kroppen- hvor vi både skal være nær kroppen og våre egne opplevelser, men også se det litt på avstand for å få bevisstgjort kroppens bevegelser og se oss selv *i verden*. Merleau-Ponty-kritiker *Emile Bréhier* hevder at Merleau-Pontys beskrivelser passer bedre i *kunsten* enn i filosofien og stiller spørsmål om Merleau-Pontys fenomenologi i det hele tatt kan kalles filosofi, ettersom den *opplevde verden* har så stor plass og dermed overskrider filosofiens grenser. Merleau-Pontys motsvar er at filosofi framfor alt er refleksjon, men at man må akseptere at den har rot i virkeligheten. Han kritiseres også for *intersubjektivitetens paradoks*: «Hvordan kan vi forstå andre uten å redusere dem til en del av min bevidsthed om verden?» Selv sier han at dette paradokset møter man hele tiden, men at det klarer å «løse seg selv i den konkrete verden» (Thøgersen, *ibid*:137-141). Han vil altså ikke teoretisere eller problematisere dette paradokset ettersom det «løser seg selv» (og dermed er det i virkeligheten ikke noe problem). Likevel viser intersubjektivitetens paradoks at man alltid ser på andre gjennom «egne øyne» og at vårt eget ståsted og våre egne persepsjoner alltid vil farge vårt syn på andre og verden rundt oss- ikke minst gjelder det meg selv, som kvalitativ forsker.

Kroppens bevissthet er også noe som Richard Shusterman er svært opptatt av. I boka «Body Consciousness- A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics» (2008) påpeker han viktigheten av bl.a. Nietzsches oppgjør med det «platonsk-kristne-kartesianske» synet på kroppen som mindreverdige hodet eller tanken (*mind*). Men Nietzsche ser på kroppens «virke» litt for ukritisk, ifølge Shusterman, som mener at Merleau-Ponty er mer balansert når han også ser kroppens begrensinger, ikke minst i forhold til hva kroppen vil si for persepsjon, handlinger, språk og forståelse generelt:

*He (Merleau-Ponty) embraces the body's essential weaknesses, but then shows how these dimensions of ontological and epistemological limitation are a necessary part and parcel of our positive human capacities for having perspectives on objects and for having a world. These limits thus provide the essential focusing frame for all our perception, action, language and understanding. (2008:52).*

De begrensningene kroppen gir oss er altså samtidig det som gir oss de perspektivene vi ser verden uti fra. Som et konkret eksempel nevner Shusterman at en person med stiv nakke, som ikke kan snu seg for å se hva som foregår bak en selv, vil oppfatte en situasjon ut ifra et mer begrenset perspektiv enn en som kan snu seg og se et større situasjonsbilde. (ibid:19-20). (Og som forsker er det, jf. fenomenologien, vesentlig å være bevisst sine egne perspektiv i sin måte å se verden på- ikke minst når man snevrer «verden» inn gjennom et kamerafokus, slik jeg gjør med video-observasjon). Shusterman snakker om *mindfully conscious somatic perceptions*, og mener at vår bevissthet kan hjelpe oss til bedre kroppslig utøvelse. I forhold til SP og det å utføre tegn korrekt eller det å være bevisst hvordan man kroppslig utfører de (jf. å bruke speil eller video for å korrigere seg selv), kan man gjennom økt bevissthet og fysiske øvelser (her nevner Shusterman gamle asiatiske teknikker som *hatha yoga* og *Zen-meditasjon* som eksempler) både få økt sitt «kroppspertoar» og bli mer bevisst på sine bevegelser. Det går nemlig an å bli flinkere til å «forestille seg» kroppens bevegelser (Merleau-Pontys snakker også om mentale representasjoner eller «motor intentionality»), (ibid:54-55).

Kroppens *bevissthet om seg selv* vil imidlertid aldri kunne bli «entydig», ettersom vi har *double sensations*, ifølge Merleau-Ponty, og han bruker eksemplet med den ene handa som tar på den andre og stiller deretter spørsmålet: Hvilken av hendene *tar på* (subjekt) og hvilken hånd *blir tatt på* (objekt) av de to hendene -og konkluderer med at de to hendene «are never simultaneously in the relationship of touched and touching to each other». (Merleau-Ponty, 2002:106). Å se kroppen som både subjekt og objekt er derfor en del av vår kroppslige dobbelhet og krever en bevisstgjøring og et meta-perspektiv i forhold til hva vi faktisk gjør med kroppen- hvor vi både skal være nær kroppen og våre egne opplevelser, men også se det litt på avstand for å få bevisstgjort kroppens bevegelser og se oss selv *i verden*. Men vi vil aldri ha «full kontroll» over kroppen og hvordan den opptrer i *verden*, eller for å si det med Merleau-Ponty: «..å bevege kroppen er å rette seg mot tingene gjennom kroppen, å la den svare på den utfordringen den uten noen forestilling utsetter seg for» (Merleau-Ponty, 1994:92, i Kvale/Nielsen, 2009:53). Vår kroppslige dobbelhet gjør seg ikke minst gjeldene når vi «smelter sammen med musikken»: *När musiken framstår som meningsfull upphör kroppen att endast vara subjekt, istället sammanflätas subjekt och objekt (musik)*(Österling Brunström, 2015:68).

I tråd med Merleau-Pontys tenkning om kroppen som «tenkende» (og pre-refleksiv), ga Shusterman ut boka: *Thinking through the Body* (2012) hvor han bl.a. beskriver kroppens kompleksitet gjennom «...its richly variety of bodyparts, systems, senses, feelings, motor schemata, and habits of

action..»(2012:16). Shustermans «hovedprosjekt» eller *kroppsfilosofi* kan beskrives gjennom begrepet *somaesthetics*, som viser dette «kroppsmangfoldet» som både knyttes til analytisk arbeid av «bodily practices», arbeid med sensorisk-estetiske erfaringer og bevisstheten om kroppen og «kroppen i verden», samt praktiske øvelser. Han ser også kroppen som essensiell i forhold til kunnskapstilegnelse: *If the body is our primordial instrument in grasping the world, then we can learn more of the world by improving the conditions and use of this instrument.* (2008:19). Å forbedre forholdene og bruken av *kroppen som instrument*, gjennom økt kroppsbeherskelse og økt kroppsbevissthet vil kunne gi bedre resultat og bl.a. vil man lettere oppdage *feil-læring* (som f.eks. upresis utførelse av SP-tegn). Shusterman bruker en golfspiller som eksempel: *Consider the struggling golfer who tries to keep her head down and her eyes on the ball and who is completely convinced that she is doing, so, even though she miserably fails to* (ibid:21). Vi registrerer gjerne våre egne kroppsbevegelser ukorrekt eller unyansert- og dette trenger vi å trene på, noe våre praksiser også viste. (og som altså har erfart når jeg har sett min egen tegnutførelse i speil eller på video). Fiolinisten Susan Kempter er opptatt av «How muscles learn» og sier at «..musical study has focused on performance outcomes instead of the body producing them» og mener at vi bør jobbe mer med kroppen *før* vi lærer musikken, bl.a. for å unngå spenninger og dermed i neste omgang kunne spille mindre anstrengt. (Dette er også i tråd med Thompsons tanker om helst å bruke speil før man starter med musikken). Et annet viktig moment i forhold til å lære seg riktig muskel- og kroppsbruk (og bevisstheten om dette) er ifølge Kempter *...to reduce the load on our students` working memory*. Hun refererer her til vårt begrensede minne og mener at man ved å ha riktige bevegelser kan bruke minnet til «andre ting» enn å fokusere på å bruke kroppen riktig. (2003:3-5). Her er vi inne på viktigheten ved god *kroppslig automatisering*, slik at vi fortrinnsvis kan konsentrere oss mer om selve musikken.

At kroppsbevissthet henger sammen med modenhet og alder, er ingen nyhet (jf. bl.a. Piaget og Homburger Eriksons utviklingsteorier). Skole-elever i småskolen er normalt mer opptatt av å lære seg ferdigheter enn bli forklart hvordan ting gjøres. «They do not seek reasons, justifications or explanations the way older students or adults do», sier Kempter (ibid: 5). I forhold til våre to elevgrupper kan man anta at de fleste (i alle fall i kulturskolen) er modne nok til å tilegne seg økt kroppsbevissthet.

Overført til en kropps-didaktisk-tenkning, vil jeg sette opp seks innøvings-faser for en soundpainter:

1. Se hvordan tegnene utføres, memorere dette og se det i sammenheng med tegnenes betydning (tegnene demonstreres og forklares av en soundpainter/modell).
2. Imitere rollemodellen gjennom å utføre tegnene fysisk.
3. Få tegnene kroppslig-gjort.
4. Vurdere ens egen tegnutførelse gjennom egenrefleksjon og respons fra andre (og om mulig bruke speil og evt. gjøre video-opptak av en selv).

5. Gjøre nødvendige justeringer for å tydeliggjøre tegnutførelsen og formidlingen av tegnene.
6. Få de justerte tegnene kroppsliggjort og automatisert, slik at man ikke trenger å bruke mye kognitiv kapasitet på selve tegngivingen, men heller la *muskelminnet* «styre» tegn-utførelsen (slik at det kognitive og emosjonelle fokuset heller kan rettes mot selve musikk-skapings-prosessen med ensemblet).

*Denne inndelingen vil jeg ha som grunnlag når jeg senere skal vurdere soundpainternes tegnutførelser på video-observasjonene.*

## 2.2 Hva er musikk (og hvem «bestemmer» det)?

At musikk er svært viktig for de unge, både som «aktivitet» (lytting/utøvelse/dans mm.) og i forhold til identitetsbygging, er godt kjent (Frith (1996), Aagre (2006) og Ruud (2013)). Det er derfor viktig både å kjenne til de unges musikkpreferanser og hva slags forhold de har til det å praktisere musikk. Og derfor er det også viktig å bringe elevenes egen kultur og læringspraksiser inn i klasserommet (Green, 2002, 2008). Krüger/Strandbu nevner at for mange ungdommer er det pop og rock som foretrekkes og at det for en del ikke vil være aktuelt å jobbe med eksempelvis jazz eller klassisk musikk (Krüger/Strandbu, 2015:55 ff.). (Og det stemmer også ganske godt med mine egne erfaringer som musikk lærer). Men hvordan vil *det* gi seg utslag for SP- som nettopp har oppstått i et miljø preget av jazz og avant-gardistisk kunstmusikk? Selv om de unges musikk-preferanser sikkert kan bestå av mer enn pop eller rock, så vil nok uansett ikke SP i utgangspunktet være del av deres «musikkverden» (selv om den altså har sin tilblivelse utenfor klasserommet), ettersom SP både kan mangle en tydelig melodi, vanlige harmonier, en bestemt takt eller rytme etc. Også de «sjangerkrav» de unge stiller til musikk de kan identifisere seg med vil gjøre at SP kan oppleves som f.eks. *inautentisk, dårlig* eller for «*kunstnerisk*» (Ruud, 2013:40-41). Men hvem er det som bestemmer hva som er «god» (eller «kul») musikk- og i det hele tatt: Hvem er det som har definisjonsmakten i forhold til hva som kan kalles *musikk*?

Med henvisning til komponisten Edgar Varèse, velger enkelte å definere musikk som «organisert lyd» får vi vite i *Store norske leksikon* (<https://snl.no/musikk>, 2.9.15). Samtidig viser de til en interessant vinkling i forhold til begrepet *tonekunst*: «Musikk i betydningen tonekunst sies gjerne å bestå av hovedelementene *rytme, melodi og harmoni*» (ibid). Dette kan dermed knyttes til de «bærende» parametere i vår vestlige musikk, de syntaktiske parametere (som jeg kommer tilbake til) og dermed muligens «diskriminere» musikk som vil fokusere mer på andre parametere, som f.eks. SP gjør. Men vi vet også at verden har gått videre fra antikken- og at retninger som eksempelvis *atonal musikk, konkret musikk, elektronisk musikk og minimalisme* har ført til både et mer «utvidet syn» på hva musikk er og en annerledes bruk av ulike parametere og ulike virkemidler (som f.eks. hverdagslyder).

«Det finnes ingen entydig definisjon på hva som er musikk og hva som ikke er det. Fuglesang, tankeløs plystring eller stemming av et musikkinstrument er grenseeksempler. Komponisten John Cage erklærte at all lyd kan være musikk. En vanlig definisjon er likevel at musikk er *organisert lyd*».  
(<https://no.wikipedia.org/wiki/Musikk>, 2.9.15).

Hvis vi derfor følger definisjonen om at musikk er «organisert lyd» (som jeg selv også har brukt når jeg har undervist), er SP klart innenfor rammen av hva som kan betegnes som musikk (den er «organisert» gjennom et multi-disiplinært tegnspråk og videre intendert av aktørene). Men når jeg likevel kan oppleve å høre folk spørre, etter å ha opplevd SP: *Dette er vel ikke musikk?*- er det med andre ord andre «størrelser» eller definisjoner som trer i kraft. Her møter man nok både en kulturarv (som muligens stammer helt fra grekernes nevnte tonekunst-begrep) og moderne *sjangerkrav*, som kan være ganske spesifikke i forhold til hva musikk er - eller i alle fall hva som er «god» eller «kul» musikk. Dette kan eksemplifiseres gjennom reaksjoner både på Huskonsert på HiNT (9. mai, 2014), hvor musikkstudentene fremførte SP, samt konsertforestillingene «Gjør døren høy» (okt. 2012)- og avslutningskonserten i kulturskolen (mars, 2012). Riktignok kom det begge i alle tilfellene svært ulike reaksjoner: Noen sa bl.a. at det var *tøft og annerledes*, mens andre sa at det var *artig, men ikke særlig fint*- eller bare at det var *rart*. Her berører vi nok både individuelle smakspreferanser og bestemte tradisjoner/paradigmer, ikke minst sett i forhold til konteksten musikken ble presentert i: Når det gjelder Huskonserten på HiNT forventet nok de fleste at det skulle bli musikk som er mest vanlig å ha på Huskonsert, nemlig musikk innen pop/rock-relaterte sjangre. Hvis man forventer en melodilinje, kjente akkorder, en bestemt rytme osv. blir man nok overrasket (og kanskje også skuffet) når man hører SP, som fordrer en annen måte å lytte til musikk på- eller rett og slett en annen forståelse av hva musikk kan være. Og når det gjaldt «Gjør døren høy» forventet nok ikke mange å høre gapskratt og høylytte stemmer i kirkerommet –ei heller at noen av skuespillerne «småtullet» litt med publikum.

Theo van Leeuwen forsøker å svare på noe av dette når han forsøker å se ulike «lydverdener» i sammenheng. Han ønsker å tenke mer helhetlig omkring *tale, musikk og lyd* og mener at vi har hatt en «semiotisk purisme» de siste århundrene (fram til vår tid), som har fragmentert både lydverdenen og det sosiale aspektet ved den: «In the Middle Ages and the Renaissance the voice was still a musical instrument and music was embedded in every aspect of everyday life». Ulike argumentasjoner ble brukt for å skille ut musikken fra andre lyder, og det dreide seg bl.a. om det *akustiske* (som at: «Musical sounds results from regular, periodic vibration» eller «Music is a play of tones, that is, of fixed clearly defined quantities») eller *effekten* av musikk og det *estetiske* («Musical sound is beautiful, it pleases us»). Men i vår tid har dette synet forandret seg noe. Musikk har igjen blitt koblet mer til «hverdagen», og kravet til at musikk skal være *vakkert* eller kun *behage* oss er ikke noe «krav» (jf. post-modernismen og eksempelvis diverse heavy-metal-sjangre) og i den sammenheng nevner van



Leeuwen viktige bidragsytere (og flere av disse har vært viktige inspirasjonskilder for Walter Thompson også):

*Satie added a typewriter to the orchestra, Gershwin a taxi-horn, Antheil a propeller, Zappa a cash register, Reich car alarms. Schoenberg, Berio and others wrote Sprechgesänge («speech songs»)- and so, in a different way, do contemporary Rap artists. (ibid: 2).*

Alle disse har bidratt til at grensene mellom musikk, tale og lyd har blitt mykere og avstanden mindre- og Soundpainting kan også være et eksempel på en slik «sammensmelting».

2.2.1 Primære og sekundære parametere og en annen måte å tenke musikk på  
Musikkteoretikeren Leonard Meyer deler inn musikkens parametere i *primary and secondary parameters*. For å forklare den første kategorien, primary parameters, går han først en «omvei» via neuro-psykologien og vår måte å oppfatte musikkens bestand-deler på:

*Because of the nature of the perceptual/cognitive capacities of the human nervous system, some of the material means can be readily segmented in constant, nonuniform, proportional ways. In most musics of the world, this is the case with those parameters that result from the organization of, and interaction between pitches and durations: melody, rhythm, and harmony. When the realtionships within such a parameter are governed by syntactic constraints, the parameter will be called primary. (Meyer, 1989:14).*

Primary parameters vil kunne oppleves som «delelige enheter» (man kan dele en melodi eller en harmoni i enkelttoner eller en rytme i enkelt-slag), mens de sekundære parametere: *Styrkegrader, tempo, klangfarge, toneomfang/ register*, ikke kan sees på som enheter, men her snakker man heller om *mengde*. De primære parametere, benevner Meyer videre som *syntactic* (som deler som kan settes sammen, med en «start og en slutt») mens de sekundære parametere ikke har noen syntaktisk funksjon og benevnes dermed som *statistical*. Sarath, refererende til Meyer, benytter begrepene *syntactic parameters* (harmony, melody and rhythm) og *non-syntactic parameters* (density, dynamics, timbre, tessitura & silence). (Sarath, 2013:30) (Når det gjelder *tetthet (density)* handler det om tonetetthet. Saraths forklarer det slik:... *.the amount of note acticity in a given unit of time-..*). Jeg foretrekker å bruke Saraths benevnelser *syntactic parameters* og *non-syntactic parameters*, ettersom de tydeliggjør det syntaktiske forholdet mellom de to kategoriene og deres *bærende/ikke-bærende funksjon*.

Denne inndelingen er særlig interessant i forhold til SP hvor nettopp de *ikke-syntaktiske* parametere med tegn for dynamikk (*Volume Fader*), tempi (*Tempo Fader*) eller registerområder (*Pitch Up/Down*)



brukes mye- og hvor de gjerne kan være «skjelettet» i musikken, slik melodien, rytmen og harmonikken (de *syntaktiske*) oftest er «skjelettet» i det meste av musikken vi omgir oss med. Så hva gjør det med musikken når man ikke nødvendigvis har hovedfokus på de syntaktiske parameterne? Er vi i vår musikktradisjon så vant med (og kanskje avhengige av?) de syntaktiske parameterne melodikk, harmonikk og en definert rytme, at hvis de mangler eller ikke kommer tydelig fram så er man i tvil om at det i det hele tatt kalles *musikk*? Vi som f.eks. driver med soundpainting eller impro-musikk, mener selvsagt at det dreier seg om musikk (og det er uansett per definisjon «organisert lyd»)- og i vår vestlige musikkhistorie er det da også en stund siden komponister som Claude Debussy, Arnold Schönberg, Igor Stravinskij, Steve Reich, Philip Glass, John Cage, Karlheinz Stockhausen eller vår egen Arne Nordheim- presenterte musikk hvor de utfordret «tonekunstens tradisjoner», med både fremmede klangtyper (f.eks. elektronisk bearbejdede lyder), musikk uten et tonalt senter, (langt «bortenfor» dur-molltonaliteten) og skjeve og uregelmessige taktarter (om enn fast rytme i det hele tatt) etc. Musikkteoretikeren og jazzmusikeren David Liebman nevner spesielt Schönbergs «emancipation of dissonance» som betydningsfull for å se forholdet mellom det dissonante og harmoniske som relative størrelser og mer «likeverdige»: *A sound could be equal to all others with no subordination or superiority*. Han ser dessuten en parallell utvikling mellom den klassiske musikken og jazzten, hvor sistnevnte på slutten av 1950-tallet, gjennom *bebop-jazzten*, ga dissonanser en mer «bærende» funksjon enn før (ikke bare som *gjennomgangstoner*). (Liebman, 1991:11).

Men at nytenkning i musikken møter motstand og sterke publikumreaksjoner, er intet nytt fenomen. Uten sammenligning for øvrig, men likevel med en viss relevans til SPs «utsatte» posisjon, kan nevnes at Igor Stravinskij brukte i *Vårofferet* (*urpremiere i Paris 1913*) så nyskapende tonespråk og koreografi (og bruk av bl.a. polyrytmikk hvor slagverkinstrumentene fikk en uvanlig dominerende rolle) at det endte opp med å bli en teaterskandale (med slåssing og arrestasjoner). Erik Satie som ofte benyttet uvante klangkombinasjoner og rytmer uten faste strukturer opplevde også skandale da han fikk uroppført *Parade* (i Paris i 1917) der han blander den burleske kabareten med modernisme, og hvor instrumenteringen er futuristisk inspirert, med bruk av dagliglivets lyder i form av dampskipsfløyte, skrivemaskin og pistol. Arnold Schönberg opplevde også svært dårlig mottakelse da han fikk urfremført *Pierrot Lunaire* (i Wien, 1912) fordi musikken var for radikal på flere måter: Musikken var ikke forankret i noen bestemt toneart, sangene ble delvis snakket og både rytme og tonehøyde var kun *relativt* angitt. (Grunnlag: Engelstad, 2010:179-180). (Og i forhold til performance-kunst kunne vi også nevne den blandede mottakelsen Xanti Schawinskys kunst-pedagogisk-videnskapelige performances (knyttet til Black Mountain College, North Carolina) og John Cage og danseren Merce Cunninghams performances fikk i USA på 1930-40-tallet). (Goldberg, 2011:121-27). Og i forhold til norske forhold og vestlig lytteparadigme er det fortsatt ikke lett å få *aksept*, hvis man beveger seg utenfor «tonekunst-tradisjonen». (Den norske komponist og musiker Maja Ratkje viser

f.eks. til en opplevd «lunken holdning» til: ...*samtidsmusikken, inkludert Nordheims musikk*, i forbindelse med tidligere kulturminister Anniken Huitfeldts tale i Nordheims begravelse, (i 2010). (Finborud, 2013:27).

I forhold til utviklingen av en utvidet forståelse og opplevelse av kunst, sier den abstrakte maleren *Vasilij Kandinskij* at: *Det som er disharmonisk i dag, er harmonisk i morgen.* (Engelstad, 2010:183.) Men stemmer det? Riktignok ble *Vårofferet* etter hvert «akseptert» (og bl.a. brukt i Disney-filmen *Fantasia*, 1940), men hvor fortrolig er folk flest med eksempelvis *disharmonisk, atonal* eller *fritonal* musikk eller musikk som ikke har noen tydelig rytme eller har preg av «tilfeldigheter» (aleatorikk) à la John Cage eller Soundpainting idag? Vil dette «tone-kunst-paradigmet» kunne forandres i vesentlig grad, eller kan det faktisk være noen *naturlover* som spiller inn her? Står mennesket f.eks. nærmere det tonale enn det atonale eller fritonale, hvor det ikke finnes noe tonalt senter- og i så fall hvorfor? Er det «kampen» mellom det «harmoniske og balanserte» og det «disharmoniske og ubalanserte» (og uforutsigbare) - og hvor menneskets *natur* foretrekker det første? Både det harmoniske og det dissonantiske kan forklares og måles akustisk (man kan f.eks. måle fysisk, harmoniske og ikke-harmoniske deltoner) - og dreier «tone-kunsten» seg derfor om visse naturgittheter (jeg opplever eksempelvis at også mye av fuglesangen er «tonal») eller er eksempelvis tonalitet/atonalitet og harmoni/disharmoni like mye kulturbetinget? Og er menneskets lytteevner så «horisontalt og helhetlig» innrettet at vi har problem med å forhold oss til «vertikale klang-opplevelser»?

Her er det nærliggende også å trekke inn *gestaltspsykologien* som, forenklet sagt, er opptatt av at mennesket opplever *helheter* selv om vi får presentert *deler*. Overført til musikken kan man si at vi ikke opplever hver enkelt tone i et musikkstykke separat, men som en helhet- noe som f.eks. en melodilinjé kan være et bevis på. Hvis vi ikke hadde opplevd musikken helhetlig, ville vi eksempelvis hatt problem med å høre de ulike parametere som melodikk, harmonikk, rytmikk etc., sammen som en helhet. Men hvorfor er det da en del mennesker som opplever SP eller f.eks. Nordheims musikk som lite helhetlig og beskriver det snarere som «pling-plong-musikk»? (Om de vil kalle musikk i det hele tatt). Er det for oss mennesker vanskeligere å oppleve enkeltstående klangflater som «musikk», fordi vi er vant med eller avhengige av (enten kulturelt eller fra naturens side) en «tråd» i musikken, som f.eks. kan gis gjennom de syntaktiske parameterene eller andre gjenkjennende og bindende element? Hvis de enkelte tegnene i Soundpainting oppleves kun som deler uten noe helhetlig preg, vil musikken oppleves som fragmentarisk og uten form- og dermed, i forhold til vår «helhetssøkende persepsjon» (jf. gestalt-psykologien), muligens bli vanskelig å oppleve som musikk som gir mening? Og i hvilken grad er det da mulig (eller realistisk) å utvide *lytterepertoaret* slik at folk flest vil ønske å høre Stravinskij's og Nordheims musikk, eller SP- og oppleve det som meningsfull eller opplevelsesrik musikk? Er det en fånytted kamp mot «naturen» eller mot et konserverende kulturbetinget musikkssyn

(og «den sterkeste rett», hvor ikke minst kommersialisme også spiller inn) - eller er det mulig at også mer særegen musikk kan bli musikk for «alle»?

I forhold til nytenkning i musikken, kan også nevnes den nye norsk/japanske kvartetten *Nakama*, som bruker *stillhet* som den viktigste parameteren i sin musikk. Bassisten i kvartetten, Christian Meaas Svendsen sier at: *På lang sikt er målet å ha et repertoar av «stillheter» å velge fra som improvisasjonsmusiker, akkurat på samme måte som som man har utallige skalaer å velge fra.* (Jazznytt, Vår, 2016:16). Det særlig interessante her er at stillheten gir veldig spenning, når den blir «hovedingrediensen» i musikken (ikke så ulikt den spenningen man kan oppleve i minimalistisk musikk, hvor man skaper musikk med få virkemidler). Og med tanke på eksempelvis dagens populærmusikk som ofte er svært rytmisk og klangmessig «fortettet», med lite «luft» i lydbildet (for å si det litt generelt), er en slik måte å tenke musikk på, som Nakama gjør, særlig interessant og viktig. Deres bruk av stillhet kan også være et eksempel på at ikke-syntaktiske parametere kan få en bærende funksjon og dermed bli «syntaktiske». Dette vil nok imidlertid oppleves som «uvant» musikk for de fleste, og krever, i likhet med SP, at man lytter til musikken på en mer åpen måte (hvor man bl.a. ikke er så opptatt av en tydelig melodikk, rytmikk eller funksjons-harmonikk, slik vi gjerne er vant til, i vår vestlige verden). (Nakama, You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=V-b3PCwwr-Q>).

#### 2.2.2 Musikkens parametere og forgrunn/bakgrunn-perspektiv

For å trekke inn også et annet utfordrende område ved SP, vil jeg også se litt på van Leeuwens bruk av *foreground*, *mid-ground* og *background* i musikken og i bilde- og filmverden (eller, refererende til Murray Schafer (1977): *Figure, Ground og Field*). Det er imidlertid ikke alltid det forekommer en slik tredeling, ettersom det også kan dreie seg kun om *forgrunn* og *bakgrunn*. Verdt å merke seg er at det gjennom en slik perspektivering også ligger et *hierarki* implisitt, hvor *forgrunn* i musikken er høyere opp i hierarkiet enn *bakgrunn*. (van Leeuwen:14-16). Sett i sammenheng med de syntaktiske parametere kan vi se at melodien er forgrunn og harmonikken og rytmikken er bakgrunn -eller harmonikken kan være midt-grunn, hvis den er mer fremtredende enn f.eks. rytme-kompet. (I forhold til det hierarkiske, mener jeg dette også kan sees analogt med det kraftige fokuset *solister* får (f.eks. sangsolister i talentkonkurranser) i forhold til «bakgrunnsmusikerne» (kompet) som ofte verken blir nevnt ved navn eller kommer i «kamera-fokus»). Videre er det interessant å se van Leeuwens poeng om at lyd er dynamisk og at perspektivene kan forandres: “In all this we should also remember that sound is dynamic: it can move us *towards* or *away from* a certain position, it can *change* our relation to what we hear” (1999:18). van Leeuwen illustrerer dette godt med et eksempel fra filmverdenen: Her er vanligvis bildet og lydene knyttet til bildet, *forgrunn*, og musikken er *bakgrunn*, men i filmen *The Piano* (1993) er det motsatt. Årsaken til det spesielle fokuset på musikken er at hovedpersonen Ada, som er en stum, lidenskapelig pianistinne, får brutalt hugget av en finger med øks av sin mann i et raseri av sjalusi, for at hun skal slutte å spille piano. Musikken, som på grunn av hennes stumhet,

uttrykker hennes indre følelser (hun kommuniserer gjennom pianoet), blir derfor *forgrunn*, mens de «realistiske lydene» knyttet til handlingen, tones ned og blir bakgrunn.

John Cage's komposisjon 4'33 nevnes også som et eksempel hvor forgrunn-bakgrunn er annerledes enn vanlig. Ettersom det her ikke er noe musikk som spilles (det er «musikalsk stillhet» i 4 minutter og 33 sekunder), blir det lydene fra publikum eller eventuelt lyder fra pianisten (eller f.eks. trafikk-lyder utenifra) som blir forgrunn. van Leeuwen nevner også «Drum & Bass-konseptet» som et eksempel hvor det som vanligvis er bakgrunn (tromme og bass er vanligvis komp-instrumenter og bakgrunn) her blir skjøvet fram som forgrunn, mens andre instrument, som vanligvis er i forgrunn, blir bakgrunn. (ibid:19-20). (Også den kjente musikkanalytikeren Heinrich Schenker, (1868-1935) brukte begrepene forgrunn, midtgrunn og bakgrunn, og da hvor, forenklet sagt, forgrunn er det «lett hørbare» (som f.eks. en melodilinje), mens midtgrunn og bakgrunn dreier seg om det mer strukturelle, som f.eks. intervaller, akkorder og form. Schenker analyserte først og fremst tonal musikk, som han mente var bygd på fundamentale strukturer (*Ursatz*), og hvor dur-treklengen var «the chord of nature» (Grunnlag: Cook, 1987:39)- og vil eksempelvis ikke passe særlig godt inn i en SP-tenkning, som er ikke-hierarkisk (alle parametere er «likestilt») og hvor dur/moll-tonalitet er lite fokusert, men i stedet er det plass til «alt»- også prating, latter og dagligdagse lyder).

van Leeuwens *forgrunn-bakgrunn-teori* kan illustrere noe av paradigme-utfordringene i forhold til *hvordan* vi lytter til musikk og derigjennom bestemmer *hva* som er musikk- og hvordan vi *gjør* musikk. I SP har vi, i tillegg til å være mindre «avhengige» av de syntaktiske parametere, heller ofte ikke noe klart forgrunn-bakgrunn-perspektiv, eller nødvendigvis et tydelig solist-komp-perspektiv. I stedet befinner vi oss i et lytte-psykologisk *åpent farvann*- med få «referanse-havner» å ty til. At det derfor kan være utfordrende å oppleve denne musikken meningsfull eller «god», er kanskje ikke så overraskende, men like fullt interessant. (Og derfor var det særlig spennende å se hvordan studentene og elevene ville oppleve SP).

### 2.2.3 «Enten-eller-logikk»

I forhold til SPs noe annerledes fokus på de vanligste hovedelementene i vår vestlige musikk (jf. *tonekunst*) og med postmodernistiske «hverdags-trekk» og påvirkning fra både konkret musikk og minimalisme, er det også interessant å se SP i lys av *musikkfagets paradigmer*. Petter Dyndahl sier at musikkpedagogikken representerer en enten/eller-logikk, med motsetninger som innhold/form eller original/kopi og hvor det ene er mer verdsatt enn det andre og at det også preges av «tatt for gitt»-holdninger (2006:71-72). (Dyndahl viser deretter til ulike eksempler på *dekonstruksjonenes* muligheter og store potensial i forhold til en enten-eller-dikotomikk). Det er viktig å få synliggjort slike enten-eller holdninger, fordi de kan være barrierer for å tenke nytt og prøve ut nye metoder, som f.eks. Soundpainting. Her vil vi kunne møte utfordringer f.eks. både i forhold til innhold og form, og når det

gjelder original/kopi-dikotomien, kan man si at SP ikke er musikk man hører på og kan kopiere (slik mange unge gjerne gjør med f.eks. popmusikk) ettersom den blir til underveis- og derfor vil man aldri kunne få like produkt fra gang til gang. Og selv om det etterhvert finnes en del soundpaintingsopptak på *Youtube*, vil nok ikke dette i utg.punktet fungere særlig som *mal* for de «unges musikk», ettersom settingene/konseptene (og også sammensetningene av ensemblene) nok oppleves som litt spesielle og gjerne har preg av «performancekunst» som nok befinner seg i en annen sfære enn ungdommer flest vil kjenne seg igjen i (men jeg har også opplevd ungdommer som synes det er «kult» å se disse litt «sære» opptakene). SP er nemlig *original* eller særege i sin natur, men original på en annerledes måte enn når vi vanligvis snakker om originalen i musikkfaget. Da refererer vi ofte til de store mestrenes verk eller den bestemte «låten» (hvis det er i pop/rock-sjangeren), mens her snakker vi ikke om noe verk eller låt i tradisjonell forstand. (Og det er altså noen som knapt nok vil kalle det *musikk*). Krüger sier: *Diskursive praksiser, som alltid foregår innenfor mer eller mindre gitte rammer, støtter seg på termer og ideer som er rådende i musikkvitenskapen, i musikkpedagogikken og innenfor utdanningssystemet for øvrig. De bidrar derved til å opprettholde dette systemets selvforståelse.* (i Dyndahl/Varkøy, 1994:188). Ikke minst derfor er det viktig å jobbe med aktiviteter som er litt «motstrøms» og dermed lete etter alternative tilnærminger. (Og slik tolker jeg også den nevnte Stortingsmelding nr.22: *Opplæringen kan bli mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden*).

Men det kan dermed også diskuteres om man i det hele tatt tar hensyn til *elevenes interesser*, når man jobber med SP også, hvis man ikke tar utgangspunkt i deres musikkpreferanser og den «gjengse» elevens *musikksmak*. Men her kan man i alle fall argumentere ut ifra to ståsted: Man kan tilpasse SP til *elevenes musikk*, f.eks. gjennom å bruke enkelte tegn (som *palett-tegnet*, hvor man bl.a. kan legge inn deler av kjente låter) eller bruke ulike sjangertegn, som rock, techno, heavy-metal osv.- eller man kan tenke at man *ikke* skal tilpasse i særlig grad og heller ha som mål å presentere SP som et alternativ til musikken de hører til daglig. Slik kan man både gi elevene nye opplevelser og samtidig utvide deres «horisont» når det gjelder musikksmak og forståelsen av hva musikk kan være. (Ikke som et *enten – eller*, men som et *både- og*). Man må uansett tilpasse seg elevene man skal arbeide med- ellers står man i fare for å spille på «forskjellige baner». Men samtidig bør man jobbe for et større spekter av uttrykk, noe også planverkene utfordrer oss til. *Rammeplan for kulturskolen* bruker ord som «musikalsk veksthus» (s.27) og et «mangfoldig musikktilbud. Thomas Ziehe mener at lærere bør utfordre elever i forhold til personlig engasjement og legge til rette for læresituasjoner som kan tilby ungdommen en positiv “annenhet”- hvor de blir utfordret til å delta i andre sosiale former for kommunikasjon enn de er vant med.(Helene Illeris i Lindstrand/Selander: 2009:97).

Sett i forhold til Dyndahls nevnte paradigme-utfordringer, vil det i SP kreves av læreren og elevene en annen tankemåte (et «nytt paradigme» om man vil) hvor bl.a. verket eller «låta» ikke er det viktigste,

men hvor den mer abstrakte og åpne musiseringen og musikkskapingen gis rom og aksept, og hvor vi også kan godta at produkt og prosess kan være det samme. Men det stiller også en del nye spørsmål: Hva med f.eks. det uforutsette i forhold til form og innhold? Hva kreves av estetisk formfølelse for å få det til å «fungere musikalsk» dersom vi ikke følger noen innholdsmessig eller dramaturgisk «oppskrift» eller tradisjon? Og evt. i neste omgang: Hva med publikum? Kan man presentere «hva som helst» eller blir man mer produkt-orientert og tradisjonell i tenkningen når noe skal presenteres for andre? I SP åpnes det opp for å gjøre ting annerledes- ikke bare gjennom å unngå *enten-eller-tenkning* som prosess eller produkt, skolerte eller ikke skolerte musikere, verk/låt eller abstrakte lydlandskap, klassisk eller rock- men også i forhold til å inkludere publikum, slik at det ikke blir det tradisjonelle aktør-lytter-forholdet, men at alle, ved hjelp av noen enkle tegn kan inkluderes- og dermed at publikum også kan bli aktører i ensemblet. Men SP kommer selvsagt heller ikke utenom det å måtte forholde seg til paradigmer og tradisjoner, som bl.a. resulterer i dikotomier og forestillinger om enten-eller-tenkning i forhold til begrep som prosess/ produkt, skolert/ikke skolert, verk/låt, aktører/publikum: Rammer som er styrt av menneskers definisjons- og konstruksjons-makt og som bestemmer hvilket «spillerom» som gis.

### 2.3 Utbredelsen av- og kunnskap om improvisasjon

Også i forhold til improvisasjon har dikotomier og forestillinger om enten-eller-tenkning vært rådende, særlig i forhold til improvisasjonsfaget, hvor nevnte motsatser som prosess/ produkt, skolert/ikke skolert og verk/låt har blitt brukt som merkelapper på de to områdene. “Improvisation is the most natural and widespread form of music making”, hevder Stephen Nachmanovitch (1990:6). Den britiske avant-garde-musikeren Derek Bailey mener også at *improvisert musikk er den mest praktiserte, men den minst anerkjente og forståtte*. (Egen oversettelse, Bailey, 1993: ix). Han viser bl.a. til utstrakt bruk av improvisasjon i indisk og spansk musikk (flamenco) og i deler av populærmusikken og i jazz. Hovedårsakene tror han kan være at improvisasjon er vanskelig å beskrive og analysere, ettersom: *Improvising is always changing and adjusting, never fixed, too elusive for analysis and precise description; essentially non-academic*. Han mener derfor at det heller ikke bør være et mål å «dokumentere» improvisasjon, ettersom: *any attempt to describe improvisation must be, in some respects, a misrepresentation* (ibid). Også Bruno Nettle peker på en litt stemoderlig behandling av improvisasjonsmusikken, ikke minst sammenlignet med «komponerings-faget».

*In the history of musicology, improvisation- sometimes defined as the creation of music in the course of performance- has played a minor role. Musicologists have been concerned in the first instance with composition, and less with the process than with the completed piece of music as set down by its creator. (Nettl/Russell 1998:1).*

Han forteller oss dermed både at komposisjon er vurdert som «viktigere» enn improvisasjon og at det ferdige produktet er viktigere enn selve tilblivelsesprosessen- og at improvisasjon er nært knyttet til *performance*. Alt dette er aspekt jeg vil komme tilbake til.

I motsetning til Bailey, mener imidlertid Nettl at det er mulig å «oversette» improvisasjon:

*Improvisation (like «freedom» or «music») is a topic that forces us to confront formidable problems of translation. Different translations are always possible, and we must ask what alternative terms might have been used by performers or by outside observers to denote each component in a sequence of actions (ibid: 28).*

Denne «oversettelsen» Nettl er inne på, har for øvrig både semiotiske og metodologiske utfordringer, enten det er snakk om å forklare med ord hva som skjer i en improvisasjonsprosess, eller hvordan man oversetter et tegn i SP til musikk, eller mer generelt: Hvordan oversetter man en modalitet til en annen? (Det er det Gunther Kress vil kalle en *transduksjon* og det vil jeg også komme tilbake til). Ellers peker Nettl på en annen årsak til improvisasjonens svake akademiske posisjon, nemlig at det skyldes at de akademiske miljøene både har prioritert *vestlig kunstmusikk* og dessuten har hatt et syn på improvisatorer som: *...people who don't plan ahead and don't have elementary musical technology*. (Nettl/Russell, ibid:1-7). (Dette «klaseskillet» opplevde jeg selv, da jeg studerte musikk på universitetet, midt på 1980-tallet- hvor jeg opplevde at den klassiske musikken hadde langt høyere status enn vi som holdt på med improvisasjon- selv om jazzen (som jeg jobbet mest med) var i ferd med å bli «stue-ren».) Gabriel Solis viser også denne «sjangermessige skjevheten»:

*...many students who begin instrumental or vocal instruction in the Western classical tradition during childhood are never encouraged to improvise in the narrow sense, to play without a prescribed piece in mind, because it is somehow seen as a secondary, quite specialized art. It is something to be learned only after one has developed mastery over the instrument, if then. (Solis/Nettl,2009:1)*

Solis berører samtidig her et kjernespørsmål (som jeg vil drøfte senere i forhold til SP): Fordrer improvisasjon at man behersker instrumentet sitt godt eller kan man også drive med improvisasjon når man har elever med lav kompetanse på instrumentet? Solis besvarer spørsmålet selv og “avmystifiserer” dette paradokset noe:

*How can a musical practice be at once a highly specialized, difficult skill and the natural, mindless outpouring of some blessed (or perhaps cursed) few? The answer is that it is neither. It is a skill cultivated more or less consciously by many kinds of musicians around the world and throughout history- one that disappeared from the Western classical tradition only recently.(op.cit.)*



Ser man mer på det pedagogiske området, mener Stacy Dezutter at det sjelden har blitt snakket om improvisasjon i forbindelse med undervisning og at det har resultert i begrenset kunnskap og kapasitet i forhold til å improvisere godt:

*But improvisation has rarely been an explicit part of conversations about teaching, and because we do not talk much about our improvisation, we limit our ability as a profession to advance our knowledge and capacity for improvising well. (Sawyer, 2011:27).*

Dette stemmer også godt med mine erfaringer på området. De fleste er enige i at det er  *fint å kunne improvisere* (og ikke minst er de gjeldende *læreplanene* offensive på dette området), men få tar tak i det og jobber bevisst med det. Økt fokus og større bevissthet på fagområdet både blant lærere, studenter og elever, vil derfor være essensielt for å forbedre det mangelfulle forholdet som beskrives her, dersom man skal kunne utvikle kompetansen innen improvisasjon. Det er også hovedårsaken til at jeg underviser i improvisasjon og ser viktigheten av å jobbe med og fokusere på improvisasjon, ikke minst i didaktisk sammenheng. (Og det er også bakgrunnen for denne avhandlingen).

### 2.3.1 Improvisasjon, spontanitet og intuisjon

Når det gjelder improvisasjon kan man både snakke om ulike nivåer og ulike områder for improvisasjon. Både innen teater og musikk brukes eksempelvis *impro* som begrep, enten det er snakk om improviserte uttrykk innen ulike *sjangre*, eller improvisasjon ment som *metode*, som f. eks. innen *gruppekreativitet*. (Sawyer, 2003: 21ff). Men man kan også tenke seg improvisasjon på et mer eksistensielt grunnlag, hvor det å leve krever improvisasjon for å «overleve»:

*If we think of improvisation in general, and as a part of evolution- we might connect it to Darwin`s theories of survival of the fittest, where the «survivor» is the one that can handle new situations and improvise. (Waade, Musicworks, 2015: 37).* Improvisasjon forbindes også ofte med *spontanitet*. «Spontaneity is, on the other hand, always a significant feature of improvisation, simply because of its extemporaneous quality» (Bak, 2011:27). De fleste av oss driver med en eller annen form for improvisasjon, også i vårt daglige virke, og vi kan også her si at det bl.a. kan dreie seg om *evnen til å bruke gamle erfaringer på en ny måte*. Vi improviserer f.eks. når vi snakker med noen, lager mat, eller når vi er i trafikken og må forholde oss til uforutsette situasjoner. Men mange knytter også *intuisjon* til både spontanitet og improvisasjon. Keith Johnstone (1987) sier at: *People use intuition in daily life but have difficulties in explaining exactly what that means, since it is a process which cannot be cognitively grasped* ( i Bak, s.27).

Å svare direkte på hva intuisjon er altså ikke lett, bl.a. fordi vi her beveger oss på ulike områder som filosofi, psykologi og neurologi- områder som kan være svært omfattende og vanskelig å få «tak i». I Store norske leksikon får vi en litt «uryddig og mytisk» beskrivelse: *Intuisjon, betegner i dagligdags*



språkbruk en spesielt effektiv og direkte form for erkjennelse eller erkjennelsesevne, som noen tillegger genier i motsetning til normalt begavede, kunstnere i motsetning til vitenskapsmenn, kvinner i motsetning til menn. (<https://snl.no/intuisjon>, Knut Erik Tranøy (lest 5.9.14). Mer konkret er imidlertid *Intuisjonsskolen* (som holder kurs og workshops for å hjelpe folk med å utvikle sin intuisjon) som forklarer at intuisjon kommer fra det latinske ordet *intueri* som direkte oversatt betyr *innsikt*. «Intuisjon er derfor å innse en sammenheng eller en helhet som tidligere har vært ukjent, uklar eller ubevisst for deg». (Grethe Holtan, <http://www.intuisjonsskolen.no/hva-er-intuisjon>). Men intuisjon kan oppleves ulikt: Noen vil forklare det som en følelse, andre som en overbevisende tanke, mens andre igjen vil oppleve intuisjonen som erfaring: *Intuisjon er bruk av mange forskjellig typer av kunnskap, erfaring og ikke-styrte prosesser i hjernen*. Intuisjonsskolen er også tydelige på at det finnes ulike teknikker for å lære å ta i bruk intuisjonen sin, og at det handler om bevisstgjøring og øving- og at alle kan lære å utvikle bedre ferdigheter på området (ibid.). Det sistnevnte er også mitt «ståsted», nemlig at *alle* kan lære å utvikle det intuitive (på samme vis som alle kan utvikle sin evne til å improvisere).

Dreyfus & Dreyfus, som knytter intuisjon særlig til de høyeste nivåene i sin *mesterlære-teori* (og som jeg kommer tilbake til), er også opptatt av å «avmytifisere» intuisjonsbegrepet og mener at det verken er snakk om «wild guessing nor supernatural inspiration», men at vi heller bør se på det som kunnskap: *We shall use «intuition» and «know-how» as synonymous* (1986:28-29). Dette samsvarer godt med Svein-Halvard Jørgensens syn på intuisjon. Han sier at *intuisjon* forklares av mange som noe overnaturlig og magisk, men at han heller vil se det som *taus kunnskap* (Polanyi), det vil si erfaringer som er *kroppsliggjort* og hvor mønstergjenkjennelse, subtilitet, sensitivitet og absolutt tilstedeværelse er de mest essensielle kjennetegnene. Både i intuisjon og improvisasjon ligger det kyndighet, men intuisjonen er «taust resonnerende», mens improvisasjonen er «respons», mener han. (Steinsholt/Sommerro, 206:62.) (Eller hvis vi skulle brukt et annet ord enn respons, kunne vi sagt at improvisasjon er performativ). Hvis vi skal følge Intuisjonsskolen, Dreyfus/Dreyfus og Jørgensens teorier, kan vi alle utvikle en intuitiv kompetanse som vi kan bruke i situasjoner som fordrer spontan handling, uten at vi har noen klar «oppskrift» på forhånd, men hvor intuisjonen gjerne *gir* oppskriften, fortrinnsvis gjennom tidligere erfaringer. Det viser i så fall at vi har en skjult kapasitet som nok kan brukes oftere og som til dels kan bevisstgjøres. For helt bevisst vår egen intuisjon kan vi aldri bli, både fordi vi ikke fullt ut kan vurdere oss selv utenifra, og dessuten vil vi ikke kunne forutse nye situasjoner som oppstår- akkurat som med improvisasjon og paradokset å *forberede det uforberedte*. (Og slik sett kan man forstå Kants filosofi som *aksepterer den sanselige intuisjon, men benekter muligheten av intellektuell eller fornuftsintuisjon*. (<https://snl.no/intuisjon>, Tranøy). Jeg har tro på at man kan lære ut ifra sine intuitive opplevelser og erfaringer- både hva slags kompetanse-potensial man har, hvordan denne kan utnyttes og utvikles, og hvordan man reagerer i ukjente situasjoner (og hvorfor man reagerer slik man gjør). Men det forutsetter at man tar seg tid til å gjøre noen refleksjoner og stille

noen spørsmål til seg selv- og ikke minst samtale med andre om det- for å få økt egen og andres bevissthet, jf. den bevisstheten Stacy Dezutter etterlyser i forhold til improvisasjon. (De to narrativene jeg presenterte innledningsvis (s. 3-4) kan forøvrig være eksempler på bevisstgjøring av egne og andres følelser og holdninger til improvisasjon og hvordan man reagerer i ukjente situasjoner).

#### 2.4. Pedagogiske utfordringer ved improvisasjonsundervisning

At improvisasjon er sammensatt og kan være krevende, forstår vi også når vi leser psykologen og improvisatøren Jeff Pressings beskrivelse av de kognitive prosesser som foregår samtidig:

«The improviser must effect real-time sensory and perceptual coding, optimal attention allocation, event interpretation, decision-making, prediction (of the actions of the others) , memory storage and recall, error correction, and movement control, and further, must integrate these processes into an optimally seamless set of musical statements that reflect both a personal perspective on musical organization and a capacity to affect listeners” (Berkowitz, 2010:4).

Ofte er det masse informasjon man skal forholde seg til når man improviserer, og mange avgjørelser må tas på kort tid- og ikke minst skal man kommunisere med andre samtidig som man er opptatt av «egne prosesser». R. Keith Sawyer er opptatt av *group-creativity* og *group-flow*. For å oppnå en slik positiv gruppe-effekt, er det imidlertid ikke tilstrekkelig at hver enkelt deltaker er «forberedt og fokusert»: *In musical groups, group flow requires a type of parallel processing; the musicians are playing nonstop, yet while they are playing they must simultaneously listen to their band members, hearing and immediately responding to what they are playing.* Du må derfor være i stand til å «divide your senses», ifølge Sawyer (2003:44). Improvisasjonsmusikeren Stig Roar Wigestrands snakker om *parallel prosessering* (begrepet er hentet fra psykologien) som betyr at hjernen jobber med ulike typer informasjon samtidig. (Steinsholt/Sommerro, 2006:126). Sett ut ifra en musikers ståsted, presenterer han en modell som bl.a. viser at kreative ideer må omsettes til det instrumentet du bruker, som igjen både har tekniske og tradisjons-pregede rammer (inklusive begrensinger) som styrer valgene du gjør. Dette er ikke noe du står og tenker over når du er i improvisasjonssituasjonen, men noe du har innarbeidet og «kroppsliggjort» gjennom en instrumentalpraksis. Det er særlig interessant at Wigestrands mener at instrumentet har større betydning for improvisasjonsprosessen enn tidligere antatt. (Og dette er noe både musikeren og improvisasjonspedagogen og soundpainteren bør være bevisst på i forhold til instrumentets tradisjon, tekniske muligheter, kompetansekrav osv.) Videre blir dine abstrakte ideer også påvirket av hvem du spiller med, hvilken bakgrunn disse har, hva slags settinger du møter, mm. Wigestrands stiller også spørsmålet: *Hva tenker den improviserende musiker?* Og til det spørsmålet kan det være nærliggende å stille et tilleggs-spørsmål: *Og hva rekker han ikke å tenke på?* Det meste går jo så fort at man ikke rekker å tenke- og hvor bevisste er vi på det som skjer?

Man skal nemlig ikke ha for store «forhåpninger» til kognitiv kapasitet når man improviserer. Sawyer viser til undersøkelser gjort av Johnson-Laird (1988) og Sloboda (1985) som viser at «...processing capacity is minimal during a real-time performance» (ibid:80)- og med den konsekvensen at når man jobber med improvisasjon bør man unngå store krav til kognitive prosesser. Dette stemmer godt med mine egne erfaringer: Du rekker f.eks. ikke å stå og tenke på hvilke akkord-skalaer som passer til de ulike akkord-progresjonene når du jobber med eksempelvis en jazz-standard-låt (det trodde nemlig jeg i starten), både fordi det skjer mye på en gang- og det skjer fort. I forhold til din totale kapasitet vil da det kognitive okkupere mye av *kommunikasjons-fokuset* som er essensielt i alt samspill, nemlig å lytte til de andre i ensemblet og respondere på det de «tilbyr» for selv å kunne gi noe tilbake. Overført til pedagogisk tenkning, vil det si at improvisasjonsoppgaver ikke bør være for tanke-krevende eller teoretiske- og særlig ikke når man jobber med unge musikere, men heller ha fokus på kommunikativ utøvelse og å få musikken til å gå gjennom hele kroppen og bruke ulike sanser (bruke et bredt følelsesregister). Og jo mindre sammensatt og enklere oppgavene er å forstå, jo bedre, vil jeg si, litt generelt. SP kritiseres av Scea og Haltmeier for å være for omfattende og kognitiv (med bl.a. for mange tegn å huske) og hvis dette stemmer, vil utvilsomt mye av fokuset og energien hos aktørene brukes på kognitivt arbeid- og dermed mindre på kommunikativ utøvelse. (Men, selv med enklere oppgaver, kommer man ikke utenom parallellprosessering og du må uansett «divide your senses» (som Sawyer hevdet) - men, jo mindre kognitive «krav» som stilles, jo mer kan man konsentrere seg om det kommunikative og musikalske samspillet).

#### 2.4.1 Lærerrollen og «teaching as performance»- i et uforutsigbart landskap

Live-komponering og improvisasjon gir oss noen didaktiske utfordringer: Hvordan skal man undervise det uforutsette? Og skal ikke en lærer vite svaret, eller i det minste vite veien til svaret, som skal gi kunnskap og læring? Barrell, Dawe, Eisner m.fl. har brukt metaforen *teaching as performance* og Sawyer sier om disse at : *These writers argued that, like improvising stage actors, teachers are artist who operate on intuition and creativity*” (Sawyer, 2011:4). Ut ifra dette kan man både diskutere om lærere jevnt over jobber intuitivt og kreativt, og man kan også stille spørsmål om det er særlig tilrettelagt for intuitiv og kreativ jobbing i klasserommene. Men jeg lar den diskusjonen ligge, og vil heller fokusere på lærer-rollen i sammenheng med læringsstrategier og kunnskapsutvikling. Den mer tradisjonelle *formidler-rollen* som læreren gjerne har hatt, har blitt utfordret de seneste tiårene. Ikke minst er det flere som har stilt spørsmål om hva kunnskap og læring er og ikke minst hvordan det oppnås. Innen *sosiokulturell* tenkning er man særlig opptatt av *samspillet* mellom individet og det sosiale fellesskapet (sosiale praksiser) og *medvirkning* og *egenaktivitet* (Dewey, Mead, Vygotsky, Lave & Wenger) og man vil, i likhet med *konstruktivistisk* tenkning, hevde at elevene konstruerer sin egen kunnskap, sammen med andre. I et slikt perspektiv får eksempelvis den tradisjonelle formidler-rollen læreren har hatt, en svekket posisjon. Sawyer uttrykker det slik: *Effective creative learning involves teachers and students improvising together, collaboratively* (Sawyer, ibid: 20). Tone Pernille

Østern har også et interessant fokus på læreren som «endringsagent» i sin avhandling: ”Meaning-making in the Dance Laboratory”:

*With this study, I will focus on teachers and their possibilities to act as agents of change. The teacher in dance improvisation has the opportunity to teach differently and thereby in a new way influence the lived experiences of the students (Østern, 2009:29).*

I likhet med Østern, mener jeg det samme gjelder for improvisasjonsundervisning i musikk: Læreren blir en «endringsagent», både fordi læreren har mulighet til å undervise annerledes og at det samtidig ligger i improvisasjonens natur, at verken lærer eller elev kjenner «svaret» på forhånd (verken i forhold til innhold eller form)- og ei heller hvor det hele vil ende. Sett i et større perspektiv, kan man snakke om en *annerledes lærer-rolle* (eller et nytt undervisningsparadigme) hvor læreren ikke lenger skal foredra «sannheter» eller har en fasit å gå ut ifra, men snarere må være med på den samme ukjente «reisen» som elevene, og konstruere kunnskapen sammen med dem.

I “Structure and Improvisation in Creative Teaching”, sier Sawyer at: ”...*improvisation provides an invaluable perspective on creative teaching*” (s.11). Under overskriften: “What makes good teachers great?” sier han også at: «...*experienced teachers have a larger repertoire of structures that they use in the classrooms, yet at the same time, they are more effective improvisers*»(ibid: 16). Sawyer peker blant annet på at improvisasjonsbasert undervisning er verdifull for å kunne se kunnskap på nye måter og være åpen og mer prosessuell (ibid:32). Når det gjelder improvisasjonsdidaktikk er særlig forholdet mellom struktur og fleksibilitet viktig, sier Sawyer (min egen oversettelse, ibid:3). Han snakker også om de tre paradokser: *The teacher paradox, the learning paradox and the curriculum paradox* og mener at improvisasjon kan hjelpe oss i å imøtekomme disse tre paradoksene, som forenklet sagt handler om det paradoksale i avstanden mellom fastlåste strukturer (planer, skjemaer o.lign.) og muligheten til å være kreativ innenfor disse rammene. Sawyer sammenligner lærerrollen med improvisatorens: Er du trygg på rammene er det lettere å løsrive seg og gi plass for det uforutsette. Steinholt/Sommerro sier det slik: *Jazzmusikere gjør ofte det som pedagoger av og til oppdager at de selv gjør; de skaper og finner opp nye og usedvanlige måter å reagere på uten en foreskrevet plan og uten et sikkert utfall.* (2006:20).

Også Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot er opptatt av *det uforutsette* og mener at de *ordinære didaktiske modellene og teoriene* (som f.eks. den *didaktiske relasjonsmodellen*) ikke vil være «tilstrekkelige, ettersom de ikke innlemmer det forutsettes natur, men forutsetter linearitet, kausalitet og forutsigbarhet». Og man kan heller ikke kjenne til *læringsmål* for det uforutsette. I stedet bør man se muligheten det uforutsette kan gi, i rommet mellom planlegging, spontanitet og improvisasjon- og ta i betraktning Basil Bernsteins utsagn om at «virkeligheten alltid vil ligge et skritt foran teoriene».

De fremholder dermed to perspektiv i forholdet mellom opplæring og det uforutsette: 1) *Vektlegge opplæring og trening for å utvikle kompetanse for å mestre uforutsette situasjoner*, og 2) *Utnytte mindre farlige uforutsette situasjoner til å bli «produktive øyeblikk»* (Torgersen, 2015: 21-23). (Og det er nettopp slike rammer jeg jobber i forhold til, både når jeg jobber med improvisasjonsundervisning og med SP).

#### 2.4.2 «Risiko-sport» og sikkerhetsnett

At en av studentene i mitt improvisasjonsemne svarte: *Jeg elsker å improvisere, men kun for meg selv* er nok symptomatisk for flere. Det er lettere å improvisere når man føler en viss trygghet, og når man ikke trenger å prestere eller presentere noe man ikke vet hvordan blir, overfor andre. Men for å være spontan og kreativ må man ofte bevege seg litt utenfor den trygge «allfarvei» for å kunne se alternative løsninger eller muligheter, og man også ofte også ta noen sjanser og være litt «modig». I forhold til pedagogens verden er det derfor interessant å lese det ambivalente innholdet i Ronald A. Beghetto & James C. Kaufmans utsagn: *“One of the biggest fears of teachers, particularly those who are just starting their career, is a classroom in chaos.”... “At the same time, most teachers generally value student creativity”*. (Sawyer, 2011:94). Dette viser et paradoks som også stemmer godt med mine egne erfaringer på området: De fleste pedagoger synes kreativitet og improvisasjon er viktige områder å jobbe med, men mange unngår det likevel, nettopp på grunn av det uforutsigbare og dermed bl.a. faren for «kaos», for å bruke Beghetto & James C. Kaufmans terminologi. Har man i tillegg en klasse med 25-30 elever er det lett å forstå at det kan være svært utfordrende for en lærer å la elevene improvisere, for dermed å risikere å gi fra seg både musikalsk «kontroll» og pedagogisk orden i klasserommet. Det er ikke til å legge skjul på at driver man med improvisasjonsundervisning, må man være forberedt på en del utfordringer, både av emosjonell og faglig art. Improvisasjonssangeren Lise Dillans sier det slik: *Når man skal undervise i improvisasjon, er det derfor ved siden av det reint faglige, viktig å kjenne til hvilke reaksjoner og frustrasjoner som kan oppstå i møtet med noe som til enhver tid er ukjent..* Og hun fortsetter med: *for å undervise i faget bør man selv ha kjent på kroppen de problemstillingene som er vanligst i møte med improvisert musikk, nemlig frykten for å tape ansikt, miste anseelse, bli avvist osv.* (Dillan i Johansen/Kalsnes/Varkøy: 2004:165). Dette er forhold jeg kjenner meg godt igjen i, som improvisasjons-underviser.

Det blir derfor viktig både å trene på å kjenne ubehaget på kroppen og å utvikle strategier når man «står i stormen». Og ikke minst er det viktig å bygge opp et miljø som er preget av trygghet og støtte, slik at omgivelsene legger til rette for det å ta sjanser og at det å gjøre feil ikke er så farlig og ikke får negative konsekvenser: I stedet kan man fokusere på å oppdage en del nye, spennende musikalske landskap. Men kreativitet krever altså litt kaos. Det er derfor spesielt viktig å undersøke hvilke rammebetingelser som kan virke hemmende på skapende prosesser. Har man f.eks. egnede rom eller egnet utstyr til disposisjon? (spesialrom for musikk og egnet utstyr er ikke noen selvfølge). Tåles

det litt ekstra «støy»? Tør læreren å slippe kontrollen (men kanskje likevel være en konstruktiv coach)? Hvilke metoder kan man bruke? Hvor mye tid kan man bruke (hvor tålmodige er elevene)? Hvor selvstendig kan elevene jobbe? osv.

I den amerikanske psykoanalytikeren Rollo Mays bok: *Mot til å skape*, tas det opp flere interessante aspekter ved det å være kreativ, og særlig dette med å ha *mot* til å skape. (1975/2001). May sier det slik (med referanser til både Kierkegaard, Nietzsche, Camus og Sartre i forhold til *fortvilelse og mot*): *Det motet som kreves, er heller ikke bare egenrådighet- vi kommer helt sikkert til å måtte skape sammen med andre. Men om du ikke uttrykker dine egne originale tanker, om du ikke lytter til din egen væren, har du forrådt deg selv.* (2001:10). Vi kan ane det eksistensialistiske aspektet enda sterkere når han henviser til Paul Tillich som bruker betegnelsen *ontologisk* om motet, i den mening at det er grunnleggende for vår *væren* (ibid:12). Om den kreative prosessen snakker May om viktigheten av *møtet*, hvor kunstneren blir dratt inn i kunsten med stor intensitet og blir «fanget» og glemmer både tid og sted (ibid: 43-47) - og her aner vi klare paralleller til Mihály Csíkszentmihályis *flow-begrep* (1975). Men man kan ikke uten videre, gjennom *viljen*, bestemme seg for å være kreativ: «*Viljen* kan ikke gi innsikt. *Viljen* kan ikke gi kreativitet. Men ved hjelp av *viljen* kan vi gi oss hen til møtet med intens hengivenhet og engasjement.» (ibid: 50).

Forfatteren Knut Faldbakken berører noe av det samme når han uttrykker det slik i sin bok: «Tør du være kreativ?»:

*Dramatikken i den kreative prosessen må ikke underslås. Følelsen av dypt engasjement, av satsning og av risiko som gjør den kreative søken ulik alle andre former for problemløsning, gjør også at belønningen, når inspirasjonen er der, føles ulik alle andre former for gevinst. Den gir deg, i hvert fall glimtvis, mulighet til å overskride dine egne grenser.* (1994:79).

Faldbakken får tydelig fram dramatikken ved risikotakingen, men han berører også et annet essensielt aspekt ved kreativt arbeid: *Belønningen*, som gjør at det er verdt å ta sjanser og at du glimtvis overskrider dine egne grenser- noe som kan gi både skjellsettende opplevelser og du kan også oppdage nye sider både ved deg selv og det eksistensielle i livet. (Dette er derfor ofte en sterk indre motivasjon). Faldbakken snakker også om viktigheten av å komme i en *kreativ sinnstilstand* (ibid:111) og SP kan muligens være en døråpner for en slik kreativ sinnstilstand og det «ontologiske motet»..

Men hvor farlig er det egentlig å improvisere og kanskje måtte oppleve et «mageplask» en gang i blant? Ut ifra min erfaring (bl.a. som lærer og kursholder i improvisasjon) virker det som folk har svært ulike terskler i forhold til å ta sjanser og bevege seg i ukjent musikalsk terreng. *J. W. Atkinsons motivasjonsteori* forteller oss at to «innstillinger» eller motiv vil melde seg i forbindelse med

*prestasjonssituasjoner*: et motiv for å oppnå suksess og et motiv for å unngå å mislykkes. Disse motivene er relativt stabile (og ubevisste) og Atkinson gir dem derfor karakter av å være *personlighetstrekk*- og dermed lite påvirkelig av situasjonsfaktorer i øyeblikket. (Skaalvik & Skaalvik, 2013:150). Paco de Lúcia (2001), en av verdens ledende flamenco-gitarister, hadde ifølge ham selv aldri improvisert på gitaren før samarbeidet med gitaristene Al di Meola and John McLaughlin og de Lúcia forteller:

*I asked them: How do you improvise? What kind of system is that, what form? And then they laughed. "Why are you laughing?"; and they said: "Come on man, you can do it, just follow us". But I couldn't do it. Until I started to discover how it worked. On that day I gave a sigh of relief, and then I discovered how nice it is to improvise...*

Litt senere sier han: *I was learning on the stage...without knowing what I was doing.* (DVD, 2001:29.54-33.39). de Lúcia lærte seg altså å improvisere «live» og det får meg til å reflektere både omkring hvilken selvtillit han måtte ha- (det var nemlig stor fallhøyde, fra å være i posisjon som en av verdens ledende gitarister, til å kaste seg utpå dypt vann, med fare for ikke å lykkes- og det foran et stort publikum!) og dernest om det da ikke trengs noen opplæring i improvisasjon? Noe av svaret her er nok at Paco de Lúcia hadde mye å «spille på» (allerede), som han kunne benytte, intuitivt: En fenomenal teknikk og stor instrumentkunnskap, mange års samspillerfaring (med bla. flamenco-musikere og dansere, hvor det spontane er en del av «tilnærmingen») og ikke minst stor musikalitet. Men likevel foregikk dette i en helt ny setting for ham. Paco de Lúcia var tydeligvis motivert for å *oppnå suksess* (og ikke på å *unngå å mislykkes*).

Men hvis Atkinson har rett i at det her dreier seg om *personlighetstrekk* (og i mindre grad situasjonelle faktorer) i forhold til prestasjonssituasjoner, kan det gi en god forklaring på hvorfor mennesker har forskjellig vilje til å improvisere. Men det vil i så fall kunne ha store konsekvenser for improvisasjonsopplæringen og annet spontant, skapende arbeid med «høyrisiko-faktor», for dersom det handler om grunnleggende personlighetstrekk, vil det kunne være svært vanskelig å overbevise en person som er fokusert på å unngå å mislykkes om at vedkommende kan oppnå suksess i et *sjansespill* som improvisasjon kan være. Selv jobber jeg ut ifra en pedagogisk innstilling om at det først og fremst dreier seg om *situasjonelle faktorer* og at alle dermed kan motiveres til å ta sjanser og tro på at de kan lykkes. Men samtidig må jeg innrømme at Atkinsons teori gir mye mening, ettersom jeg opplever svært ulik vilje til sjanse-taking hos mennesker- og det er ikke lett å overbevise «tvilerne» om at de også kan improvisere. Men som pedagog *må* du tro på det- i alle fall hvis du skal jobbe med improvisasjonsopplæring.



De fleste trenger trygge omgivelser for å ta sjanser. Og det kan bl.a. skapes både gjennom å legge til rette for mangfold og berømme ulike løsninger eller måter å gjøre ting på. En annen måte å skape trygghet, er at man gjennom *mengdetrening* blir vant til litt uvante eller utfordrende situasjoner. Gjør vi en ting mange ganger, blir ikke fallhøyden så stor. Det er nok derfor vi tør å improvisere når vi snakker eller når vi lager mat: Vi har gjort det så mange ganger at selv om vi ikke kjenner til utfallet, er handlingssituasjonen så kjent for oss at vi tar utfordringen uten å tenke på konsekvenser som at vi dummer oss ut, taper ansikt osv. (Med mindre vi skal snakke med, eller lage mat for «kongen» eller andre celebriteter. Da blir situasjonen en helt annen- og prestasjonskravet vil normalt stige i vesentlig grad, jf. studenten som «likte å improvisere, men kun for seg selv»). Men, overført til musikkfaget møter vi fort en utfordring: Hvordan skal vi kunne drive mengdetrening innen improvisasjon når det er så få musikktimer på timeplanen? På ungdomsskolen har man f.eks. en undervisningstime pr. uke i snitt og i kulturskolen har man i beste fall en undervisningstime i uka (hvis man er flere elever på en gruppe)- og da kan det virke litt urealistisk å tenke at elevene skal få særlig mengdetrening i improvisasjon?

Oppskriften tror jeg er å minske avstanden og respekten til improvisasjonsområdet og se det mer helhetlig sammen med musisering, komposisjon og det performative på den ene siden, og å finne metoder som gjør at improvisasjon kan fungere på ulike nivå og i ulike settinger på den annen side. Selv jeg har jeg god erfaring med å improvisere som f.eks. oppvarming på en time, eller knytte improvisasjon til repertoaret man jobber med, eller legge inn små økter hvor man kan jobbe med eksempelvis en *stemning* (jf. program-musikk), som f.eks. å spille en «take-off» for fly (eller i større format skape et lydlandskap på en flyplass) eller bruke *grafisk notasjon* (hvor elevene/studentene selv kan bestemme hva grafene skal representere (det kan være alt i fra bestemte parametere som tempo, frekvensområder, dynamikk- eller grafer som representerer ting fra dagliglivet). Slike tilnærminger kan være med på å ufarliggjøre det ukjente, og ikke minst kan man nedtone det prestasjonsrettede. Bruk av bi-instrumenter i stedet for hovedinstrument har jeg også erfart kan nedtone prestasjonskravet den enkelte setter til seg selv- og man trenger ikke bruke instrument i det hele tatt, men heller fokusere på å bruke kroppen og stemmen. (Slik vi f.eks. gjør når vi jobber med beat-boxing og body-percussion). Man kan også nedtone det solistiske fokuset, og heller jobbe mer med kollektiv improvisasjon (slik man f.eks. gjorde i «trad-jazzen») - slik at ikke enkelte føler ubehag med å stå fram alene, i uvante settinger eller litt pressede situasjoner.

#### 2.4.3 Tutti-musiker eller solist?

I artikkelen: *Doing Free Jazz and Free Organizations, "A Certain Experience of the impossible"?* Ornette Coleman *Encounters Jacques Derrida* - er forfatterne inspirert av møtet mellom Coleman og Derrida i forhold til koblingen mellom: *the radical collective responsibility associated with Coleman's Free jazz improvisation and Derridean deconstruction*. De tar utgangspunkt i Derridas uttrykk «a



certain experience of the impossible» (1992) som dreier seg om: *...a double or multiple range of meanings that cannot be contained within the text's intended meaning. This tension is what creates an experience of the impossible.* (Griffin/Humphreys/Learmonth, 2014:1-2). Deres artikkel er interessant både fordi den beveger seg i spennet mellom improvisasjonens «struktur og frihet», men viser også hvordan musikkimprovisasjon kan overføres på andre områder enn musikk (selv om de selvfølgelig ikke er de første som sammenligner jazz med samhandling eller kreativ utvikling i f.eks. organisasjonslivet), og ikke minst hvordan man kan «ufarliggjøre» det å improvisere alene (som solist) ved å improvisere kollektivt hvor alle er *in the spotlight simultaneously*. Det å være solister samtidig, kan gi økt trygghet, særlig for de som ikke er vant til å improvisere. De stiller deretter spørsmålet (i «derridansk retning»): *However, isn't everyone being in the spotlight simultaneously something that is impossible, even absurd?* Deres svar er «kanskje», men de tror likevel at å tenke det kollektive er viktig i forhold til å bygge improvisatorisk trygghet. (Griffin/Humphreys/Learmonth, 2014:1-5).

Dette er forhold som også en pedagog alltid har i bakhodet: Hvor mye «solistisk plass» skal de enkelte elevene få og hvor mye kollektiv støtte trenger de for å ta improvisatoriske sjanser og hvor sterkt er det kollektive ansvaret? Dette vil gjerne være *personavhengig* (noen liker bedre enn andre både å være «solister» og å improvisere og noen tar mer ansvar enn andre), men er gjerne også *situasjonsavhengig*: Er man f.eks. i uvante situasjoner eller nye setninger, vil man sannsynligvis være mindre «sjansevillig» og ta mindre ansvar- og da trengs gjerne «kollektive støttepillarer», som å være *solist sammen med flere*. Likevel bør man jobbe for at alle er «solister» (om enn i ulik grad og i ulike setninger) og Torild A. W. Oddane er opptatt av viktigheten både av at alle er solister etter tur (og at man gjerne systematiserer dette gjennom f.eks. «turtaking»), men hun er samtidig opptatt av at alle lærer seg «kunsten å «kompe», for å kunne bidra i fellesskapet (Torgersen, 2015:253). Overført til Soundpainting, kan man fremheve det solistiske gjennom spesielle tegn som f.eks. *Point to Point* eller *Improvise*, men man trenger ikke tenke tydelige solist/komp-roller, men heller la utøverne være solister eller tutti-musikere samtidig, som f.eks. med *Scanning*-tegnet, hvor alle er solister på omgang (jf. turtaking), men det skjer så fort at det oppleves som alle gjør det samtidig, og dermed kan det typiske solist-fokuset ufarliggjøres noe. Og hvis man skal bruke mer individuelle solist-tegn som *Point to Point* eller *Improvise*, kan man også la flere gjøre dette samtidig, og dermed være litt forsiktig med å bruke de mest utfordrende solist-tegnene på enkeltutøvere, før man er mer kjent med ensemblet.

#### 2.4.3 Ulike tilnærminger til improvisasjon

Det er mange måter å jobbe improvisatorisk på og det finnes etter hvert også mye litteratur på området- som både er teoribasert (f.eks. innenfor jazzrelatert musikk) og praktisk rettet (det finnes f.eks. svært mye instruksjonsmaterieell på DVD, på You Tube: demo'er, «tutorials» og interaktive nettbaserte workshops etc.), men med svært ulik grad av *didaktisk refleksjon*, vil jeg påstå. Innenfor rammen av mitt prosjekt kan jeg ikke gå for mye i detaljer på dette feltet, men vil likevel skissere noen

grove linjer- og presentere noen ulike tilnæringer og tradisjoner i forhold til improvisasjon (og da med konsekvensen av at det blir et *selektivt* utvalg, ut ifra bl.a. mitt eget ståsted, samt påvirkning fra mine omgivelser og mitt fagfelt). Jeg vil samtidig også gi noen smakebiter på egen tilnærming til det improvisasjons-didaktiske feltet.

Går man tilbake i tid for å finne ut hvordan bluesmusikere eller jazzmusikere lærte seg å improvisere før det var vanlig med innspilte plater eller teoretisk litteratur, viser Paul F. Berliner til at det vanligste for en jazzmusiker var å høre *live-musikk* (konserter og jam-sessions) og hvis man var heldig: Få noen timer eller «gå i lære» hos en jazzmusiker («informal study sessions & apprenticeships», 1994:37) – eller det vi vil kalle «mesterlære» i dag (og som også er vanlig i mange kulturer fortsatt) og også eksempelvis i kulturskoleundervisningen- noe jeg vil komme tilbake til). Innen blues/pop/rock-tradisjonen (hvor jeg selv startet med improvisasjon) eksisterer det et bredt spekter både i forhold til *graden* av improvisasjon og i forhold til ulike tilnæringer. I blues og rock er det ganske vanlig å improvisere på alt ifra små fills til lengre soli (ofte med utgangspunkt i innspilt materiale). Noen foretrekker å jobbe «teori-fritt» og *gehørbasert*, mens andre kan ta utgangspunkt i *noter* (eller *tabulatur* for visse strenge-instrument). Enkelte velger å ta utgangspunkt i det melodiske materialet som utgangspunkt for improvisasjon, mens andre fokuserer mer på det rytmiske, eller akkorder og skalaer (som f.eks. pentatone skalaer i dur og moll eller blues-skalaen). Noen velger å «planke» låter mest mulig, mens andre «jammer» fram improvisasjoner eller til og med hele låter, med bandets egne «ressurser» som utgangspunkt (slik bl.a. bandet Grateful Dead til dels gjorde).

Etterhvert har det også vokst fram en stor mengde improvisasjonsteori, med bl.a. fokus på akkordlære, skala-oversikter, akkord-skalaer, reharmoniseringer, akkord-progresjoner, diverse motivarbeid mm. Noen er rene teoribøker, mens andre legger mer vekt på å «utøve teorien», gjennom praktiske øvelser. (David Baker's *Jazz Improvisation* (1988), Barrie Nettles/Richard Grafts: «The Chord Scale Theory & Jazz Harmony Analysis» (2002) og Mark Levines «The Jazz Theory Book (1995) kan stå som eksempel for bøker som forsøker å ivareta en teoretisk/praktisk tilnærming). Innenfor dette «teori-paradigmet», er det også noen som forsøker å legge vekt på det *kreative* aspektet med improvisasjon, men da på forskjellige vis. *Scott D. Reeves* bok: *Creative Jazz Improvisation* (2007) kan være et eksempel på en «skole» hvor både det historiske, teoretiske, praktiske og kreative omkring «improvisasjons-handverket» i jazz blir presentert. (Imidlertid får boka et teoretisk preg og oppleves ikke så «kreativ» (selv om det er mange øvelser der) ettersom alt materialet er skriftlig og litt «tungt» presentert, gjennom tekst og noter, riktignok med gode henvisninger til mange innspillinger av de store mesterne). Også *David Liebman* har en teoretisk/praktisk inngang, men fra en mer spesiell innfallsvinkel, i det han nærmer seg improvisasjon gjennom en *kromatisk tilnærming* til harmonikk og melodikk. I *superimposition* skapes det spenninger gjennom dissonanser mellom f.eks. akkordgrunnlaget og melodikken, som kan ta utgangspunkt i ulike tonale senter: «Superimposition is

quite obvious when accomplished harmonically where two or more key centers are simultaneously sounded», forklarer han (1991: 14). Dette er imidlertid krevende og fordrer både en viss teoretisk oversikt og musikalsk modenhet, ettersom du helst skal ha de ulike tonartene eller de tonale sentrene i «hodet» samtidig. Men det gir spennende åpninger for en utvidet tonalitet og kromatikk, satt i et utvidet harmonisk-melodisk system. (Den anerkjente gitaristen Pat Metheny mener for øvrig dette er en av de mest fascinerende bøker som er gitt ut om improvisasjon) (ibid).

Ellers florerer det også med litteratur som inneholder analyser eller transkripsjoner av de store improvisasjonsmesterne (som f.eks. jazzlegendene John Coltrane, Bill Evans og Miles Davies, eller rockelegender som Jimi Hendrix og Gary Moore). Eller det kan være litteratur som viser forslag til hvordan man skal bygge opp en solo (med spenningskurve, bruk av disharmoniske virkemidler, bevissthet i forhold til bruk av ulike registerområder, dynamikk, lydeffekter, mm.) -og ellers gir generelle tips om hvordan man skal jobbe med improvisasjon, gjerne med ulike øvingseksempler. (Og flere av de nevnte bøkene ivaretar dette aspektet også).

En del improvisatorer jobber fortrinnsvis ved hjelp av gehøret og forholder seg først og fremst til et auditivt eller audio-visuelt materiale (vinylplate, CD, DVD, YouTube mm.), hvor man gjerne forsøker enten å imitere («planke») ei låt eller kanskje bare en bestemt solo, eller man lager sine egne versjoner med utgangspunkt i det innspilte låt-materialet. Andre kjøper seg spesielle «play-alongs» eller «Minus 1» (når jeg begynte å jobbe med jazz, spilte jeg mye etter Jamey Aebersolds *Play-A-Longs*), hvor man kunne spille sammen med et ferdig-innspilt komp (standard-låter) og hvor «lead-stemmen» mangler - men hvor det i visse tilfeller gis forslag til hva man kan spille (og i starten var det virkelig inspirerende å få spille sammen med en «proff komp»). En del musikere jeg kjenner, benytter også den nettbaserte *iReal Pro – Music book and Play along* - som er bl.a. basert på et låtbibliotek med mange kjente standardlåter, akkord-informasjon, greptabeller, skalaopplysninger, diverse info-sider og «support»- og som sier om seg selv at de : *...offers an easy-to-use tool to help musicians of all levels master their art. Our app simulates a real-sounding band that can accompany you.* (www.irealpro.com). Ellers kan *Sølvin Refviks: Den elektriske gitarboka (1.-3) - Lærebok i samspill og improvisasjon for gitarister* (1996 og 1998), være et eksempel på en noenlunde helhetlig tenkning innen blues/pop/rock/jazz-sjangerne. Hans «gitar-skole» skal gi *grunnleggende innføring i låter, musikkteori og øvelser* - og med alle bøkene følger det med øvings- CD'er. Jeg har selv brukt disse bøkene en del- og synes de balanserer ganske godt mellom et bredt dekkende og relevant gitar-repertoar, inkludert tekniske øvelser (presentert både gjennom noter, tabulatur og gehørtrading), og hvor blant *arpeggios* tenkes som grunnleggende improvisatoriske byggeklosser (i tillegg til skalaer). Men jeg savner litt mer konkrete øvelser knyttet til det kreative arbeidet knyttet til improvisasjon.

En «enkel» bok jeg noen ganger bruker for nybegynnere innen improvisasjon er: *The Real Easy Book-Tunes for beginning improvisers*. (Sher Music, 2003). Her går man «rett på musikken», med ganske enkle melodier og forslag til piano-voicing, basslinjer og skala-valg. Men det sies derimot ingenting om *hvordan* man skal improvisere, så her ligger det nok implisitt en tenkning om at det å jobbe med skalaer er «veien» til improvisasjon. Jeg nevner denne boka fordi det finnes mange eksempler på denne type litteratur, hvor man tar utgangspunkt i en jazzlåt eller en blues- eller rockelåt, men hvor du i grunnen må finne improvisasjonsmetoden selv. Det kan riktignok være nyttig med oppgitte skalaer, men min erfaring er at det fort kan resultere i «skala-øvelser» og en teoretisk tilnærming til musikken, snarere enn at det resulterer i improvisasjon eller kreativ virksomhet. Jeg har sett flere eksempler på musikk lærere i kulturskolen eller kursholdere i improvisasjon, som «deler ut» akkordskalaer og gir beskjed til uerfarne improvisatorer om å improvisere (og jeg har selv «syndet» her). Men det man glemmer er at skalaen i seg selv gir verken musikk eller improvisasjon, men er kun et forråd av «toner til disposisjon». At mange ferske utøvere kan sitte med et tomt blikk foran seg når de får «utlevert» en skala, er ikke så rart. Det blir nesten som å presentere alfabetet for en gruppe og gi dem beskjed om å improvisere fram noen nye ord. Det jeg forsøker å si er at det må gis et *grunnlag* og det må gis noen støttende rammer eller eksempler på hvordan improvisasjon kan gjøres. Her kan nevnes at Stig Roar Wigestrang (som også har skrevet en avhandling om improvisasjon) har bl.a. gitt ut en CD, hvor det følger med et hefte (2010), med forslag til motivbruk som er bygd på akkord-skala-tenkning, som utgangspunkt for improvisasjonene. Dette kan være en grei metode å starte på, hvor motivarbeidet blir en «mellomstasjon», mellom en melodisk og skalapreget tilnærming. (Men det bør selvfølgelig ikke stoppe der. Man trenger samspilløving med andre musikere, både for å bli vant med å kommunisere *live* i musikken- og ikke minst for å bli vant til å bruke gehøret aktivt for å lytte til hva som skjer underveis, særlig i forhold til dynamiske og uforutsette ting. Lytter man kun til en CD vil det aldri skje forandringer eller uventede ting).

Ved å ta utgangspunkt i f.eks. deler av det melodiske eller rytmiske materialet, kan man gi nødvendig «starthjelp» og vise noen prinsipper for bearbeiding av bl.a. motivbruk. Den norske jazzpianisten Terje Bjørklund, (som også var med å få jazz og improvisert musikk inn i høyere utdanning, gjennom etableringen av Jazzlinja ved NTNU, 1979), viser eksempelvis flere av de vanligste melodiske bearbeidseteknikkene, som *sekvensering*, *intervallutvidelse*, *diminisjon*, *motivomvendning* og *kreps* i boka «Moderne Jazzimprovisasjon» (1983:30 ff), som var en av de første moderne improvisasjonsbøker som ble utgitt i Norge. Her snakker han også om *vertikale* og *horisontale betraktningmåter*, som kort fortalt handler om hvorvidt man skal tenke og behandle eksempelvis hver akkord «for seg», bl.a. i forhold til skalavalg (vertikalt perspektiv) eller se akkorder og skalaer i litt større sammenheng (horisontalt). Dette er vesentlige aspekt særlig innen jazz-improvisasjon, men det har også stor overføringsverdi til andre sjangre: I en tradisjonell 12-takters blues kan man f.eks. tenke

horisontalt, ettersom man bl.a. kan bruke en felles skala (pentaton skala eller blues-skala er ofte benyttet) som vil «passe» på alle de tre akkordene (vanligvis *tonika*, *subdominant* og *dominant*).

I forhold til nevnte skala-pregede improvisasjons-litteratur, bør man altså som pedagog, gi didaktiske «supplement» og løsrive seg litt fra «skala-harmonisk tenkning», slik at ikke det teoretiske *stopper musikken*. Ikke minst er det viktig å høre på innspillinger eller gå på konserter med gode improvisatorer, for å få tak i den «ekte musikken». Men for å nærme seg et «handverk», kan det i starten være lurt å ta tak i noen «vitale byggeklosser», både som grunnlag for imitasjon, bearbeidelse og selvstendig utvikling. Jeg har selv jobbet en del med motiv- og riff-basert musikk hvor vi har brukt *motiviske byggeklosser* som fundament i utviklingen av det improvisatoriske arbeidet og ofte virker det motiverende å jobbe slik, når man tar tak i «essensen» i låtmaterialet. (Og det er ikke vanskelig å finne «vitale» motiv og riff verken i blues, pop/rock og jazz, eksempelvis). Også såkalte *guidelines*, (lengre toner som følger akkordene, med minst mulig bevegelse/sprang) kan det være fint å jobbe med for å få et nærmere forhold til akkord- og improvisasjonsunderlaget (og det gjelder ikke bare musikk hvor akkordene har «syntaktisk funksjon»). Ofte er det imidlertid unødvendig å snakke om skalaer eller hvilket toneforråd man bruker (eller rytmikk for den saks skyld), i alle fall når man jobber med unge, uerfarne improvisatorer. (Når vi har en muntlig dialog med noen, står vi heller ikke og tenker på hvilke bokstaver vi bruker når vi snakker.) Men i forhold til refleksjon og bevisstgjøring, blir det en annen sak. (Og i alle fall som lærer bør du ha et meta-perspektiv i forhold til det elevene skal arbeide med). Men på den andre siden betyr ikke det at man ikke bør jobbe grundig med ulike skalaer eller teori forøvrig. Skalajobbing kan både øke ens bevissthetsgrunnlag for musikken og gi fine tekniske og praktisk-musikalske øvelser i forhold til improvisasjonsarbeidet. (Ved besøket mitt i West Virginia University så jeg eksempelvis hvordan bevisst skalajobbing ga svært gode resultat på kort tid- og jeg selv har f.eks. brukt ulike «arpeggio-etyder» i min undervisning, både for å øve teknikk og bli bevisst på akkord-materialet som finnes i de ulike skalaene, men da er det gjerne med mer modne elever eller studenter). Men god improvisert musikk blir det gjerne først når man klarer å løsrive seg fra skala- eller teori- fokuseringen- og har overskudd til å utnytte de musiske elementene som er tilstede i et samspill, både med andre musikere og med ditt eget instrument.

At enkelte foretrekker å jobbe minst mulig teoretisk eller «akademisk», kan *David Reed* være et eksempel på. I heftet «Improvise for Real- Understand the music you hear. Play the music you imagine» (2011), ønsker Reed å ta utgangspunkt i den levende musikken, og da på en minst mulig «skolastisk» måte. Han mener nemlig vi har ett dobbelt og dysfunksjonelt forhold til musikk, ikke minst p.g.a. musikkopplæringen som han er svært kritisk til. Han viser bl.a. til: *Children who love music but hate music lessons*» (2011:3). Han ønsker at vi skal bruke sanger vi kan fra før og derigjennom bruke vår fantasi («...since truly improvised music is created in the imagination», ibid:22)- og ikke minst er bruken av det *indre øret* viktig. (I stedet for å tenke teoretisk på hvilke toner

som finnes f.eks. i en F moll-akkord, skal man høre for seg klangen i sitt hode- og deretter finne det på instrumentet). Han er også opptatt av at man skal tenke gjennom «a tonal map», og dette *tone-kartet* skal «smelte sammen» med instrumentet etter hvert (ibid:81). Hans presentasjon er fortrinnsvis gjort gjennom instrumentene gitar og bass- og her gir han hver tone et nummer i stedet for navn. I én posisjon på gitaren ender han eksempelvis opp med 29 toner (5 på hver av de seks strengene, med unntak av 4 toner på G-strengen, (p.g.a. en gitars uregelmessige stemming). Og i stedet for å bruke noter, tegner han lange grønne rekker bortover, som perler på en snor- og hvor hver «perle» har et tall (fra 1 til 29) som viser hvilken tone på gitarhalsen (eller bassen) som skal spilles. Dette er en kreativ og fargerik måte å presentere musikk på (uten bruk av noter eller teori), og med mer intuitive og letteste symboler. Jeg aner at systemet nok kan ha noen begrensninger (som f.eks. når man skifter posisjoner på instrumentet- og tallsystemet må justeres), men mer overordnet er det at han mener at alt man trenger er et instrument og et åpent sinn. Dette er ingen dårlig «filosofi», men hva med inspirasjon og påvirkning fra andre? (Imitasjon er av mange sett på som svært viktig i improvisasjonsopplæring). Til det sier Reed: *Life is too short to waste time imitating others. Be yourself and discover your own music!* (ibid:1). Sagt på en annen måte: Vi bør bruke «kilden» som allerede finnes i oss.

For *Stephen Nachmanovitch* handler det også om å dyrke fram det personlige uttrykket i musikken (eller i andre kunstformer) og han er tydelig på at: «We are all improvisors» (1990:17). Han hevder at improvisasjon er «a master key to creativity» (ibid:6) og han nærmer seg improvisasjon fra et sterkt *meditativt* perspektiv, hvor det er om å finne «dypet i seg selv» og bygge improvisasjon på intuisjon og spiritualitet (og han vil dermed også ha mindre fokus på et bestemt improvisasjonshandverk, kanonisering av et standard-repertoar eller eksempelvis improvisasjonsanalyse og teoretisk tilnærming). På spørsmål om hvordan vi lærer improvisasjon mener han det handler om å stille spørsmål til oss selv, ettersom vi allerede har det i oss: «...so the work of creativity is not a matter of making the material come, but of unblocking the obstacles to its natural flow» (ibid:10). Men kan man improvisere på et «spirituelt grunnlag» eller «out of thin air»? som Calvin Hill uttrykte det (Berliner, 1994:1). Eller trenger man noen bestemte rammer, strukturer, parametere eller *låter* og inspirasjonskilder å forholde seg til? Her er vi inne på forholdet mellom «frihet og struktur», men også hva man ønsker og hvor man vil med å jobbe med improvisasjon, f.eks. i forhold til å lære seg et generelt handverk- eller fokusere på å utvikle det personlige uttrykket ved improvisasjon. (Og det trenger ikke å være et *enten-eller*).

*John Stevens* har en litt annerledes tilnærming til improvisasjon, og er bl.a. svært handlingsbasert og samspillorientert i sitt arbeid. I «Search & Reflect» (A music workshop handbook), deler han «handboka» i to deler: Rhythm Section og Improvisation Section. Det viser hvor viktig han mener det rytmiske fundamentet er- og ikke minst at man skal jobbe i grupper. Både *time-feeling* og *time-keeping* oppnår man best i et ensemble, hvor det er mennesker med ulik rytmefølelse og opplevelse av bl.a.

*time (puls)*- og hvor man derfor ofte både må justere seg og være dynamisk- og boka inneholder mange konkrete øvelser på dette feltet. Etter hvert får det improvisatoriske fokuset større plass, og da bl.a. knyttet til begrepet «search & reflect», som dreier seg om å oppfatte hva som skjer rundt deg i et ensemble og respondere på dette på en «reproduserende» (og bekreftende) måte: «Search» means listening for and identifying all the musical elements in the environment. «Reflect» means attempting to reproduce as nearly as possible the form and sound quality of the identified figures», forklarer Stevens. (2007: 69). (Det er dermed ikke så langt unna en *call&response*-tenkning). Stevenson er tydelig «aktivitetspedagogisk» rettet, og det er nok ikke tilfeldig at det er Christopher Small (opphavsmannen til «musicking»-begrepet) som har skrevet forordet i boka.

Så ønsker jeg å gi litt ekstra plass til *Edward Sarath*, ettersom hans arbeid bærer preg av både en omfattende og helhetlig tenkning (bl.a. omkring musikkens og improvisasjonens betydning i samfunnet) og han har en tydelig didaktikk, i tillegg til at vi her finner flere likhetstrekk med SP. Sarath jobber på tvers av sjangre, tradisjoner og kulturer- noen han benevner som «trans-stylistic» i sin bok: «*Music Theory Through Improvisation*» (2010) (forkortes *MTI*). Her jobber han bl.a. mye med de ikke-syntaktiske parameterne og er veldig «sjangerbred», (*trans-stylistic*) for å gi en brukervennlig og annerledes inngangsport til musikere som ikke er vant til å improvisere gjennom å: *..expose musicians to new ways of generating and organizing ideas.* (2010:1-2). Saraths *MTI* kan stå som et eksempel på hvordan man kan kombinere både teori og praktisk «håndverkslære», samt å utvikle et personlig og spirituelt uttrykk, fortrinnsvis gjennom improvisasjon. Sarath sikter høyt og snakker om «a New Era of Musicianship» når han refererer til mulighetene med *MTI* og at *MTI* representerer et nytt «paradigm of musicianship» henimot: «a process-rich model in which carefully selected content is intergrated with hands-on, creative engagement» (ibid:xii). Selv om *MTI* først og fremst er tilpasset klassiske musikkstudenter og jazz-studenter på universitetsnivå, ser Sarath også mulighetene for en slik tilnærming i «musikk-skoler». (Saraths improvisasjons-program er i sin natur differensierende og mange av hans øvelser vil kunne fungere uansett om man er nybegynner eller erfaren improvisator, men det er også deler av programmet som bli både for teoretisk og vanskelig å utføre for eksempelvis elever i kulturskolen, så det må i så fall forenkles en del). Det er ikke vanskelig å finne fellestrekk mellom SP og *MTI* når det gjelder å frigjøre seg fra sjangerbundethet og tradisjoner og tenke ekspansivt og innovativt:

*Imagine the kind of vitality and programming that might be possible in a symphony orchestra which largely comprises contemporary improvisors-composers-performers, where the music of Brahms and Beethoven is juxtaposed with new works that cross genres and engage musicians in new ways.* (ibid:xv).

Framfor alt berører *MTI* mange områder eller aktiviteter innen musikken og er like mye en ideologi som et «improvisasjonsprogram». Sarath sier at *MTI*: *Integrates improvisation, composition,*



*performance, keyboard realization, writing, analysis, rhythmic training, and multiple approaches to aural skills* (ibid: xi). Dette kan i første omgang høres ut som en stor «forundringspakke» som er for god til å være sann, men jeg har selv prøvd ut noen av Saraths øvelser når jeg har hatt improvisasjonsemner med studentene på HiNT og jeg har generelt god erfaring med hans øvelser og ideologi. Jeg har fortrinnsvis brukt det i små grupper eller mellomstore grupper (fra 2-8 personer), men Sarath selv sier han har jobbet med klasser opptil 40 studenter og at det har fungert godt. Det er særlig Saraths øvelser med *ikke-syntaktiske parametere* jeg har brukt, f.eks. i forhold til dynamikk (sterkt/svakt), tetthet (av toner) og form-messige element i forhold til spenning/avspenning, variasjon/likhet og spørsmål/svar (*antecedent/consequent structure*). Dette er øvelser som fungerer differensierende og hvor ny-begynnende improvisatorer kan fungere sammen med mer erfarne improvisatorer, selv om de er på forskjellige nivå og har ulike utgangspunkt. (Det er heller ikke uvanlig at improvisasjonsmusikere jobber slik. Stina Stjern og Ola Høyer kan være eksempel på norske improvisasjonsmusikere/pedagoger som tenker litt på samme måte, når de jobber improvisatorisk ut ifra *Improvisasjonshjulet*, som består av «parameter-parene»: lyst/mørkt (register), svakt/sterkt (dynamikk), tonalt/atonalt, jevn puls/rubato, harmonisk/disharmonisk og korte/lange toner. Her kan de eksempelvis ha fokus på ett enkelt parameter-par (som f.eks. lyse eller mørke toner/ lyder), og er dermed ikke opptatt av at de syntaktiske parametere må være til stede).

Men Sarath jobber selvsagt også med syntaktiske parametere og gir både innføring og praktiske og skriftlige oppgaver som omfatter både ulike skalatyper (med ulike modaliteter), funksjonsharmonikk, ulike akkord-progresjoner (og trinn-analyse), diatoniske og ikke-diatoniske harmonier, fritonalitet og voicing (på keyboard), ulike tilnærminger til analyse og kontrapunkt mm. Man forstår dermed at Saraths prosjekt er både innholdsmessig omfattende og tidkrevende og delvis vanskelig, rent kunnskapsmessig (ettersom MTI er først og fremst tilpasset universitetsnivå). Likevel mener jeg Saraths ideologi med vekt på helhetlig tenkning, hvor både det praktiske, det teoretiske, det skapende (både individuelt og i grupper), samt det personlige og spirituelle har fokus.

Sarath er en *visjonær* improvisasjons-filosof og pedagog, noe han tydeliggjør med tittelen i sin bok: *Improvisation, Creativity and Consciousness-Jazz as Integral Template for Music, Education, and Society* (2013). Her viser han til en utvidet tenkning om musikk, nærmest som en altomfattende modell eller mal (*template*) for et bærekraftig samfunn (med bl.a. mer fokus på rasisme), som bygger på *improvisasjon, kreativitet og bevissthet*, hvor det sistnevnte inkluderer *meditasjon* og det *transcendentale*. Sarath mener vi kan utnytte våre *indre ressurser* og nå en dypere og en mer utvidet bevissthet gjennom meditasjon (i likhet med en del jazz- og popmusikere på 60-tallet som søkte til buddhistisk filosofi), hvor: *..one dives into the inner ocean of consciousness, connection with which often remains dormant in day-to-day life..* (2013:80). Sarath mener vi må jobbe med å skape forbindelse mellom *personal self* (den «dagligdagse» bevisstheten) og *transcendent Self* (som er av mer intuitiv og transcendent natur) slik at en dypere bevissthet kan få større plass i våre liv og



dermed også i musikken. Slik kan hver enkelt utvikle og utnytte sine dypere ressurser og også bli mer genuin. På den måten vil vi få et større kreativt og emosjonelt spekter å spille på og musikalsk vil vi kunne bli mer originale- (dette har dermed mye til felles med Nachmanovitchs tenkning) - og i mindre grad bli «kopiister» (selv om det også er viktig med imitasjon av andre). Sarah er samtidig konkret i forhold til visjoner om det reinte musikalske «framtidsbildet» (som ikke er langt fra Thompsons nevnte «dekonstruksjon» av Haydns cellokonsert i C-dur):

*Imagine the kind of vitality and programming that might be possible in a symphony orchestra which largely comprises contemporary improvisers-composers-performers, where the music of Brahms and Beethoven is juxtaposed with new works that cross genres and engage musicians in new ways. (2010: Preface, xv.)*

Ellers er Sarah inne på noe vesentlig da han poengterer at: *Too much familiarity breeds boredom, too much novelty has an alienating effect. (2010:5.)* (Og det er muligens her SP beveger seg i et litt «vanskelig farvann» i forhold til å nå ut til flere. Det blir kanskje for mye nytt og annerledes for den «gjengse lytter»?).

#### 2.4.4 Struktur eller frihet- eller begge deler?

Det er viktig med *rammer*, i forhold til trygghet og til å teste ut det ukjente. Sawyer er opptatt av balansen mellom *structure and improvisation*, Sawyer mener at gode strukturer (rammer) er både viktig og nødvendig i pedagogisk arbeid, men de må ikke bli for rigide og styrende:

*This wrong is the imposition of structures on teachers, in the belief that structures such as algorithms, procedures, scripts, and protocols for conducting instruction will improve teaching and learning.*

(Sawyer, 2011: xiii). Man må altså ha planer og strukturer som et utgangspunkt, men ikke bestemme for mye på forhånd- og i stedet for være åpen for det som skjer, og utnytte energien i det spontane (og man kan uansett aldri forutse det som skjer, til punkt og prikke). Overført til musikken, kan man si at innen f.eks. sjangrene pop, rock, klassisk, folkemusikk eller jazz, har man vanligvis strukturer som melodikk, harmonikk og en bestemt taktart eller rytme å forholde seg til. Ved å lære seg disse strukturerne har man som improvisator en «base» å jobbe ut ifra. Tommy Flagan mener at: *Soloists elaborate upon what the structure of the piece has to say-* og Lou Donaldson uttrykker det slik: *Keeping the melody in mind, you always know where you are. (Berliner, 1994:170).*

Men hva når man ikke har disse tydelige strukturerne, slik man kan oppleve det i SP? Hva skal man eksempelvis forholde seg til da, som rammeverk for improvisasjon? Kan man i det hele tatt snakke om å utvikle et håndverk for improvisasjon i SP, når man ikke har noen faste strukturer eller bestanddeler som man kan øve seg på og «forberede seg på», slik man kan når man forholder seg til å improvisere i forhold til en melodi, en akkord-rekke eller rytmiske motiv eller et bestemt groove? Eller kan man si at hvert enkelt tegn gir tilstrekkelig struktur? (Dette vil jeg drøfte senere).

I spenningsforholdet mellom struktur/frihet er også møtet mellom Coleman (som Thompson var særlig inspirert av) og den Derrida interessant, fordi Coleman vil frigjøre seg fra tradisjoner og spille «uten bakgrunn», mens Derrida mener det er umulig. Ettersom vi alle har en kulturbakgrunn som preger oss og gir oss visse holdepunkt og preferanser, vil vi aldri kunne spille «uten bakgrunn» mente Derrida.

*Improvisation has always already happened. The decisiveness of a beginning, the marking of an unmarked space, always come after a multitude of false starts, erasures, and abortive attempts to get things going*, uttrykker Gary Peters (2009:1). Han er således på linje med både Nietzsche, Heidegger, Gadamer og Derrida som mener at man aldri skaper noe nytt og er aldri fri, ettersom det du skaper alltid allerede finnes, eller sagt på en annen måte: Når man skaper noe, tar man alltid utgangspunkt i noe som allerede eksisterer og som blir del av det nye som skapes (jf. sosio-kulturell teori). Eksempelvis styres man som musiker både av tradisjoner, sjangre og egne (og andres) preferanser. Når Thompson nevner Colemans *harmolodic-konsept* som noe helt nytt og «frigjørende», kan det i denne sammenhengen være interessant å bruke Coleman og Derrida som *sparringspartnere*, ettersom Derrida mener det ikke går an å skape noe helt «nytt» og at dermed også fri improvisasjon er «umulig»: *I believe in improvisation and I fight for improvisation. But always with the belief that it's impossible.* (Ramshaw, 2006, <http://www.criticalimprov.com/article/view/81/179>, 20.2.15)

At de to opptrådte sammen i Paris i 1997 på en improvisert *performance* (på en av Colemans konserter), kan derfor i seg selv virke litt paradoksalt, men kanskje nettopp derfor også være interessant. Derrida gruet seg litt til denne «happeningen» fordi det skulle improviseres: *Then, he invited me to come to one of his concerts and to say anything I wanted and he would accompany me, improvising. So, I was quite scared.* (Kofman 2005 i Griffin/Humphreys/Learmonth, 2014 <http://dro.dur.ac.uk/11984/>). Og selv om Derrida forberedte seg med en tekst skrevet på forhånd, slapp ikke han heller unna improvisasjonen. Derrida uttalte: *I am pretending not to improvise, ... I play at reading, but by improvising.* Han sier dermed at han improviserer, men litt senere at det improviserte også er «forventet»: *... what is occurring, who is coming to surprise me where I hadn't been expecting it, where I'd been expecting it without expecting it..* (<http://jazzstudiesonline.org/files/jso/resources/pdf/PlayTheFirstNameComplete.pdf>). Dermed er Derrida inne på den kjente utfordringen når man jobber improvisatorisk: *Å forberede det uforberedte*. Han vet at det uforberedte vil komme (og at det er uunngåelig), men ikke når og ikke helt hva det vil innebære.

Når det gjelder Colemans «prosjekt» var det særlig å løsrive seg fra tradisjoner og vanetenkning, både som musiker og menneske og ikke minst skulle den *kollektive* improvisasjonen og det *demokratiske* aspektet ivaretas (det kollektive aspektet hadde man til en viss grad i «New Orleans-jazzen» flere tiår tidligere også, men da med mye strengere rammer). En demokratisk struktur gjør at grensen mellom

*solisten* (som “hovedperson”) og “kompet” ble mindre tydelig: *Free jazz groups that express concern for democratizing jazz minimize or eliminate the distinctions between soloists and accompanists, at times involving band members in constant simultaneous solos throughout performances.* (Berliner, 1994:338). Det vil altså si at det melodiske ikke lenger var “øremerket” solisten eller at det harmoniske skulle ivaretas av “kompet” - ei heller at man skulle benytte et bestemt harmonisk grunnlag. (Og dette kan også sees i sammenheng med det nevnte forgrunn/bakgrunns-perspektivet til van Leeuwen). Ben Ratliff (i boka «Jazz Ear»), sier om Colemans forhold til melodikk og harmonikk (da han kommer til New York): *He arrived in New York (via Los Angeles) with an original, logical sense of melody and an idea of playing with no preconceived chord changes.* (2008:56.) (At Coleman som nytenker ble sett på som en konkurrent av hard-bop-musikerne i New York, gjorde ikke tilværelsen enkel for Coleman, men han jobbet tålmodig videre med «The New Thing» og fikk omsider anerkjennelse, etter flere år med avvísninger. (Litweiler, 1992:4-5).

Det er mange som har forsøkt å forklare Colemans begrep *harmolodics*, men ennå har ikke jeg opplevd noen som har klart å tydeliggjøre det (og selv har Coleman i mange år hatt planer om å gi ut «The Harmolodic Theory, uten å få det til)- og kanskje går det heller ikke an? Det har blitt fokusert på alt fra «choose any octave of a given note», «follow the idea of melody», «every note shall sound like a tonic» (ibid:130ff.)- eller som Thompson uttrykte det: *the melody is implied in the harmony.* At Coleman selv er uklar og har svært ulike beskrivelser av begrepet gjør ikke saken enklere: *You can think harmolodically, you can write fiction and poetry in harmolodic. Harmolodics allows a person to use a multiplicity of elements to express more than one direction. The greatest freedom in harmolodics is human instinct.* (ibid:131). Og i “Down Beat” (juli 1983) svarer han slik på spørsmålet om hva *harmolodics* er:

*Harmolodics is the use of the physical and mental of one`s own logic made into an expression of sound to bring about the musical sensation of unison executed by a single person or with as group. Harmony, melody, speed, rhythm, time and phrases all have equal position in the results that come from the placing and spacing of ideas. This is the motive and action of harmolodics.* (<http://oz-mix.blogspot.no/2010/10/harmolodics-meeting-ornette-coleman.html>).

Selv om vi ikke helt kommer til «kjernen» i begrepet, får vi i den sistnevnte beskrivelsen en opplysning av mer generell art, som gjelder for mye av fri-jazzen, nemlig at man sidestiller harmonikk, melodikk, tempo og rytme (noe vi for øvrig gjør i SP også). At Coleman videre er opptatt av det kollektive og det demokratiske i musikken, kan kobles både mot Derridas tanker om *demokrati* og *dekonstruksjon*. (Griffin/Humphreys/Learmonth, 2014). Josh Jones viser at Coleman både er opptatt av det demokratiske samspillet musikerne mellom: *[T]he idea is that two or three people can have a conversation with sounds, without trying to dominate or lead it- men han er også opptatt av*

forholdet mellom jazzmusikeren og komponisten. Når Coleman sier: “..*The jazz musician is probably the only person for whom the composer is not a very interesting individual, in the sense that he prefers to destroy what the composer writes or says*”, (<http://www.openculture.com/2014/09/jacques-derrida-interviews-ornette-coleman.html>) gir dette interessante perspektiv både i forhold til *frihet, demokrati* og *dekonstruksjon*, ettersom Derrida mener at demokrati og dekonstruksjon henger nøye sammen og at demokratiet er en “dekonstruksjon i seg selv”, gjennom dets motsetning mellom *frihet* og *likhet*: *Derrida argues that democracy resembles deconstruction because its dual foundations exist in tension with one another: neither freedom nor democracy becomes reified because each critiques the other.* (Dinan, 2013: <http://ept.sagepub.com/content/13/1/61.full.pdf+html>.) En slik ambivalens mellom *frihet* og *likhet* er ikke vanskelig å overføre til et improvisasjonsbasert ensemble, enten det dreier seg om frijazz, fri improvisasjon, jam i et rockeband eller Soundpainting: Man må hele tiden balansere mellom den individuelle friheten som gis og ivareta det kollektive i et «musikalsk demokrati» (jf. *dialogen*) - og kjenne på denne spenningen- og dette er slett ingen enkel «øvelse», men snarere *an experience of the impossible*, for å si det med Derrida.

Derrida sammenligner ellers improvisasjon med skriving, siden det, i likhet med en skreven komposisjon, har en ramme som “compromises or complicates the concept of improvisation.” Jones beskriver det slik: *As Derrida and Coleman try to work through the possibility of true improvisation, the exchange becomes a fascinating deconstructive take on the relationships between jazz and writing.* (<http://www.openculture.com/2014/09/jacques-derrida-interviews-ornette-coleman.html>). Her ville Coleman kunne sagt at han ikke «trenger» (eller ønsker) noen «komposisjon» (eller tekst), men kun ett «utkast» (jf. Mengelbergs *recipe*) som utgangspunkt for å improvisere, ettersom improvisatoren uansett *prefers to destroy what the composer writes or says*, mens en fri-improvisatør (jf. Bailey) vil si at man kan spille hva som helst, med hvem som helst- uten noen «komposisjon» eller «plan». Derrida vil imidlertid påstå at det er umulig, ettersom også den frie improvisasjonene «allerede er». Coleman uttrykker forøvrig forholdet mellom ord og tone slik: *I think that sound has a much more democratic relationship to information, because you don't need the alphabet to understand music.* (Men skulle vi problematisere dette utsagnet, kunne vi godt sagt at musikken også har sine “bokstaver”, som f.eks. parameterne som musikken bygges på- og som også er deler av gjeldende musikkparagigmer- og dermed kan også musikkens *frihet* eller *demokrati* i aller høyeste grad diskuteres, jf. min drøfting av syntaktiske og ikke-syntaktiske parametere).

2.5 Improvisasjon, komposisjon, og performance: Ulike domener eller symbiotiske forhold?  
I tidligere tider var det vanlig å improvisere mer, både i gehørtradert og nedskrevet musikk. Musikere i middelalderen og tidlig renessanse improviserte ofte og det var det mange som gjorde i barokken også (bl.a. J. S. Bach i sin orgelmusikk). Men etter hvert ble det et tydeligere skille mellom komposisjon og improvisasjon. Jeg vil peke på særlig to faktorer jeg tror var vesentlig for en slik splittelse mellom

improvisasjon og den mer «absolutte» komposisjon: For det første ble det, etter hvert som man stadig fikk forbedret *notasjonen*, lettere å skrive ned musikken mer korrekt (med flere detaljer) og for det andre oppstod visjonen om den store komponisten som det opphøyde *geniet* (særlig fra den romantiske periode på 1800-tallet)- og slik fikk også *geniets verk* en så høy status at verket ikke måtte forandres på, men fremføres slik *geniet* hadde skrevet det. I en slik sammenheng kan det være interessant å presentere noen motpoler i diskusjonen om verdien og statusen ved improvisasjon kontra komposisjon. Bruce Ellis Benson bruker Beethoven og Rossini som eksempel på to ulike måter å tenke musikk på (tidlig 1800), hvor Beethoven (som innovatør for en slik tenkning) krevde «Werktreue», mens: *Rossini thought of his music not as «work» but as something that came into existence only in the moment of performance*” (2003:16). Steinsholt nevner diskusjonen mellom Ferruccio Busoni og Arnold Schoenberg, hvor den førstnevnte mente at improvisasjon er viktig fordi de individuelle bidragene man får fra tolkende utøvere er essensielt i musikken, mens Schönberg krevde at utøverne skulle forholde seg strengt til komponistens ide. Og heller ikke Igor Stravinsky (1949) mente at improvisasjon kunne innfri de kravene som stilles til en «ekte» komposisjon. Steinsholt gir forøvrig Immanuel Kant litt av «skylden» for at synet på «geniets originalitet» (i «Kritik der Urteilskraft», 1956) fikk en så sterk posisjon. (Steinsholt/Sommerro, 2006: 26-32). Overført til dagens musikk, nevner Benson jazzmusikeren Wynton Marsalis som eksempel på «Werktreue» når han fremfører (med Lincoln Center Jazz Orchestra) Duke Ellingtons komposisjoner: «painstakingly historically accurate», noe som er særlig uvanlig i jazz-sjangeren. Marsalis har da også møtt mye kritikk og blitt beskyldt for å fremme: *a conception of jazz that turns it into a «museum»* (Benson, 2003:14).

Også Sarath er opptatt av forholdet mellom improvisasjon og komposisjon og han ser også noen likheter, som f.eks. at man kan ha visse forhåndsbestemte rammer eller strukturer i improvisasjon som kan gi kompositoriske trekk (som f.eks. bestemte «akkord-skjemaer» i jazz, *maqam* (melodisk-tonale mønstre) i arabisk musikk eller *raga* (melodisk rammeverk) og *tala* (rytmisk rammeverk) i indisk musikk)- eller at komponisten jobber improvisatorisk i perioder hvor han/hun utvikler sine spontane ideer. Men Sarath advarer mot å kalle improvisasjon for «hurtig komposisjon» eller «real-time-composition» (slik bl.a. Bruno Nettl og David Elliott gjør). Han peker særlig på tre moment som skiller de to områdene:

- 1) Komposisjon skapes over lengre tid og ofte i flere avbrutte tidsbolker (diakront), mens improvisasjon skapes i ett sammenhengende tidsløp (synkront).
- 2) Komposisjon skapes ofte av en person, mens improvisasjon oftest er kollektiv musikkutøvelse.
- 3) Komponisten sitter ofte alene og komponerer, mens improvisasjon ofte foregår performativt framfor et publikum. (2013:171-174).

I Soundpainting er ikke grenseoppgangen mellom improvisasjon og spontan-komponering lett å bestemme (noe også Thompson selv «avslørte»), ettersom han i starten brukte *structured improvisation* før det ble *live-composition*) og likedan kan vi si at det også er nære forbindelseslinjer til *performance* (som kan oversettes med *utøvelse/framførelse*, men slik jeg ser det rommer begrepet mer, så jeg vil derfor primært holde meg til det engelske ordet). I forhold til SP, er det naturlig å se disse tre «domenene» i sammenheng, ettersom det i SP både *skapes og utøves i nuet*. I forhold til det implisitte performative «kravet» som ligger i SP, at du hele tiden må presentere noe for de andre, må du samtidig også både skape og hele tiden «forhandle» med både soundpainteren og resten av ensemblet, jf. Sawyer: *In group activity, the performance must be constantly negotiated and constructed from moment to moment* (2003:10).

Begrepet *performativ* ble første gang brukt av John L. Austin (Harvard University, 1955) og da med «nyheten» om at lingvistiske ytringer kunne være handlingsrettet, eller språket kunne «perform actions» (som at f.eks. utsagnet «Jeg døper deg» viser til en handling). Erica Fischer-Lichte gir imidlertid Max Herrmann æren av «The performative turn», da han tidlig på 1900-tallet etablerte teaterstudier i Berlin med mottoet: «...it is the performance that matters» (1914) og hvor han også var nytenkende i forhold til å inkludere publikum i performance-kunsten. (Fischer-Lichte, 2008). I det performative paradigmet kan også *hverdagslig* menneskelig praksis sees på som «performed», og uansett type aktivitet eller lokasjon, kan dette sees på som en «offentlig presentasjon» av en selv eller ens egen kultur. Avstanden mellom «scene og sal»- eller «scene og hverdagsliv», har dermed blitt redusert- eller tildels «utvisket» (som f.eks. da den franske billedkunstneren Marcel Duchamps presenterte et pissoar på en sokkel, med tittelen «Fontene» på en utstilling i 1917). Kunsten sees først og fremst på som en *aktivitet* og ikke som f.eks. et *verk* (slik man også gjør i SP)- men kunsten er dermed også forgjengelig, idet den eksisterer i nuet (synkront).

*The term «performance» has become extremely popular in recent years in a wide range of activities in the arts, in literature, and in social sciences*, ifølge Marvin Carlson (Bial, 2007:70). Begrepet performance omfatter altså mange ulike felt og er dermed ikke lett å definere eksakt (jf. Taylor og Bial, *ibid*), men kobles gjerne til kroppslig aktivitet. (Et outrert eksempel i måten å bruke kroppen på, kan forøvring gis gjennom en av de mest kjente performance-kunsterne, Marina Abramović, som gjerne har brukt sin egen kropp som «medium», som f.eks. da hun skjærte seg til blods i «Lips of Thomas», 1975). Når det gjelder performance-kunst (som også Thompson (SP) har hentet noe av ideologien si fra), sier RoseLee Goldberg: *The history of performance art in the twentieth century is the history of a permissive, open-ended medium with endless variables* (2011:9)- og selv om performativ kunst først på 1970-tallet ble «akseptert» som et medium for kunstneriske uttrykk gjennom bl.a. den *performative vendingen*, viser hun til mye performativ kunst, gjennom hele 1900-tallet, gjennom bl.a. *futurismen, dadaisme og surrealismen*. Både musikkfaget i grunnskolen og

kulturskolen har et klart performativt fokus, ettersom musikken skal utøves som aktivitet (kroppslig) og gjerne presenteres og formidles til andre i klasserommet (elever eller lærere) eller noen ganger et publikum. (I Rammeplan for kulturskolen poengteres det bl.a. at «De mange små og store konserter er hjertet i musikkopplæringa» (2007:27-28).

Benson er opptatt av å se sammenhenger mellom de tre aktivitetene komposisjon, improvisasjon og performance (hvor han mener improvisasjon er sentral for de to andre aktivitetene (s.31) - men han inkluderer også *lytting* som et viktig moment på alle feltene. Han presenterer følgende syn:

*I will argue that the process by which a work comes into existence is best described as improvisatory at its very core, not merely the act of composing but also the acts of performing and listening* (2003:2). Benson forfekter et syn hvor det helhetlige og det prosessuelle får stor plass. Det innebærer bl.a. at den sterke *trokapen til et verk* («Werktreue»), som man særlig har hatt i den vestlige, klassiske musikktradisjon de siste to hundre årene, blir for «smal». Verket som skapes er ikke *absolutt*, ettersom det alltid vil være et «handlingsrom» for de som skal utøve verket- både fordi den noterte musikken aldri kan inneholde nok informasjon om hvordan musikken skal utføres til punkt og prikke og for at det alltid skjer *noe* i møtet mellom verk og utøver og den konteksten musikken utøves i (f.eks. om man spiller alene eller sammen med andre, om det skjer i egen stue eller f.eks. på en eksamen, om det skjer med eller uten publikum, og i så fall- hva slags publikum mm.)- og i samspillet med andre (og evt. publikum) vil det igjen være essensielt hvordan man *lytter* (hva lytter man eksempelvis etter og hva lytter man *ikke* etter) og i hvilken grad man er i stand til å lytte.

Nevnte Lawrence D. Morris (*Conduction*) og *Misha Mengelberg* (nederlandsk fri-improvisator, som Walter Thompson var influert av) kan derimot være eksempler på musikere som «smelter sammen» det å være «improviserende komponist» eller «komponerende improvisator», avhengig av hvilket perspektiv man ser det uti fra. De kan bruke noter som et «utgangspunkt» for selve utførelsen, som man også kan kalle en «improvisert performance». Å ha en komposisjon som utgangspunkt for improvisasjon er ikke så vanlig (selv om vi vet at også Rossini på 1800-tallet ikke tenkte på musikken sin som et ferdig verk, men.. *as something that came into existence only in the moment of performance*”. Morris gir et eksempel på dette, i et intervju med Alessandro Cassin:

*There's only been one composer to write for my particular talent, that was Misha Mingelberg in '87. He wrote a piece for me to conduct and it really worked quite well. His identity was still in the music, it didn't sound like me, I think this could be a problem with some composers thinking they are bound to loose their musical identity.* (<http://www.lacan.com/frameXII7.htm>, 24.10.15)

I et intervju med Mengelberg (gjort av Dan Warburton i 1996) betegner Mengelberg sine komposisjoner som «oppskrifter» og sier at musikeren kan «lage maten selv». På Warburtons



spørsmål: *Do your scores allow a certain amount of flexibility for "cooking"?* svarer han: *Yes... I'm always curious what they'll do in certain circumstances. I think that's the basis of the IPC orchestra. Curiosity.* (<http://www.paristransatlantic.com/magazine/interviews/mengelberg.html>). Her beveger vi oss altså grenselandet mellom komponert (notert) musikk og improvisasjon, og hvor det noterte kun er ment som et utgangspunkt for utøverne og performasjonen. Mengelberg beskriver musikken sin som *instant composing* (Jewnkins, 2004:182-83) og her kan vi se en nær kobling til Thompsons begrep *live composition*.

Men vi kan også ane at grensen til *arrangering* er nær, når Morris, får dette spørsmålet (i intervjuet med Cassin): *Would you say of what you do that it's something between arranging and composing?* – og hvor Morris svarer: *Actually I wouldn't truly call it composing, but I could call it arranging, yeah, granted that you cannot start to arrange anything before you hear the material, before you have the material at hand.* (<http://www.lacan.com/frameXII7.htm>, 20.10.15). Det er altså en form for *spontan-arrangering*, Morris skisserer. (Og også i SP kan man trekke inn *arrangerings-aspektet* hvis man vil se SP i et enda videre perspektiv, ettersom både soundpainteren og ensemble-utøveren hele tiden vurderer hvordan ens egne bidrag klinger eller «fungerer» (etter estetisk og kunstnerisk skjønn) i forhold til resten av ensemblet og arrangementet/ komposisjonen/improvisasjonen).

## 2.6 Ulike tradisjoner og ulike grader av improvisasjon

Som en oppsummering av ulike improvisasjonstilnærminger og tradisjoner, kan man si at det gjerne dreier seg om ulike typer og ulike grader av improvisasjon. Benson har eksempelvis en inndeling med 11 ulike nivå (eller grader av improvisasjon), hvor det første nivået har minimalt med improvisasjon, men har små «filling-ins», som er små «detaljer» som ikke står i den noterte musikken. Dette kan dreie seg om utøverens valg i forhold til tempi, klangkarakter, dynamikk og anslag (attakk) mv. Noen vil nok snarere kalle dette *interpretasjon*, enn improvisasjon, men slik ser ikke Benson det. Det neste nivået er svært likt det første, men her skal man i tillegg føye til noen toner i forhold til det som er notert, som f.eks. i forbindelse med en *trill* (slik det er vanlig i f.eks. deler av den klassiske notetradisjon). Så øker mengden/nivået med improvisasjon stadig, og på det tiende nivået har man eksempelvis en kjent melodi som utgangspunkt for improvisasjon, hvor man rekomponerer / rearrangerer/improviserer fram en ny melodi eller variasjoner over den gamle. Dette kan dermed sammenlignes med Mengelberg, Morris eller Colemans «oppskrifter» som utgangspunkt for musisering. Bensons ellefte og høyeste improvisasjons-nivå, beskriver han slik: *One follows the rules of composition and performance; but composers and performers- particularly those we consider to be exemplary- also modify those rules and expectations. Therefore the tradition is itself improvised upon.* (ibid: 26 ff.). Her er det altså større forandringer «på spill», hvor man utfordrer det bestående og i ytterste konsekvens kan skape nye paradigmer. Her kan man kjenne igjen både Colemans tenkning i





|   |
|---|
| 4. Teoribaserte tilnæringer (både med og uten innspilt lydmateriale, som f.eks. Baker og Reeves).   |
| 5. «Anti-teoretisk» tilnærming, med fokus på å bruke <i>egne (indre) ressurser</i> (eksempelvis Nachmanovitch og Reed).   |
| 6. Noter eller skisser som <i>oppskrift</i> eller utgangspunkt for «demokratisk» improvisasjon/komponering /arrangering (f.eks. Mengelberg, Morris og Coleman).   |
| 7. «Allround-tilnærming» (teoretisk/praktisk/historisk/kreativt, som f.eks. Sarath legger opp til).   |
| 8. Aktivitetspedagogisk rettet improvisasjon (man jobber i fellesskap og «konstruerer» sammen- og dette er dermed ikke ulikt en jam-tilnærming, men ofte trenger det ikke å tenkes mot en <i>låt</i> . Eksempelvis Sarath (som bla. bruker ikke-syntaktiske parametere på en utforskende måte) og Stevens` : «Search & reflect»). |
| 9. «Direkte imitasjon», gjennom modell-læring, mesterlære, workshops etc.   |

Skulle man forsøke å plassere Soundpainting i noen av disse kategoriene, ville SP kunne ha en viss «tilhørighet» innen de fleste *kategoriene*, kanskje med unntak av nr. 4 (og dessuten måtte vi skifte ut *noter* med *tegn* i nr. 6). SP kan nemlig være både gehørsbasert, aktivitetspreget, jambasert, «skissebasert» og man konstruerer fram musikken i et fellesskap, hvor også «tutorials» eller *modeller* kan spille en viktig rolle. Denne oversikten viser også at flere av tilnærmingene kan være svært forskjellige i forhold til å jobbe alene, jobbe sammen med andre, eller bli undervist av andre. Jam, noter eller skisser som utgangspunkt og aktivitetstrettet tilnærming fordrer f.eks. et samspill med andre, mens å studere instruksjonsvideoer eller jobbe med improvisasjonsteori kan man i større grad klare alene. Men her spiller også ulike krav til *kompetanse* inn. Ofte vil unge, uerfarne musikere og improvisatorer trenge litt «scaffolding» i starten.

Jeg vil nå gå litt dypere inn på det siste av de 9 nevnte punktene, som jeg benevner «direkte imitasjon» og som innbefatter bl.a. modell-læring og mesterlære- (og indirekte: *kognitiv mesterlære*, som kan være en «mellomting» av disse to) – hvor nettopp dette med nærhet og støtte (og «stillasbygging») er sentralt.

2.7 Deltakelse med utgangspunkt i etterligning (mimesis): Modell-læring og mesterlære  
 Albert Bandura er opptatt av det sosiale samspillet og at man ikke bare lærer av egen erfaring (*enaktiv læring*), men at vi også lærer ved å betrakte andres erfaringer (*vikarierende læring*) (Karlsdottir/Hybertsen, 2013:210). Bandura utviklet *sosialkognitiv teori*, hvor *observasjonslæring* og identifisering gjennom andre *modeller*, er sentral. I sosial kognitiv læringsteori ses læring hovedsakelig som en *mental prosess* som skjer gjennom *prosessering* av informasjon hvor inntrykk vi

mottar utvelges, tolkes, bearbeides og lagres som symbolske representasjoner som senere kan hentes fram. (Skaalvik & Skaalvik, 2013: 46-47). Bandura har også forsket på *forventninger om mestring* av oppgaver, *self-efficacy*, og sett hvilken betydning dette har for motivasjon og læring.

Bandura startet ut ifra et behavioristisk perspektiv og han holder på behavioristenes tenkning om at det må ligge en forsterkning eller belønning for at læring skal finne sted (jf. *operant betingning*, hvor læring sees som en betingelse av lønn eller straff- og en slik ytre «lønne eller straffe-pedagogikk» brukes nok av mange lærere i dag også, bevisst eller ubevisst). Men Bandura syntes det ble for snevert kun å se på den *ytre adferden* (slik behavioristene gjorde) ettersom mye av vår *kognitive* aktivitet ikke kan vises gjennom ytre adferd, som f.eks. *forventning om mestring*, og at vi dessuten påvirkes av andre- slik at *det sosiale* samspillet også er viktig. Han mente bl.a. at når vi ser andre lykkes eller mislykkes med en oppgave, påvirker dette vår egen forventning om mestring. (Stokke Olaussen, i Karlsdottir/Hybertsen Lysø, 2013:209-210). Sagt på en annen måte: Vi måler *realismen* i måloppnåelse eller suksess gjennom å vurdere oss selv opp imot andres resultat av å lykkes eller mislykkes. Når det gjelder hvor mye man vil «satse» i forhold til forventninger om mestring (*self-efficacy*) og hvor utholdende man er, sier Bandura:

*..expectations of personal efficacy determine whether coping behavior will be initiated, how much effort will be expended, and how long it will be sustained in the face of obstacles and aversive experiences. (1977: Vol. 84, No. 2: 191).*

Litt forenklet kan man si at hvis vi vurderer det slik at vi ikke lykkes innen «rimelig tid», og hvis det krever en tilsynelatende stor innsats og vi vil møte en del motstand, vil våre forventninger om mestring normalt bli mindre- og vi vil heller ikke være nok motiverte til å bruke krefter på oppgaven. Men dette er selvsagt også et spørsmål om alder og modning: En 20-åring (som våre studenter) vil normalt ha mer tålmodighet og større *stayer-evne* og mer varig motivasjon i forhold til å nå et mål «langt der fremme», enn en 12-åring. Hvis vi igjen overfører dette til vår undervisningssituasjon, kan vi anta at hvis tegnspråket ikke fungerte i tilstrekkelig grad i løpet av den første SP-bolken, ville elevene med stor sannsynlighet være mindre motivert for å jobbe videre med tegnspråket den neste timen. Dette snakket vi om før praksisen startet og både undertegnede, studentene og praksislærerne var svært spente på hvordan elevene ville reagere og hvor motiverte de ville bli når de fikk et nytt tegnspråk og derigjennom en «fremmed musikk» presentert. Presentasjonsmåten er viktig for at elevene skulle være med på tegnspråket, men ifølge Banduras` modell-teori er det også av stor betydning *hvem* som gjør det. Det er særlig tre moment som er viktig for en modells posisjon, nemlig *ferdigheter*, *troverdighet* og *status*. Det er bl.a. nødvendig at *demonstrasjonene er gode* (modellen bør ha gode ferdigheter, men samtidig ikke *for* gode, slik at avstanden til modellen blir for stor og at man dermed mister troen på å få det til selv) og modellen må også ha *troverdighet*. En modell med høy *status* vil i utgangspunktet ha størst troverdighet. (Grunnlag: Skaalvik & Skaalvik, 2013: 42-45).

Men Bandura (1977) beskriver også fire *betingelser* for at modell-læring skal finne sted:

- 1) *Oppmerksomhet*: Det er avgjørende at oppmerksomheten rettes mot modellen og modellens adferd.
- 2) *Prosessering av informasjon*: For å kunne kopiere modellen må man huske adferden. Kompleks adferd må bearbeides (prosesseres) for å bli husket.
- 3) *Motivasjon*: Personen må være motivert for å kopiere modellens adferd. I sosial læringsteori snakker man om to typer *reinforcement* (belønning): observert reinforcement (når modellen får belønning) og opplevd reinforcement (når man selv opplever belønning).
- 4) *Potensial*: Også modell-læring må tilpasses den enkeltes forutsetninger og dennes potensial.

Ut ifra Banduras teorier hadde vi dermed en del usikkerhetsmoment før praksisene: Hvordan ville elevenes motivasjon i forhold til SP bli og hvordan ville deres forventninger om mestring (self-efficacy) bli, både i forhold til å prøve noe helt nytt og som i utgangspunktet sannsynligvis var langt fra deres «musikkverden»? Hvis vi følger Banduras teori om viktigheten av forventning av mestring, kunne dette virke som en «risiko-sport», særlig når han mener at autentiske mestringserfaringer er viktigste kilde til forventning om mestring og at erfaringer med å mislykkes er svært uheldig i starten av en læringsprosess. Og hvordan ville studentene fungere som modeller, ettersom de selv ikke hadde særlig overskudd i forhold til tegn-språk-ferdighetene og dermed stod i fare for å miste *troverdigheten* som modell? Dette var spennende spørsmål å ta med seg inn i praksisene. Også Banduras teori om at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke har mestret før, var også interessant i vår sammenheng.

#### 2.7.1 Kognitiv mesterlære

Nielsen og Kvale beskriver *kognitiv mesterlære* som en adferds-psykologisk tilnærming til mesterlære- bl.a. inspirert av Banduras teori om sosial innlæring med vekt på identifikasjon og imitasjon. De sier videre: «*Kognitiv mesterlære*» betegner en kombinasjon mellom skole og mesterlære og bygger på innsikt som er oppnådd ved forsøk med mesterlære i skolesammenhenger. Gjennom modellering og «*stillasbygging*» gir læreren elevene en forståelse av de strategier som ligger bak løsningen av et problem. Målet er at elevene selv skal bli i stand til å håndtere disse strategiene (Nilsen/Kvale, 2009:27 og 240). Slik sett har kognitiv mesterlære elementer både fra modell-læring og mesterlæring- og har derfor en styrke, gjennom å kunne kombinere det å ta vare på «støtten» fra modell-læring og mesterlære (med bl.a. identifikasjon og imitasjon) og samtidig lære elever til å jobbe selvstendig med f.eks. øvingsstrategier og ferdighetsutvikling. Denne tilnærmingen bør derfor kunne ha et stort potensial både i grunnskole og kulturskole, hvor det er lite undervisningstid til rådighet, og hvor utvikling og økt ferdighetsnivå vil kreve en *egeninnsats* av elevene. Dette er imidlertid ikke alltid så realistisk, verken i grunnskole eller kulturskole, fordi elevene verken er motiverte nok til å jobbe alene, eller vet hvordan de skal jobbe (og min erfaring er at disse to

momentene ofte henger sammen). Men gjennom kognitiv mesterlære kan elevene utvikle strategier og bli bevisstgjort på hvordan de skal arbeide med bl.a. praktisering av det som er gjennomgått på skolen.

#### 2.7.2 Mesterlære og læring som sosial praksis

Kulturskolen har sterke røtter til *mesterlære-tradisjon*, hvor instrumentallæreren/mesteren demonstrerer og eleven *imiterer*. Og dette forekommer også i grunnskolen, ettersom man også her ofte jobber med samspill og gjerne med ulike instrument hvor man trenger å forklare og demonstrere bruken av instrumentene. (Slik man også kan vil forklare og demonstrere SP og bruken av de enkelte tegnene). I dag er mesterlæren i ferd med å komme mer i pedagogisk fokus. Det kan dels skyldes at en søker etter praktiske løsninger på aktuelle problemer i dagens skole og dens forberedelse for arbeidslivet, hevder Nielsen & Kvale i boka *Mesterlære* (2009:17). Håndverkeropplæring (inkl. instrumentopplæring) har historisk sett foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av erfarne modeller og ved deltakelse i et arbeidsfelleskap der man kunne få kontinuerlig veiledning. Opplæringen foregikk ved at den erfarne mesteren demonstrerte og lærlingen forsøkte deretter å etterligne atferden samtidig som mesteren korrigerer avvik. Den mest kjente formen for mesterlære stammer fra de europeiske håndverkslaugene i middelalderen. Laugene oppsto allerede på 1100-tallet. (<http://no.wikibooks.org/wiki/Mesterlære>, 19.6.2014). «Et kjennetegn ved en av de mest tradisjonsrike læringsformene, mesterlæren, var at svennene vandret omkring og søkte kunnskap der den fantes, ofte på tvers av landegrenser», skriver Karen Jensen- og poengterer at man i Tyskland fortsatt kaller en svenn for en *Wandervogel* (i Nielsen/Kvale, 2009: 5). Hun fortsetter med å peke på at det har vært en tiltagende formalisering og ensretting i det norske skolesystemet, hvor utviklingen av *enhetsskolen* og *likhetstanken* har gitt lite rom for variasjon og mangfold med hensyn til opplæringsmodeller.

Men dette gjelder ikke bare i Norge: «I likhet med resten av den vestlige verden har norsk utdanningspolitikk vært fanget i en logosentrisk kunnskapstradisjon», hevder hun- og peker også på den motstand praktikere og representanter for ulike håndverkstradisjoner har hatt mot å bli «akademisert» inn i høyskole- og universitets-systemet. Imidlertid mener hun det har skjedd et «skifte i holdningene til kunnskap og læring» de siste 10-15 årene gjennom den *lingvistisk-pragmatiske vendingen*, hvor man ser teoretiske alternativer til den logosentriske tradisjonen. Bl.a. oppfattes ikke kunnskap som noe som enkeltpersoner «bærer med seg», men er *sosialt distribuert*. Som noen synlige bevis, peker hun på at: «I dag inngår begreper som *taus kunnskap*, *intuisjon* og *praktisk visdom* i den offentlige diskurs omkring kompetanse innenfor de fleste felt» (min kursivering). *Buer-utvalgets innstilling* (1997) nevnes som eksempel på at *arbeidsplassen* anses som den viktigste arena for opplæring (ibid:5-9). Dette er i tråd med Lave & Wengers tanker om viktigheten av praktisk kunnskap gjennom *situated learning* (1991). Det samme er Nielsen & Kvale opptatt av når de ser på mesterlære som en «inspirasjonsmessig grunnfigur» for situated learning, som strekker seg utover mesterlære og

gjelder generelt *læring som sosial praksis* (2009:15). Dette kan også kobles mot hvordan man forstår og skaper i fellesskap, slik man eksempelvis gjør i en Soundpaintings-kontekst.

Men mesterlære har særlig dreid seg om *spisskompetanse*, hvor mesteren innehar en unik kompetanse som svennene (novisene) skal forsøke å lære. For å komme på mesternivå, må man jobbe seg *oppover*. I boka «Mind over Machine» (1986) presenterer brødrene Hubert og Stuart Dreyfus en mesterlære-teori for ferdighetstrening med overskriften: «Five steps from novice to expert». Her sier de bl.a. at man ikke kan hoppe fra et lavt nivå («knowing that») til et høyt nivå («knowing how») men at vi må «gå gradene»:

*A careful study of the skill-acquisition process shows that a person usually passes through at least five stages of qualitatively different perceptions of his task and/or mode of decision-making as his skill improves. (1986:16-17).*

En slik inndeling i fem ulike ferdighetsnivåer kan være et nyttig redskap å vurdere «ferdighetsfag» og også ferdigheter som soundpainter, ut ifra. Selv om man ikke vil komme på de høyeste nivåene i løpet av noen få timer med SP, og selv om man jobber annerledes med SP enn man tradisjonelt gjør i en mesterlære-tradisjon, ønsker jeg likevel å bruke mesterlæreteorien som en *relativ indikasjon* på nivået på soundpaintingsaktørene, men jeg vil modifisere den litt. Jeg er altså ikke ute etter noen «absolutt målbarhet», men finne symptomatiske trekk (styrker /svakheter) ved tegnutførelsen- og resultatet dette gir. Jeg vil også se dette i forhold til «mestere» som Thompson og Hauknes` nivå og særegenheter. Hubert og Stuart Dreyfus` fem nivåer i *mesterlæreteori* betegnes som: *Novice, Advanced beginner, Competence, Proficiency og Expertise*, (Dreyfus & Dreyfus, 1988: 19-32). Dette oversetter Nielsen/Kvale med *novise, viderekommen begyner, kompetanse, dyktighet og ekspertise* (2009:52-57), mens S.E. Holgersen bruker disse betegnelse (som jeg vil forholde meg mest til) og forklarer det kort og oversiktlig slik:

1. *nybegynder: handler ud fra regler, som er uafhængige af konteksten.*
2. *avanceret begynder: benytter foruden regler også kontekstafhængig personlig erfaring.*
3. *kompetent udøver: øget erfaring og viden gør det muligt at planlægge og formulere mål. Udøverens adfærd bliver mere flydende og bygger på involvering med omgivelserne.*
4. *kyndig utøver: træffer valg, der er hinsides analytisk rationalitet*
5. *ekspert: tænker og handler intuitivt og holistisk, som det kendes i udøvelsen av håndverk, sport og musik.*

(Rønholt/Holgersen/Fink-Jensen/Nielsen, 2003:237).

Som vi ser gjør intuisjon seg mer og mer gjeldene på de høyeste trinnene, på samme vis som man kan vurdere en improvisator, som på de høyeste nivåene ikke er «regelstyrt», men som på en intuitiv måte

vet hva som skal «gjøres og hvordan». På samme vis kan vi tenke oss de flinkeste lærerne som Sawyer tar for seg: De er også intuitive og tør å *slippe planen* de har satt opp på forhånd, for å følge det uforutsigbare som skjer i klasserommet «her og nå».

Det hersker imidlertid ulike oppfatninger om mesterlære (som riktignok finnes i mange varianter). Bent Flyvbjerg, mener Dreyfus-modellen ikke tar høyde for kreativitet og fornyelse og konkluderer derfor med at det er... *dårlig fænomenologi at udelukke reelt eksisterende fænomener som kreativitet og fornyelse, blot fordi de er vanskeligere at forstå end andre fænomener*. Han vil videre utvide modellen med et sjette trinn: *Fornyelse*, som innebærer: «Omdefinering av relevante situasjoner, regler, problemer, mål, planer og perspektiver» (og dermed en omdefinering av læreprosessen innhold). Men Flyvbjerg er også kritisk til trinn-modellen fordi den ikke gir rom for sansing, intuisjon og holistiske erfaringer (prosesser som ikke er regelbaserte og kognitive) på de første trinnene. (Flyvbjerg, 1990:34-38). Til det siste supplerer Holgersen med at : «.. småbørn kan improvisere og skape nye uttrykk uten at forholde seg bevidst til regler.» (Rønholt m.fl, 2003:238). Også Kaare Skagen har noen kritiske vurderinger til mesterlære, bl.a. knyttet til ensidig fokus på *praksis* fremfor teori, og fordi pedagogikken gir lite rom for nytenkning og kan derfor bli både konserverende og ha for lite fokus på elevens egenutvikling. (Skagen, 2004:122 ff).

Man kan også spørre om mesterlæren er *elitær og udemokratisk* gjennom at eksperten/mesteren kan bestemme det «meste», f.eks. i forhold til didaktiske spørsmålene hva, hvorfor, hvordan - selv om nok ikke alle mestere er så opptatt av disse didaktiske og «teoretiske» overveielserne: Det vil i så fall variere med fagfelt, tradisjoner og individuelle forskjeller. Men også den pedagogiske *kvaliteten* kan diskuteres. Som et eksempel kan jeg nevne at jeg selv opplevde, for et par år siden da jeg var på studietur i Serbia med våre musikk-studenter, en *gitar-mester* som tydelig tilhørte en annen opplæringstradisjon enn vi var vant med. Mesteren skulle ha master-class med våre seks gitar-studenter og avtalen var at de skulle jobbe med sigøyner-musikk (han var selv sigøyner-gitarist). Gitarmesteren kom 30 minutter for seint, men «spradet» inn i lokalet, med en sigarett i handa, mens hans sjåfør og manager bar gitaren hans (og la ellers alt til rette for ham)- og sørget for at vi skulle reise oss og klappe når mesteren kom inn. Etter hvert satte mesteren seg ned – og uten et ord begynte han å spille noen svært kjappe fraser på gitaren sin. Slik holdt han på i flere minutter. Han spilte såpass hurtig at det var verken lett å få med seg hva han spilte eller hva hans intensjoner med dette spillet var. Det virket tydelig som han var i «mester-modus» og kanskje litt mindre i «pedagog-modus». I alle fall virket det helt usannsynlig at studentene skulle kunne imitere det han hadde spilt. Jeg kunne lese usikkerheten i ansiktene til studentene og forvirringen var stor, da han etter å ha vist fram sitt virtuose spill, sa bestemt på litt gebrokkent engelsk til studentene: «Now- you!» Studentene satt helt stille og visste ikke hva de skulle gjøre. Så kikket han på meg og sa: «Teacher play!». Så satte han i gang med et akkord-skjema som jeg tydeligvis skulle improvisere over. Jeg hivde meg utpå og landet vel sånn

noenlunde på føttene. (Han smilte i alle fall litt forsiktig til meg - og sa «Good»). Det virket som han ville teste meg -eller eventuelt sette meg på plass ved å vise at han var *mesteren*. Jeg forsøkte i alle fall å nedtone konkurransemomentet og det hjalp også studentene til med, gjennom å gi ham støttende kommentarer på at det han gjorde var flott, for de merket at han virket både stresset og utilpass i situasjonen.

Etter hvert slappet mesteren mer av og var ikke så opptatt av å spille fort hele tiden, men roet ned undervisningstempoet slik at studentene kunne følge med på hva han gjorde. Jeg måtte berømme studentene etterpå fordi de viste både pedagogisk innsikt og psykologisk teft i situasjonen: Gjennom å vise støtte og tillitt til mesteren ble han tryggere i situasjonen, for det virket som han hadde mye han skulle «bevise» i starten, som en av studentene uttrykte det, da vi diskuterte dette et par uker senere (i musikkdidaktikk-timen). En forklaring kan være at han ikke hadde så lyst til å undervise, men heller ville spille, mens en annen kan være at mester-tradisjonen var muligens så *prestisjetung* i hans kultur, at det ble en tung «bør» på hans skuldre å leve opp til dette. Lave og Wenger (1991) snakker om situert kunnskap som innebærer et relasjonelt syn på kunnskap og læring og at aktivitetene i praksisfellesskapet *forhandles* mellom deltakerne (Nielsen& Kvale, 2009:22), og slik sett må vi nok kunne si at vi muligens forhandlet oss fram til mer pedagogiske «arbeidsforhold». Men dette eksemplet viser en «oven ifra-og-ned-holdning» som ikke var særlig konstruktiv- og som kan illustrere en skyggeside ved mester-tradisjonen.

Dette dreide seg særlig om mesterens, eller overført til våre klasserom, lærerens *rolle* i forhold til hvordan elever lærer best. Det var ikke mye «scaffolding» (stillasbygging) å snakke om i det nevnte tilfellet- og det er et viktig moment å ta hensyn til i mesterlære-didaktisk sammenheng. Hvordan skal man f.eks. få elevene i kulturskolen til å øve alene på piano-leksa (eller soundpaintings-tegn) hvis eleven er for avhengig av at mesteren viser eller spiller for eleven på timene? Det er viktig at elevene blir selvstendige og lærer seg øvingsteknikker og strategier for egenøving- og her kan nevnte *kognitiv mesterlære* være et godt valg. Her benyttes en kombinasjon mellom skolastisk undervisning og mesterlære, hvor læreren gjennom modellering og stillasbygging gir elevene forståelse for aktuelle strategier. (Nielsen/Kvale, 2019:27).

Selv om det finnes en del kritikk både til mesterlæretadisjonen og Dreyfus-modellen, synes jeg likevel teorien er interessant i forhold til vårt prosjekt, fordi jeg da kan vurdere praksisaktørene opp mot det som særpreger de ulike nivåene, og slik «måle» (riktignok i relativ forstand) soundpainternes ferdigheter. Når det gjelder det kreative og innovative aspektet, jf. Flyvbjergs kritikk av Dreyfus-modellen, vil jeg for det første *ikke* tilføye et ekstra nivå (slik Flyvbjerg gjør), fordi jeg mener at i SP (og forsåvidt i instrument-opplæringen også, hvor mesterlæren brukes mye) trenger man ikke nødvendigvis å være på et høyt teknisk nivå, for man kan være nytenkende og kreativ, for det kan også



forekomme på et lavere ferdighetsnivå (jf. Holgersen). Jeg opplevde f.eks. på Løkeberg skole at en elev som var på nybegynnernivå (novise) stilte seg på en stol da han soundpaintet tegnet *Long tone, high range*, for å få de i ensemblet til å komme enda høyere opp, i leie. Dette viste både et kreativt og humoristisk overskudd, mener jeg, til tross for at hans soundpainting ferdighetsmessig lå på et lavt nivå (og flere eksempler kommer jeg tilbake til under drøftingen av mitt empiriske materiale). Imidlertid er det nok lettere å ha et kreativt og spontant overskudd, når du mestrer ferdighetene og situasjonen- og det *intuitive* preger aktiviteten i større grad, slik den gjør på trinn 4 og 5. Med utgangspunkt i Dreyfus-modellen vil «min versjon», overført til Soundpainting, se slik ut:

|  |
|--|
| <p><b>Nivå 1, nybegynner (novise):</b> Soundpainteren har lært seg de mest grunnleggende tegnene, men er regelbunden og tegnene er ikke kroppsliggjort. Han må derfor bruke litt tid (og tenke, vurdere) for hvert tegn- både i forhold til hvordan tegnet skal utføres og i hvilken rekkefølge de skal gis (syntaksen), men har lite overskudd til å reflektere over hva de enkelte tegnene vil innebære rent musikalsk. Etersom dette gjerne går litt langsomt, kan det i verste fall resultere i dårlig kommunikasjon, med lite sammenheng og utydelig «retning». (Såkalte <i>Phrase Outlines</i>, hvor man på forhånd forbereder noen tegn å starte med, kan være til stor hjelp for en nybegynner).</p> |
| <p><b>Nivå 2, avansert begyner:</b> Man er fortsatt litt regelbundet, men klarer gjennom økt erfaring, å vurdere det situasjonelle og bruke elementene mer kontekstuel. Soundpainteren er kjent med tegnene og de er noenlunde kroppsliggjort. Man kan kommunisere bedre med tegnene og er ganske fortrolig med syntaksen og logikken i språket og kan gjennom ensemblet initiere musikk med en viss «flyt». (Men fortsatt vil enkelte <i>Phrase Outlines</i>, være en god start-hjelp).</p>   |
| <p><b>Nivå 3, kompetent utøver:</b> Med større erfaring får man også større handlingskompetanse og man bygger mer på involvering med omgivelsene. (Men dette kan også oppleves som overveldende og med «uoverkommelig» mange muligheter, så også her kan <i>Phrase Outline</i> være til hjelp). Soundpainteren kan etter hvert skape mer <i>personlige</i> uttrykk sammen med ensemblet, men soundpaintingen er fortsatt litt ujevn og fortsatt til dels regelstyrt. Soundpainteren viser voksende ansvarsfølelse og kan være mer målrettet og intendert.</p>  |
| <p><b>Nivå 4, kyndig utøver:</b> Her får det intuitive større plass, til fordel for det regelstyrte. Man føler større frihet og overskudd- og kan kommunisere med god flyt og kommunisere godt med ensemblet- og utnytte potensialet i bidragene fra ensemblet og videreutvikle dette. Man har også overskudd til å sette et mer personlig preg på Soundpaintingen.</p>  |
| <p><b>Nivå 5, ekspert:</b> Her snakker man om subtilitet og høy grad av intuisjon, holistisk tenkning og utøvelse. Ekspertene ikke bare vet <i>hva</i> som må gjøres, men de vet også <i>hvordan</i> dette skal gjøres, gjennom et stort repertoar og <i>Fingerspitzengefühl</i>, og klarer å «hente ut» et stort potensial hos seg selv og ensemblet- og kan i enda større grad gi Soundpaintingen et enda mer personlig preg.</p>  |

## 2.8 Oppsummering av kapittelet

Jeg har i dette kapittelet presentert tanker omkring lærer-rollen (bl.a. teaching as performance) og viktigheten av estetisk tilstedevær hos lærere og studenter. Videre har *kroppsfenomenologiske perspektiv* og kroppens betydning i forhold til å jobbe med SP blitt forsøkt tydeliggjort, både i forhold til kroppsliggjøring og automatisering av tegnene-og viktigheten av økt kroppsbevissthet, for å kunne kommunisere tegnene på en tydelig måte. Jeg presenterte videre seks faser ved innlæring av tegn for en soundpainter (som jeg vil benytte i senere analyse).

Jeg spurte videre hva musikk er, særlig sett i forhold til Soundpaintingens annerledeshet til «vanlig musikk» - og gjennom van Leeuwens ide om å se «speech, music, sound» mer helhetlig, etterspør jeg en «utvidet horisont», hvor man også kan oppleve og forstå SP som *musikk*. Dette handler både om tradisjoner og vaner- f.eks. i forhold til litt «snevre» estetiske rammer (jf. tidligere *tonekunst* og at musikken skulle være «vakker og behage oss») eller at musikk skal dreie seg om et *verk* eller en låt.

Videre har jeg sett på fellestrekk og «sanhørighet» mellom improvisasjon, komponering og performance, og videre presentert ulike utfordringer med improvisasjon, både *psykologisk-emosjonelt* (med risiko-taking og usikkerheten med å utlevere seg, samt kognitive parallellprosesseringer og deriblant kroppsbevissthet), *sosio-kulturelt* (hvilken plass improvisasjon har og har hatt i vestlig musikktradisjon og hva slags forståelse vi har av improvisasjon) og *musikkfaglig*: Hvordan jobber man med improvisasjon? (Noe som jeg vil drøfte senere også). Jeg presenterte ni ulike improvisasjons-tilnærminger (kategorier som riktignok går litt over i hverandre) - som eksempel på noen av de vanligste tilnærmingene i vår vestlige kultur. Videre: Hvor viktig er det med tydelige rammer og balansen mellom struktur og frihet? Drøftinga mellom Coleman og Derrida om valget mellom *struktur* eller *frihet* i improvisasjon, viser at svaret bør bli: *Ja takk, begge deler*- ettersom man aldri kan bli helt fri (ettersom vi gjennom vår historie og kultur alltid drar med oss noe som dermed *allerede* er der). Men likevel bør vi, som Derrida påpeker, slåss for «friheten», improvisasjonen.

Og til slutt: Hvor viktig er det å ha en *veileder/læremester*, eller en *gruppe* å utøve improvisasjon sammen med? Jeg har presentert Banduras *modell-læring* og deretter *mesterlære-teorien* (av Dreyfus & Dreyfus, og hvor jeg har jeg tilpasset den sistnevnte litt i forhold til SP) - som relevante tilnærminger for våre praksiser, både i forhold til kjapp innlæring og utøvelse av tegnspråket (hvor demonstrering og veiledning er essensielt), men hvor jeg også vil bruke nivå-inndelingen i mesterlære-teorien som en *kompetanse-indikator* i analysearbeidet og i drøftingen.

## Kapittel 3

*Too much familiarity breeds boredom, too much novelty has an alienating effect.*

Edward Sarath

### 3 Semiotikk, multimodalitet og kommunikasjon

I dette kapitlet ønsker jeg å gi noen teoretiske forståelsesrammer for hvordan semiotikk, multimodalitet og kommunikasjon kan sees i forhold til Soundpainting og andre tegnspråk og hvordan disse områdene henger sammen. Jeg vil vise litt av den semiotiske historien og gi noen enkle linjer innen språkfilosofien, for å vise litt av bakgrunnen for tegn og språk-utviklingen. Deretter vil jeg presentere noen «vanlige» tegnspråk, før jeg kommer til de mer spesifiserte tegnspråkene for musikk, for å vise visse likheter og ulikheter. For at teorien ikke kun skal leve sitt «eget liv», vil jeg drøfte noe av det teoretiske grunnlaget fortløpende (fortrinnsvis i forhold til SP), mens andre teoretiske perspektiv vil tas med videre til drøftingen, i senere kapittel.

Når det gjelder *semiotikk* er dette et så stort felt, at jeg i denne avhandling må gjøre små utvalg og skissere noen relevante rammer, i forhold til SP og tegnspråk. At Duby i sin tidligere nevnte SP-avhandling (2006) har sitt teoretiske tyngdepunkt i semiotikk og språkfilosofi (samt noe improvisasjonsteori, særlig knyttet til jazzmusikk), mener jeg viser betydningen av å se SP i forhold til ulike tegn- og språk-tradisjoner og ulike måter både å forstå og klassifisere tegn og språk på:

*After considering various theories of the sign (as in the work of Saussure and Peirce), the author evaluated the advantages and disadvantages of a number of theoretical and philosophical approaches (such as semiotics, structuralism, poststructuralism, and deconstruction) as analytical methodologies for Soundpainting.*

(Duby, 2006:7:1).

I forhold til SP er ikke minst *sosialsemiotikken* vesentlig, hvor man er særlig opptatt av at språk alltid må sees i sammenheng med den sosiale sammenheng det brukes i, og at et ord dermed vil kunne ha ulike meningsinnhold, alt etter i hvilken kontekst det brukes (jf. Wittgenstein). Det samme vil også gjelde for et tegn i SP, hvor eksempelvis en *lang tone i midt-register* vil kunne ha forskjellig innhold om du er en danser eller en musiker- eller til og med når det uttrykkes av to musikere, ettersom de vil ha ulik bakgrunn, ulik forståelse for musikk og estetiske uttrykk og ha ulike preferanser osv. Og da er vi også inne på det store meningsmangfoldet som rommes i et tegnspråk. Videre har sosialsemiotikk og multimodalitet nære forbindelseslinjer, ettersom ulike modaliteter også kan bestå av ulike kulturbetingede og kontekstuelle uttrykk, slik det f.eks. gjør i SP. Hvis en soundpainter eksempelvis gir tegnet for *latter*, vil soundpainteren også bruke andre modaliteter enn selve latter-tegnet: Gjennom ansiktsuttrykk og mimikk vil soundpainteren eksempelvis forsøke å forsterke meningsinnholdet for

tegnet (gjennom f.eks. å smile eller le, pantomimisk). I tillegg vil nok også de fleste soundpaintere (i alle fall hvis man er «i situasjonen») bruke et kroppsspråk som ytterligere vil forsterke tegnets meningsinnhold. (Jeg merker f.eks. at jeg selv bøyer meg litt bakover når jeg gir latter-tegnet, sannsynligvis fordi vi gjerne krøker oss litt sammen når vi ler- men for meg var denne «knekken» ubevisst (før jeg så det på opptak), men kroppens *pre-refleksivitet* har sannsynligvis registrert denne sosiosemiotiske «koden»). SP er altså et multimodalt tegnspråk, gjennom at man bruker flere modaliteter for å kommunisere et tegn til et ensemble. Dette gjør man for å tydeliggjøre formidlingen av et tegn og hvilket innhold eller uttrykk man ønsker seg som soundpainter- og dette kan skje både bevisst og til dels ubevisst. Å være klar over multimodale uttrykk og se sammensettingen og effekten av disse (som både kan være av forsterkende eller i motsatt fall av motstridende eller svekkende karakter) er viktig å klargjøre og være bevisst på, ikke minst når man skal analysere video-opptak, hvor det gjerne eksisterer mange og «sammenflettede» modaliteter samtidig. Noen ganger kan det være ganske lett og fordelaktig å separere disse, mens andre ganger kan det være vanskelig både å se de ulike modalitetene og ikke minst å plukke de ulike modalitetene fra hverandre (og det er heller ikke alltid nødvendig eller formåls-tjenlig).

I forhold til *kommunikasjon* vil jeg særlig fokusere på *Mikhail Bakhtins* teori om *dialog* og *adressivitet* i forbindelse med drøftingen av *demokratiske prinsipper* knyttet til SP (særlig sett i forhold til Sceas kritikk av SP som lite demokratisk). I sin teori fremhever Bakhtin det *flerstemmige* og at dialogen er preget av motstand og spenninger, og Bakhtin mener at man ikke kan velge om man vil være i dialog med andre, men at det er et ansvar som er pålagt oss fordi vi *må* svare. (Dysthe, 2001:14ff) Her vil jeg undersøke om ikke dette er tilfellet med SP også, og vil bl.a. stille spørsmålet: *Går det an å være soundpainter uten å ha dialog med ensemblet?*

Jeg vil også se på språket som *aktivitet* og språkopplæring i et *sosialt fellesskap* (Vygotzky, Wittgenstein) - og i forhold til *induktiv/deduktiv læring*.

### 3.1. Semiotikk og tegnspråk

Før jeg tar for meg tegnspråk generelt, og deretter de mer spesialiserte «musikk-tegnspråkene», vil jeg se litt på begrepet *semiotikk*. Etymologisk kommer ordet semiotikk fra gresk *semion* (*tegn*) og kan dermed oversettes med *læren om tegn*, og brukes i dag vidt (det inkluderer både ord, symboler, gester, bilder, noter, lyd mm): *...signs in a much broader context that includes anything capable of standing for or representing a separate meaning*, i følge Challis Hodge. Og han fortsetter: *Semiotics represents a range of studies in art, literature, anthropology, and the mass media rather than an independant academic discipline* (<http://boxesandarrows.com/semiotics-a-primer-for-designers/15.4.2014>). Et område innen semiotikken som kan knyttes helt tilbake til Aristoteles, er *språkfilosofi*. Michael Morris trekker fram John Locke (1632-1704) og Gottlob Frege (1848-1925) som «grunnsteinene» i analytisk språkfilosofi. Begge ser på språket som et redskap for *tanker som skal kommuniseres*, og at språk må

sees i forhold til sin funksjon- ettersom språket er arbitrært (det er f.eks. ingen sammenheng mellom ordet *piano* og det instrumentet ordet representerer- og ord kan også ha forskjellige betydninger, alt etter i hvilken sammenheng det brukes). Særlig interessant er deres uenighet knyttet til om det er *ordene* som er grunnlaget for *setningen* (Locke) eller *setningen som styrer ordene* (Frege) (Morris, 2010:14-22). Eller sagt på en annen måte: Tenker vi språket i «deler eller helheter» - eller begge deler? Dette kan forøvrig sees både i forhold til SP og horisontal eller vertikal tenkning i forhold til innhold/form, eller i musikkskapning generelt, nemlig i hvilken grad er det de enkelte musikalske bestandelene (eller f.eks. parameterne) som styrer formen eller i hvilken grad er det formen og helheten som styrer delene?

To sentrale lingvistiske forskere som videre må nevnes er: *Ferdinand de Saussure* (1857-1913) og *Charles Sanders Peirce* (1839-1914). Saussure skilte mellom *langue* (språket), som er språkssystemet, og *parole* (ord) som dreier seg om hvordan hver enkelt bruker språket. Videre har et tegn to sider, ifølge Saussure: *signifikant*, som er selve lydbildet eller materialet og *signifikat*, som dreier seg om meningen med signifikanten. Signifikanten kan være *dennotativ* (saklig, objektiv) eller *konnotativ* (assosierende, flertydig), (grunnlag: Hodge, ibid). Forbindelsen mellom signifikant og signifikat er imidlertid tilfeldig (arbitrær) og meninger må dermed sees i forhold til et tegns kontrast med andre tegn og i hvilken sammenheng tegnet brukes. *Parole* kan ikke overstyre *langue*, så man har ikke individuell frihet til å forandre et tegn når det har blitt «etablert i et språklig fellesskap» (Saussure (1998) i Duby, 2006: 2-6). Denne strukturalistiske dikotomien forsøker Valentin Voloshinov å utfordre ved å si at meningen med et tegn er ikke først og fremst å se det i sammenheng med andre tegn (som et språkssystem/*langue*), men snarere se tegnet i forhold til i hvilken sosial kontekst det brukes. (Hodge, ibid). Overført til SP er selve tegnspråket *langue*, mens *parole* handler om hvordan hver enkelt tolker og bruker de ulike tegnene. Men den enkelte må holde seg innenfor rammene av hva som er «etablert i fellesskapet», som f.eks. logikken og syntaksen i språket. I motsetning til Saussures *binære* tenkning (signifikant-signifikat) tenker Peirce en *triadisk* modell med inndeling i *ikon*, *indeks* og *symbol*. Denne modellen er bl.a. anvendelig i analyse av visuelle fenomener, hvor ikon (*mening basert på visuell likhet*) indeks (*mening basert på kausale relasjoner*) og symbol (*mening basert på konvensjoner*) har større «visuell overføringsverdi» enn Saussures system. (Grunnlag, <https://snl.no/semiotikk>, 4.5.15). Flere av tegnene i SP har eksempelvis *ikonisk*, *indeksial* eller *symbolsk* karakter, jf. Peirces inndeling.

Begrepet *symbol* er imidlertid problematisk fordi alle tegn kan samtidig også sies å være symboler. Austring & Sørensen definerer forøvrig symbol som et *formudtryk av fysisk medieret (grafisk, sproglig, kropslig) beskaffenhet, som referer til en betydning*, og er særlig opptatt av forskjellen på *diskursiv* og *estetisk symbolikk*, hvor den førstnevnte er knyttet til den teoretiske eller konvensjonelle delen av tale og skriftspråk og er objektiv, følelsesnøytral og kontekstuaavhengig- og hvor det, i en

pedagogisk sammenheng, vil dreie seg om en abstrakt, analytisk læringsmetode (som f.eks. å lære seg tall i matematikk, eller leksikalske betydninger av et ord). Når det gjelder estetiske symboler (som eksempelvis et SP-tegn) er de på en og samme tid *subjektive, sanselige og helhetsorienterende, og kontekstuelle*, hvilket gjør at de gir rom for stor kompleksitet og «merbetydning»: *Et æstetisk uttrykk kan således rumme flere lag af betydning på èn gang.* (2006:52-105).

Gunther Kress er opptatt av å se tegn i en *sosial* sammenheng (påvirket av bl.a. Halliday, 1978, 1984) og ikke slik den lingvistiske tradisjon betraktet tegn (med bl.a. Saussure og Chomsky) som et mer lukket, uodynamisk språklig system, som verken forholdt seg til gester, mimikk, kroppsspråk eller den situasjonen konteksten språket ble brukt i: «linguistic theories separate meaning and form-syntax being the study of form; semantics being the study of meaning», mens multimodal sosial-semiotikk ser mening og form som en enhet. (Kress, 2010: 54-64). I forhold til konvensjoner er det særlig interessant, på bakgrunn av sosiale og kulturelle betingelser, å se hvordan ulike tegn gir rom for ulike uttrykk og meninger. David McNeill viser f.eks. hvordan håndtegnet for å si «morna» (*wave goodbye*) brukes på ulike vis, avhengig av geografi og kulturer (McNeill, 1992:62). At tegn dermed må tolkes og forstås ut ifra tradisjoner og kulturforskjeller er en ting, men det må også tolkes og forstås ut ifra hvilken kontekst eller situasjon tegnene brukes. Et ord kan dermed ha ulikt innhold og gi ulike meninger, avhengig av hvilken kontekst og situasjon ordene brukes i (jf. Ludvig Wittgenstein som var særlig opptatt av hvordan språket fikk mening gjennom praktisk bruk, noe hans teorier om *språkspill* kan være eksempel på). Bokstaven *V* (vist med to fingre), ble eksempelvis brukt av Winston Churchill, som tegnsymbol på seier (forkortelse for Victory) på fredsdagen, 8.mai 1945, etter Tysklands kapitulasjon under 2.verdenskrig. I SP-sammenheng vil vi derimot først og fremst bruke fingertegnet *V* som en *volume-indikator* (forkortelse for volum) for å vise høyt/lavt volumnivå. (Imidlertid kan vi også bruke tegnet med Churchills meningsinnhold, hvis vi f.eks. ønsker et «seiers-preget» musikalsk uttrykk, men da blir dette avtalt på forhånd, gjerne som en *palett*. Dette behandles nærmere i kap. 5).

At tegn og språk dermed kan ha store «meningsunivers» og kan både uttrykkes, tolkes og forstås på ulike vis (i tillegg til at det gir rom for stor språklig kreativitet) gir mange muligheter, men det kan også gi både semantiske og «språkssystematiske» utfordringer: *Too many things are signs, and too different from each other*, mener Umberto Eco og henviser til bl.a. G. Hartman, som problematiserer omkring Charles S. Peirces tegn-teori: *Peirce's theory of signs would comprise at least three rather different subjects: a theory of the intended meaning, a theory of evidence, and a theory of pictorial depiction. There is no reason to think that these theories must contain common principles.* (Hartman, 1977) - og Eco fortsetter med å spørre hvorfor vi har brukt ordet *tegn* i mer enn to tusen år for å definere fenomen som skulle vært delt inn i tre ulike kategorier. Han understreker problemet med å si at: *As an entity, the sign is too large.* (Eco, 1986:18-20). Hvis man, sett på bakgrunn av Ecos «oppgitthet» over det sammensatte og «uhåndterlige» med tegn, føyer til at det i tillegg til selve

språktegnene også brukes ulike uttrykksregistre for bl.a. å presisere eller forsterke det reinte språklige, bl.a. gjennom et «ubevisst tegnspråk» - da er det ikke vanskelig å forstå at dette er et felt som kan være vanskelig å fange inn, i alle fall med «vitenskapelig presisjon». Dette gjelder også de mange og ulike måtene å kategorisere tegn på.

McNeill har vært spesielt opptatt av dette med vårt ubevisste tegnspråk, nemlig de fysiske kroppstegnene (*gestures*) vi bruker naturlig, for å underbygge eller komplettere vårt verbalspråk og våre tanker:

*We are discussing a phenomenon that often passes without notice, though it is omnipresent. If you watch someone speaking, in almost any language and under nearly all circumstances, you will see what appears to be a compulsion to move the hands and arms in conjunction with the speech. (2000:1)*

Også Adam Kendon (2004) er opptatt av det tette «samspillet» mellom talespråk og kroppsspråk og ser på dette som *én* prosess. At McNeill er inspirert av Vygotskys teorier om språk og tankers gjensidige påvirkning og «avhengighet» og at de virker både innover i oss (mental utvikling) og utover (sosial kommunikasjon) og at de må sees i sammenheng er tydelig: *The opposition of «inside» and «outside», however, is superficial. There is no deep conflict between the inside and outside views, and both must be taken if gestures are to be properly explained. (2000:11)*. At vi mennesker bruker tegn automatisk, viser også Rolf Piene Halvorsen i sin avhandling gjennom at *blunk*, *blikkending* og *nikk* fungerer som diskursmarkører, og kan fungere eksempelvis på samme vis som bl.a. komma eller punktum kan markere enheter i en skriftlig tekst. Han er også opptatt av at blunk, blikk-kontakt og nikk kan gi både nærhet og fellesskap mellom dem som snakker sammen. (Halvorsen, 2012). Overført til musikk, er både nikk og blikk-kontakt ikke minst viktig når man skal dirigere eller lede et ensemble, enten det er snakk om å etablere kontakt, gi anerkjennelse, eller f.eks. gi et nikk som start-signal. I SP finnes også et eget tegn for «blikk-kontakt»: *Watch Me*, som brukes når soundpainteren ønsker oppmerksomhet og vil forsikre seg om at alle følger godt med på det som skal skje.

Men at bevisstheten fortsatt er liten omkring dette- synes jeg, i likhet med McNeill, er svært interessant, ikke minst i forhold til samfunnets sterke fokus på kommunikasjon og media.

International Society for Gesture Studies (etablert 2002) ønsker å forbedre denne situasjonen:

*The purpose of ISGS is to promote gesture studies worldwide, to facilitate dialogue among researchers, professionals, and the interested public, across disciplinary and institutional boundaries, and to integrate the study of gesture with investigations into a diverse range of forms of cognitive, communicative, and cultural life of human groups. (<http://gesturestudies.com>, 2.5.15).*



### 3.1.1 Tegnspråk

Når det gjelder *tegnspråk* derimot, er det noe vi har lært oss (bevisst), for å kommunisere med omverdenen, enten med eller uten verbal-språk. I *Store norske leksikon* får vi vite at tegnspråk er: *...språk som artikuleres ved hjelp av håndgester, mimikk og kroppsholdning og oppfattes gjennom synet (gestuelt-visuelt språk), i motsetning til talespråk, som artikuleres ved hjelp av stemmen og oppfattes gjennom hørselen (vokalt-auditivt)*. Man kan skille mellom tegnspråk som brukes blant døve, såkalt *primære språk* og tegnspråk som brukes blant hørende, som alternativ kommunikasjon, og derfor kalt *alternative tegnspråk*. Den siste gruppen er ofte strukturert etter talespråkernes prinsipper og her nevnes «Tegn og tale» (en kombinasjon av talespråk og tegn) og «Tegnspråk-norsk» (som brukes i døveundervisning med hørende lærere). De døves tegnspråk er derimot strukturert helt uavhengig av det talespråk som brukes der de døve bor. Norsk tegnspråk (NTS) regnes som morsmål/primærspråk for de fleste døve i Norge og er obligatorisk fag i grunnskolen for disse. En grammatisk forskjell er at mens talespråk er *lineære* (de enkelte ordene kommer etter hverandre) kan man i tegnspråk utføre flere tegn samtidig og rekkefølgen spiller en mindre rolle, mens det «fysiske rommet» er av stor grammatisk betydning og gir også andre muligheter: *Denne muligheten tegnspråket har til å utnytte det visuelle rommet omkring avsenderen, gir også større mulighet enn i talespråket til ikoniske tegn, dvs. at tegnene etterligner virkeligheten.* (Grunnlag: <https://snl.no/tegnspr%C3%A5k>, 12.11.14).

Overført til *Soundpainting*, brukes både det visuelle rommet (som f.eks. den fiktive boksen soundpainteren beveger seg i) og ikonisitet mye (som f.eks. volum-tegnet som etterligner en volumfader på et lyd-anlegg), men SP er lineært, ettersom en bestemt rekkefølge (syntaks) skal følges- og SP passer derfor ikke inn i denne beskrivelsen om at *rekkefølgen spiller en mindre rolle i tegnspråk*. Sammenligner man syntaksen i SP med syntaksen i engelsk/amerikansk (eller germanske språk, som norsk tilhører), vil vi derimot se en stor likhet: I fortellende setninger vil subjektet komme først, og så kommer verbal og deretter eventuelle objektsledd eller andre setningsledd av mer supplerende karakter, som f.eks. adverbialer. I SP er rekkefølgen: *Hvem, hva, hvordan og når*- hvilket vil tilsvare rekkefølgen på setningsleddene i engelsk/germanske språk: Subjekt- Verbal- Adverbial (SP: *hvordan*)+ Adverbial (SP: *når*). SP vil altså følge talespråkets *lineære logikk*, ved at de enkelte ordene kommer etter hverandre- og i bestemt rekkefølge. Likevel vil vi kunne se (bl.a. i video-observasjonene) at man ikke alltid trenger alle «setningsleddene» hele tiden. Har man allerede et *subjekt* (f.eks. *Whole group = alle*), vil det samme subjektet kunne brukes direkte på et nytt *What*-tegn («verbal»), uten at det gis et nytt *Who*-tegn («subjekt»). Thompson har også et tegn som heter *Lauch Mode*, hvor man kan frikoble seg litt fra den vanlige syntaksen og gå rett på selve aktivitets-tegnet (What) uten å gi eksakte start eller stopp-tegn (*When*).

Ellers: Når det gjelder andre moment i forhold til bruken av det *visuelle rommet*, er det verdt å nevne det *posisjonelle* og de «tilleggs-forklaringer» vi kan få gjennom modaliteter som bevegelse, kropps-



språk og mimikk. Hos *Språkrådet* får vi opplyst at: *Fordi tegnspråk er visuelle språk, utnytter de muligheten til å gjengi og vise tings posisjoner, bevegelser og egenskaper gjennom hendenes form og bevegelse foran kroppen i kombinasjon med hodets og ansiktets uttrykk og bevegelser.* (<http://www.sprakradet.no/Tema/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/>, 12.11.14).

Når det gjelder bruken av det *ikoniske*, *det metaforiske* eller *det metonymiske* i tegnspråk (som er en litt annen måte å kategorisere tegn på- og hvor det sistnevnte dreier seg om at ting ikke nevnes ved sitt eget navn, men brukes *assosiativt*, som f.eks. at *Hollywood* representerer den amerikanske filmindustrien eller at en *lavvo* kan representere samisk kultur, som del av helheten (pars pro toto), kan vi se hvordan ett og samme tegn kan ha flere «korrespondenser» (forbindelser), eksempelvis både ikonisk og metaforisk, og hvordan dette kan sees i sammenheng med *form* og *innhold*:

*Many signs have metaphoric mappings as well as iconic or metonymic ones. For these signs there are three way correspondences between a form, a concrete source and an abstract target meaning. The ASL sign LEARN has this three way correspondence. The abstract target meaning is "learning." The concrete source is putting objects into the head from books. The form is a grasping hand moving from an open palm to the forehead. The iconic correspondence is between form and concrete source. The metaphorical correspondence is between concrete source and abstract target meaning. Because the concrete source is connected to two correspondences linguistics refer to metaphorical signs as "double mapped." ([http://en.wikipedia.org/wiki/Sign\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language)).*

Omskrevet kan man si at *concrete source*, som jeg oversetter med *konkret innhold*, er her at man skal overføre kunnskap fra boka til hodet (bok brukes *metonymisk* i forhold til kunnskap eller *læring*) mens *form* handler om å vise eller utføre dette konkrete innholdet. Det gjøres ved at hånda «henter» innholdet fra boka og overfører det til hodet/hjernen, via panna (metaforisk). (Både ikoniske, metaforiske og metonymiske eksempler finner man for øvrig mange eksempler på i SP).

I følge 2013 utgaven av *Ethnologue*, finnes det 137 forskjellige tegnspråk i verden. Tegnspråkene er ulike i ulike land og selv om f.eks. USA og England snakker samme talespråk, har de ulike tegnspråk:

*A common misconception is that all sign languages are the same worldwide or that sign language is international. Aside from the pidgin International Sign, each country generally has its own, native sign language, and some have more than one, though sign languages may share similarities to each other, whether in the same country or another one.* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Sign\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language), 12.11.14.)

Et eksempel på *sign language* kan være "Pidgin Sign(ed) English"(PSE) som er ment som en bro mellom de som bruker amerikansk tegnspråk (ASL) og innfødte engelsktalende som enten er døve eller hørende. Språket... *contains a mix of ASL rules and English grammar. The signs used in PSE come from ASL, but they are not used in an ASL-ish way, but rather in a more normal English pattern.* (<http://deafness.about.com/cs/signfeats2/a/pidgin-sign.htm>, 12.11.14)

«Blandingsspråk», har vi i Norge også, først og fremst knyttet til pedagogisk virksomhet, der *Tegn-til-tale* kan være et godt eksempel, hvor man bruker både talespråk og manuelle tegn, som i stor grad er hentet fra Norsk Tegnspråk:

*Tegn-til-tale finnes i flere varianter, helt fra å bruke tegn på alle ordene i en setning ( gjerne kalt "tegnspråknorsk") til kun å tegnsette de viktigste ordene i en setning. Derfor kalles denne kommunikasjonsformen også for "norsk med tegn støtte" eller "tegn som støtte for munnnavlesning"(TSS). Felles for alle disse variantene er at det er talespråk som er språket, noe som gjør at grammatikk og syntaks er som i norsk talespråk.* ([www.tegntiltale.no](http://www.tegntiltale.no), 12.11.14)

Et grunnleggende spørsmål i forhold til tegnspråk er: Når startet menneskene med tegn og hvorfor? McNeill opplyser i boka «Hand and Mind» at:

*Gestures have attracted the attention of writers for at least two millennia. However, the original interest was mainly in rhetoric. Quintilian, in the first century A.D., specified in detail the gestures that orators should use during their speeches. This use of gesture, as part of rhetoric, has been the theme of many later works as well, most notably, for the English speaking world, the books of John Bulver ([1644] 1974) whose Chirologia and Chironomia were the first on gesture published in English.* (1992:2-3).

At tegn har vært fundamentalt for språkutviklingen forstår vi når McNeill sier videre at : *A number of thinkers supposed that the first languages were gestural* (bl.a. Condillac i 1756). Wilhelm Wundt, grunnleggeren av det første moderne «psychological laboratory», nevnes som en de første som begynte å koble *tegn og tanke* sammen ([1921] 1971). Men ingen av de «tidlige forskerne» (inkludert Wundt) var særlig opptatt av de *spontane tegn* som fulgte språket, inntil David Efron (1941) begynte sitt arbeid og hvor han: "...introduced the categories of gesture that have been the foundation of all subsequent schemes of gesture classification and pioneered the method of observing gestures «from life» (ibid:3).

Også kjente filosofer har uttalt seg om tegnspråk og allerede før Kristus` tid kan man finne "bevis" på at døve mennesker hadde sitt eget tegnspråk. *One of the earliest written records of a sign language is from the fifth century BC, in Plato's Cratylus, where Socrates says: "If we hadn't a voice or a tongue,*

*and wanted to express things to one another, wouldn't we try to make signs by moving our hands, head, and the rest of our body, just as dumb people do at present?*

([http://en.wikipedia.org/wiki/Sign\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language), 12.11.14).

Men fram til det 19. århundre var det meste av historisk tegnspråk-materiale knyttet til ulike fingeralfabet (*fingerspelling systems*) som skulle forenkle overgangen fra talte ord til tegnspråk. Den første metode som kan knyttes til pedagogisk virksomhet kom med i Juan Pablo Bonet, i 1620, da «*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*» («*Reduction of letters and art for teaching mute people to speak*») ble utgitt i Madrid. I Storbritania brukte man manuelle alfabet i ulike sammenhenger og det kan spores tilbake til 1648, da John Bulwer beskriver en døv manns bruk av et manuelt alfabet: *whose wife could converse with him easily, even in the dark through the use of tactile signing*". (Og dagens britiske manuelle alfabet mer eller mindre funnet sin form i 1720). Charles de La Fin publiserte i 1692 et alfabetisk system hvor de ulike kroppsdelene representerte ulike bokstaver, f.eks. Brow= B (øynebryn). (Egen oversettelse fra: [http://en.wikipedia.org/wiki/Sign\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language), lest 12.11.14)

Også Walter Thompson bruker kroppen som «semiotisk ressurs» i Soundpainting- gjerne symbolsk eller ikonisk ved å henvise til ulike kroppsdelar: To fingre på underarmen ved handledet, (der vi vanligvis måler pulsfrekvensen), angir f.eks. *pulsen* i musikken, og en *flat* hand på hjertet illustrerer *kjærlighet* eller en *knyttet* hånd på hjertet betyr *perkusjonister* (indirekte: rytme, som hjerterytm).

### 3.1.2 Kommunikasjonsmessige begrensninger ved tegnspråk

Når det gjelder McNeill, er hovedfokuset hans hvordan talespråk og spontane tegn hører sammen: *Speech and gesture must cooperate to express the person's meaning*. (1992:11). Derfor liker ikke McNeill en oppdeling i *digitale* og *analoge koder*, ettersom han mener at... *language is digital and analogical, it is verbal and gestural. Far from being "beside" language, gesture is actively part of language*.(ibid:4). Et slikt syn på språket, som en «helhetlig kroppskommunikasjon» kan også lett knyttes til *multimodalitet*, hvor man er opptatt av å se hvilke ulike modaliteter vi mennesker benytter oss av i ulike kommunikative kontekster, bl.a. for å kunne bli bevisst på hele det kommunikasjonsspekteret vi vi bruker gjennom vårt store modalitets-repertoar. Vårt «kommunikasjonsrepertoar» eller våre *semiotiske ressurser* har blitt forandret og utvidet de siste ti-årene. Gunther Kress nevner *teknologi* og *globalisering* som en av hovedårsakene og sier det slik:.. *the world of communication has changed and is changing still; and the reasons for that lies in a vast web of intertwined social, economic, cultural and technological changes*. Dette har bl.a. resultert i at man har gått fra oppdelte fagspesifikke disipliner til å se det hele mer som en felles «semiotisk ressurs»: .. *now there is an attempt to bring all means of making meaning together under one theoretical roof, as part of a single field in a unified account, a unifying theory* (2010:5).

Helhetlig tenkning omkring tegn, språk og multimodalitet dreier særlig *sosial-semiotisk teori* seg om, hvor tegn-kompleksiteten sees i sammenheng med sosial aktivitet, og hvor det meningsskapende er grunnleggende og at tegn skapes, som en *aktiv handling*: *In a social-semiotic account on meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication (ibid:54).*

En utfordring med et tegnspråk som SP, hvor man ikke bruker verbale utsagn, er at man ikke bare mister den verbale kommunikasjonen, men også de *paraspråklige* «tilleggs-opplysningene» (som tonehøyde, volum, tempo og pauser) som følger verbalspråket. Det betyr at, i tillegg til selve tegnene som gis i SP, vil kroppsbevegelser, kroppsholdning, gester og ansiktsuttrykk være viktige for å kommunisere soundpainterens intensjoner med tegnene som gis til ensemblet, for å «kompensere» for mangelen på verbal og paraspråklig kommunikasjonen. At det er viktig å se helhetlig på tegnbruken (språket) og konteksten den forekommer i (slik man gjør i sosial-semiotikken) kan *strukturalismen* være et eksempel på, hvor man i stor grad heller fokuserte på selve tegnene og ikke på språk-konteksten- og hvor språket ble mer en «diskursiv vitenskap» (med bl.a vekt på de ytre strukturene, jf. *Chomsky* og *Levi-Strauss*, (Kress, 2010:60, Alvesson/Sköldberg, 2011:36/58, Brinkmann/Tanggaard, 2010: 391 ff)- snarere enn et redskap for kontekstuell kommunikasjon (selv om det også fantes ulike grener innen strukturalismen). Doby er eksempelvis inne på det kraftige fokuset musikk-strukturalister har hatt i forhold til *notert* musikk og også dens begrensninger (sett i et semio-strukturalistisk perspektiv) i forhold til improvisert musikk: *The semio-structuralist approach was seen as a method largely concerned with the analysis of notated music, and the author's conclusion was that it exhibited definite limitations in the area of improvised music. (Doby, 2006:7:1).* I improvisasjon (som i musikk generelt) er det nemlig mye som skjer “mellom linjene” og som ikke er *notert*, enten man jobber med en notebasert jazz-standard-låt, med en gehørbasert blues-låt, eller man bruker «tegn som notasjon», slik man gjør i SP. Jeg kommer for øvrig tilbake til både kroppsspråk, gester og mimikk, samt sosial-semiotisk tenkning, når jeg skal analysere video-opptakene, men først vil jeg stoppe opp litt ved *gesture-begrepet*.

### 3.1.3 Gestures

Ordet *gesture* er interessant fordi det i min sammenheng både kan bety en *bevegelse*, slik denne definisjonen viser: *a movement or position of the hand, arm, body, head, or face that is expressive of an idea, opinion, emotion, etc.* (<http://dictionary.reference.com/browse/gesture>, 12.1.214) i likhet med at vi på norsk kan si «hun gjorde en gest»- eller som *tegn*, når Thompson eksempelvis snakker om at det finnes «1200 gestures». *Gesture* kan dermed både bety *tegn* og *bevegelse*. Bygd på Kendons kategorisering av tegn (1988a) snakker McNeill om 4 hovedtyper (i *Gesture & Thought*, 2005):



senere (2000, 200/2007) har kommet fram til samme slutning. Imidlertid er det en forskjell på McNeill og Kendons syn på gester, i det McNeill er mer kognitivt orientert og ser gester som representasjoner av talen/tanken («gestures are like thoughts themselves»), mens Kendon ser gester mer koblet til handling og sosiale situasjoner (i likhet med Kress og sosialsemiotisk tenkning). Kendon selv gjør også inndelinger, men kaller det da *funksjoner*, ettersom de er tenkt interaktivt/interpersonelt. (2009:32-34). Man kan stille spørsmål om det ene nødvendigvis utelukker det andre? Vil ikke en kroppsgest eller ansiktsmimikk som er koblet mot handling og en sosial situasjon også være kognitiv? Eller vil den være først og fremst kroppslig pre-refleksiv (jf. Merleau-Ponty), nettopp fordi det er snakk om ubevisste handlinger? Her er vi igjen inne på den vanskelige dikotomien mellom bevissthet/ubevissthet og «hode/kropp» hvor det er vanskelig å tenke enten-eller (jf. kroppens samtidige *innadrettethet* og *utadrettethet* eller kroppen som noe jeg *er* og noe jeg *har*).

### 3.2 Tegnspråk og musikk

Tegn i musikken er ikke noe nytt fenomen. Det er flere enn Walter Thompson som har utviklet egne tegn-system. I musikk-pedagogisk sammenheng har vi eksempelvis kjente navn som Emil Jaques-Dalcroze (1865-1950) og Zoltan Kodaly (1882-1967) som på ulike områder utviklet sine pedagogiske «skoler». I «avant-gardistisk populærmusikk» kjenner vi til at Frank Zappa brukte en del tegn, gjerne på ironisk vis (<http://www.popular-musicology-online.com/issues/05/carr.html>), (og Walter Thompson har bl.a. «arvet» tegnet «jack-ass» fra Zappa, som riktignok brukte tegnet på et litt annet vis). Jeg vil også presentere tre ulike «tegnsystem», som alle er amerikanske og som på ulike vis har tilknytning til Soundpainting, nemlig *Conduction*, *Cobra* og *Oh, Pierre!* (hvor det sistnevnte skrives med *utropstegn*), og disse vil jeg også komme mer utfyllende tilbake til i kapittel 4. Men jeg vil også kort inn på tegnbruk i *tromme-sirkler*, ettersom det også har en viss relevans til SP.

#### 3.2.1 Emil Jaques-Dalcroze og Zoltan Kodaly

*Jaques-Dalcroze* (født i Wien i 1865) fikk i ganske ung alder et oppdrag i Algerie som musikalsk ansvarlig for et lite teater- og det var her hans møte med arabiske rytmer skulle gi noe av grunnlaget for hans utvikling av *Eurhythmics*- og en helhetlig tenkemåte i forhold til musikkopplæring, med vekt på rytme, improvisasjon, sang (*solfège*), bevegelse og kropp. *Jacques-Dalcroze has re-opened a door which has long been closed. He has rediscovered one of the secrets of Greek education*, sier M.E. Sadler og henviser bl.a. til Wilhelm von Humboldts (1767-1835, grunnleggeren av Humboldt-Universität i Berlin) tidligere forsøk på å innføre de greske idealer om å se det intellektuelle og det artistiske som en helhet og hvor fysisk aktivitet skulle bli obligatorisk i høyere utdanning. Men dette mislyktes og endte opp med det nye faget *Gymnasium*, som ble rent fysisk og dermed : *...divorced from the artistic influences of the Greek gymnastic*. Jacques-Dalcroze selv ville gjøre noe med dette og var

svært skeptisk til måten man både lærte og utøvde musikk på, fordi man fokuserte for mye på teknikk og for lite på personlig uttrykk:

*The solo players of older days were without exception complete musicians, able to improvise and compose, artists driven irresistibly towards art by a noble thirst for aesthetic expression, whereas most young people who devote themselves nowadays to solo playing have the gifts neither of hearing nor of expression, are content to imitate the composer's expression without the feeling of it, and have no other sensibility than that of the fingers, no other motor faculty than an automatism painfully acquired.*  
(“The Eurhythmics of Jacques-Dalcroce”, 2007:8-11).

Sadler sier forøvrig at det fortsatt er: *an unbridged gap between the intellectual and the artistic work of the schools*. Sadler mener at skolen har feilet når det gjelder å ta i bruk: «the educative power of art». (ibid: 9). (Som dermed ikke er så langt fra mitt eget skole-politiske ståsted, presentert i kap. 1).

Jacques-Dalcroce var opptatt av å integrere musikk, dans og teater (forøvrig en parallell til tverrfagligheten i Soundpainting). Han ønsket å fremme elevenes personlige og kunstneriske uttrykk ved hjelp av musikken og mente at alle barn må betraktes som «briljante» i sin musikkutøvelse. Barn er sensitive og kunstneriske og alle barn kan lære alt de ønsker å lære seg. Han var særlig opptatt av å bruke kropp, bevegelse og rytme (man kan for eksempel gå i en puls, mens man klapper en annen) for å forstå og oppleve musikk og til dette må gode lytteferdigheter trenes opp. I tillegg til *rytmikk* består hans konsept av *solfège* og *improvisasjon*. Det læreren skal gi av instruksjon gis i mest mulig grad gjennom *kroppslige gester*. Hans konsept har ikke slått særlig gjennom i Norge, men både i Sverige og Danmark har de fått visse nedslag og ikke minst har hans metoder blitt kjent gjennom Carl Orff (1895-1982) og Zoltan Kodály (1882-1967). (Grunnlag: Hanken/Johansen, 2013:101 ff.).

For Jacques-Dalcroce var det viktig å få musikken i *kroppen* (jf. *kroppsliggjøring* eller *embodiment*) og han utviklet f.eks. ulike tegn for ulike taktarter, som gjøres med ulike armer og kroppsbevegelser. Det er ikke vanskelig å se en forbindelse til Merleau-Pontys senere tanker om kroppen som *pre-refleksiv*, når Jacques-Dalcroce uttrykker: *There is not time to analyse the music heard; the body must realize before the mind has a clear impression of the movement image, just as in reading, words are understood and pronounced without a clear mental image of them being formed* (2007: 33-35).

Kroppen reagerer med rytmiske bevegelser *før* man tenker eller vurderer hva eller hvordan man skal bevege seg eller danse. Det er det spontane og ekspressive uttrykket Jacques-Dalcroce vil utvikle- ikke gjennom vanskelig, teknisk «inndrilling», men med det utgangspunktet at alle barn kan utvikle sitt genuine uttrykk og er «briljante» i sin musikkutøvelse. Her er det heller ikke vanskelig å se en klar link til det spontane aspektet ved improvisasjonsverdenen: Man rekker ikke å tenke og analysere før man spiller, men man må intuitivt stole på andre «instanser» enn den kognitive delen av hjernen- og



«hoppe i det». Både for å få inntrykk av det intuitive og hvordan tegn brukes på forskjellige måter i Eurhythmics, kan man se Jeff Livingstones *Eurhythmics Lesson Intro & Movement* (<https://www.youtube.com/watch?v=I2kQSJqniIU>) (eller se andre video-klipp på You Tube under søkeordet *Jacques-Dalcroce*).

*Kodály-metoden* ble utviklet i 1940-50-årene av den ungarske komponisten Zoltan Kodály og det særegne her er vekten på *sang* og bruken av *håndtegn* i forbindelse med *solmisasjon* (do-re-mi-fa-sola-ti-do) som støtte for sangen. Det vil si at hver tone i alfabetet har et eget håndtegn, som utføres høyere (posisjonelt, fysisk) jo høyere opp på skalaen man kommer. Slik sett kan man si at håndtegnene gir en «grafisk» beskrivelse av tonehøyden. Kodály hadde tro på at alle mennesker innehar en musikalitet som kan videreutvikles, og at alle som er kapable til å lese og skrive også kan lære å lese og skrive noter, men notelesning kommer først etter en stund med gehørbasert synging. Sangene skulle gjøre barna kjent med sin egen musikkarv og derfor komme fra ungarsk folkemusikk. Undervisningen er svært lærerstyrt. I Norden er det først og fremst i Danmark det finnes eksempel på pedagogisk arbeid med *Kodály's metode*. (Grunnlag: Hanken/Johansen, 2013:107-111).

Jeg har selv prøvd enkel solmisasjon i kor-sammenheng og erfart at man opplever fort en nær sammenheng mellom tonehøyde og høyden på håndbevegelsene. Man kan dermed både «se og høre» om en tone går opp eller ned. Særlig interessant er det da koristene selv må bruke håndtegnene for å vise om en tone går opp eller ned (som jeg, som dirigent, synger eller spiller for dem). Da må de gjøre fysiske, synbare valg- og det kan være både krevende og utleverende, men ikke minst kan det være en «konkret» måte å øve på og forstå dette med tonehøyde. Også overført til Soundpainting har dette en relevans: Tegnene *Pitch up/down* har litt av den samme funksjon, men da står man (slik vi anvendte tegnene) fritt i forhold til skalatrinn, men altså kun med en forenklet «grafisk retningsmåler» som viser om man skal *opp* eller *ned*. (Som et apropos kan det være også være interessant å se linken til *Eurhythmics* når nevnte Jeff Livingstone bruker håndbevegelser for å vise tonehøyden i f.eks. vanlige setninger eller navn, i sin video). (<https://www.youtube.com/watch?v=I2kQSJqniIU>).

### 3.2.2 Conduction, Cobra og Oh, Pierre!

*Lawrence D. «Butch» Morris* startet med *Conduction* i 1985- en direksjonsteknikk for improvisert musikk hvor dirigenten bruker både hender og dirigentstav og hvor han benytter et eget tegnsystem. Musikken skapes i nuet, i samspill mellom dirigent og ensemblet, og man «nykomponerer» musikk, gjerne med utgangspunkt i et notert materiale (men ikke nødvendigvis). Man kan derfor si at man beveger seg både mellom det noterte, det improvisatoriske, kompositoriske og arrangering. *Conduction* ble utviklet på samme tid som SP og har mange fellestrekk med SP. Bl.a. har Thompson og Morris felles inspirasjonskilder, både fra jazz og de mer avant-gardistiske musikerne. (Grunnlag: Stanley, 2009:30).



*Cobra* er et tegnsystem eller «spill» (*game pieces*), som ble utviklet av John Zorn i 1984 og består av forskjellige tegn eller koder (bestående av bl.a. *kort* med bokstaver, farger og symboler) og i tillegg brukes diverse hånd-tegn. Det er et «spill» som består av forholdsvis intrikate regler som trenger nærmere instruksjon. Det er verdt å merke seg at dirigenten beskrives som en «sufflør» (*prompter*). I *Cobra* har nemlig utøverne mulighet for å komme med tegnforslag til «suffløren» og til hverandre, slik at aktørene i ensemblet selv kan være med å styre innholdet og det som skal skje. *Cobra* omtales også som en *komposisjon*, men på grunn av det sterke improvisasjonsaspektet og at man ikke bruker noter (samt at alle kan være «dirigenter»), vil lengde og innhold kunne variere mye fra den ene komposisjon til den neste. (Grunnlag: [http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra\\_%28Zorn%2](http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra_%28Zorn%2), 30.10.13).

Tegn-systemet *Oh, Pierre!* (forkortes OP) er bygd på Soundpainting og *Cobra*. I likhet med SP er man også i OP opptatt av å jobbe med «spontan-komponering» og improvisasjon, med lav kompetanse-terskel for å delta. Det legges videre stor vekt på medbestemmelse og demokratiske prinsipper. Tegnspråket ble til i 2011, av Paul Scea, Eric Haltmeier og Ashley Distefano Deantonio, De tre tegns-skaperne ville lage et system som var bygd på *Cobra* og SP, men som var enklere å utføre. De endte dermed opp med *a cue driven system* (de vil ikke kalle det *språk*, som de vurderer som mer omfattende og strukturert) som består av totalt 23 tegn, pluss *Landmarks*, som er noe som avtales på forhånd. ([http://paulscea.com/Oh\\_Pierre.pdf](http://paulscea.com/Oh_Pierre.pdf), 11.12.14). (Alle disse tre tegn-systemene vil jeg altså ta grundigere for meg i neste kapittel).

### 3.2.3 Trommesirkler

*A drum circle is a gestalt of many elements coming together to create In-The-Moment rhythmical alchemy between everyone involved*, forteller Nellie Hill og Arthur Hull i sin bok: *Drum Circle-Facilitators` Handbook* (2003:5). Årsaken til at jeg vil skrive litt om trommesirkler er at jeg finner en god del fellesnevner mellom trommesirkler og SP: For det første bruker man tegn (og kroppsspråk), for det andre har det sterkt preg av improvisasjon og «live-komponering», dernest skapes musikken i fellesskap og alle kan bidra, uansett bakgrunn eller nivå. Og, ikke minst er denne «filosofien» slående lik SP, noe dette utsagnet viser: *...there are no wrong notes, just different ones..* (2013:25).

Trommesirkler oppstod i USA i noenlunde samme tidsperiode som SP ble og i likhet med SP kan musikken utøves med eller uten publikum. Man kan imidlertid velge om man vil spille med eller uten leder (*facilitator*) og det betegnes da henholdsvis *med* leder, som *facilitated* eller *conducted* – eller uten leder, som *community-free-form*.

The term "Drum Circle" originated in the United State during the late 1960s and early 1970s for any group of people, particularly counterculture groups, who gather (informally) to play music together. The terms "drum jam" or "jam session" could be substituted. Settings include beaches, parks, concert

parking lots, festivals, and retreats. The determining criteria for a drum circle is that the music is improvised and co-created by the participants. Drum circles may or may not be open to the public, but the music is always a group expression, not constrained by genre, instrumentation, or directed by and one person or sub-group...All forms of drum circles are used in a variety of settings and applications including; team building, recreational music making, wellness, education, celebrations, spirituality, personal growth, etc.([http://en.wikipedia.org/wiki/Drum\\_circle](http://en.wikipedia.org/wiki/Drum_circle)).

Vi får noen «basic tools» beskrevet i Hill og Hulls bok og jeg nevner fire av disse, både for å illustrere måten tegngivingen foregår på og for å vise relevansen til SP:

Attention Call: *Step into the center with your hand in the air and walk around the center until you have everyone's attention* (Dette kan tilsvare *Watch me*-tegnet i SP).

Tempo Attention: *Instead of an open hand, use a raised and lowered arm cue signal. Remember that you ARE allowed to tell them what you are going to do!*

Volume Attention: *Place hands facing up about waist high and raise arms to indicate volume up, hands facing down and lowering arms for volume down.*

Call to Groove: *"1, 2, everybody play", "1, 2 start your groove", or "1,2 here we go." Be sure to keep a pulse in your voice, phraseology and body.* (2013:26-27).

Vi ser her flere likhetstegn med både SP og direksjon- både i forhold til tegngiving (eksempelvis løftet hånd ved høyt volum og senket hånd ved lavt volum og pulsangivelse ved oppstart) og likedan presiseringen av at det må være sammenheng mellom tegnene som gis og kroppsspråk, for eksempel i forhold til rytme og tempo (noe jeg også vil se på i analysen av mitt datamateriale).

#### 3.2.4 Tegnspråk og internett

Når det gjelder *tegnspråk og musikk* kan man eksemplvis søke på internett på *music in sign language* og *sign language in music* og på norsk: *tegnspråk i musikken-* og slik få tusenvis av treff (jeg fikk 6 790 000 treff på det engelske søket og 5170 treff på det norske søket, 14.10.14). Imidlertid var det relativt få av disse som handlet om musikk, men mer om tegnspråk generelt. Det jeg riktignok kunne oppspore av musikktilknytninger var at en del av dagens populærmusikk har blitt «tegnsett» for hørselshemmede og det samme gjelder en del sanger eller salmer av mer religiøs art. Vi finner også eksempler på tegnbruk i musikk for barn, bl.a. *Sign Language Songs-You Tube*, hvor eksemplvis Patty Shukla synger enkle sanger og viser innholdet i sangene ved hjelp av enkle tegn. (Her kan jeg bl.a. se at Walter Thompsons tegn for å *sitte, å stå og bevege seg/danse (swing)* er svært lik hennes (dvs. American Sign Language (ASL)- tegn). I tillegg er det noen eksempler på hvordan selve tegnet for *musikk* utføres i et tegnspråk, f.eks. i ASL. Jeg fant imidlertid ikke noe verken noe om *Soundpainting, Conductions, Cobra* eller *Oh, Pierre!* her.

I forhold til våre nærmeste land, fant jeg, på *Klar Tales nettavis* (10.11.14), at det skjer spennende ting på tegnfronten i Norden, og særlig blant de unge. Det finnes eksempelvis en døv rapper (visstnok verdens eneste) som bruker tegnspråk når han presenterer musikken sin. Det er den unge finnen, Marko Vuoriheimo, med artistnavnet *Signmark*. Petrine Olgeirsdottir, som selv er døv, forteller: *Jeg har vært fan av ham helt siden ungdomskolen. Vi døve kan forstå hele sangen hans. Han har alt: Rytmen, kroppsspråk og ikke minst ansiktsuttrykk*, sier hun til *Klar Tale*. På scenen formidler *Signmark* musikken sammen med flere som synger med stemmen og bruker tegnspråk. (<http://www.klartale.no/kultur/rapper-musikk-med-hendene>, 10.11.14.) (Se også Marko Vuoriheimo på You tube.)

### 3.3 Sosial-konstruktivisme og “spillerommet”

Vi mennesker konstruerer vår virkelighet på bakgrunn av bl.a. egen kultur, tradisjoner, «de andre», egne erfaringer og egen personlighet etc. Sosial-konstruktivisme dreier seg om at både vitenskapen og vår sosiale virkelighet aldri kan bli objektiv og må dermed betraktes som en *konstruksjon*. (Hansen/Sehested, 2003:7-17). Begrepet er hentet fra Peter Berger og Thomas Luckmanns klassiske bok: «The Social Construction of Reality», fra 1966, hvor bl.a. *vanemessighet (habitualisering)* og *institusjonalisering* er viktige begrep. (Alvesson/Sköldberg, 2011:85-86). Men det er ikke lett å gi noen entydig definisjon av begrepet:

*Definitionen vil afhænge af, fra hvilken position (perspektiv) man laver den. Der er snarere tale om en række diskussioner indenfor både humaniora, samfunnsvidenskab og naturvidenskab, hvor tilhængere af social-konstruktivisme nok har mere karakter af at være en bevægelse end et samlet epistemisk samfund*, forklarer Hansen og Sehested (2003: 9).

Creswell poengterer: *In social constructivism, individuals seek understanding of the world in which they live and work* (2013:24) og har dermed fokus på *forståelse* og *meningsskaping* i vår konstruksjon av verden rundt oss. I forhold til den pedagogiske verden er dette aspektet særlig viktig: Hvis ikke elevene har forståelse for eller finner mening i det de jobber med, vil bl.a. motivasjonen for læring kunne forsvinne raskt.

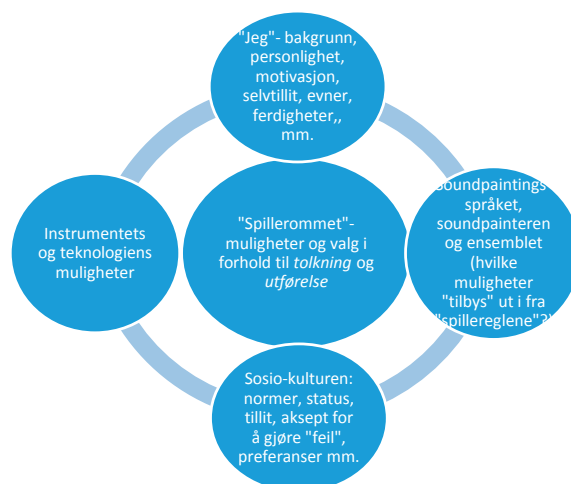
Sosialkonstruktivismen har røtter i fenomenologien, men relateres også til postmodernismen- og kan også knyttes til Meads symbolske interaksjonisme og utviklingen av *selvet*. (Alvesson/Sköldberg, s. 82-86). Dreyer Hansen og Sehested snakker om ulike grader av radikalisme innen sosialkonstruktivismen (2003: 22-23) og Alvesson og Sköldberg konkretiserer dette til fire nivåer: et kritisk, et sosialt, et epistemologisk og et ontologisk nivå, hvor det sistnevnte er mest radikalt, fordi her antar man at selve virkeligheten er en sosial konstruksjon. Alvesson og Sköldberg er for øvrig skeptiske til begrepet *sosial konstruksjon*, fordi metaforen konstruksjon assosierer til noe planlagt og

stabil (som å konstruere et «bygg»), mens sosiale konstruksjoner ikke er planlagte, «robuste» konstruksjoner. De tar også opp et annet interessant moment til diskusjon: Kan man, med Berger og Luckmann som utgangspunkt, si at det er *individene* som skaper de sosiale konstruksjonene, eller blir individene «konstruert» gjennom de sosiale *nettverkene* de er en del av, slik bl.a. postmodernister, poststrukturalister og ny-hermeneutikere vil hevde: «För postmodernister och poststrukturalister skapas individer av texter eller diskurser; texten/diskursen har alltså primat. För nyare (aletisk) hermeneutik är själva förståelsesituationen det primära, och individen är ett resultat av denna». (Alvesson/Sköldberg, s. 92). Men trenger det å være snakk om et *enten- eller*, eller kan man heller si at det individuelle og det sosiale kan ha *gjensidig* påvirkningskraft på hverandre? Blant de som har lyktes best med en slik *mikro-makro*-problematikk er *Bourdieu* (1979), med sin «praksis-teori» og *Giddens* (1984) med sin teori om «strukturering», i følge Alvesson og Sköldberg, fordi begge er opptatt av: «...en processaspekt som förmedlar mellan individ och samhälle». (op.cit.).

Overført til SP kan vi stille spørsmålet om det er de enkelte individene som bestemmer innhold og uttrykk av tegnspråket (eller de enkelte tegnene) eller om det er tegnspråket og «tegnes tradisjon» og dermed nettverkets *definisjonsmakt* som blir styrende- eller om vi kan tenke et gjensidighetsforhold her og en formidlingsprosess mellom individet og det sosiale nettverket? Jeg har mest tro på det sistnevnte og at dette vil ligge som et gjensidig kommunikativt premiss når man jobber med SP. Hanken & Johansen problematiserer det konstruktivistiske kunnskapssynet, særlig i forhold til at det er viktig at ethvert fag bør ha noen felles grunnleggende strukturer og begreper som man må ha en noenlunde samme forståelse av (selv om man konstruerer kunnskap ulikt) og at dersom man hele tiden skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs bakgrunn, erfaringer og kunnskapskonstruksjon, vil dette både være svært tidkrevende og kreve svært ulik undervisning for de ulike elevene. (Hanken & Johansen, 2013:189). I forhold til SP kunne det i ytterste konsekvens bety at hver enkelt elev selv skulle kunne bestemme (konstruere) sitt eget innhold i forhold til de ulike tegnene. I så fall ville man ikke fått noe felles språk- og kunne heller ikke kommunisere gjennom det.

At vi mennesker konstruerer vår egen virkelighet, gjennom bl.a. påvirkning fra andre, er ett vesentlig aspekt, men Bruno Latour er også opptatt av at ikke-menneskelige aktører, som f.eks. tekniske artefakter eller tekniske system, kan spille en viktig rolle i denne konstruksjonen i sin *aktør-nettverksteori* (ANT). (Ibid:93 ff.). Hvis vi igjen overfører dette til Soundpainting og våre praksiser, kan vi eksempelvis si at tilgangen til og bruken av det tekniske utstyret i klasserommet (som f.eks. elektriske og elektroniske instrument, mikrofoner, PA-utstyr, effekt-prosessorer osv.) kan også være en viktig *konstruksjonsfaktor* for hvordan man både *tolker* og *utfører* de ulike SP-tegnene. Sagt på en annen måte: Hvilke muligheter og hvilket *meningspotensiale* (*affordance*, (Gibson, 1977)) gir de enkelte tegnene for den enkelte utøver i forhold til den «*allerede konstruerte rammen*» for de enkelte tegnene (som både er sosialt konstruert som en «felles mal»), men som likevel skal gi et visst rom for

individuelle løsninger) - og hvilke muligheter gir instrumentet og/eller teknologien den enkelte? Ut i fra dette, vil jeg prøve meg på en forenklet sosial-konstruktivistisk modell, knyttet til hvilke faktorer som er bestemmende for hvilke muligheter som gis i *spillerrommet* der tolkning og utførelse konstrueres:



Modell 3a.

Generelt kan man si at en optimal undervisningssituasjon (eller kreativ prosess) vil være å ha fleksibilitet og kunne strekke seg på alle de fire områdene, for å *utvide spillerrommet*. Hvis man skulle trukket teknologiens «konstruksjons-makt» enda lengre, kunne man bl.a. sammenligne lærernes, studentenes og elevens forhold til teknologi på relevante områder, og sannsynligvis sett at deres *teknologi-verdener* er ulike, enten man er i klasserommet eller utenfor. At dette igjen vil få didaktiske følger er klart- og noe en pedagog må være bevisst på. Dette kan virke selvsagt, men jeg har selv erfart at jeg har latt både innhold og metoder blitt svært påvirket av teknologiske hjelpemidler i et klasserom, uten å være helt klar over det selv- enten det dreier seg om å overvurdere eller undervurdere elevenes eller egen kompetanse eller bruksmotivasjon på dette området. Jeg har bl.a. avslørt meg selv i å unngå visse hjelpemidler eller «tekniske situasjoner», fordi jeg har vært for usikker på bruken og dermed vært redd for ikke å lykkes. I en slik sammenheng kan man (bl.a. i forhold til Vygotskys teorier om mediering og menneskets utstrakte bruk av hjelpemidler) stille spørsmålet om teknologien blir et hjelpemiddel eller en begrensning, dersom man ikke mestrer den slik man «burde», ut i fra *samfunnets krav* - som igjen kan være konstruert og definert av progressive tekno-entusiaster eller kanskje av teknologi-utviklerne selv (bl.a. via sterk og effektiv reklame-påvirkning).

Slik jeg ser det, har de fire hovedområdene jeg har skissert for «spillerrommet» i min modell, gjensidige påvirkningskrefter og må derfor sees i sammenheng med hverandre og den konteksten disse

inngår i. Dette spillerommet kan gi en forståelsesramme for hvilke valg som gjøres i forhold til f.eks. musikk, og i forhold til SP, med tanke på hvilket innhold og hvilke uttrykk SP-språket kan få og hvordan man utøver tegnene. En rockemusiker vil sannsynligvis utføre tegnet «Rock» med et annet uttrykk enn en folkemusiker vil gjøre, fordi rockemusikeren har en annen «konstruksjon» av hva rock er enn folkemusikeren (på grunn av annen bakgrunn, kompetanse, preferanser etc.) Og ikke minst vil ulike tegn bestemmes av en *soundpainter*, som utifra *sitt* perspektiv og sitt fokus har sine tanker (og sin *konstruksjon*) om hvordan en SP-komposisjon skal skapes. (At den danske filosofen *Finn Thorbjørn Hansen* er kritisk til «den konstruktivistisk orienterede pædagogik» som ikke har en ontologisk fundert forståelse av meningsfullhet som noe vi *mottar*, men som vi selv *konstruerer* (2008:58), kunne vært interessant å forfølge, men det blir dessverre i «ytterkanten» av hva mitt prosjekt fokuserer på). Denne modellen vil også ha en naturlig kobling mot sosial-semiotikk og multimodalitet.

### 3.3.1 Sosiosemiotikk, multimodalitet og transformasjoner/transduksjoner

Hvorfor skal man i det hele tatt bruke tegnspråk i musikken og nærmere bestemt: Hvorfor skal man bruke SP som utgangspunkt for å skape musikk og andre kunstuttrykk? At tegnene i SP kan åpne opp for mange muligheter og ulike meningsforståelser, ligger i tegnenes sammensatte og nesten ubegrensede natur. Eric Haltmeier (en av grunnleggerne av språket *Oh, Pierre!*) sitt utsagn kan stå som et eksempel på denne åpenheten: *The vagueness of a sign-language is a good thing. It makes it more open.* Gunther Kress mente at: *All signs are metaphors. All signs are always newly made, in specific environments, for specific audiences and purposes.. (2010:30.)* Dette argumenterer for at du ikke kan bestemme helt eksakt innholdet av et tegn, siden det er metaforisk og derfor vil kunne gi ulike mennesker ulikt innhold og uttrykk. Det andre poenget hos Kress er at alle tegn gjøres på nytt. Med det menes f.eks. at to like tegn i SP aldri vil bli utført helt likt, fordi ensemblet vil reagere ulikt fra gang til gang. Tar man tegnet *a long tone in the middle range*, vil de enkelte i ensemblet både forandre tone og karakter fra første til andre gang- og soundpainteren vil heller ikke gi det samme tegnet i helt like musikklakse kontekster to ganger på rad. Dette viser både det store mangfoldet man kan oppnå i SP (og til en viss grad kan man si at dette gjelder kommunikasjon generelt), og hvis vi vurderer alle tegn som metaforer, og at to tegn aldri blir like, vil det finnes uendelig mange variasjons- og uttrykksmuligheter i forhold til spontanitet og kreativitet i dette tegnspråket.

I SP kan man riktignok «justere» til en viss grad hvor detaljert man vil være, som soundpainter. Man kan f.eks. angi både eksakt tempo, toneart, bestemte akkorder osv., men likevel vil tolknings- og menings-potensialet være stort. Ikke minst vil dette potensialet være preget av det *sosiosemiotiske* mangfoldet et ensemble har til «rådighet» gjennom *modal affordance* (Gibson 1977). *Affordance* (slik Gibson (og van Leeuwen) bruker det) omhandler: ..“*meaning potential*” to refer to the material and

*the cultural aspects of modes* (Jewitt, 2011:24). Det meningspotensiale man har til rådighet må alltid sees i sammenheng med den sosiale sammenheng det brukes. Språk og mening vil aldri virke i et «vakuum», men er hele tiden kontekstuell. Om den *sosial-semiotiske vending*, sier Jewitt: “The turn to social explanations within linguistics, for instance in the work of McDermott, Hymes and Halliday to name a few, shifted attention onto how language is shaped by how people use it- the social functions that the resources of language are put to” (ibid:23-24). At SP-tegn også er multimodale, gjør at meningspotensialet blir enda større, ettersom ulike individuelle forståelser og tolkninger av de ulike modalitetene vil foregå hele tiden. At man f.eks. kommuniserer på mange ulike vis med fortrinnsvis kroppen som semiotisk ressurs, kan Ragnhild S. Djurstöms monografi (2009) gi eksempler på. Hun viser i sin studie av *korlederes multimodale kommunikasjon i kor*, hvordan de semiotiske ressursene gir seks ulike handlingsrepertoar. Ettersom en korleder/dirigent er ensemble-leder, slik en soundpainter også er, kan det være interessant å se disse i sammenheng, særlig ettersom begge bruker tegn og i utgangspunktet er *ikke- verbale*. De seks ulike handlingsrepertoarene hun kom fram til var: *Pantomimisk*: lydløse gester og bevegelser med hender, ansikt og kropp- som ofte henger sammen. *Performativ*: lederen bruker auditive ressurser (fortrinnsvis stemme og piano). *Prototypisk*: lederen bruker seg selv som eksempel på hvordan det skal synges/utføres (og da brukes både auditive og visuelle ressurser). *Appellerende/assosiativ* (skaper musikalsk mening gjennom å assosiere ved hjelp av ikke-musikalske redskap, f.eks. gjennom å beskrive musikken som glad, dramatisk osv. eller tenke på pusten som en ballong hvor man ikke skal slippe ut for mye luft på en gang). *Konseptuell*: Bruk av konvensjonelle begrep (faktapreget og analytisk). *Evaluerende*: Man vurderer gjennom bl.a. å berømme, bekrefte, korrigere mm. (2009:108-155).

Denne inndelingen kunne også være interessant i forhold til video-analysen av mitt datamateriell, men ettersom ikke alle kategorier er like relevante i forhold til SP, vil jeg bare bruke denne som en referanse. For å si det litt generelt vil man i SP (ikke så overraskende) benytte den første typen av handlingsrepertoar (pantomimisk) aller mest, men også den *evaluerende* typen vil forekomme ofte i SP (f.eks. når soundpainteren gir anerkjennende eller mindre anerkjennende blikk eller via mimikk eller kropps-språk gir tilbakemeldinger til ensemblet, eller man f.eks. gir et *Continue-tegn*, hvor man gjennom å be en utøver å *fortsette*, indirekte anerkjenner det som utøves.). Og likedan vil en soundpainter også benytte den *prototypiske* og *appellerende* typen (riktignok pantomimisk) for å forsterke (multimodalt) hvordan han ønsker tegnene utført. Den *konseptuelle* ressursen vil i SP bli minst brukt (den er mest diskursiv), og også til dels den *performative*, ettersom den vil foregå ved hjelp av auditive ressurser fra lederens side (men i ensemblet vil det performative ha sterkt fokus). Skulle man for øvrig forsøke å plassere Halvorsens tidligere nevnte fokus på *blunk*, *blikkendring* og *nikk* i Djurstöms kategorisering, ville disse tre tegntypene, etter min vurdering, fortrinnsvis komme inn under et pantomimisk og evaluerende handlingsrepertoar.

Når det gjelder multimodalitet og kunst og musikk, mener Staffan Selander at: «..i kunst arbeider man multimodalt, både med form og färg, yta och linjer, volym och struktur»( Lindstrand/Selander 2009:217). I den forstand er også musikk og SP et multimodalt kunstspråk- hvor vi hele tiden må jobbe med ulike parametere og må forholde oss til tonalitet, rytmikk, dynamikk, struktur og form mm. Og ikke minst skal dette overføres til instrumentene, som har en annen modalitet enn tegnene som gis. Slik sett er også *noter* multimodale, ettersom de gir ulike typer informasjon på ulike felt som krever ulike modale ressurser, og er ikke så «absolutte» som man gjerne kan få inntrykk av. Og notene som skrives ned av en komponist vil sjelden være et eksakt resultat av komponistens intensjoner eller ønskede produkt. Marcel Cobussen sier det slik: *The thoughts or self-expression of a composer never completely correspond with the score he ultimately writes down or the resulting sounding notes* (fra hans dekonstruksjon av Gerd Zachers Bach-tolkninger, 2002: 7). Men også *gehør* kan sees som multimodalt:

*På liknande sätt kan lärande på gehör också beskrivas som en multimodal aktivitet, innefattande en användning av flera samtidigt förekommande resurser. Med Lillestams (1995) beskrivning utgörs denna form av lärande fyra olika sätt att minnas musik, auditivt, visuellt, kinestetisk och verbalt, vilket oundvikligen ger även denna form för hur musik kan representeras en multimodal dimension.* (Jurström, monografi, 2009:212).

McNeill mener at også *tanken er multimodal*, ettersom språk og gester utføres samtidig (og begge er koblet mot tanken, slik han ser det). Han plasserer seg selv i en *dynamisk språk- tradisjon*, og mener språket er en prosess og en aktivitet og at tegn, språk og tanke «henger sammen» ((bl.a. påvirket av Vygotsky: «*Gestures are material carriers of thinking*», McNeill:2000:155) og bruker begrepet «inhabiting of language» (*inhabiting* er hentet fra Merleau-Ponty (1962)- som han også er inspirert av). Den *statiske språk-tradisjon*, bl.a. representert gjennom Ferdinand De Saussure, ser på språk som en «ting» og bør ifølge McNeill erstattes med en «*imagery-language dialectic*», jf. hans multimodale syn på tanken og språket, inkludert *gester*. (2005:63-86). *McNeill* er også opptatt av hvordan tegn er «organisert» i hjernen. Han sier: *Little is known about how gesture is organized in the brain. Nonetheless, by invoking the principle that thinking for speaking is dynamically organized in a dialectic of imagery and language, we can predict some features of the «neurogestural” system.* (2005:211). Han viser til *Brocas område* (navn etter den franske hjerneforskeren Paul Broca), som et viktig språksenter i den menneskelige hjerne som funksjonelt er knyttet til språklig *formuleringssevne*, men som også kan knyttes til håndbevegelser- og han ser dermed også en «cerebral forklaring» på forbindelseslinjen mellom språk og tegn.(ibid:211 ff.) Han bruker ellers begrepet «the growth point» og forklarer det slik:

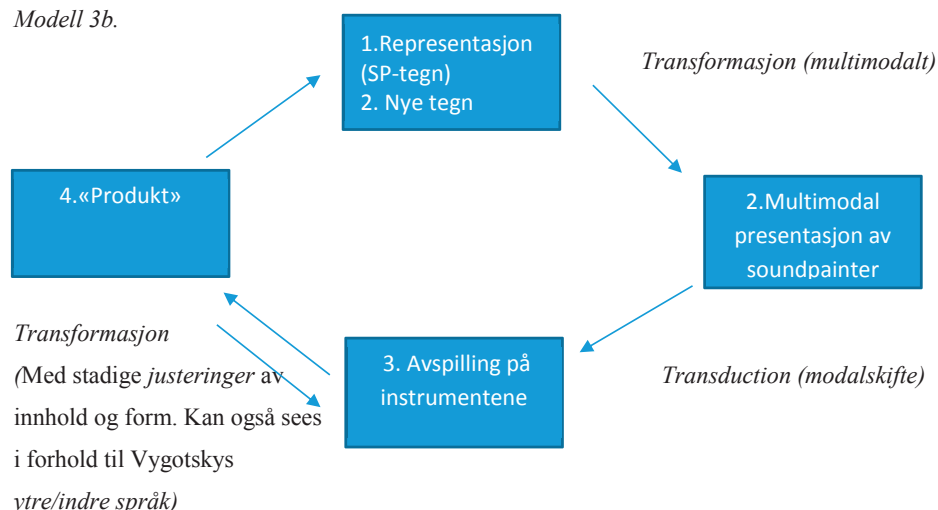


*It is a minimal unit in the Vygotskian sense, the smallest package that retains the property of being a whole; in this case the imagery-language whole that we can see in synchronized combinations of co-expressive speech and gestures.*

Han forklarer videre at... *growth point is meant to be the initial "thinking for speaking" (s.106)* og da er det ikke vanskelig å se koblingen til Vygotskys teorier om den nære koblingen mellom tanke og språk. (Vygotsky mente at tanke og språk er gjensidige påvirkningsfaktorer og «redskap for hverandre») (2012). McNeills begrep *imagery-language dialectic* og hans multimodale syn på tanken og språket, inkludert *gester*, er interessant i en SP-kontekst, fordi det her tenkes helhetlig (analog og digital kommunikasjon samtidig, om man vil bruke de begrepene) og hvor både multimodale og mentale bilder (imagery) må sees og forstås sammen.

Men hva skjer når dette sosialsemiotiske multimodale meningspotensialet og tolkningene av dette skal overføres på instrumentene? Gir det enda flere muligheter eller gir det begrensninger, i forhold til f.eks. instrumentferdighet, instrumentets tradisjon, instrumentets tekniske begrensninger (idiomatikk) eller egen kreativitet og forventninger om mestring? Dette er blant de forhold jeg vil drøfte senere, men nå vil jeg se hva som skjer i de multimodale «oversettelsene» som skjer i SP, gjennom å bruke Kress' to begrep *transformasjon* og *transduksjon*, (201:124-125) hvor det sistnevnte omhandler å skifte fra ett modus til ett annet (f.eks. fra tegn til musikk), mens det førstnevnte, transformasjon, ikke er så «omfattende», og vil holde seg innen den samme modaliteten, men med mindre forandringer (som f.eks. en tekst som oversettes fra et språk til et annet) eller et SP-tegn som kan brukes ulikt, f.eks. i forhold til omgivelsene (ensemblet) eller i forhold til hvilket instrument man bruker. Her følger en skjematisk framstilling av representasjonsprosess fra tegn, via instrument til produkt, gjennom *transformation & transduksjon*:

Modell 3b.



### 3.4 Kommunikasjon og dialog

Vi mennesker kommuniserer med hverandre hele tiden, vi er automatisk tolkende og vi kommuniserer også om selve kommunikasjonen, såkalt *metakommunikasjon*. «Alt dette gjøres hovedsakelig indirekte og implisitt- i for eksempel ordvalg, kroppsspråk, setningsbygning, blikk», utdyper Inger Ulleberg. Hun referer til Gregory Batesons teorier om *digital* (selve språket) og *analog* kommunikasjon (det som kommuniseres utenom selve språket) og at metakommunikasjon kan skje på flere nivå samtidig- og hvor ett nivå kan bidra til tolkningen av et annet, eller det ene nivået kan «motsi» det andre. McNeill er uenig i oppdelingen mellom digital og analog kommunikasjon og hevder:

*“Prosody (voice pitch and loudness), posture, facial expression, and gesture were regarded as analogical signals and thus paralinguistic- beside language. However, language is digital and analogical, it is verbal and gestural. Far from being “beside” language, gesture is actively part of language”. (2004:68-69).*

I forhold til SP vil jeg forholde meg både til en slik tenkning om å se det digitale og analoge i ett (det vil si både tegngiving, mimikk, gester og kroppsspråk i sammenheng), når jeg skal analysere soundpaintingen fra video-observasjonene, men også, når jeg skal analysere multimodale uttrykk, å se de ulike modalitetene separat. Dette vil være for å konkretisere og bli mer bevisstgjort på hva som finnes i datamaterialet og hvordan de ulike modalitetene spiller sammen, eventuelt kan være kontrasterende til hverandre. *At times the meaning realized by two modes can be «aligned», at other times they may be complimentary and at other times each mode may be used to refer to distinct aspects of meaning be contradictory, or in tension*, uttaler Carey Jewitt, og refererer til bl.a. Lemke (1998)(2011:25).

Et postmodernistisk syn på kommunikasjon vil på grunn av språkets tvetydige og sammensatte karakter, inneha skepsis både til at kommunikasjon skaper klarhet og konsensus- og til selve begrepet *kommunikasjon (communicare)* betyr å gjøre felles). Også S. Deetz ønsker å betone *dissens* framfor konsensus i kommunikasjons-sammenheng og mener at dissens er nyttig fordi det åpner opp for nye muligheter til å se verden på, og at dissens derfor bør være det ideelle (Alvesson/Sköldberg, 2011:301).

*Bakhtin* fremhver heller ikke klarhet, symmetri og harmoni i sin teori om dialog (som det gjerne gjøres i «den klassiske dialogen»), men han vektlegger heller det *heterogene, det flerstemmige* og at dialogen er preget av *motstand* og *spenninger* (Dysthe, 2001:14). Måten vi tar hensyn til *den andre* i vår ytring, benevnes *adressivitet* hos Bakhtin og med *ytring* menes både det som blir sagt eller skrevet (eller fremsagt med tegn) og den konteksten det sies i- og da også i utvidet forstand ut ifra historisk og kulturell bakgrunn til den som kommer med ytringen og i forhold til hvem ytringen adresseres til.

(Imsen, 2014: 231ff.). Men vi er også samtidig i dialog med oss selv (med flere og ulike stemmer) og overført til musikken og improvisasjon snakker Berliner om «the inner dialogue» og referer bl.a. til jazzmusikeren Max Roach som sier at å improvisere «is really like having a conversation with himself» (Berliner, 1994:192).

Bakhtin mener at man ikke kan velge om man vil være i dialog med andre, men at det er et ansvar som er pålagt oss fordi vi *må* svare. (Her kan vi også, slik jeg tolker det, se en parallell til Merleau-Pontys teori om at *kroppen* er i verden og vil alltid kommunisere med verden, enten ved å vise interesse (intensjonalitet) eller ikke vise interesse, og det sistnevnte er også en måte å kommunisere på).

Bakhtin skiller likevel mellom to former for diskurser: *Den autorative*, som krever aksept og utelukker dialog, og den *indre overbevisende* (persuaded) hvor man kan *reaksentuere*, prøve ut, bruke egne ord og finne sin egen versjon eller egen «aksent». En autorativ ytring er for Bakhtin *monologen*, hvor det ikke gis rom for spørsmål og motforestillinger. Skal det derimot skje utvikling forutsetter det rom for dialog. (Dysthe, 2001:116). Bakhtin mener at å forstå en annen persons ytring er å orientere seg selv i retning av den andre og at det alltid er to stemmer (minst): Du forholder deg alltid til mottakerens stemme: «Understanding comes to fruition only in the response, understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981:282). (Jeg kommer altså nærmere tilbake til Bakhtin i forbindelse med drøftingen av demokratiske prinsipp knyttet til SP).

I forhold til kommunikasjons-situasjonen og dialogen i improvisert musikk, bruker Gary Peters begrepene «Negative and Positive Improvisation», som et «frihets-paradoks»:

*For all of the talk of dialogue, we witness here in the «pushing and pulling» of improvisation the dialectic of negative and positive freedom, of the collective and singular, the «yes» and «no» of the work played out in full view of the audience.* Her dreier det seg om forholdet mellom på den ene siden sensitivitet og hensyntaken til «de andre» (negative freedom), vurdert opp imot egne initiativ og egen «plass» i ensemblet (positive freedom). (Peters, 2009:53-54). På sitt beste, kan denne sensitiviteten mot de andre i ensemblet, gi en godt balansert sammensmelting («emerging oneness»), men kan i ytterste konsekvens, hvis man er *for* sensitiv, resultere i en overdreven høflighet, slik at ingen vil ta initiativ: «This would be a regime of call and response where to call would be risking an act of violence.» (op.cit.). Man trenger derfor initiativ (positive freedom) som bygger på en viss autoritet og som utfordrer de andre i ensemblet og gir dem «nye spørsmål» de må besvare. Men denne positive friheten må heller ikke bli for dominerende, men må balansere i forhold til den negative friheten. Det er kun slik man kan få et reelt samspill, hvor «alle kan bidra og alle blir hørt». Dette er hensyn en soundpainter må vurdere, kontinuerlig.

### 3.4.1 Tolkning og forhandling

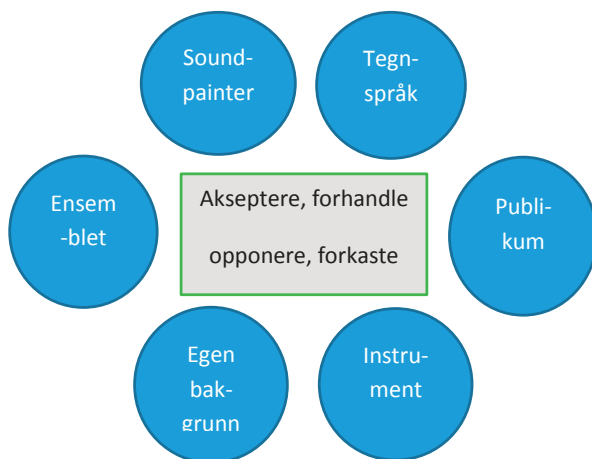
Hermeneutikken forteller oss at vi er tolkende hele tiden og at dette er grunnleggende for mennesker. *Människor är inte passiva mottagare utan skapar alltid mening*, sier Cecilia Andersson og mener at det skjer gjennom *forhandling*. Hun henviser til Stuart Halls (1980) fire ulike forhandlingsrespons (opprinnelig basert på ulike leser-posisjoner, men kan også overføres til andre kulturelle «forhandlingområder»): Vi vil enten *akseptere, forhandle, opponere eller avslå*. (Lindstrand/Selander, 2009:28). I et musikk-ensemble hvor man jobber med improvisasjon, vil særlig forholdet mellom å tilby sine egne ideer, vurdert opp mot å akseptere andres ideer, gjøre seg gjeldende, kontinuerlig. Improvisasjonsmusikeren, Ivar Grydeland, har i sitt stipendiat-arbeid (utøvende stipendiat-program ved Norges musikkhøgskole) laget en «improvisasjons-ordbank», hvor han gjennom sitt improvisasjonsarbeid har endt opp med et vokabular på ca. 60 ord (Jazznytt, 2016, # 237, Vinter (utkom på senhøsten 2015), s. 30ff.). Ett av Grydelands ord er *invitation*, og her berører han nettopp dette forholdet:

*I try to invite when I play. At the same time I am on a constant lookout for invitations from the others. I am listening for invitations to form connections, composites, coherence, continuum. Accepting some, rejecting most. How can what I do invite, and still be able to stand on its own, if that should be needed? Also, I need to be prepared for any of my own invitations to be rejected. Invitations and rejections. This awareness affects my choice of material, my listening.*  
(<http://www.ivargrydeland.com/artisticresearch/>)

Men Gary Peters snakker også om konkurranse-elementet, som det er vanskelig å komme utenom i improvisasjon: *For good or ill, free-improvisation, like all improvisation, is riddled with competitiveness*. (Peters, 2009:52). Konkurranse-elementet kan også sees i forhold til hans nevnte begrep «Negative and Positive Improvisation» og til «forhandlingssituasjonen» og hvem eller hva man ønsker å invitere, imøtekomme eller «avslå».

I forhold til SP, vil alle disse forholdene skje kontinuerlig, både i samspill mellom soundpainter og ensemblet og innad i ensemblet. Det vil også foregå en forhandling i forhold til deres instrument (enten det brukes stemme/kropp eller et «ekstern» instrument), i forhold til instrumentets tradisjon (jf. Wigestrånd), deres eget kompetansenivå, sjangermessige preferanser etc. Soundpainteren vil også forhandle på de samme områdene, og vil også, selv om han ikke bruker musikkinstrument, måtte forhandle med instrumentene (gjennom utøverne) og bl.a. ta hensyn til at de ulike instrumentene har ulike tradisjoner og muligheter- og at de ulike aktørene har ulike kompetanser, preferanser mm. Men soundpainteren vil også måtte forhandle med selve språket, så her forstår vi at soundpainteren og utøverne må forholde seg til et stort «forhandlingsregister». Og er det publikum til stede, vil dette også være enda et forhandlingsområde, både direkte og indirekte, hvor man i det sistnevnte tilfellet vil gjøre

seg opp noen formeninger om f.eks. hva man *tror publikum forventer eller ønsker seg*). En forenklet modell kan se slik, med tanke på «forhandlingsituasjon» i SP:



Modell 3c.

### 3.4.2 Innlæring av språk (og språkspill) i et sosialt fellesskap

Jeg har tidligere skissert seks faser for selve tegninnlæringen (med bl.a. kroppslig-gjøring og automatisering), men hva skjer i forhold til *tolkningen* og *forståelsen* av tegnspråket og de enkelte tegnene? Vygotsky var særlig opptatt av *språkets forbindelse med tanken* og at språket har en dobbel rolle: Både som individuelt psykologisk verktøy i transformasjon fra lave til høye funksjoner (eller fra det konkrete til det mer abstrakte), men også i forhold til kulturell utvikling i samfunnet, hvor individet både blir påvirket, men også kan påvirke omgivelsene. Selv om språket og tanken har gjensidig påvirkning, sier Vygotsky imidlertid, i forhold til ulike utviklingstrinn: «..there is no constant formula of relation between thought and speech» (Vygotsky, 2012: xlvi). Språket har tre faser, ifølge Vygotsky: *Sosialt språk* (vi kommuniserer med andre) – *egosentrisk språk* (vi «snakker høyt», som om vi kommuniserer med andre, men snakker like mye til oss selv, som f.eks. 3-åringen som er alene på barnerommet og leker) og den *indre talen* (og da er vi på et høyere bevissthetsnivå.) Dette kan overføres til SP, hvor man tester ut tegnene først i fellesskap, før man vurderer/justerer disse i en forhandling med fellesskapet og seg selv, før man til slutt har internalisert tegnet på et mer abstrakt nivå. Men for å komme på dette nivået har man hjelpemidler (*tools*), nemlig instrument (inkludert stemme/kropp)- i en prosess som går både *utover* (det auditive, lyden/uttrykket på instrumentene presenteres for andre) og *innover* (fra det spilte til økt bevissthet/logisk forståelse og abstraksjon), slik at både tanken, instrumentet og språket gjensidig påvirker hverandre. En kan bruke instrumentet til å «drøfte» med seg selv og de andre hvordan tegnet kan utføres (og hvordan musikken kan bli), gjennom en «egosentrisk tale», som foregår samtidig med at en *samtaler* eller *forhandler* med de andre i ensemblet. Slik sett foregår det altså flere prosesser samtidig, både innover og utover og i

forhold til tegnenes innhold og sosial-semiotiske muligheter, instrumentets tradisjoner og muligheter, og samspillet med soundpainter og de andre i ensemblet.

Både Vygotsky og Wittgenstein var opptatt av at språk (og språkspill) må utvikles og forstås gjennom *praktisering*. Barn lærer ikke språket gjennom først å lære reglene, men gjennom å *bruke* det. Wittgenstein mener at vi aldri skal «begrunne» et spill, men heller tenke: *Hvis vi kan spille det, så forstår vi det også.* (Steinsholt, 2005: 64). Gadamer sier: *Vi kjenner det fra undervisningen i fremmedspråk. Der lærer vi at vi må «konstruere» en setning før vi prøver å forstå de enkelte delene av setningen i deres språklige betydning.* (Gadamer, 2003:33). En motsats til dette kan være tyskopplæringen vi fikk på ungdomsskolen, hvor våre lærere tydeligvis tenkte annerledes, nemlig at vi først skulle lære oss regler og *utenat-regler*, som f.eks. hvilke preposisjoner som «tok akkusativ eller dativ», for så i neste omgang å skulle bruke dette i praktisk språkbruk (jf. Øystein Sundes sang: «Tyskleksa» hvor bl.a. utenat-regla: *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*, nevnes som «pugge-eksempel»). Dette fikk minst to uheldige konsekvenser: For det første brukte vi for mye tid på å lære reglene, i stedet for å praktisere og *bruke* språket- og når vi omsider skulle snakke, ble vi så fokuserte på om vi brukte riktig kasus, at vi ble både låst og hemmet- og det ble lite snakking, men i stedet mye «grammatikalsk fundering» på om vi brukte riktig kasus.

Dette kan også overføres til SP på flere områder: For det første dreier det seg om en mental *omstilling*, hvor det å gjøre feil ikke er så farlig. I SP heter det altså at: *There are no mistakes!* - men «tror» vi helt på det? Svein Veie mener at det vanskeligste å lære seg er at det «ikke er farlig å gjøre feil». Han henviser videre til dramapedagogen Brian May som mener at ordene de unge skal bruke, må styres av impulser- og ikke en riktig eller gal-tenkning. (Steinsholt/Sommer, 160-161). En slik innstilling er det ikke minst viktig at soundpainteren har og viser ensemblet at i utgangspunktet kan «alt være lov»- og så får man heller *forhandle* videre derfra, ut ifra egne og andres preferanser og estetiske skjønn, blant annet. Men er det nødvendigvis så enkelt som at man må lære språket gjennom å bruke det? Gis det dermed ikke noe rom for innføring av regler eller prinsipper, som i visse tilfeller kan være til støtte og hjelp? I forhold til innlæring av SP, kan man stille spørsmålet om i hvilken grad man skal lære f.eks. syntaksen og det semantiske ved tegnene i SP først, eller om elevene skal få forståelsen for reglene og språket og «helheten» gjennom fortrinnsvis å praktisere det. Slik jeg ser det, er det ikke snakk om et enten-eller. Dette kan også overføres til improvisasjonsopplæringen generelt: Skal man lære elevene system eller prinsipper/regler først (f.eks. ved å presentere hvilke skalaer som «passer» til bestemte akkorder) eller skal elevene finne det ut selv? (Slik nevnte Coleman helst ønsket det i sin frijazz). Sagt med pedagogiske begreper dreier dette seg først og fremst om en *deduktiv* eller *induktiv* tilnæringsmåte. Hvis det eksempelvis er snakk om å jobbe kreativt og finne egne ideer eller genuine uttrykk, vil ofte en *induktiv* tilnæringsmåte være å foretrekke, men skal man lære seg system eller regler (enten det dreier seg om tyske preposisjoner, matematiske formler eller syntaksen i SP) kan

deduktiv innlæring være å foretrekke, både for å gi nødvendig oversikt og forståelse av f.eks. «logiske strukturer». I tillegg er deduktiv metode gjerne tidseffektiv, noe vi også må tenke på som pedagoger. I pedagogikken bruker man begge tilnæringsmåter og det ene utelukker ikke det andre, og sett i et slikt perspektiv kan man si at når man presenterer SP, kan det være nyttig med en viss grad av det deduktive (f.eks. med SPs syntaks), men at de enkelte tegnenes «fleksible» meningsinnhold og rom for egne uttrykk «krever» induktivitet av alle utøverne. Likevel, vil ikke alle elevene, ifølge Wittgenstein, forstå syntaksen før de har lært seg å bruke språket (eller språkspillet). Som pedagog bør man være varsom med denne balansegangen: Hvis man ikke gir forståelige og klare rammer, vil mange elever fort kunne miste interessen og motivasjonen, mens det på den andre siden er en klar fare ved å fokusere mye på regler og system, for da gis det mindre plass for det egenartede og kreative, og den enkeltes bidrag vil kunne oppleves som begrenset eller i verste fall, mindre viktig. Men det viktigste vil i språkopplæring være, i likhet med musikkopplæring generelt, å *gjøre det*. (jf. Smalls *musicing*-begrep.)

I sin *aktivitets-sentrerte* pedagogikk vektlegger *Vygotsky* særlig betydningen av læringspotensialet som ligger i *gruppen* som ressurs og på *aktiviteten* som det avgjørende i forhold til utvikling. Slike tanker ligger også nærme måten man jobber på når man i et ensemble skal skape musikk sammen og lære av hverandre og hjelpe hverandre (slik man gjør i SP)- og her kan *Vygotskys* teori om *Zone of the proximal development* (ZPD) være et godt bilde på det som ofte skjer i en SP-setting, hvor man gjennom hjelp fra de andre (både soundpainter og de andre i ensemblet) kan strekke seg til et «neste nivå», som man ikke ville klart på egenhånd. Leif Strandberg mener at når vi forstår at *aktivitet* er selve grunnlaget for læring, er mye vunnet- og at den fremgangsrike eleven er den som er flink på *interaksjoner* (2006:13). *Psykologiska processer- tänkande, talande, läsande, problemlösande, lärande, emotioner och vilja- är inte sprungna ur en inre mental idevärld, utan må förstås som aktiviteter* (ibid:11.) Strandberg peker deretter på fire kjennetegn ved *Vygotskys* teori om læring som sosio-kulturell-historisk praksis, som jeg vil se i forhold til SP, for bl.a. å «plassere» og kontekstualisere SP, men også som grunnlag for senere drøfting:

1) *Det sosiale*: Man lærer gjennom interaksjon med andre. Overført til Soundpainting kan man si at man lærer SP gjennom erfaringsutvikling og i samspill med andre. I likhet med andre språk og med musisering, er det i møtet med andre SP gir mening og utvikling, både for soundpainter og ensembleutøveren. Litt banalt sagt, kan man eksempelvis ikke tenke seg til hva de andre i ensemblet vil bidra med i et *samspill*, hvis man skal øve for seg selv- og man får dermed heller ikke noen innspill eller stimulans fra andre og har dermed ikke noe å «spille på». (En parallell til dette kan være når jazzmusikeren står og øver til et ferdig innspilt komp (som f.eks. med et *Play-A-Long*-playback) og hvor dette fort kan bli en mer teknisk/teoretisk tilnærming enn musisering, ettersom man ikke får noen innspill fra sine «medmusikanter» (som man får i et jazz-band). Dette kan dermed gi en litt udynamisk og «steril» øvings-situasjon. (Men det kan riktignok gi fin trening i forhold til f.eks. å lære seg akkord-

progresjoner og skalaer, på samme måte som egenøving i SP også er nødvendig, bla. for å drille tegn og få de kroppsliggjort).

2) *Det medierte*: Vi benytter oss alltid av hjelpemidler (medierende artefakter som f.eks. verktøy og tegn) og vår relasjon til verden er dermed mediert. I vårt praksis-prosjekt brukte vi bl.a. ulike tegn og ulike tekniske hjelpemidler, først og fremst *musikkinstrumenter*, for å initiere og skape musikk. I SP – sammenheng kan det derfor være interessant å spørre: Hva skaper musikken? Og hvilke katalysatorer gir oss impulsene som driver det framover? Er det våre tanker og intensjoner, er det tegnene eller er det instrumentene som hjelper oss mest, i tillegg til miljøet rundt oss? Vygotsky er også inne på viktigheten av tegn i forhold til hukommelse eller memorering. Han hevder at det er *memorering* (og ikke abstrakt tenking) som karakteriserer den kognitive utviklingen hos små barn og at tegn er svært viktig for denne memoreringen. *The very essence of human memory consists in the fact that human beings actively remember with the help of signs* (1978:51).

3) *Det situerte*: Vi befinner oss i ulike miljø, med ulike kulturelle kontekster og det vil bl.a. ha stor betydning for læringsmiljøet. Det er f.eks. lettere å lære seg SP i et miljø hvor man liker spontan musisering og kan tenke prosess og produkt som to sider av samme sak, enn i et miljø hvor det foretrekkes strengere strukturer, som f.eks. i en sterk notetradisjon eller de som helst vil jobbe med pop/rock-musikk for å «planke en låt» mest mulig lik originalen.

4) *Kreativitet og overskridelser*: Vi kan ikke bare nytte oss av våre relasjoner og hjelpemidler, men vi må også kunne omskape, være kreative og kunne overskride vårt eget nivå, bl.a. ved hjelp av utviklingssoner, hvor vi tester ut det vi selv ennå ikke kan, men som vi ved hjelp av andre kan strekke oss mot. (ibid:11-12). Og da er vi igjen inne på Vygotskys, *ZPD*. I en SP-setting er det flere interessante aspekter i forhold til både *ZPD* og språkinnlæring, både i forhold til å strekke seg ved hjelp av soundpainter og ensemblet, men man kan altså også tenke at selve språket og instrumentene gir «drahjelp» - både i forhold til faglighet og i å tørre å bevege seg utenfor komfortsonen.

### 3.5 Oppsummering

Vi har sett at det er mange måter å dele inn språk og tegn på, ved bl.a. Saussure, Peirce, McNeill og Kendon (hvor de sistnevnte deler inn *tegn* i fire hovedtyper: *Gesticulation* (kroppsbewegelser som relateres til verbalspråket), *emblems* (kalles også *symbolic gestures*, som f.eks. at tommelen opp kan bety «ok»), *pantomime* (lydløst og kan ikke knyttes til egenskaper for et verbalspråk) og *sign language* (tegn-språk, som f.eks. døvespråk eller SP- kan knyttes til egenskaper for et verbalspråk).

Eco understreket sammensattheten ved tegn ved å si: *As an entity, the sign is too large*. Når vi tenker på språkets mangefasettede funksjonalitet og det nærmest ubegrensede konnotative tilfanget ord og tegnkombinasjoner kan gi, forstår vi at semiotikk nærmest er en «utømmelig kilde».

Austring & Sørensen er særlig opptatt av forskjellen på *diskursiv* og *estetisk symbolikk*, hvor den sistnevnte kan knyttes til det *subjektive, sanselige og helhetsorienterende*, og hvor et estetisk uttrykk dermed kan romme flere betydningslag på en gang (2006:52-105)- slik et tegnspråk som SP



eksempelvis kan. Om dette er en styrke eller svakhet med tegnspråket kommer jeg tilbake i forbindelse med mitt første underspørsmål.

Ellers ser McNeill på språket som dynamisk og helhetlig, hvor både talespråk/ tegnspråk, gester, mimikk og kroppsspråk (bevisst og ubevisst) må sees i ett- og Kress ser det slik også slik, med fokus på multimodalitet og sosial-semiotikk, når han poengterer at *mening og form* er en enhet. Denne helhetlige sammenhengen mellom multimodale uttrykk (som både kan forsterke eller svekke hverandre) vil jeg særlig være bevisst på i min video-analyse, hvor også det sosial-semiotiske aspektet naturlig må trekkes inn (tegnene vil gis og avleses i forhold til konteksten de forekommer i, og vil eksempelvis tolkes både ut ifra hvem som er soundpainter, hvilken intensjon det kan virke som soundpainteren har (bl.a. ut ifra hans bakgrunn eller tidligere soundpainting) eller hvordan vi leser enkelte tegn både i sammenheng med de andre tegnene som gis, i forhold til vår egen bakgrunn og forståelseshorisont, og i forhold til andre multimodale «tillegg» som gis.

Bakhtin har et syn på kommunikasjon som *flerstemmig og heterogen*- og at vi også er i dialog med oss selv samtidig (med flere og ulike stemmer), noe som kan overføres til musikken og improvisasjon, jf. Berliners fokus på jazzmusikerens «the inner dialogue». Andersson snakker om *forhandlinger* og hvor vi har valget mellom å *akseptere, forhandle, opponere eller avslå* og Peters snakker om «Negative and Positive Improvisation». Til sammen viser dette en ganske kompleks kommunikasjonssituasjon vi alle må forholde oss til: I SP skal vi både forhandle i forhold til tegnspråket, soundpainteren, de andre i ensemblet, egen kulturbakgrunn, instrumentets tradisjon og muligheter, egen kompetanse- ha en ytre og indre samtale samtidig, (jf. Vygotsky)- og ofte må vi også forholde oss til et publikum. Det handler altså både om kognitive og psykologiske prosesser, estetiske vurderinger og mer musikkfaglige kompetansepregede aspekt, som foregår samtidig (parallell-prosessering).

## Kapittel 4

*Paint as you like- and die happy.* Henry Miller

### 4 Soundpainting

I dette kapitlet vil jeg presentere Soundpainting på en grundigere måte, både i forhold til bakgrunnen for tegnspråket, hvilken ideologi det hviler på- og hvordan det utøves. Ikke minst vil jeg ha fokus på Thompsons Workbooks 1-3, og gjøre en analyse av disse, med sterkest fokus på Workbook 1, ettersom det var den som var grunnlaget for kursingen studentene fikk- og her finnes også tegnene som ble benyttet i de to praksisene. Men jeg vil også belyse andre tegnspråk eller tegnsystem som brukes i musikken og som har nært «slektskap» til SP, nemlig *Conduction*, *Cobra* og *Oh, Pierre!* Her vil særlig sistnevnte gis ekstra oppmerksomhet og denne vil også drøftes komparativt med SP, ettersom dette er et «datterspråk» av SP. Her vil jeg bl.a. se på syntaksen, det intuitive aspektet, og vurdere mulighetene for medbestemmelse og demokratisk påvirkningskraft ved de to systemene. Jeg vil også gjøre en enkel, komparativ analyse, ved å bruke en kategoriseringsmodell utviklet av Carole Pateman.

#### 4.1 Bakgrunnen for Soundpainting

Skaperen av Soundpainting, *Walter Thompson*, vokste opp i Florida, USA, og begynte i tidlig alder å spille både gitar, trommer og saxofon. Hver sommer fra han var seks år, dro familien til deres sommerhus i Woodstock, New York, hvor han bl.a. gikk på tegnekurs ved *Arts Students League and acting*, i *Woodstock Playhouse*. Han spilte også i improvisasjonsbaserte rockeband i tenårene. Da Thompson, etter musikkstudier på *Berklee School of Music* (i Boston) kom til Woodstock i 1974, var dette blitt et viktig sted for kreativ musikkutvikling. *The Creative Music School* (CMS), ble etablert av musikeren Karl Berger, som inviterte nyskapende «performers» som John Cage, Ed Blackwell, Carlos Santana, Don Cherry, Carla Bley og Anthony Braxton, blant andre, til å holde *workshops* og *performances* med studentene. Thompson fikk støtte av *National Endowment of Arts* for å studere «compositon and woodwinds» med Anthony Braxton, og dette studiet varte i 5 år. Thompson studerte samtidig også danse- improvisasjon hos Ruth Ingalls. (Noe som viser hans nysgjerrighet for ulike kunst-uttrykk- noe som også hans far, som var kunstmaler, bidro til (Workbook 1 er dedikert til ham). Disse årene beskrives som de viktigste årene i Thompsons liv (2006:12). Hans ansvar som *jam-vert* (om sommeren, når *The Creative Music School* var stengt) var også en medvirkende årsak til Soundpaintingens «fødsel»:

*During Thompson's first summer he organized jam sessions with these students and formed his first orchestra. His group included 22 musicians and 7 dancers – the dancers would improvise to material performed by the musicians. Thompson produced a series of 3 concerts at Woodstock's Kleinert/James Gallery. The focus of his work with the orchestra was on compositions incorporating sections of open*

*form improvisation. It was during these early days that Thompson created his first signs that would later grow to become the Soundpainting language.*

(<http://www.soundpainting.com/history/15.4.14.>)

Inspirert av avant-garde miljøet i Woodstock og nyskapende frijazz-ensembler som *Art Ensemble of Chicago (AEC)* og *AACM (Association for Advancement of Creative Musicians)*, fikk Thompson etterhvert sitt eget orkester: *The Walter Thompson Orchestra*, opprinnelig kalt *The Walter Thompson Big Band*, som ble dannet i 1980. Både AEC og AACM hadde utspring fra Chicago og her stod tanken om det *kollektive* sterkt (noe som også ligger sterkt forankret i Thompsons filosofi). Ekkehard Jost sammenligner eksempelvis New York og Chicago-jazzen i forhold til et *individuellt* eller *kollektivt* fokus:

*In New York, constantly increasing competition led jazzmen to «do their own thing», that is to strive for individuality. (...) Chicago was different. There was a unifying bond from the outset, in that musicians were members of a larger organization and renounced all claims to individual fame. (1994:163).*

For Chicago-musikerne dreide det seg ikke bare om selve musikken, men at denne måtte sees i en større *sosial* sammenheng, hvor bl.a. *uavhengighet* var essensielt, og hvor det handlet om å støtte original musikk og unge utøvere, uten å være avhengig av å følge bestemte musikalske tradisjoner, artistbyråer eller kommersialismen. (ibid:163-165). Thompsons læremester, Anthony Braxton, hadde kontakt med både det nevnte Chicago-miljøet og frijazzens «nye budbringer», Ornette Coleman, men var også påvirket av avant-garde-komponister som *Karlheinz Stockhausen* og *John Cage* (Jost, ibid: 167.)

En «improvisatorisk» årsak til at tegnspråket ble utviklet forklarer Thompson i intervju med Julia Minors (februar, 2011):

*I moved to Woodstock, NY from Boston in 1974 and formed my first orchestra – comprising musicians and dancers – about 25 in total. I organized rehearsals and performances during the summer and composed, using traditional notation, several compositions incorporating sections of improvisation. The players, when improvising, were to relate their improvisation to my notation – thematic improvisation. During the first concert I became frustrated with how a soloist was improvising – their improvisation had nothing to do with my notation – so, instead of speaking loudly to the group, reminding them to develop their improvisation thematically, I decided (in the moment) to try and sign them instead. I signed several performers (musicians) to play a long tone – I pointed at a few people, made an iconic gesture for a long tone and signaled them to play it, and they did. A few minutes later I created a gesture for pointillism, tried it, and it work wonderfully. After the concert I went home and decided to continue developing this direction. (www.soundpainting.com/blog, 20.12.14).*

Det interessante her er særlig at Thompson ikke var fornøyd med måten det ble improvisert på, siden ensembles improvisasjoner ikke hadde noen ting med Thompsons *noterte* musikk å gjøre, slik han opplevde det. Han ønsket seg *tematisk improvisasjon*, som kunne relateres til den noterte musikken. Så for å konkretisere hvordan han ønsket seg denne sammenhengen mellom det noterte og det improviserte, begynte han å gi *tegn* til ensemblet. (I stedet for å forklare det *verbalt*, for det ville stoppet musikken- og virket forstyrrende). Han forklarer at han ga en *iconic gesture for a long tone* som jeg her tolker som en konkretisering eller *visualisering* av en lang tone (jf. nevnte McNeills beskrivelse av *iconics*) og han brukte pekefingeren og pekte på de han ville ha til å utføre tegnet (jf. McNeills *deictics*). At han deretter skapte tegnet *pointillism* (korte toner) og fikk det til å fungere godt, viser at SP kan være intuitivt og forståelig, uten verbale forklaringer. (Det intuitive med SP vil forøvrig bli drøftet grundigere senere, særlig i forhold til tegn-systemet *Oh, Pierre!*).

#### 4.1.1 Samtidsmusikk, frijazz og fri improvisasjon

Soundpainting ble utviklet med base i det amerikanske frijazzmiljøet med grener til eksperimentell og klassisk avant-garde musikk. Ornette Coleman, et av forbildene til både Braxton og Thompson, som i 1960 kom med plata *Free Jazz*, representerte noe nytt i jazzverdenen. “At no period in the seventy-year history of jazz has a mixture of ideological and musical factors left such a lasting imprint on a stylistic direction, as it did on the music heard at the end of the Fifties as the *New Thing*, and later- the name came from the title of a record made by Ornette Coleman in 1960- as *Free Jazz*”, skriver Ekkehard Jost (1994:8). Thompson viser den nære tilknytningen til jazz og spesielt frijazz, da han uttaler det slik (i et intervju med Duby):

*And then along comes, you know, Ornette Coleman, Coltrane, and now all of a sudden it's the structures, the harmonic structures are removed in a different way the whole centre, as Ornette says, "harmolodics", that melody and harmony, I mean, that the melody is implied in the harmony and how you structure that, and free jazz and then the AACM and Anthony Braxton and Roscoe Mitchell, Oliver Lake and all the wonderful things that have been going on, and Mischa Mengelberg and all that people have done in Europe and other parts of the world where they're influenced by jazz and have their own thing come out of it, and then (pause) in straight lineage from that is Soundpainting (laughter), 'cause we're sitting here speaking about my frustrations with the free jazz thing and that's my own thing coming out of that, it's out of free jazz. (Duby, 2006: 6-3 ff.)*

Her kommer det tydelig fram at Thompson også var inspirert av det som skjedde i Europa, hvor bl.a. Mischa Mengelberg var aktiv komponist i *Dutch Fluxus* og etter hvert etablerte han *ICP (Instant Composers Pool, 1970)* for å fremme improvisert musikk i Nederland. ICM beskrives som et «løst kollektiv» hvor improvisasjon var viktig og benevnes som *instant composing* av Mengelberg. (Jenkins, 2004:182-83). (Thompsons begrep *live composition* er altså veldig nært Mengelbergs *instant*

*composing*). Ellers er det verdt å merke seg at Mengelberg også samarbeidet med amerikanske fri-improvisatorer som Eric Dolphy og John Zorn (<http://www.paristransatlantic.com/magazine/interviews/mengelberg.html>) og samarbeidet over Atlanteren ble mer og mer utbredt og ga viktige impulser begge veier. Marc Duby nevner også *Third Stream* som et bakteppe for SP og viktig link mellom amerikansk og europeisk avant-garde-musikk. Third Stream ble grunnlagt av den amerikanske komponisten Gunther Schuller, som allerede på begynnelsen av 50-tallet forsøkte å forbinde europeisk samtidsmusikk med jazz. Kjente jazzmusikere som John Lewis, Charles Mingus og Don Ellis har alle røtter fra denne fusjonen.

I tillegg til frijazz-begrepet, kom også begrepet *Free Improvisation*, som bl.a. hadde rotfeste i Sheffield, i England, på 1960-tallet, med grupper som AMM og MIC (Music Improvisation Company). Derek Bailey beskriver uavhengigheten eller friheten i *fri improvisasjon* gjennom at: *It has no prescribed idiomatic sound*. At det også er *åpent* og "inkluderende" er tydelig, ifølge Bailey: *Free improvisation, in addition to being a highly skilled musical craft, is open to use by almost anyone - beginners, children and non-musicians*. (1992: 83ff.) Her kan vi derfor se klare linjer til filosofien i SP: Sjangeruavhengighet og frihet (og *ingenting er feil*) og «alle» kan delta, uansett musikalsk bakgrunn eller utøvernivå. Bailey snakker om *idiomatic* og *non-idiomatic* improvisasjon og med *idiomatisk* tenker han på improvisasjon som kan knyttes mot bestemte sjangere (idiom) som jazz, flamenco eller barokk, mens med de ikke-idiomatiske ikke er rettet mot spesielle sjangre og har ingen *idiomatisk identitet* og finnes mest i såkalt *fri improvisasjon*. (ibid: xi-xii.) Men går det an å være «ikke-idiomatisk» og fristilt fra sjangre og musikk-tradisjoner- og hvor fri kan man bli? Her er det nærliggende å nevne et sitat fra frijazz-musikeren Steve Lacy angående dette med å stå fritt kontra å jobbe med faste og styrte strukturer. Selv når du har "frie rammer" er du nødvendigvis ikke helt fri: "*Back in the 60's we played completely (we thought) free: no melody, harmony, rhythm or structure - just controlled chaos, automatic writing, action painting*". (*Action painting*-begrepet er forøvrig hentet fra den abstrakt-ekspresjonistiske maleren Jackson Pollack, ifølge Duby (2006:6-8) og også Thompson var fascinert av abstrakt ekspresjonisme og bruker jo selv ordet *painting* for å beskrive tegnspråket sitt). Lacy stiller det retoriske (og ironiske) spørsmålet: «*Free to be not free*?» Og han svarer selv på spørsmålet: *It was very exciting, revolutionary music: but after one year, the music started to sound the same, every night. It was no longer "free"*. Resultatet ble at de innførte faste strukturer igjen, som melodikk, harmonikk, rytme og form- og klarte etterhvert å finne friheten i musikken igjen. De kalte det «poly-free», fordi friheten kunne finnes «anywhere». (Lacy, 1994:75).

#### 4.1.2 Minimalisme og tilfældighetsmusikk

På 60-tallet fikk vi i USA en kunstretning innen bl.a. musikk, billedkunst og litteratur (hvor også betegnelsen *absurdisme* brukes), som benyttet ekstreme forenklinger i bruken av kunstneriske virkemidler og som fikk betegnelsen *minimalisme*. I musikken resulterte det gjerne i at korte tonale

temaer ble repetert mange ganger, gjerne med små variasjoner i rytmikk eller dynamikk. *Philip Glass* og *Steve Reich* er blant de mest kjente og Reich uttrykker det slik: *En liten tanke kan fylle et helt liv*. (Grunnlag: Engelstad, 2010:156-157). (Som for øvrig ikke er så langt i fra det en av de andre "minimalistene", Ad Reinhardt uttalte: *Less is more*. (<http://no.wikipedia.org/wiki/Minimalisme>.)

At Thompson er påvirket av minimalisme, ser vi bl.a. gjennom at Soundpainting har et eget tegn som heter *Minimalism*, og tegnet beskrives på denne måten: *Continuous, rhythmic cycling of the same several pitches without change*. (Thompson, 2006:27.) Det er dermed ikke vanskelig å oppdage Thompsons påvirkning fra minimalismens grunntanker, med forenklinger i bruken av kunstneriske virkemidler. Men også ifra *ekspresjonismen*, og da særlig *serialismen*, med Schönberg, Berg og Webern som de mest profilerte- kan man ane «avleggere» i SP, ettersom et av ekspresjonismen hovedmål var å bryte med tonalitäts-forankringen og dominant-tonika-tradisjonen (en parallell til Colemans tanker om «tradisjonsfrihet») - hvilket man også kan gjøre i SP, men her kan man også (i beste postmodernistiske «alt er lov-holdning»), være tonal og funksjonsharmonisk hvis man vil. (Et interessant paradoks her er for øvrig at minimalismen var en motreaksjon mot ekspresjonismen). DUBY peker også på neste generasjon serialister, «multi-serialistene» (kalles også *integral serialisme*), *Karlheinz Stockhausen* og *Pierre Boulez*, som også «serialiserte» parametere som *dynamikk og tonelengde*. (Duby 2-18ff.) Men Thompson var også påvirket av flere retninger (og det er da også årsaken til at man med god grunn kan beskrive SP som *eklektisk*): Komponisten *John Cage*, som regnes som en av de første *performance*-kunstnerne i etterkrigstiden, la også et viktig grunnlag for det som senere skulle få betegnelsen *tilfeldighetsmusikk*, der både improvisasjon og uforutsigbarhet er viktige bestand-deler. (Engelstad, 2010:208). (At Cage hadde et svært ambivalent forhold til både improvisasjon og den individuelle friheten i musikken, er i seg selv et interessant paradoks, (Solis/Nettl, 2009:46ff.) ettersom Cage var et forbilde for mange fri-improvisatorer.)

At Thompson er både påvirket av performance-konseptet og tilfeldighetsmusikk (*chance music*) kommer tydelig til uttrykk i SP, hvor veldig lite er bestemt på forhånd, og hvor det hele skapes som en *performativ live-composition* med en «det-som-skjer-det –skjer»-holdning.

#### 4.1.3 Filosofien bak Soundpainting

Jeg har allerede sagt en del om SPs ideologiske bakteppe: Med postmodernismens eklektiske karakter, hvor alt kan brukes og alt er lov, om frihetstanker og demokrati i musikken, oppløsning av musikalske parameter og minimalisme mm. I forhold til Thompsons bøker er det først i Workbook 3 det sies noe spesifikt om «The Philosophy of Soundpainting» (selv om det sies mye «mellom linjene» også i de to første bøkene) og her beskrives den fortrinnsvis (og selvfølgelig svært forenklet) gjennom de tre overskriftene:

1. *There are no mistakes!*
2. *Never stop unless signed to do so*
3. *Don't sneak in- don't sneak out.*

At det ikke finnes “feil” i SP forklarer Thompson slik: *If a performer happens to make a mistake and performs the wrong content, they must continue performing it and not change to the correct content. This may sound simple but in practice it is very difficult to do because we are programmed from early childhood to acknowledge mistakes for what they are, mistakes!* (Workbook 3: 14). I et intervju Julia Minors hadde med Thompson (25.juli, 2011), forklarer han nærmere at det er mange kunstnere gjennom tidene som har sett mulighetene i såkalte *feil* og nevner Pablo Picasso, Miles Davis og Anthony Braxton som slike eksempler. Dette kan vi også se i forhold «hverdags-filosofien» i SP og at «det finnes ikke feil» kan omskrives med det postmodernistiske: «Alt er lov og alt kan brukes» (jf. Engelstad, 2010). At dette med å unngå å gjøre feil står sterkt i vår kultur er det ikke tvil om (og t.o.m. som soundpainter må jeg venne meg til å tenke at «feil ikke er feil»), men Thompson tydeliggjør hvilket potensial som ligger bak en slik filosofi: *Once the performer becomes comfortable with the Soundpainting philosophy that mistakes are an opportunity, a new world of creativity opens up for them as well as for you, the Soundpainter.* (ibid:14). Og at det er mye prøving og feiling innen improvisasjonsbasert musikk, ligger i sakens natur, eller sagt med en litt «slitt klisje»: Man må knuse noen egg for å lage omelett.

Derek Bailey uttrykker det slik: *Most musicians learn to improvise by accident; or by series of observed accidents; by trial and error.* (1992:8). Man lærer altså av sine «feil», og derfor er det viktig å utnytte dette potensialet, noe som tydeliggjøres gjennom Thompsons «kategoriske» filosofi om at det ikke finnes feil. Thompson mener nok ikke at alt *passer* eller at alt er like «bra» (*anything goes*) men at vi skal være åpne for annerledesheten og prøve å lære av alternativer. Med sin megetsigende tittel «Improvisation and the Politics of Error» behandler Patrick J. Boyle nettopp dette med oppfatninger av hva som er «feil» og hvordan det blir definert som «feil». Han fokuserer på den nære sammenhengen mellom *feil* og *forventninger* og referer til David Huron (2006:15) når han sier at: *Error and expectation are closely related. Things are perceived as wrong when an expectation has not been met.* (Boyle, 2012:5). Her er vi inne på kjernen i Soundpaintingens filosofi, og grunnlaget for at *There are no mistakes!* skal kunne forstås og etterleves: Bestemte *forventninger* blir nemlig en premiss for hva som skal regnes som «riktig eller feil» i mange musikk-kulturer (bl.a. i Vesten) og for å unngå en slik «riktig-feil-dikotomi», må vi være åpne for nye perspektiv å tenke musikk på, og ikke minst ha et åpent sinn i måten å oppleve «feilene» i musikken på. Men for at det skal kunne skje, må vi altså forandre eller i det minste justere våre forventninger. (Og her er vi igjen tilbake til en postmodernismen holdning hvor «alt er tillatt og alt kan brukes»).

Når det gjelder: *Never stop unless signed to do so*, så har dette både musikalske og praktiske årsaker. Det kan bl.a. hende at du ikke ser alle tegnene soundpainteren gir (særlig hvis du er i fysisk bevegelse)

eller av andre årsaker ikke oppfatter hva soundpainteren har «signet»- og da må du bare fortsette med *ditt*, helt til du får beskjed om noe annet.

Det siste punktet: *Don't sneak in- don't sneak out*, dreier seg først og fremst om å gjøre tydelige valg på om man er «inne» eller ikke. Det er særlig visse tegn som eks. *Scanning* eller *Point-to-Point*, hvor det kan være litt vanskelig å se hvem soundpainteren peker på eller *skanner*, og hvor man da må gjøre et valg selv om man skal aktivisere seg i forhold til tegnet som gis, eller forholde seg i ro. Dette er for å unngå nøling i ensemblet (og i det musikalske uttrykket) og reint psyko-sosialt kan dette valget være vanskelig for enkelte. Det krever nemlig litt selvtillit å unngå nøling og hele tiden være på «hugget». (Men samtidig er det selvsagt viktig, både i en pedagogisk og musikalsk setting, å øve seg på å ta hurtige og tydelige avgjørelser.)

Et annet viktig moment både i ideologisk og pedagogisk forstand, er det tverrfaglige eller multi-disiplinære aspektet ved Soundpainting. Thompson forteller:

*As I developed the language I had (and have) a mission to break down the barriers between the disciplines, to create a language where all the disciplines can be combined in one group. A group where the walls between disciplines are non-existent, an environment where Actors, Dancers, Musicians, and Visual Artist may at times perform in their discipline and at other times share the same discipline and speak, sing, laugh, or move together. (2014:6.)*

Helen Julia Minors sier i sin artikkel om Soundpainting: *At the heart of Soundpainting lies a hypothesis that performers across disciplines are able to, and should, create a dialogue. (2012: 87).* Da jeg var på kurs med Thompson var han selv nøye med å presisere at også innen en disiplin, som f.eks. musikk, har alle sjangre sin verdi og er likebyrdige- så slik sett var den «uskolerte rockegitaristen» fra Spania, like berettiget til å uttrykke seg musikalsk, som den ferdigutdannede klassiske pianisten fra Liszt-akademiet i Budapest- og slik ga han oss alle de samme sjansene (han sa det riktignok ikke slik, men *viste* oss det gjennom å bruke alle musikerne på en balansert og likeverdig måte.)

Soundpainting er dessuten fleksibelt i forhold til instrument-sammensetning og størrelse på grupper, og kan dermed sies å ha et «inkluderende» utgangspunkt, gjennom at det er plass til alle. Walter Thompson sier selv:

*One of the wonderful aspects of Soundpainting is that an ensemble may comprise any number of musicians performing on any combination of instruments. It can be used with more traditional combinations such as SATB choruses, jazz big bands, string quartets, symphony and chamber orchestras, or with an ensemble of 20 guitarists, an ensemble made up of 5 drummers; or an ensemble of 1guitar, 4 trombones, 1 vocalist, 3 accordions, 1 laptop player, and 6 flutes. (Duby, 2006:5-34).*



I hvilken grad SP var *inkluderende* for alle medvirkende i det to praksisperiodene, vil jeg komme tilbake til.

Julia Minors stiller i sitt intervju med Thompson (2011) et interessant «sosio-kulturelt» spørsmål til ham: *In what way would you say your gestures are culturally determined (specific to Western contexts)?* Thompson repliserer bekreftende at tegnene er kulturelt betinget *...in a sense that their physically is created from what we see in everyday life such as events occurring on television, computers, people in crowds, sports etc.* (<http://www.soundpainting.com/blog/>). Her ser vi igjen avtrykk av den postmodernistiske «hverdags-filosofien» i dette tegnspråket. Duby fremhever også den lave terskelen både i forhold til krav om kompetanse og i forhold til lekenheten ved Soundpainting:

*In the author's experience of introducing novice improvisors to a small number of Soundpainting gestures, the musical results have always been worth the effort, and the way in which Thompson's language frees such improvisors from the ideological constraints of making "mistakes" is very healthy for their development. Simply stated, Soundpainting is fun, and this ludic element, besides being of vital importance in the development of musicking at a fairly basic level, fosters respect for the communicative and collaborative element in improvising.* (Duby, 2006: 7-10.)

Ideelt sett, kan man *komme som man er*, uansett kulturbakgrunn, sjangertilhørighet eller instrumentalteknisk nivå, med det synet at alle kan bidra og være med å skape i et felleskap hvor «inging er feil». Det gruppekreative aspektet er skjøvet fram, der man skal forsøke å skape og utvikle nye uttrykk sammen. Alt dette kan også sees mot et *postmodernistisk bakteppe*, hvor det ikke finnes «én sannhet» (eller sannhet i det hele tatt) og hvor hverdags-mennesket og fellesskapet er høyt verdsatt.

#### 4.1.3.1 Soundpainting og dekonstruksjon

Derrida mente at alt kan dekonstrueres, og han gjør selv dekonstruksjoner av kunst, bl.a. i «Sannheten i maleriet» (1978/2004) hvor han plukker fra hverandre Martin Heidegger og kunsthistorikeren Meyer Shapiros polemikk om hva man kan lese som *sannhet* ut av Vincent van Goghs oljemaleri: *Et par sko*, (1886). I *Kunstverkets opprinnelse* (1936) hevdet Heidegger at kunstverket viser oss sannheten: «Kunstverket lot oss vite hva en bruksting som et par sko i sannhet er» (2000:34). (Dette kan for øvrig, slik jeg ser det, sees som en parallell til den opphøyde posisjon «musikkverket» hadde blant de store komponistene). Men Derrida mener dette blir en forenkling, ettersom skillet mellom det *ytre* (det som er utenfor rammen på et bilde) og det *indre* (det som er innenfor rammene på et bilde) glir over i hverandre: Man kan ikke avgrense verket og konteksten og bestemme hvor det «begynner og hvor det slutter», for i tillegg til maleriets «opprinnelige kontekst» (bl.a. van Gogh og hans samtid) vil også den

som betrakter et verk alltid ha med seg *sin historie* inni bildet. Kunsten er dermed ikke entydig, men snakker med flere stemmer og vil alltid gi forskjeller og dermed flere «sannheter». Derrida bruker begrepet *polylogue* -en diskurs bestående av flere stemmer og kan dermed, slik jeg ser det, både knyttes til Bahktins syn på dialog og Soundpaintings-ensembls «mange stemmer». (Grunnlag, Hammer (etterord), i Derrida, 2004: 246-250).

Men i hvilken grad kan man snakke om dekonstruksjon i *musikk* og i *SP*? Marcel Cobussen benytter i sin avhandling (2002) et utvidet tekstbegrep når han sier at også musikk er tekst. Han uttrykker at: «*musical readings of music*» in which reading is simultaneously writing and listening-show how deconstruction has always already been present in music. (2002: Section I:2). Cobussen viser flere eksempler på dekonstruksjon i musikken (og viser også til McClary, 1991) og det spenner vidt; fra den tyske organisten Gerd Zachers ti ulike tolkninger av Bachs *Die Kunst einer Fuge, Contrapunktus I* (uten å forandre en eneste note fra originalnoten), til John Cages «The Gift og Silence» og John Zorns *dekontekstualisering* av Burt Bacharachs musikk, som settes i en ny kontekst og dermed gis nye musikalske omgivelser og uttrykk (og dekonstrueres). Cobussen bruker her Derridas begrep *iteration*, som henspeler på ambivalensen mellom noe som repeteres, men som likevel forandres: *Iterated in a different context can and will change the meaning*. (2002: Section II, s.7.) Cobussen nevner bl.a. Zorns ulike stil- og sjangerblandinger og ulike orkesterformat (jf. tegnsystemet Cobra) som «dekonstruksjonistiske verktøy» (ibid: Section II, s. 1.), noe som igjen har klare paralleller til Soundpaintingens natur, slik jeg ser det. Både soundpainter og utøver vil hele tiden vurdere ulike måter å forstå innholdet og mulighetene ved de ulike tegnene (slik man riktignok gjør når man skriver eller snakker også) og en stadig dekontekstualisering av det musikalske innholdet skjer, gjennom å bruke ulike tegn i «nye settinger». Walter Thompsons nevnte Haydns cello- konsert i C-dur, sammen med cello-solist Gil Salinger, omtales som en *dekonstruksjon* av Haydns musikk, ettersom den både dekontekstualiseres og «nykomponeres»- og ellers har Thompsons Soundpainting-symfoni *PEXO* også mye av dekonstruksjon i seg, ettersom verket illustrerer et opptak i et fjernsynsstudio, og hvor forberedelsene også er inkludert og spilles ut, som en «ny-konstruert» blanding av realisme og surrealisme (for ingen spiller «forberedelsene» til et TV-show).

Derridas intensjon med dekonstruksjon var først og fremst å få fram motsetninger og avsløre diskursive «verdiladninger» og tatt-for –gitt-holdninger, men kan vi da snakke om en reell dekonstruksjon i et postmodernistisk språk som SP, som er så «nøytralt og inkluderende og tolerant» at alt er lov (jf. *There are no mistakes!*)? For det første finnes det ingen verdinøytrale uttrykksformer- og det gjelder selvsagt også for SP. At SP oppstod med bakgrunn i frijazz og avant-gardistisk kunstmusikk gir eksempelvis både et kulturelt og språklig bakteppe som preger bl.a. mye av den soundpaintingen Walter Thompson utøver. Han bruker eksempelvis oftest klassiske musikere eller musikere med jazzbakgrunn i sine egne band- og han har sine preferanser både når det gjelder

lydestetikk og instrumentsammensetting- og ikke minst er det flere tegn som viser tilbake til den improvisasjons-kulturen han selv var en del av. Har vi derfor en «essensialisme» i SP? Ligger det for mange kulturelle «tatt-for-gitt-holdninger» allerede i SP-språket? I dekonstruksjon råder en åpenhet for en både-og-tenkning og denne dobbeltheten gjør at dekonstruksjonene alltid befinner seg innenfor og utenfor diskursen samtidig. Har SP selv både denne nærheten og distansen, f.eks. gjennom sin refleksive selv-ironi?- jf. Dubys utsagn om at SP i likhet med postmodernismen opptrer: *in an often self-reflexive and ironic fashion, thereby exhibiting a somewhat sceptical attitude to its own methods.* (2006:1-33). I så fall kan man muligens hevde at SP dekonstruerer seg selv, hele tiden..

#### 4.1.4 Utbredelsen av Soundpainting

I dag brukes SP både av profesjonelle utøvere og pedagoger rundt om i verden, men først og fremst i USA og Europa. At tegnene, som Thompson har uttalt, er kulturelt betinget og spesielt knyttet til en «vestlig kontekst» (og særlig jazz og «avant-gardistisk kunstmusikk») kan være en av årsakene til at SP er mest utbredt i USA og Europa. Og siden Thompson, på slutten av 90-tallet ble invitert av *Dave Liebman* og *Edward Sarath* til å holde ei ukes SP-workshop i Spania for *International Association of Schools of Jazz (IASJ)* har det blitt stadig nye oppdrag i Europa. Thompson holder bl.a. workshops og konserter ved konservatorier og musikkskoler, som f.eks. *Conservatoire de Paris* (hvor *François Jeanneau*, som har blitt en anerkjent soundpainter, var en viktig drivkraft).

*The acceptance and usage of the Soundpainting language in Europe has grown rapidly since Thompson's first workshop in Spain. Today there are many very fluent Soundpainter's in Europe and the United States who are very active in teaching the language...*

*Soundpainting is now being used in the professional and education arenas in many countries around the world. (<http://www.soundpainting.com/history>, 10.2.14)*

Men hvor godt SP egentlig er representert rundt i de ulike land, er det vanskelig å si noe eksakt om. I forhold til vårt eget land er mitt inntrykk (i likhet med bl.a. Thor Hauknes) at tegnspråket ikke har fått særlig fotfeste i Norge, selv om det finnes noen små SP-miljø rundt omkring- eksempelvis i Oslo, Bergen og Trondheim (bl.a. som en følge av at Thompson hadde en Rikskonsert-turne for noen år siden og fikk presentert og «promotert» språket sitt). Ellers kjenner jeg til små SP-miljø i både Sverige, Danmark, Spania og Brasil, men det er særlig i USA og Frankrike at SP har fått rotfeste, ifølge både Thor Hauknes og Walter Thompson (og søker man på *You Tube*, kan man se at det er mange franske SP-videoer, både i utøvende og pedagogisk sammenheng.)

#### 4.1.5 Et levende språk

At SP nå består av mer enn 1200 tegn, viser en kraftig vekst både i antall tegn og at «språket lever» (jf. synet på språket som en *prosess*, i kap.1). Rundt om lages det stadig nye tegn- og også våre studenter

og praksiselever i kulturskolen lagde et par nye tegn: *Heavy-metal* (lillefinger og pekefinger i været, jf. «satanist-tegnet») og *Kjærlighet*: flat hand på hjertet (Thompson har selv et lignende tegn som han kaller *Romantic Intent*, (i Workbook 3) hvor han former et hjerte med to hender (som er et ganske vanlig «kjærlighets-symbol» i dag)). Thompson fortalte for øvrig (på kurset i Barcelona) at han på 80-tallet bestemte seg for å ta patent på språket for dermed å kunne styre utviklingen av det, men ga det fort opp, for han innså snart at det ikke går an å styre et levende språk som brukes av mange mennesker i ulike kulturer. Selv sier han: *People inherently create new concepts and modify older ones to fit contemporary times-new words are created, older words become passé, shortcuts and slang developed etc. The Soundpainting language shares this same growth pattern.* (2014:90). Men or at ikke SP skal ende opp i «hundreds of separate dialects» inviterer Thompson hvert år til «Think Tanks», for å dele tanker og erfaringer og utvikle nye idéer som kan utvikles i et internasjonalt SP-fellesskap. I 2014 ble det således arrangert den 18. «Think Tanks-samlingen» - og arrangementene holdes i ulike land.

#### 4. 2 Walter Thompsons Workbooks

Det er utgitt tre *Workbooks* med titlene: *Soundpainting-The Art of Live Composition*. Til alle bøkene følger det en DVD. *Workbook 1* og 2 er beregnet på musikere, mens *Workbook 3* er skrevet for dansere og skuespillere. *Workbook 3* er todelt, med nivå 1 og nivå 2. Thompson forklarer at *Workbook 3, Level 1*, sammenfaller med *Workbook 1* (for musikere) og at *Workbook 3, Level 2*, sammenfaller med *Workbook 2* (for musikere), selv om Level 2 er mye mer disiplin-spesifikk enn Level 1. Jeg vil nå gjøre en *enkel analyse* av de tre bøkene, med fokus på innhold og presentasjonsmåte, for derigjennom å komme nærmere både strukturen, innholdet og filosofien bak SP. Jeg vil også se hvordan de tre bøkene forholder seg til hverandre og om det har det skjedd en utvikling av dette tegnspråket og presentasjons-formen fra *Workbook 1*, som ble utgitt i 2006, til *Workbook 3*, som ble utgitt i 2014.

Her følger en «innholds-analyse» av de tre arbeidsbøkene, med tilhørende DVD'er:

|                            | <b>Workbook 1 (2006)</b>  | <b>Workbook 2 (2009)</b>  | <b>Workbook 3 (2014)</b>  |
|----------------------------|---|---|---|
| <i>Målgruppe:</i>          | Musikere  | Musikere  | Dansere og skuespillere   |
| <i>Volum:</i>              | 50 sider  | 78 sider  | 139 sider   |
| <i>Svart/hvitt-farger</i>  | Farger  | Svart/hvitt   | Svart/hvitt   |
| <i>Innhold/disposisjon</i> | <b>1) Innledning og informasjons om SP:</b> (s.1-14)<br>-Innholdsfortegnelse<br>-Hvordan bruke denne arbeidsboka?<br>-Strukturen i SP | <b>1) Innledning og informasjons om SP:</b> (s.1-23)<br>-Innholdsfortegnelse<br>-Introduksjon | <b>Level 1:</b><br><b>Innledning og informasjons om SP::</b> (s.4-27)<br>-Innholdsfortegnelse<br>--Introduksjon, nivå 1 |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>-«Forberedelses-fraser»<br/>(<i>Phrase Outlines</i>)</p> <p>-Hvordan forberede ensemblet?</p> <p>-Hvem kan delta i SP?</p> <p>- Historien om SP</p> <p>-Info om DVD'en og det medvirkende ensemblet: <i>The Walter Thompson Orchestra (WTO)</i>, etavblert i 1984 og består av 10 musikere og 4 skuespillere/sangere og 2 dansere/sangere. (De to sistnevnte fungerer kun som sangere på denne DVD'en. )</p> <p><b>2) Verbal og visuell presentasjon av tegnene</b><br/>(<i>Glossary of Gestures</i>).<br/>(s.15-46).</p> <p><b>3) Oversikt og info</b> (s.47-48).<br/>Oversikt over tegnene og i hvilke kategorier de hører hjemme.</p> <p>Til slutt står kontaktinfo (s.48), med Walter Thompsons navn og adresse, samt de to nettstedene: <a href="mailto:info@soundpainting.com">info@soundpainting.com</a> og <a href="http://soundpainting.com">http://soundpainting.com</a>.<br/>Samt en oversikt over 5(!) arbeidsbøker.</p> | <p>-Hvordan bruke arbeidsbok 2?</p> <p>-3 nivåer for utvikling</p> <p>-«Layer scanning»</p> <p>-Paletter</p> <p>-Soundpainting kontra tradisjonell komponering</p> <p>-komponering med Soundpainting</p> <p>-Soundpainter kontra dirigent</p> <p>-Eiere av komposisjonene</p> <p>-Et levende språk</p> <p>-Strukturen på SP</p> <p>-Om DVD'en</p> <p><b>2) Verbal og visuell presentasjon av tegnene</b><br/>(<i>Glossary of Gestures</i>).<br/>(s.24-75).</p> <p><b>3) Oversikt og info</b> (s.76-78).<br/>Oversikt over tegnene.<br/>Deretter informasjon om hvordan man kan sertifiseres og hvor og hvordan man kan få undervisning i SP (bl.a. med SKYPE, av Walter Thompson) og videre flere nett-adresser for SP, samt plateselskapet <a href="http://www.danerecordings.com">www.danerecordings.com</a> som beskrives som et artist-drevet selskap for multi-disiplinære komponister og utøvere rundt i verden.</p> | <p>-Hvordan bruke arbeidsbok 3-nivå 1.</p> <p>-Strukturen i SP</p> <p>-«Forberedelses-fraser» (Composing <i>Phrase Outlines</i>)</p> <p>-live-komponering med Soundpainting</p> <p>-«Imaginære felt»</p> <p>-3 nivåer for utvikling</p> <p>-<i>Filosofien bak SP</i></p> <p>-6 viktige punkt for Soundpainteren</p> <p>-Forbredelse for ensemblet</p> <p>-Soundpainting av den multi-disiplinære gruppen</p> <p>-Grunnleggende bevegelses-regel</p> <p>-Defaults &amp;Neutrals («standarder»)</p> <p>--The Crowd</p> <p>- Ofte stilte spørsmål om SP</p> <p>-Om DVD'en og orkesteret: <i>The Batik Soundpainting Orchestra</i>, som består av 4 dansere, 4 skuespillere og 6 musikere. (Opptakene på DVD'en er gjort i Frankrike.)</p> <p><b>Verbal og visuell presentasjon av tegnene</b> (<i>Glossary of Gestures</i>, s.28-75.) 55 tegn</p> <p><b>Level 2</b></p> <p><b>1)Innledning og informasjons om SP:</b> (s.76-94, mer tilpasset teater og dans)</p> <p>Historien om SP for skuespillere og dansere</p> <p>SP-tips</p> <p>SP vs.komponering</p> <p>SP vs. dirigering</p> |
|--|---|--|--|

|                    |   |   |   |
|--------------------|---|---|---|
|                    |   |   | Eierrettigheter<br>Paletter<br>Defaults&Neutrals<br>A shortcut: Launch Mode<br>Et levende språk<br>Historien om W. Thomson og<br>SP-SP sertifisering-<br>kontaktinformasjon:<br><a href="mailto:info@soundpainting.com">info@soundpainting.com</a><br>DVD-oversikt (10 seksjoner+<br>performance)<br><br><b>2) Verbal og visuell<br/>         presentasjon av tegnene</b> (s.<br>95-138)<br><b>3) Oversikt over tegnene</b><br>(s.139.) |
| <i>Antall tegn</i> | 43  | 83  | 55+72= 137 tegn til totalt  |
| <i>DVD:</i>        | <i>Del 1: Soundpainting-<br/>         Gestures (Tid: 8. 09).</i><br><br><i>Del 2: SP- Komposisjon<br/>         (performance) av The Walter<br/>         Thompson Orchestra (WTO).<br/>         Innspilt i New Jersey,<br/>         nov.2004. (Tid: 7.48).<br/>         3 kameraer ble benyttet.</i> | <i>Del 1: Seksjon 1-9</i><br><br><i>Del 2: Performance #1 (7.35)<br/>         og Performance #2 (4.38)<br/>         med The Borderline<br/>         Ensemble (Danmark).<br/>         Innspilt i København,<br/>         oktober 2008.<br/>         3 kameraer ble benyttet.</i> | <i>Del 1: Seksjon 1-6</i><br><br><i>Del 2: Seksjon 1-10<br/>         Performance (16.20) med The<br/>         Batik Soundpainting Orchestra,<br/>         Frankrike.<br/>         Totalt: 2:19:30<br/>         2 kameraer ble benyttet.</i>   |

#### 4. 2.1 Hva forteller bøkene oss?

De tre arbeidsbøkene kan i første omgang betegnes om *instruksjonsbøker*, med de er samtidig mye mer, ettersom de både inneholder Soundpaintingens historie, beskrivelser av de enkelte tegnene, Thomsons tanker og filosofien bak et slikt tegnspråk (selv om det er først i *Workbook 3* at *The Philosophy of Soundpainting* blir tydeliggjort, med egen overskrift) og audio-visuelle demonstrasjonsopptak mm. Sammenligner man de tre bøkene, ser man for det første at bøkene har blitt mer og mer omfangsrige, både i forhold til lengde, tekstinnhold og antall tegn. *Workbook 1* består eksempelvis av 50 sider, og inneholder 43 tegn, mens *Workbook 3* består av 139 sider og 137 tegn. *Workbook 3* er både den mest oppdaterte og den mest utfyllende i forhold til tekstlig informasjon om SP av de tre arbeidsbøkene. For å vise litt av den ekspansive utviklingen dette språket har hatt, vil jeg begynne med

et sitat fra *Workbook 1* og et sitat fra *Workbook 3*, for å vise en tydelig utvikling både i forhold til tegnspråkets omfang og måten SP beskrives på. I *Workbook 1* står det:

*Soundpainting was created by New York composer Walter Thompson for musicians, dancers, actors, poets, and visual artists working in the medium of structured improvisation. Presently, the language comprises more than 750 gestures that are signed by the composer/conductor to indicate the type of improvisation desired of the performers. Direction of the compositions is gained through the parameters of each set of signed gestures.* (2006:2).

I *Workbook 3*, kan vi lese at:

*Soundpainting is the multidisciplinary live composing sign language for Actors, Dancers, Musicians and Visual Artists I created in Woodstock, New York 1974. Presently (2014) the language comprises more than 1200 gestures that are signed by the Soundpainter to indicate the type of material desired of the performers. The creation of the composition is realized through the parameters of each set of signed gestures.* (2014:5).

Det er interessant å se at det har skjedd en viss dreining fra å bruke ordet *improvisation* og *structured improvisation* i *Workbook 1*, til *composition* og *live composition* i *Workbook 3*. (Jeg merket meg også at Thompson helst ville bruke ordet *compose* i stedet for *improvise*, da jeg var på kurs med ham.) Hvor grensen går mellom *strukturert improvisasjon* og *live composition* (som jeg oversetter med «spontan-komponering») er imidlertid ikke lett å definere, og dette vil jeg komme tilbake til. At Thompson med tidligere tilhørighet til både fri-jazz og «eksperimentell musikk» har skapt dette språket med bakgrunn i en improvisasjonstradisjon, synes likevel tydelig. (Noe også Duby poengterer i sin avhandling.) Det er likedan interessant å se at soundpainteren benevnes som *composer/conductor* i *Workbook 1*, mens det i *Workbook 3* tydeligere brukes begrepet *composer* eller kun *Soundpainter*- altså har dirigent-begrepet (*conductor*) blitt «faset ut». I *Workbbok 3* (og *Workbook 2*) tydeliggjøres også hvem som har «eier-rettighetene» til en SP-komposisjon og Thompson forklarer: *Many people ask: «When you compose a Soundpainting, who does it belong to-whose composition is it?» The answer is simple, konkluderer Thompson: It's yours!* (soundpainteren/komponisten) (2009:15). Slik sett er det tydelig at *composing* og *composer* er de begrepene Thompson helst vil benytte, og at også de «tradisjonelle» eier-rettighetene ved å være *komponist*, følger implisitt i SP.

Når vi ser at det har skjedd en stor utvidelse av antall tegn fra arbeidsbok 1 til 3 (fra ca. 750 til over 1200 tegn) og når man vet at det går an å velge masse ulike tegnkombinasjoner, forstår vi fort at dette har blitt et stort språk, med mange muligheter. Men vi forstår samtidig at å lære seg 1200 tegn kan være svært krevende. Derfor virker det både «oppmuntrende og pedagogisk» at Thompson uttrykker det slik i *Workbook 2: A skilled Soundpainter doesn't need hundreds of gestures to compose an excellent piece. I have often composed works with as few as ten to fifteen gestures and sometimes with*

*just one or two.* (s.4). Det er også min erfaring at man ikke nødvendigvis trenger å bruke så mange tegn, men at det snarere dreier seg om å jobbe grundig med tegnene, og bruke innspillene som kommer fra ensemblet på en kreativ måte, slik at et tegn eksempelvis kan ha mange ulike uttrykk og brukes på flere måter og i ulike kombinasjoner.

Nå vil jeg ta for meg de mer spesifikke områdene i bøkene, som jeg anser som de vesentligste.

#### 4.2.2 Strukturen i SP

I Thompsons «Workbook 1», får vi vite at det finnes to *generelle kategorier*: *Sculpting gestures* som indikerer *hva* som skal utføres og *hvordan* det skal utføres og *Function signals*, som forteller *hvem* som skal utføre det og *når*. Thompson snakker videre om seks *sub-kategorier* som *syntaksen* er delt inn i:

1. *Identifiers (hvem)*
2. *Content (hva)*
3. *Modifiers (hvordan)*
4. *Go gestures (når)*
5. *Modes* (ulike parametre knyttet til spesifikke tegn, eksemplifisert i Workbook 2 som bl.a. *Scanning, Point to Point* og *Launch Mode*)
6. *Palettes* (materiale som er (til dels) avtalt eller innøvd på forhånd) (2006:4.)

Når det gjelder *syntaksen* (strukturen og rekkefølgen) i SP er det alltid følgende faste rekkefølge som gjelder: *hvem* skal utføre tegnene som gis fra soundpainteren, *hva* som skal utføres, *hvordan* det skal utføres (ikke alltid nødvendig) og *når det skal utføres*. Det betyr at punkt 1, 2 og 4 alltid er nødvendig, mens punkt 3 (*hvordan*) kun er nødvendig når det trengs spesifisering eller nyansering av hvordan *hva*-tegnet skal utføres, f.eks. *Improvise- With -Long Tone*. I denne sammenheng må det spesielt nevnes tegnet *Launch mode* (punkt 5), som er en slags «frikobling» eller forenkling av den vanlige syntaksen. Hvis soundpainteren først gir *Launch mode*-tegnet kan ensemblet respondere på et *What*-tegn umiddelbart, uten et *Go*-tegn (*når*). Thompson har særlig brukt dette når han har jobbet med mindre barn eller grupper med læringsvansker, der man ikke klarer å forholde seg til så mange tegn. At man ikke trenger å vente på et «når-tegn», forenkler syntaksen og gjør at man går «rett på» og man får kanskje enda større flyt eller framdrift i musikken. Men samtidig kan det bli mindre tid for utøveren til å forberede seg for neste tegn. Og hva med presisjonen på innsatsene (start/stopp): Blir de like presise uten et «når-tegn»? Dette vil jeg drøfte grundigere litt senere, i forbindelse med et annet tegn-system, nemlig Oh, Pierre!, som har utviklet et mer forenklet tegn-system. Thompson nevner også bruken av *Launch Mode* i sammenhenger hvor særlig dansere og skuespillere beveger seg «rundt omkring» og dermed ikke kan se soundpainteren hele tiden. Da kan syntaksen forenkles slik at både *hvem*- og *hva*- tegn (*Function signals*) kan utelukkes og aktørene i ensemblet trenger kun å forholde seg til *hva*-tegnene (*Sculpting gestures*): *The Dancers, Actors or anyone moving throughout the*



*performance space would respond to any of the Content gestures I sign without having to give a Who or When gesture.* (2014:89.) Her vil også kjøre-reglene: «Never stop unless signed to do so» og «Don't sneak in- don't sneak out» gjøre seg gjeldende. Man utøver de tegnene man er i stand til å se, uti fra den posisjonen man befinner seg i, i forhold til soundpainteren, og fortsetter med dette tegnet, til man registrerer et nytt tegn- uansett hva de andre i ensemblet gjør.

Når man skal soundpinte er det svært viktig å være trygg på syntaksen, både for å bli forstått og for å få god flyt i soundpaintingen: *Incorrect syntax will result in structural problems and impede your progress*, konstaterer Thompson. (2014:79). Forstår man syntaksen er det også lettere å forstå logikken i språket, for det henger nært sammen, akkurat som i et språk. Skifter man eksempelvis rekkefølgen på *hvem* som gjør *hva* i en setning, kan det f.eks. bli uklart hva som er *subjektet* eller hva som er *objektet* i setningen og det semantiske innholdet kan dermed også bli uklart. *Ola ga Petter en bok* gir ikke den samme meningen som *Petter ga Ola en bok*, selv om vi bruker akkurat de samme ordene (men i en annen rekkefølge). Dette var det derfor viktig å fokusere på ved SP-opplæringen med studentene og Thor Hauknes (og jeg) understreket dette både på innføringskurset med studentene og senere, i praksisene. At det først bestemmes *hvem* som skal utføre tegnene, har klare fordeler gjennom at man da både med en gang får tydeliggjort hvem som skal i ilden og må være «parat», og dessuten får man lenger tid til å forberede seg enn om f.eks. *hvem*-tegnet kom etter *hva* og *hvordan*-tegnene.

Det som ikke er like tydelig med Thompsons seks punkter, er de to siste gruppene, *Modes* og *Palettes* (punkt 5 og 6) som jeg ikke opplever som «syntaktiske grunnsteiner», men mer som alternativer til den vanlige syntaksen, og da først og fremst gruppe 5, med nevnte *Launch Mode*, hvor syntaksen forenkles. Når det gjelder de to andre nevnte tegnene i denne gruppen *Scanning* og *Point to Point*, trenger de heller ingen *Go-gesture* og gir derfor også en forenklet syntaks. Man trenger kun et *hvem* og *hva* tegn, ettersom start-tegnet ligger implisitt i selve tegnet: Ved *Scanning* starter eksempelvis utøveren når han/hun blir «truffet» av soundpainterens hand og i *Point to Point* starter man når man blir pekt på av soundpainteren. At den siste gruppen, *Palettes* (materiale som er avtalt eller innøvd på forhånd, helt eller delvis) har noe med syntaksen å gjøre, synes jeg er spesielt uklart, ettersom det her dreier seg om et innholds-tegn (*hva*) som et hvilket som helst annet *What*-tegn og som følger en helt vanlig syntaks, slik denne tegn-rekka kan vise: *Whole Group- Palette - Play*. (Hvis det er snakk om flere paletter, kan de nummereres som *Palette 1, Palette 2 etc.*).

#### 4.2.3 Imaginary Regions

Det er fire posisjoner eller soner, *Imaginary Regions*, soundpainteren bruker når han soundpinter:

1. *Nøytral sone*, er utgangs-posisjonen, hvor soundpainterens kropp indikerer ro (eller «vent-litt») og hvor han forbereder tegn-rekkene. Her gis gjerne tegnene for *hvem*, *hva* og *hvordan*.
2. «*Boksen*», er en tenkt sone foran den nøytrale sonen, og er ca. 2 meter lang og en meter bred. Her blir de allerede gitte tegnene (fra den nøytrale sonen) *aktivisert*, slik at aktiviteten starter,

f.eks. med et *Play*-tegn. Hvis man skal eksempelvis skal bruke *Modifying Gestures*, som *Volume Fader*, *Tempo Fader* eller *Pitch Up/Down*, kan disse forberedes utenfor «boksen» (i nøytral sone) eller utøves direkte i «boksen».

3. *Imaginære notelinjer*, er et tenkt notesystem som befinner seg like foran soundpainteren, i 1-1,5 meters høyde. Det er imidlertid ikke snakk om å «bruke» fem ulike notelinjer (som notesystemet består av), men disse linjene er ment å indikere fortrinnsvis høyden (tonehøyde for musikere) i forhold til *høyt*, *lavt* eller *medium leie*.
4. *Den imaginære scene*, er området  $\frac{3}{4}$  meter på hver side av soundpainteren i utgangspunktet i hofte høyde og brukes helst i forbindelse med tegn som fordrer bevegelse på scenen som *Directions Fader* og *Space Fader*. (Grunnlag, Thompson, 2014:12.)

I vårt praksis-prosjekt brukte vi kun de tre første sonene, først og fremst fordi vi ikke brukte tegn hvor vi behøver å benytte *den imaginære scene* og dessuten blir det mye nytt å forholde seg til som ny soundpainter, så derfor ble ikke begrepet *den imaginære scene* nevnt verken for studentene, praksislærerne eller elevene.

#### 4.2.4. Three Rates of Development

Thompson benytter tre ulike «utviklings-tempi» i SP. Tempoet i utviklingen av innholdet er enten *lav*, *moderat* eller *åpen*. *Point to Point* og *Scanning* hører til den første gruppen, hvor utviklingen av innholdet skal skje langsomt. Thompson forklarer at etter *ett minutt* skal det fortsatt være en viss forbindelse til den opprinnelige ideen- så da forstår vi at det er snakk om virkelig langsom utvikling av innholdet. Videre bruker han *Play Can't Play* og *Develop*-tegnet som eksempel på den neste gruppen, hvor innholds-utviklingen skal foregå dobbelt så fort som i den første gruppen, men likevel ikke hurtig (Thompson beskriver det som *moderate*). I den tredje og siste kategorien hvor utviklings-tempoet er åpent eller fritt, dreier det seg om ett enkelt tegn: *Improvise*. Her bestemmer utøveren selv i hvilket tempo han/hun vil utvikle innholdet (2014:12). Skal man gjøre en pedagogisk-musikalsk betraktning til dette at enkelte tegn skal utvikles i ulike tempi, kan man si at dette kan være en krevende «øvelse» både i forhold til å huske hvilke tegn som fordrer et bestemt utviklingstempo- og når du som utøver er i ferd med å skape ideer og samtidig må tenke på at ideen skal utvikles i et bestemt tempo. At Thompson selv får spørsmål om dette, viser han eksempel på. Av typiske spørsmål han får, nevner han dette: Kan en utøver utvikle en lang tone (Long Tone) i det tempoet han/hun selv ønsker? Svaret han gir er: *NO- you must wait for the Soundpainter to design Develop*. (2009: 4-5).

Da studentene og praksislærerne ble kurset i SP, ble de forklart i grove trekk, at ulike tegn har ulike utviklings-tempi. Litt praktisering ble det på dette, særlig i forhold til *Point to Point* og *Scanning*, hvor kursdeltakerne gjerne hadde en tendens til å utvikle innholdet litt for kjapt. Men i selve praksis-periodene ble det, i forhold til elevene, ikke fokusert noe på dette med utviklings-tempi, ettersom vi

vurderte det mer som detalj-kunnskap, som kunne bli både for komplisert og «overveldende» å sette elevene inn i - og sannsynligvis vanskelig å gjennomføre. (Bl.a. vil utvikling av ideer med lavt utviklingstempo (som f.eks. *Point to Point* og *Scanning*), kunne være en stor utfordring, i alle fall for barn eller «tidlig ungdom», som gjerne er spontane og litt «utålmodige» i ide-utviklingen sin. Men tegnene i seg selv, er uproblematisk å bruke).

#### 4.2.5. Generelle tips

I Work-book 1 presiserer Thompson viktigheten med å bruke *Phrase Outlines*, som dreier seg om å skrive ned tegn-rekker på forhånd, slik at man slipper, særlig som nybegynner, å stå foran et ensemble og ikke vite hvordan man skal komme i gang eller få den nødvendige flyten- og ikke minst med tanke på riktig syntaks. Han anbefaler også at man skal øve på disse tegnrekkene på forhånd, gjerne ved bruk av speil:

*Practice your Phrase Outlines in front of a mirror to perfect your technique before using them with your ensemble. You can either memorize them or use them as a visual aid when first Soundpainting your ensemble. In fact, when I began Soundpainting I always used a Phrase Outline in my performance preparation- until I reached the point where I was able to think of the next gesture and how to physically sign it. (2006:3).*

Gjennom å øve på enkle nedskrevne eller memorerte tegnrekker, vil man også oppnå en raskere progresjon, mener han. Ellers anbefaler han å benytte de såkalte *Search-gestures* som *Point to Point*, *Scanning* og *Play Can't Play* for å lete etter gode innspill og ideer fra ensemblet, som man deretter kan bygge videre på og utvikle i ulike retninger. I Workbook 3 har Thompson både utvidet og systematisert sine tips til 6 punkt:

- 1) Don't forget the Soundpainting syntax
- 2) Avoid trying to be complex in the beginning
- 3) Don't try to plan too far ahead
- 4) Use Point to Point as a way to warm up your group
- 5) Layer Scanning (hvor man kan bruke flere *lag* samtidig)
- 6a) Keep it simple: Compose minute-long Soundpaintings with you (sic.) group using just one Content gesture.
- b) Use a Phrase Outline As a Crutch (if needed) (2014:15.)

De fleste av disse tipsene poengterte Hauknes og jeg også, når vi kurset studentene, men vi hadde mest fokus på de tre første, ettersom vi anser riktig syntaks og enkle kommandoer (som gjerne kunne skrives ned på forhånd) som det vesentligste i starten. Selv er jeg skeptisk til å bruke *Point to Point* som *oppvarming* (pkt.4) når man jobber med unge, uerfarne musikere, ettersom dette krever at hver enkelt blir solister, hvilket kan være for utfordrende for folk som er uvant med å improvisere eller stå

fram solistisk. (Men jobber man med mer erfarne musikere/improvisatorer, er jeg helt enig med Thompson i at det er et godt egnet «start-tegn» for å hente ut ideer fra ensemblet).

Thompson understreker ellers at du som soundpainter må kunne svare på spørsmål fra ensemblet i forhold til hvordan de enkelte tegn skal utføres. Han viser noen eksempler på typiske spørsmål han får (som f.eks. om en utøver kan utvikle en lang tone (*Long Tone*) i det tempoet han/hun selv ønsker)- og det innebærer at man som soundpainter både må ha noenlunde klare tanker om hvordan man skal forklare enkelte tegn (som f.eks. at ulike tegn kan ha ulikt utviklingstempo)- men også at man på litt overordnet plan kan forklare «ideen» med SP og blant annet kjenner til «The Philosophy of Soundpainting».

#### 4.3 Analyse og drøfting av DVD ( i Workbook 1)

Etttersom våre studenter jobbet fortrinnsvis med tegnene i Workbook 1, vil jeg se litt nærmere på hvordan Thompson selv presenterer disse i DVD` en som følger arbeidsboken.

DVD`en som følger med Workbook 1, inneholder to deler: 1) *Soundpainting- Gestures* (tid: 8.10 min.) og 2) *En fremføring (performance) av The Walter Thompson Orchestra (WTO)*, innspilt i New Jersey, nov. 2004 (tid: 7.48 min.). Jeg vil gi en enkel innholdsbeskrivelse og analyse av de to delene (en «dekonstruksjon light»).

I *del 1, Soundpainting- Gestures*, som er en presentasjon og demonstrasjon av tegnene i Workbook 1, ser vi hele tiden et tre-delt skjermbilde, med tre kameraer i bruk, og alle kameraene er tydelig «betjente», ettersom vi kan se at bildeinnstillinger justeres underveis (med bl.a. perspektivendringer og zooming). Ett kamera følger hele tiden soundpainteren, og vi får dermed en god oversikt over alle bevegelsene til soundpainteren, fra magehøyde og opp. Det neste kameraet følger *musikerne* i ensemblet og det siste kameraet følger *sangerne/ skuespillerne/danserne* (hvor, på dette opptaket, alle sitter på en stol og bruker kun *stemmen*). Vi får dermed en god oversikt over både soundpainteren og de to ensemble-enhetene, selv om vi ikke kan se alle musikerne i aksjon hele tiden. Når det gjelder tegnene som gjennomgås, er det mange av de 43 tegnene i Workbook 1 som gjentas mange ganger, men det er også enkelte tegn som ikke er med i denne gjennomgangen, nærmere bestemt fem, etter min registrering: *Erase, Wait, Groups, Performer can` t do that* og *Performer doesn` t understand*. Til Thompsons «forsvar» kan man si at disse tegnene ikke er blant de mest brukte, kanskje med unntak av *Groups*, men her deler han i stedet inn etter instrument-typer eller sangere (og trenger derfor ikke gruppe-inndelingstegnet).

I *del 2*, som altså er en *performance av The Walter Thompson Orchestra (WTO)*, har vi også det samme tre-delte skjermbildet som i del 1 (med tre betjente kameraer) og også her er det et eget kamera

som følger soundpainteren hele tiden (fra magehøyde og opp), men de to andre kameraene følger nå hele ensemblet, hvor man forsøker å fokusere på de av aktørene som til enhver tid er aktive. Slik får vi en god oversikt over hva som skjer i ensemblet, men ikke den fulle oversikten, ettersom det her er snakk om «følgekameraer» som gjør stadige utvalg av ensemble-virksomheten (i likhet med min egen «kameraføring» på opptakene fra praksisperiodene).

*Her følger en oversikt over tegn fra Workbook 1, satt i alfabetisk rekkefølge og med tallet for antall ganger tegnet ble benyttet av Thompson, i parentes bak tegnet.*

|                                  |   |   |  |  |                             |
|----------------------------------|---|---|--|--|-----------------------------|
| Air sounds (0)                   | Brass (0)   | Change (0)  | Continue (13)  | Enter slowly (7)                                 | Erase (0)                   |
| Exit slowly (5)                  | Extended Techniques (2)                                     | Finish your idea (3)                              | Groups (2)   | Hits (3 ulike sekvenser, men til sammen 22 hits) | Improvise (3)               |
| Laugh (2)                        | Long tone (9)   | Memory (7, oftest sammen med <i>this is</i> )     | Minimalism (2)   | Off (3)  | Performer can't do that (1) |
| Performer doesn't understand (0) | Pitch up (2)  | Play (10)   | Point to point (3 ulike sekvenser: første gang pekte han på 10 ulike, andre gang hele 38 ulike og den tredje gangen 16, altså til sammen 64 ganger.) | Pointillism (5)                                  | Relate to (2)               |
| Rest of group (6)                | Scanning (9 ulike sekvenser, men, men til sammen 61 ganger) | Shapeline (1)                                     | Speak (2)  | Stab Freeze (1)                                  | Strings (4)                 |
| Synchronize (0)                  | Tempo Fader (2)   | This (is) (7, oftest samtidig med <i>memory</i> ) | Vocalist (7)   | Volume Fader (15)                                | Wait (0)                    |
| Watch me (1)                     | Whistle (0)   | Whole group (14)                                  | With (6)   | Woodwinds (0)                                    |                             |

Thompson brukte til sammen 35 ulike tegn, men totalt ble det benyttet hele 304 tegn. (Derav var de mest brukte: *Hits*: 22 ganger, *Point To Point*: 64 ganger og *Scanning*: 29 ganger.) I tillegg brukte han også tre tegn som ikke er i Workbook 1 (men i Workbook 2), nemlig: *Musician (1)*, *More Space Fader (1)* og *You*- sistnevnte brukt i forbindelse med *Point To Point*-tegnet.

Hvis man skal forsøke å «kvantifisere» frekvensen på tegngivingen (og regner 7.30 min, som var den effektive soundpaintings-tiden på opptaket), får man følgende regnestykke: 450 sek: 304 tegn= 1,48. Det betyr at det brukes knappe 1,5 sek. for hvert tegn som gis - og det viser hvor kjapt Thompson arbeider med tegnene og hvor kjapt ensemblet må respondere.

#### 4.3.1 Vurdering av Thomspsons Soundpainting

DVD'en viser at Walter Thompson har stort overskudd i situasjonen og at tegnene er svært godt kroppslig-gjort og automatisert- og at han må sies å være på *Expertise-stadiet* (nivå 5), jf. Dreyfus & Dreyfus' teori om «Mesterlære»: Han står aldri og spekulerer på hva det meste tegnet skal bli, eller hvordan tegnene skal tas (slik en nybegynner vil gjøre), men han gjør hele tiden intuitive og hurtige avgjørelser, uten å nøle (i alle fall tilsynelatende), til tross for at musikken formes og skapes der og da og er «ny» hele tiden (jf. Kress og Derrida). Et så høyt «direksjons-tempo» gir dertil høye krav for utøverne i ensemblet i forhold til konsentrasjon og spontane avgjørelser og handlinger. Man må hele tiden følge soundpainteren og reagere svært raskt på tegnene som gis og de nye omgivelsene som stadig omgir en. Men nettopp dette høye tempoet kan også være litt problematisk, dersom man tenker denne presentasjonen som en instruksjonsvideo. Med et så høyt tempo kan det være vanskelig for en nybegynner å få med seg «bestillingene». Sannsynligvis har Thompson tenkt mer på de musikalske og kunstneriske aspektene (særlig når man jobber med profesjonelle musikere) enn å tenke på dette som en *pedagogisk presentasjon*. (Og her er vi også fort inne på det vanskelige temaet om *kunstens kompromissløse natur* kan være forenlig med pedagogiske «hensyn», men den «debatten» har jeg dessverre ikke plass eller tid til her). I alle fall, Thompson kunne nok med fordel tatt ned tempoet litt, dersom en nybegynner skal få med seg hva som skjer på dette opptaket. Men til Thompsons «kunstneriske forsvar» viser han de ulike tegnene tydelig og i et mye roligere tempo på den første delen av DVD'en, så slik sett får man begge deler: Både en pedagogisk setting og en profesjonell performance.

Selv har jeg riktignok problem med å få med meg alle kommandoene som gis ved noen tilfeller i performance-delen, f.eks. etter 2.31 er det et par tegn jeg er usikker på: Thompson legger håndflatene oppå hverandre, deretter gis tempo-tegnet og deretter en tommel opp. Kan det bety høyt tempo eller *godly?*-som betyr *bra* og som presenteres i bok 3, men da med begge tomlene opp? Ellers: Hva gjør han på 3.40?: *Whole group-Pointilism-Musicians?* I så fall er det inkonsekvens mellom *Whole group* (alle) og musikerne, som bare er en del av ensemblet (for det er jo også dansere og skuespillere med.) Jeg lurer også litt på kommandoen som gis litt senere (5.17): *Strings-Rest of the group?* I så fall er det inkonsekvens her også, ettersom han først angir en instrumentgruppe og deretter sier *Rest of the group*. Det betyr i så fall *alle-* og da burde han like godt gitt kommandoen *Whole group?* Men det hele går veldig fort og ettersom man ikke kan se hele kroppen på Soundpainteren, kan det være annen informasjon eller tegn jeg ikke har fått med meg. (Men hadde det hele gått i litt roligere tempo, ville

det nok vært lettere å oppfatte hva som skjer.) Et annet forhold er at Thompson har lagt inn noen *feil*, og det kommenter han både i bok 2 og 3, så kanskje er det lagt inn noen små feil her, i bok 1, også? Han begrunner det med at han vil vise hvordan man kan bruke feil på en konstruktiv måte, jf. «tenkemåten»: *There are no mistakes!*

#### 4.3.2 Videre utgivelser

Bakerst i Workbook 1 (2006) gis en oversikt over 5 (!) arbeidsbøker med “arbeidstitlene”:

Workbook 2: *Basic 43 Soundpainting gestures-Multidisciplinary language for actors, dancers, musicians, and visual artist; Multidisciplinary Soundpainting.*

Workbook 3: *Use of palettes (composed material); Soundpainting structure; More language.*

Workbook 4: *More disciplinary Soundpainting; More language.*

Workbook 5: *Simple and complex phrasing; More language.*

Grunnen til at jeg kaller det *arbeidstitler* er at arbeidsbok 2 og 3 fikk andre titler når de kom ut- og arbeidsbok 4 og 5 har ennå ikke kommet ut. I følge nettstedet [soundpainting.com](http://soundpainting.com) skal bok 4 komme ut i juli 2014, med tittelen *Multidisciplinary*. At utgivelsene av arbeidsbøkene til Thompson har blitt en del forsinket i forhold til hans tidligere uttalte intensjoner er en ting. Et annen interessant aspekt er at titlene på Workbooks 2 og 3 har fått andre titler enn beskrevet i *Workbook 1*. Det kan tyde på at rekkefølgen og «retningen» har forandret seg litt. *Workbook 2* som skulle hete: *Basic 43 Soundpainting gestures-Multidisciplinary language for actors, dancers, musicians, and visual artist*, ble altså hetende “Soundpainting- The Art of Live Composition” og er en videregående bok (nivå 2) for musikere først og fremst- og har lite fokus på det multi-disiplinære. Det kommer først i *Workbook 3*: “Soundpainting- The Art of Live Composition- Theater& Dance”. Den tredje boka har til gjengjeld både nivå 1 og 2, tilsvarende arbeidsbok 1 og 2 for musikerne. Imidlertid har det ennå ikke kommet ut noe som er tilegnet *visual art*, slik den tidligere arbeidstittelen i arbeidsbok 2 indikerte. Betyr det at fokuset har blitt forandret eller at det ikke er så hensiktsmessig eller enkelt å lage en arbeidsbok for billedkunstnere? Jeg spurte Thompson (i en e-post, 25.3.15) om hvilke planer han har med flere utgivelser og han svarte: *I'm soon going to have out Workbook 4 - Multidisciplinary Soundpainting. and I'm going to publish the Soundpainting Glossary of Gesture -- about 500 or so gestures.* Det betyr at det er flere utgivelser i vente, og ettersom det er lite skriftlig dokumentasjon om SP er dette viktig, både i forhold til å «spre budskapet» til flere nye brukere og i forhold til å ha en felles, internasjonal «standard» å jobbe uti fra, slik at man f.eks. kan soundpainted med mennesker fra ulike land. Men det uforutsigbare med både titler på bøkene og utgivelses-tempoet, viser at dette er et levende språk som stadig er i utvikling og at også utgivelsene bærer preg av å være «A Work in Progress».

#### 4.3.3 Spesifikke tegn for de ulike disiplinene

I Thompsons Workbook 1,2 og 3 ble det henholdsvis presentert 43, 83 og 137 tegn, hvorav tegnene i den siste boka (som er for skuespillere og dansere) stort sett tilsvarer tegnene i de to første bøkene (som er for musikere). Julia Minors stiller i sitt intervju med Thompson spørsmålet om det er spesifikke tegn for de enkelte disiplinene? Thompson svarer: *There are sound-specific gestures as well as movement-specific gestures but most of the gestures have trans-disciplinary applications.* (<http://www.soundpainting.com/blog/>, pkt.6: Real-time Composing, 8.2.14). De aller fleste tegnene kan altså brukes felles for de ulike disiplinene (*trans-disiplinært*) og man snakker da fortrinnsvis om *musikk, teater og dans-* og ikke *visual art*, ettersom det er lite fokus på det i bøkene. Jeg vil nå se på noen eksempler som er disiplin-spesifikke. For det første er det, naturlig nok, egne tegn for de ulike disiplinene (*Musician, Actor & Dancer*), men man har også egne tegn for ulike instrumentgrupper. Det finnes bl.a. tegn for *strenginstrument, perkusjonsinstrument* (som inkluderer piano/keyboard), *elektroniske instrument, sangere, treblåsere og messingblåsere*. Det gjør at man raskt kan variere besetningen og uttrykket og også kjapt kan variere mellom store eller små grupper av ensemblet. Av mer spesifikke tegn for musikere kan nevnes *Pitch Up/Down* (tonehøyde opp eller ned), og for skuespillere og dansere kan nevnes: *Expletives* («kraftuttrykk»), *Gestures* (dagligdagse bevegelser som å klø seg på ryggen, dra seg i øret, riste på hodet etc.) og *Mimic Fader* (hvor man skal imitere noe eller noen, fra det «vanlige imitative» på nivå 1, til det overdrevne og mer latterliggjørende, på nivå 3). Men selv om disse tegnene er disiplin-spesifikke, kan de også fungere trans-disiplinært. Man kan f.eks. utfordre en skuespiller eller danser til å være trompetspiller eller perkusjonist eller man kan bruke musikken metaforisk og forsøke å uttrykke «kraftuttrykk» eller «å klø seg på ryggen» gjennom instrumentet. Dette kan være krevende, både i forhold til å tenke alternativt og kreativt, men også rent teknisk, utførelsesmessig. Men hvis man «tør å prøve», kan det være utviklende og frigjørende i forhold til tradisjonelle (eller vanetenkende) måter å bruke instrumentene på.

#### 4.3.4 De enkelte tegnene

Jeg vil nå presentere noen av de viktigste tegnene, sett i forhold til vårt praksis-prosjekt (primært hentet fra Work-book 1) og jeg deler inn slik Thompson gjør i sin første bok (s.47), nemlig i rekkefølgen: *Who, What, How & When*-grupper (jf. rekkefølgen i SP-syntaksen). I stedet for å beskrive tegnene verbalt (som fort kan bli veldig omfattende) velger jeg å presentere noen av tegnene gjennom bilder (hvor jeg selv er soundpainter) og supplerer noen av bildene med forklarende kommentarer. Enkelte tegn vil bli grundigere drøftet senere.

I ***Who-kategorien*** bestemmes det *hvem* som skal utføre de ulike tegnene og det kan dreie seg om enkelt-utøvere, enkelte instrument-grupper eller andre måter å henvende seg til eller «definere» utøverne på. Vi brukte først og fremst disse *hvem*-tegnene: *Whole Group* (se bilde nedenfor), *Rest of*



*Group, Groups, You*, samt ulike instrument-grupper som *Strings* (som gitar, bass og strykeinstrument), *Percussion* (ulike perkusjonsinstrumenter, som også inkluderer piano/keyboard, *se bilde nedenfor*), *Vocalists* (sangere), *Brass* (messingblåse-instrument, *se bilde nedenfor*) og *Woodwinds* (treblåse-instrument), samt *Performer doesn't understand* og *Performer can't do this*.



*Whole Group*



*Brass*



*Percussion*

*Whole Group*-tegnet betyr «alle sammen» og gjelder da hele ensemblet, uansett disiplin. *Rest of Group* (som er lik *Whole Group*-tegnet bare at man bruker en arm i stedet for to) gjelder *resten av ensemblet*, uansett antall. Hvis f.eks. soundpainteren gir tegnet *Improvise* til en utøver og deretter *Rest of Group-Speak-Play*, skal alle sammen (resten), bortsett fra den ene som improviserer, *snakke*.

Videre, kan man ved å bruke tegnene for de ulike *instrument-gruppene*, kjapt dele et ensemble inn i forhold til hvilke uttrykk eller «atmosfærer» man ønsker seg. Man kan også bruke *Group*-tegn for å dele inn ensemblet i ulike grupper, som kan nummereres- og denne inndelinga har ikke noe å gjøre med hvilken instrument-gruppe man tilhører, men gjøres oftest uti fra hvordan man er plassert fysisk i forhold til hverandre. *You*-tegnet, som benyttes mye, utføres enkelt og greit ved at soundpainteren peker (med pekefingeren) på de utøverne han vil aktivere. (jf. McNeills *deictics*).

Det finnes også to tegn som *utøverne* i ensemblet kan bruke for å kommunisere med soundpainteren og som sorterer under *Who*-kategorien: *Performer doesn't understand* (hvor man legger en hand på panna) og *Performer can't do this* (hvor man legger en hand over halsen). Her kan utøverne fortelle soundpainteren at man enten ikke *forstår* det soundpainteren har presentert eller ikke kan *utføre* det. Når det gjelder det sistnevnte kan det f.eks. dreie seg om en *sanger* som har fått beskjed om å synge en *lang tone i høyt register*, og hvis hun/han må fortsette over lang tid- kan det være svært krevende og etter hvert slitsomt eller ubehagelig å utføre. Da kan sangeren gi tegnet *Performer can't do this* og når soundpainteren ser det (forhåpentligvis raskt), kan han gi sangeren beskjed om f.eks. å stoppe (*Off*) eller gjøre noen annet (*Change*).

***What-kategorien***, som omhandler *innholds-tegn*, er den største gruppen, og her brukte vi et ganske stort spekter: *Air Sounds, Change, Extended Technique, Hits, Improvise, Laugh, Long Tone, Memory,*

*Minimalism, Pitch Up/Down, Point to Point, Pointilism, Relate to Scanning, Scream, Speak, Stab Freeze, Synchronize, Whistle, Palette, Swing, Funk, March, Rock, Machine/Techno,*



*Laugh*

*Palette*

*Scanning*

*Relate to*

Tegn som *Airsound* (luftlyder), *Speak*, *Laugh*, *Scream* og *Whistle* kan være eksempler på tegn hvor man kan bruke instrument eller bruke stemmen og kroppen. Man kan altså velge å *snakke*, *le*, *plystre* eller *skrike*, med eller uten instrument, og bruker man instrument må man tenke utradisjonelle måter å bruke instrumentet på. (Hvordan *ler* man eksempelvis på en gitar eller et slagverk?)

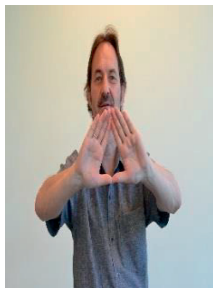
*Palette* (begrepet er hentet fra malerverdenen, *se bilde*) hvor eksempelvis små melodisekvenser, riff eller lignende, kan være avtalt på forhånd. I pedagogisk sammenheng kan dette gi en ekstra trygghet, dersom utøverne er uerfarne med det å skape musikk der og da. Da kan man gjennom å bruke *palett* benytte musikk som er kjent for ensemblet. Jobber man f.eks. med ungdom kan man avtale at palett nr. 1 skal være riffet på «Smoke on the water» (Deep Purple) og man *kan* også avtale toneart, men trenger ikke å gjøre det. (Den ene studentgruppa brukte eksempelvis «Smoke on the water», mens en annen brukte «Moves like Jagger» (av Maroon 5) for å få inn elevenes «egen» musikk også). (Se mer om ulike paletter 2.3.8.3.)

*Scanning*, som er et tegn du skal respondere på når du blir truffet av soundpainterens fingerspisser, kan være helt *åpent* (utøveren bestemmer helt selv hvilket innhold som velges) eller det kan defineres gjennom en tilleggsopplysning som f.eks. *Scanning –With-Laugh*, hvor man da skal *le* når man blir aktivert. *Scanning* kan utføres med en eller begge hender, og ideen til tegnet fikk Thompson da han opplevde «bølgen» på et stort idretts-arrangement. (Og *Play*-tegnet er hentet fra *bowling*, så det finnes flere eksempler på tilknytninger til sport og idrett eller «hverdagslivet».)

*Relate to*-tegnet utføres ved at soundpainteren peker på de utøverne han vil aktivere med to hender (jf. *You*-tegnet hvor man bruker kun en hand). Her gir soundpainteren beskjed om at to (eller flere) i ensemblet skal kommunisere seg imellom, slik at det blir direkte koblinger mellom noen av aktørene i ensemblet- gjerne hvor den ene skal imitere eller nærme seg den andre. Men med hvilket innhold, er opp til musikeren selv å bestemme. Det er nærliggende å sammenligne *Relate to*-tegnet med *Synchronize*-tegnet hvor man også blir koblet sammen for samspill med enkelte i ensemblet, med det gis større frihet ved bruk av *Relate to*, ettersom det med *Synchronize* er tenkt på et mer imitativt samspill.



*Pitch up*



*Improvise*



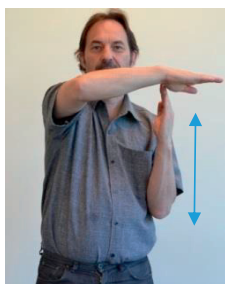
*Rock* («du kaster en stein»)



*March*

**How-kategorien:** *Tempo Fader, Volume-Fader, Feel*

Når det gjelder tegnene for volum og tempo er de veldig «logisk-konkrete»: For volum lager man en *V* (med pekefinger og langfinger, som «Victory-tegnet»), som kan gå opp eller ned (som en *volume-fader* på et lydanlegg) alt etter om man vil ha høyt eller lavt volum. Tempo-tegnet gjøres ved å lage en stor T, med to armer i kryss. Det er den handa som ligger horisontalt som styrer tempoet, så når den er høyt oppe (som på bildet) betyr det høyt tempo, og når den beveger seg nedover, blir tempoet lavere.



Tegnet for *tempo*

*Feel*-tegnet utføres ved at man fører en hand (på «høykant») ned mot den andre underarmen, hvor man vanligvis måler pulsen, så også her er det tydelig en «logisk-konkret» analogi til det å *føle* (*Feel*) eller «ta pulsen».

**When-kategorien** består av tegn som forteller når andre tegn skal aktiveres eller opphøre (starte eller stoppe). De tegnene vi brukte var: *Play, Off, Enter Slowly, Exit Slowly, Finish Your*.



*Play* (start: du går fram i «boksen» og gjør en håndbevegelse oppover) og *Off* (stopp: som om man griper rundt en stang.)

*Play* og *Off* er ment som presise og resolute start/stopp-punkt (*hard edged*), mens *Enter Slowly* og *Exit Slowly* ikke er så absolutte: Her angis det at man skal starte eller stoppe innen 5 sekunder fra tegnet er gitt. Når det gjelder *Finish Your Idea*, brukes det kun i forbindelse med *Improvise-tegnet* og tanken her er at den som improviserer skal få tid til å gjøre ferdig sin ide, uten å bli brått avbrutt.

#### 4.3.5 Defaults and Neutrals

*Defaults* dreier seg om innhold som enten avtales på *forhånd* og kan til dels være innarbeidet (som f.eks. at *Palette 1* kan være del av en bestemt låt eller *Palette 2* kan være å snakke kinesisk) eller som bestemmes *underveis* hvis det oppstår noe som soundpainteren har lyst til å gjenta senere (og han bruker da tegn som *This Is Memory 1*, *This Is Memory 2* etc.). Ideen er at man kan hente fram et materiale som er «avtalb» og bruke det i sin helhet eller kun deler av det (som f.eks. i *Palette Punch*, som bare varer i noen sekunder, mens vanlig *Palette* kan vare i flere minutter). I forhold til *dansere* og *skuespillere* gis dette eksemplet:

*A Default may be a rule either set in rehearsal, or during performance, which gives the Soundpainter a basis from which to compose such as Actors speak without gesturing (only use their voice) or Dancers remain seated unless otherwise signed to stand up and move in the space (2014:21).*

En tredje variant av *Palette*, er *Universal Palette*, hvor det sceniske oppsettet forandres. Man kan f.eks. avtale at *Universal Palette 1* er at man sitter i V-formasjon på scenen, med åpningen vendt mot soundpainteren (eller publikum), mens i *Palette 2*, skal man stå i U-form. (I vårt prosjekt brukte vi kun «vanlig palett»).

*Neutrals* omhandler hvilke posisjoner en utøver skal ha når han ikke er «aktiv», f.eks. hvordan han/hun sitter, står eller legger seg og det er særlig aktuelt når det er flere disipliner involvert. Dette avtales også på *forhånd* og sees gjerne i forhold til *Defaults*, men mens *Defaults* gjerne er bestemmende i forhold til *hva* som skal gjøres og *hvor* (hvor på scenen eller utenfor scenen, for den

saks skyld), dreier *Neutrals* seg om hvordan man skal posisjonere kroppen. Thompson nevner spesielt tre *Neutrals* han bruker fortrinnsvis for dansere eller skuespillere:

1-*Dancers, Actors, sit up straight with feet flat on the floor when in your chair.*

2-*Dancers or anyone moving, try to not stare directly at the Soundpainter, use your periphery as much as possible.*

3-*When Defaulted with the sign (Dance) in Place, the performers Neutral is open- the performer chooses their body position when in the Default position.*

I vår praksis brukte vi ikke *Neutrals*, men vi brukte flere paletter som var avtalt på forhånd. Mer spontane “underveis-avtaler”, som f.eks. *This Is Memory*- som gjerne er litt mer krevende, ble lite benyttet. (Dette blir drøftet nærmere i kap. 4).

#### 4.3.6 Modifikasjons-muligheter og nyanser

I SP har man en rekke modifikasjons- og nyanse-muligheter. De to tegnene *Change* og *Change This* kan være et eksempel. Ved bruk av *Change* kan man enten *modifisere* sitt innhold eller *skifte* til et helt nytt materiale, mens i *Change This* skal man kun ta utgangspunkt i det materiale man har og forandre det fortrinnsvis gjennom kontraster som å gjøre lyden mindre/større, mykere/hardere, kortere/lengre etc. (Vi brukte kun den første varianten i vårt prosjekt.) Et annet eksempel kan være *The Style Family*, hvor man er ment å bruke typiske trekk fra sjangre som *Rock Style, Swing Style, March, Machine/Techno style* etc. Men Thompson operer også med et *Feel-tegn* (*Rock Feel, Swing Feel, Rap/Hip Hop Feel osv.*) med den nyansen at *Style* er mer «sjanger-tro» i forhold til de typiske sjangertrekkene enn *Feel*, hvor man eksempelvis kan bruke noen trekk eller «antydninger» av sjangertrekk fra en sjanger uten at man trenger å være helt «sjanger-tro». Et tilsvarende eksempel er når skuespillere/dansere får *Intent- eller Feel-tegnet*, og hvor de ikke trenger å være så strikte i forhold til «overskriftene» (som *Murderous Intent, Romantic Feel, Broken Heart Intent, Bum Intent etc.*) men hvis man bruker *Only-tegnet* på de samme tegn-beskrivelsene skal man være mer spesifikk eller «sjanger-tro». Disse eksemplene er ment å vise at SP kan være både innholdsrikt og nyansert, men at det også kan være omfattende å lære seg disse nyansene, særlig for uerfarne soundpaintere. Vi brukte både *Style-* og *Feel-tegn* i vårt prosjekt.

#### 4.3.7 Kombinasjonsmuligheter og minne-kapasitet

I Workbook 2 finner man tegn for hvordan man kan kombinere innhold fra ulike tegn (*Sprinkle*) eller nærme seg innholdet i et annet tegn gradvis (*Morph*) eller hvordan man ha flere innholdstegn eller «lag» (*Layers*) ved «siden av hverandre» (som f.eks. *Layer Scanning*). Dette er tegn som kan være krevende å utføre, ettersom man må ha flere uttrykk present samtidig eller «stykke-vis», så dette er fortrinnsvis for viderekommende utøvere. Her følger et eksempel fra en «pedagogisk drøfting»

mellom to soundpaintere angående bruk av *Layer*-tegnet i forbindelse med *Memory*, på *Facebook-siden: Soundpainting Geeks*:

Her er spørsmålet fra den ene soundpainteren (de er begge anonymisert, uten navn): *Hello soundpainters! I'm training with my students musical memory. For this I am using, as example, layers as follows: Long Tone with key C Major go, Layer pointillism with F Major chord go, Layer minimalism with G Major chord go. When I sign off, we back to pointillism in F Major and signing off again, we back to long tone in C Major. Is it right?*

Derpå følger svaret og det pedagogiske rådet fra en annen soundpainter: *Hi. As far as I experienced (sic.) as a teacher, this way is really hard for kids, specially if you are making developments within the layers. I would do a memory out of each layers, so "longtone C maj" will be after signed mem1, "F maj pointilism" will turn to mem 2...etc. so you do not sign layer off after G maj Min, but simply memory 2 play. it (sic.) makes the composition also more flexible, because you can jump between your layers, and it still trains their musical memory. The same situation is in PCP when you just give a play, and they do not remember which cell to play. it (sic.) is better to help ahead with signing which cell is coming.*

Dette eksemplet viser at det er lett å "gape over for mye", når man er soundpainter, særlig med unge elever og nybegynnere. Både det å jobbe med flere innholds-tegn samtidig eller gradvis utvikle to tegn som skal «overlappe» eller utføres på siden av hverandre, krever en viss modenhet. Forslaget om å ta en «ting om gangen» og kalle det ene Memory 1 og det neste Memory 2 kan gjøre det mer oversiktlig og utøveren trenger da kun å forholde seg til ett innholds-tegn om gangen. På den annen side skal man være forsiktig med å bruke for mange Memory-tegn også, for det kan være krevende å huske flere Memory-tegn og det krever konsentrasjon over tid (særlig for de unge eller «utrente»).

Ellers nevnes en utfordring med å huske sin celle i *PCP*-tegnet (*Play / Can't Play*), som kort fortalt er et tegn som består av flere *celler*, hvor den enkelte utøver selv bestemmer hvilken celle man vil tilhøre. Når man får *Play*-tegnet for sin celle, skal man utvikle sin egen ide (uavhengig av de andre) i et moderat tempo, eller spille det samme materiale eller skape noe nytt hver gang man får *Play* for sin celle, så her er det ulike muligheter. Imidlertid kan soundpainteren gi Memory-tegnet og da skal man huske det man har utøvet og så fremkalle dette neste gang Memory-tegnet gis, men i mellomtiden får man ikke spille det materialet man skal bruke når Memory-tegnet kommer. Her er det ikke vanskelig å se at det fort kan bli komplekst både å forstå logikken og mulighetene med tegnet og å utøve det på en god måte. Thompson har imidlertid en «pedagogisk utvei» ettersom han presenterer denne muligheten: *If a performer gets lost they can sign I Don't Understand. The Soundpainter then signs; This Is, Cell 5 (for example) - the performer now knows which Cell is being performed.* (Workbook 2:40). Det er tydelig at Thompson selv er klar over at dette kan være et komplisert tegn og han forklarer i etterkant

at dette tegnet har ulike “levels of complexity”- og at dette vil bli videre diskutert i Workbook 4 (som riktignok ennå ikke har kommet ut ennå..)

Ellers viser *Face-book- eksemplet* også at noen av SP-tegnene kan forstås ulikt og at det finnes forskjellige «løsninger». Etersom jeg fikk inntrykk av at de to Face-book-innsenderne både forstod og brukte tegnet *Layer* ulikt, tok jeg kontakt med Thor Hauknes for å høre hva han synes om spørsmålet som ble stilt og svaret som ble gitt. For det første kunne han fortelle at både *Layer-* og *Sprinkle*-tegnet har vært gjenstand for en lang og vanskelig diskusjon i SP-miljøet (bl.a. på «Think-Tanks» hvor han har deltatt) i forhold til hvordan disse tegnene skal forstås og utføres. (Og det viser vel i seg selv hvilke ulike forståelseshorisonter og tolkningsmuligheter som rommes i et symbolspråk som SP, som med sine tegn-benevnelser og innhold som både er av metaforisk og metonymisk karakter- vil gi forskjellige tolkninger og utførelser). Likevel mener Hauknes at *Layer*-tegnet dreier seg om at ulike tegn brukes ved *siden av hverandre* og ikke *samtidig*, altså ikke som «lag oppå hverandre», som det ut ifra betegnelsen kan forstås som. Han er ellers enig med meg i min vurdering av at det kan være krevende med mange *Memory*-tegn, men her mener han på den andre siden at et ensemble god kan utfordres på å *huske*, for det som skjer hvis de i verste fall ikke husker *Memory*-tegnene er at de kommer opp med noe annet og annerledes, og dermed skapes det hele tiden nytt materiale som kan brukes (og som soundpainter må man jo alltid ta utgangspunkt i det som «tilbys» fra ensemblet, og være åpen for nye bidrag).

#### 4.4 Andre beslektede tegnspråk i musikken

Blant andre tegn-system for «spontan- musisering», i skjæringspunktet mellom improvisasjon og komposisjon, og som på ulike vis har tilknytning til Soundpainting, vil jeg gå nærmere inn på *Conduction*, *Cobra* og *Oh, Pierre!* Jeg vil, i tillegg til å beskrive og forklare de tre systemene, også gjøre visse sammenligninger, for å se hva som er felles og hva som er ulikt for de tre systemene. Etersom *Oh, Pierre!* er bygd på Soundpainting og *Cobra*, er det nødvendig å gå litt mer i dybden på både *Cobra* og *Oh, Pierre!*, men først vil jeg presentere *Conduction*.

##### 4.4.1 Conduction

Kornettist og komponist *Lawrence D. «Butch» Morris* startet med *Conduction* profesjonelt, i 1985. Dette forteller Morris (i en e-post jeg fikk fra ham, 13.11.12):

*“For more than 25 years through Conduction® and over 35 years as a musician, I have had the privilege to engage and enjoy, from the inside, this intermediate space between notation and improvisation, acquiring new skills and perspectives while doing so. The context, of course, has been polarized by history and practice: musicians and musical communities bound by notation and musicians*



*and musical communities bound by improvisation. Yet between them is the space where a potential for new life, an expansive range of expression that has gone untouched, prevails; and where ideals and ideas incubate for the continuum of the 'musical' (and creative) canon".*

Morris er på søken etter det spennende som kan skje i «mellomrommet» mellom ulike tradisjoner og er bl.a. ute etter å utforske rommet mellom det aktørene har «med seg» (deres «musikalske narrativ») og det som skjer i det improviserte samspillet, ledet av dirigenten.

I intervju med Alessandro Cassin, svarer Morris: *I'm not conducting in the traditional sense, I'm provoking or asking for certain things to happen, but even of those things I have no idea until I hear them.* Og i forhold til å bruke faste musikere og forholdet mellom improvisasjon og notasjon forklarer Morris:

*I do have a core group in New York of about five or six people that I use all the time not only for conduction but for notated compositions and other kind of projects. It makes my ensemble more flexible when I hire people that read music well. Believe me, I like a lot of different kinds of music, and I like to write it, and I also like to improvise. One of the reasons I even started thinking of this conducting was really to control, make more flexible and lucid my notated music.*

(<http://www.lacan.com/frameXII7.htm>, 24.10.15)

Periodevis dirigerer Morris lite og lar musikken leve «sitt eget liv». (Se eksempelvis *Butch Morris' Conduction #188*, fra 2009: [youtube.com/watch?v=Thq\\_6OyEQXM](https://www.youtube.com/watch?v=Thq_6OyEQXM) eller *Lawrence «Butch» Morris Documentary, 1980*: <https://www.youtube.com/watch?v=GhXnA7gj6j4&index=1&list=PL9SMMDE79Sx6NzVGM1PvIOWrtHneZQQ6r>). Morris bruker gjerne erfarne musikere, og han ønsker å skape musikk av høy kvalitet (Stanley, 2009:7). Conduction er derfor, slik jeg ser det, i utgangspunktet ikke så godt egnet i en pedagogisk setting (som i et klasserom f.eks.). Likevel er hans metode og tenkning absolutt verdt å fokusere litt på, både for at *Conduction* ble utviklet på samme tid som SP og har mange fellestrekk og har også felles og gjensidige inspirasjonskilder, både fra jazz og de mer avant-gardistiske musikkskaperne. I sin avhandling om Butch Morris, uttrykker Thomas Stanley det slik: *Morris is not hesitant to position his own work against the background of that continuum including similar practices from antiquity; Frank Zappa and Sun Ra's effective use of live on-stage conducted arrangements; and the role-based structures developed by classical artists like Lukas Foss and Walter Thompson.* (ibid:30). Morris og Thompson hadde for øvrig god kontakt de seneste årene, med gjensidig respekt for hverandres tilnærminger til det å skape spontane uttrykk i ulike ensembler. (Thompson skrev for øvrig et minneord som viste denne beundringen, da Morris døde, i januar, 2013.) Morris bruker både mer tradisjonelle direksjonstegn, med både dirigent-stav og hender, og benytter f.eks. «lettforståelig tegnspråk» som *tommel opp* (*Change in tonality up*) og *tommel ned* (*Change in tonality down*), men har også utviklet sine egne, mer særegne tegn, som f.eks. *Sustain* (*angis med åpen hand*), hvor man skal ligge på en lang tone (men hvilken tone velger man selv). Begge disse tegnene kan relateres til Thompsons SP-tegn *Pitch up/down* og *Long tone*, så også



her kan vi ane en og mulig «påvirkning». Morris blir forøvrig sammenlignet med andre kjente avantgardister også, i forbindelse med omtalen av plate-utgivelsen *Holy Sea*:

*Morris' regime forces classical musicians to play without notation, relying on cues and their musical instinct. Like Jackson Pollack, Morris directs the musicians, but relies on the medium for texture, viscosity, and color. Unlike a John Zorn Cobra performance the conductor doesn't change nor is there the ADD frenetic response to Morris. These are less 'games,' and more extended pieces of beauty.* (<http://www.allaboutjazz.com/holy-sea-butch-morris-splash-records-review-by-mark-corroto.php?width=1024>).

Ellers stiller Stanley et spørsmål som også er nærliggende å drøfte i forhold til SP (og som jeg vil komme tilbake til): *Is Conduction improvisation, interpretation, composition, or none of the above?* (2009: i sammendraget, (*Abstract*)).

#### 4.4.2. Cobra

*Cobra* er som nevnt et notefritt system eller «spill» (*game pieces*), som ble utviklet av John Zorn (1984) og består av diverse tegn eller koder (bl.a. kort med bokstaver, farger og symboler) og diverse hånd-tegn:

*Cobra is an unpublished but recorded and frequently performed musical composition by John Zorn that was conceived as a system with very detailed rules but with no pre-conceived sequence of events, or game piece, for a group of musical improvisors and a prompter. Zorn completed Cobra on October 9, 1984. The composition consists of a set of cues notated on cards, and rules corresponding to the cues that direct the players what to do.* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra\\_%28Zorn%2](http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra_%28Zorn%2), 30.10.13).

Som man forstår er dette et «system» som består av detaljerte regler og det er særlig interessant at «dirigenten» beskrives som en «sufflør» eller «fremkaller» (*prompter*) og at ensemblet har mulighet for å komme med tegnforslag til «suffløren/fremkalleren» og hverandre, slik at aktørene i ensemblet selv kan være med å styre det som skal skje. Her skiller *Cobra* fra både SP og *Conduction*, men i likhet med SP og *Conduction* er man i *Cobra* fleksibel med både antall musikere og instrumentering, og man vet heller aldri på forhånd hvordan en komposisjon vil utvikle seg eller hvor lang den vil bli. I forhold til påvirkning forteller Zorn i et intervju at hans musikk har linjer tilbake til Stockhausen. (for intervju og nærmere informasjon, se John Zorn-Cobra-On Improvisation, 1992: [youtube.com/watch?v=yp-oZbmsQVw](https://www.youtube.com/watch?v=yp-oZbmsQVw)), som jo også Braxton og Thompson var inspirert av. Zorn har ellers fortalt at han med vilje ikke har skrevet ned eller publisert reglene til *Cobra*, på grunn av viktigheten med *personlig instruksjon* ([http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra\\_%28Zorn%2](http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra_%28Zorn%2), 30.10.13). Det er i det hele tatt ikke så mye forklarende informasjon å finne om hvordan man bruker reglene i *Cobra*. (I forbindelse med en konferanse jeg deltok på i Illinois i 2014, tok jeg og en kollega kontakt med Zorn for å få et intervju med ham angående *Cobra*, men vi fikk svar fra ham at han ikke prioriterte å bruke tid på intervjuer-

selv om vi begge jobbet med avhandlinger og skulle skrive om hans arbeid.) Mange av Zorns improviserte komposisjoner er basert på «games» eller «game plans» (Bailey, 1992:76) og Zorn sier selv om *Cobra*:

*Where I really starting to eliminating the time line, eliminating the idea that the composer has to create in an arc, was in piece like Cobra, where the sequence of events can be ordered at any time of anyone. There, I just created relationships, abstracts concepts that the players can order in any way they want, so that, at any moment in the piece, if they want to do something like play solo or play duo, or have the whole band play, they can actualize that. (sic.: 76).*

Her berører Zorn noe av kjernen i sitt «prosjekt», nemlig at det ikke er det musikalske resultatet som er det viktigste, men å gi rom for det jeg vil kalle den «relasjonelle dynamikken» i et ensemble, slik at *hvem som helst kan spille med hvem som helst, når som helst.*

Men for å få vite mer om hvordan *Cobra* brukes i praksis, var jeg så heldig å få et intervju og en demonstrasjon med amerikaneren Paul Scea, som har praktisert *Cobra*- og han er dessuten en av skaperne av tegn-systemet «Oh, Pierre!», som bygger på *Cobra* og *Soundpainting*- og dette vil jeg komme tilbake til. Men, først litt mer om *Cobra*: Scea bekrefter at dette er et system som krever detaljert kunnskap om tegngivingen, og jeg vil kun gi en svært forenklet innføring i dette systemet her. Da Scea skulle demonstrere dette for meg, hadde han med seg en mengde kort (i A-4-format), og disse, sammen med å henvise til diverse *sanseorganer* (munn, nese, øyne og ører) og noen *håndtegn*, er ment å gi ensemblet de nødvendige *cues*, for hva som skal utføres, i grove trekk. Han startet med å vise meg fire ulike kort i *gul farge*, med bokstavene *P, R, S* og *SX* på (som var forkortelser for *Pool, Runner, Substitute* og *Substitute Crossfade*). Disse skulle knyttes til *munnen* (dette vises gjennom en handbevegelse til munnen) og videre var det fire *hvite kort* med bokstavene *D, T, E* og *B* (*Duo, Trade, Events* og *Buddys*) som skulle knyttes til *nesa*. Videre viste han to *oransje kort* med bokstavene *CT* (*Cartoon Trade*) og *CO* (*Cartoon Order*) som knyttes til *øyet* og *tre blå kort* som skulle ha forbindelse med *øret*, hvor det første var bestående av en *M, pluss en trekant*, som skulle bety *Change the music*, deretter en *G, pluss en trekant*, som skulle bety *Change the groove* og til slutt en *>* som betyr *sterkere eller svakere* etter hvilken retning åpningen har (jf. *crescendo/decrescendo-tegnet*). Hvorfor de ulike kortene skulle knyttes til de ulike sanseorganene, kunne ikke Scea svare på (ettersom han aldri hadde fått noen forklaring på det, og jeg har heller ikke funnet noen forklaring av andre på dette- og Zorn selv får man ikke intervju.) Videre viste Scea *tre røde kort*, som skulle illustrere *Remember 1, 2 og 3* (jf. *This is Memory 1, 2 eller 3* i SP) og «The Gorilla-system», hvor man bl.a., når man er «Solo-Gorilla», bruker et band rundt hodet og hvor man dermed har visse friheter, som f.eks. å overse visse tegn (her er det ikke vanskelig å se eller høre for seg «musikalsk anarkisme» og oppløsning av the *prompter* sin rolle som «tegnstyrer» eller dirigent.) Til slutt viser Scea noen håndtegn som har mye til

felles med enkelte SP-tegn, enten i fysisk utførelse eller innhold: *Drone* (felles for begge) *Imitate* (kan sammenlignes med *Relate to* eller *Synchronize* i SP), *Trade* (ligner *Crossover-tegnet* i SP, men betyr *forhandling* i Cobra, mens det i SP betyr: *skift innhold med den motsatte gruppen*), *Change* (i Cobra fører du handa på skrå nedover, mens i SP lager du en C med handa) og en langfinger opp i lufta («viser finger`n») som betyr *Stop* i Cobra, men kalles *Asshole-fader* (som kan være høy eller lav) i SP, først og fremst knyttet til skuespillere. Skal man forsøke å lage en oversikt over de nevnte kortene og tegnene, kan det se slik ut:

| <i>Farger</i>                               | <i>Bokstaver</i>   | <i>Sanseorgan</i> | <i>Div. effekter</i> | <i>Kun håndtegn</i>                          |
|---|--|-------------------|----------------------|--|
| Gule kort                                   | P, R, S og SX<br>(Pool, Runner,<br>Substitute og<br>Substitute<br>Crossfade) | Munn              |                      |  |
| Hvite kort                                  | D, T, E og B.<br>(Duo, Trade,<br>Events og<br>Buddys)                        | Nese              |                      |  |
| Oransje kort                                | CT og CO<br>(Cartoon<br>Trade og<br>Cartoon<br>Order-trade)                  | Øyet              |                      |  |
| Blå kort                                    | M▲<br>G▲<br>og <   | Øret              |                      |  |
| Røde kort                                   | Palm 1,2 og 3<br>(Remember)  |                   |                      |  |
| Div. Gorilla-<br>kort med ulike<br>symboler |  |                   | Panneband            |  |
|   |  |                   |                      | <i>Imitate,<br/>Change,<br/>Trade, Stop,</i> |

4.4.3 Oh, Pierre! : A Cue- Driven System for Improvised Democratic Engagement (CD-SIDE)  
Jeg vil nå gi ekstra plass og fokus til tegn-systemet *Oh, Pierre!* fordi det er interessant av flere årsaker: *Oh, Pierre!* (forkortes heretter OP) er bygd vesentlig på Soundpainting og dernest John Zorns tegn-system *Cobra*. I likhet med SP er man også i OP opptatt av å jobbe med «spontan-komponering» og improvisasjon, med lav kompetanse-terskel for å delta. Det legges videre stor vekt på medbestemmelse og demokratiske prinsipp. OP er også mest nærliggende å sammenligne SP med ettersom *Cobra* blir for komplisert å bruke i en pedagogisk setting, mens Conduction er ment for musikere på et høyt nivå.

Jeg deltok selv på en *Oh, Pierre!*-workshop i Dublin (3.11.13) hvor en av de tre opphavsmennene til tegnspråket, Paul Scea, var kursholder. Etter workshopen gjorde jeg et intervju med ham og spurte litt om bakgrunnen for dette tegn-systemet. Scea kunne fortelle at tegnspråket ble til i 2011, da han og to musikere, Eric Haltmeier og Ashley Distefano Deantonio, treftes på en konferanse- og hvor det viste seg at de hadde både prøvd *SP* og John Zorns *Cobra*, men at de fikk lyst til å lage et nytt og enklere system (utifra *Cobra* og *SP*). Uti fra min korte erfaring med OP på kurset i Dublin fikk jeg se at språket «fungerte» kjapt på de voksne deltakerne på konferansen (selv om deltakerne ikke hadde drevet med noe lignende før, ifølge dem selv). Imidlertid ble jeg nysgjerrig på å erfare hvordan OP virket når det ble brukt med elever eller studenter og da Scea hørte at jeg var nysgjerrig etter å få vite mer om OP, og ettersom det ikke finnes noe litteratur om OP (verken i tekstform eller f.eks. som video-opptak på You tube), inviterte han meg til USA, for å se hvordan de bruker OP både i undervisning og i mer utøvende sammenhenger. Jeg dro derfor til USA, september 2014, for å se hvordan to av de tre som skapte OP jobbet, nemlig *Paul Scea* og *Eric Haltmeier* (den tredje, *Ashley DiStefano-DeAntonio* hadde barselpermisjon, så det passet ikke så godt å besøke henne.) OP var interessant, ikke bare for å bli mer kjent med tegnsystemet, men for at grunnleggerne av OP på visse områder var skeptisk til Soundpainting og stilte en del kritiske spørsmål til Thompsons tegnspråk. Dette ville derfor kunne være viktige bidrag for å få et mer nyansert syn på SP- og dette vil jeg drøfte nærmere (både i 2.4.4. og kapittel 4.) På USA-turen fikk jeg stilt noen spørsmål til Scea og Haltmeier (som de besvarte skriftlig etterpå, se vedlegg):

På spørsmålet mitt: *Can you please tell me the reason why you made "Oh, Pierre!"?* svarte Scea:

*Ashley, Eric, and I decided to create it as a result of the three of us performing Cobra and Soundpainting at an ISME conference and struggling to keep the systems separate. For instance, I kept wishing I could use some Soundpainting signs while performing Cobra.*

*We decided to take the best of SP and Cobra and mash them into something with a very short learning curve. We soon decided to design it so that it could be performed by musicians of any level. That is why we were teaching it to middle school students and university students at the same time.*

Haltmeier beskriver det slik:

*We created Oh, Pierre as a means to introduce improvisation in a way that was accessible to all students, regardless of their level of experience and their instrument/voice. Having enjoyed the creative possibilities of Soundpainting and Cobra as performers, we thought there would be much value in taking some of the ideas we found important from each that could be helpful in creating a pedagogy of improvisation that could be taught to ensembles of any size, even large "traditional" ensemble.*

De tre tegn-skaperne ble altså enige om at de ville lage et system som var bygd på Cobra og SP, men som var enklere å utføre. De mente nemlig at særlig Cobra, men også SP, ble fort for komplisert å bruke, særlig hvis man jobbet med barn eller ungdom- og særlig hvis man hadde begrenset tid til rådighet. De endte dermed opp med *a cue driven system* (de vil ikke kalle det *språk*, som de vurderer som mer omfattende og strukturert) som består av totalt 23 tegn, pluss *Landmarks*, som er noe som avtales på forhånd. *Landmarks* kan være «hva som helst»; f.eks. å spille en bestemt skala, imitere dyrellyder, diskutere på kinesisk og mye annet- som kan bestemmes enten av den som leder eller av ensemblet i fellesskap. I tillegg til at de tre opphavspersonene ønsket å skape et enklere tegn-system, var de også opptatt av at det skulle være *demokratisk*. Det vil i praksis si at aktørene i ensemblet også kan melde inn tegn de ønsker å ha med i samspillet, (akkurat som i *Cobra*), og dermed er dette tegnspråket, ifølge Scea og Haltmeier, mer demokratisk enn SP. For å unngå «kaos», må imidlertid ønskene fra ensemblet gå via «dirigenten» (*the prompter*), som igjen bestemmer hvilke innspill som enten blir effektuert eller «ikke tatt til følge». Da jeg spurte om de kunne beskrive OP og forklare hva de mente med et *Cue-Driven System for Improvised Democratic Engagement*, fikk jeg følgende svar fra Haltmeier:

*A Cue-Drive System for Democratic Engagement is an attempt to summarize some key points: Cues that musicians drive the music making, then by using those cues, and by giving students a chance to have different roles in the process (sometimes they play, sometimes give cues, and eventually request cues in response to what they are experiencing), the music making becomes more democratic (rather than conductor-driven). 'Engagement' is a broad term that can encapsulate music making, thinking/reflecting on music making, learning to make musical choices, developing skill and confidence as a listener and improviser--participants become engaged in a process--it is often simultaneously performance, learning, creating, all at the same time. Summarized - cues are given and utilized in order to give all participants a voice in shaping the various components of the creative process/product.*

Vi ser at *Engagement*-begrepet er veldig vidt og handler ikke bare om selve utøvelsen, men innbefatter også ulike læringsaspekt og tenking og refleksjon knyttet til utøvelsen og prosessene som skjer, på ulike plan (i likhet med SP). Her ligger mye av den ideologiske kjernen i OP: Alle skal kunne gjøre valg og påvirke prosessen/produktet (demokratisk), men man skal også bli mer bevisst på hva man

hører rundt seg, og hvilke effekter de valg man gjør, får, gjennom å få øve seg i en *simultaneously performance, learning, creating*-kontekst.

Ellers snakket vi i USA om Cobra, OP og SP var *språk, system eller happenings*? Her var Scea og Haltmeier tydelige på at: *Cobra is a happening!* Og her brakte de bl.a. *spillmetaforen (jf. game-pieces)* på banen, som gjør at en performance ble helt ulikt fra gang til gang og dermed ikke kunne sies å være tilstrekkelig systematisk til å få betegnelsen språk. Videre kaller de OP et *cue driven system*, ettersom de ikke vil kalle det et *språk*, som de vurderer som mer omfattende og strukturert, slik SP er. Paul Scea snakket også om at OP ikke var *idiomatisk*. Jeg stilte derfor dette spørsmålet i etterkant, for å få utdypet dette (jf. spørsmål nr. 5 på spørreskjemaet, se vedlegg): «Paul, you mentioned (during my visit at West Virginia University) that OP is not a sign-language and that it is *non-idiomatic*. Can you explain that?» Scea kommenterte dette slik: *It may be a matter of semantics, but I think the vagueness of the gestures do not communicate as much information as a true sign-language. You can be very specific in the signs of Soundpainting, that is not the idea behind OP.*

Her snakker Scea om det *idiomatisk* i forhold til graden av spesifisering, som han opplever som mye sterkere i SP enn i OP- og at SP dermed er mer idiomatisk enn OP. (I hvilken grad dette med graden av spesifisering i SP stemmer, avhenger bl.a. av hvordan man utfører SP: Som en åpen prosess eller om man bruker mer definerte tegn for å bestemme toneart, akkordtype, skala, eksakt tempo, sjanger osv., jf. de to ulike "måtene" å gjøre SP på). Men, hvis man ser idiomatikk i forhold til *sjangertilhørighet* (som kanskje er en mer «vanlig» måte tenke idiomatikk på), er det ikke vanskelig å finne «idiomatisk spor av jazz» i OP (i likhet med SP) ettersom man f.eks. har et eget tegn for *swing*, som en samlebetegnelse for jazz. Og *Improvise*-tegnet i SP som i OP er erstattet med *Freedom*, kan også idiomatisk knyttes til improvisert musikk og jazz.

Når det gjelder begrepet for *tegn*, uttrykte Scea og Haltmeier at de bruker mest begrepet *cue*, men at de også kan bruke både *sign* og *gesture* synonymt med *cue*, og at de i utgangspunktet tenker *cue* som et start-signal, slik man vanligvis bruker *on cue*-begrepet i «musikk-språket». Men her er de altså ikke konsekvente.

#### 4.4.3.1 De ulike tegnene i OP

Det er ikke utgitt noe *litteratur* knyttet til OP, og søker man på internett med søkeordet *Oh, Pierre!*, finner man også svært lite. Men på siden: *Oh Pierre-PAUL SCEA*, får man en (ensides) oversikt over tegnene som brukes og en svært kort beskrivelse av hva det er (*Cue Driven System for Improvised Democratic Engagement*) og navnene på de tre som har stått bak dette tegnsystemet, samt at tegnsystemet ble skapt i 2011. ([http://paulscea.com/Oh\\_Pierre.pdf](http://paulscea.com/Oh_Pierre.pdf), 11.12.14).

Her er oversikten over tegnene slik de oppgis (til sammen 23), med en kort beskrivelse av hvordan man utfører de enkelte tegnene:

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <b>START</b><br>Conducted<br>Downbeat   | <b>STOP</b><br>Conducted<br>Cutoff                           | <b>YOU</b><br>Point<br>to Musician  | <b>ALL OF YOU</b><br>Sweeping<br>hand motion<br>to a group of<br>musicians    | <b>PLAY WITH</b><br>Cross<br>'X' with<br>forearms                                   |
| <b>LIKE<br/>INSTRUMENTS</b><br>Mimic playing<br>the instrument<br>(or singing)  | <b>CONTINUE</b><br>Like 'travelling'<br>in basketball        | <b>DRONE</b><br>Straight line,<br>palm down,<br>horizontal<br>motion                              | <b>GROOVE</b><br>Snap fingers   | <b>SWING</b><br>Move fingers<br>like a yo--yo                                       |
| <b>FREEDOM</b><br>Make a diamond<br>with<br>both hands                          | <b>HIT</b><br>short<br>conducted<br>stab                     | <b>LONG/SHORT</b><br>Distance between<br>thumb & forefinger                                       | <b>UP/DOWN</b><br>Back of hands<br>up or down                                 | <b>AUDIO STUTTER</b><br>Fist on/off palm to<br>start/stop                           |
| <b>EXTENDED<br/>TECH.</b><br>Fists together,<br>then pull apart<br>horizontally | <b>CHANGE WHAT<br/>YOU'RE<br/>DOING</b><br>Form a letter "C" | <b>SPIRALING</b><br>Forefinger up<br>in a spiraling<br>motion (like<br>ordered cartoon<br>trades) | <b>EVENTS</b><br>Letter "E" with<br>fingers plus a<br>number in other<br>hand | <b>SOUND<br/>MEMORIES</b><br>Point to head<br>and hold up<br>finger(s) 3<br>maximum |

**LANDMARKS:** Cued with a letter "L" followed by a number. Landmarks are determined in advance of a performance, are assigned a number, and could consist of the following: Predetermined groups of musicians (i.e. saxophones & singers; or percussion and brass; or certain only certain musicians). Particular modes (play only in the Dorian mode). Endings (end in 30 seconds, abrupt ending, etc.) Anything else (everyone speak, play pre-written material, make percussive sounds, etc.)  
**FADERS:** Are shown by raising a hand up and down in front of a raised forearm, and are preceded with one of the following hand cues: T=Tempo, V=Volume

Her ser vi at tegn som: *You, Continue, Hit, Up/Down, Change what you're doing, Tempo og Volume* er klare kopier av tegnene fra SP, mens tegn som *Stop, Freedom, Drone, Audio Stutter, Sound Memories og Landmarks* har svært likt innhold som SP-tegnene *Off, Improvise, Long Tone, Stab Freeze, Memory og Palette*, men har altså fått «nye navn». Så har vi tegn som har beholdt de samme betegnelse fra SP-språket, men som enten utføres annerledes eller har fått et litt annet innhold: *Swing og Extended Technique* -og ellers kan tegnet *Play With* relateres til SP-tegnet *Relate to*. Hvis vi teller opp, så ser vi at av de 23 OP-tegnene, kan 16 av tegnene relateres til Soundpainting, enten som rene kopier eller som ulike «SP-mutanter». Noen av disse kan også relateres til Cobra-tegn, men ikke på langt nær så mange som de relaterte SP-tegnene.

Som et eksempel på hvordan Haltmeier gjerne går fram når han underviser OP for nybegynnere, gir han følgende beskrivelse: *I often introduce it to secondary school students first through hits and drones as they simply require a response with little improvisatory risk. In essence, they simply teach students how cues are given and how to respond. I often then teach Volume and Tempo next, as they*

*can be used as expressive nuances with hits and drones that begin to suggest shape, expressive possibility, and the ability of the cue-giver to shape the music. It starts to move from 'following cues' to gradually 'making music'.* Dette viser at fremgangsmåten er svært lik måten Thompson går fram på: Bruk av få tegn i starten, som ikke er altfor krevende verken i forhold til improvisasjon eller kreativitet- og så tenker man mer mot en helhetlig form etter hvert.

#### 4.4.3.2 Oh, Pierre! i praksis

På mitt nevnte USA-besøk (september 2014) var jeg først noen dager hos Scea på West Virginia University i Morgantown (hvor jeg også hadde gjesteforelesning/workshop med tittelen: *How do we teach improvisation?*) og deretter besøkte jeg Haltmeier på Pingree College (noen mil utenfor Boston) for å få enda flere inntrykk av hvordan OP kunne brukes. Jeg fikk til sammen se OP brukt i 5 ulike settinger og vil kort beskrive og forklare OP gjennom disse settingene, samt presentere noen korte vurderinger som både skjedde *underveis* (basert på logg-føring som *ikke-deltakende observatør*) og som jeg reflekterte over i og gjorde noen små justeringer på like i *ettetid*:

1) *Et student-storband* (alderen på studentene var fra ca. 20 år og oppover) ved *West Virginia University* med læreren, professor Pauls Scea, som *prompter*. Etter en kjapp gjennomgang av de mest essensielle tegnene man bruker i OP (som *drone, hit, volum, events, improvise, you, tempo, continue, spiraling* og *with (improvise with)*) skapte Scea og studentene et musikkstykke på 5-6 minutter. Dette musikkstykket (som Scea kalte «an Oh, Pierre-Piece») var kun basert på OP-tegn. Deretter spilte de litt på en tradisjonell blues, («Raise four», av Thelonius Monk) før Scea linket OP opp mot denne bluesen. Det betydde at man måtte forholde seg til to ulike *rammer* samtidig: For det første skulle man forholde seg til bluesen, hvor man bl.a. måtte følge melodien og akkordskjemaet (en 12-takters blues, med 3 akkorder og riff-basert, repetitiv melodilinje) samtidig som man inni mellom skulle utføre tegnene fra OP. Det virket i utgangspunktet ganske utfordrende, men det fungerte godt, selv om det var kun to av studentene i storbandet som hadde kjennskap til OP fra før. I løpet av 22 minutter hadde Scea presentert ideen bak OP, gått gjennom de fleste tegnene (jeg telte 15 tegn) og deretter gjorde de sammen to OP-stykker, ett kun med OP-tegn og ett basert på en blues.

2) *En gruppe på 5 elever ved Pingree School* i emnet: *Theory, improvisation & composition*. Man jobbet i denne timen uten instrument. Første del av timen dreide seg om øvelser for å utvikle rytmefølelse og «time-keeping» gjennom ulike klappeøvelser. Deretter gikk læreren Eric Haltmeier over til OP og gikk gjennom 10 tegn før de gikk i gang med å bruke tegnene ved hjelp av å bruke stemme og kropp. Haltmeier hadde et tverrfaglig (*multi-disiplinært*) utgangspunkt ettersom han sa til elevene: *Imaging we are not making music but a painting*. Det ble mange uttrykksvariasjoner og elevene virket trygge og engasjerte. De fikk også lede ensemblet etter hvert og på slutten av timen spurte Haltmeier elevene om hva det var de hadde skapt: En av elevene svarte da: *It's a lot of rhythm*. En annen svarte: *Sometimes it's melodic- sometimes it's noise!* Mens et par av elevene mente: *It's fun*. (Denne OP-sekvensen varte 31 min.)

3) *Et ensemble på 12 elever ved Pingree School*, hvor ca. halvparten hadde prøvd OP før. Haltmeier gjennomgikk nesten alle tegnene og før de startet ble de enige om forskjellige *Landmarks* (et innhold som bestemmes på forhånd, vanligvis maks 3 ulike pr. musikkstykke). Deriblant foreslo elevene verset på Sir Duke (en sang av Stewie Wonder som tydeligvis de fleste kjente til) i reggae-stil som nr. 1 og dernest, som nr. 2:



«Heys» («hei») en hilsen, hvor de også brukte hendene. Etter et par sekvenser der Haltmeier ledet an, fikk de bl.a. fikk testet ut de nevnte Landmarks, og de fungerte godt. Særlig var «Heys» både engasjerende og artig, virket det. Deretter fikk to av elevene prøve seg foran gruppa. Her bestemte de bl.a. Landmark 1: «A catchy groove» og Landmark 2: «Everybody yells at Lucas»- altså skulle alle når de fikk Landmark-tegnet med nr.2, «hyle mot Lucas», som var en av elevene i klassen. Elevene utførte tegnene fint når de ledet (særlig med tanke på så kort innøvingstid) og de fikk det til å flyte ganske godt, uten å vente for lenge fra et tegn til det neste. Etter disse sekvensene, eller stykkene, spurte Haltmeier om hva de syntes var det mest interessante som oppstod. Her var det flere svar, men flere var enige om at en fiolin-improvisasjon var særlig interessant. Da fulgte Haltmeier opp med spørsmålet: *How did it happen? What was before, or «around» at the same time?* Her fikk han også flere ulike svar, men det var tydelig at elevene var engasjerte og hadde lyttet godt til hva som skjedde underveis.

4) *Teaterklasse ved Pingree School*, som bestod av ca. 20 elever. Dette var faktisk første gang man skulle prøve OP på teaterlever og både Scea og Haltmeier var til stede, sammen med dramalærer *Arlynn Polletta*. Alle var ganske spente på hvordan man skulle «oversette» (*transduere*, jf. Kress) tegnene fra musikk, som de fortrinnsvis er laget for, til teater. (Så jeg var heldig å få være med på en ny «Oh, Pierre!-begivenhet»). Etter en «teaterfaglig oppvarming» av dramalæreren, tok Scea og Haltmeier over og innledet med å fortelle om bakgrunnen for OP, og at det var første gang de skulle prøve det i teatersammenheng. De presenterte videre de mest grunnleggende tegnene, uten å være for detaljert på hva innholdet i tegnene kan være, slik at elevene selv kan bestemme på et noenlunde fritt grunnlag hva de vil legge i de ulike tegnene, men selvsagt innenfor visse rammer. *Drone-tegnet* (som på musikk-språket litt forenklet sagt dreier seg om en lang tone) kan her tilsvare en *langsom bevegelse eller langsom tale*, eksempelvis. Likedan med *hit-tegnet*, som i musikk-kontekst vil være korte toner, vil her kunne være *kjappe kroppsbevegelser eller korte lyder/ord*, eksempelvis (og dette er svært likt SP.) Men at OP er såpass åpen i tolkningen av tegnene, gjennom at elevene selv kan bestemme på et noenlunde fritt grunnlag hva de vil legge i de ulike tegnene, kan sees i sammenheng med det Haltmeiers uttrykte etter denne timen: *The vagueness of the language is a good thing. It makes it more open*. I alle fall ble resultatet, eller rettere sagt prosessen, preget av mange alternative måter å utføre tegnene på- og det utspilte seg et kreativt mangfold, slik jeg opplevde det. Elevene virket også her svært trygge og motiverte og la masse engasjement i sekvensene. Scea og Haltmeier ble (i likhet med teaterlæreren) svært positivt overrasket og kanskje også lettet over at det gikk så fint, både med tanke på å bruke tegnene på et nytt område for første gang- og at elevene var så positive (og flere uttrykte på slutten av timen at dette ville de gjøre mer). Etter timen hadde de tre lærerne en kort evaluering av hvordan ting fungerte og hvordan ting kan gjøres annerledes eller utvikles videre og de virket opplødd og enige om å samarbeide videre om dette.

5) «Storklasse» ved *Pingree School*, bestod av 15 elever og var en blanding av musikk-elever og elever som ikke hadde musikk som hovedstudie-område. I denne timen jobbet man utelukkende med perkusjons-instrument, vesentlig *djember*. Emnet var *Improvisasjon og rytmetrening* og både Scea og Haltmeier var med og instruerte. I første del av timen jobbet man med *clave-rytmer* (både 3+2 og 2+3) på perkusjonsinstrumenter, før man gikk over til OP. Haltmeier innledet med å forklare litt om hva OP er, før han presenterte tegnene: *drone, hit, volum, events, improvise, you, tempo, continue, spiraling og with (improvise with)*. Etter noen runder hvor både Scea og Haltmeier ledet, ble *Landmark-tegnet* introdusert (og her brukte de bl.a. *clave-rytmene* fra starten på timen) før flere av elevene fikk prøve å stå foran klassen og lede ensemblet. Det fungerte stort sett fint og elevene brukte

gjennomsnittlig 5-7 ulike tegn når de ledet seansen. Haltmeier spurte så til slutt: *Who`s in charge to make the music?* Flere sa etter hvert: *“Everyone”*.

#### 4.4.3.3 Mine inntrykk av Oh, Pierre!

For å klargjøre mitt hovedinntrykk, og dermed vise hvor jeg «står» i forhold til OP, vil jeg nå, etter å ha opplevd OP i fem ulike settinger, presentere mine oppfatninger av tegnsystemet og samtidig se det i forhold til SP. For det første er OP et kjapt tegnsystem å lære seg, både fordi det er få tegn (23) og mange av tegnene er intuitive og dermed lette å forstå. Tegnet for *Long/Short* er eksempelvis en lettvinnt (og intuitiv) måte å markere lange eller korte toner på, rett og slett ved å ha stor eller liten avstand (lange/korte toner) mellom tommeltott og pekefinger. I SP bruker man flere tegn til dette, så det viser hvordan man rasjonerer med tegnbruken i OP. Likedan vil jeg trekke fram det intuitive med *Like Instruments*, hvor man *imiterer* (spillemåten) eller *illustrerer* instrumentet, i stedet for å ha tegn for alle de ulike instrumentene, som SP har- og hvor flere av disse dessverre er lite intuitive og logiske (som for eksempel *Vocalist*, hvor man gjør en håndbevegelse uti fra haken eller *Strings* som er to hender i kryss på brystet). Det intuitive og det tydelig logiske i OP-tegnene, innebærer igjen at det er større sjanse for at elevene får større overskudd til selve utøvelsen (de slipper å fundere på hva som menes med de enkelte tegnene og får større trygghet i situasjonen) og blir dermed aktive i det skapende arbeidet. Her er *mestringsfølelse* og *motivasjon* viktige pedagogiske stikkord. Men ikke alle tegnene er like intuitive eller logiske å forstå i OP heller: Tegnet for *Freedom*, hvor man lager en trekant med to hender (en «avlegger» av *Improvise*-tegnet i SP) er ikke særlig lett å forstå og det er heller ikke *Extended Technique*, hvor man knytter hendene og legger de mot hverandre (med tommeltottene opp) og tar de deretter fra hverandre: At dette skal indikere at man skal bruke instrumentene på utradisjonelt vis, er ikke lett å forstå, intuitivt.

Ellers opplevde jeg at elevene og studentene klarte å skape spennende *uttrykk* og mye *kreativitet* ut av tegnene. Av tegn jeg vil nevne spesielt i den sammenhengen er *Events*, hvor man kan bestemme eksempelvis to eller tre individuelle uttrykk eller ideer på forhånd (som f.eks. at *Events1* kan være fuglesang, *Events 2* kan være en bestemt del av en låt og *Events 3* kan være deler av et dikt)- og når alle har «forskjellige ting å bringe til torg» kan det oppstå mange spennende lydlandskap. Også *Landmarks* kan gi mange artige og også åpne eller «ikke-musikalske» uttrykk (som f.eks. at L1 skal være en krangel på kinesisk, eller L2 kan være å herme etter noen man kjenner osv..), men ved bruk av *Landmark* har man ikke den samme individuelle friheten som man har når man bruker *Events*. (*Landmark* har derfor mye til felles med *Palette* i SP). Min forforståelse av OP var bl.a. at systemet, ved å bruke så få tegn, kunne virke litt «begrensende»- og det ledet meg til spørsmålet: Klarer man å skape nok variasjon og kreative og nye uttrykk når man kun har 23 tegn til rådighet? Og klarer man å få samme presisjon i OP som i SP hvor man har tegn for ulike nyanser og tydeligere struktur? For å ta det første først, så opplevde jeg overraskende stort mangfold og mye kreativitet med så få tegn til

rådighet. Det indikerer at det ikke er mengden tegn som nødvendigvis er det avgjørende, men snarere det å være åpen for nye måter å bruke tegnene på og ikke bestemme «på forhånd» hvordan innholdet eller uttrykket skal bli, men finne nye impulser fra de andre i ensemblet og forsøke å tenke nytt og teste ut nye ideer.

Når det gjelder *presisjon*, opplevde jeg at det var litt mindre presisjon i start-tegngivingen i OP (hvor innholds-tegnene får en bevegelse nedover og hvor man skal starte når tegnet er nede) enn man har i SP (selv om Play-tegnet i SP kan være vanskelig å se alltid, som bl.a Scea har påpekt). Det kan skyldes at de ulike innholdstegnene i OP er i forskjellig høyde og i ulike posisjoner når de skal «falle ned» (som start-tegn), så dette må det øves på for å få det presist (i den grad man ønsker en slik presisjon). Ellers savnet jeg en del *hvem*-tegn fra SP: Særlig Rest of Group og Groups-tegnene. Det ble nemlig mange *You*-tegn i OP når man skulle involvere flere, men ikke kunne bruke *All of You* (hvor man «sweeper» alle eller en gruppe som sitter sammen). At man dessuten ikke kan få den nyanserikdommen man kan ha i SP (hvor man har mange tegn for ulike nyanser) sier seg selv, men det er et bevisst valg man har gjort i OP: Man ønsket kort innlæringsstid og lav terskel i forhold til nivåkrav. Som Scea uttrykte det: *We decided to take the best of SP and Cobra and mash them into something with a very short learning curve. We soon decided to design it so that it could be performed by musicians of any level.*

Ideen med *demokratisk ledelse* er også prisverdig, men min opplevelse av det, er at det krever et visst overskudd av ensemble-deltakerne (både mentalt, kreativt og musikalsk) for å ta initiativet til å foreslå tegn selv. Det var ikke mange tilfeller hvor utøverne i ensemblet ga tegn til «prompteren» og det er forståelig: Ofte har man nok med å tolke lederen og utføre tegnene, i tillegg til at man skal lytte på de andre i ensemblet og drive samspill og gjerne være kreativ *samtidig* (så det krever mye «parallell-prosessering»). Dette kan man se tydelig i *Cobra*, hvor musikerne i ensemblet ofte er aktive med å gi tegn tilbake til suffløren. Man kan nesten lure på hvordan de rekker å konsentrere seg om å være musikere, når de i tillegg har så stort engasjement i «direksjonen»? Det hele kan virke ganske kaotisk og stressende, men her er det snakk om voksne musikere, som gjerne har trening i å arbeide spontant. (Og som nevnt er noe av hovedideen bak Zorns «music-games», å skape interaktive, «demokratiske» ensembler og utnytte og utfordre den *relasjonelle dynamikken*, hvor utøverne selv kan påvirke hvem som kan spille med hvem og når det skal skje). En *modell* for hovedaktivitetsområdene (med flere parallelle prosesser) i *OP* og *Cobra* kan illustreres slik:

Figur 4a.



Alle disse fire hovedområdene er omfattende og krevende- og alle krever en forholdsvis subtil kommunikasjon på ulike nivå og ulike områder: For å *tolke* tegnene må du både forstå de enkelte tegnene og se disse i sammenheng både med språkets «spilleregler» (som f.eks. syntaks) og kreative muligheter tegnspråket gis både gjennom ensemblet, lederen, instrumentet og deg selv. Som *musiker* skal du forholde deg til egen kompetanse på instrumentet, instrumentetets muligheter og idiomatikk, instrumentets tradisjoner mm.- og for å drive *samspill* skal du kommunisere på ulike plan både med ensemblet og lederen, gjøre estetiske/kunstneriske vurderinger, se dette i forhold til egen kompetanse, preferanser, sjangre- «forhandle» med både lederen og ensemblet (og deg selv) etc. Og for å være *prompter* (leder/dirigent) skal man også ha oversikt og overskudd til å lese og lede situasjoner, både i forhold til selve språket og dets muligheter- men også i forhold til hva som skjer i ensemblet og ikke minst hva som *kan* skje, dersom du «blander» deg inn som prompter. At dette kan bli uoverkommelig for unge uerfarne musikere eller uerfarne ensembleledere, er derfor forståelig (og jeg synes OP-praksisen jeg opplevde i USA bar preg av dette).

Men ellers sitter jeg igjen med et tydelig inntrykk av at de aller fleste studentene og elevene var godt aktive og syntes det var givende å arbeide med OP- og både elevene og studentene var flinke til å snakke om både hvordan de opplevde de ulike sekvensene og hva som skjedde rent musikalsk og kreativt. (Og ifølge Haltmeier var de vant til å få spørsmål om dette, som vist tidligere, i 2.4.3.2).

#### 4.5 Soundpainting og Oh, Pierre! som «sparringspartnere»

Noen av de viktigste ankepunktene Scea og Haltmeier har i forhold til SP er at man må lære seg for mange tegn og at syntaksen er litt for *omfattende* (bl.a. med eget start-tegn) og at SP dermed er tidkrevende og omfattende å lære seg. Videre mener de at SP ikke er intuitivt nok og ikke minst at det er soundpainteren som er den som er skapende og at SP dermed ikke er særlig demokratisk.

På mitt spørsmål: *What do you think is the strength or weakness with Soundpainting and Cobra?*

svarer Scea bl.a.: *The major weakness with both of them is that there is such a long learning curve.*

At OP-skaperne mener at SP er for omfattende og for vanskelig å lære seg på kort tid, kan man forstå, særlig i forhold til deres begrensede antall tegn. Men, dette vil jeg forsøke å nyansere litt. At det finnes mange tegn i SP hersker det ikke tvil om (det er over 1200, ifølge Thompsons Workbook 3). Man kan derfor som soundpainter være svært *detaljert* eller *nyansert* når man jobber med ensemblet. Men man kan også gjøre som i OP, og kun konsentrere seg om f.eks. 20-25 tegn og forsøke å skape interessante komposisjoner ut av det. (Jf. Thompsons ord: *A skilled Soundpainter doesn't need hundreds of gestures to compose an excellent piece. I have often composed works with as few as ten to fifteen gestures and sometimes with just one or two.* (2009:4)). Så her må man se ensemblet an og gjøre vurderinger i forhold til *differensiering*, med tanke på hvor mange tegn ensemblet kan lære (særlig i forhold til nivå og tid til rådighet) og hvor mange tegn man trenger for å skape noe som gir «mening» for utøverne. (Dette drøfter jeg mer utførlig senere).

Når det gjelder *syntaksen* i SP består den som nevnt av tre eller fire ledd (*hvem-hva-* evt. *hvordan* og *når*), men hvordan er det med OP? I OP gir man også *hvem- hva* og *når*-tegn og slik sett er syntaksen ganske lik, men i OP har de gjort en effektiv «short-cut» gjennom å unngå å bruke et eget *start-tegn* (*Play* eller *Enter slowly* i SP). De tar heller utgangspunkt i det til enhver tid aktuelle *hva*-tegnet og gir det en *ned-bevegelse* som tegn på start. Slik sett kan man si man har «to-tegn-i ett» (*hva*-tegnet blir også et *start-tegn*) og det reduserer både mengden tegn og det forenkler og gjør syntaksen smidigere og kjappere enn i SP, hvor man både bruker et eget tegn for start og dessuten må inn i «boksen» for å aktivere starten. (At start-tegnet i SP (*Play*) er *lavt nede* (soundpainteren har armene langt ned) og dermed kan være vanskelig å se for ensemblet, er en annen utfordring.) Thompson har, som nevnt, kjent på den litt «tungvinte» syntaksen selv, ved å innføre *Launch –Mode*-tegnet, hvor man slipper å bruke et start-tegn, men kan starte «rett på» når man får et innholds-tegn.

At OP er mer intuitivt enn SP har jeg tidligere vært inne på. Men også dette kan nyanseres noe, ettersom ikke alle tegnene er like intuitive eller logiske å forstå i OP heller. (Jf. mine eksempler på tegnet for *Freedom* og *Extended Technique*). Scea uttaler:

*The intuitive aspects are things like pantomiming instruments instead of having separate gestures to represent them, using common conducting cues, signaling letters like "V" for volume, "T" for tempo, "C" for Change. These are things that make it possible to learn Oh, Pierre! so quickly.*

Det interessante her er at alle de eksempler Scea nevner på intuitive tegn, utenom «instrument-pantomimen», er hentet direkte fra SP. Det skulle vel tyde på at SP også er intuitiv, i alle fall til en viss grad? Likevel er det ikke vanskelig å være enig med Scea når han gir eksempler på tydelig «ikke-intuitive SP-tegn», som *Play* og de ulike instrument- betegnelsene. En annen «anklage» mot SP fra Haltmeier og Scea, er at det er soundpainteren som er den styrende og skapende, og Scea uttrykker det slik: *The weakness of Soundpainting is that most of the creative process is with the prompter/conductor/ composer. That of course could be a strength if you are a prompter/conductor/composer!* Det er blant annet derfor de fokuserer så sterkt på det demokratiske aspektet ved OP, så det må jeg gå litt grundigere inn på.

#### 4.5.1 Demokrati og medbestemmelse

Hvem er det som soundpainter, spurte en kollega meg- *er det soundpainteren eller ensemblet?* Min kollega mente at det vel må være ensemblet som gjør selve soundpaintingen, ettersom det er ensemblet som «maler tegnene», mens soundpainteren «bare gir» tegnene, uten selv å utøve eller «male» de. Det er ikke vanskelig å forstå logikken i min kollegas tenkning, i alle fall ikke hvis man oversetter Soundpainting direkte med lydmalings- og tenker at lydmalingen foregår i orkesteret (det er tross alt de som gir lyden/musikken). Overført til f.eks. et symfoniorkester, kan man da spørre: Hvem er det som «musiserer» eller skaper musikken? Er det dirigenten eller orkesteret eller begge parter? Det er ikke tvil om at det er musikerne som spiller med instrumentene (og «lydmaler» notene, for å bruke SP-metaforen), men kan man ikke si at også dirigenten musiserer gjennom sin direksjon og også er med og skaper musikken- og bruker ensemblet som «instrument»- i alle fall så fremt orkesteret følger dirigenten? Jeg mener dirigenten er *medskaper* (og musiserende), sammen med musikerne og at det, ligger implisitt et premiss for gjensidig avhengighet mellom de to partene når det skal skapes musikk, enten det er i et symfoniorkester, korps, kor eller i et SP-ensemble. (At Walter Thompson mener at det er soundpainteren som *ierer* en SP-komposisjon, er også interessant i denne sammenhengen- og noe som kan peke i retning av at han mener soundpainteren også er «lydmaler» (og derav benevnelsen) selv om han ikke konkret «maler med lyd»).

I SP finnes som nevnt to hovedretninger: En «åpen» (se Walter Thompsons «PEXO», på You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=GmHH8e2L0vA>) og en mer «lukket». Thor Hauknes betegner den åpne som *mer* demokratisk enn den lukkede. I den lukkede varianten er det nemlig mer «detaljstyring» av soundpainteren og her kan eksempelvis en bestemt toneart eller en bestemt akkord eller en bestemt takt-art eller tempo bestemmes av soundpainteren. På det viset blir det litt mindre frihet for

utøveren i ensemblet og dermed mindre demokrati hvis vi skal følge Hauknes' betegnelse. Grovt sett kan vi derfor si vi har to retninger i SP, med ulik grad av «demokratisk frihet». Walter Thompson foretrekker en åpen måte å soundpainte på- og på kurset vi hadde med ham, uttrykte han at det særlig var viktig ikke å være for detaljstyrende når man jobber med barn. Det er et synspunkt jeg absolutt vil dele med ham. Det kan nemlig bli fort mange tegn og masse regler å forholde seg til i SP, selv om man forsøker å gjøre det enkelt. (Jf. kritikken fra OP-skaperne om at det blir for mange tegn å forholde seg til i SP).

Både Scea og Haltmeier er jazzmusikere og har opplevd den friheten og det spillerommet som er nødvendig for å være kreativ og ikke måtte forholde seg strengt innenfor gitte rammer (selv om man har rammer i alle tradisjoner eller sjangre, jf. drøftingen av frijazz). De har også opplevd det spontane og intense samspillet man kan oppleve i Cobra, hvor alle i prinsippet kan ta styringen (men også her etter noen gitte regler) og hvor «krysskommunikasjonen» kan råde «fritt» (men fortsatt etter visse regler). Det demokratiske aspektet i Cobra og OP er utvilsomt viktig, sett i forhold til ulike perspektiv som *medbestemmelsesrett* og trening i å ta *ansvar*, både i forhold til kommunisere tett og spontant og være skapende. Men det demokratiske prinsippet kan også diskuteres, ettersom det likevel er «prompteren» som bestemmer hvem som skal få sine innspill innfridd- så slik sett vil det vel uansett være snakk om et demokratisk samspill på «lederens premisser», i alle fall i OP, hvor tegnforslagene alltid går via «prompteren»? Likedan kan det som nevnt være krevende for en utøver å ha overskudd til å foreslå tegn, når man skal forholde seg til flere andre prosesser samtidig (man skal «oversette» tegnene til instrumentet, lytte på til de andre i ensemblet, utøve samspill, være kreativ mm.) - og dette vil kreve en viss modenhet og erfaring, slik jeg ser det. Men det betyr selvsagt ikke at man ikke bør jobbe for å oppnå et mer demokratisk samspill og eventuelt ha «flere ledere» samtidig. I SP har man kun to tegn som kan utføres av ensemblet: Tegnene *Performer Can't Do This* og *Performer Doesn't Understand* gir mulighet for en toveis *tegn-kommunikasjon*, men brukes som nevnt kun i forbindelse med at utøverne enten ikke forstår tegn-bestillingen som er gitt eller ikke klarer å utføre denne og er mer som «nød-tegn» å regne. Imidlertid kan man også i SP operere med flere ledere: Man kan nemlig ha flere soundpaintere samtidig, slik Thompson ofte gjør. Thompson har brukt opp til seks soundpaintere samtidig- og det sier han var krevende, fordi man må være oppmerksom på hva de andre soundpainterne gjør, men han bruker ofte to- og det har også skjedd at de to soundpainterne har soundpainted hverandre. (<http://www.soundpainting.com/blog/>, pkt.6: *Real-time Composing*, 8.2.14).

I vårt praksisprosjekt hadde det blitt for komplisert å ha flere soundpaintere samtidig, ettersom elevene hadde tilsynelatende nok med å forholde seg til en soundpainter om gangen. Men alle i ensemblet måtte soundpainte, i tur og orden, så slik sett var det i realiteten ikke snakk om én leder eller soundpainter, men mange, selv om det var kun én om gangen. Så på ulike vis kan vi si at SP og OP på ulike vis og med ulike grader ivaretar demokrati og medbestemmelse. Men kan man «måle mengden»

av demokrati og medbestemmelse, og således finne ut om OP er eventuelt mer demokratisk enn SP? Det vil være en vanskelig øvelse, men like fullt vil jeg gjøre en liten analyse, i likhet med det Griffin/Humphreys/Learmonth gjør i artikkelen: *Doing Free Jazz and Free Organizations, A Certain Experience of the Impossible? Ornette Coleman Encounters Jacques Derrida*: De bruker en inndeling av Pateman (1970), som riktignok omhandler arbeidsplass-demokratiet, men som har stor overføringsverdi til det demokrati aspektet i jazz- og improvisasjonsbaserte ensembler, som både SP og OP er en del av. Det er snakk om tre ulike nivåer eller grader av demokrati og medbestemmelse: *Pseudo-participation, partial participation og full participation*. Den første, *pseudo-participation*, gir tilsynelatende medbestemmelse, ettersom de ansatte oppfordres til å gi respons og komme med innspill til ledelsens foreslåtte strategier og styringsdokument, men i realiteten er disse avgjørelsene «bestemt allerede», av ledelsen. Artikkelforfatterne sammenligner *pseudo-participation* med en «tyrannisk jazzsolist» som inviterer de andre i ensemblet til å komme med musikalske innspill, men som i praksis gjør som han/hun har tenkt, uansett. Den neste kategorien er *partial participation* og som betegnelsen forteller oss, dreier det seg om at staben, eller helst deler av den, har demokratisk påvirkningskraft. Overført til ensemblet, sammenlignes dette med jazzband med tydelige ledere, som *delvis* lar medmusikantene få påvirke det musikalske resultat, og her nevnes Charlie Parker, Miles Davis, Sonny Rollins og John Coltrane som eksempler. I den siste kategorien er det snakk om full deltakelse og medbestemmelse, *full participation*, og hvor: *each individual member of a decision-making body has equal power to determine the outcome of decisions*. Her bruker de Colemans *frie kollektive tilnærming til improvisasjon* som eksempel.

En slik inndeling er selvsagt en forenkling av den komplekse virkeligheten. Eksempelvis opererer Pateman i tillegg med to ulike *nivå* på medbestemmelse, nemlig det som dreier seg om den *daglige drift*en (det som foregår «på golvet», hvis man skal bruke en hverdags-metafor) og det som er på et *høyere strategisk nivå*. Det kan også forekomme blanding av de tre ulike kategoriene og de to nivåene. Overført til musikken kan det *nederste nivået* tilsvare de musikalske valg hver enkelt musiker gjør og har frihet til å gjøre, mens det *øverste nivået* kan eksempelvis dreie seg om stil, sjanger eller hvilken retning musikken skal ta. Når det gjelder Coleman, mener forfatterne at han gir full frihet i selve utførelsen av musikken (det nederste nivået), men at han likevel har sterk styring på det øverste nivået, hvor han bl.a. alltid opptrer som leder (*Ornette Coleman Group*) og identifiserer dermed bandet gjennom seg selv. Forfatterne mener at Coleman: *finds himself in «an experience of the impossible», as he promotes and markets himself in various ways while trying to uphold his free improvisational ideas*. (2014:6-7). Den gode balansen mellom å lede og bli ledet, er også *an experience of the impossible*. Griffin/Humphreys/Learmonth bruker også begrepet «rotating leadership» i sin artikkel og det kan man si SP åpner opp for, gjennom å ha flere soundpaintere samtidig og ikke minst at «alle kan være soundpaintere», i likhet med at alle kan være «promptere» i OP.



Skal man forsøke å overføre denne teorien til SP og OP, er det interessant å spørre i hvilke kategorier man befinner seg og på hvilke nivå? Jeg vil, i en matrise, forsøke å gjøre en enkel analyse gjennom å finne trekk ved SP og OP som kan passe inn i de tre ulike kategoriene og de to nivåene, for så å prøve å komme nærmere en «dom» i forhold til det demokratiske aspektet.

|           | <i>Pseudo-participation</i>                  | <i>Partial participation</i>  | <i>Full participation</i>   |
|-----------|--|---|---|
| <b>SP</b> | Finner ingen trekk ved SP i denne kategorien | <p>1) Soundpainteren kan hele tiden velge hvilke <i>tegn</i> som skal utføres (og til dels styre tegnene, særlig hvis det soundpaintes på en <i>lukket måte</i>) og bestemmer i prinsippet også innhold, form, lengde mm. og dermed det helhetlige (nivå 2), men utøverne har til dels stor frihet i forhold til å utøve de ulike tegnene. (Selv om tegnene kan ha litt ulik grad av «frihet» eller improvisasjon), (nivå 1).</p> <p>2) Soundpainteren har hele tiden muligheten til å velge hvilke <i>aktører</i> som skal utføre tegnene (og kan dermed styre både instrument-typer og utøvere, f.eks. i forhold til egne preferanser), (nivå 2).</p> <p>3) Utøverne kan, i samarbeid med Soundpainter, bli enige om <i>Default settings</i> og gjøre andre «forhånds-avtaler» (nivå 1).</p> <p>4) Utøverne kan kommunisere med soundpainteren gjennom de to tegnene: <i>Performer Can't Do This</i> og <i>Performer Doesn't Understand</i> (nivå 1).</p> | <p>1) Flere kan være soundpaintere samtidig (nivå 2).</p> <p>2) Utøverne bestemmer helt selv innholdet i tegn som: <i>Improvise</i>, <i>Point-To-Point</i> eller <i>Scanning</i>, dersom annet ikke oppgis (nivå 1).</p>                      |
| <b>OP</b> | Finner ingen trekk ved OP i denne kategorien | <p>1) «Prompteren» har hele tiden muligheten til å velge hvilke aktører som skal utføre tegnene (og kan dermed styre både instrument-typer og utøvere, f.eks. i forhold til egne preferanser), (nivå 2).</p>  | <p>1) Man kan skifte på å være «prompter». (Nivå 2).</p> <p>2) Utøverne kan selv foreslå hvilket som helst tegn, når som helst. (Nivå 2.)</p> <p>3) Utøverne bestemmer selv innholdet i tegnene <i>Events</i> og <i>Freedom</i> (Nivå 1).</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>2) Utøverne har stor frihet i forhold til å utøve de ulike tegnene. (Selv om tegnene kan ha litt ulik grad av frihet eller improvisasjon), (nivå 1).</p> <p>3) Utøverne kan, i samarbeid med «prompteren», bli enige om innhold i forhold til tegnet <i>Landmarks</i> (nivå 1).</p> |  |
|--|--|--|--|

Som vi ser finner jeg trekk ved SP og OP som kun befinner seg i kategoriene *delvis medbestemmelse* og *full medbestemmelse*, ettersom det her aldri er snakk om noen «lik-som-medbestemmelse». Men hva viser dette oppsettet egentlig? For det første, ser man at begge systemene har tydelig demokratiske prinsipper, på ulike områder. Rent kvantitativt, er det flere SP-eksempler i *partial participation*-kategorien, mens det er flere OP-eksempler i *full participation*-kategorien. Jeg fant også flere nivå 2-eksempler på utøver-siden i OP enn i SP. Man kan derfor muligens uti fra et slikt oppsett si at OP er nærmere *full participation* og helhetlig medbestemmelse enn SP er. Jeg vil derfor konkludere med at selv om det i *praksis* knapt kan sies å være særlig forskjell på de to tegnsystemene (jf. mine erfaringer med OP), kan vi lese noen små forskjeller uti fra matrisen og ane en viss ulikhet i ideologi mellom de to tegnsystemene. Men likevel må man kunne si ut ifra analyseskjemaet, at i begge systemene gis det gode muligheter for medbestemmelse og demokratisk innflytelse for alle aktørene. (Dette vil jeg også komme tilbake til ved drøftingen av data-materialet, bl.a. i forhold til spørsmålet: *Hvor styrende er soundpainteren?*). Man kan ellers stille spørsmålet om det nødvendigvis blir mer demokrati om man har flere soundpaintere eller promptere samtidig. For det handler ikke bare om demokratiske prinsipper, men også evnen til å realisere de demokratiske prinsippene. Hvis man ikke har overskudd i situasjonen- og ikke klarer å behandle alle «ballene man har i lufta» samtidig (jf. modell i 4a), hjelper det ikke hvilke «demokratiske tilbud som tilbys».

#### 4.5.2 Likheter og forskjeller mellom de fire tegnsystemene

Jeg har nå presentert og drøftet de tegnsystemene jeg mener er mest relevante og sammenlignbare med SP (og i særdeleshet OP). Hvis jeg skal oppsummere og sammenligne de fire tegn-systemene, kan det, forenklet, se slik ut:

|                                      | <b>Conduction</b> | <b>Cobra</b>  | <b>OP</b>                                       | <b>SP</b>   |
|--------------------------------------|-------------------|---|---|---|
| <i>Kulturelt "opphav" (bakgrunn)</i> | Fra jazzmiljøet   | Jazz og avantgardistisk crossover-musikk (åpent for alle sjangre) | Primært fra jazz, men er åpent for alle sjangre | Jazz og avantgardistisk kunst-musikk, men er åpent for alle sjangre |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <i>Intuitivt og lettlært</i>                             | Noe er intuitivt, annet ikke  | Mange tegn og kompliserte regler  | Få tegn og stort sett lettforståelige, intuitive tegn                                 | Mange tegn og fast syntaks. Til dels intuitivt   |
| <i>Direksjonsmåte</i>                                    | Dirigentstav og hender  | Fortrinnsvis bruk av kort (med bokstav- og fargekoder) og «kroppsdeler» (øre, øye, nease, munn) og noen håndtegn  | Håndtegn  | Håndtegn   |
| <i>Oppbygging/syntaks</i>                                | Både strukturert og fritt: Periodevis dirigerer Morris lite og lar musikken leve «sitt eget liv»)                               | Ingen forutbestemt «oppskrift» (hvem som helst kan når som helst bestemme, men man må forholde seg til rammene/tegnene).  | Vanligvis 2 ledd  | 3 eller 4 ledd   |
| <i>Improvisasjon eller komposisjon (struktur/frihet)</i> | Beveger seg i rommet mellom komposisjon (noter), interpretasjon og det improviserte   | Inkluderer både improvisasjon og komposisjon  | Inkluderer både improvisasjon og komposisjon  | Både improvisasjon og komposisjon  |
| <i>Medbestemmelse</i>                                    | Det er kun en «dirigent», men musikerne har likevel stor innflytelse, ettersom Morris periodevis ikke dirigerer i det hele tatt | Alle kan være «dirigenter» (når som helst)  | Alle kan være «dirigenter» (når som helst)  | Man kan ha flere soundpaintere samtidig, men det vanligste er en                             |
| <i>Kompetansekrav og intensjoner</i>                     | Morris ønsker å skape musikk av høy kvalitet  | Det er ikke det musikalske resultatet som er det viktigste, men det jeg vil kalle den «relasjonelle dynamikken» og den friheten man kan ha i et sterkt kommunikativt samspill | Skaperne av OP ønsker at «alle skal kunne spille og skape musikk sammen, uansett nivå | Thompson ønsker at alle skal kunne spille og skape sammen (i ulike kunstarter), uansett nivå |

Hvis vi sammenligner OP og SP (som er mest sammenlignbare) ut ifra denne oversikten, kan vi lese at OP kommer litt «bedre ut» enn SP både i forhold til å være et litt mer intuitivt system, og OP har en enklere syntaks og det brukes færre tegn i OP- og vil dermed også være noe lettere å forstå og lære, enn SP. (Mine besøk i USA viste også at tegnene og prinsippene i OP er lette å lære seg). Men i forhold til medbestemmelsesmuligheter (demokratiske prinsipper), vil jeg si at det i praksis er liten forskjell på SP og OP. For selv om man vektlegger *democratic engagement* i OP, viser dette seg i

praksis å være vanskelig, særlig for unge uerfarne musikere. Det blir nemlig mye å konsentrere seg om samtidig- og det kan faktisk bli et stressmoment, dersom man i tillegg til å tolke og utøve tegnene fra *prompteren*- også hele tiden skal ha i bakhodet at man samtidig skal kunne komme med tegn-forslag og selv være *prompter*. (Jeg har selv prøvd å være soundpainter og musiker samtidig- og det er krevende). Når det gjelder komptansekrav i OP og SP vil jeg si de er ganske sidestilte, ettersom begge tegnsystemene bygger på en ideologi om at alle kan være med og alt er lov, så kompetansemessig kan vi i begge tilfeller snakke om et musikalsk «lavterskel-tilbud» for alle.

Denne analysen er gjort ut ifra diverse informasjonskanaler, samtaler og korrespondanse med involverte for de gjeldene tegnsystemene, samt egne erfaringer med OP og SP. Men i hvilken grad våre praksis-aktører ville oppleve SP slik, stod igjen å se..

#### 4.6 Oppsummering av kapittelet

Soundpainting er et produkt av ulike avant-gardistiske praksiser og ideologier, med typiske postmodernistiske trekk som hverdagsliggjøring, sjangerfusjonering, humor og selvironi- men har også påvirkning fra *the performative turn* og et «inkluderende» syn på publikum. Med et åpent utgangspunkt i forhold til både bruken av musikkens parametre (jf. Meyer og Sarath) og med utradisjonell tenkning om både solist/«komp» og forgrunn/bakgrunn i musikken (jf. van Leeuwen), lyder SP ganske annerledes enn den musikken vi vanligvis hører på. SP vil nok derfor muligens kunne betegnes som en egen *sjanger* (slik enkelte har «foreslått»), hvis man er opptatt av å kategorisere musikken i sjangre eller sette merkelapper på musikk med særpregede uttrykk. (Noe som må sies å bli vanskeligere og vanskeligere i dag, med så mange *fusjoner* og nye «underskoger» av sjangerblandinger). Men dette er i så fall det motsatte av hva SP-ideologien representerer, nemlig sammenblanding ikke bare av sjangre, men av kunst-stiler og mennesker med ulik musikalsk bakgrunn og ulike innfallsvinkler til det å skape improvisert musikk sammen, i en form for *dekonstruksjon* av musikkens grunnelementer og former.

Jeg har også presentert andre musikk-tegnspråk, og endt opp med en *oversikt* over de som har størst relevans til SP, nemlig Conduction, Cobra og Oh, Pierre! Jeg har særlig sett SP i forhold til OP, som er det mest nærliggende å sammenligne med, både fordi OP er et datterspråk av SP (og de har dermed mye til felles)- og dessuten blir Conduction og Cobra mer «utøverspråk», hvor man i det førstnevnte ønsker å skape musikk av høy kvalitet. Cobra blir dessuten fort for komplisert både å forstå (med kompliserte *spill-regler*) og å utøve, særlig i en pedagogisk setting. I forholdet mellom SP og OP har jeg drøftet de to tegnsystemenes tegnmengde og oppbygging og det logiske og intuitive aspektet- og kommet fram til at OP på disse områdene kommer noe bedre ut i forhold til «lettlærthet», enn SP, selv om det i vesentlighet er snakk om nyanseforskjeller. Jeg har også drøftet *medbestemmelsesrett* og *demokratiske prinsipper* knyttet til de to tegnspråkene, hvor begge kommer godt ut, selv med litt ulik *ideologi* og med litt ulike «gjennomføringsmuligheter». (Alt dette kommer jeg tilbake til senere).

## Kapittel 5

*In situations of immediacy, reflection-in-action in an expanded version, can embrace lived experiences of improvisation as a spontaneous reflexive process in which an improviser's mode of cognition is intuitively aware.*

Kathrine F. Bak (2011:104).

### 5. Metodologi og metoder

I dette kapitlet vil jeg beskrive og forklare det metodiske arbeidet som er gjort i denne avhandlingen og vise hvilke metodologiske rammer jeg befinner meg innenfor. Imidlertid er det, for helhetens skyld, nødvendig også å gi litt plass til de nivåer som befinner seg *over* det metodologiske nivået, og som dermed *gir* de teoretiske rammene for det metodologiske nivået. Michael Crotty har en inndeling som består av fire nivåer som jeg vil ta utgangspunkt i, og her er Crottys inndeling, med de relevante nedslagsfelt for mitt arbeid uthevet (i kursiv):

|        |  |
|--------|--|
| Nivå 1 | <i>Epistemologi</i> : Objektivisme, subjektivisme eller <i>konstruktivisme</i> (i ulike varianter)   |
| Nivå 2 | <i>Teoretiske perspektiv</i> : Bl.a. positivisme, symbolsk interaksjonisme, <i>fenomenologi</i> , <i>hermeneutikk</i> , <i>postmodernisme</i>  |
| Nivå 3 | <i>Metodologi</i> : Bl.a. eksperimentell forskning, etnografi (jeg benytter <i>auto-etnografi</i> , for å «plassere meg selv»), <i>fenomenologisk forskning</i> , Grounded theory, diskursanalyse, aksjonsforskning. |
| Nivå 4 | <i>Metoder</i> : Bl.a. <i>Observasjon</i> , spørreundersøkelser, <i>intervju</i> , case-studier, <i>dokument-analyse</i> og <i>komparative analyser</i> .  |

(Crotty, 1998: 3ff).

Crottys nivådeling og opplisting er slett ikke utfyllende, noe han også poengterer selv, og når det eksempelvis gjelder *metodologier*, befatter jeg meg med forholdsvis nye retninger som *artsbased research* og *A/r/tografi*, og disse nevnes ikke i Crottys oversikt. Noe overraskende i Crottys oversikt er ellers at *ontologi* ikke i det hele tatt ikke er med (ontologi regnes ofte på samme nivå og med samme *viktighet* som epistemologi). Crotty begrunner det med at epistemologi og ontologi ofte blandes- og at ontologi ofte «smelter sammen med» epistemologi, med det resultat at det som har epistemologisk karakter blir ontologisk. Mye av «ontologisk teori» kan betraktes som epistemologi, mener Crotty, ettersom det meste handler og kunnskap som er skapt (konstruert av menneskene), mens ontologi bør knyttes til «væren» og det mer eksistensialistiske: *...reserve the term «ontology» for those occasions when we need to talk about «being»*, sier Crotty- og refererer først og fremst til Heideggers tenkemåte (med fokus på *væren*) som ontologisk (ibid:10-11). *Creswell* på sin side, viser til, når det gjelder det *filosofiske*, fire områder en forsker må forholde seg til (uten at han gjør nivå-inndelinger på disse): *Ontologi*, *epistemologi*, *aksiologi* (verdiforankring, forforståelse) og *metodologi*. Disse fire områdene henger sammen på flere vis, og eksempelvis er ontologi, epistemologi og aksiologi viktig i forhold til å

tydeliggjøre sin egen posisjon og de briller man ser verden (og seg selv) igjennom- ettersom dette styrer både perspektivvalg, metodologi, metodevalg og hvordan man analyserer og tolker innholdet i det man ser og opplever. Et annet interessant aspekt hos Crotty er hans syn på nivåer og «forskningsretninger»: Han mener at man som forsker gjerne starter på lavere nivå (med metodologi og metoder) for deretter å se dette i forhold til overbyggende filosofier og teorier, slik at nivåpilene kan gå i «begge retninger» (op.cit.). Slik var det også i mitt tilfelle: Jeg startet med et interesseområde (improvisasjon), deretter spisset jeg dette (til SP) og utarbeidet deretter problemstilling og metodestategier, (og det skjedde i flere omganger, etter hvert som jeg fikk mere kunnskap om både emnet og forskningsprosessen) og deretter forsøkte jeg å skape meg et større bilde, fortrinnsvis ved hjelp av filosofiske retninger og ulike teorier - og gjennom bl.a. veiledning og egen «utforskning».

At Crotty's nivådeling ikke er «absolutt», ser vi f.eks. gjennom at *fenomenologi* forekommer både på teori- og metodologi-nivå, mens *konstruktivisme*, som hos andre kan forekomme på et teoretisk eller metodologisk nivå (Dreyer Hansen/ Sehestad, 2003:26 ff.) er hos Crotty på det øverste, epistemologiske nivå. Dreyer Hansen og Sehestad gir i boka «Konstruktive bidrag» eksempler på konstruktivistiske perspektiv både på meta-teoretiske nivå (som ontologi og epistemologi), men også på lavere nivå, bl.a. som en metodisk analyseform (op.cit.). At det er vanskelig å oppnå «enighet» både om nivå-inndelinger eller «grenser» for ideologier eller filosofiske retninger, er kanskje ikke så rart- ettersom vi opplever og forstår verden på forskjellige vis (og ifølge *konstruktivismen* vil slike inndelinger også være kunstige, samfunnsskapte *konstruksjoner, uansett*). Det gjør at det derfor heller ikke er så lett verken å plassere seg selv og sin egen kvalitative forskning innenfor helt tydelige avgrensede områder, men at man gjerne beveger seg innen noen ulike «forståelser», som riktignok har visse ideologisk «samstemtheter» (for å bruke en musikkmetafor).

Epistemologisk befinner jeg meg fortrinnsvis i sosial-konstruktivismen (jf. Crotty), og teoretisk og metodologisk beveger jeg meg i denne monografien i spennet mellom, hermeneutikk, fenomenologi og postmodernisme, samt en metodologi som retter seg mot å bruke kunsten i forskningen eller å forske på og med kunsten, nemlig *arts-based research* og *A/r/tography*. Slik sett vil jeg både bevege meg i litt ulike «farvann» og være litt grenseoverskridende og *fusjonerende*. (Og i vår postmoderne tid, hvor «fusjoner» er mer vanlig, har dette også ført til: *en grenseoverskridende tendens i forskningstilnærminger*, ifølge Halvorsen, 2007:15). Og når det gjelder «fusjonering» er det eksempelvis interessant å se at Jacob D. Rendtorff viser hvordan sosial-konstruktivisme og hermeneutikk med fordel kan kombineres og gi et metodisk utgangspunkt for å avdekke «spesifikke institutionaliseringer av vidensformer» (Dreyer Hansen/Sehestad, 2003: 29). Selv om noen ser en motsetning mellom hermeneutikken og konstruktivismen, mener Rendtorff at sosialkonstruktivismen ikke kan komme utenom hermeneutikken (man trenger fortolkningsbevissthet for å kunne analysere det samfunnsskapte) og at konstruktivismen faktisk står «på skuldrene» til både den kritiske

fenomenologien og den hermeneutiske tradisjon som ble utviklet med Husserl og Heidegger (ibid: 100-ff.). En lignende problematikk har vi i forhold til *heuristisk forskningstradisjon* (Polanyi 1964, Moustaka 1990)- som jeg beveger meg i nærheten av- og heurismens syn på at man ikke «trenger hermeneutikken», ettersom man i heuristisk forskning er opptatt av å la de menneskelige uttrykkene eller erfaringene *tale for seg selv*, uten videre tolkning eller forklaringer.(Moustaka: ibid:19).

Crotty, på sin side, ser *konstruksjonismen* og *fenomenologien* som svært epistemologisk sammenflettede (*intertwined*). Og i forhold til «ideologiske grenser» (eller «ideologiske fellesnevner»), vil jeg etter hvert argumentere for hvorfor jeg, ettersom jeg står med en «fot i fenomenologien og en fot i hermeneutikken», vil benytte teorier av Bandura, som jo hadde sitt utgangspunkt i *behaviorismen*- og som dermed i utgangspunktet kan sies å være på «kollisjonskurs» med fenomenologien og hermeneutikken. Likedan vil jeg også møte visse vitenskapsmetodiske utfordringer med å benytte en A/r/tografisk metodologi, hvor jeg både er forsker, lærer og artist, samtidig (og alt dette kommer jeg tilbake til).

Når man skal vurdere forskningens *legitimitet* må man ikke minst forholde seg til *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet* (pålitelighet og troverdighet), men hva legger man egentlig i disse begrepene og hvor viktig er de? Kvale/Brinkmann advarer mot et overdrevent «legitimeringsbehov» i kvalitativ forskning, ettersom de mener at: *Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg. I slike tilfeller ville forskningsprosedyrene være gjennomsiktige og resultatene åpenbare.* (2015:282). Det innebærer bl.a. at validering er noe som bør følge *hele* forskningsprosessen, og ikke kun bør knyttes til *resultatet* forskeren kommer fram til (ibid: 272) (Og dette er bl.a. noe jeg forsøker å imøtekomme med mine oversikter, tabeller og oppsummeringer underveis). Også P. Lather er ute i samme ærend når han på postmodernistisk vis etterlyser nye teknikker for «pålitelighet», som unngår «pitfalls of orthodox notions of validation» (Creswell, 2013:247). Videre drøfter Kvale/Brinkmann også *objektivitetsbegrepet*, både som en *etisk* størrelse (hvor «styrende» er eksempelvis forskeren og hvilke hensyn tar forskeren til deltakerne?) - og i forhold til epistemologien: Kan kunnskap i det hele tatt kan være objektiv? I likhet med konstruktivistisk tenkning og postmodernisme, mener de at kunnskap er kontekstuellet skapt og at vi i stedet for å forsøke å oppnå objektivitet og «nøytral viten», bør snakke om en «refleksiv objektivitet», hvor forskeren *reflekterer* over sitt bidrag til kunnskaps-produksjon (ibid: 273). (Dette er i samsvar med Alvesson/Sköldbergs nevnte tanker om reflekterende forskning). Når det gjelder validiteten sjekkes den ved å «sjekke feilkildene», men handler også om å stille spørsmål- og validitet handler slett ikke bare om *metode*, men også om forskeren som person og de etiske linjer som følges, samt en «praktisk klokskap» (ibid: 277-281) - jf Aristoteles' *fronesis*-begrep. Eksempelvis mener de at i stedet for å spørre hva en «korrekt transkripsjon» er, bør man heller stille et mer

konstruktivt spørsmål som: *Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?* (Ettersom det ikke finnes noen «korrekt transkripsjon»).

Når det gjelder å legitimere og «kvalitetssikre» sitt eget forskningsarbeid, presenterer Creswell tre viktige perspektiv i forhold til «credibility of qualitative research», hentet fra Eisner («grunnleggeren» av *artsbased research*): *Structural corroboration* (forskeren bruker ulike data for å bekrefte eller avkrefte egen analyse og tolkning), *consensual validation* (man innhenter mening fra «andre») og *referential adequacy* (hvor både en kritisk innstilling og sensitiv persepsjon/forståelse er essensielt). (Creswell, 2013:244 ff.). For å tydeliggjøre forskningshåndverket skal man forsøke å presentere arbeidet sitt så tydelig og transparent som mulig. I den sammenheng poengterer Monica Dalen, i forhold til *reliabilitet*, at det må tydeliggjøres hvem forskeren er, hvilke informanter som inngår i forskningen, hvilken sosial setting forskningen foregår i, hvilke analytiske begrep som er brukt og hvilke metoder for innsamling data og analyse man bruker. ([www.uio.no/studier/emner/.../ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt](http://www.uio.no/studier/emner/.../ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt)). Så, når jeg skal forsøke å følge og forklare de vesentligste sidene av mitt arbeid, dreier dette seg samtidig om egen bevisstgjøring omkring *hva* jeg har gjort, *hvordan* jeg har gjort det og *hvorfor* jeg har gjort det slik. Og dette er ikke alltid like tydelig og lett å forklare, når man gjennomfører forskningsaktivitet i skjæringspunktet mellom det planlagte, gjennomtenkte og bevisste arbeidet (det mer *deduktive*)- og det spontane, intuitive og til dels ubevisste arbeidet (det mer *induktive*) jeg har foretatt meg i dette prosjektet -og dette er viktige perspektiv å se på også i forhold til gyldigheten av dataene og påliteligheten (hvor forskeren gjør rede for *hvordan data utvikles*). (Thagaard, 2013:194-204). Men det induktive bringer også inn et annet spørsmål: I hvilken grad kan man være *intuitiv* som forsker? Alvesson/Sköldberg ser altså på det intuitive som essensielt på områder hvor «bevisstheten og fornuften» ikke helt strekker til. *Intuitionen innebär ett slags inre «skådande», skilt från förnuftens mer formella och varseblivningsfria kunskapsart-* og de mener intuisjon kan være som en: *mental blytbelysning som skänker momentan och fullständig överblick* (2011:192). Og i min forskning, hvor forskningsfeltet SP omhandler spontan musikkskapning, og hvor jeg selv er *artograf* (både lærer, forsker og artist), vil også det intuitive være en vesentlig bestanddel. Så selv om man skal analysere og tolke datamaterialet retrospektivt, vil det som skjer i øyeblikkene (f.eks. i en intervju- eller undervisningssituasjon) og som gir grunnlaget for refleksjonen, også være en essensiell del av resultatet.

### 5.1 Teori og empiri

Alvesson og Sköldberg snakker om *teoriens konfrontasjon med empirien* og drøfter forskning med og uten empiri (2011: 37). Selv om de mener man ikke skal gi opp ambisjonen om å bedrive empirisk forskning, kan det også være fruktbart *ikke* å forske empirisk, men heller interessere seg for teoretiske problem eller fokusere på hvordan man kan drive empirisk forskning, uten nødvendigvis å gjøre det. Deres poeng er her at man da kan fokusere mindre på innsamling og behandling av data, men gi mer



tid til tolkning og refleksjon (ibid: 479-480). En slik «argumentasjon» er ikke vanskelig å forstå, ettersom det empiriske materialet fort kan bli omfattende og veldig tidkrevende (jf. Kvale/Brinkmanns metafor på «1000-siders-spørsmålet»: *Hvordan skal jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjoner som jeg har samlet inn?* (2015: 215). Mitt datamateriale ble også stort, gjennom at jeg brukte flere ulike innsamlings- og analyse-metoder. Jeg har derfor måttet gjort noen valg og prioriteringer i forhold til bl.a. hvilke deler av mitt empiriske datamateriale som skulle få mest oppmerksomhet. (Hva som bestemte utvalget og hvilke prinsipper jeg fulgte, vil jeg redegjøre for, etter hvert). Men i posisjonen mellom teori og empiri står *abduksjon*, som kan betraktes som et «samspill» mellom teori og empiri, eller mellom det *induktive* og det *deduktive* (Thagaard, 2013:198) - og i disse «mellomrommene» har jeg også befunnet meg i mitt forskningsprosjekt.

Da Barney Glaser og Anselm Strauss utviklet forskningsmetodologien *Grounded Theory* midt på 1960-tallet, var det en reaksjon på den «teori-tunge» forskningen som fant sted (bl.a. hypotetisk-deduktiv metode), hvor teoriene kunne være langt fra den praktiske virkelighet. De ønsket å utvikle *teori gjennom empirien*, slik at praksis og teori skulle henge sammen. (Glaser mente faktisk at en forsker bør unngå vitenskapelige litteratur før møtet med empirien, mens Strauss ble etter hvert uenig med Glaser og mente at det ikke var mulig å unngå teorier- og de to brøt samarbeidet etter hvert). (Rønholt m.fl., 2003:38-59). Kunnskap er alltid teoriladet og vi «observerer» aldri noe uten teorier, sier Alvesson/Sköldberg (jf. Strauss` argumentasjon). Refleksjon over vår egen teoribakgrunn og utviklingen av den er viktig for bedre å forstå det vi studerer, mener de. (2011:103). Et vitenskapssyn i det perspektivet er at det ikke er mulig å skille kunnskap fra «kunnskapshaveren» (*knowledge from knower*, Steedman 199), (ibid: 13). (Etymologisk kommer ordet *teori* fra fra det greske *theoria*, som kan oversettes med *betraktning* (<https://snl.no/teori>, 22.5.14) - og slik sett kan vi si at teori er en måte å betrakte noe gjennom). Min teoretiske forankring vil derfor være medbestemmende for både hva slags forskningsmateriale jeg får og hvordan jeg i neste omgang behandler dette, med tanke på analyser og tolkninger. Også i forhold til *tolkning* vil forskerens teoribakgrunn ha betydning:

*Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataens meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene, mener Thagaard (2013:193.)*

Thomas Kuhn forteller oss at all vitenskap opererer innenfor et paradigme og at “paradigms usually operate unnoticed, tacitly accepted” (until a crisis develops). (Packer, 2011: 39-40). For en kvalitativ forsker (og som *lærer-utdanner* også, vil jeg tilføye) vil det være viktig å bevisstgjøre seg hvilke paradigmer som «gjelder» på de områdene man befinner seg på (hvilket jeg har forsøkt å gjøre, særlig i kapittel 1). Martin Packer berører videre også noen andre «fallgruver» man bør være klar over når

man utfører kvalitativ forskning, både i forhold til *deltakelse* og *observasjon* («the uneasy combination of participation and observation») og ikke minst *subjektivitet-objektivitets-problematikken*:

*It is often defined as the objective study of personal experience, but we will see that such a view- for example, in empirical phenomenology, interpretative phenomenological analysis, and grounded theory- gets helplessly tangled in the opposition of subjectivity and objectivity.* (ibid: 2).

Dette nærmest «symbiotiske» subjekt/objekt-forholdet i kvalitativ forskning, krever ekstra bevissthet og krav til refleksjon. For ikke å bli for «navlebeskuende» i forhold til egen teoribakgrunn og eget ståsted, er denne oppfordringen fra Alvesson/Sköldberg verdt å arbeide etter:

*...det är pragmatisk fruktbart att utgå från att det existerar en verklighet utanför forskarens ego- och forskarsamhällets etnocentricitet (paradigm, medvetandse, text, retoriska manövrerande), ock att vi som forskare bör kunna säga något insiktsfullt om denna verklighet.*(2011:16).

De to snakker sterkt for en *reflekterende* kvalitativ forskning, ettersom man da hensyntar to viktige grunnelement: *Tolkning* og *refleksjon*- hvor tolkning er fundamentalt og finnes i alle empiriske resultat og hvor refleksjon kan sees på som *tolkning av tolkningen*, og noe som «sætter igång en kritisk självprövning av egna tolkningar (inklusive konstruerande) av empiriskt material». Dette kan derfor fungere som en konstruktiv, men også krevende «ledestjerne», fordi det innebærer at *... man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunnskapsutvecklingsprocess i vilken empirisk material konstrueras och tolkas* (ibid:19-20). Ikke minst vil jeg reflektere over egne tolkninger, analyser, språkbruk og formuleringer. For selv om man eksempelvis forsøker å være utelukkende deskriptiv, vil aldri språket bli *nøytralt* (jf. Halliday og den «socio-semiotiske diskurs» eller Derrida og «dekonstruksjon»): Både stil, ordvalg og bruk av metaforer vil eksempelvis «avsløre» både våre synsvinklinger og språketoriske virkemidler. Gjennom at vi gjerne skriver til noen, vil vi gjerne også kunne påvirke leseren i en bestemt retning, både bevisst eller ubevisst - og det er særlig det sistnevnte som kan gi utfordringer for den kvalitative forskeren. Egen språkbevissthet vil jeg derfor også drøfte.

#### 5.1.1 Pedagogisk forskning og meg selv som forsker

Når det gjelder pedagogisk forskning, kan man innen sosialvitenskapene (som pedagogikk er en del av) finne to vesentlige forskningsparadigmer: *Realistisk forskning* og *konstruktivistisk forskning*, med dertil ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt. I realistisk forskning ser man på den sosiale virkelighet som en objektiv realitet «utenfor» individene, mens i konstruktivistisk forskning er virkelighet og viten *relative* oppfatninger, og et resultat av *meningskonstruksjoner, forhandlinger, interesser og maktforhold*. (Rønholt m.fl.: 2003:20). (Mens Alvesson/Sköldberg bruker betegnelsene

*objektivistisk* kontra en *tolkende, opplevelsespreget* retning i forhold til empirisk samfunnsvitenskap, 2011:14). Jeg befinner meg i et konstruktivistisk paradigme, og mitt *grunnsyn* i forhold til musikk (og kunst) både i klasserommet og i samfunnet for øvrig, som jeg har gjort rede for i innledningen (og som er preget av synet på at vi *gjør* musikk, lærer av hverandre, (jf. Vygotskys ZPD) - og at vi *tolker, forhandler og konstruerer* sammen) - vil være med på å påvirke hele forskningsløpet mitt, helt fra litteraturutvalg, materialinnsamling, behandling av materialet og til slutt mine «funn» og sluttsatser.

For å avsløre noe av ens egen forforståelse og forstå betydningen av forskeren som «eget verktøy» i kvalitativ forskning (og at de resultat man kommer fram til er en rekonstruksjon av «virkeligheten») vil det *metodologisk* si at man skal forholde seg kritisk til både ulike filosofiske posisjoner og metodiske valg for å se styrker og svakheter ved disse aspektene. Hvorfor velger jeg f.eks. en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, og hvilke konsekvenser får det for hva slags materiale jeg får og hva jeg «finner» i min empiri? For det første kan man si generelt at dersom man driver med kvalitativ forskning, kommer man ikke utenom å være en tolkende forsker, enten det dreier seg om å vurdere enkelte situasjoner under f.eks. et intervju, eller det dreier seg om å tolke sitt datamateriale- og slik sett er det helt naturlig og nødvendig med hermeneutikk- og derfor er det også viktig å vite mer om de fortolkende (hermeneutiske) «mekanismene» i oss. Det er også naturlig for meg å forholde meg til fenomenologien, ettersom jeg er ute etter å finne aktørenes opplevelse av å jobbe med SP (førstepersons-inntrykkene) og skal forsøke å se og forstå SP ut ifra «deres verden», for å få økt kunnskap om SP og finne svar på min problemstilling. Men, dette er en krevende øvelse, for man skal både ha en oversikt over egne posisjoner og valg og alternative posisjoner og valg når man velger metodestrategier. (Ved å fokusere spesielt på visse ting, velger man samtidig bort noe annet). Et annet viktig forhold en som forsker må reflektere omkring, er ens egen *involvering*, både i prosessen og i forhold til resultatet man kommer fram til. *Postmodernistisk og sosial-konstruktivistiske perspektiver fremhever betydningen av at forskeren gjør rede for sin involvering i forskningsprosessen, og derved diskuterer grunnlaget for produksjon av kunnskap»,* sier Thagaard (2013:223). At jeg kjente flere av praksislærerne fra før, kunne eksempelvis få betydning for både innsamling av materiale og behandlingen av dette materialet senere.

#### 5.1.2 Metodologiske rammer

Ettersom jeg vil befinne meg både innenfor *sosial-konstruktivisme, postmodernisme og hermeneutisk-fenomenologisk teori og metodologi*, (med vekt på *fortolkning og opplevelse/forståelse*), samt *arts-based* og *A/r/tografisk metodologi*, hvor man, når det gjelder de to sistnevnte, vil forsøke å bruke *kunsten* i forskningen, vil jeg først gjøre rede for noen vesentlige rammer for disse (som et teoretisk bakteppe), og samtidig se dette i sammenheng med mitt forskningsarbeid. Men først vil jeg forsøke å se og drøfte hermeneutikk og fenomenologi i forhold til

mitt prosjekt (sosial-konstruktivisme og postmodernisme har jeg allerede presentert, henholdsvis i forhold til sosial-semiotikk og den ideologiske bakgrunnen for Soundpainting).

#### 5.1.2.1 Hermeneutikk: Tolkning og forståelse

Friedrich Schleiermacher utvidet på begynnelsen av 1800-tallet hermeneutikken til å omfatte alle åndsprodukter - ikke bare skrifter (tekst-tolking), og for Heidegger, Gadamer og Ricoeur dreier hermeneutikk seg om en filosofisk teori om *all forståelse*. Heidegger snakker om menneskets eksistens (i *Sein und Zeit*) som hermeneutisk ikke bare i forhold til vår forståelse av tekster, men i forhold til vår viten, som alltid bygger på en forforståelse, dvs. at mennesket som en «væren-i-verden» (*In-der-Welt-Sein*) «alltid allerede» befinner seg i forståelsessituasjoner i forhold til sin historie, som mennesket må klargjøre og korrigere, for å finne sannheten. (Grunnlag: <https://snl.no/hermeneutikk>, 20.8.14, forfatter: Jan Harald Alnes). Vi mennesker tolker våre omgivelser og egne opplevelser hele tiden og er dermed «født hermeneutikere». At vår persepsjon skjer automatisk gjør at man som forsker må forsøke å forholde seg kritisk til de «ubevisste tolkninger» og forsøke å bli mer bevisst på hvilke rammer eller hvilket fortolkningsregister man tolker ut ifra- og forsøke å *drøfte sine egne tolkninger* og spørre seg selv om hvorfor man tolker slik man gjør (bl.a. i forhold til egen bakgrunn, påvirkning fra andre, egne preferanser mm.) og forsøke å klargjøre hvilke forskningsmessige konsekvenser dette kan gi.

*Hermeneutikken har ibland setts som vår tids tänkande par preference* (Vattimo 1997, Kristensson Uggla 2002, 2004) *ett tänkande där tolkningarnes och förståelsernas mångfald får kollidera och ge inspiration* (Ricoeur 1974), sier Alvesson og Sköldberg (2011:191). Det beskriver samtidig mye av det arbeidet og den prosessen jeg har vært i gjennom i mitt doktorgrads-arbeid: Man må hele tiden tolke å forsøke å forstå, blant et stort mangfold av fortolkningsmuligheter og forståelseshorisonter, som innimellom til og med kan være på kollisjonskurs med hverandre, men som derfor også gir nye spørsmål, tanker og forståelser- og dermed «justerer» eller «utvider» man sin egen forforståelse og også den helhetlige forståelsen av et fenomen. Hermeneutikkens to *sirkler*, forholdet mellom å se *delhelhet* og *forforståelse- (ny) forståelse* i gjensidig vekselvirkning, er noe jeg har erfart på mange vis i denne avhandlingen. Når det gjelder det sistnevnte dreier det seg om bl.a. om å åpenbare det som er skjult- altså min egen forforståelse, noe som igjen kan skyldes mangel på forståelse eller kunnskap f.eks. omkring fenomenet Soundpainting- og slik ser vi at de to sirkelene også har viktige berøringspunkt. Men «innebakt» i dette ligger selvsagt også mitt overordnede syn på musikk som undervisningsfag og på et enda høyere nivå, mitt generelle syn på hva musikk er, både i forhold det eksistensielle («alle» trenger musikk og alle kan musisere) og dets plass i samfunnet. (Musikk og kunst er viktig for å ivareta hele mennesket, og for å utvikle samfunnet, både i forhold til det kreative, spontane, emosjonelle, estetiske og holistiske).

I den sammenheng, er det særlig interessant å se Hans-Georg Gadamer syn på *fordommer* (og forforståelse) i det Gadamer snur fordommer til noe positivt. Fordommene fungerer som «produktive mulighetsbetingelser for forståelse» og man må se forståelsen uti fra ens eget erfaringsgrunnlag (Espen Schaaning i forordet til «Sannhet og metode» («Wahrheit und Methode», 2010:13). Dette får dermed metodologiske konsekvenser, gjennom at det vil være essensielt å klargjøre sine egne fordommer og kunne formidle dette i sin forskning, som en «premiss» i forskningen. (Gadamer selv var svært skeptisk til metodetenkning og jakten på «sannheter» og påpeker at hermeneutikk ikke er noen metode, men en måte å forholde seg til verden på, derav den ironiske tittelen på hovedverket hans «Wahrheit und Methode», 1960.) Ikke minst «kreves» bevisstgjøringen av egne fordommer at det er vanskelig å skille kunnskap fra personen som innehar kunnskapen (*knowledge from knower*) på grunn av vi hele tiden *tolker* mennesker, symboler, språk (som ofte kan være tvetydig), situasjoner og kontekster, empiri og teorier på ulike vis og uti fra vår egen bakgrunn (og her berører jeg også *sosial-konstruktivismen*, som jeg kommer tilbake til). Hermeneutikken deler Alvesson og Sköldbberg i to hovedretninger: Den *objektiverende* hermeneutikk og den *aletiske* hermeneutikk (avledet av det greske *aletheia*, sannhetens gudinne) hvor man i den førstnevnte skiller mellom subjekt og objekt, mens man i den sistnevnte, ser subjekt og objekt i sammenheng- og her anser man også at *forståelse* ikke er noe man oppnår gjennom vitenskapelig arbeid, men at det er et grunnleggende eksistensielt tolkningssett for alle mennesker, slik både Heidegger og Gadamer forfektet. (Begge tilhører denne retningen, som også betegnes som den *eksistensielle hermeneutikken*). (2011: 201). Det er også den aletiske retningen jeg vil forholde meg til som «hermeneutisk rammeverk» fordi her vil man, i forhold til en tekst eller et språk som SP, se på språket og brukeren som noe «enhetlig» og ikke som adskilt subjekt og objekt. (Her kan man derfor se forbindelsen til fenomenologien, som heller ikke skiller mellom subjekt og objekt, men ser dette som en «sammensmelting».) Overført til SP kan man si at tegnspråket alene ikke har særlig verdi uten at det brukes av *noen*, og at det derfor både er vanskelig å si hva som er subjekt og objekt og at det er «møtet» mellom språket og brukeren som er det essensielle. Man avviser i hermeneutikken *regler* for hvordan man tolker (jf. Gadamer kritiske syn på metode), men for å finne «sannheten bak det skjulte» (jf. metaforen til *aletheia*), blir *prosessen av forståelse* viktigere enn resultatet, og *forforståelsen* vurderes som svært viktig og sees derfor både i forhold til problemstilling, utvalg etc. (ibid:201-202). Kvale og Brinkmann sier at: *Hermeneutikken kan lære forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon.* (2011:70)

I hermeneutikken har man altså hele tiden vært opptatt av å se sammenhengen mellom *del og helhet*, og i musikk sammenheng kan det være nærliggende også å trekke inn *gestalts-psykologien* som, forenklet sagt, er opptatt av at mennesket opplever *helheter* selv om vi får presentert *deler*. (Vi opplever ikke tonene i et musikkstykke separat, men som en helhet- noe som f.eks. en melodilinje kan

være et bevis på). Del-helhet-perspektivet kan også vurderes i forhold til ulike perspektiv i SP og kan være mulig å drøfte på flere områder, både i forhold til *form* og i forhold til soundpainternes *rolle* som «form-ansvarlig» eller «komponist», men ikke minst er det viktig å få fram at jeg som forsker har et «helhetlig» fokus og at det både kan hjelpe meg, men samtidig gjøre det vanskelig å oppdage deler eller detaljer både i forhold til forforståelse-forståelse og del-helhet. Da jeg gjennomførte intervjuene, var det eksempelvis en utfordring ikke å tenke *for* helhetlig og være for «forståelsesfull» når man tolker og forstår det de intervjuede sier. Og jeg kunne nok gjort meg selv mer *uvitende og åpen* og stilt flere «fordoms- eller forståelses-løse» spørsmål, i stedet for å møte de med «helhetlig forståelse». Den samme hermeneutiske utfordring kan jeg også nevne i forhold til video-observasjon, hvor man generelt fanger inn helheter og dermed kan gå glipp av viktig informasjon. Ikke minst er dette ekstra krevende når det er snakk om så mange og ulike modaliteter som det finnes på et video-opptak- og hvor man normalt ikke skiller de ulike modalitetene fra hverandre og hvor man til dels automatisk og ubevisst (perseptorisk), velger ut hva som er viktigst. Og slik kan man også gå glipp av en del viktig informasjon. Det samme kan også sies når jeg gjorde litteratur-review og dokument-analyse av Thompsons Work-books: Utifra et helhetlig inntrykk man danner seg, blir man preget både i forhold til utvalg og vinklinger- og kan også dermed miste andre essenser eller viktige detaljer. For å redusere denne faren noe, forsøkte jeg å bli mer bevisst på mitt eget «del-helhet/helhet-del»- perspektiv og en *deduktiv* og *induktiv* tilnærming (bl.a. ved å gå gjennom det empiriske materialet mange ganger og forsøke å stille nye spørsmål til både de enkelte delene og helheten).

#### 5.1.2.2 Konkretisering av egen forforståelse

For å bli mer bevisstgjort i forhold til eget ståsted, forsøkte jeg å kartlegge og konkretisere deler av min egen forforståelse på flere områder. Jeg måtte først innrømme for meg selv at jeg hadde stor tro på SP som spontant og intuitivt skapende verktøy i både grunnskolen og kulturskolen, og var dermed *positivt ladet* i utgangspunktet. Mitt sterke fokus på improvisasjon preget også mine forestillinger om SP sterkt i starten (noe bl.a. intervju-guiden bærer preg av), men dette måtte justeres noe, etter hvert som begrepet *live-composition* også måtte få større plass, og dermed måtte improvisering og komponering sees mer i sammenheng (slik også læreplanene gjør). Et annet moment jeg ble bevisst på, var at når jeg presenterte SP for andre, så betegnet jeg det ofte som et «kreativt tegnspråk»- men jeg spurte meg selv, litt mer kritisk etter hvert, om SP nødvendigvis er like kreativt alltid, eller om det heller avhenger av *hvordan* man bruker språket- og hvor godt man kjenner det og hvor trygg man er? (Disse spørsmålene kommer jeg tilbake til i drøftingen av resultatene).

Ellers hadde jeg også noen forhåndssyn på de involverte aktørene i prosjektet. For det første antok jeg at jeg ville møte en del skepsis til SP fra de fleste involverte, men at studentene og elevene ville være *mindre skeptisk* til SP enn f.eks. lærerne ville være (og det kan også ha å gjøre med at jeg opplever noe usikkerhet eller skepsis til SP også blant noen av mine egne lærer-kolleger). Uansett tenkte jeg det

ville være nødvendig å forsøke å «integrere» deler av de unges *egen musikk* i SP, (som jeg antok ville være pop- og rock-relatert musikk) for at de skulle få en viss nærhet til SP (og det kunne bl.a. gjøres gjennom å bruke «palletter» eller sjanger-tegn som rock, techno osv.- og dessuten la elevene selv få soundpaintede- slik at de kunne være med å styre noe av tegn-innholdet og hva slags SP-musikk vi ville få). Ellers var min noe «tradisjonelle» forhåndsantakelse at 6.klassingene i utgangspunktet ville være mer spontane og kreative (mer «barnslig utforskende») enn ungdomsskole-elevener i kulturskolen, men at kulturskole-elevener pga. større «mengde-trening» etter hvert ville tørre å teste ut mulighetene ved de enkelte tegnene og finne nye spennende uttrykk på instrumentene- noe som ville motivere dem for å arbeide med SP. Jeg tenkte også at 6.klassingene var ganske ukjente med begrepene komposisjon og improvisasjon og jeg ville derfor ikke utspørre dem på dette området. Og ellers hadde jeg en forestilling om at det kunne være stor forskjell på motivasjonen til elevene i de to skoleslagene: Jeg tenkte at elevene i kulturskolen var mest motiverte, ettersom kulturskolen er frivillig (mens grunnskolen er obligatorisk), og i kulturskolen får man eksempelvis spille et instrument man liker - i tillegg til at det også er en del andre fordelaktige rammefaktorer i kulturskolen, med tanke på større musikkfaglig kompetanse og jevnere nivå blant elevene, samt bedre rom- og utstyrsmuligheter og muligens også sterkere faglærer-ressurser.

I et konstruktivistisk forskningsperspektiv utformer forsker og forskningsdeltakerne *kunnskapen i fellesskap*. (Thagaard, 2013:45). Relasjonen mellom forsker og deltakere blir derfor viktig å klargjøre. At jeg kjente flere av praksislærerne fra før, fikk en viss betydning både for hva som ble sagt i intervjuene, bl.a. på grunnlag felles «forventinger» til hverandre, og hvordan jeg tolket deres utsagn der og da- noe som igjen kunne resultere i oppfølgingsspørsmål eller *forhindret* oppfølgingsspørsmål, ettersom jeg muligens «skjønte hva de mente» ut ifra tidligere erfaringer og den «plasseringen» jeg hadde gjort av disse lærerne fra før. Den samme utfordring møtte jeg også når jeg skulle tolke og analysere intervju-materialet, særlig når jeg skulle finne meningsbærende enheter og sentrale temaer. Da merket jeg at jeg automatisk hadde på meg de «gamle brillene» som jeg brukte da jeg arbeidet sammen med dem. Jeg måtte derfor forsøke å anstrenge meg ekstra og spørre meg selv om jeg lyttet og tolket med «nye ører» eller om jeg hørte for mye på «gamle stemmer».

I forhold til min video-analyse merket jeg at mine inntrykk fra loggene fra den første timen hang igjen som et bakteppe når jeg skulle gjøre nye refleksjoner av video-materialet. Dette gjaldt særlig i forhold til min «kategorisering» av en av studentene. Vedkommende, som bare til dels hadde vært med på samlingene og kurset i forkant av praksisen, hadde visse problemer med å være tydelig i sin Soundpainting, og jeg merket at jeg muligens var mer kritisk til denne studentens Soundpainting da jeg skulle analysere video-opptakene etterpå. Jeg måtte derfor vurdere dette i flere runder- både i forhold til egen for forståelse (og utsnittene fra min egen logg hjalp meg til å kartlegge noe av min for forståelse)- og ikke minst sammenligne vedkommende mer opp mot de andre, både når jeg skulle



beskrive og nivå-plassere denne studenten. (Jeg fikk hjelp av andre kollegaer til å se på visse video-utsnitt, for å få deres opplevelse av hva de så, men ikke spesifikt rettet mot denne studenten, av forskningsetiske hensyn).

Ellers kjente jeg også på en viss usikkerhet med tanke på å innføre en helt ny måte å nærme seg musikk på – hvor man på svært kort tid (3 og 5 undervisningstimer) skulle lære seg et nytt tegnspråk- og drive *improvisert komponering* i klasserommet. (Og som tidligere lærer i grunnskolen og kulturskolen kjente godt til hvilke utfordringer som følger med en slik tilnærming, men jeg hadde selv aldri prøvd SP i grunnskolen). Min forhåndsvurdering at et slikt «sjansespill» var at studentenes kjennskap til SP og deres presentasjon av SP overfor elevene, kom til å bli avgjørende i forhold til om dette prosjektet skulle lykkes- og det gjorde at jeg måtte *kvalitetssikre* kursingen av studentene (og lærerne fikk også det samme tilbudet). Jeg leide derfor inn en flink, erfaren, kreativ og motiverende soundpainter til å kurse dem, nemlig Thor Hauknes, som jeg kjente fra før (og dermed visste jeg hva han var «god for»).

#### 5.1.2.3 Språk og retorikk

Som kvalitativ forsker er det også viktig å være bevisst på hvordan man bruker språket, både i forhold til sin egen selvbevissthet og i forhold til å «oppdage» om man ønsker å påvirke leseren i bestemte retninger, enten gjennom skjult språklig argumentasjon eller ved bruk av tydeligere retoriske virkemidler. En økt selvrefleksjon på dette feltet, kan også sees som en del av valideringen av arbeidet. Kvale og Brinkmann mener at å flytte fokus fra produkt til prosess og å tenke validitet mer som en kontinuerlig prosess i alle fasene i forskningsarbeidet (2015:272) kan også knyttes til ens egen språkretorikk og de argumentasjons-strategier man velger seg. Dette dreier seg gjerne både om bevisste og ubevisste «språkhandlinger». Når jeg skriver: *Vi kan se klart*, i stedet for: *Jeg kan se klart*, har jeg forsøkt å få til en kollektiv forståelse om at «saken er klar» og at det er flere enn meg som ser det sånn. Her er det derfor viktig å være presis i forhold til hva som er mitt syn og hva som er eksempelvis deltakerne i praksisen sitt syn eller enda mer subtilt, hva som er mitt syn og hva som jeg forsøker å få leseren «med på», gjennom å bruke «fellesytringer» som: *Vi er vel alle enige om* eller: *Alle kan vel se at..* Likedan oppdaget jeg at jeg forsøkte å skape kongruenser når jeg presenterte resultatet av samletemaene, med tendensiøse setninger som: «Det er *også her* stor samstemmighet, i forhold til aktørenes opplevelse av SP». For ikke å forsøke å påvirke leseren og forsøke å gi et bilde av at det var stor enighet om opplevelsen av SP på flere områder, justerte jeg setningen til: «Det er stor samstemmighet, i forhold til aktørenes opplevelse av SP». Setningen ble dermed litt mindre ledende og retorisk.

I forhold til observasjonsarbeid, analysearbeid og tolkning er det verdt å merke seg at Gergen og Gergen (1991) ikke ser på observatøren som den som absorberer objektet, men at det er *språket* som gjør det. Likedan ser de på empirisk forskning som både umulig og unødig, dersom man tror at språket



kan speile virkeligheten. Man må altså forholde seg til språkets retorisk-språklige dimensjon. (Alvesson/Sköldberg, 2011:481 ff.). Dette gjelder ikke minst når man bruker metaforer- og det er noe jeg bruker mye av. Jeg har etter hvert blitt mer bevisst på hvordan bruk av *metaforer* både kan gi mangetydige eller i verste fall tvetydige innhold. Ikke minst kan metaforer brukes retorisk, ettersom «billedrik tekst» kan påvirke oss sterkere enn en «saklig» tekst. (Jf. nevnte Austring/Sørensen som er opptatt av det estetiske *symbolspråkets* potensial i forhold til *følelser og subjektivitet* i motsetning til det diskursive språkets *nøytralitet*). Jeg har derfor tatt bort en del metaforer og skrevet om en del av teksten i denne avhandlingen, for å unngå visse uklårheter, men det er fortsatt mange metaforer igjen (men forhåpentligvis av det «tydeligere slaget»). Likevel vil språket alltid kunne gi ulike tolkningsmuligheter ettersom språket er retorisk-språklig (Gergen/Gergen) eller mer *metaforisk-poetisk* enn *logisk-formelt*, for å si det med Gadamer's ord (1989). (Alvesson/Sköldberg, s. 250).

Men selv om jeg forsøkte å være bevisst på mine egne språklige «knepp», gjennom bl.a. å lese teksten kritisk gjennom flere ganger og ved å få andre til å lese tekstbiter, er det ikke alltid så lett å oppdage seg selv og sin skjulte argumentasjon og retorikk, bl.a. fordi man tar mye av sin egen logikk for gitt, og dessuten er språket man bruker mer eller mindre «innleiret» i og farget av ens egen forforståelse og ens egen kultur. (Slik sett hadde det vært interessant og fått noen til å gjøre en diskursanalyse av ens eget språk). I mine egne prosa-dikt har jeg forsøkt å vært svært bevisst på språklige og retoriske virkemidler, som f.eks. å unngå både tegn og store bokstaver for å unngå å tydeliggjøre hvor setninger starter og stopper og jeg deler heller ikke verselinjene på «tradisjonell» måte (strofevis), men lar det «flyte sammen», for at leseren selv må dele opp språket og foreta noen språknyanserte valg, i forhold til konteksten, ord-fokuseringer og semantisk innhold, fraseringer etc.

Man kan videre forsøke å «dekonstruere» deler av sitt eget språk og f.eks. se hvilke begrep man bruker som kan virke ladede eller «retningsgivende» - eller se om man er retorisk i språket og om det også preger analyser og tolkninger. Jeg merker f.eks. at når jeg bruker konjunksjonen *men*, kommer jeg ofte en med en innsigelse eller kritisk vinkling på en eller annen måte. Eksempelvis skrev jeg i videoanalysen fra grunnskolen: *Men studenten repeterte kun 7 av de 15 tegnene de hadde jobbet med den første timen dagen før*. I neste omgang tok jeg bort *men* og kuttet også ut *kun*, slik at det ble: *Studenten repeterte 7 av de 15 tegnene de hadde jobbet med den første timen dagen før*- og med det ble beskrivelsen mindre normativ. Gjennom å oppdage slike språklige verdi-ladete «indikatorer» kan man til en viss grad avsløre sin egen retorikk og egne verdi-ladninger. Men dette kan fort bli tekniske øvelser, for uansett vil ens intensjoner ha ladninger som kan være vanskelig å få helt fram i bevisstheten. Å skulle gå seg selv etter i sømmene rent språklig, er altså ingen enkel øvelse, ettersom det språket man bruker i seg selv er farget av tradisjoner og diskurser man er en del av og som er så «automatiserte» i ens egen uttrykks-palett at man ikke merker det selv. Spesielt språkbevisst forsøkte jeg å være da jeg analyserte intervjuene og ikke minst se på hva som skjedde med egne ordvalg i

transformasjonen fra å finne *meningsbærende enheter* til *sentrale temaer* (jf. Giorgis analysemetode, 5.2.5.4) og deretter *samle-temaer* med utgangspunkt i de sentrale temaene (se 5.2.5.4, trinn 3).

#### 5.1.2.4 Fenomenologien: Subjektivisme, objektivisme eller relativisme?

Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av den moderne fenomenologien- en tysk filosofisk retning som oppstod i begynnelsen av 1900-tallet, bl.a. som en kritikk mot den moderne naturvitenskapen, som Husserl mente hadde fjernet seg altfor langt fra hverdagslivet og den menneskelige erfaringsverden. Man skulle derfor ta utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og ha et førstepersons-perspektiv og man skulle bygge på slagordet *zu den Sachen selbst*, med den mening at man skulle gå direkte til «saken» eller fenomenet man skulle utforske, for at forskeren skulle ha mer fokus på *saken* og redusere fokuset på egne oppfatninger og tanker (*fenomenologisk reduksjon*). (Grunnlag: Alvesson/Sköldberg, 2011: 165-166). Om dette sier Gadamer: *Når fortolkeren gjennom hele fortolkningssteksten synes å bli villedet av seg selv, er det om å gjøre å holde blikket rettet mot saken selv.* (Gadamer, 2003:36). Man skal altså som forsker forsøke å se bort fra sine egne tanker og ideer om fenomenet man forsker på og man skal også bevisstgjøre seg sin egen *forforståelse* og bl.a. sette seg selv i «parentes» (eller *epoche* som Husserl benevner det). Det innebærer at man skjærer bort den reelle verden (egen forforståelse) og innretter seg mot ideverden og fenomenet (*saken selv*). Dermed mente Husserl å ha oppnådd et alternativ til subjekt-objekt-problematikken: De intensjonale objekt var verken subjektive eller objektive, men et tredje alternativ: det «levde». (Alvesson/Sköldberg, 2011: 165-166). Dette kan også overføres til musikken, når vi opplever at vi kan «smelte sammen» med musikken- og bli ett med den. Men å sette seg selv i parentes, og sette all forkunnskap til side og være «objektiv», er en umulighet, bl.a. fordi vi har en bevissthet som alltid er rettet mot noe (jf. Husserls` *intensjonalitet*). Men forestillingen om *epoche* er god (kanskje like mye som en metafor) og man kan også si at det dreier seg om en måte å *være i verden på*, for å bruke Heideggers begrep, hvor man åpner sansene og opplever ting på en ny måte (f.eks. som et barn gjerne gjør) og ser verden mindre «filtrert» gjennom vårt eget tankegods. Og som når vi åpner oss for musikken, og lar «der-og-da-opplevelsen» og det emosjonelle få spillerom- til en viss grad frigjort fra vår forforståelse av hva musikk er og hvordan det skal «låte» (for helt *fri* blir vi altså aldri, jf. bl.a. kulturen vi er vokst inn i og den nevnte intensjonaliteten).

Men Husserl hadde også et ønske om objektivitet. Kvale & Brinkmann beskriver det slik: *Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen – ved å gå fra å beskrive enkelt-fenomener til å søke etter deres allmenne vesen.* (2015:45). Her kan vi derfor ane et paradoks mellom ønsket om både å få tak i den subjektive opplevelsen og samtidig finne en objektiv essens. Svaret er altså å se det subjektive og det objektive som «tilhørende hverandre» (jf. det tredje alternativ: det «levde»). Men her berører vi igjen *intersubjektivitetens paradoks* (som jeg tok opp i forbindelse med

Merleau-Ponty) og at man alltid ser på andre gjennom «egne øyne» og at vårt eget ståsted og våre egne persepsjoner alltid vil farge vårt syn på andre og verden rundt oss- også som kvalitativ forsker. Man kan også spørre hva som ligger i begrepet *essens*- og her er Max van Manen opptatt av ikke å mystifisere dette- og fremhever at det ikke er snakk om verken noen mystiske oppdagelser eller å finne «core meanings», men snarere å gi *beskrivelser* av menneskenes virkelighet(er). Han sammenligner dermed fenomenologiske «undersøkelser» (inquiry) med kunsten, ettersom man på begge områder forsøker «to capture a certain phenomenon of life that is both holistic and analytical, evocative and precise, unique and universal, powerful and sensitive, (van Manen, 1990:39). Så selv om han forsøker å avmystifisere begrepet, viser han samtidig fenomenologiens (og kunstens) uensartethet og kontrastfullhet. (Han gir også eksempler på pedagogikkens sammensatte og «multi-dimensionale» natur, som dermed ikke bør fremstilles «forenklet»)(ibid;78). (Jeg har for øvrig vært inspirert av van Manens tenkning om fenomenologi knyttet til pedagogen (van Manen, 1990) og hans «six research activities» hvor bl.a. bevissthet og refleksjon gjennom skriveprosesser (særlig beskrivelser og tolkninger av *fenomener*) og bruk av andre «kunstneriske uttrykk» som film, poesi, drama, litteratur mm. står sentralt (Creswell, 2013:78 ff.). Og også Clark Moustakas har en spennende tilnærming i forhold til det «kunstneriske» med sin *heuristic inquiry*, men han gir ikke rom for hermeneutikken og mener faktisk at fortolkninger distanserer oss fra det essensielle: *Interpretation not only adds nothing to heuristic knowledge, but removes the aliveness and vitality from the nature, roots, meanings and essences of experience*). (Moustakas, 1994:19). Moustakas har dermed et helt annet perspektiv enn nevnte Alvesson/Sköldberg, som mener at tolkning er fundamentalt og finnes i alle empiriske resultat- et perspektiv jeg også deler.

Christine Hallet spør om fenomenologi er en metode eller et filosofisk perspektiv og starter med å si at: *There are elements of methodology in Husserl's phenomenology*. Hun nevner begrep som *essens* og *bracketing* (epoche), og sier videre at: *But these activities take place within the mind as a process of reasoning, not on paper or within a computer as a process of matching or counting valuables*. (Hallett, 1995:58). Nærmest som en imøtekommelse og svar på dette kan man gjøre som Gjermund Wollan og si at fenomenologi som metodologi kan beskrives som en type «refleksiv analyse» forskeren gjør av grunnleggende forhold og opplysninger fra informantene. (Wollan, 2014:22) - og også av sin egen bevissthet for å få tak i det som skjer «within the mind». Gjennom refleksjon er vi også fort over i en fortolkende tradisjon, og det viser at skillet mellom fenomenologi og hermeneutikk ofte ikke er så tydelig. I en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming vil man derfor ikke komme utenom Christine Halletts neste poeng:

*The reseacher who adopts an approach guided by both interpretivism and phenomenology must, however, be prepared to tolerate a degree of tension within his or her work-in particular, the tension*

*between relativism of the interpretive process and the positivism of Husserl's ideas about phenomena. (Hallett, 1995:63).*

Her er hun inne på *relativismen* ved fenomenologi, som har møtt kritikk, fordi den kan bli «så fleksibel og tilpasningsdyktig at det grænser til karakterløshed», som S.H. Klausen uttrykker det (1999), (i Rønholt m.fl. 2003:52). Dette er dermed en fallgrube man må ta i betraktning når man jobber med fenomenologi og hermeneutikk, og det vil jeg etter hvert vise eksempel på når jeg brukte Giorgis metode ved analyse av intervjuene. Giorgi (som selv var fenomenolog) sier, i forhold til ulike meningsaspekt (som kan sees i forhold til relativisme): *For me, again, this means that there were certain kinds of meaning that I allowed to emerge* (Giorgi, 1975).

Men over til en annen utfordring: Hvordan kan jeg ha en fenomenologisk forankring og samtidig benytte teorier av Bandura, som tar utgangspunkt i et behavioristisk perspektiv, hvor bl.a. læring sees som en betingelse av lønn eller straff? Og hvordan kan modell-læring, som i ytterste konsekvens kan sees på som «kunnskaps-drilling» (ettersom modellens opptreden skal kopieres av andre) eller *upersonlig* kunnskapstilegnelse, sees i forhold til å få tak i en 1.person-opplevelse hos aktørene i vår praksis, som jeg med mine «fenomenologiske briller» forsøker å etterstrebe? For det første er det nødvendig å nyansere Banduras perspektiv noe: Han syntes det ble for snevert kun å se på den *ytre adferden* (slik behavioristene gjorde) og han var også opptatt av at det sosiale samspillet er viktig. (Og her er han nok nærmere f.eks. aktivitetspedagogikken enn behaviorismen). Når både hans *modell-teori*, samt hans teorier om *forventninger om mestring* av oppgaver (*self-efficacy*) var relevante for mitt prosjekt, opplevde jeg derfor ikke dette som særlig problematisk. Når et tegnspråk som SP skal læres på kort tid (fortrinnsvis 3 og 5 undervisningstimer), er det naturlig å tenke imitasjonsmetoder og «learning by doing», gjennom instruksjon, utført av en instruktør/ modell. (Akkurat slik jeg lærte å slå innside-pasninger av en voksen fotball-spiller (modell), da jeg var 10-år gammel). Men på den andre siden bør jeg være klar over at en tydelig imitasjons-metode, vil kunne gi begrensninger både i forhold til hver enkelt deltakers frihet i forhold til tolkning og utøvelse av tegnene og dermed vil dette også kunne gi et begrenset «tegn-musikalsk» mangfold i ensemblet.

#### 5.1.2.5 Arts-based research

Når det gjelder *arts-based research* (eller arts-based educational research, som det også kalles, og som forkortes ABER), vil jeg oversette det med «forskning med estetisk og kunstnerisk karakter». Tom Barone og Elliot W. Eisner, som regnes blant foregangspersonene for ABER i USA, (Cahnmann-Taylor/Siegesmund, 2008:5) forklarer intensjonene med ABER slik: *The purpose of arts based research is to raise significant questions and engender conversations rather to proffer final meanings.* Og en videre essens i tenkningen er at: *Arts based research can capture meaning that measurement cannot.* (Barone/Eisner, 2012:166-167).

På hjemmesiden til University of Alberta beskrives ABER både som en voksende og mangesidig metodologi, med bl.a. vekt på kreative prosesser:

*Arts-based research is an emerging approach to qualitative research that brings together scholarly inquiry and creative processes. Arts-based research makes use of artistic processes and forms in one or more stages of the research process – as a topic of inquiry: inquiring into an artwork or a creative process; or for generating, interpreting or representing research.*

(<http://www.secondaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/AreasOfStudyOrientationsAndResearchTraditions/ArtsBasedResearchAndParticip>, lest 26.3.13).

Arts-based research har fått roffeste innen de fleste kunsthøgskolefagdisipliner og brukes i mange ulike sammenhenger og flere blir etter hvert opptatt av å «forske med kunsten». Bjørn Rasmussen er en av disse (innen *anvendt teaterforskning*) og viser til at mange nå orienterer seg i «nyere vitenskapsteori og teorier om kunnskapsproduksjon som overskrider grensene for kunst og vitenskap».

(Gjærum/Rasmussen, 2012:25). Men forskningsmessig kan det være en utfordring å bruke en estetisk eller kunstnerisk inngang, i alle fall hvis man som forsker er ute etter å følge eksakte metoder eller finne «endelige svar». Kunstneren arbeider mer intuitivt, spontant og praktisk enn forskeren normalt gjør og hensiktene er også gjerne forskjellige. Som forsker er du gjerne ute etter begrepsmessige forståelser eller forklaringer, men for en kunstner handler det heller om å: *förmedla djupt personligt förankrade upplevelser på ett allmängiltigt och autentiskt sätt*», ifølge Feiwei Kupferberg. (Lindstrand/Selander, 2010:106).

At det ikke har vært lett å «selge ideen» om viktigheten av kunstfaglig tenkning i akademiske miljø, bekrefter Eisner: *As a result, it has taken considerable courage on the part of arts-based researchers to stick their necks out in order to do work that fits their way of thinking about education.* (Cahnmann-Taylor/Siegesmund, 2008:25). (Eisner døde dessverre i fjor, men jeg fikk æren av å overvære en minnestund for ham ved University of Illinois: «Remembering Elliot Eisner» (23.5.2014)- og her fikk jeg en dypere forståelse av betydningen av hans store arbeid (og kamp) med å gi kunstfaglig tenkning større plass i academia). Eisner sier at: *Mind for us, is much more likely to be a fluid stream rather than a fixed rock.* (Cahnmann-Taylor/Siegesmund, 2008:25). Likevel poengterer Eisner/Barone at ABER ikke er *relativistisk* (eller at «anything goes») og at man stiller krav om at: *a piece of arts based research must succeed both as a work of art and as a work of research.* (2012: 145). Og da forstår vi at dette ikke er noen lett øvelse, men snarere en «dobbel utfordring». Men det er altså gjennom ulikhetene de to tilnæringsmåtene kan berike hverandre. Og Barone/Eisner avviser dikotomien mellom kunst og forskning, og hevder heller at kunsten kan lære oss: *to see, to feel, and indeed to know.* (2012:6). (Et eksempel på en slik dikotomisk tenkning kan være dikteren Hans Børli der han

snakker om «papir-ord», som ikke *tenner lys i menneskenes øyne* og «menneskeord», som er *så nær livet at døde ting blir levende*. Fra «Kyndelsmesse», 1972).

I ABER-ideologien vil man bruke kunsten i forskningen og hvis vi sammenligner det med SP, kan vi si, litt forenklet, at vi i SP *forsker med kunsten*, ettersom man hele tiden utforsker eller utprøver ulike musikalske ideer, «byggeklosser», uttrykk, form etc. (jf. dekonstruksjon eller analyse)- og hvor man hele tiden gjør estetiske og kunstneriske vurderinger og valg.

#### 5.1.2.6 A/r/tography

A/r/tography kan også betegnes som artbased research, men omfatter både artist, forsker og lærerperspektivet og har et litt annet utgangspunkt:

*A/r/tography is a research methodology that entangles and performs what Gilles Deleuze and Felix Guattari (1987) refer to as a rhizome. A rhizome is an assemblage that moves and flows in dynamic momentum. The rhizome operates by variation, perverse mutation, and flows of intensities that penetrate meaning, opening it to what Jacques Derrida (1978) calls the “as yet unnameable which begins to proclaim itself” (Springgay, m.fl. 2008:xx).*

A/r/tography oppfordrer oss dermed, i likhet med ABER, til ikke å søke det endelige svaret, men søke nye spørsmål, i «uante retninger» (jf. rhizome-metaforen). Man kan for øvrig tenke SP som en rhizome også (selv om Deleuze/Guattari mener at rhizomen ikke har noen struktur, noe som SP har på visse områder, som f.eks. en bestemt syntaks): Man vet aldri hvor det vil «vokse» eller ende, for mange ulike impulser vil gi nye retninger (og *becomings*, for å fortsette Deleuze/Guattaris metaforer). Bjørn Rasmussen mener at de tre rollene som kunstner (artist), forsker og pedagog absolutt lar seg kombinere, men at det «betinges ofte en justering av praksis og et reformulert kunnskapssyn», bl.a. i forhold til motsetningene mellom praktisk utforskning og teoretisk forskning og mellom distanse til stoffet (forskning) og nærhet til stoffet (kunst) (2012:23). Feiweil Kupberberg problematiserer de ulike perspektivene man har som kunstner, pedagog og forsker og mener det ikke er lett å «kombinere». Han spør eksempelvis om det i det hele tatt er mulig av en lærer å formidle et kunstverk og det *autentiske* uttrykket eller om det krever at det er kunstneren som gjør det. I det minste vil det kreve at pedagogen forstår forskjellen på kunststil og personlig stil, noe han mener er langt ifra sikkert (Lindstrand/Selander, 2009:113). Og det siste har, slik jeg leser det, å gjøre med kravet om at pedagogen bør ha et kunstfaglig grunnlag, og det er det slett ikke alle lærer som underviser i kunstfag som har (noe nevnte Bamfords undersøkelse også viste (2008:74).

*Hvordan erfarer en når en erfarer estetisk*, spør Hansjörg Hohr og viser til en sammenligning mellom kunst og vitenskap, hentet fra den tyske filosofen Ernst Cassirer (1994):

| <i>Kunst</i>                 | <i>Vitenskap</i>                             |
|------------------------------|--|
| Fortetning                   | Oppdeling                                    |
| Konsentrasjon                | Klassifisering                               |
| Intensivering av virkelighet | Forenkling av virkelighet                    |
| Konkretisering               | Abstraksjon                                  |
| Intuisjon av tingenes form   | Deduktiv generalisering av lover og begreper |
| Kontemplasjon                | Teoretisk innsikt                            |

Hohr «oppsummerer» med at vitenskapen forenkler verden og er ute etter å klassifisere og forholde seg til begreper og lover, mens kunsten «tilstreber en fortettet og konsentrert erfaring som gir en intens opplevelse og en intuitiv, det vil si anskuelig, kunnskap om tingenes form. Kunsten beskuer verden». (I Østern m.fl. (2013:228). Men hvis avstanden mellom kunstneren og forskeren er så stor som Cassirer skisserer, er det da mulig å være både forsker, kunster og lærer, samtidig, slik man forfekter i *A/r/tography*? Til det kan man si at vi mennesker ofte spiller ulike roller, med ulike fokus eller «spilleregler» - og vi kan til og med ha flere roller samtidig. Men kan vi ha så ulike fokus samtidig, som å være forsker, kunster og lærer? Her kan det være like interessant å stille et motspørsmål: Er det mulig *ikke* å fokusere på disse rollene samtidig, i den undervisnings- og forsknings-situasjonen jeg var i? At jeg nok var mer forsker enn kunster ved noen tilfeller og mer lærer ved andre tilfeller, stemmer nok. Og i forhold til mine egne forskerperspektiv, er det viktig i *ettertid* å forsøke å ha ulike fokus/perspektiv når jeg vurderer opptakene- og hvor man kan dele opp ulike biter av opptaket eller fokusere mer på enkelte av fokusene (A, R eller T) eller de ulike modalitetene. (Slik man gjerne foretar klassifiseringer eller oppdelinger i mer *tradisjonelt* vitenskapelig arbeid). Men samtidig er opptaket «framed» i det øyeblikket du trykker på *record-knappen* og gjør dine mer eller mindre «miksede» fokusvalg. Og det som kompliserer bildet er at når jeg har bestemt mine kamerafokus, er det et resultat av både et semantisk og multimodalt mangfold som er vanskelig å plukke fra hverandre i *ettertid*. Jeg hadde nemlig både flere tanker og perspektiv i hodet samtidig (og jeg oppdaget at det kunne komme flere nye tanker/perspektiv mens jeg holdt på også), både bevisst og ubevisst, planlagt eller spontant og intuitivt- slik det også beskrives i *A/r/tography*.

## 5.2 Datamaterialet og det metodiske arbeidet

Her følger en *oversikt* over mine spørsmål (hva jeg skulle finne svar på), hvor jeg ville finne svarene (og eventuelle nye spørsmål) og hvordan jeg metodisk kom fram til dette:



| Spørsmål:  | Hvor finner jeg svar?   | Hvordan?   |
|--|---|--|
| Hva er Soundpainting-  | I diverse litteratur; fortrinnsvis Doby, Thompson og Minor, samt nettsiden: <a href="http://www.soundpainting.com/">http://www.soundpainting.com/</a><br><br>Intervju med Hauknes.<br><br>Samtaler med Scea og Haltmeier, som resulterte i «meningsfortettede» spørsmål til de to, skriftlig.<br><br>Se SP i forhold til andre tegnspråk - og i tillegg bruke noen egne erfaringer, særlig i forhold til hvordan SP kan brukes og hvilke reaksjoner man møter gjennom å bruke SP. | Litteratur-rewiev og dokumentanalyse<br><br>Intervju analysert gjennom Giorgis metode for meningsfortetting<br><br>Bruke Scea/Haltmeiers skriftlige svar til drøfting av: Hva er SP ?- særlig sett i forhold til OP.<br><br>Supplere med egne erfaringer (auto-etnografisk, selvreflekterende)             |
| -og hvordan oppleves det å bruke Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy i musikkundervisningen i grunnskole og kulturskole? | Intervjuer med praksis-deltakerne, samt praksisrapporter for studentgruppen som var i kulturskolen (både som en «døråpner» og «temperaturmåler» på studentenes opplevelse av praksisperioden generelt og SP spesielt, presentert gjennom <i>studentenes egne ord</i> , «ubehandlet» av meg.)  | Intervju (fortrinnsvis i grupper) med alle praksis-aktørene, analysert gjennom Giorgis metode for meningsfortetting.<br><br>Metodebøkene<br><br>Skrive prosadikt som er <i>kunst-basert (arts-based)</i> for å fange opplevelses-spekteret til soundpainteren (som en essens av det empiriske materialet). |
| Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk?   | Bruke semiotisk og multimodal teori som forståelsesbakgrunn.<br><br>Se SP i forhold til andre tegnspråk<br><br>Video-opptak, supplert med intervjuer og praksisrapporter.   | Finne ut hvilke muligheter som gis i tegnspråk og sammenligne ulike tegnspråk og se det i forhold til andre <i>musikk-tegn</i> -tradisjoner.<br><br>Bruke A/r/tografisk tilnærming som bevisstgjøringsredskap i video-analysen.  |
| I hvilken grad er SP et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg?   | Primært video-opptak, supplert med intervjuer og praksisrapporter.  | Bruke 3 «kartleggings-områder» i video-analysen (*se nedenfor) og deretter «måle» dette i forhold til mesterlæreteoriens ulike nivå.   |

\*Jeg ville forsøke å *operasjonalisere* mitt siste underspørsmål- (om *SP kan sies å være et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære*) –ved hjelp av video-materialet og vurdere det i forhold til disse tre «kartleggings-områdene»:

1) *Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utøvelse av tegnene (resultat)*.

Her ville jeg få tak i prosessen fra tegngivingen ble *utført* til ensembles *utøvelse* av tegnene (selve «resultatet»). (Implisitt i denne prosessen ligger både aspekt i forhold til kommunikasjon, multi-modalitet som benyttes, kreative løsninger, eller annet særpreg som kan ha relevans for tegnformidlingen og utøvelsen av tegnene).

2) *Logisk forståelse og syntaks*

Her vil jeg vurdere i hvilken grad soundpainteren utviser god logisk forståelse for tegnspråket og om tegnene gis i riktig rekkefølge (riktig syntaks).

3) *Tydighet og flyt i tegngivingen*



Her dreier det seg om at soundpainterne kan utføre tegnene med en viss *tydelighet* og ha noenlunde *flyt* i rekken av tegn som gis og det vil bl.a. si at tegnene er noenlunde *kroppsliggjort* og «automatisert», slik at man ikke trenger å stå og fundere på hvordan tegnene skal utføres, men snarere kan fokusere på å skape musikk sammen med ensemblet.

For å måle disse områdene i forhold til *noe*, ville jeg finne en oppsummerende *tegnfrekvens* (antall brukte tegn del på tid) og se dette, samt de 3 kartleggingsområdene, i forhold til en tilpasset variant av *Mesterlære-teorien* til Dreyfus & Dreyfus (som forklart i tidligere kapittel), for å angi soundpainternes ferdighetsnivå.

### 5.2.1 Analyse og tolkning

En utfordring med kvalitativ forskning er konkretiseringer i forhold til: *Hva er analyse og når starter den- og hvordan har jeg analysert?* «At analysere betyr bogstavelig talt at bryde noget ned i mindre dele», forteller Brinkmann/ Tanggaard, men fullt så enkelt er det ikke. De fortsetter med å nyansere det med at analyseprosessen både består i å bryte ned (analysere) og bygge opp (syntetisere) hvor målet er å få oversikt over materialet og gjerne kunne se det i en ny sammenheng, som ikke var åpenbar fra start (2010:46). En utfordring med å forsøke å beskrive analysen er at det kan være vanskelig å si eksakt når den starter. Man kan faktisk si at analyseprosessen allerede starter når man har begynt å fange interesse for et emne og finner informasjon om det og systematiserer dette på ulike vis. May Britt Postholm sier det slik: *...kvalitative analyser begynner med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens blikk på dokumenter* (2011:86). Det er altså ikke snakk om noen tydelig avgrensing og heller ikke er vi alltid så bevisst på våre «tidlige analyser». Vi er som nevnt hermeneutikere (fortolkere) hele tiden, men uten nødvendigvis å være klar over det- og dette kan også sees i forhold til kroppsfenomenologien hvor man sier at kroppen er *pre-refleksiv* (jf. Merleau-Ponty) og at våre sanser registrerer *før* det kognitive kobles inn. Vi kan derfor sies å ha en *kroppsliggjort kunnskap* som vi i visse tilfeller ikke engang klarer å beskrive med ord- og som både er *i* kroppen og *utenfor* kroppen, ettersom vi både *har en kropp* og *er kropp*. Tegnene i Soundpainting kan være eksempel på en slik kroppsliggjort kunnskap. Vi utfører tegnene med ulike deler av kroppen, uten å tenke nøyaktig over hvordan vi gjør det. Og skal vi beskrive, analysere eller tolke det i detalj, så kan det by på visse språklige utfordringer, ettersom bevegelsene er mer eller mindre kroppsliggjort og automatisert, uten at det kognitive og bevisstheten nødvendigvis har vært særlig «representert». Og i stedet for å beskrive/forklare de enkelte tegnene i SP, bruker jeg bilder av meg selv i denne avhandlingen for å vise/forklare hvordan tegnene i SP skal utføres- og jeg har gjort video-opptak av studentene og elevene fra praksisperiodene, for i ettertid å kunne analysere bl.a. den kroppslige og ikke-verbale kommunikasjonen (og jf. at «et bilde kan fortelle mer enn 1000 ord»).

I forhold til å presentere og formidle sine analyser, sier Creswell: *Analyzing text and multiple other forms of data presents a challenging task for qualitative researchers. Deciding how to represent the data in tables, matrices, and narrative form adds to the challenge.* (2013:179). Jeg opplevde utfordringer med å finne de mest egnede representasjonsformene for mitt materiale, enten det dreide seg om meningsfortetting, systematisering i matriser eller beskrivelser av materialet- og også i forhold til egen tolkning av materialet- og prøvde derfor ut ulike tilnærminger og «forklaringsmodeller». Ikke minst er «sammenvevingen» av data, tolkning og formidling utfordrende, og krever ekstra bevisstgjøring, noe Creswell også uttrykker: *The analysis is much more. It also involves organizing themes, representing the data, and forming an interpretation of them. These steps are interconnected and form a spiral of activities all related to the analysis and representation of the data.* (Ibid:179). Noen av de opplevde analyse- og tolknings-utfordringene, vil jeg drøfte, når jeg nå går litt dypere inn på de mest omgripende analysemetodene jeg brukte.

#### 5.2.2 Litteratur-review og dokumentanalyse

Olga Dysthe beskriver litteratur- review slik: «Arbeidet med å finne fram til, sette seg inn i og vurdere litteratur om det feltet og temaet du skal skrive om»- og at det kan bl.a. resultere i en oversikt over fagartikler, bøker og andre kilder (som f.eks. avhandlinger, konferanseinnlegg og vitenskapelige rapporter) eller beskrivelser, oppsummering og kritisk vurdering av litteraturen. (NAFOL-samling, 20.november, 2012, <http://slideplayer.no/slide/1881813/>). Jeg gjorde først en generell *litteratur-review* i forhold til litteraturen som var relevant for mitt forskningsfelt (som er ganske bredt, med mange ulike fagområder «infiltrert») og en mer spesifikk review for å skaffe meg et overblikk over litteraturen som finnes om *Soundpainting*. Her laget jeg en oversikt over dette områdets litteratur-omfang og det gjorde jeg stort sett etter søkeord fra allerede ervervet litteratur om *Soundpainting*, deretter på internett (fortrinnsvis med primær-søkeordene *tegnspråk i musikken*, *Soundpainting* og *Walter Thompson*) og deretter brukte jeg stort sett «snøball-metoden», hvor den ene referansen ledet til den neste (sekundær-søke-ord). I neste omgang kan imidlertid dette gi litt tilfeldige søk, alt etter hvilke ord man søker videre på. Jeg gjorde derfor flere søk, med litt ulike sekundær søkeord, for å få bedre oversikt over hva som fantes og hva som hadde størst relevans for mitt arbeid.

Videre gjorde jeg en *dokumentanalyse* av Thompsons skriftlige arbeid som er publisert: Workbook 1-3, med tilhørende DVD'er. Her gjorde jeg først en innholdsanalyse/oversikt og deretter en komparativ vurdering av de tre bøkene- og deretter hadde jeg et dypere fokus på Workbook 1, med tilhørende DVD, ettersom Workbook 1 var «hovedkilden» studentene skulle forholde seg til. Dette var først og fremst en innholdsanalyse (som i utgangspunktet er hypotetisk-deduktiv preget), men denne innholdsanalysen gav meg også «nye» indikatorer på hva som var vektlagt i hans arbeidsbøker, og dette ga videre grunnlag for nye vurderinger og inndelinger og det ble dermed også en analytisk-induktiv undersøkelsesmetode (Brinkmann/Tangaard, 2010: 144). I utgangspunktet hadde jeg mest

fokus på det pedagogisk/didaktiske, men ettersom DVD'en var delt i to «avdelinger»: 1) *Soundpainting-Gestures*, som er pedagogisk rettet og 2) En *performance* av Walter Thompson Orchestra (WTO), med et tydelig utøverfokus (med lite forklaringer og hvor alt foregår i høyt tempo), måtte jeg også fokusere mer på det utøvende. I min vurdering ble jeg bl.a. litt overrasket over at Thompson holdt et såpass høyt tempo og at performance-delen dermed var lite «pedagogisk tilpasset». Dette viste muligens to ting: At Thompson ikke vil «pedagogisere kunsten», men la den tale for seg selv (og i hans «naturlige tempo»)- og at jeg muligens hadde mer «pedagog-briller» på meg enn «utøver-briller» (som igjen nok var farget av mitt pedagogiske fokus i dette prosjektet, hvor det sannsynligvis lå et implisitt ønske om at «alle skulle inkluderes og lykkes med SP»- og da burde ikke start-tempoet være for høyt).

### 5.2.3 Loggskrivning (gjennom observasjon), møtereferat og praksisrapporter

Ved besøket på Løkeberg skole, ved de to skole-besøkene i USA og i begge praksisene, observerte jeg og skrev logg (fortrinnsvis stikkord i «real-time»), med både situasjonsbeskrivelser og noen refleksjoner, både underveis og like etterpå). Når det gjelder *skolebesøkene* (Oslo og USA), skjedde det gjennom *åpen, ikke-deltakende observasjon*. I de to HiNT-praksisene, var jeg utelukkende *deltakende observatør*. Her skrev jeg logg fortrinnsvis i den første timen både i grunnskole- og kulturskole-praksisen, ettersom jeg benyttet *video-observasjon* fra den andre timen i begge disse praksisene (og ettersom jeg filmet selv, kunne jeg ikke samtidig ta notater). Loggene fra *evalueringsmøtene* har preg av å være en blanding av oppsummeringer, tilbakemeldinger/ evalueringer og refleksjoner, både fra elever, studenter, praksislærere, fortrinnsvis sett gjennom forskerens «briller».

Jeg viser nå to korte utdrag fra logg, fra første time i grunnskole og kulturskole, samt logg fra to evalueringsmøter, for å gi noen «kontekstuelle smakebiter»:

#### 1. time i grunnskolen, 6.2.12: 6.klasse, 15 elever.

*Først en kort presentasjon ved praksislæreren av studentene og meg- hvor læreren forklarte rammene for praksis-perioden (2 uker, derav 3 musikktimer og i perioden lå også et større skolearrangement, med vekt på musikk). Jeg ga jeg en kort forklaring på hva Soundpainting er og hvor tegnspråket oppstod- og litt om bakgrunnen for SP, samt et par tegn-eksempler på hvordan det kan gjøres. Student A overtok og startet med å vise og forklare de mest grunnleggende tegnene: Whole Group, Long Tone, Play, Volume (up/down), og Off. Alle elevene utførte tegnene (fysisk) slik en soundpainter gjør, før de startet med å soundpante, på den første tegnrekken: Whole Group- Long Tone- Play- Volume (up/down), og etter hvert Off (stopp). Deretter gikk man gjennom: Rest of Group, Speak, Laughter, Scanning, With, Movement og Point-to-Point.*

*Det var mye lekenhet og humor, selv om ikke alle klarte å følge med hele tiden.*

*(Hele sekvensen varte i ca. 25 minutter).*

Så har jeg gjort en liten oppsummering (inkl. noen enkle refleksjoner), før evalueringsmøtet senere på dagen: *Hvis man tar med de tre ulike «leie-indikatorene» lavt, medium og høyt leie, ble det til sammen vist 15 ulike tegn denne timen. Alt ble gjennomgått uten instrument og alle tegnene ble repetert flere ganger.*

På evalueringsmøtet (samme dag) noterte jeg bl.a.: *Praksislærer mente at student A klarte seg svært godt, fordi A forklarte SP-språket på en tydelig og motiverende måte, og brukte en passe mengde med tegn - og A klarte også å få god kontakt med elevene og skape såpass tillit til dem, at de responderte godt, med stort engasjement. Det virket som de syntes det var motiverende å jobbe med tegnspråket, ifølge læreren.*

1.time i kulturskolen, 29.2.12, 9 elever, alder 11-18 år:

*Student B introduserer SP. Forklarer det som «et språk med diverse tegn for å lage musikk». Student C går gjennom Whole Group, Long Tone og Hit. Alle elevene prøvde å etterligne tegnene. Deretter presentasjon av: Laughter og Off. Så prøvde de å soundpainte med disse tegnene. Litt nøling (hvorfor?). Student B tok over og forklarte tegnene: Volume (up/down), Tempo (up/down), Performer Can't Do This, Performer Doesn't understand. Student C: Gikk gjennom Scanning og Pitch (up/down) og Rest of Group, med mange repetisjoner- og elevene ble sikrere på tegnene og det ble mer utfoldelse etterhvert.*

*Student B og C viste til sammen 15 ulike tegn denne timen og alle tegnene ble repetert flere ganger. Sekvensen varte litt over 30 minutter. Denne gangen var det uten instrument, men det ble gitt beskjed om at fra neste time ble det SP med instrument.*

Fra evalueringsmøtet i kulturskolen, 29.3.12, (etter avslutningskonserten):

*Studentene var godt fornøyde og mente det hele hadde tatt seg opp, fra å være en «trang fødsel» til å «levere godt» på konserten. En student mente at «tenketiden» hadde blitt mye kortere: Nå gikk elevene «rett på», uten å spekulere på hva tegnene betød. En av lærerne uttrykte at det hadde vært fin stigning og at studentene hadde vært flinke med tilrettelegginga. En annen lærer uttrykte at det var en utfordring at elevene må kikke på instrumentet sitt- og dermed ikke så mye på soundpainteren.*

Når det gjaldt *metodebøkene* til de fem studentene som hadde praksis i kulturskolen, var grunnlaget for disse, logg og refleksjonsnotater fra timene og evalueringsmøtene vi hadde i etterkant av undervisningstimene. Metodebøkene skulle inneholde en beskrivelse av både *rammene* for praksisperioden (praksisens omfang, diverse rammefaktorer, ansvarsfordeling mm), *innholdet* i praksisen og ikke minst skulle studentene gjøre *refleksjoner* ut ifra egne erfaringer og se dette i forhold til litteratur og teorier, som fortrinnsvis hadde blitt gjennomgått i timene i pedagogikk og fagdidaktikk- og til slutt skulle de gjøre en *evaluering* av hele praksisen, men med mest fokus på Soundpaintings-delen. Som nevnt ville jeg bruke utdrag fra metodebøkene for å få tak i studentenes individuelle erfaringer og vurderinger, som en «indikator» på hvordan hver enkelt opplevde SP, men jeg ville også se de *supplementært* i forhold til hvilken koherens metodebøkene gir i forhold til gruppe-intervjuene de samme studentene hadde (og få «tykkere beskrivelser»).

### 5.2.3. Innsamling av data gjennom diverse korrespondanse

Innsamling av data gjennom elektronisk post, skjedde over et langt tidsstrek; fra starten på prosjektet og til inneværende semester. De vesentligste bidragsyterne her har vært:

*Walter Thompson*, som jeg har hatt jevnlig kontakt med og som har villig gitt meg svar på alle spørsmålene jeg har stilt ham.

*Thor Hauksnes*, som jeg også har hatt jevnlig kontakt med via e-post, men jeg har også møtt ham to ganger i løpet av forskningsperioden, og da gjorde jeg også et intervju med ham.

*Paul Scea* og *Eric Haltmeier*, skaperne av tegnsystemet «Oh, Pierre!» (og tidligere soundpaintere) hadde jeg først en del åpne og mer uformelle samtaler med, både om SP og OP, da jeg besøkte dem i USA (høsten 2014). Etter besøket, på grunnlag av samtalene jeg hadde med dem, samt noe loggskrivning og observasjoner av «OP i praksis», sendte jeg dem et spørreskjema med sju, forholdsvis åpne spørsmål, fortrinnsvis om OP, men flere av dem også indirekte knyttet til SP:

- 1) Can you please tell me the reason why you made “Oh, Pierre!”?
- 2) Can you describe OP (for instance: How many *gestures* do you use and something about the *syntax* and something about the *intuitive* aspects you told me about etc.) and explain what is a *Cue-Driven System for Improvised Democratic Engagement*?
- 3) What do you think is the strength or weakness in using gestures when you make music in ensembles with children or growing ups- either they are professional musicians or amateurs?
- 4) What do you think is the strength or weakness with Soundpainting and Cobra?
- 5) Paul, you mentioned (during my visit at West Virginia University) that OP is not a sign-language and that it is “non-idiomatic”. Can you explain that?
- 6) Eric, you mentioned (during my visit at Pingree School) that: “*The vagueness of the language (OP) is a good thing. It makes it more open.*” Can you explain that?
- 7) Is there any other aspects connected to OP or Soundpainting (or Cobra) you want to mention?

*Svarene* på disse spørsmålene bruker jeg både for å beskrive OP nærmere og i drøftingen av SP, og da særlig komparativt.

Jeg har ellers korrespondert litt med nå avdøde *Lawrence D. («Butch») Morris*, i forhold til hans tegnspråk, «Conduction», hvor jeg bl.a. stilte ham noen grunnleggende spørsmål om dette tegnspråket, og fikk «velvillige» svar tilbake. Og ellers har jeg også hatt ganske jevnlig kontakt med *Bruno Faria*, som er brasiliansk doktorgrads-stipendiat ved Musikhögskolan i Malmö, men da i forhold til erfaringsutveksling om SP av mer generell karakter (og vi har også hatt noen spørsmål til hverandre om det å forske på SP, både i forhold til relevant litteratur og ulike sider ved SP).

### 5.2.4 Video-observasjon og utvalg for analyse

I grunnskolepraksisen ble 2. og 3.time tatt opp på video, mens i kulturskolen ble både 2., 3., 4. og 5. time tatt opp- i tillegg til avslutningskonserten. De fleste av sekvensene varte i 30 minutter (pluss/minus), så det betyr at jeg hadde nesten 4 timer med video-materiale. Det var derfor nødvendig

å begrense materialet, både i forhold til arbeidsmengde (å transkribere video-opptak er svært tidkrevende) og i forhold til fokus-område. Mine begrunnelser for opptakene og for mitt endelige analyse-utvalg ble gjort på dette grunnlaget:

- 1) Jeg valgte *ikke* å gjøre opptak den første timen i begge praksisen, fordi vi måtte bli litt kjent med elevene først (og forsøke å skape nærhet og nødvendig trygghet og tillit)
- 2) Jeg gjorde videoopptak som skulle dekke godt begge praksisene (og gjorde derfor opptak i alle timene, bortsett fra den første).
- 3) Jeg valgte å analysere to opptak fra hver praksis spesielt, dvs. begge timene fra grunnskolepraksisen og en undervisningsbolk fra kulturskolepraksisen, samt avslutningskonserten i kulturskolen.
- 4) I kulturskolen valgte jeg å analysere den siste undervisningstimen for den yngste gruppa, både fordi timen starter med en oppsummering av tidligere lærte tegn (og gir dermed en viss oversikt for en utenforstående) og for å se hvor langt de yngste kom i løpet av 5. timer. Dessuten var det mange som var oppe og soundpaintet i den timen (mitt utdrag viser 2 studenter og 3 elever) og ikke minst er det mange ulike modaliteter i «sving» i den første delen av timen
- 5) Jeg valgte også å analysere avslutningskonserten i kulturskolen, hvor begge grupper opptrådte. Dette opptaket tenkte jeg kunne være interessant av flere årsaker: Man kunne se hvor langt elevene og studentene hadde kommet, man fikk se hvordan elevene opplevde å opptre for et publikum, man fikk se hvor mye de turte å utfordre seg selv med publikum til stede og man kunne se hvordan publikum reagerte på SP.

#### 5.2.5 Intervju og utvalg for analyse

Når jeg var ute etter å finne aktørenes *opplevelse* av Soundpainting i de to ulike praksis-periodene, var det naturlig å bruke intervju-formen, slik at de involverte selv kunne fortelle om hvordan de opplevde SP. Intervju er derfor svært vanlig innen fenomenologien.

Her er først en oversikt over intervju-materialet:

| <i>Grunnskole</i>     | <i>Kulturskole</i>               | <i>«Andre»</i>  |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| 6. klasse             | Ett intervju med hver elevgruppe | Thor Hauknes  |
| Praksislærer          | Praksislærerne                   | Paul Scea (fortrinnsvis en presentasjon av «Cobra», hvor jeg kun stilte noen få spørsmål i forbindelse med hans demonstrasjon av tegn-systemet) |
| Studentene (2 ganger) | Studentene                       | Studentene ved West Virginia University   |

Jeg gjennomførte dermed totalt *10 intervjuer og en «presentasjon»* (en blanding av intervju og demonstrasjon, som inkluderte noen få spørsmål om Cobra). Alle intervjuene, ble tatt opp med video-

kamera, bortsett fra det med Hauknes og student-opptaket fra universitetet i West Virginia, hvor det ble benyttet en digital lydopptaker og presentasjonen (med Paul Scea) ble gjort med en mobil-telefon. Ettersom student-intervjuet fra West Virginia University ikke kunne brukes (p.g.a. for dårlig lyd), stod jeg igjen med 9 intervjuer. Etter å ha transkribert alle disse, valgte jeg å bruke Giorgis analyse-modell med meningsfortetting, for dermed å komprimere innholdet til *essenser*.

#### 5.2.5.1 Gruppeintervju

Det ble gjennomført gruppe-intervju med alle involverte studenter, elever og lærere, med unntak av læreren i 6.klasse og Thor Hauknes, hvor jeg gjorde individuelle intervju- og i 6.klassen, hvor jeg gjorde klasseintervju. Men ved å benytte gruppe-intervju, kan man samtidig stille spørsmålet om det er mulig å få tak i den *enkeltes opplevelse* - for i hvilken grad kan de intervjuede «snakke fritt», uten å bli påvirket av de andre på gruppa? Man finner dermed både styrker og svakheter ved både individuelle-intervju og gruppe- eller klasse-intervju. Styrken ved individuelle intervju kan være at man er sikker på at «alle» uttaler seg- og likeledes er det større sjans for å få tak i den enkeltes opplevelser eller oppfatning av et fenomen. En styrke med gruppeintervjuet (som ifølge Thagaard har økt i omfang de siste årene) er at det kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen” (Thagaard, 2009:90). Gruppeintervju er også godt egnet til å belyse et bestemt emneområde og for å få nye tanker og ideer til hva som bør eller kan gjøres annerledes, gjennom en felles samtale (man *konstruerer* kunnskap sammen). Men hvis man skal forholde seg til hverandres utsagn og dermed tilkjenne hva man synes om andres utsagn, forutsetter det at man er trygg nok til å «si meninga si». Og her kan det være snakk om asymmetriske maktforhold både innad i gruppen eller mellom gruppen og forskeren. Det er uansett forskeren som, i alle fall til en viss grad, vil styre både retning og innhold i et forskningsintervju. For selv om man forsøker å legge opp til en «uformell og hverdagslig» samtale, er jeg enig med Packer: «It would be misleading, then, to say that the qualitative research interview is *just* an ordinary conversation» (2011:47). Han begrunner dette med hele 7 punkt, hvor de viktigste er at semi-strukturerte forskningsintervju *ikke er spontane, men forberedte* (og dermed delvis styrt av forskeren), intervjuet foregår mellom fremmede (og dermed *ikke i en hverdagslig atmosfære*), det er ikke en jevnbyrdig interaksjon (men *assymetrisk*), intervjueren har *dobbeltrøller* som kan være vanskelig å forene: han skal både være en god lytter og samtidig styre intervjuet i en ønsket retning og både være «hverdagslig og forskende», og ikke minst er intervjuet en *konstruksjon*, ettersom det gjøres for en «tredje part» som ikke er til stede.(ibid: 48-49).

Et annet problematisk område er i hvilken grad kan man si at et gruppe-intervju ivaretar den fenomenologiske tanken om å ta utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelse og ha et *førstepersons-perspektiv*, når enkelte uttaler seg kun i beskjeden grad og i tillegg blir påvirket av de andre i gruppa? Dette er åpenbart en svakhet med gruppeintervjuet, men vi kan få litt «hjelp» gjennom

å se på *tilleggsmodaliteter* ved at de som ikke uttaler seg i særlig grad, kan bekrefte/samtykke eller avkrefte en del av uttalelsene fra de andre i gruppa, gjennom nikking, korte ja/nei-svar, eller mimiske og kroppslige gester, slik at man kan få et inntrykk av hva de mener eller opplevde, selv om de ikke sier stort. Dette kan videre sammenlignes med det vi kan se i video-materialet, og dermed muligens få «bekreftet eller avkreftet» eventuell koherens. Når det gjelder studentene som hadde praksis i kulturskolen, hadde jeg både intervju, praksisrapporter og video-intervju å forholde meg til. Bruk av ulike metoder (mixed methods) burde være et godt utgangspunkt for både å få et bredt bilde (*tykke beskrivelser*) og å få tak i deres subjektive opplevelse av fenomenet Soundpainting. Eksempelvis kan jeg sammenligne om deres uttalelser i gruppa er i samsvar med det de skriver i sine individuelle praksisrapporter. Jeg kan bruke metodebøkene komparativt, for å finne likheter og eventuelle ulikheter i det de uttalte gruppevis, og det de skrev individuelt. Når det gjelder studentene med praksis i grunnskolen, gjorde jeg to intervjurunder, både for å se om de hadde nye innspill etter noen uker- og ikke minst gi noen oppfølgingsspørsmål fra den første runden. Denne gruppen bestod kun av tre personer og jeg opplevde at de torde å svare ærlig og at ikke gruppekonformiteten var for sterk. (Dette kan sies å være en av fordelene med at jeg underviste dem på forskjellige fagområder og traff dem i andre sammenhenger også -og kjente dem såpass at jeg visste at de var sterke nok til å ivareta sin egen integritet.)

Når det gjelder intervjuet med 6.klassen var det få som uttalte seg- slik at intervjuet ikke kan sies å gi noe representativt bilde av hele klassen. Dette er en ofte utfordring ved å intervju store grupper, hvor bl.a. faktorer som *gruppekonformitet* (de fleste er enige, kanskje uten å være det, eller uten å tenke grundig gjennom spørsmålene) samt en uvant intervjusituasjon og et ukjent innhold, kan virke inn. Man kan dermed ikke sette for mye lit til verken det representative eller påliteligheten ved dette klasse-intervjuet. Likevel kunne intervjuet gi visse *indikasjoner*: F.eks. var det flere som syntes SP var artig og flere uttrykte at det var *ganske lett* å soundpinte. Men, i forhold til reliabilitet, ville jeg se dette i forhold til hva video-opptakene (som ble gjort i 2. og 3. time) viste. Virket det som *alle* syntes SP var artig og var det lett for de fleste? Dette kan være et eksempel på fordelene med å bruke ulike metoder, som kan supplere hverandre. (Resultatene fra intervjuene og video-observasjonene drøftes i neste kapittel).

Også intervjuet fra læreren, har begrenset «pålitelighet»: Læreren var ikke med på forkurset og fikk aldri soundpintet selv, så han fikk ikke *kjenne på kroppen* hva det vil si å soundpinte. Læreren var dessuten fraværende i deler av timene, og hadde derfor begrenset grunnlag for å vurdere innholdet i timene. Likevel kan lærerens vurderinger av elevenes opplevelse av SP gi verdifull informasjon, ettersom læreren kjente elevene fra før (bedre enn oss) og burde dermed ha et godt grunnlag for å kunne tolke elevenes opplevelse av SP (bl.a. gjennom signaler, reaksjoner og responser de ga).



#### 5.2.5.2 Intervjuguide, styring og koherens

*Den idelle intervjueren finnes ikke*, hevder Kvale/Brinkmann- og mener med det at forskjellige personer passer for forskjellige typer intervju (2015:195). Likevel er de opptatt av det gode *håndverket* som kreves- og at et forskningsintervju dermed er mer enn en *metode*- ettersom det innbefatter at intervjueren er både *kunnskapsrik* på det gjeldene området og er god på *menneskelig interaksjon* (noe som bl.a. fordrer *god lytteevne*, en viss *åpenhet*, god evne til å *forstå og tolke mm*). (Og i hvilken grad jeg klarte å fylle disse kriteriene vil jeg komme tilbake til). En forskningslogikk som er basert på et *konstruktivistisk ståsted*, fremhever prosesser hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten, så prinsippet om at forskeren er uavhengig i forhold til deltakerne er ikke holdbart, mener Thagaard (2013:202). Det er derfor viktig å være klar over de intervjuedes bidrag, eller manglende bidrag i data-utviklingen.

Utgangspunktet for mine semi- strukturerte intervjuer, var min intervju-guide, som for lærerne og studentene bestod av 16 spørsmål, hvor det siste spørsmålet var «åpent»- og for elevene 8 spørsmål, hvor det siste spørsmålet også var «åpent». (De to intervju-guidene, finnes som *vedlegg*). Typisk for semi-strukturerte intervju er at de bør ha en åpen og uformell form, med ikke for mange (og detaljerte) spørsmål, men snarere gi mulighet for at deltakerne kan komme med egne innspill. Tove Arendt Rasmussen sier: *Det kvalitative forskningsinterview søker interviewpersonens egen sproglige diskurs gjennom åbenhet og tilstræbt forudsætningsløshed.* (i Alrø/Dircinck-Holmfeld, 1997:53). Men hvor «åpen og forutsetningsløs» var jeg? Hvor mye styrte jeg eksempelvis samtalen og i hvilken grad ga jeg nok tid og mulighet til for informantene til å komme med fyldige svar- eller var jeg «redd» for pauser og at dialogen skulle stoppe opp? Generelt kan man si at de intervjuede ikke var særlig offensive og at de stort sett svarte på mine spørsmål. Det kan eksempelvis bety at de var usikre, eller uinteressert, eller at de muligens ikke ville bruke mer tid enn nødvendig på intervjuene- eller at de syntes det var naturlig at jeg skulle styre dialogen. Men at det var jeg som styrte mye av «retningen» dialogene tok- og særlig i intervjuene med elevene- kunne bl.a. resultere i at jeg lettere kunne få et innhold som var «tilpasset» min intervju-guide. Et eksempel på «styring» fra forskerens side, finner jeg i intervjuet med lærerne i kulturskolen (merknad nr. 21 i intervjuet, se vedlegg), hvor lærer 2 sier: *Nei, det tar tid for dem å lære tegnspråket. Men, etter som- de siste 2 gangene, da fikk de skikkelig musikk, for da fikk de holde på lengre..* Ettersom han stopper opp litt, styrer jeg i en helt annen retning og spør en av de andre læreren: *Arne.?: Har du noe?*

Her vil jeg si at jeg «syndet» i alle fall på to felt: For det første avbryter jeg en mulig utdyping fra lærer 2 (og utdypende kommentarer er gjerne verdifulle), og i tillegg kommer jeg med et helt annet (og ganske diffust) spørsmål til en annen lærer. Jeg tror det skyldtes særlig to moment: Jeg var «redd» for at samtalen skulle stoppe opp og jeg ønsket å få den siste læreren mer med i samtalen, fordi han hadde uttalt seg litt lite. Dette kan være et eksempel på at jeg både forsøkte å unngå lange pauser (som nok

opplevdes «lengre enn de var») og at jeg forsøkte å styre hvem som skulle snakke og forsøkte også å få «balansert» praten mellom de tre lærerne. Men hvorfor forsøkte jeg å unngå pauser? Arendt Rasmussen forklarer intervjusituasjonen slik: *Interaktionsspændingen er høj, og det kan være svært at administrere pauser og usikkerhet, fordi de i situasjonen kan ses som tegn på manglende tillid, koncentratikon eller interesse.* (op.cit). Denne beskrivelsen opplever jeg som treffende for min situasjon. Jeg var litt usikker i situasjonen og ville gjerne lykkes med intervjuet og lange pauser oppleves ikke «greit». Man føler at man lykkes mer når samtalen går mer av seg selv og alle viser engasjement og uttaler seg.

I hvilken grad stilte jeg *utfyllende spørsmål* slik at jeg fikk tilstrekkelig fyldige svar på det jeg søkte svar på? Det finnes flere eksempler på utsagn jeg burde følge opp, både for å få avklart visse utydigheter og f.eks. for å få grundigere og dypere pedagogiske eller musikkfaglige vurderinger. Et eksempel kan være fra det samme intervjuet, hvor lærer 3 (merknad 26 og 27) sier: *Men nå så får de en rolle i en større besetning, der du har en rolle som ikke skal overdrives. Det er liksom, det er veldig utviklende når det gjelder å musisere og sånn altså. Sånn at, eh- ellers så.. Nei det var veldig interessant å se utvikling blant elevene. Og det sluttresultatet ble jo, eh, veldig bra, synes jeg, ja...* Her gis det noen ganske diffuse svar og jeg kunne med fordel gitt oppfølgingsspørsmål både i forhold til *der du har en rolle som ikke skal overdrives* (Hva mener du med det?), *det er veldig utviklende når det gjelder å musisere og sånn altså* (På hvilken måte er det utviklende?) og *sluttresultatet ble jo, eh, veldig bra, synes jeg, ja...* (Hva var det med sluttresultatet som ble så bra?) Slike vurderinger er selvsagt alltid lettere å gjøre i etterkant, men skal jeg være kritisk reflekterende til gjennomføringene av intervjuene, var jeg både for dårlig til å gi aktørene «pausetid» (før jeg tok over) og jeg burde også stilt flere oppfølgingsspørsmål, ettersom det er uttalelser jeg ikke helt forstår meningsinnholdet i, og i tillegg styrte jeg inni mellom hvem som skulle snakke (selv om det også kan være både naturlig og nødvendig noen ganger). Det er ikke vanskelig å kjenne seg igjen i Packers uttalelser om at vi generelt sett ikke stiller de riktige spørsmålene og at vi ikke tør å utfordre nok og sikter derfor ikke høyt nok: *Researchers are not asking the right questions. We are not asking sufficiently difficult or interesting questions- we are not aiming high enough.* (2011:2). Dermed utnytter vi ikke det store potensialet som ligger i kvalitativ forskning, mener Packer- og her kjenner jeg meg godt igjen.

Arendt Rasmussen viser til fordeler med å bruke video-observasjon også ved forskningsintervju, men problematiserer «forskerens evne til å reflektere teksten igennem modellens optik» og mener med det at generaliserbarheten ikke er gitt, ettersom andre fortolkninger (enn forskerens) kan være likeså gyldige. Hun er også opptatt av at forskeren selv er med på å skape intervjuets kontekst og meningsinnhold, ettersom intervjuet er en arrangert situasjon, og samtalen har en forpliktende form- og skal også gi en koherent mening.

*I et hermeneutisk perspektiv betyder kohærens en sammenhengende mening, hvor fortolkningen bevæger seg cirkulært mellom tekstens enkeltdele, hypoteser om tekstens helhet og en returnering til de enkelte dele for at afgøre hypotesens rimelighet. Processen gentages, indtil kohærens opnås. (Alrø/Dirckinck-Holmfeld, 1997:52-53).*

Et eksempel på dette med både at forskeren er med å skape meningsinnholdet og styrer samtalen, på leting etter å «konstruere koherens» etter gjentakelse av spørsmål av samme type, kan være da jeg intervjuet de tre studentene i grunnskole-praksisen, og hvor jeg var på tydelig ute etter å finne kritiske eller krevende sider ved SP (bl. a. etter et møte med min veileder som savnet en mer kritisk innstilling til SP) og etter hvert fikk «bekreftet» det fra studentene, slik at vi *forhandlet fram en koherens*. Her er et utdrag (hvor et par litt «kritiske» spørsmål er understreket):

*I: Og nå er det altså noen uker etter praksisen, og hvordan opplevdes praksisen og spesielt timene med Soundpainting?*

*St.1: Eh.. jeg opplevde det som veldig artig og som et fantastisk pedagogisk verktøy.. Det var noe nytt for ungene og holde på med Soundpainting og få en innføring i det.. Jeg tror de nøt godt av et verktøy der hvor de kunne komponere i nåtid.*

*I: Eh..*

*St.2: Improvisasjon var jo.. Vi fikk prøvd det sjøl og.. Vi så jo at de likte det å holde på med det.. Veldig artig for oss og- å få undervise og lære dem tegna også, når de virkelig hadde lyst..*

*I: Aha..*

*St.3: Så er det viktig ikke å holde på for lenge, for da mister du konsentrasjon, ikke sant..*

*I: Det er ganske krevende?*

*St. 3. Eh eh..*

*I: Uhm. Ja... Gikk det slik- var det sånn dere hadde forestilt dere på forhånd eller?*

*St.2: Vi hadde jo ikke holdt på så mye med det sjøl heller vi da, så vi var jo litt spente på hvordan det gikk, alle sammen, egentlig da. Men overraskende bra, altså. Det var noe som fenga de fleste..*

*St.3: Og ikke ha noen forventninger om hvordan det skulle gå, egentlig- og heller ta det som det kom, sånn.*

*I: Uhm.*

*St.2: Såne nye ting kan jo slå begge veier..*

*St.3: Ja det kan det vet du..*

*I: Eh.. Men opplevde dere ikke noen utfordringer med Soundpainting da?*

*St.1:.. opplevde at det var--- det kunne være vanskelig for noen kanskje å huske på alle tegna. Så vi måtte repetere og repetere..*

Dette utdraget viser også at jeg både er styrende og litt utålmodig. Jeg lar ikke de intervjuede få snakke helt ferdig og leder samtalen i en bestemt retning (fordi jeg ønsker å høre flere kritiske vurderinger av SP), i stedet for å la studentene selv fortelle *sin historie* (jf. fenomenologiens *1.persons fokus*).

I semi-strukturerte intervju, hvor man gjerne tar utgangspunkt i en intervju-guide, vil man alltid, til en viss grad, måtte balansere mellom det åpne og det «styrte» (med en viss styring av forskeren) og jeg tror også du vil ha det samme «dilemmaet» både i forhold til enighet /ikke enighet og nære eller personlige spørsmål, som samtidig ikke må bli *for* nære eller personlige. Her må man føle seg fram underveis og hele tiden til en viss grad være intuitiv og improviserende. Her føler jeg at jeg får litt

«støtte» hos Kvale/Brinkmann, som sier om semi-strukturert intervju: - *det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overenstemmelse med en intervju-guide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål.* (2011:47). Det er altså naturlig å «sirkle inn» bestemte temaer, og derigjennom benytte mine spørsmål fra intervju-guiden. Likevel kan jeg i ettertid se at jeg ikke var flink nok til å la informantene få bedre tid- og jeg kunne også vært flinkere til å komme med oppfølgingsspørsmål for å få utdypet noen av svarene fra informantene.

#### 5.2.5.3 Transkripsjon av intervju

«Kvaliteten på *intervjuet* diskuteres ofte, mens kvaliteten på *transkripsjonen* sjelden gjøres til gjenstand for behandling i kvalitativ forskningslitteratur», hevder Kvale/Brinkmann (2015:204). Enkelte vil si at transkripsjon kan sees på som del av analysen, ettersom man allerede her kan gjøre visse valg og «bearbeidelser» (f.eks. velger enkelte å ta bort «innholds-tomme» ord (som *eeh, hm* osv.) som i utgangspunktet kan virke unødvendige å ha med- men som faktisk kan ha relevans i visse sammenhenger- avhengig av analysens formål). I alle fall kan transkripsjon sees på som en *oversettelse*, ettersom det er stor forskjell på det som sies i et intervju og det som deretter transkriberes skriftlig: *...idet man representerer den levende, muntlige interaksjon på skrift, fryser man noget fast, som i sig selv er dynamisk og kontekstuell, og dette involverer en oversettelse*, forklarer Brinkmann/Tanggaard. Man går dermed glipp av en mengde viktig informasjon, som f.eks. stemmeføring og kropps-språk (2010: 43) - og dette hører sammen (jf. bl.a. McNeill og Kress). Man kan dermed både få en forenklet og «forflatet» utgave av det som opprinnelig ble sagt muntlig. Dette kan man til dels motvirke ved å forsøke å transkribere det *prosodiske*; som toneleie, tonefall, variasjoner i stemmevolum osv. (jf. Gail Jeffersons system, (ibid:43) eller John Du Bois (1993). Jeg har ikke gjort det fullt så omfattende, men har prøvd å få med alle artikulerte lyder, og tydeliggjort når det er pauser- og her benytter jeg Du Bois' prinsipp med å bruke flere punktum hvis det er lengre pauser. Som tilleggsopplysninger ved mitt intervju for studentene i grunnskolen, står eksempelvis følgende informasjon (men dette gjelder for alle intervjuene):

*Transkripsjonsarbeidet: Når det gjelder selve transkripsjonen, valgte jeg å normere språket mest mulig tilnærmet bokmål, men med bl.a. a-endinger av svake verb i preteritum og i intetkjønns-substantiv, bestemt form flertall, for å komme litt nærmere dialektene (jeg skriver eksempelvis vinka i stedet for vinket og tegna i stedet for tegnene). Det er forsøkt å få med stort sett alle ord og artikulerte «lyder». Ved talepauser bruker jeg flere punktum etter hverandre. Ved noen anledninger har det vært vanskelig å høre hva de intervjuede sier (selv etter hjelp fra de intervjuede) og da har jeg skrevet spørretegn i parentes, slik: (?). Navnene som nevnes er fiktive, med tanke på anonymitet.*

Å transkribere et intervju eller et videomateriale, vil naturlig nok kreve ulike innfallsvinkler og metoder og kan være et krevende arbeid. Kvale/Brinkmann anbefaler også å gjøre video-opptak av intervju for å få «mulighet til å analysere det mellommenneskelige samspillet i et intervju», men de

tilføyer også at det er en meget tidkrevende prosess (2015:206). Selv tok jeg opp alle intervjuene på video (med unntak av Hauknes og Scea), men både i forhold til relevans og tidsmessige årsaker, gjorde jeg ikke noen audio-visuell analyse (f.eks. i forhold til det mellom-menneskelige samspillet), men forholdt meg til en skriftlig transkripsjon av det som ble sagt. Likvel så jeg samtidig på det visuelle og fikk dermed med meg mer av det kontekstuelle- og mener at jeg fikk «visuell hjelp» til tale-transkripsjonen i visse tilfeller: Jeg fikk visuelle «tilleggsopplysninger» gjennom munnavlesing, mimikk og kropps-språk, for lettere å høre hva som faktisk ble sagt, ettersom enkelte snakket til tider litt utydelig eller lavt.

Både når det gjaldt intervjuene og video-materialet, så og hørte jeg grundig gjennom mange ganger, før jeg begynte å transkribere- og jeg prøvde ut forskjellige analyse-varianter, før jeg endte opp med det endelige oppsettet. Ved transkripsjon skal man forsøke å ivareta innholdet på best mulig måte, men samtidig vil det altså foregå en *transduksjon* av materialet idet man skifter form (modalskifte), f.eks. fra muntlig til skriftlig form eller fra et bildemateriale til skrift. *Forsøk på ordrette intervju-transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil*, sier Kvale/Brinkmann- og de snakker også om *to abstraksjoner*: Først en abstraksjon fra det fysiske miljøet hvor opptaket fant sted- og i neste omgang fra det muntlige til det skriftlige (2015:204-205). Det merket jeg godt når jeg skulle transkribere intervjumaterialet så nært opp til den muntlige formen som mulig- med pauser, gjentakelser, «vente-ord» som *eh* og *å*, samt en del upresise formuleringer og grammatikalske feil som ikke er så uvanlig i muntlig språk (som f.eks. entallsform av adjektiv når det skulle være flertallsform: *Vi var enig*, i stedet for: *Vi var enige*.) Selv om dette er vanlig i muntlig språk, er faren med å ta vare på muntligheten i transkripsjonen bl.a. at det kan være vanskelig å lese det som skriftlig tekstspråk (hvor man er i en annen kontekst og tradisjon og har f.eks. større «krav og forventninger» i forhold til lesbarhet og presisjon, bl.a. gjennom strengere grammatikalske regler.) Jeg lot likevel det muntlige få «leve» ved ikke å kutte ut enkelte ord, for selv om de fleste av disse ordene muligens ikke betyr så mye innholdsmessig, så kan de fortelle mye om situasjonen, besluttsomheten osv. Man kan dessuten komme nærmere informantens språk og dermed opprettholde førstepersons-perspektivet og noe av det hverdagslige, som er viktig i fenomenologisk tilnærming. For å ta vare på nærværet og bevare muntligheten og også litt av dialektpreget hos de intervjuede, bevarte jeg altså bl.a. a-endinger i preteritum av svake verb og a-ending på intetkjønns-substantiv i flertall, bestemt form. Ikke minst oppdaget jeg at dette hadde betydning i ettertid: Jeg kunne lettere «høre stemmene» til hver enkelt, og dermed holde meg nærmere dem - og slik sett holdt jeg også materialet «varmt», da jeg i ettertid behandlet materialet.

En utfordring av det mer tekniske slaget var at det til tider var vanskelig å høre alt som ble sagt i intervjuene. Selv med hjelp fra de intervjuede var det enkelte ord vi ikke fikk tak i. I ettertid kan man

si at jeg burde vært flinkere til å få noen av informantene til å gjenta tydeligere det de sa, men der og da hørte jeg hva som ble sagt (i alle fall «trodde jeg» det). Opptaket ga altså dårligere kvalitet enn live-lyden i lokalet, noe som antakelig skyldes litt for mye akustikk i rommet. Og lydopptaket jeg gjorde på universitetet i West Virginia (USA) hadde som nevnt så mye romklang at det ikke gikk an å bruke det, selv om det hørtes helt greit ut da jeg testet lyden med egen stemme på forhånd- og jeg hørte også hva som ble sagt av studentene i *real-time*.

#### 5.2.5.4 Giorgis analysemetode for intervju

Jeg valgte å benytte psykologen Amedeo Giorgis analysemetode for intervju. Giorgi er selv fenomenolog og nært knyttet til Merleau-Pontys tenkning, så slik sett befinner han seg i det samme «metodologiske landskapet» som meg selv. Giorgis metode er dessuten svært konkret (og f.eks. mer metodisk tydelig enn van Manens tilnærming), og en annen grunn til at jeg valgte denne metoden var at jeg kjente til den fra før (jeg hadde tidligere brukt den på et kurs i vitenskapelig metode- og flere av mine medstudenter brukte den også) og jeg opplevde den som både en «effektiv» og relevant metode for å finne *essenser* i forskningsintervju. I følge Kvale og Brinkmann er Giorgis modell et godt eksempel på *meningsfortetting* som kan være til hjelp for å *analysere lange og komplekse intervjutekster*. (2015:232). De enkelte intervjutekstene mine var riktignok ikke så lange, men til sammen ble det ti intervjuer, som jeg trengte å «kategorisere», både hver for seg og som et samordnet empirisk materiale, bl.a. for å se om jeg kunne finne noen «fellesnevner» i de ulike intervjuene. Kort fortalt dreier Giorgis analyse seg om at man gjennom meningsfortetting klarer å finne essensene i et intervju. I Giorgis artikkel: *An application of Phenomenological method in Psychology* (1975), viser han hvordan han analyserer et intervju med temaet *læring*. Han viser oss gjennom fire trinn hvordan han går fram:

*Første trinn* er å lese teksten godt for å skaffe seg en helhet.

*Andre trinn* (som egentlig er to trinn, slik jeg ser det) består i å dele teksten opp i det han kaller *naturlige enheter (natural units)*, for så å kategorisere disse gjennom *sentrale temaer*.

*Det tredje trinnet* dreier seg om å stille spørsmål til det du fant ut på trinn to, sett i forhold til studien. På *fjerde* og siste trinn vil han binde sammen teksten og gi en beskrivelse (syntese) av essensene. Han uttrykker det slik: *...tie together into a descriptive statement the essential, non-redundant themes.*(s.88). Han ser de sentrale temaene i forhold til noen fenomenologisk-psykologiske termer og redegjør også for hvor han befinner seg som forsker (som psykolog og med bl.a. tilknytning til kroppsfenomenologien og Merleau-Ponty) og hvilken forforståelse (*biases*) han dermed har.

*For me, again, this means that there were certain kinds of meaning that I allowed to emerge, and that I expressed these in the nascent language of phenomenological psychology (e.g., structure, style, meanings, situations etc.) with all the nuances implied by that particular context (s.95).*

Ettersom Giorgi har et psykologisk-fenomenologisk perspektiv, kan hans metode benyttes på ulike fagfelt- og selv om det virker som det er særlig i helsesektoren Giorgi benyttes, handler dette like mye om en måte å *organisere eller kategorisere* et intervju på, uavhengig av fagområde. Jeg velger å se på det som et «rammeverk» (eller kanskje vi skal si *handverk*) for å klargjøre både ut ifra hvilken framgangsmåte man finner resultatet (essensen) og i forhold til å stille spørsmål til teksten og til egen forforståelse.

Etter å ha lest ytterligere om metoden og sett hvordan den gjennomføres på litt ulike vis, fortrinnsvis med Giorgi selv (1975), deretter med Lisa S. Whiting (2002), så Else Marie Halvorsen (2007), Kirsti Malterud (2011) og Gjermund Wollan (2014) –fikk jeg igjen bekreftet at den kan deles inn på ulike vis og brukes på litt modifiserte måter. Her fant jeg bl.a. Lisa Whitings som et konstruktivt eksempel på bruken av Giorgis analyse-modell. Whiting forklarer i sin artikkel: *Analysis of phenomenological data: personal reflections on Giorgi's method*, (2002) at når det gjelder bevisstgjøring av egen forforståelse anbefaler hun å klargjøre egne *erfaringer*: *It was therefore important for me to state my experiences and this undoubtedly helped me to be aware of my presuppositions.* (2002:68). Ellers viser hun til en svakhet som går igjen ved flere analyser, nemlig manglende tydeliggjøring av selve forskningsprosessen og dermed også implisitt “leserens” svekkede grunnlag for å kunne vurdere legitimeringen av forskningen:

*Having read a number of published nursing studies which have drawn on Giorgi's (1975) method, I found that several authors failed to provide sufficient detail of the research process itself to allow me to make judgements as to the extent to which method was actually followed.* (2002:71).

Her følger en oversikt over noen lett *modifiserte* utgaver av Giorgis analysemodell, med min egen variant nederst:

|           | <i>Trinn 1:</i>  | <i>Trinn 2:</i>  | <i>Trinn 3:</i>   | <i>Trinn 4:</i>  |
|-----------|--|--|---|--|
| Giorgi    | Lese gjennom hele intervjuet for å skaffe seg en helhet. | a) Finne meningsenhetene<br>b) Finne de sentrale temaer som dominerer de naturlige meningsenhetene | Stille spørsmål til hva man kom fram til på trinn 2. (Hva forteller dette meg om x?)  | Syntesen: Essensen beskrives sammenhengende. <i>(Tie together into a descriptive statement the essential, non-redundant themes.</i> (1975:88). |
| Halvorsen | Lese gjennom hele intervjuet for å skaffe seg en helhet. | Finne meningsbærende enheter.  | Finne <i>faglige poeng-</i> en omkoding (transformasjon) til faglig relevante kategorier. Deretter spørre: <i>Hva var det som gjorde at man delte opp slik- og hva består endringene (fra det forrige trinn) i?</i> | Syntesen (sammenfatning)   |



|               |   |  |   |  |
|---------------|---|--|---|--|
| Malterud      | Helhetsinntrykk:<br><i>Fra villnis til temaer.</i>      | Finne meningsbærende enheter-fra temaer til koder. | Kondensering-fra kode til mening  | Sammenfatning: Fra kondensering til beskrivelser og begreper |
| Min inndeling | Lese gjennom hele intervjuet for å skaffe meg en helhet | Finne meningsbærende enheter                       | Finne sentrale temaer som favner relevante meningsenheter for mitt studium. Stille spørsmål til 2. og 3. trinn: «Hvorfor» kom jeg fram til dette? | Syntesen: Essensen beskrives sammenhengende.                 |

*Jeg vil nå presentere noen utfordringer og erfaringer jeg møtte på de ulike trinnene:*

#### Trinn 1:

En grundig gjennomlesning av materialet handler først og fremst om å få en helhet av innholdet i det enkelte intervjuet. En utfordring her var å være åpen og se ulike tolkningsmuligheter før man «bestemmer helheten». Men som Malterud forteller, har man gjerne allerede her tanker om *sentrale temaer* -og Husserls teori om intensjonalitet forteller oss vel det samme (vi er alltid rettet mot noe som gir mening). Gadamer beskriver dette svært treffende: *Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening* (2003:37). En annen utfordring var å lese hvert intervju med «nye briller», uten å tenke på det forrige jeg hadde lest eller for den saks skyld sammenligne alle intervjuene for å en enda større oversikt. Her handlet det om å ha tålmodighet og forsøke å yte hvert intervju «rettferdighet» - noe som jeg må innrømme jeg synes ble vanskeligere og vanskeligere jo flere intervju jeg leste.

#### Trinn 2:

Her skal man bryte opp teksten i mindre deler og finne de naturlige meningsenheter («natural meaning units»). Hvor store/lange disse meningsenhetene vil være, vil avhenge både av de som blir intervjuet, ettersom alle formulerer seg på ulike vis, og med bl.a. ulik grad av «meningsfortetthet», eller «informasjonsmengde» i forhold til et saksinnhold. Men også forskeren vil, ut ifra egne vurderinger, bestemme lengde og mengde på meningsenhetene. I enkelte setninger fant jeg eksempelvis mange meningsenheter, mens i andre færre. Det man kan spørre seg er hva det er som styrer forskerens oppdelinger. Gjør man f.eks. allerede her noen vurderinger i forhold til hva man som forsker «ønsker svar på» - bevisst eller ubevisst? Giorgi poengterer spesielt at vi når vi finner meningsenhetene (nivå 2a) må vi fortsatt være svært åpne («maximum openness») (1975:87) for hva som menes, slik at vi ikke for tidlig legger våre egne meninger i intervju-teksten. Selv om jeg forsøkte å være åpen (og sette meg selv i «parentes»), ble nok meningsenhetene til en viss grad vurdert i forhold til mine spørsmål fra intervju-guiden. Her har nok Halvorsen mye rett når hun skriver (i forhold til trinn 2): *Denne oppdelingen i meningsenheter farges av problemstilling og fagområde. Det vil si at meningen konstitueres i*



møtet med forskerens briller, enten de er av psykologisk, pedagogisk, antropologisk eller sosiologisk art (2007:85). For å vise hvordan jeg gikk fram, kommer her et utdrag fra det første gruppe-intervjuet med de 3 studentene fra grunnskolepraksisen (gjort på HiNT, 7.mars 2012). I fase 2 kom jeg fram til totalt 80 meningsbærende enheter (17 i dette utdraget, betegnet som *wra* og vist på rød bakgrunn).  
(I= Intervjuer: student 1:st.1, student 2:st.2 og student 3:st.3).

---

I: Ja, da er vi klare med et lite intervju i forhold til i forbindelse med praksisen dere hadde på *x skole* (*x= skolens navn*) i februar. Og jeg har laga da en liten intervjuguide som en slags- som et utgangspunkt.. Og så kan dere jo snakke litt fritt utover de spørsmåla jeg stiller. Og nå er det altså noen uker etter praksisen, og hvordan opplevdes praksisen og spesielt timene med Soundpainting?  
St.1: *Eh.. jeg opplevde det som veldig artig og som et fantastisk pedagogisk verktøy.. Det var noe nytt for ungene og holde på med Soundpainting og få en innføring i det.. Jeg tror de nøt godt av et verktøy der hvor de kunne komponere i nåtid..*  
I: Eh..  
St.2: *Improvisasjon var jo.. Vi fikk prøvd det sjøl og.. Vi så jo at de likte det å holde på med det..Veldig artig for oss og- å få undervise og lære dem tegna også, når de virkelig hadde lyst..*  
I: Aha..  
St.3: *Så er det viktig ikke å holde på for lenge, for da mister du konsentrasjon, ikke sant..*  
I: Det er ganske krevende?  
St. 3. *Eh eh..*  
I: Uhm. Ja... Gikk det slik- var det sånn dere hadde forestilt dere på forhånd eller?  
St.2: *Vi hadde jo ikke holdt på så mye med det sjøl heller vi da, så vi var jo litt spent på hvordan det gikk, alle sammen, egentlig da. Men overraskende bra, altså. Det var noe som fenga de fleste..*  
St.3: *Og ikke ha noen forventninga om hvordan det skulle gå, egentlig- og heller ta det som det kom, sånn.*  
I: Uhm.  
St.2: *Sånne nye ting kan jo slå begge veier..*  
St.3: *Ja det kan det vet du..*  
I: Eh.. Men opplevde dere ikke noen utfordringer med Soundpainting da?  
St.1:.. *opplevde at det var--- det kunne være vanskelig for noen kanskje å huske på alle tegna. Så vi måtte repetere og repetere..*  
I: Ja.  
St.1: *(forts)..en del underveis..*  
I: For til sammen brukte dere 16-17 tegn tror jeg det var..  
St.1: *Ja.*  
I: Ja. Ehm.  
St.1: *Og så når vi skulle ha de i -dele dem inn i små grupper der de kunne få soundpainted hverandre så var det litt, tvil om- om hvem som turte eller- tørre å gi nok av meg sjøl til å prøve..*  
I: Eh..  
St.1: *Men det ble til at alle prøvde.*  
I: Alle prøvde- på alle gruppene?  
St.2: *Først så begynte det litt-de var litt beskjedne.. Og så var det en som gjorde det og da løsna det helt- i hvert fall i gruppa der jeg var.*  
St.3: *Ehe..*  
St.2: *(forts.)og da- de tok jo alle tegna- de vanskeligste og. Så de satt igjen med mye etter det der altså..*

De 80 meningsenhetene ga i neste omgang grunnlaget for de sentrale temaer (trinn 3).

Trinn 3:

Her skal man finne *sentrale temaer* som kan beskrive og kategorisere meningsenhetene fra trinn 2. For å finne *sentrale temaer* som var dekkende for meningsenhetene, brukte jeg egne ord. Og det er særlig når man begynner å bruke egne ord for å kategorisere at forskerens subjektivitet og forforståelse får friere spillerom. Det er derfor viktig at man etter å ha funnet sentrale temaer stopper opp og stiller spørsmål til hvorfor man har fått de sentrale temaene man har fått. Det primære var at de sentrale temaene skulle dekke de meningsbærende enhetene som hørte sammen. Jeg gikk flere runder før jeg fant de ordene som var mest dekkende for disse enhetene. Når det gjelder de sentrale temaene bygd på de nevnte 80 meningsenhetene for de tre studentene fra grunnskolepraksisen, fikk jeg dette resultatet:

| <b>Fase 2: Samling av meningsenheter</b>  | <b>Fase 3: Sentrale temaer for praksisen</b>  |
|---|---|
| <p>Elevene likte å holde på med SP. Det var nytt for dem. De var overraskende positive.</p> <p>Alle elevene soundpaintet etter hvert. Elevene var ikke så opptatte av at SP skulle låte som «vanlig musikk».</p> <p>Det gikk overaskende bra, ettersom det var nytt for dem. Det var veldig artig med SP, men det «fløt ikke helt» (en ble stående å tenke: Hva skal jeg gjøre nå?). SP opplevdes som et fantastisk verktøy. SP er som komponering i nåtid.</p>                           | <p><i>1a) Studentenes opplevelse av elevenes reaksjon på SP</i></p> <p><i>b) Studentenes opplevelse av det å jobbe med SP</i></p> |
| <p>SP-kurset var veldig bra. Det ble presentert på en artig og lettforståelig måte. Det var nok på forhånd til å «komme i gang».</p>  | <p><i>2. Innføring og kursing av SP</i></p>   |
| <p>Det var vanskelig for noen å huske alle tegna, derfor var det viktig å repetere, men samtidig kan det bli kjedelig. SP krever god konsentrasjon, så man må ikke holde på for lenge.</p>  | <p><i>3. Utfordringer med SP</i></p>  |
| <p>Med SP er du hele tiden i skapelsesprosessen. Ungene lærer å være kreative på en annen måte. SP opplevdes som en differensiert metode og gir gode muligheter for mestring gjennom at alle kan være på sitt nivå.</p>   | <p><i>4. Positive sider med SP</i></p>  |
| <p>Man trenger ikke bruke så mange tegn for å jobbe med SP. (Studentene brukte 16 tegn.)</p> <p>Ikke alle tegn er like logiske. Noen tegn er mer krevende å utføre på instrumentene.</p>  | <p><i>5. De enkelte tegnene</i></p>   |
| <p>En student sier at det er Soundpainteren som har kontrollen, men samtidig virker det som det er enighet om at det også er dialog mellom soundpainteren og ensemblet. Det var vanskelig for noen av elevene å huske alle tegna, derfor var det viktig å repetere, men samtidig kan det bli kjedelig. Hva som skjer inni «ramma» er forskjellig fra gang til gang.</p> <p>Det er krevende å være soundpainter: Det «fløt ikke helt»: Man ble stående å tenke: Hva skal jeg gjøre nå?</p> | <p><i>6. Soundpainteren</i></p>   |

|   |   |
|---|---|
| Det er best å starte SP uten instrument. SP krever ikke gode instrumentale ferdigheter.<br>SP fungerer best i grupper med ulike instrument.   | 7. <i>Med eller uten instrument?</i>                            |
| Studentene opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre. En student sier at det oppleves som en hårfin grense mellom live-komposisjon og improvisasjon: <i>Jeg vet liksom ikke hvor «Live Composition» slutter og improvisasjon begynner, på en måte.</i> En annen student fortsetter: <i>Men det betyr vel at det har elementer av begge.</i><br>Trygghet er viktig for å være skapende og ikke kopiere andre. Hvis man ikke føler seg trygg, er det lett å kopiere sidemannen. SP er som komponering i nåtid.<br><u>Studentens egen bakgrunn i forhold til improvisasjon:</u> To av de tre studentene har tidligere jobba med improvisasjon i forhold til hovedinstrument-opplæring og band. | 8. <i>Komponering og improvisasjon</i>                          |
| Man lærer å være kreativ og å lytte og å bli mer observant. Man lærer også å improvisere og man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP.   | 9. <i>Hva lærer man av å jobbe med SP?</i>                      |
| SP kan ha ulike bruksområder og funksjoner og har overføringsverdi til andre områder, f.eks. en bandsituasjon.  | 10. <i>Ulike bruksområder for SP (SP som mål eller middel?)</i> |

Etter at jeg hadde jobbet meg gjennom alle intervjuene på denne måten, sorterte jeg bort de sentrale temaene som ikke hadde direkte relevans for min problemstilling og underspørsmålene mine, og stod dermed igjen med til sammen 12 sentrale temaer, som jeg i neste omgang kunne drøfte i forhold studiets problemstilling og underspørsmålene.

Skal man ha kritisk refleksjon til dette arbeidet, må jeg nok si i ettertid at jeg sannsynligvis, da jeg hadde funnet de sentrale temaene i de to første intervjuene, ble noe påvirket av å finne «lignende sentrale temaer» i de neste intervjuene (selv om de ikke ble helt like). Og jeg må også innrømme at i forhold til analyse og komparativ drøfting av de ulike intervjuene, var det en «fordel» at de hadde noenlunde like sentrale temaer, både i forhold til mengde temaer og for at materialet og drøftingen ikke skulle sprike for mye. Etter ytterligere noen runder med språklige justeringer av de sentrale temaene, fant jeg overskrifter som jeg mente både kunne ivareta de meningsbærende enhetene og som samtidig kunne være «felles-nevnere» for de ulike intervjuene, i alle fall i den grad at det var noenlunde koherens. På det viset kan man kanskje si at jeg «red to hester samtidig», i og med at jeg både skulle ha sentrale temaer som beskrev meningsenhetene godt og som samtidig skulle generaliseres i forhold til alle intervjuene, men jeg tror at jeg klarte å få de sentrale begrepene romslige og «kompatible», uten å miste de *opprinnelige meningsenhetene* av syne.

Det ble til sammen 12 sentrale temaer ut ifra min *kategorisering*, og det er litt ulike fokus for de ulike gruppene og også ulik informasjonsmengde: Elevene i 6.klasse endte f.eks. opp med bare 4 sentrale temaer, mens studentene fra grunnskolepraksisen endte opp med 10 sentrale temaer (se avkryssingene), noe som bl.a. skyldtes at jeg brukte to ulike intervju-guider, med ulikt omfang: En for *elevene* (med 8 utgangsspørsmål) og en for *studentene og lærerne* (med 16 utgangsspørsmål). Ettersom gruppene *ikke* endte opp med de helt samme sentrale temaene, vil de dermed heller ikke «dekke» helt de samme områdene av SP. (Det skyldes fortrinnsvis friheten man gir de intervjuede i et semi-strukturert intervju, samt at jeg brukte ulik intervjuguide for elevene og studentene/lærerne). Jeg vil fokusere mest på de sentrale temaene som i grove trekk er felles og som har størst relevans i forhold til problemstillingen min. Her er oversikten:

| Sentrale temaer  | <i>Elever i 6.klasse</i> | <i>Studenter i 6.klasse</i> | <i>Lærer i 6.klasse</i> | <i>Elever i kulturskolen Gruppe 1</i> | <i>Elever i kulturskolen Gruppe 2</i> | <i>Studenter i kulturskolen</i> | <i>Lærerne i kulturskolen</i> |
|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| <i>1. Startfasen i praksisene</i>  |                          |                             |                         | x                                     | x                                     | x                               |                               |
| <i>2. Studentenes/elevenes eller lærernes opplevelse av/ reaksjon på SP</i>          | x                        | x                           | x                       | x                                     | x                                     | x                               | x                             |
| <i>3. Lærernes inntrykk av studentenes arbeid og studentenes inntrykk av elevene</i> |                          | x                           | x                       |                                       |                                       | x                               | x                             |
| <i>4. Innføring og kursing av SP</i>   |                          | x                           | x                       |                                       |                                       | x                               | x                             |
| <i>5. Utfordringer med SP</i>  | x                        | x                           | x                       | x                                     | x                                     | x                               | x                             |
| <i>6. Positive sider med SP</i>  | x                        | x                           | x                       | x                                     | x                                     | x                               | x                             |
| <i>7. De enkelte tegnene</i>   | x                        | x                           |                         | x                                     | x                                     | x                               | x                             |
| <i>8. Soundpainteren</i>   |                          | x                           |                         |                                       | x                                     |                                 | x                             |
| <i>9. Komponering eller improvisering?</i>   |                          | x                           |                         |                                       | x                                     | x                               | x                             |
| <i>10. Med eller uten instrument?</i>  |                          | x                           |                         | x                                     | X                                     | x                               |                               |
| <i>11. SP som «mål eller middel»?</i>  |                          | x                           | x                       |                                       |                                       | x                               | x                             |
| <i>12. Konserten</i>   |                          |                             |                         | x                                     | x                                     | x                               |                               |

Etter at man har funnet de sentrale temaer (og spurt seg selv hvordan man kom fram til disse) er det altså viktig at man stiller seg spørsmål eller «forhører seg selv» (*interrogations* som Giorgi benevner det) både i forhold til studiens tema og mot en selv som forsker, for å klargjøre sin egen forforståelse for studiet og avsløre sine egne, mer eller mindre skjulte forventinger eller antakelser. Jeg sjekket eksempelvis i hvilken grad mine spørsmål fra intervju-guiden var like med de sentrale temaene jeg

endte opp med. Hvis de var svært like kunne det være et tegn på at jeg hadde styrt innholdet for mye og «gått i sirkel», dvs. endt opp med sentrale temaene tilsvarende essensen i spørsmålene jeg stilte. Her ble resultatet at ca. halvparten av mine spørsmål kunne «spores til» sentrale temaer tilsvarende essensen i spørsmålene (nr. 2, 3, 4, 5, 6, og 9 kan «ledes» tilbake til spørsmålene fra min intervju-guide). Det kan tyde på at jeg nok var litt «forhånds-styrt» (og det vil man til en viss grad alltid være, men det er viktig å forsøke å få en bevissthet omkring det). Men det viste samtidig at mine semi-strukturerte intervju i alle fall ikke var *for* åpne. De hadde en retning, men ga samtidig et visst rom for nye sentrale områder.

#### Trinn 4:

Den fjerde og siste fasen handler om å finne essensen i materialet og gi en syntese av dette.

Her forsøkte jeg å gi en deskriptiv framstilling, stort sett med ord fra meningsenhetene for å bevare nærheten til det opprinnelige (men dermed ikke nødvendigvis særlig fag-terminologisk) og i 3.persons-fremstilling. Her er syntesen for studentene i grunnskole-praksisen:

*Soundpainting var nytt for elevene, men de likte det godt. Elevene dirigerte også selv- og «alle» fikk prøvd seg etterhvert, i grupper. Elevene var ikke så opptatte av at SP skulle låte som «vanlig musikk». Studentene syntes det var artig med SP. En av studentene uttaler at: «Man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP» og en omtaler SP som et «fantastisk verktøy».*

*Man trenger ikke bruke så mange tegn for å jobbe med SP. Likevel oppleves SP som et krevende språk for noen av elevene, i forhold til å lære mange tegn. Derfor er det viktig å repetere, men da med litt variasjon, slik at det ikke blir kjedelig. Ikke alle tegn er like logiske og noen tegn er mer krevende å utføre på instrumentene. Det er best å starte SP uten instrument for å kunne konsentrere seg om tegnene. SP krever ikke gode instrumentale ferdigheter og SP fungerer best i grupper med ulike instrument. Trygghet er viktig for å være kreativ. Hvis man ikke føler seg trygg, er det lett å kopiere sidemannen. Ungene lærer å være kreative på en annen måte med SP. SP opplevdes dessuten som en differensiert metode og gir gode muligheter for mestring gjennom at alle kan være på sitt nivå.*

*Man lærer å være kreativ og å lytte og å bli mer observant og man lærer også å improvisere og man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP. SP kan ha ulike bruksområder og funksjoner og har overføringsverdi til andre områder, f.eks. en bandsituasjon. SP betegnes som komponering i nåtid. Studentene opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre og vanskelig kan skilles i SP.*

*Studentene var ellers godt fornøyd med SP-kurset de fikk på forhånd og mener det var tilstrekkelig opplæring på forhånd for å «komme i gang», men sier samtidig at de var spent fordi de hadde drevet så lite med det -og når de sammenligner seg med Thor Hauknes, sier de at det ikke flyter like lett for dem. De blir stående og tenke: Hva skal vi gjøre nå?- mens han hadde det mer i «blodet».*

I kvalitativ forskning får man ofte høre at forskeren er det viktigste «instrumentet», bl.a. fordi forskeren må tolke deler av forskningsmaterialet- noe som blant annet kan resultere i at

forskningsresultatet kan tolkes ulikt. Halvorsen viser til et eksempel på det da hun var deltaker på et Giorgi-kurs og opplevde at deltakerne på kurset endte opp med ulike forslag når de skulle finne *meningsenhetene* i en felles tekst. Dette understreker, mener hun, Giorgis poeng om at «..meningsenhetene konstitueres i møtet med forskeren og hans ståsted.» (Halvorsen, 2007:87) Når det gjelder variasjoner i tolkningen av et materiale blant kvalitative forskere, vil man kunne tolke tekster forskjellig og vektlegge ulike ting, men det vil det aldri bli helt ulikt, mener Giorgi. (1975:96). For å sjekke mine sentrale temaer, fikk jeg en forsker-kollega til å finne «sine» sentrale temaer i to av intervjuene. Og selv om han brukte andre begrep og gjorde andre inndelinger, var det alt i alt innholdsmessig ganske like temaer vi fant. Men uansett vil forskeren til en viss grad ha sin «egen tolkning» og det viktige er å klargjøre (så godt som mulig) på hvilke premisser forskeren foretar sine tolkninger. I den sammenheng er ens egen forforståelse og eget «ståsted» viktig å redegjøre for innen fenomenologien, men i tillegg til å klargjøre for andre hvor man befinner seg (bl.a. ontologisk og epistemologisk) bør man synliggjøre de forskningsmessige «spillereglene» man bruker. Når man bruker Giorgis analysemetode befinner en slik granskning av seg selv og «spillereglene» man bruker i forhold til *saken selv* (*Sachen selbst*) særlig på det *tredje nivået* (hvor man skal kategorisere i sentrale temaer, med egne ord). Men også på det 2. trinnet er det en utfordring i at man både for tidlig legger «egne vurderinger» i intervju-teksten og at meningsenhetene til en viss grad kan bli vurdert i forhold til mine spørsmål fra intervju-guiden (mitt eget fokus). På det 4.trinnet (hvor man skal finne essensene) forsøkte jeg å gi en *deskriptiv framstilling* (av essensene), stort sett med ord fra meningsenhetene, for å bevare nærheten til det opprinnelige, men jeg er likevel både utvelgende og perspektivisk, ettersom jeg velger hva som er viktigst og hvilket fokus det får. Etter min erfaring vurdering bør man derfor ta på seg de *forskingskritiske brillene* på alle trinnene i Giorgis analysemetode.

Ved å redegjøre for de forskningsprinsippene («spillereglene») jeg har brukt og de utfordringene jeg har møtt ved å bruke Giorgis analysemetode (samt eget ståsted, f.eks. i forhold til i hvilken grad min intervjuguide var styrende for meningsenhetene og de sentrale temaene) - har jeg forhåpentligvis gitt leseren (og meg selv) mulighet til å se på hvilket grunnlag jeg har kommet fra til essensene i min intervju-analyse og gjøre denne forskningsdelen mer transparent.

#### 5.2.5.5 Seks «samle-temaer» og drøfting av disse gjennom ulike teorier

For at intervju-materialet ikke skulle bli for omfangsrikt å forholde seg til, særlig i forbindelse med drøftingen av resultatene, samlet jeg de 12 sentrale temaene til 6 samle-temaer. Jeg slo dermed sammen temaer som hadde en viss tilknytning til hverandre, enten tematisk eller innholdsmessig, som f.eks. *Utfordringer med SP* og *Positive sider ved SP*, som ble til: *Utfordringer og gevinster med SP*. Men enkelte av de sentrale temaene var såpass «omfangsrike» at de måtte stå for seg selv, som f.eks. SP i forhold til *komponering og improvisasjon* og *soundpainterens «virke»*, hvor både funksjon

(dirigent, komponist eller improvisator), rolle (som motivator, pedagog) og også det demokratiske aspektet ved SP trekkes inn. De 6 samle-temaene ble dermed slik:

1. *Innføring og kursing av tegnspråket (gjelder kun studentene og lærerne)*
2. *Studentenes, elevenes og lærernes opplevelse av og reaksjon på SP*
3. *Utfordringer og gevinster med SP*
4. *Er SP komponering eller improvisering?*
5. *Soundpainterens rolle*
6. *Ulike anvendelsesområder for SP og SP som «mål eller middel»?*

Disse samle-teamene ønsket jeg videre å *drøfte* også i forhold til ulike innspill fra andre relevante aktører (fortrinnsvis soundpaintere) og ut ifra noen av teoriene som er presentert innledningsvis i kapittel 2 og 3.

### 5.3 Video som redskap i pedagogisk forskning

*På tross av videokameraets voksende udbredelse er der stadigvæk mangel på metodiske fremstillinger af, hvordan video kan anvendes med henblik på forskning, både hvad angår optagelse, beskrivelse og analyse af optagelser og presentation af materialet ved fremlæggelse eller i publiceret form*, hevder Rønholt/Holgersen/Fink-Jensen/Nielsen (2003:17). Men de nevner også områder hvor det har skjedd «fornyelser», nemlig i konversasjonsanalyse, lingvistisk analyse og ikke minst innen interaksjonsanalysen, hvor man i sterkere grad forsøker å trekke inn kroppslige handlinger (i tillegg til språket), og i sterkere grad vektlegger disse betydning (slik nevnte McNeill og Kendon gjør når de ser sammenhengen mellom gester og språk -og mener de er uadskillelige). Når det gjelder pedagogisk klasseroms-forskning har den helst fokusert på avgrensede variabler og «snevret inn» det situasjonelle, og gjort det vanskelig å fange hele settingen eller konteksten aktivitetene foregikk i. Men ved å bruke video kan man samle materiale «uden på forhånd at avgrænse problemstillingen», fremholder forfatterne (op.cit.). Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at hvis man benytter video-kamera i klasserommet, så klarer man å fange helheten, ettersom den som gjør opptaket hele tiden gjør utvalg av det som skjer (i alle fall når man bruker et håndholdt kamera, slik jeg gjorde). Men likevel vil man bedre kunne fange inn det kontekstuelle på en bedre måte enn hvis man eksempelvis bare nedtegner en observasjon med penn og papir. En stor fordel med video er at man kan i ettertid studere nærmere hva som faktisk skjedde (riktignok ut i fra det som ble filmet), hvordan det tilsynelatende opplevdes for de enkelte og kanskje få øye på elementer som ikke nevnes i et intervju- og man kan få ulik multimodal informasjon- gjennom kropps-språk og ansiktsuttrykk kan gi ytterligere verdifulle opplysninger, utover eksempelvis hvordan SP-tegnene ble presentert.

### 5.3.1 Deltakende observasjon-med og uten video-kamera

Som jeg har gjort rede for tidligere, skrev jeg logg og refleksjonsnotater fra både besøket på Løkeberg skole og ved de to skole-besøkene i USA, men da gjennom ikke-deltakende observasjon. I de to HiNT-praksisene, var jeg utelukkende *deltakende observatør*. Her skrev jeg logg fortrinnsvis i den første timen både i grunnskole- og kulturskole-praksisen, både som dokumentasjon for min forskning, men også som grunnlag for evalueringsmøtene vi skulle ha i etterkant. Men for å skape en viss trygghet og tillit først (noe som er viktig i all pedagogisk virksomhet og da særlig når man har med en ny gruppe eller klasse å gjøre)- begynte jeg altså ikke med video-opptak før vi traff elevene andre gang. Jeg diskuterte dette med noen av studentene på forhånd og de mente at de *selv* sannsynligvis ville bli mer stresset av video-opptakene enn *elevene*, ettersom de mente at «de unge i dag er vant med å bli filmet». Selv om dette muligens kunne være tilfellet, tok jeg ingen sjanser - og ideelt sett ville jeg, hvis vi hadde hatt lengre praksisperioder, drøyd det enda litt lenger, før jeg begynte filmingen. I hvilken grad elevene og studentene var preget av at det ble gjort video-opptak, får man aldri noe entydig svar på, men fra mitt ståsted virket det som både elever og studenter oppførte seg ganske likt, med eller uten kamera (men det trenger altså ikke stemme med *deres* opplevelse av situasjonen).

Fra den andre timen i begge disse praksisene benyttet jeg av *video-observasjon*, bl.a. for å få dannet meg et mer mangfoldig og mer kontekstuel bilde av de ulike undervisningssituasjonene- og få muligheten til å se «hva som skjedde i praksisene» i ettertid. Sharon D. Jerry snakker om fire stadier ved *video-research*: a) Planleggingsfase («making certain decisions about what, when, where and how to shoot»), b) Selve opptaket («Shooting original footage») c) Gjøre utvalg fra opptakene d) Fokusere på utvalgte sekvenser eller bilder, bl.a. for å generere data gjennom transkripsjoner og analyser. (2007:17). Når det gjaldt min planleggingsfase var jeg særlig opptatt av: Hvem skulle gjøre opptakene og skulle det brukes ett eller flere kameraer? Skulle kameraene stå på stativ og/eller være håndholdt? Hvor skulle kameraene plasseres i klasserommet?

Når det gjaldt det siste spørsmålet, dreide det seg særlig om to moment: Hvordan skulle man best mulig fange inn det mest essensielle av soundpaintingen- og hvordan skulle man plassere kameraene slik at de ikke tok for mye oppmerksomhet og dermed kunne forstyrre aktørene i klasserommet? Når det gjelder video-opptak og deltakende observasjon er det derfor viktig å være klar over både tekniske og pedagogisk-psykologiske aspekt. Gunvor Løken er i sin bok «Levd observasjon» opptatt av, på basis av kroppens fenomenologi (og særlig inspirert av Merleau-Ponty) både hva observasjon innebærer som forskningsmetode og hva det *innebærer i forhold til forskerens levde oppmerksomhet på seg selv i alle faser* av et forskningsprosjekt. (2012:12-14.) Jeg forsøkte f.eks. å være bevisst på meg selv som «observerende videograf», som verken fysisk eller psykologisk burde ta for stor plass i undervisningsrommet, for å påvirke undervisningen minst mulig. Jeg holdt meg derfor mest mulig i ro, i et «beskjedent hjørne» av rommet. Men samtidig var jeg klar over min forsker-posisjon som «utvalgs-dommer» når jeg filmet, og var generelt redd for ikke å få med meg det viktigste i forhold til



mitt forskerfokus. Disse to momentene (ikke å ta for stor plass i rommet, men samtidig få med det viktigste) måtte jeg kompromittere litt i forhold til- og stort sett var det dette med ikke å ta for stor plass i rommet (og forstyrre), som «vant». Det betød at jeg ikke alltid fikk det optimale utgangspunktet med hensyn til kamera-fokus og hva som skjedde i rommet. At jeg gjorde opptakene selv, kan imidlertid være en stor fordel. I Kirsten Fink-Jensens kategorisering av *tilstedevær/nærvær*, snakker hun om 3 ulike «fremtrædelsesnivåer» du har som forsker:

- 1) *I den levde situasjon (direkte iakttagelse, deltakende observatør)*
- 2) *Video-opptak-situasjon, et quasi-fenomenalt nivå, idet du opplever det som du er til stede*
- 3) *I forskerens erindring, det objektiverende nivå (Rønholt m.fl, 2003:263)*

Hva betyr det i så fall? Jo, på det første nivå er forskeren kroppslig tilstede og har et helhetlig sanserintrykk (lyd, syn, lukt, lys, rom etc.), men det har du ikke på de to nederste nivåene. *I det øieblikket er tale om videoopptakelser, har forskeren skapt et objekt, det er mulig at manipulere med, hvor dufte og lugte sammen med andre sansendtrykk er bortelimeret eller blevet til fornemmelser* (op.cit.). På et quasi-fenomenalt nivå som et video-opptak er, vil det derfor være en fordel om den som skal analysere video-opptakene var til stede, i den *levde situasjonen*, hvor man brukte alle sansene- og slik kan «supplere» selve video-opptakets mangelfullhet. Eventuelle forskjeller mellom nivåene bør bevisstgjøres og klargjøres (hva forsvinner f.eks. fra nivå 1 til nivå 2 eller 3?). Video-opptak er både åpne for å velge mange ulike perspektiv på materialet og er dessuten blitt til i en kontekst og valgt ut av en kontekst som må spille en rolle for forståelsen av dem, mener Fink-Jensen (ibid: 267).

### 5.3.2 Ett-kamera-produksjon

Jeg valgte altså å bruke kun ett kamera og gjøre opptakene selv. Det er i imidlertid noen utfordringer med kun å bruke ett kamera, så hvorfor valgte jeg likevel dette? Det skyldtes flere årsaker: For det første var det undervisningsrommet vi brukte mest i kulturskolen delt av flere mur-søylere, som bl.a. innebar at ensemblet befant seg på ulike sider av søylene- og derfor kunne jeg uansett ikke ha et kamera som stod i ro på et stativ. Et annet moment som vanskeliggjorde et stasjonært kamera var at i SP må soundpainteren stadig bevege seg- særlig i forhold til den imaginære *boksen*, som er ca. 1 meter foran soundpainterens utgangsposisjon. I så fall måtte jeg bruke vidvinkel for å fange det inn- og det samme gjelder hvis jeg skulle hatt et stasjonært kamera på ensemblet, som var spredt utover et stort område. Dernest ønsket jeg å få tak i prosessene, og dermed følge kommunikasjonen som foregikk mellom soundpainteren og ensemblet, ved å la kameraet «vandre». En generell utfordring med bruk av ett kamera, er at man, i min sammenheng, ikke fikk god nok dekning av både soundpainteren og ensemblet. Man måtte hele tiden gjøre valg i forhold til kameraføring og fokus. Det er derfor ikke alltid like heldige valg man gjør (og det ser man som regel først etterpå), ettersom man hele tiden gjør vurderinger og man må hele tiden foreta kjappe beslutninger, både i forhold til det visuelle og det auditive som foregår i undervisningsrommet -for man bruker også ørene (og andre sanser) samtidig

som man fokuserer på det visuelle. Det betød igjen at jeg hele tiden måtte tolke situasjonene i forhold til hva jeg gjerne ønsket å få med på opptakene. Når jeg i ettertid spør meg selv. *Hva var det som bestemte mine valg?* – har jeg faktisk ikke det helt klart i mitt hode. Her er det tydelig at det er snakk om en blanding av strukturerte tanker jeg gjorde meg på forhånd, men kanskje like mye om intuisjon i forhold til det som skjedde der og da. Hadde jeg hatt to kameraer på stativ hele tiden, dvs. ett på soundpainteren og ett på ensemblet, hadde det gitt meg to fordeler: Jeg hadde filmet begge grupper samtidig og dermed fått med meg «alt»- og samtidig hadde jeg sluppet å gjøre de mange underveisvalgene av fokus jeg måtte foreta. Litt generelt er likevel mitt inntrykk at jeg lyktes ganske godt med å fange inn «essensene» av det som foregikk mellom soundpainter og ensemblet, men mindre av det som foregikk internt i ensemblet. Det var et valg jeg måtte gjøre, og hvor jeg heller måtte stole på min auditive oppfatningsevne, hvis det skjedde noe spesielt eller spontant i ensemblet, som kunne høres (eller føles på annen måte).

Generelt har jeg gjennom kameralinsa valgt å fokusere mest på soundpainteren, men i grunnskolepraksisen hadde jeg også mye fokus på elevene og det har to årsaker: I grunnskolepraksisen er elevene mye mer samlet enn i samspillrommet i kulturskolen og derfor kan jeg stort sett både få med deler av elevgruppen samtidig som jeg får med meg soundpainterens tegngiving. Men etter grunnskolepraksisen så jeg at jeg innimellom hadde litt for lite fokus på soundpainteren (til fordel for ensemblet) så det ville jeg justere litt, i forhold til kulturskolepraksisen. Ettersom selve tegngivingen var essensiell for å få svar på spørsmålene mine, hadde jeg derfor langt sterkere fokus på soundpainteren på kulturskole-opptakene. Noen ganger velger jeg imidlertid å gjøre noen «kamera-sveip» av ensemblet for å gi en viss oversikt over hvem som spiller og hvilke instrument som brukes, bl.a. fordi det er noen av studentene som skifter instrument inni mellom. Det betyr at jeg noen ganger ikke klarer å fange alle tegnene fra soundpainterne med det ene kameraet. Men gjennom bruk av mine egne sanser (både ved å bruke sidesyn og hørselen) klarer jeg stort sett å orientere meg og få kamerafokuset der det «viktigste» skjer, dersom noe spontant oppstår- og ellers «supplere» med sidesyn og hørsel. Likevel er det stor sannsynlighet for at en annen person ville observert og filmet annerledes enn jeg har gjort, med et litt annet fokus. Her er vi igjen inne på den kvalitative forskerens store påvirkningsmulighet på forskningsresultatet, både i forhold til hva som observeres og hvordan det blir analysert etterpå:

*Forskningsprosessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och för andra: bilder vilka selektivt lyfter fram vissa bud på hur förhållanden-upplevelser, situationer, relationer-kan förstås, och (därmed) negligerar alternativa tolkningar. (Alvesson/Sköldberg 2011:21.)*

Men, det at mitt kamerafokus endret seg noe underveis, med større fokus på soundpainteren, skjedde også til dels ubevisst: Jeg ser at jeg hadde mer fokus på ensemblet når jeg filmet S1 i 6.klasse, enn når jeg gjorde opptak av S2, i 6.klasse. (Interessant er at jeg også «kjente» det, intuitivt og kroppslig, at det ble litt for mye kamera-bevegelse på det første opptaket). Ensembles utøvelse eller det musikalske resultatet, kunne man, i grove trekk, uansett *høre* på opptaket, uten å være avhengig av det visuelle bildet.

Vurdert i ettertid, ville jeg nok benyttet to kameraer, hvor det ene kunne vært fastmontert på stativ (og dermed kunne det fungere ubetjent), mens det andre kunne vært mer bevegelig og fleksibelt, ettersom det skjer en del uforutsette bevegelser som kan foregå utenfor rekkevidden til et fastmontert kamera (selv om jeg heller ikke da hadde fått med meg alt som skjedde i rommet, p.g.a. nevnte årsaker som mur-søylene, den store spredningen og de mange bevegelsene hos soundpainterne). Selv om jeg gjennom kun å bruke ett kamera hele tiden måtte velge fokus og gjøre selektive utvalg og dermed miste en del informasjon, vil jeg si at video-opptakene var til stor hjelp for å se ting i ettertid som jeg ikke ville klart å få med meg der og da- og det ga meg viktige supplement til intervjuene, særlig i forhold til kommunikasjon og prosesser i klasserommet, teknisk utførelse av tegnene og musikalsk utførelse, motivasjon og konsentrasjon blant aktørene mm.

### 5.3.3 Analyse av video, utvalg og modal konfigurasjon

At det perseptuelle kan «lure» oss i forhold til å oppfatte ting på ulike måter, bl.a. påvirket av omgivelser, fokus, egen sinnsstemning etc. kan video-opptak bidra til å motvirke. Og gjennom å se mange ganger på opptakene, kan man både se og høre nye ting, og ikke minst oppleve jeg situasjoner litt annerledes, nesten fra gang til gang- i alle fall de første gangene jeg så video-opptakene. Jeg måtte derfor stadig foreta både små og store justeringer i mitt transkripsjons- og analyse-arbeid. Slik sett har analysearbeidet med video-materialet vært svært tidkrevende (med mye «fram og tilbake-spoling»)- også fordi det ble en ganske omfattende datamengde. For at datamengden ikke skal bli for stor og for å unngå faren ved å rote seg bort i detaljer, er et viktig å ha et tydelig perspektiv, sier Erickson (2006), som foreslår å gå inn i et prosjekt med «theoretically-motivated questions that originate from the research literature or observations» (Derry, 2007:25). Når jeg skulle gjøre et *utvalg* fra et datamaterialet som bestod av flere times video-opptak, valgte jeg å prioritere å få med alle de tre gruppene (6.klasse + de to gruppene i kulturskolen), ettersom de tre gruppene var ganske forskjellige. Elevene i 6.klasse var yngst- de hadde kun 3 timer til «disposisjon» og de praktiserte SP så å si utelukkende med stemme og kropp. Gruppene i kulturskolen, som jobbet med SP i 5 timer (pluss avslutningskonserten), benyttet nesten utelukkende instrument da de soundpaintet, og de to gruppene i kulturskolen var som nevnt svært ulike, både i forhold til alder, kompetansenivå, besetning- og ikke minst i forhold til oppmøte.

Men det som også styrte mitt utvalg, var at jeg ved hjelp av video-materialet ville forsøke å *operasjonalisere* mitt siste underspørsmål: *I hvilken grad kan SP kan sies å være et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære* –gjennom disse tre «kartleggings-områdene» (som ble presentert mer utførlig tidligere):

1) *Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utøvelse av tegnene (resultat).*

(Her ville jeg få tak i prosessen fra tegngivingen ble utført til ensembles utøvelse av tegnene).

2) *Logisk forståelse og syntaks*

(Her ville jeg vurdere i hvilken grad soundpainteren utviser god logisk forståelse for tegnspråket og om tegnene gis i riktig rekkefølge, riktig syntaks).

3) *Tydelighet og flyt i tegngivingen*

(Her dreide er det seg om at soundpainteren kan utføre tegnene med en viss *tydelighet* og *flyt* -og at tegnene er noenlunde *kroppsliggjort* og «automatisert).

For å måle disse områdene i forhold til *noe*, brukte jeg både soundpainterens seks ulike nivåer i innøvningsfasen (jf. 2.1.1) og videre en modifisert utgave av *Mesterlære-teorien* til Dreyfus & Dreyfus som et analyseredskap for å finne *relative indikasjoner* på nivået på soundpaintings-aktørene.. Her benyttet jeg også en *kvantitativ tilnærming* (om enn i beskjedne grad) da jeg målte tegnfrekvens (og nivå) på soundpainterne. Å måle soundpainternes kompetanse gjennom *tall*, kan til en viss grad sies både å være på kollisjonskurs med pedagogisk forskningstradisjon og kvalitativ tenkning, (og det kjentes i utgangspunktet ikke helt naturlig), men likevel mener jeg dette kunne være en logisk måte å finne *relative nivå-indikatorer* på. Det jeg gjorde her var å måle tegnfrekvensen- og dette gjorde jeg gjennom å telle antall tegn som ble brukt hos hver soundpainter. Ved å dele antall tegn på den tiden de soundpaintet (målt i sekund), fant jeg ut hvor mange sekund de brukte i snitt pr. tegn- og dette kunne så knyttes til kartleggings-området som dreide seg om *flyt i tegngivingen*. Men dette vil uansett bli *relative indikatorer*, ettersom jeg også måtte ta i betraktning hva som var «effektiv soundpaintingstid». En slik frekvensmåling som jeg har foretatt, vil nemlig *favorisere elevene*, ettersom studentene generelt brukte mer tid på å forklare og tilrettelegge for ensemblet, enn elevene gjorde. Elevene fikk dermed mer «effektiv spilletid» og kunne dermed lettere få høyere tegnfrekvens enn studentene. Man må også se dette både i forhold til innholdet, syntaksen og tydeligheten i tegngivingen- for i musikalsk sammenheng hjelper det ikke å gi tegnene fort, hvis man f.eks. gir dem i feil rekkefølge eller hvis de utføres så upresist eller ulogisk at de ikke blir kommuniserbare. (Dette vil jeg drøfte nærmere i neste kapittel). Når det gjaldt *nivå* på soundpainterne, vurderte jeg dette i forhold til å se de tre nevnte «kartleggings-områdene» samlet.

Å vite hvordan man skulle analysere det utvalgte video-materialet fra de to praksisperiodene var ikke så opplagt, ettersom det er mange og ulike metode-aspekt man skal forholde seg til, både i forhold til

hva som bør være i fokus, hvordan analysere, beskrive og fortolke det man ser og hører- og hva med de ulike modalitetene, kamera-bruk etc.? Carey Jewitt sier treffende:

*Looking beyond language raises many questions for research. What does it involve? How can I tell if something is a mode? What do I need to attend to? What mode should I focus on?* (2011:11). Det har heller ikke vært lett å finne adekvat metode-litteratur for mitt vedkommende. Tove Arendt Rasmussen sier om metodeproblematikken i forhold til audiovisuelle data at: *For-hvor underligt det end må lyde på baggrund af de mange forskellige studier, der bygger på audiovisuelle data, er metodelitteraturen sparsom.* (i Alrø/Dircinck-Holmfeld, 1997:63) (Og det er den fortsatt). Og, i forhold til multimodalitet bekrefter Jewitt dette: *Multimodality is a relatively new approach to research and some aspects of it remain theoretically and methodologically contested.* (ibid:13). Når man skal forholde seg til flere modaliteter, bør man gjerne, på analytisk vis, «plukke de fra hverandre» og se disse hver for seg, men man må også se de sammen, ettersom de virker sammen og gjerne forsterker hverandre. (Merleau-Ponty sier bl.a. at mennesket persipererer *helheter* og ikke enkeltheter (i tråd med Gestalt-psykologien), Thøgersen, 2010:12). Selv om det på mine video-opptak først og fremst er snakk om lyd og bilde som to «hovedmodaliteter», inneholder video-opptakene mer enn det. Ser man f.eks. på hvordan soundpainteren presenterer sine tegn, ser vi at han i tillegg til å bruke tegn (som er en modalitet i seg selv) og som stort sett utføres med hendene og deler av kroppen - presenteres også de ulike tegnene gjennom gester og spesielle ansiktsuttrykk (mimikk), som er andre modaliteter. Eller vi kan se på det generelle kroppsspråket, som også kommuniserer med oss og gir oss forsterkede eller «ekstra» opplysninger: *Intonation, facial expression, gestures and vocalisations are often described as «para» or «extra»-linguistic features.* (Flewitt/Hampel/Hauck/Lancaster i Jewitt, 2011: 41.) Disse «ekstra» språk-karakterene (som bl.a. McNeill ikke vil karakterisere som noe «ekstra», men som naturlig del av verbalspråket) vil jeg se i sammenheng med hvordan tegnene kommuniseres og vurdere i hvilken grad de hjelper til med å underbygge eller tydeliggjøre tegnpresentasjonen. Verbalspråk brukes også ved noen anledninger og dette gjør det multimodale bildet enda mer komplekst. Og i forhold til multimodalitet må man altså spørre seg om hvilke modaliteter man skal fokusere på og hvorfor man velger nettopp disse. Den neste utfordringen blir deretter å transkribere, og i neste omgang analysere de ulike modaliteter. Her møter man bl.a. en utfordring som Carey Jewitt stiller spørsmål ved: *How can I analyse the relationships between modes?* (Jewitt, 2011: 11.)

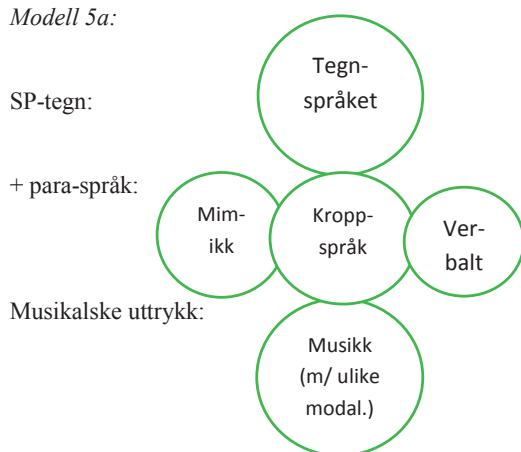
Sagt på en annen måte: I hvilken grad skal man behandle de ulike modaliteter separat, når de først og fremst virker sammen og kan eller bør også sees helhetlig? Når et SP-tegn presenteres av en student, skal man da separere «tilleggs-opplysningene» man får gjennom ansiktsuttrykk (mimikk), kroppsspråk og eventuelt verbal-språk- eller skal man se det hele som ett helhetlig uttrykk? Jewitt og Kress uttrykker det slik (2003a): *The meaning of any message is, however, distributed across all of these modes and not necessarily evenly. The different aspects of meaning are carried in different ways by each of the modes in the ensemble.* (I Jewitt, 2011:25). Dette bør bety at man bør se verdien i de ulike

modalitetene og både ha et «del-helhet-» og «helhet-del»-fokus (jf. hermeneutikken). I mitt tilfelle må jeg imidlertid gjøre et valg i forhold til hva som er det vesentligste i forhold sitt forskningsmateriale. Jeg har fokusert spesielt på selve tegn-givingen (soundpainteren) og hvordan denne kommuniseres og deretter forståelsen og utførelsen av tegnene i ensemblen. Det betyr at jeg ser de andre modalitetene, som mimikk, kropps-språk og verbal-språk først og fremst i forhold til i hvilken grad disse er med å tydeliggjøre tegn-givingen.

Men det er samtidig viktig å være klar over det som også J. Lemke (1998b) presiserer: *At times the meaning realized by two modes can be «aligned», at other times they can be complementary and at other times each modes may be used to refer to distinct aspects of meaning and be contradictory, or in tension.* (I Jewitt, op.cit.). Man må altså være klar over at ulike modaliteter både kan underbygge eller komplettere hverandre, stå i et spenningsforhold til hverandre eller «slå hverandre i hjel». Jeg brukte mye tid på å finne en analysemodell som ville fungere for nettopp mitt forskningsdesign, ettersom det altså ikke var lett å finne litteratur å støtte seg til, som var direkte relevant for mitt arbeid. Men jeg fant litt hjelp både hos Kress, van Leeuwen, Jewitt, Derry og Sigrid Norris, som i forhold til analysearbeid bruker begrepene *modal configuration*, som kan beskrives som et skjematisk oppsett over hvilke modaliteter som benyttes og viktigheten av disse og *modal density*, hvor det er snakk om «tettheten» av modaliteter (en- eller flere) og som igjen deles etter *lavt nivå* (f.eks. et enkelt tegn) eller *høyt nivå* (f.eks en undervisningstime) hvor flere lag eller modale aktiviteter kan foregå samtidig. (Norris, i Jewitt, 2011:80-89.)

En *modal konfigurasjon* kan i mitt tilfelle se slik ut, hvor størrelsen på sirklene viser viktigheten av de ulike modalitetene, slik jeg vil prioritere dem i video-analysen:

Modell 5a:



Dette er selvsagt en forenklet framstilling av de ulike modalitetene jeg skal forholde meg til i analysen, og Norris påpeker også at det ikke alltid er lett å skille de enkelte modalitetene eller ulike kombinasjoner av disse. Hvis man eksempelvis ser på selve tegnspråket SP, så kan man si at det i seg selv representerer multimodalitet både gjennom sitt ulike uttrykkstregister, men også at det skal «omformes» fra en modalitet (tegn), til andre modaliteter, dvs. musikk eller andre kunstuttrykk. (jf. *transduction*, Kress). Videre kan man også si at *musikk* i seg selv et multimodalt språk, enten det er noter, tegn, tekst eller et gehørbasert materiale som først skal avleses (visuelt eller auditivt), og så tolkes og deretter utføres på ulike vis, enten med stemme og kropp eller med forskjellige instrument. Og tar man med det *sosial-semiotiske* aspektet med eksempelvis sjangertradisjoner og instrumenttradisjoner, forstår man fort at det er masse ulike tegn og tegn-forståelser som ligger til grunn. Man kan også ut ifra min hierarkiske oppstilling spørre seg om hva som er viktigst: Er det fokus på soundpainterens formidlingen av selve tegnspråket eller det som skapes uti fra dette språket (musikk eller andre kunstuttrykk)? Her, i min video-analyse, har jeg valgt å sidestille dette (sirklene er like store) ettersom hva som kommer ut av språket (musikk) først og fremst avhenger av hvordan tegnene blir formidlet og forstått- og så i neste omgang utført.

#### 5.3.4 Analysemodell for video-observasjon

Jeg prøvde først ut flere forskjellige analyse-varianter for å finne fram til min endelige analysemodell. (Hvor jeg både var innom ulike aspekt knyttet til *billedanalyse* (med ulike nyanseringer av hva vi ser), *auditiv analyse* (hva hører vi og i forhold til hvilke referanser?), *performativ analyse* (hvordan utføres og utøves tegnene?), *kommunikativ analyse*, (hvordan blir tegnene formidlet, hvem styrer kommunikasjonen, hvilket rom det gis for dialog mm.) og en *multimodal analyse* (som gjerne vil forsøke å se de ulike modalitetene i nær sammenheng, eventuelt med ulik grad av «modal tetthet» (jf. Norris: *modal density & modal configurations*, Jewitt, 2011: 78ff). Selv om flere av disse analyseområdene kunne gi interessante bidrag i mitt arbeid, kom jeg etter hvert fram til to matriser jeg mente kunne gi meg best svar på min problemstilling og underspørsmålene, og som var realistiske innenfor mitt fagfelt. (Jeg fikk for øvrig også en gruppe med forsker-kolleger på HiNT til å vurdere det de kunne se ut ifra et utdrag fra SP-undervisningen i kulturskolen, for å få innspill på hvordan de opplevde «SP-verden» i et klasserom og gjorde sine «analyser». Dette gjorde de muntlig i gruppen, og jeg skrev ned det de sa, i stikkordsform).

Etter å ha sett gjennom mitt video-materiale mange ganger, før jeg begynte å *transkribere* og *analysere*, endte jeg opp med disse to analyseskjemaene. Først en mer forklarende og deskriptiv matrise (A) og så en oppsummerende og normativ matrise (B):

A)

|  |  |   |                                 |   |
|--|--|---|---------------------------------|---|
| <i>Tids-<br/>kode<br/>(min.:<br/>sek.)</i> | <i>Hvilke<br/>tegn gis<br/>av sound-<br/>painteren<br/>?</i> | <i>Hva ser vi ellers<br/>(visuelt)?</i> | <i>Hva hører vi (auditivt)?</i> | <i>Vurdering av tegngiving,<br/>kommunikasjon og det<br/>musikalske resultatet.</i> |
|--|--|---|---------------------------------|---|

B)

|   |                                      |   |  |   |
|---|--------------------------------------|---|--|---|
| <i>Skole-<br/>slag og<br/>deltakere</i> | <i>Kommunikasjon<br/>og resultat</i> | <i>Logisk forståelse og<br/>syntaks</i> | <i>Tydelig utførelse og flyt<br/>(jf. de seks ulike<br/>innlærings-faser for en<br/>sound-painter, oversikt,<br/>2.1.1.)</i> | <i>Frekvens/Nivå-<br/>indikator (jf.<br/>en tilpasset<br/>«Mester-lære-<br/>teorien»)</i> |
|---|--------------------------------------|---|--|---|

Jeg vil nå si litt om bakgrunnen for mine matriser og gi noen korte forklaringer til hver av kolonnene i matrisene. Når det gjelder den første matrisen (A), ble det for det første viktig å se på hvordan soundpainterens tegngiving utføres og hvordan tegnene kommuniseres til ensemblet. Dette inkluderer også ulike *modaliteter* brukt gjennom tegnspråk, musikk («tonespråk»), kroppsspråk, mimikk, blikk- og bruk av ulike artefakter: audio-visuelle hjelpemidler, ulike musikkinstrument (og stemme/kropp som instrument)- vurdert i forhold til selve tegnutførelsen. Det neste ble å se/høre hva slags respons ensemblet gir, og så forsøke å se denne responsen i forhold til hvilke tegn som ble gitt og hvordan soundpainteren kommuniserte tegnene og hvordan ensemblet utøvde disse- og hva som ble det musikalske resultatet. Viser soundpainteren eksempelvis tydelige tegn og har tydelige intensjoner med en tegnrekke og klarer han å formidle dette til ensemblet på en tydelig måte, er det selvsagt større sjanse for å få en ønsket respons av ensemblet. Men ettersom man bruker andre modale uttrykk enn selve tegnene for å formidle tegnene og intensjonen man har bak tegnene som gis, må også deler av det multimodale få et visst fokus.

Den første rubrikken i matrise A, innebærer en tidsangivelse i *minutter og sekunder*. Her er det først og fremst fokusert på *start-tidspunktet* for når «nye hendelser» inntreffer og det angis f.eks. ikke når tegn-utøvelsen *slutter*, ettersom jeg ikke synes det er noe poeng å måle *varigheten* av de enkelte tegnene. I stedet tids-angir jeg hvor lenge de hele sekvensene varer eller hvor lenge hver soundpainter holder på. I kolonnen: *Hvilke tegn gis av sound-paintereren?* dreier det seg naturlig nok om *hvilke tegn* som gis og det blir deretter vurdert (i den siste kolonnen) om det gis tilstrekkelig med informasjon (*hvem-hva- (hvordan)-når*) og i hvilken *rekkefølge* tegnene gis. *Hvilke-tegn-gis*-kolonnen er for å skille ut og tydeliggjøre tegn-kjedene, slik at «bestillingene» fra soundpainteren skal være lett å følge. Deretter har jeg en rubrikk for hva vi ellers kan registrere *visuelt* på opptaket. Her handler det om hva soundpainteren gjør eller viser, *utover* selve tegngivingen, det vil si bruken av mimikk, bevegelser,



kroppsspråk og bruk av multimodale uttrykk og medier, og ikke minst hva ensemblet foretar seg, i forhold til det visuelle. Men her gis også forklaringer eller tilleggsopplysninger, både for å beskrive konteksten og tydeliggjøre det som skjer, slik eksemplet fra opptaket med den yngste gruppa i kulturskolen viser (tidskode 0.00): *S1 henvender seg først til ensemblet for å forklare hva som skal skje og inviterer deretter student 2 (S2) til å komme fram på «podiet»-* og (tidskode 0.18): *S2 flytter seg så litt rundt på «podiet» (fortsett med hendene på bukselommene), sannsynligvis for å få bedre oversikt og bedre kontakt med ensemblet.* Det er altså ikke tvil om at denne informasjonen er preget av «mine briller» og at det er jeg som tolker situasjonen, både ut ifra det jeg ser på video-opptakene og det jeg i tillegg vet om konteksten rundt (utenfor bilde-fokuset).

I den *auditive kolonnen (hva hører vi?)* er det først og fremst det som *snakkes og spilles* som beskrives, men det kan også være annen «lydproduksjon» som plystring, nynning etc. Både for denne rubrikken og den foregående (det visuelle) har jeg måttet gjøre noen valg. Jeg har konsentrert meg om det som er mest fremtredende og det som har størst betydning for mitt studium, med det resultat at ikke alle detaljer på det visuelle og auditive området blir nedtegnet. Det hadde blitt både for omfattende, både i forhold til tid, fokus og mengde.

I den siste kolonnen: *Vurdering av tegngiving, kommunikasjon* (inkludert multimodalitet) og *utøvelsen av tegnene* vil jeg forsøke å se helhetlig på hva som *kommuniseres* fra soundpainter til ensemblet, både i forhold til tegngiving og annen supplerende informasjon (som mimikk, kroppsbevegelser, verbale tilleggs kommentarer osv.) - og hvordan tegnene i neste omgang *utøves* musikalsk av ensemblet, først og fremst som et resultat av kommunikasjonen mellom soundpainter og ensemblet og den interne kommunikasjonen i ensemblet. Sagt på en mer generell måte: Hvordan formidles tegnspråket og hva blir det musikalske resultatet, som en konsekvens av denne formidlingen, sett uti fra min vurdering? Jeg har vært mest deskriptiv i den første kolonnen, men også i den andre og tredje kategoriene har jeg forsøkt å være vesentlig beskrivende (deskriptiv) i det som skjer, men likevel vil det være rom for subjektivitet. I den siste kategorien: *Vurdering av tegngivingen, kommunikasjonen og det musikalske resultatet*, er jeg hovedsaklig reflekterende og evaluerende og dermed også bevisst mer subjektiv. (Og som nevnt er selve *opptaket*, video-observasjonen, også sett gjennom mine subjektive brille-glass, der jeg hele tiden gjør valg i forhold til hva som skal være i fokus og hva som på den andre siden utelates.)

Når det gjelder *matrise B*, er den mer oppsummerende og normativ. Her vil jeg både se på det samlede *musikalske resultatet*, sett i sammenheng med kommunikasjonen mellom soundpainter og ensemblet, og videre vurdere soundpainternes *forståelse for tegnspråket* (sett gjennom *logisk bruk* av tegnene og *syntaktisk* forståelse). Dermed vil jeg vurdere *tydelighet og flyt* i tegnutøvelsen- og dette vil jeg vurdere i forhold til de 6 innlæringsfasene for en soundpainter, som kom fram til i 2.1.1. I den siste kolonnen

vil jeg se på soundpainternes *tegnfrekvens* og gi en helhetlig vurdering med *nivå-indikatorer* knyttet til en *SP-tilpasset Mesterlære-teori*.

5.4. Hvordan tolker vi kommunikasjon og hva er god kommunikasjon?

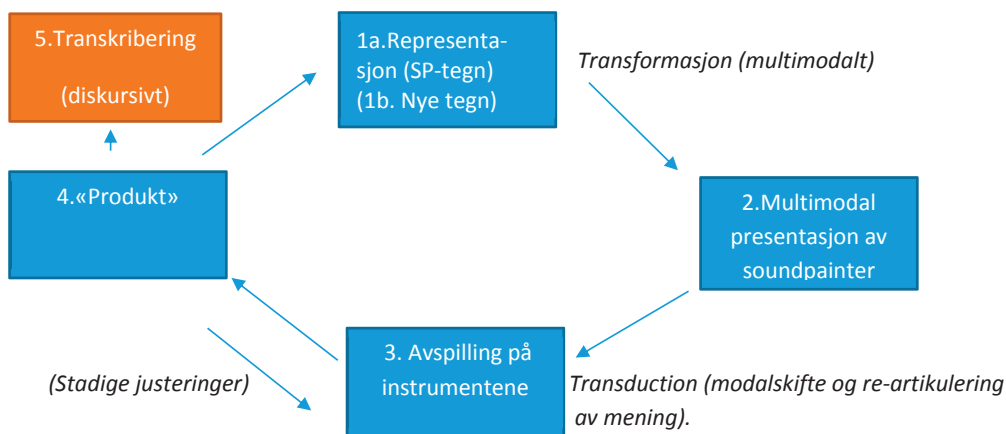
Jf. tidligere kommunikasjons-modell (3.3) er kommunikasjon sammensatt av flere ulike, synlige eller «usynlige» faktorer som mer eller mindre griper inn i hverandre (f.eks. *persepsjon, motivasjon, modenhetsnivå, psyko-sosiale aspekt* mm.) og som kan være vanskelig å få tak i og dermed få analysert. Kommunikasjon er også kontekstavhengig- og kan også ofte være «kodet» spesielt for en setting eller gruppe av involverte (det er f.eks. vanlig i ungdomsgrupper eller «klikker», å ha egne språk-, kropps- eller drama-koder (bl.a. ritualer), (Aagre, 2006:53). Det er dermed ikke så vanskelig å argumentere for at kommunikasjon kan være krevende å kode eller analysere, både for at det gjerne finnes flere «kommunikasjons-lag» og også ulike «spilleregler», avhengig av konteksten. I vår setting var det særlig spennende å se hvordan studentene klarte å kommunisere tegnspråket (og egne holdninger til det) slik at elevene kunne bli motiverte og trygge nok til å bruke språket og til å skape egne uttrykk. God kommunikasjon mellom studentene og elevene var derfor en forutsetning for at dette skulle lykkes. Men hva legger jeg i *god kommunikasjon*? I vår sammenheng dreide det seg først og fremst om å skape trygghet og motivasjon- og implisitt i det ligger bl.a. det å være tydelig på å formidle tegnspråkets logikk og muligheter- slik at soundpainterens «input», resulterer i gode musikalske dialoger mellom alle involverte.

Ettersom kommunikasjonen i vårt tilfelle var tydelig *multimodal*, var det nødvendig også å fokusere på andre modaliteter enn de som finnes i selve tegnspråket og i musikken. Her valgte jeg å fokusere på det som er særlig relevant i forhold til presentasjonen av tegnene, nemlig de modaliteter som «omgir» selve tegngivingen, og som er synlige (visuelle) og som kan ha klar påvirkning på kommunikasjonen: *mimikk*, som i denne sammenhengen først og fremst vil dreie seg om ansiktsuttrykk (blikk-kontakt inkludert) -og *kroppsspråk*, som bl.a. dreier seg om kroppsholdning og bevegelser. I tillegg forekommer det noe *verbalspråk*, som også vil være et viktig kommunikativt supplement til selve tegngivingen, samt bruk av papir og tavler (*skrift*) og *auditive hjelpemidler* (som CD-spiller, lydanlegg mm.). Ettersom dette med å tolke mimikk og kroppsspråk kan være vanskelig (det er også omdiskutert), bl.a. med en viss fare for å utføre standardiseringer eller det jeg vil kalle «sjablong-tolking», vil jeg utdype dette litt nærmere. Når jeg gikk på Lærerhøgskolen fikk vi studentene eksempelvis opplyst (av en av våre pedagogikk-lærere) at hvis man la armene i kors, så betydde det mest sannsynlig at man var usikker eller ikke ønsket kontakt med de rundt seg, mens vi senere fikk høre (av en annen lærer) at dette å ha armene i kors, kan tolkes som arroganse eller være en «maktmarkering». Dette er klare sosiale *konstruksjoner* og «sjablong-psykologi», slik jeg ser det, og jeg ville i min analyse nedtone en slik «standardisert» måte å tolke kroppsspråk på. Så, i stedet for å spørre hva mimikken og kroppsspråket *betyr* vil jeg heller fokusere på hvilke *effekter det kan gi* for

kommunikasjonen og i neste omgang utøvelsen av tegnene. Sagt på en annen måte, vil jeg først og fremst se på om disse «tilleggsmodalitetene» tydeliggjør eller forsterker tegngivingen og de intensjonene soundpaintnerne utviser gjennom sine tegnrekker, eller om det er det motsatte som skjer (utydeliggjøring eller diffus tegnkommunikasjon).

#### 5.4.1 Video-transkripsjon og ulike «oversettinger»

Det er utfordrende å skulle gi en diskursiv beskrivelse av både prosessen og det musikalske resultatet som oppstår i SP. Hvordan beskriver man f.eks. med «presise» ord hva man hører og hva aktørene opplever når de skaper sin egen musikk? Even Ruud sier dette på en treffende måte: *Musikk er estetisk før den er «språkfestet og tydeliggjort»* (1996:22). Ved en diskursiv beskrivelse (med mer «nøytrale» ord- i den grad det finnes) fjerner vi oss altså fra det «estetiske rommet» hvor opplevelsen og den estetiske erfaringen finner sted og dermed har vi også en stor utfordring når vi skal analysere estetiske uttrykk- som eksempelvis SP. Da skjer både *transformasjoner* og *transduksjoner* (jf. Kress) og faren for å miste ekspressiviteten og mangfoldet- og dermed ende opp med *forflatninger*, er absolutt til stede. I mitt tilfelle kan vi snakke om *double* transduksjoner når tegn som var blitt «oversatt» til musikk, igjen skulle transkriberes med ord. Min tidligere modell (3.3.) om representasjonsprosess fra tegn, via instrument til produkt, gjennom *transformation & transduksjon*, må derfor utvides i forhold til analysearbeidet (transkriberings-delen), og blir dermed ytterligere komplisert, gjennom enda et avkodings-ledd, og i en annen modalitet:



(Modell 5b)

Det vi kan lese av denne modellen er bl.a. at vi får fem «generasjoner» med ulike modaliteter og hvor hver generasjon kan gi et mangfold av tolknings- og meningsmuligheter. Det illustrerer hvor tøyelig eller «uhåndgripelig» semiotikken kan være (jf. Hartman/Eco), særlig når ulike modaliteter og mange personer er involvert (og tar vi med «mangfoldet» i hver person, jf. Nietzsches ide om «multiple self», (i «The will to power», 1887/1968), forstår vi at det er et svært omfattende og uforutsigbart semiotisk landskap vi har med å gjøre). Men det illustrerer også hvilken utfordring forskeren har, som skal

«dechiffre» en skapende gruppe-prosess (med basis i et tegnspråk og musikk) til tegn på et papir, som i tillegg skal formidles til andre. Og for meg var det også viktig å tenke på formidlingsaspektet: Ved å klargjøre materialet for andre, må jeg også klargjøre det for meg selv. (Og for også å få «noen andres øyne» på dette, fikk jeg noen kolleger til å se på deler av opptakene- og fikk dermed noen responser jeg kunne forholde meg til å se «verden ut ifra»).

#### 5.4.2 Hvordan beskrive og analysere musikk- og SP spesielt?

Vi vet fra før at det er vanskelig å skulle beskrive med ord hvordan musikk høres ut eller oppleves- og med SP har vi ytterligere en utfordring, ettersom den allerede etablerte musikk-terminologien og de verbale analyseverktøyene vi har for musikkfaget, bare til dels kan brukes i SP. Når vi hører fire instrumenter som spiller en *lang tone i midt-register* i SP, hører vi lite sannsynlig en dur eller moll-klang, men antakeligvis en fire-klang som ikke passer inn i verken vårt ters –oppbygde akkordsystem (dur/moll-tonalitet) eller i forhold til kvart-akkordisk-tenkning eller i forhold til våre funksjonsharmoniske tradisjoner. Sannsynligheten er stor for at det vi hører vil karakteriseres som en *cluster* (en toneklynge med toner i nær avstand til hverandre, f.eks. halvtoner) eller *dissonans* eller en «undefinerbar klang». Da jeg forsøkte å kategorisere de tre komposisjonene som S1 gjorde på avslutningskonserten i kulturskolen, var ikke det så vanskelig, for da beskrev jeg det ut ifra hvilke tegn som ble brukt. Her var mine overskrifter:

*Komposisjon 1* preges i det vesentlige av *Scanning* som utgangspunkt for videre komponering.

*Komposisjon 2* dreier seg for det meste om utprøving av *Tempo* og *Volume-variasjoner*.

*Komposisjon 3* har helt forskjellige bestillinger som: *Scream, Long Tone* og *Palette*.

Lise Hovik berørte utfordringen mellom vitenskapelige tradisjoner og kunstnerisk arbeid og at et forskningsprosjekt må «finne sitt eget språk» (Gjærum/Rasmussen, 2012:82). Dette er en utfordring jeg også møtte, særlig med tanke på å beskrive eller analysere et tegnspråk, som følger helt andre tradisjoner eller «spilleregler» enn musikologien kan tilby både i forhold til begrepsapparat, analyseredskap og analytisk tenkning. Hvordan skal man eksempelvis beskrive på en «musikkvitenskapelig måte» at en trommeslager og en gitarist spiller *latter, skriking* eller *Extended technique* (hvor man skal utforske nye måter å bruke instrumentet sitt på)? Skal man forsøke å beskrive det språklig, og da med fokus på den *opplevde* musikken- eller skal man beskrive det ut ifra bestemte parametere- i så fall hvilke parametere gjelder for *latter, skriking* eller *Extended technique*?

En utfordring med å beskrive musikk, er at det skjer et modalskifte fra det auditive eller multimodale til semiotiske skrift-tegn- og i tillegg spiller det subjektive inn i forhold til opplevelsen av musikken og den subjektive beskrivelsen av dette. Når man jobber med *lydlandskap* som i SP, har man i tillegg en ekstra utfordring, fordi det meste som finnes av musikk-begrep som beskriver «tradisjonell musikk», verken vil være passende eller tilstrekkelig å bruke i forhold til SP (hvor bl.a. de bærende (syntaktiske)

parameterene ikke trenger å være de viktigste). Jeg forsøkte derfor (i nevnte komposisjon1) både å bruke et vanlig begreps-apparat, der det er mulig: *gitaristen spiller «rocke-aktig», med 1/8-deler og power-chords i 4-takt (00.10)- men også mer «dagligdagse» beskrivelser som: Det kommer etterhvert litt latter fra ensemblet (03.53). Jeg kunne kanskje skrevet at de ler i ulik rytme eller at de ler i høyt eller lavt leie eller at de ler uharmonisk? Det er altså ikke alt man kan beskrive med tekniske begrep og man får i liten grad inntrykk av hvordan musikken høres ut eller oppleves, ved begrepsmessige beskrivelser. Man kan i stedet forsøke å beskrive lydlandskap i SP, men da vil det igjen bli både subjektivt og vanskelig å analysere, som f.eks.: *Et flytende klangteppe blir brutt opp av abrupte rytmiske støt, som deretter kompletteres av en skingrende latter i høyt leie. Så høres improviserte rytmer på slagverket, før noen plutselig begynner å prate, i stadig høyere volum- til det høres ut som en krangel, mens det kan virke som trommeslageren fortsetter å utforske sine ideer, ganske løst og improvisatorisk. Så blir det helt stilt i et par sekunder, før hele ensemblet spiller og synger forskjellige toner i forholdsvis lavt leie og til slutt settes volumet opp, før alle stopper, nesten samtidig.**

Dette vil kunne gi et bedre bilde av selve musikken og det prosessuelle. Eller man kan benytte en mer lyrisk *ABER-tilnærming* og eksempelvis beskrive en SP-sekvens slik:

*Noen korte- noen lange- noen høye- noen lave: Lyder og liv*

*Gult, grønt og rødt- farger og musikk og ord- og hjerte og puls*

*Som pumper i et landskap fra et annet sted- så nært og så langt unna*

*Det fyller mine rom, hvis jeg tør å tømme mine lommer*

Dette vil kunne gi et mer subjektivt og «eksistensielt» bilde av selve opplevelsen av SP. Jeg har likevel valgt å holde meg til ganske vanlige musikkbegrep der det er mulig, ettersom det her ikke er selve musikkopplevelsen jeg er ute etter å fange, men først og fremst soundpainterens formidling av tegnspråket og ensemblets respons og utførelse av tegn-rekkene. Når den vanlige musikkterminologien ikke strekker til, forsøker jeg i de tre første kolonnene i matrise A å være mest mulig deskriptiv i min «oversettelse» fra video til ord (med «vanlige» ord), mens det subjektive får bevisst større plass i den siste kolonnen, som er mer vurderende.

#### 5.4.3 Video-observatøren som artograf

Jeg brukte, særlig i forbindelse med video-observasjonene, A/r/tografisk tilnærming, som bevisstgjørings- redskap i forbindelse med video-analysen. Det innebærer altså at man i arbeid med kunsthøgskolen gjerne har tre «roller» (Springgay, m.fl., 2008). Jeg var artograf når jeg gjorde video-opptakene -og til en viss grad kan man si det samme om studentene, selv om de ikke hadde samme forsker-rollen som meg, men hadde en utøvende forsker-rolle, gjennom at de (implisitt) «forsknet» på SP-språket ved utprøving, samtidig som de var lærere og artister.

Men det er flere utfordringer med å være artograf. De ulike rollene kan være vanskelig å kombinere. Hvordan kan du f.eks. være en *spontan/intuitiv kunster* og samtidig være en *systematisk, veloverveid forsker*? Å være forsker og lærer i en og samme person er et paradoks, mener Fink-Jensen, ettersom man som forsker gjerne vil fokusere på deler eller bestemte detaljer, mens man som lærer alltid må ha overblikk og være «parat til at gripe ind», enten det handler om faglig bistand eller konflikter man skal rydde opp i (Rønholt m.fl. 2003:252). Selv om jeg vil gi ham litt rett i sin vurdering, mener jeg likevel (bygd på egen erfaring) at disse rollene eller posisjonene både kan gå over i hverandre eller «operere mer avgrenset». Slike posisjonsskifter er det viktig at forskeren forsøker å tydeliggjøre både overfor seg selv og «leseren» (i den grad man klarer det), ettersom de «flyter over i hverandre» og følger ikke logikken, men snarere intuisjonen. Det vil bl.a. kunne medføre noen valg, men også kompromisser og sammensmeltinger som både vil påvirke hva slags datamateriale man får og hvordan materialet behandles og dermed også hvilket resultat man får. Men, det å være *artist, forsker* og *lærer* er gjerne uløselig sammen når man underviser i kunstoffag, så det vil derfor verken være mulig eller ønskelig å separere disse posisjonene helt, ettersom det nettopp er i skjæringspunktet mellom disse posisjonene det kunst-pedagogiske arbeidet foregår (og hvor 1+1 kan bli 3 eller mer). Men denne «treenigheten» smeltes sammen, mer eller mindre bevisst (og innebærer bl.a. bruk av mye intuisjon og taus kunnskap (Polanyi, 1962). Det paradoksale blir i denne sammenhengen at det «symbiotiske» mellom å være *artist, forsker* og *lærer* kan gi et stort potensial til å se sammenhenger og utvide både kunstnerisk og didaktisk kompetanse. Men som *forsker* er det ikke lett verken å beskrive (med ord) eller forklare (logisk) hva som skjer i selve utførelsen, hvorfor man velger de løsninger man ender opp med og hvordan man komminuserer og formidler etc., bl.a. nettopp fordi man har mye innarbeidet taus kunnskap og man er ofte intuitiv (og det er ofte vanskelig å forklare).

Det er heller ikke slik at alt en forsker foretar seg som er like gjennomtenkt- i alle fall ikke i kvalitativ forskning hvor mennesker og kommunikasjon er «bestanddeler». Når jeg gjorde opptak med videokamera hadde jeg ikke på forhånd spurt noen, eller lest meg fram til verken *hva* jeg skulle filme (hva var det viktigste innholdet) eller *hvordan* (ut ifra hvilke perspektiv skulle jeg «se»), selv om jeg selvsagt hadde gjort meg noen tanker om dette på forhånd. Styrken og svakheten med å være spontan og intuitiv ligger særlig i at man som forsker kan være en dynamisk del av miljøet man opptre i- ved ikke å bestemme for mye på forhånd (i alle fall ikke hvis man ønsker et dynamisk samspill med aktørene). Men det gir også utvilsomt utfordringer å være en spontan eller intuitiv forsker. Jeg må eksempelvis sette meg ned i ettertid å spørre meg selv om både hva jeg gjorde og hvordan- og hvorfor jeg gjorde slik jeg gjorde (som f.eks. video-observasjonene) - og hva som bestemte at det ble slik. Jeg innrømmer dermed både at en del av mitt forskningsmateriale (både intervjuene og video-opptakene) bare delvis var forutbestemt og «kontrollert»- og at jeg i ettertid faktisk ikke kan gi helt eksakte svar på alt jeg gjorde og hvorfor resultatet ble som det ble. Hva var det f.eks. som gjorde at jeg lot kameraet følge en elev i ensemblet i det ene sekundet, men valgte å fokusere på student-soundpainteren i neste

sekund? Var det «musikeren» i meg som hørte lyden av et instrument som styrte meg, eller var det «estetikeren» i meg som opplevde et uventet kunstnerisk uttrykk i ensemblet, eller var det «pedagogen» i meg som skulle finne ut om eleven forstod tegnet som soundpainteren ga- eller var det «forskeren» som mente (også det delvis intuitivt) at det var viktig å dokumentere det som skjedde i samspillet mellom eleven i ensemblet og studenten som soundpaintet?

Sannsynligheten er stor for at mange av disse overveielene skjer samtidig (jf. parallellprosessering) og at disse vurderingene er til dels umulig å separere, både fordi man har ulike «persepsjons-avdelinger» som virker samtidig: Selv om det er *øret* som hører lyden og *øyet* som ser eleven med instrumentet, oppleves gjerne de to modalitetene sammen- og i tillegg kan man samtidig vurdere mer kvalitative, estiske aspekt som både hva slags lyd som kommer fra instrumentet, hvordan det passer sammen med resten av lydbildet og sannelig kan vi også samtidig vurdere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og til og med det idiomatiske omkring instrument-bruken, samt masse annen informasjon. Og det er det som er både styrken og svakheten med A/r/tografi: Vi opplever helheter (1+1= mer enn 2), men har samtidig problemer med å separere de ulike rollene, akkurat som det i multimodalitet kan være vanskelig å skille de ulike modalitetene fra hverandre, fordi de enten «hører sammen» eller det *oppleves* slik, bl.a. fordi vårt sanseapparat oppfatter helheter og vi forstår verden helhetlig (jf. gestalt-psykologien).

Som et eksempel på mine “mixed perspectives”, kan jeg vise til et lite utdrag fra video-analysen:

**2.time:** *Soundpainting med student 1(S1), i 6.klasse:*

| <i>Tids-<br/>kode(min<br/>/sek.)</i> | <i>Hvilke tegn gis<br/>av sound-<br/>painteren?</i>   | <i>Hva ser vi ellers (visuelt)?</i>  | <i>Hva hører vi (auditivt)?</i>  | <i>Vurdering av tegngivingen, kommunikasjonen<br/>og ensemblets utøvelse av tegnene</i>  |
|--------------------------------------|---|--|--|--|
| 7.44:                                | S1 presenterer et nytt tegn: <i>Groups</i> . Så deler studenten klassen inn i 3 grupper<br><b>A/R/(T)</b><br>(synkronisk) | Vi ser at elevene er konsentrerte og følger godt med på S1 sin presentasjon av gruppe-inndelingstegnene. S1 går mange steg mot der hvor guttene står.<br><b>R/ T</b><br>(synkronisk) | S1 sier: <i>Nå skal vi prøve noe nytt-</i> og forklarer muntlig hvordan gruppeinndelingen blir.<br><br><b>(A)/R/ T</b><br>(synkronisk) | S1 virker litt usikker på tegnet og snur seg mot <i>meg</i> for å få bekreftelse på om utførelsen er korrekt (hvilket er et eksempel på min rolle som <i>deltakende observatør</i> ). S1 viser to forskjellige inndelingstegn, som i praksis betyr det samme, så her blir det litt «smør-på-flesk». S1 går mange steg mot der hvor guttene står og er derfor utenfor boksen- og står skeivt i forhold til resten av ensemblet..<br><br><b>(A)/R/(T)</b> (diakronisk) |

Når er jeg artist, når er jeg forsker og når er jeg lærer? Ut ifra denne oversikten, kan man lese et noe forenklet bilde av mine ulike roller. Disse er slett ikke *absolutte* og behøver noen kommentarer: For det første krever de tre første kolonnene en *der-og-da-vurdering* av meg hele tiden (synkronisk): Jeg fokuserer med kameraet på soundpainteren først og fremst, men når jeg hører noe jeg vurderer som «interessant eller spesielt» (auditivt) eller ser noe spesielt i sidesynet (visuelt), eller registrerer noe

spesielt på annen måte, flytter jeg kameraet noen ganger vekk fra soundpainteren. Det betyr at både mitt *forsker-* og *artist-perspektiv* er aktivt, når jeg hele tiden vurderer (multimodalt) hva som skjer, både i forhold til den konkrete tegngivingen (hvilke tegn gis og hvordan utføres de?) og responsen fra ensemblet, gjennom et stort nedslags-spekter som både vurderer det musikalske (som er et stort område i seg selv), det spontane, det kreative mm. I tillegg er jeg samtidig *lærer*, ettersom jeg hele tiden vurderer pedagogiske aspekt, som f.eks. kommunikasjon, formidling, differensiering og mestring (deltar alle eller er det noen som faller utenfor?) og ikke minst atmosfæren som råder i rommet (Er man responderende, støttende, trives de? Har de det artig? osv.) Men skal jeg forsøke å finne ut hvilke roller som er mest utpreget i de ulike kolonnene (markert med **A**, **R** eller **T**, med fet skrift), er jeg nok mer artist og forsker i den første kolonnen (markert med en **A/R**), ettersom jeg her først og fremst *registrerer* tegnene som gis (forsker), men vurderer også måten de blir utført på. Den kunstneriske ideen/intensjonen som formidles fra soundpainteren, kan være både tydelig eller utydelig, og for at jeg skal kunne vurdere dette må jeg både ha kjennskap til SP-språket og ha en viss estetisk og kunstnerisk erfaring og sensitivitet (artist). Likevel er jeg også litt lærer, for jeg vurderer samtidig hva som formidles, hvilken respons som gis fra ensemblet etc., men dette gjør jeg i sterkere grad i kolonnene i midten. Imidlertid kan de tre ulike «rollene» variere også innenfor et område. I «Hva hører vi»-rubrikken er jeg eksempelvis mest forsker og lærer når jeg gjør konkrete eller generelle registreringer (som: *de mumler lavt* eller *sterk latter høres*), mens andre ganger, når jeg vurderer det spesifikke musikalske, er jeg mer artist: *Når S1 gir beskjed om volumjustering opp og ned, hører vi at det er tonehøyden som forandrer seg og går opp og ned.*

Helt til høyre (*Vurdering av tegngivingen, kommunikasjonen og ensembles utøvelse av tegnene*), er jeg minst artist og mest forsker, når jeg i ettertid vurderer hva som skjedde (diakront) og tolker og reflekterer i forhold til alternative måter å forstå materialet på, men også dette vil kunne fordre både et pedagogisk og artistisk perspektiv. Det dreier seg i det hele tatt om *helhetsforståelse*- om å forsøke å forstå materiale ut ifra dets spesielle kontekst, forsøke å få tak i aktørenes verden, bruke egne erfaringer og forsøke å se (og kanskje forstå) bakgrunn, historie eller teorier i nytt lys- og ikke minst stille nye spørsmål- i «mellomrommet», sagt på A/r/tografisk vis. Jeg føler at jeg er i mellomrommet hele tiden, både i forhold til de ulike rollene, i forhold til fortid/nåtid, i forhold til teori/praksis og ikke minst må jeg stille spørsmål hele tiden, når jeg gjør vurderinger gjennom kameraet, og samtidig er både på «utsiden og innsiden», eller for å si det med Irwin & Springgays ord:

*A/r/tography as practice-based research is situated in the in-between, where theory-as-practice-as-process-as-complication intentionally unsettles perception and knowing through living inquiry.*

(Springgay m.fl, 2008:xxi).



#### 5.4.4 Artsbased resarch

Et grep jeg gjorde, i forhold til en ABER-tilnærming, både for å forsøke å se fenomenet SP fra flere sider (jf. fenomenologisk refleksjon)- og for å skape større bevissthet i forhold til eget forskningsmateriale, var å skrive prosa-dikt, tekster som er satt opp strofisk og med et visst lyrisk preg. Her gjorde jeg tre forskjellige «bidrag» (2 prosa-dikt og en beskrivelse av en SP-sekvens): På de foregående sidene (5.4.2), forsøkte jeg å beskrive en SP-sekvens på en litt lyrisk og subjektiv måte, mens i *Kult og rart* (som står som en midlertidig «oppsummering», i neste kapittel), ønsket jeg å få fram opplevelsene til den som soundpaintet, i et førstepersons-perspektiv (jf. fenomenologien), forsøkt sett ut ifra perspektivet til en kulturskoleelev som soundpainter for første gang -og gjør seg noen umiddelbare tanker (i sitt eget hode). I det andre prosa-diktet: *Når hendene ikke helt lystre og hodet ikke helt vet..* (som står i det siste kapitlet), forsøker jeg å fange det A/r/tografiske aspektet, hvor jeg både er artist, forsker og lærer (her med særlig fokus på det pedagogisk/psykologiske ved å være utøver). Gjennom forsøk på å få fram disse to 1.persons-fokusene håpet jeg min analyse og formidling av hva SP og hvordan det oppleves å være soundpainter, kunne bli mer innholdsrik og fortelle noe mer enn det rent diskursive- og ikke minst stille leserne (og meg selv) noen spørsmål (jf. en av intensjonene med ABER: *to raise significant questions and engender conversations rather to proffer final meanings*). Jeg mener selvfølgelig ikke med det at jeg *ikke* vil forsøke å finne svar på problemstillingen min angående: *Hva er Soundpainting-* men tror, i likhet med Barone/Eisner, at det ikke trenger å være et motsetningsforhold mellom det diskursive/objektive/saklige og det estetiske/ personlige (med mange og ulike tanker)- men at de to tilnærmingene til sammen skal kunne gi et mangfoldig bilde av hva SP er (og at man likevel fortsatt kan stille seg noen spørsmål etterpå). Jeg har dermed foretatt en *transduksjon* (Kress), fra musikken til det skrevne. Jeg er dermed innforstått med at jeg ikke klarer å «fange» musikken med ord (jf. Ruud), men jeg kan få fram andre forhold, som f.eks. psyko-sosiale og emosjonelle aspekt, som kan være vanskelig å fange, enten med intervju eller med video-observasjon. Her er starten på *Kult og rart* (tittelen hentet jeg fra en elevs beskrivelse av SP etter den første SP-timen ):

forstår de hva jeg mente lo han først eller  
alle glisa litt ble tegnet feil  
tror det første ble greit men så  
etter hvem kommer når nei først kommer hva  
jeg prøver plystre-tegnet hvordan var det egentlig  
som å røyke eller var det hånda ut  
jeg tar et jeg husker rock-feel og play

Jeg viser et lite utsnitt, fordi jeg kort vil vise at jeg har benyttet meg av både ortografiske, grammatiske og språk-retoriske virkemidler: Jeg unngår både tegn og store bokstaver for å unngå å tydeliggjøre hvor setninger starter og stopper og hva slags type setninger det er snakk om (fortellende, spørrende,

appellerende, beordrende etc.) - ettersom jeg vil at leseren selv skal gjøre disse valgene. Jeg deler heller ikke verselinjene helt på tradisjonell måte, men lar frasene flyte litt sammen, slik at leseren selv må dele opp språket og foreta noen semantiske og rytmiske valg, i forhold til konteksten. Det kreves dermed at leseren forsøker å sette seg inn i hvordan denne eleven tenker og føler, når han/hun står på podiet og leder ensemblet. Teksten er ment å oppleves mest som en tankeflom (som foregår i hodet på eleven)- for å få fram det personlige, spontane og ekspressive (framfor å bruke standardisert metrikk og skriftspråklig korrekthet).

I mitt andre prosadikt (som kommer til slutt i avhandlingen): *Når hendene ikke helt lystrer og hodet ikke helt vet*, er dette er også arts-based-inspirert og handler om soundpainting, men dette tar altså utgangspunkt i artografens ulike roller eller perspektiv, når du står på podiet og er både kunsttøver/forsker og pedagog, slik studentene (og de lærerne som soundpaintet) kunne oppleve det. Det *grafiske oppsettet* er ment å skape en *visuell effekt* (lik *Scanning-tegnet*) og skal bl.a. illustrere både den undring og usikkerhet man kan oppleve når man er soundpainter og eksempelvis bruke *Scanning-tegnet*: Hvor skal man stoppe og hvor skal man gå «videre»?

*Når hendene ikke helt lystrer og hodet ikke helt vet..*

Så annerledes  
men også litt skremmende  
helt vet (eller?)  
hva som skal skje i det neste sekunds evighet

og spennende  
at hendene ikke helt lystrer og hodet ikke

Grunnen til at jeg forsøker å forklare også dette til en viss grad, er å vise noe av intensjonen som ligger bak mine arts-based-inspirerte prosadikt. Men mine forklaringer vil likevel bli sekundære og aldri «nå inn» til det opplevelsings-mangfoldet et dikt kan gi- uansett hvor mye jeg utdyper på et diskursivt, kausalt plan- fordi det er andre *spilleregler* som gjelder i et dikt. Og det er det som er hele grunntanken og styrken med arts-based research: Det finnes flere veier til både kunnskap og opplevelse- og noen ganger kan det faktisk også være «to sider av samme sak», jf. Barone/Eisners ord om kunsten både kan lære oss: *to see, to feel, and indeed to know*. (2012). (Og hvis jeg skulle satt musikk til mine prosa-dikt, kunne det vært enda en «vei» til kunnskap og opplevelse).

5.5 Vurdering av forskningens legitimitet, kvalitet og formidlingen av den  
Når det gjelder legitimiteten, kvaliteten og måten jeg har presentert (formidlet) mitt forskningsarbeid på, kan man spørre: I hvilken grad er min forskning viktig og hvordan kan den bidra til ny kunnskap eller ny tenkning? (Dette vil jeg komme tilbake til i siste kapittel). Og videre: Har forskningen god nok kvalitet -og i så fall på hvilke områder? Er den tydelig og forståelig- og i hvilken grad er resultatene

lett «lesbare»? Hvor bevisst har jeg vært underveis, og hvor godt har jeg klart å formidle denne underveis-prosessen? Og i hvilken grad har jeg bevisstgjort meg selv og kommet opp på et kognitivt metanivå og *tolket min egen tolkning?* (jf. Alvesson og Sköldbbergs fordringer omkring *reflekterende forskning*). Dette er store og omfattende spørsmål å svare på (og ikke minst er det vanskelig å vurdere sin egen forskning). Men jeg vil peke på noen områder som jeg vurderer som viktige i den sammenheng.

Når det gjelder kvalitet (og *validitet og reliabilitet*) kan dette «måles» på ulike måter og på ulike områder og nivåer. Med hensyn til Eisners tre nevnte perspektiv i forhold til «credibility of qualitative research», som jeg ville forholde meg til, vil jeg vise i hvilken grad og på hvilket vis jeg har ivaretatt disse tre punktene:

1) *Structural corroboration* (hvor forskeren bruker ulike data for å bekrefte eller avkrefte egen analyse og tolkning): Her har jeg benyttet ulike innsamlingsmetoder og analyseredskap for å få fram et bredt spekter av både hva SP er og hvordan det oppleves å arbeide med SP (fortrinnsvis gjennom diverse *intervju, video-opptak, praksisrapporter og komparative drøftinger/analyser* (inkl.dokumentanalyse). Gjennom å benytte *mixed methods* kan man se en sak fra flere sider og slik få en fyldig empiri, hvor de ulike metodene gjerne kan utfylle eller understøtte hverandre (jf. *tykke beskrivelser*), slik jeg f.eks. gjør når jeg ser intervjuene og video-opptakene i forhold til hverandre, og supplerer med metodebøkene (gjelder for kulturskolepraksisen). «Påliteligheten øker om en har flere typer data om samme fenomen», sier Halvorsen (2007:39). Men mixed methods trenger ikke å «sikre kvaliteten». Kari Røykenes viser til Williamson (2005) som hevder at «triangulering av metoder ikke utrydder problemene som ligger i datainnsamlingen de enkelte metodene representerer. Metoder som har oppstått via ulike tradisjoner gir ikke større nøyaktighet, men kan bidra til å utvide analysen». (Røykenes i Sykepleien 2008, 3(4):224-226). Dermed kan man få et større forskningsmateriale, men ikke nødvendigvis bedre kvalitet- og dessuten kan et større og mer sammensatt metodemangfold gi utfordringer i forhold til at forskningen blir mindre *transparent*.

Tenker man *validitet* rettet mot hva jeg har *målt* og gyldigheten av dette, bør det først og fremst sees i forhold til min todelte problemstilling og mine underspørsmål. Når det gjelder problemstillingens første del (*Hva er Soundpainting?*), har jeg f.eks. benyttet flere metoder for å finne opplysninger om SP, for så i neste omgang analysere, tolke og drøfte disse. Jeg har gjort litteratur-rewiev og dokumentanalyse av den, for *meg*, mest relevante SP-litteraturen, og drøftet denne mot bl.a. Scea/Haltmeiers skriftlige svar i forhold til deres syn på hva SP er, og også sett dette komparativt med OP. Dette har jeg også sett i forhold til intervju med og besøk hos Hauknes (på Løkeberg skole) og i forhold til egne erfaringer (auto-etnografisk, selvreflekterende) og ikke minst i forhold til empirien fra de to praksisperiodene. I forhold til litteratur- og data-mengde bør jeg derfor ha et godt og bredt grunnlag for å beskrive hva SP er. Men her ligger også styrken og svakheten ved *mixed methods* hvor

man ikke nødvendigvis oppnår større nøyaktighet, men gjerne får et større mangfold, som kan bidra til å utvide analysen og gi flere og ulike perspektiv, men som også kan gi «sprik» i ulike retninger. Men den «sjansen» tok jeg, ettersom jeg fant ut *underveis*, at jeg trengte videre rammer for å forske på SP. Min egen forforståelse av SP var nemlig svært positivt ladet, (bl.a. gjennom mitt bekjentskap med soundpainterne Thompson og Hauknes), og derfor var det viktig for meg å få noen andre «sparringspartnere» som var mer kritiske til SP (først og fremst Scea og Haltmeier), for slik å kunne få et mer nyansert bilde av SP og ha et større drøftingsgrunnlag. (Og det var først etter at jeg hadde jobbet ca. et år men denne avhandlingen at jeg oppdaget tegnsystemet *Oh, Pierre!*). Men dette, er slik jeg ser det, i tråd med Alvesson/ Sköldbbergs tanker om at en refleksiv forsker gjerne behøver ulike teorier som kan resultere i at man kan beherske et større tolkningsregister (2008: 494).

Men hvor går f.eks. grensen mellom «sannhets-gehalten» i informasjonen jeg fikk fra de kollektive gruppe-intervjuene i forhold til de individuelle praksis-rapportene? Og hva skal være bestemmende hvis f.eks. informasjonen fra video-opptakene ikke stemmer med informasjonen fra gruppe-intervjuene eller praksis-rapportene? Det er dermed ikke vanskelig å se at det kan være metodiske utfordringer når ulike metoder skal «krysses» og hvor forskeren kanskje må «velge det ene framfor det andre». Jeg valgte å bruke praksis-rapportene *supplementært*, men likevel bør også dette vurderes kritisk: Når jeg benytter meg av utdrag fra deres individuelle rapporter for å komme nærmere hver enkelt sin beskrivelse av praksisperioden og i særdeleshet deres *opplevelse* av å jobbe med Soundpainting- eller for å se om deres *individuelle stemmer* står i samsvar med de *kollektive utsagnene* i gruppe-intervjuene, presenteres disse riktignok gjennom *studentenes egne ord*, «ubehandlet» av meg (for å komme nærmest mulig kilden og dermed få den 1.persons-skildringen som er vesentlig i fenomenologien). Men likevel er det jeg som bestemmer hvilke utdrag fra rapportene som presenteres- og slik sett kan jeg velge det som «passer» min forsknings-argumentasjon best. Og selv om disse praksis-rapportene er tilgjengelige for en tredje person, vil jeg uansett tolke, forstå og trekke ut essenser fra disse bøkene, sett i forhold til *mitt* prosjekt og mine forventninger eller intensjoner (som kan være både synlige eller ikke-synlige, bevisste eller ikke-bevisste). Jeg ser f.eks. i ettertid at jeg har referert til flere positive enn negative utsagn fra rapportene, men det kan også «forsvares» med at studentene var overveiende positive til SP (riktignok etter en litt vanskelig start, både organisatorisk og faglig, som flere poengterer).

2. *Consensual validation* (hvor man innhenter mening fra «andre»): Både Giorgi, Kvale/Brinkmann og Halvorsen har som nevnt pekt på at ulike forskere kan analysere og tolke på ulike vis og at *meningen konstitueres i møtet med forskerens briller* (Halvorsen). Derfor er det viktig å få vurdert forskningsmaterialet med noen andres «briller». I forhold til min intervju-analyse fikk jeg, for å få vurdert spesielt mine sentrale temaer, en forsker-kollega til å finne «sine» sentrale temaer i to av intervjuene. (Og innholdsmessig var vi ganske «enige»), selv om han brukte andre begrep og gjorde litt

andre inndelinger enn meg). Jeg fikk også en gruppe med forsker-kollegaer på HiNT til å vurdere et video-utdrag fra SP-undervisningen i kulturskolen, for å få innspill på hvordan de opplevde og ville vurdere SP-sekvensen. (Noe som de fleste opplevde om positivt og spennende). I tillegg har også mine veiledere sett utdrag fra både intervju-materiale og video-opptak- og kommet med innspill). På denne måten har jeg kunnet høre enda flere *stemmer* og fått flere referansepunkt i forhold til både å få et større bilde av hva SP er og hvordan det oppleves- og ikke minst min egen forståelse og tolkning av datamaterialet. At jeg gjennomførte to intervju-runder for studentgruppen med praksis i grunnskolen (med noen ukers mellomrom), var også med tanke på at jeg både ønsket noen flere utfyllende svar på noen av spørsmålene jeg stilte i det først intervjuet, samt at de skulle få muligheten til evt. å kunne «justere» noen av sine tidligere vurderinger av praksisen og opplevelse av å jobbe med SP (men deres hovedinntrykk av SP hadde ikke forandret seg fra det første til det andre intervjuet).

3. *Referential adequacy* (hvor både en kritisk innstilling og «sensitive human perception and understanding», skal ivaretas). Jeg har allerede stilt en del kritiske spørsmål til deler av min egen forskning og vurderinger av egen forforståelse og fordommer. Særlig når det gjelder intervjuene, ser jeg en del kritiske aspekt, som kunne vært gjort bedre eller på en annen måte. For å få mer informasjon av deltakerne- burde jeg forsøkt å gå dypere både i forhold til *pluss-sider* og *minus-sider* ved SP. Jeg kunne stilt flere oppfølgings-spørsmål til deltakerne (også fordi det var uttalelser hvor meningsinnholdet ikke var tydelig) og jeg var dessuten dårlig til både å gi aktørene «pausetid» (for jeg tok over) slik at de kunne fått lenger tid på å snakke «seg ferdig». I tillegg styrte jeg inni mellom hvem som skulle snakke (selv om det også kan være både naturlig og nødvendig noen ganger) og jeg utfordret heller ikke deltakerne nok (jf. Packer: *We are not asking sufficiently difficult or interesting questions- we are not aiming high enough.* (2011:2) - og dermed fikk jeg ikke utnyttet intervju-potensialet godt nok. Men man kan også stille spørsmål til de intervjuede både i forhold til deres «velvillighet» til å komme med informasjon og også kvaliteten på deres informasjon: På *det første nivået* kan det dreie seg om hvor pålitelig eller «reell» informasjon vi får f.eks. fra de intervjuede, som f.eks. hvor mye skal man vektlegge intervjuet med læreren i grunnskolen, som ikke var med på kurset i forkant og dessuten var mye «ut og inn» av klasserommet- og hva med *påliteligheten* eller *informasjonsverdien* i gruppeintervjuer, hvor ikke alle uttaler seg og hvor faren for å bli påvirket av de andres utsagn i gruppa er stor?). Dette er moment man som forsker både må analysere og drøfte (og ofte med seg selv). Og på *neste nivå* dreier det seg om bl.a. forskerens analyser og tolkninger, og her ligger implisitt også ulike språklige og retoriske virkemidler, som både kan tilsløre og fordekke arbeidet (både bevisst og ubevisst)- og ikke minst spiller det inn at jeg kjente flere av de intervjuede fra før- noe som fikk betydning både for hvilke spørsmål som ble stilt, hvilke spørsmål som ble fulgt opp- og hvordan materialet ble tolket og forstått. Her er man inne på både kvaliteten på intervjuet og ikke minst transkripsjonen og tolkningen av intervjumaterialet. Kvale og Brinkmann uttaler at

kvaliteten på intervjuet ofte diskuteres, men at *transkripsjonen* sjelden vurderes like strengt, og da innefortstått at det «bør man».

For å tydeliggjøre forskerens *transduksjon* fra det muntlige, multimodale til det skriftlig «monomodale», (innebærende tolkninger, utelatelse av enkelte «innholdsløse» ord eller lyder, retorikk mm.) mener de at: *Det finnes en grunnregel i transkripsjon: skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonene er utført.* (2015: 204-207). For å imøtekomme dette «kravet», oppga jeg som nevnt visse tilleggs-opplysninger knyttet til transkripsjonene, som både gikk på valg av normert språk/dialekt, ønsket om å få med alle ord og artikulerte «lyder», anonymitet (fiktive navn) og ikke minst at jeg ved noen anledninger ikke klarte å høre alt hva de intervjuede sa. Særlig det sistnevnte er en svakhet, men samtidig er det kun enkelte ord eller lyder jeg ikke klarte å fange opp, og i forhold til hovedinnholdet i de gjeldende setningene, tror jeg ikke disse utelatelsetene ble «utslagsgivende», ettersom jeg fikk flere av studentene til å høre på seg selv etterpå, både for at de skulle kunne hjelpe meg med å «fylle hullene» (som de bare til dels klarte) og for å kunne bekrefte/avkrefte minne transkripsjoner der det var vanskelig å høre hva som ble sagt.

Ellers vil jeg nevne, i forhold til eget ståsted, at for ikke å fremstille SP *for positivt*, forsøkte jeg også å fokusere på utfordringer og negative sider ved tegnspråket- og etterspurte dette i intervjuene. Lista med utfordringer ble dermed forholdsvis lang- og jeg har muligens, i et forsøk på å «avbalansere» min positive forutinntatthet til SP, gjort den «negative lista» lenger enn den *trengte å være*. Men en slik balanse mellom plusser og minuser er alltid vanskelig å vurdere når man selv er involvert og har en tydelig forforståelse- både for at hvis man etterspør disse minus-sidene, vil det sannsynligvis komme fram mere kritiske eller negative tanker enn det i utgangspunktet ville gjort. Men på den andre siden må man forsøke å få med både plusser og minus-sider, særlig hvis de intervjuede selv ikke er tydelig på det. Og jeg opplevde at aktørene i hovedsak kom med mer positivt enn negativt om SP og derfor måtte jeg drive litt «kritisk spørring».

I forhold til Monica Dalens tidligere nevnte momenter i forhold til *reliabilitet*, har jeg forsøkt å tydeliggjøre *hvem forskeren* er, både gjennom å fortelle om min egen bakgrunn og relevante interesseområder knyttet til dette emnet- og ikke minst har jeg forsøkt å konkretisere min egen forforståelse på relevante områder. (Både i forhold til mitt kulturpolitiske ståsted når det gjelder kunsthøgskolen og musikk, og mitt pedagogiske ståsted når det gjelder musikkfaget og SP spesielt, hvor jeg var åpen på at jeg i utgangspunktet var svært positiv til tegnspråket og dets potensial i forhold til spontant-kreativt arbeid, som jeg mener både grunnskolen (særlig fra 5.-6- klassen og oppover) og kulturskolen kan fokusere mer på). Jeg har videre redegjort for *hvilke informanter* som inngikk i forskningen, og hvorfor jeg valgte disse- noe som skyldtes både HiNTs allerede etablerte samarbeid med «praksis-skoler» som fantes i relativ nærhet og at jeg gjennom tips og tidligere bekjentskap klarte

å få praksislærere med på prosjektet. At jeg kjente flere av aktørene fra før, fikk visse konsekvenser for både datainnsamling og bearbeidelsen av materialet. (Og muligens i større grad enn jeg selv så og viste eksempler på).

Jeg har videre beskrevet i hvilke *sosiale settinger* forskningen har foregått i og hvilke kontekstuelle forskjeller det kan være å gjøre SP i en 6.klasse, kontra i en samspillgruppe i kulturskolen. I 6.klassen var f.eks. alle kjent med hverandre fra før, mens i kulturskolen ble gruppene satt sammen for anledningen og dette ga ulike psyko-sosiale utgangspunkt (bl.a. i forhold til trygghet og det å våge)- dessuten var det stor forskjell i rammefaktorer som rom, utstyr og kompetanse: I kulturskolen var det f.eks. bedre forhold med tanke på utstyr og instrumental-kompetanse. Videre opplevde vi også stor forskjell på de to gruppene i kulturskolen, hvor gruppa med de yngste elevene etter hvert ble noenlunde «sammenristet», mens gruppa med de eldste elevene hadde stort fravær- og fikk dermed både mindre tilhørighet til hverandre, hadde færre å «spille på» (studentene måtte supplere ensemblet) og de fleste på gruppa fikk også mindre tid til å jobbe med SP. Slike psyko-sosiale og faglige aspekt må tas med i bildet, både når man vurderer konteksten undervisninga foregikk i, hvor datamaterialet ble fremskaffet- og når man senere analyserer og tolker datamaterialet. Slike ulikheter, bl.a. i forhold til nevnte rammefaktorer, vil dermed både ha betydning for validiteten og reliabiliteten, ettersom jeg forsøker å komme fram til noen *felles størrelser* (essenser), til tross for at det «måles» ut ifra litt ulike kontekster og på litt forskjellig grunnlag. Hvilke konsekvenser fikk det f.eks. i forhold til mestring, trygghet eller kreativitet at man i den ene praksisen nesten ikke benyttet instrument, mens man i den andre nesten utelukkende brukte instrument- eller at det i det ene tilfellet var snakk om en sammensveiset klasse, mens det i det andre tilfellet dreide seg om grupper som var sammensatt for anledningen, av ungdommer som knapt kjente hverandre? (Og hvilke utslag vil dette kunne gi for det resultatet man får eksempelvis i et gruppeintervju?).

Når det gjelder *formidling*, sier Tanggaard og Brinkmann at også formidlingen må tas i betraktning allerede i forskningens innledende faser, fordi «spørsmålet om, hvordan vi velger at formidle, og hvem vi formidler til, i sig selv er med til at konstituere forskningens genstand og resultater» (2010:501). Det er derfor grunnleggende for forskeren å analysere «de klassiske didaktiske spørsmål: Hva, hvem, hvorfor og hvordan?» (ibid:502). (Hva skal formidles, til hvem, og hvorfor og hvordan?). Det jeg oppdaget etter hvert, var at svarene på disse spørsmålene ikke var så «opplagte» som jeg hadde trodd: Mitt utgangspunkt for denne avhandlingen var å finne ny viten om Soundpainting, både som utøvende og pedagogisk improvisasjons-kompositorisk verktøy- og ikke minst nå ut med denne kunnskapen til relevante grupper, fortrinnsvis musikkpedagoger og videre utøvere innen ulike «kreative disipliner». Men samtidig skal denne avhandlingen leses av akademikere (og *godkjennes* av en akademisk kommisjon) - og det betyr at jeg må gjennomgående benytte et akademisk språk, som stiller visse «krav» både til begrepsmessig og formuleringsmessig språklig presisjon- og som tilhører



en diskursiv tradisjon (som er mer «objektiv og følelsesnøytral», jf. Austring og Sørensens begrepsbeskrivelse). Dermed kan vi se viss «interessekonflikt» i måten å formidle på: Min «ønskede» målgruppe er primært musikkpedagoger, men språket og formidlingsmåten er mer tilpasset en *forskningstradisjon*, og dermed mer beregnet på akademiske lesere. For å bruke en idretts-metafor igjen, befinner jeg meg dermed på to baner samtidig, men med litt ulike spilleregler for de ulike lagene.

For å imøtekomme dette, har jeg til en viss grad hatt to mottakergrupper i hodet samtidig, når jeg har skrevet- noe som bl.a. har gjort at jeg har forsøkt å bruke noenlunde kjente pedagogiske begrep og teorier som er tilknyttet den «pedagogiske verden» fra før- og samtidig forsøke å unngå å bruke unødig mange (og kompliserte) akademiske begrep. I tillegg forsøker jeg å beskrive og forklare eksempelvis noen «hovedlinjer» av de vitenskapelige og filosofiske retninger jeg befinner meg innenfor- for ikke å skape for stor avstand til musikkpedagogene. Men et slikt «kompomiss» kan dermed få noen konsekvenser: På den ene siden står jeg i fare for ikke å bli akademisk eller «vitenskapelig» nok, mens det på den andre kan være fare for at de musikkpedagogene jeg håpet skulle lese om og få større forståelse for SP som pedagogisk verktøy, ikke leser avhandlingen- fordi den vil kunne oppleves *for* akademisk og forskningsbasert. Samtidig vil et slikt dobbelsidig mottakerperspektiv kunne svekke reliabiliteten ved arbeidet. Her er vi også inne på et annet interessant perspektiv i forhold til kvaliteten på forskningsarbeidet, som Elin Angelo presenterer (i sin avhandling, 2012:125): Forskningskvalitet kan nemlig også sees i sammenheng med, eller «måles» i forhold til om materialet blir lest og benyttet i ettertid. Kan f.eks. mitt arbeid og min presentasjon av Soundpainting bidra til å gi ny informasjon eller få noen til å «tenke nytt», eller i alle fall få i gang en diskusjon, både i forhold til hva musikk er (og kan være) og hva skolefaget musikk kan inneholde- og viktigheten av kreativ prosessuell jobbing hvor resultatet ikke er gitt på forhånd -og hvor læreren heller ikke vet hvor det hele ender? I så fall kan det vise *kvalitet* ved forskningsarbeidet (og også legitimere forskningen).

#### 5.6 Etske betraktninger

På flere av områdene som er behandlet i forhold til forskningskvalitet og formidling, ligger også etiske utfordringer implisitt, så dermed har jeg på visse områder allerede berørt noen etiske områder i mitt forskningsarbeid. Når Brinkmann og Tanggaard referer til fire «etiske tommelfinger-regler», som i stikkords-form dreier det seg om: *informert samtykke, fortrolighet i form av anonymitet, konsekvensene ved forskningen og forsker-rollen*, (hvor forskeren bør utvise *refleksivitet*, dvs. være seg bevisst egne verdier, holdninger og fordommer som kan påvirke forskningen i særlig grad). (2010: 443 ff.), har jeg allerede drøftet det sistnevnte området. Jeg vil derfor fokusere mest på de tre første, før jeg utvider fokuset noe og drar inn begrepene *frihet* og *makt* i forhold til det «etiske samspillet» mellom forsker og forskningsdeltaker.



Alle de fire tommel-finger-reglene til Brinkmann og Tanggaard er gode prinsipper å følge, men ikke nødvendigvis alltid så lett å etterleve (i alle fall ikke til fulle). I forhold til *samtykke-erklæring* måtte jeg bl.a. vurdere nøye hvor mye informasjon som skulle være med: For lite informasjon kunne gi et mangelfullt bilde både av mitt arbeid og deltakernes bidrag, mens for mye og for «teknisk» informasjon kunne gjøre at de som skulle lese og signere, både kunne oppleve at det ble for massiv informasjon og at det også kunne være vanskelig å forstå innholdet. Jeg endte dermed opp med noen *kompromissløsninger*, både i forhold til mengde informasjon og i forhold til bruken av litt vanskelige ord og begrep. (Se vedlegg, nr. 4, 5 og 6). Det mest essensielle var: Informasjon om prosjektet, hvilken tidsperiode det hele skulle foregå i, hva slags materiale jeg skulle bruke fra undervisningen og hvordan jeg skulle bruke det, anonymisering av deltakeren, at man deltok helt frivillig og at man kunne på hvilket som helst tidspunkt trekke seg (uten å måtte begrunne dette nærmere), at prosjektet var innrapportert til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)- og ikke minst at man kunne henvende seg til meg dersom man hadde spørsmål. At jeg ikke fikk noen spørsmål fra elever og foresatte, verken i grunnskolen eller kulturskolen kan tyde på at informasjonen var tilstrekkelig og forståelig, eller at de ikke ville bruke tid eller energi på å ta kontakt for å høre mer om hva dette innebar. I alle fall fikk jeg etter hvert inn alle samtykke-erklæringene, fra alle involverte, både elever/foresatte, studentene og lærerne. (Riktignok etter en del «purring»). Flere av de nevnte områdene dreier seg dermed også om *konsekvensene med forskningen*: Hvordan skulle jeg samle informasjon (intervju, video-opptak mm.) og hva slags materiale skulle jeg bruke senere og evt. presentere for hvem? Og når det gjelder det siste spørsmålet, må jeg innrømme at jeg ikke hadde det helt klart for meg hvordan fremtidige presentasjoner av forskningen ville foregå, da jeg forfattet samtykke-erklæringen. At man deltar helt frivillig og kan trekke seg hvis ønskelig, er viktig å presisere - og kan nok sies å være en konsekvens som nok gjør det lettere å få med forskningsdeltakere.

Når det gjelder anonymitet, er det selvsagt noe man skal etterstrebe, men det er ikke alltid så lett å kunne gi fulle garantier for dette. Jeg har anonymisert gjennom å bruke fiktive navn eller nummer (f.eks. *SI* for student 1 og *LI* for lærer 1), og dermed unngår man at andre skal kjenne igjen de gjeldende personer. Men likevel er det umulig å anonymisere deltakerne helt. F.eks. vil de som er ansatt på de to gjeldende skoler kunne forstå «hvem som er hvem» hvis de hadde lest transkripsjonene fra intervjuene. Flere av lærerne beskriver nemlig sin egen bakgrunn, hvor lenge de har arbeidet i skolen, hvilket instrument de spiller osv. Slik sett er det umulig å unngå en «personifisering» av noen av deltakerne. Men jeg ser det likevel ikke som noe stort problem, ettersom andre ansatte på de gjeldende skolene ikke skal lese transkripsjonene. Man kan kanskje også si at det her ikke er snakk om særlig «ømfindtlig» eller «emosjonelt utleverende» materiale (det kan f.eks. være «verre» hvis det dreier seg om personlige utleveringer) men uansett bør ikke forskeren tenke slik, ettersom det for det første er gitt en erklæring på at anonymiteten skal ivaretas og dessuten har vi mennesker ulike terskler

for opplevelsen av å bli «utlevert». Når det gjelder *video-opptak* er det imidlertid vanskeligere å anonymisere, for da må man eksempelvis legge på «sladd» for å få dekket ansiktene til de involverte. Dette er imidlertid en ganske teknisk krevende operasjon- og da jeg skulle vise video-utsnitt til mine forsker-kolleger på HiNT, kunne de se alle ansiktene på deltakerne på video-opptaket. Men det har jeg dekning for i forhold til samtykke-erklæringene, hvor det står at materialet kan brukes til *intern bruk i undervisning og i forskningsmessige presentasjoner*. (Og det er heller selvsagt ingen som får bruke eller låne dette materialet, ettersom jeg har det innelåst- hvor det skal ligge til det blir destruert, etter denne avhandlingen er ferdig).

Habermas kobler *etikk* til *frihet*, og da som «a dynamic relation of autonomy and responsibility between individual and society», uttrykt med Packers ord (2011:309). I forhold til en slik måte å forstå etikk på, kan dette bl.a. overføres til et forskningsintervju, hvor den enkelte skal gis *frihet* og på *selvstendig* grunnlag kunne uttale seg som individ, til tross for at det er forskeren (eller andre «samfunnsmekanismer») som styrer samtalen. Også Foucaults tanker om relasjonen mellom *makt* og *kunnskap* kan overføres til makten som utspilles i en forskningskontekst (Alvesson/Sköldberg, s. 367 ff.) - og ikke minst måten forskeren vil styre et intervju på. Men også i forbindelse med *behandlingen* av intervjumaterialet støter man på etiske problemstillinger. I forhold til transkripsjon skal man som nevnt ivareta de intervjuede på flere områder, både gjennom anonymisering, sørge for at «deres stemmer høres», samt å oppbevare materialet trygt og slette det etter bruk (etter regler eller avtaler) - og Kvale/Brinkman nevner også at man bør ta hensyn til måten det er transkribert på, dersom de intervjuede skal lese sitt eget intervju, slik at de ikke opplever transkripsjonene som usammenhengende, eller på et «svakt intellektuelt nivå». Da kan man enten orientere om det muntlige preget eller skrive det mer sammenhengende, og utelate f.eks. unødvendige eller «innholdslose» ord som man ofte har i muntlig språk, men som man ikke har i skriftlige presentasjoner. Det samme kan det være verdt å gjøre de involverte oppmerksomme på, ved publisering (213-214). Jeg opplevde at to av lærerne virket litt overrasket eller kanskje t.o.m. litt skuffet, da de leste deler av min transkripsjon av deres intervju. Her kunne jeg nok forberedt dem på at jeg f.eks. hadde tatt med alle *eh`er* og *hm`er*, som er en naturlig del av vårt muntlige språk, men som ikke «egner seg like godt» skriftlig- og dermed kan bidra til å få intervjuet til å virke både usammenhengende og på et «lavere nivå». (Og selv reagerte jeg på samme måte, da jeg transkriberte mine egne setninger, som jeg syntes virket både upresise og på et språklig lavt nivå).

Men etisk ivaretagelse av forskningsdeltakere og behandlingen av materialet man får, handler ikke bare om ulike punkter eller vedtatte regler, eller moral. Kvale/Brinkmann mener eksempelvis at «moralisk oppførsel» blir for snevert i denne sammenheng, og de foretrekker heller å snakke om en mer helhetlig «etisk forskningsadferd» bygd på Aristoteles' *fronesis-begrep*, hvor tanker om det å «se og dømme klart», er essensielt. De mener at forskere også bør øve på *etisk adferd* og foreslår to

tilnærminger: Dreyfus & Dreyfus ferdighetsmodell (som jeg har brukt i forhold til å vurdere soundpainternes ferdigheter) - hvor femtrinns-stigen begynner med regelstyrte slutninger, men hvor man med økt erfaring og ekspertise blir mer og mer intuitiv og «selvstendig» på de høyeste trinnene. Den andre tilnærmingen er å «utvikle tykke etiske beskrivelser i kontekster, fortelling, eksempler og fellesskap» (Ibid:111-112). I forhold til det sistnevnte (fellesskapet), dreier det seg særlig om å få tilbakemeldinger fra andre i fellesskapet, for å forbedre sine ferdigheter på det etiske området. (Og er dermed likt Eisners nevnte *Consensual validation*).

De mener for øvrig, i forhold til forskningsintervjuet, at universitetene ikke legger stor nok vekt på personlig opplæring av intervjuere, sannsynligvis p.g.a. synet på intervju som «regelstyrt datainnsamlingsmetode» (2015: 92) - og dermed en implisitt forståelse av at kan man de metodiske «reglene», er man klar til å gjennomføre et forskningsintervju. Når det gjelder meg selv og min «fronetiske forsker-adferd», har jeg oppdaget en del usikkerhet underveis, og jeg har blitt mer og mer klar over at det både dreier seg mye om å lære seg et forsknings-håndverk (og jeg er dermed enig i at det kunne vært mer fokus på selve forskningshandverket i forsker-opplæringen)- og ikke minst handler det om å få økt *bevissthet* omkring hvordan man skal forholde seg til et forskningsmateriale og menneskene som er involvert i forskningen.

### 5.7 Oppsummering

I forhold til egen forforståelse (og fordommer) hjalp det meg særlig å få vurdert mitt eget syn på SP gjennom å møte skaperne av OP, som ikke var like positive til SP som meg. Det hjalp også, i ettertid, å forsøke å *se seg selv* gjennom intervju-opptakene, og vurdere hvordan jeg påvirket forskningen. Jeg fikk f.eks. se i forhold til intervjuene at jeg til dels både styrte «innholdet og retningen», slik at det til dels «passet» min egen intervju-guide- og videre hvordan jeg var litt for sensitiv for pauser i intervjuet, og dermed «fylte ut tomrommet» selv- og dermed bl.a. gikk glipp av mulige kommentarer og muligens viktige utfyllinger fra de intervjuede. Gjennom selvrefleksjon så jeg også at jeg kunne ha vært mer pågående og aktiv og stilt flere «nærgående» spørsmål (jf. Packer). Og i forhold til *posisjonering*, har jeg sett at mitt kjennskap (og forforståelse) til praksislærerne i kulturskolen (som jeg kjente fra før) til dels hadde påvirkning på både intervjuet og behandlingen av datamaterialet (f.eks. da jeg skulle finne meningsbærende enheter og sentrale temaer ved intervju-analysen) og jeg har også til dels avslørt noen av mine språklige *retoriske virkemidler* og derigjennom blitt litt mer bevisst på ordvalg og formuleringsmåter.

Jeg opplevde også utfordringer i forhold til å være *fenomenolog* og se «verden med nye eller andres briller» og være «objektiv» å *holde meg til tingene selv* og *ikke tenke, men se* (jf. Husserl og Merleau-Ponty). Dette kunne bl.a. skyldes min forforståelse av SP og mitt tidligere kjennskap til noen av deltakerne. I et forsøk på å «sikre» intervju-personenes 1.person-perspektiv i tilstrekkelig grad (og

sette meg selv i «parentes»), var det derfor nødvendig, slik Giorgi foreslår, å benytte kun de intervjuedes egne uttalelser i de første fasene av meningsfortettingen. Jeg benyttet også studentenes praksisrapporter supplementært, både for å komme nærmere enkeltpersonene- og for å se koherensen mellom deres individuelle ytringer og det som kom fram i gruppeintervjuet. En annen måte å forholde seg lettere til «Sachen selbst» kunne også vært å bruke flere kameraer i video-observasjonen- og da kameraer som stod i ro på stativ, slik at jeg ikke selv måtte velge fokusområder underveis. (Selv om utfordringen med å være fenomenolog ville fortsatt være der, men da komme i neste runde, hvor man skal tolke og analysere opptakene.)

En annen utfordring jeg opplevde var forholdet mellom å være systematisk og å være intuitiv- og se deler/ helhet i sammenheng, jf. både hermeneutikken, A/r/tografi og multimodalitet. Det er som kjent ikke alt som kan bestemmes på forhånd- og da må man bruke spontanitet og intuisjon- og ikke minst var det interessant å se hva som skjedde impulsivt (hva var det f.eks. som bestemte kameraføringen min fra det ene øyeblikket til det andre?) - og ikke minst utfordringene med å beskrive og forklare det impulsive i etterkant. Også den store bredden i både teorigrunnlaget og forskningsmaterialet (med flere ulike innsamlingsmetoder) kan til dels tilskrives det intuitive, ettersom jeg via stadig nye sideveier (eller rhizomer) fant nye perspektiver både i forhold til hva improvisasjon og Soundpainting er (eller kan være). Så kan man spørre om det er en styrke eller svakhet ved forskningen å være intuitiv og spontan- og her kan man selvsagt få mange svar, ut ifra hvilke perspektiv man ser det. Men at en kvalitativ forsker i alle fall til en viss grad bør ha evnen til å improvisere (eller være kreativ, som Alvesson og Sköldberg uttaler), ligger i sakens natur, dersom man f.eks. bruker en semi-strukturert intervju-guide, hvor stort sett bare overskriftene er bestemt på forhånd. Svakheten kan være hvis man blir så spontan eller «føyelig» at man mister det nødvendige fokus- for da blir ikke bare materialet uoversiktlig, men nødvendigvis også formidlingen av forskningen.

Alle de nevnte forholdene vil kunne svekke inntrykket av forskningskvaliteten på mitt arbeid. Men, det er en kvalitativ forskers «plikt» å tydeliggjøre prosedyrer og strategier man har valgt, slik at leseren skal ha grunnlag for selv å vurdere arbeidet som er utført.

Et avsluttende moment jeg vil ta med er at gjennom å beskrive metodologier og metoder føler jeg at jeg har kommet nærmere både forskningsmaterialet og forskningsløpet mitt, og dermed fått større bevissthet omkring hva jeg har gjort og hvordan- og dermed også hva jeg ikke har gjort, men kunne ha gjort (som f.eks. å bruke flere kameraer i video-observasjonen- eller å gi intervju-deltakerne mer tid til utfyllende kommentarer, samt at jeg kunne vært mer pågående for å få flere svar og utfyllende kommentarer). Det har dermed vært en både krevende og lærerik bevissthetsprosess.

## Kapittel 6

*I don't write a book so it will be the final word; I write a book so that other books are possible, not necessarily by me*

(Michel Foucault) (i Elliot, 2015: v).

### 6. Resultatet av datamaterialet og drøfting av resultatet

Jeg ønsker i dette kapittelet å:

- a) Gjøre rede for resultatene fra *intervjuene* og drøfte disse, i forhold til ulike teorier, som jeg mener er relevante for å se SP fra ulike perspektiv. Sekundært vil jeg også trekke inn intervjumateriale fra Thor Hauknes, korrespondanse med Walter Thompson og de to grunnleggerne av *Oh, Pierre!* - amerikanerne Paul Scea og Eric Haltmeier, der det er relevant for drøftingen.
- b) Presentere resultat og analyse fra *video-observasjonene* og drøfte disse fortløpende.
- c) Gi en *oppsummering* av både intervju og video-materialet i forhold til problemstillingen og de to underspørsmålene.

#### 6.1 Resultatene fra intervjuene

Utifra praksis-intervjuene (3 aktører i grunnskolen og 4 i kulturskolen), kategoriserte jeg materialet i 12 *sentrale temaer* (fase 3) og deretter i *essenser* (fase 4), med utgangspunkt i Giorgis analysemetode (meningsfortetting) for intervju. For å gi en rask oversikt over det samlede resultat, vil jeg først presentere essensene (fase 4) fra de 7 ulike aktørene i intervjuene. Deretter vil jeg gå mer i detalj og vurdere de sentrale temaene, som jeg har komprimert til 6 *samletemaer*- og som jeg vil ta utgangspunkt i når jeg skal drøfte resultatet i forhold til problemstillingen og underspørsmålene.

##### 6.1.1 Resultatet av intervjuene i grunnskolen, presentert gjennom essensene

I *grunnskolen* gjorde jeg et kort klasseintervju med 6.klassen, og deretter et intervju med læreren deres, samt to intervju med de tre praksis-studentene. Ettersom klasseintervju er problematisk av ulike årsaker (som nevnt tikldigere) vil jeg ikke legge særlig vekt på dette klasseintervjuet i min drøfting, men bruke det kun som supplerende, *sekundær* informasjon- og da sett i forhold til de andre intervjuene.

I analysearbeidet har jeg brukt Giorgis fenomenologiske analysemetode for intervju, som grunnlag, som består av fire faser. Jeg vil nå presentere fase 4 (presentert i 3.person) som dreier seg om *essensen* i materialet- for å gi en oversikt.

##### Essensen i materialet fra intervjuet med 6.klassen:

*SP var nytt for elevene. Flere elever syntes SP var artig, men det var litt uenighet om de syntes det var nok med 3 timer med SP og det var også litt uenighet om det var lett eller vanskelig å soundpainte. Flertallet (10 elever)*

svarte at de syntes SP var lett, mens 5 svarte det var litt vanskelig. Det var også litt uenighet om tegnene var lette å lære. Enkelte ønsket at læreren deres skulle lære seg SP.

#### Essensen i materialet fra de to intervjuene med studentene:

Studentene opplevde at selv om Soundpainting var nytt for elevene, likte de (elevene) det godt. Elevene soundpaintet også selv- og alle fikk prøvd seg etter hvert, i grupper. Elevene var ikke så opptatt av at SP skulle låte som «vanlig musikk». Studentene syntes også det var artig med SP. En av studentene uttaler at: «Man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP» og en omtaler SP som et «fantastisk verktøy».

Man trenger ikke bruke så mange tegn for å jobbe med SP. Likevel oppleves SP som et krevende språk for noen av elevene, i forhold til å lære mange tegn. Derfor er det viktig å repetere, men da med litt variasjon, slik at det ikke blir kjedelig. Ikke alle tegn er like logiske og noen tegn er mer krevende å utføre på instrumentene. Det er best å starte SP uten instrument for å kunne konsentrere seg om tegnene. SP krever ikke gode instrumentale ferdigheter og SP fungerer best i grupper med ulike instrument. Trygghet er viktig for å være kreativ. Hvis man ikke føler seg trygg, er det lett å kopiere sidemannen. Ungene lærer å være kreative på en annen måte med SP. SP opplevdes dessuten som en differensiert metode og gir gode muligheter for mestring gjennom at alle kan være på sitt nivå.

Man lærer å være kreativ og å lytte og å bli mer observant og man lærer også å improvisere og man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP. SP kan ha ulike bruksområder og funksjoner og har overføringsverdi til andre områder, f.eks. en bandsituasjon. SP betegnes som komponering i nåtid, men studentene opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre og vanskelig kan skilles i SP.

Studentene var ellers godt fornøyd med SP-kurset de fikk på forhånd og mener det var tilstrekkelig opplæring på forhånd for å «komme i gang», men sier samtidig at de var spent fordi de hadde drevet så lite – med det -og når de sammenligner seg med Thor Hauknes, sier de at det ikke flyter like lett for dem. De blir stående og tenke: «Hva skal vi –gjøre nå? - mens han hadde det mer i blodet».

#### Essensen i materialet fra intervjuet med praksislærer:

Soundpainting var nytt for læreren, ettersom han kom inn som vikar like før praksisperioden og hadde dermed ikke blitt kurset slik studentene var blitt.

Soundpainting ble godt mottatt av elevene og elevene hadde stort utbytte av SP, ifølge læreren. De var tydelig motiverte og ønsket å jobbe mer med SP- og ønsket også at læreren deres skulle lære seg SP. Men SP oppleves også som et krevende språk i forhold til å lære mange tegn og det krever god konsentrasjon. SP kan dessuten bli kjedelig dersom man ikke varierer tegnene.

Læreren opplever SP som et nyttig verktøy i forhold til både klasseledelse og ensemble-spill og at SP kan ha flere bruksområder.

6.1.2 Resultatet av intervjuene i kulturskolen, presentert gjennom essensene

I kulturskolen gjorde jeg gruppe-intervju med begge elevgruppene og deretter med praksislærerne og praksis-studentene. Her er fase 4 (presentert i 3.person):

#### Essensen i materialet fra intervjuet med elevgruppe 1:

*Soundpainting opplevdes som litt rart og utrygt i starten. Det var vanskelig å huske alle tegnene, så det var viktig med repetisjon og elevene lærte tegnene fortere ved selv å soundpainte. Elevene fant mange positive sider ved SP, både i forhold til kreativitet, kommunikasjon og for å bli bedre i samspill. Det mest krevende med Soundpainting var å gi tegnene i rett rekkefølge når man var soundpainter. Elevene syntes det var artigere og mer trygt å bruke instrument, framfor stemmen. Videre opplevdes det som vanskelig å utføre enkelte av tegnene på instrumentene. Elevene syntes konserten gikk bra, selv om publikum reagerte litt forskjellig på SP.*

#### Essensen i materialet fra intervjuet med elevgruppe 2:

*SP opplevdes som litt «rart» i starten og ingen av dem hadde gjort noe lignende før. Men elevene tok det fort og syntes det var både artig, utfordrende og utviklende. Den største utfordringen var å huske tegnene når man stod foran gruppa og skulle soundpainte. Likevel kunne de tenke seg å lære flere tegn. De er enige om at man lærer tegnene fortere når du er soundpainter. De mener videre at man gjennom å bruke SP kan bli bedre til å lytte på hverandre, bli bedre til spille sammen og bli bedre til å improvisere. Ulike tegn har ulike vanskelighetsgrader og stiller derfor ulike krav til kompetanse på instrumentet, men de er ikke helt enig om hvor god man må være på instrumentet generelt for å kunne gjøre SP. Elevene opplever at SP både har elementer av komponering og improvisasjon i seg.*

#### Essensen i materialet fra intervjuet med studentene:

*Selv om både studentene og elevene følte det litt utrygt å soundpainte i starten, likte de etterhvert denne måten å skape egen musikk på. Det ble artigere når man lærte tegnene bedre og man ble tryggere. Elevene lærte tegnene fort, men tegnene måtte repeteres og utførelsen av tegnene måtte korrigeres litt etter hvert. Studentene forsøkte ikke å «pirke» for mye på utførelsen i starten, slik at det stoppet den kreative flyten, men heller støttet elevene med positiv respons. Selv om det ble mye herming i starten blant elevene, opplevde man mer kreativitet etter hvert.*

*Når man jobber med «live-composition» eller improvisasjon er det viktig med rammer (slik tegnene gir) for å skape nødvendig trygghet. Det kollektive ble vektlagt, for å skape trygghet og gi elevene opplevelsen av å mestre noe helt nytt. Studentene støttet hverandre og elevene gjennom å soundpainte sammen med dem, gjøre tegnene sammen og trene for å få tegnene tydeligere, ufarliggjøre det å soundpainte (her er ingenting «feil») spille på ulike instrument (man trenger ikke være så god på instr. for å soundpainte), bruke humor og ikke minst applaudere bidragene fra hverandre og elevene. Studentene var både opptatt av å lære av hverandre og støtte hverandre og elevene gjennom å være «støttemusikere» i ensemblet - og alle skulle være soundpaintere og hjelpe hverandre med tegnene. (Jf. Vygotskys teorier om «scaffolding» og læringsfelleskap). De hadde dessuten en «prøve-og-feile tilnærming» som ufarliggjorde settingen.*

*Man må følge godt med for å kunne kommunisere godt i SP. Det vil si at man må være konsentrert og fokusert på både de tegnene som soundpainteren gir, men også se og høre hva som skjer i ensemblet og skape musikk med sitt eget instrument, som skal kommuniseres. I forhold til utvikling på instrumentet kan man lære å bruke instrumentet på en annen måte, f.eks. med tegnet Extended technique, hvor man ønsker å utvide instrumentteknikken og bruke instrumentet annerledes enn man er vant med, enten det dreier seg om å bruke mer ekstreme frekvensområder (svært høyt eller svært lavt), eller le eller snakke gjennom instrumentet. Men man kan*

også bruke instrumentet på mer tradisjonelle måter og t.o.m. flette inn musikk man kjenner fra før, f.eks. ved å bruke palett-tegnet.

Med hensyn til overføringsverdien ved SP og om det kan brukes i ulike sammenhenger, nevner studentene at det egner seg godt både som et improvisasjons- og komposisjons-verktøy og at det kan brukes for «jamming» i band og det kan brukes i ulike fag og i ulike settinger. Ellers opplever studentene at i SP så går komponering og improvisasjon «i ett». Det vil si at det er vanskelig å skille de to aktivitetstypene.

Studentene opplever SP som en differensiert metode og i forhold til å bruke instrument hevder de at man er tryggere med instrument, men likevel er det viktig å starte uten, slik at man kan fokusere på tegnene ved bare å bruke kroppen/stemmen.

Alle studentene har improvisert noe før, men de er stort sett selvlærte- og de har aldri improvisert i klasserommet. De mener det er behov for SP og det er behov for improvisasjon i undervisningssammenheng. Det er viktig å utfordre seg sjøl gjennom å få utvidet komfort-sonen og våge å ta noen sjanser. Dessuten er det motiverende å lage «noe sjøl», sammen med andre.

#### Essensen i materialet fra intervjuet med praksislærerne:

Soundpainting var nytt for alle lærerne og de opplevde det som spennende og kreativt. De har aldri jobbet på en slik måte før. Soundpainting ble også godt mottatt av elevene. Det var litt utrygt i starten, men elevene tok det fort. Studentene var flinke til å støtte elevene (og hverandre) og de ufarliggjorde SP gjennom at de gjorde noen feil selv- og turte å «tulle» litt. Dette skapte trygghet og ga rom for å slippe seg løs.

Lærerne opplever SP som et nyttig verktøy i forhold til både å bruke instrument annerledes, å kunne jobbe med leken og kreativiteten og at SP kan brukes i ulike fag og i ulike sammenhenger. Men SP oppleves også som et krevende språk, i forhold til å lære mange tegn og holde konsentrasjonen og være flink til å lytte. Noen tegn er også krevende å utføre på instrumentene. Ellers gir tegna ulike grader av frihet, fra det helt frie (f.eks. tegnet Improvise) til mer relative beskrivelser av hva du skal utføre og hvordan (f.eks. en tone i «midt-register»).

SP opplevdes som en differensiert metode og gir gode muligheter for mestring gjennom at alle kan være på sitt nivå. SP fungerer best i grupper med ulike instrument.

Når det gjelder soundpainteren så oppleves han styrende, men de mener at både soundpainteren og ensemblet komponerer/improviserer. Man kan nemlig ikke legge en plan på forhånd og følge den, for soundpainteren er avhengig av det han «får av ensemblet» og soundpainteren vet heller ikke hvor det ender. Ellers opplever lærerne at improvisasjon og komponering går over i hverandre i SP. Alle de tre lærerne har improvisert noe før og er stort sett selvlærte. De mener det er behov for SP og at det er behov for improvisasjon i undervisningssammenheng.

Kursingen i SP opplevdes god, men det kunne vært mer praktisering, ettersom man glemmer tegnene fort, dersom man ikke bruker dem.



## 6.2 De sentrale temaer og «samle-temaene»: Resultat og drøfting

Det ble til sammen 12 ulike hovedtemaer. Ut ifra disse samlet jeg igjen de temaene som hadde nær tilknytning til hverandre og endte dermed opp med 6 «samle-temaer», slik at datamaterialet ikke skulle bli for omfattende å behandle:

1. *Innføring og kursing av tegnspråket (gjelder kun studentene og lærerne.)*
2. *Studentenes, elevenes og lærernes opplevelse av og reaksjon på SP*
3. *Utfordringer og gevinster med SP*
4. *Er SP komponering eller improvisering?*
5. *Soundpainterens rolle*
6. *Ulike anvendelsesområder for SP og SP som «mål eller middel»?*

Noen av disse områdene går litt over i hverandre, så litt «overlapping» vil det nødvendigvis bli. Når jeg skal presenteres og spesifisere resultatet for disse seks områdene, vil jeg gjøre det i en 3.persons framstilling, men jeg vil etterstrebe å bruke de intervjuedes egne ord i selve resultatet (jf. å få tak i deltakernes *opplevelse* av tegnspråket) og deretter gjøre drøftinger, bl.a. ut ifra ulike relevante teoretiske perspektiv.

### 6.2.1 Innføring og kursing av SP

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <i>Studentene i grunnskolen:</i>  | De uttrykte at SP-kurset var veldig bra: SP ble presentert på en artig og lettforståelig måte. Det var tilstrekkelig kursing på forhånd til å «komme i gang».  |
| <i>Studentene i kulturskolen:</i> | Studentene var godt fornøyd med SP-kurset de fikk på forhånd, men uttrykker at de burde praktisert litt mer før praksis (de overvurderte seg selv, sies det i intervjuet.)   |
| <i>Lærerne i kulturskolen:</i>    | Lærerne var godt fornøyd med SP-kurset de fikk på forhånd, men uttrykker at de burde praktisert litt mer før, både før og i løpet av praksisperioden. De prøvde det kun en gang i praksisperioden- og sier at de ikke husket alle tegnene. |

#### *Utfyllende kommentarer:*

Som nevnt tidligere, var det ikke alle lærerne og studentene som var med på både samlingene vi hadde i forkant og selve SP-kurset med Thor Hauknes. Praksislæreren i grunnskolen var verken med på de to samlingene vi hadde (presentasjon av prosjektet og «improvisasjons-innføring») eller SP-kurset, ettersom vedkommende kom inn som vikar på kort varsel. Denne læreren fikk derfor et mer perifert forhold til SP enn lærerne i kulturskolen og hadde derfor mindre kompetanse enn studentene på dette området, og kunne slik sett ikke fungere som noen støttespiller, rent SP-faglig. Ellers var en av studentene i grunnskolepraksisen bare *delvis* med på kursingen og samlingene og det samme gjaldt for en av lærerne i kulturskolen, som dermed også fikk begrenset praktisering av tegnspråket før praksisperiodene.

*Studentene* var godt fornøyd med SP-kurset og syntes det var presentert på en lettforståelig og «artig» måte. Men selv om noen uttrykker at de fikk tilstrekkelig med kursing til å komme i gang (særlig studentene i grunnskole-praksisen), sier andre at de hadde for liten trening i å soundpainte. En av studentene uttrykker dette gjennom at det ikke blir særlig *flyt* og man blir stående å tenke: *Hva skal vi gjøre nå?* Det er nok her både behov for mer mengdetrening og mer arbeid med å presisere og perfektionere utførelsen av tegn- og ikke minst bli tryggere på syntaksen. Det kan tyde på at både kursdelen og praktiseringen av språket (med mer automatisering både av de enkelte tegnene og syntaksen) med fordel kunne vært mer omfattende- og ikke minst kunne studentene gjort mer egentrening, som noen av dem nevner (og slik Hauknes og jeg oppfordret dem til, ettersom det ble litt lite fellestid til øving sammen).

*Lærerne* (i kulturskolen) var også godt fornøyd med SP-kurset de fikk, men mente at de burde praktisert mer, både før og i løpet av praksisperioden. De prøvde det kun en gang i praksisperioden- av den grunn at de ikke husket alle tegnene, så de fikk for lite praktisering som soundpaintere (og som nevnt var en av lærerne heller ikke med på hele kurset). De konsentrerte seg derfor om å følge studentene fra «sidelinja» og var lite direkte involvert i soundpaintingen, men fungerte som *observerende deltakere*.

At studentene dermed i begge praksisene hadde mer praktisk erfaring og større kompetanse enn praksislærerne er i og for seg et paradoks, ettersom studentene er ment å skulle lære av praksislærerne. Imidlertid hender det at musikkstudentene kan ha større kompetanse enn praksislærerne på spesifikke områder som f.eks. instrumentutøvelse eller ensemblekompetanse, men det er nok ikke vanlig at praksislærerne innehar såpass liten faglighet på et hovedarbeidsområde, som disse praksislærerne hadde i forhold til SP. Slik sett var det et faglig «stunt» som også krevde et visst mot fra praksislærerne og en av dem uttrykte det slik: *SP var veldig interessant for meg, for jeg kunne jo like lite eller like mye som studentene- så det var en ny setting*. Selv om praksislærerne dermed ikke kunne demonstrere og vise studentene hvordan SP skulle praktiseres, hadde de tilstrekkelig kjennskap (i alle fall de som hadde vært med på hele innlæringen) til å vite hva SP dreide seg om og de hadde dermed et tilstrekkelig godt nok grunnlag for å kunne evaluere det som skjedde i timene. (Men som *rollemodeller* ville de imidlertid ikke fungert, p.g.a. manglende kompetanse på SP-feltet).

#### 6.2.2 Studentenes, elevenes og lærernes opplevelse av og reaksjon på SP

##### *Grunnskolen:*

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <i>Elevenes opplevelse av SP</i> | SP var nytt for elevene. Flere syntes det var artig. En uttalte at det var artig å dirigere og en syntes det var artig å lære nye tegn. 10 syntes SP var lett, mens 5 opplevde det som litt vanskelig (jf. håndsopprekking i klassen). |
|----------------------------------|--|

|   |   |
|---|---|
| <i>a) Studentenes opplevelse av elevenes reaksjon på SP</i> | Elevene likte å holde på med SP. (Og alle elevene soundpaintet etter hvert). SP var nytt for dem, men de (elevene) var overraskende positive. Elevene var ikke så opptatte av at SP skulle låte som «vanlig musikk».  |
| <i>b) Studentenes opplevelse av det å jobbe med SP</i>      | De syntes det gikk overaskende bra, særlig tatt i betraktning at det var nytt for dem. Det var «veldig artig med SP», men det «fløt ikke helt» («En ble stående å tenke: Hva skal jeg gjøre nå?») SP opplevdes som et fantastisk verktøy og SP beskrives som komponering i nåtid (men også at komponering og improvisasjon går over i hverandre). |
| <i>Lærerens opplevelse av elevenes reaksjon på SP</i>       | Læreren mener at SP ble godt mottatt av elevene og elevene hadde stort utbytte. De var tydelig motiverte og ønsket å jobbe mer med SP.  |

#### *Kulturskolen:*

|  |   |
|--|---|
| <i>Elevene i gruppe 1 sin opplevelse av SP</i>                       | Det var litt rart og skummelt i starten. Det ble artigere når man lærte tegnene bedre og man ble tryggere.  |
| <i>Elevene i gruppe 2 sin opplevelse av SP</i>                       | SP opplevdes som litt «rart» i starten, men elevene var raskt med og syntes det var artig å jobbe slik.   |
| <i>Studentenes opplevelse av SP</i>                                  | Både studentene og elevene opplevde det litt utrygt å soundpinte i starten. Det ble artigere når man lærte tegnene bedre og man ble tryggere. Elevene lærte tegnene fort (ifølge studentene), men utførelsen måtte korrigeres litt etter hvert.<br>Det var mye herming i starten blant elevene, men det ble mer kreativt og fritt etter hvert. Med SP får man utvidet komfort-sonen. I SP kan man prøve ut ting uten at det blir «feil».<br>Alle torde å soundpinte etter hvert. Det er viktig med rammer (slik tegnene gir) - det gjør at man blir tryggere.<br>Ellers uttrykkes det at det var mangelfull kommunikasjon mellom de involverte, dvs. studentene, praksislærerne og HiNT, før praksisen. |
| <i>Lærerne i kulturskolens opplevelse av elevenes reaksjon på SP</i> | Det var en innholdsrik praksisperiode for elevene og de lærte mye, med både Soundpainting og samspill. Det var litt utrygt i starten med SP, men elevene tok det fort. De eldste elevene uttrykte til sin lærer at de syntes det var artig og ville gjerne holde på videre med SP.  |
| <i>Lærerne i kulturskolens inntrykk av studentenes arbeid med SP</i> | Lærerne hadde et godt inntrykk av studentene. De var flinke til å uførliggjøre det ukjente, ifølge lærerne. Studentene hadde fin dialog og kommunikasjon med elevene og de virka godt forberedt og stresset ikke. Studentene var flinke til å støtte elevene (og hverandre) og de uførliggjorde SP gjennom at de gjorde noen feil selv- og tulla litt.  |

#### *Utfyllende kommentarer:*

Det er jevnt over stor konsensus i begge praksisene i forhold til aktørenes opplevelse av SP. Hvis man ser på deres generelle opplevelse av SP, er den stort sett positiv, men både studentene og elevene opplevde det litt utrygt å soundpinte i starten. De uttrykker at det ble artigere når man lærte tegnene bedre og man ble tryggere. Fra studentene i kulturskolepraksisen uttrykkes det at det var dårlig kommunikasjon mellom de involverte før praksisen, dvs. studentene, praksislærerne og HiNT- og denne «generelle utryggheten» kan også ha hatt indirekte betydning for en litt usikker start i deres første time. (Selv om det var særlig den andre delen av praksisen som skapte usikkerhet, nemlig opplegget for *samspilltimene*).

Elevene lærte tegnene fort (ifølge studentene), men utførelsen måtte korrigeres litt etter hvert, og som de sier selv, var det viktig at man ikke var for «pirketet» i utførelsen av tegnene, for det kunne stoppe den kreative flyten. Det uttrykkes også at det var mye herming i starten, men at det ble mer kreativt og

fritt etter hvert, noe som sannsynligvis både skyldes utrygghet i starten og at man ikke var kjent med mulighetene tegnspråket kan gi.

Lærernes opplevelse og reaksjon på SP var også positiv. Praksislæreren i grunnskolen sier at SP ble godt mottatt av elevene og at elevene hadde stort utbytte. De var tydelig motiverte og ønsket å jobbe mer med SP (og de ønsket også at læreren deres skulle lære seg SP). (Imidlertid ser jeg i ettertid at jeg burde gitt læreren et par oppfølgingsspørsmål da han sier elevene hadde stort utbytte av SP: Hva slags utbytte- og på hvilke områder tenkte han på?).

Lærerne i kulturskolen hadde også et godt inntrykk av både elevenes opplevelse av SP og av studentenes arbeid. Studentene var flinke til å ufarliggjøre det ukjente, ifølge lærerne. De hadde fin dialog og de var flinke til å støtte elevene (og hverandre) og de viste, gjennom at de gjorde noen feil selv- og «tulla litt», at SP ikke er så «skummelt». Alle torde å soundpante etter hvert. Studentene fungerte som gode *rollemodeller* (jf. Bandura) og ga elevene selvtillit gjennom støtte og ufarliggjøring, og brukte bl.a. humor og gjorde selv noen «feil» for å vise at det er stor takhøyde og at «There are no mistakes».

### 6.2.3 Utfordringer og «gevinster» med SP

Her er oversikten for de ulike gruppene:

| <i>Utfordringer:</i>  | <i>Gevinster:</i>  |
|---|--|
| <b>Grunnskolen.</b>   |  |
| <b>6.klassen:</b>   |  |
| Det er mange tegn å lære og det er vanskelig å huske tegnene.   | Det er artig å lære nye tegn og det er artig å dirigere.   |
| Noen tegn er vanskeligere enn andre.  | SP er noe nytt og annerledes.  |
| Det er vanskelig å være soundpainter.   |  |
| <b>Praksislærer i 6.klassen:</b>  |  |
| SP er krevende i forhold til å lære mange tegn.   | Elevene var tydelig motiverte og ønsket å jobbe mer med SP.  |
| SP er krevende i forhold til konsentrasjon.   | SP er et nyttig verktøy i forhold til ensemble-spill (med eller uten instrument) og klasseledelse.   |
| Det kan bli kjedelig dersom man ikke varierer tegnene.  | SP kan også ha flere bruksområder (og flere lærere kunne hatt bruk for et SP-kurs, mente læreren.)   |
| <b>Studentene fra grunnskole-praksisen:</b>   |  |
| Det var vanskelig for noen å huske alle tegnene, derfor var det viktig å repetere, men samtidig kan det bli kjedelig (med for mye repetisjon).<br>(Men man trenger ikke bruke så mange tegn for å jobbe med SP, mener studentene. De brukte 16 tegn.) | Det var veldig artig med SP. Elevene likte å holde på med SP. (Det var nytt for dem, men de var overraskende positive.)<br>Alle elevene soundpantet etter hvert. |
| SP krever god konsentrasjon, så man må ikke holde på for lenge.   | Elevene var ikke så opptatte av at SP skulle låte som «vanlig musikk».   |
| Ikke alle tegn er like logiske og noen tegn er mer krevende å utføre på instrumentene.  | SP opplevdes som et fantastisk verktøy.  |
| Det er krevende å være soundpainter: Det «fløt ikke helt» og man ble stående å tenke: <i>Hva skal jeg gjøre nå?</i>   | Med SP er du hele tiden i skapelsesprosessen. Ungene lærer å være kreative på en annen måte.   |

|  |  |
|--|--|
|  | SP opplevdes som en differensiert metode og gir gode muligheter for mestring gjennom at alle kan være på sitt nivå.  |
|  | Man lærer å være kreativ og å lytte og å bli mer observant. Man lærer også å improvisere og man får et annet forhold til musikk ved å bruke SP.  |
|  | SP kan ha ulike bruksområder og funksjoner og har overføringsverdi til andre områder, f.eks. en bandsituasjon.   |
| <b>Kulturskolen:</b>   |  |
| <b>Gruppe 1:</b>   |  |
| Det var litt rart og skummelt i starten.   | SP er artig. Man bruker instrumentene på en annen måte i SP. Man er kreativ på en annen måte.  |
| Det er utfordrende å gi tegnene i rett rekkefølge (syntaksen) og det er utfordrende å improvisere.   | Man blir bedre til å spille sammen og man blir bedre på å kommunisere (og er mer likestilt).   |
| Det opplevdes som vanskelig å utføre enkelte av tegnene på instrumentene, bl.a. høy og lav tone på trommer og skrik og latter på gitar. Ellers opplevdes <i>Synchronize</i> som et krevende tegn- og <i>Palette</i> var krevende i forhold til overganger (bl.a. <i>timing</i> og <i>puls</i> ). (Elevene lærte 30 tegn, men det var ikke alle som ble brukt).   | SP kan brukes generelt i samspill og man kan bruke SP i band.  |
| <b>Gruppe 2:</b>   |  |
| Det var lett å glemme tegnene, så de måtte repeteres.  | Det var artig å jobbe med SP. En elev sier det var en artig å komponere på og en annen synes SP er en genial måte å kommunisere musikk på.   |
| Den største utfordringen var å huske tegnene når man stod foran gruppa og skulle soundpante.   | Elevene mener man blir bedre til å <i>spille</i> , til å <i>lytte</i> og til å <i>improvisere</i> .  |
| Ulike tegn har ulike vanskelighetsgrader. Spesielt fremheves <i>Extended technique</i> (som kan være teknisk utfordrende, ettersom du tøyser grensene for hvordan instrumentet kan brukes) og <i>Synchronize</i> (eller <i>Connect</i> som de kaller det, p.g.a. at en av studentene ved en feiltakelse kalte det <i>Connect</i> ), hvor sistnevnte oppleves krevende i forhold til felles <i>timing</i> . Men de synes ikke <i>Long tone</i> var spesielt krevende. (lang tone, som krever <i>tremolo</i> på noen instrument, dvs. å spille den samme tonen raskt, mange ganger- noe som kan være teknisk krevende). Tegnene <i>latter</i> og <i>skrik</i> opplevdes vanskelig å utføre på bass.<br>Med tegnet <i>Improvise</i> står du i utgangspunktet fritt, men du vil likevel måtte forholde deg til det musikalske landskapet du omgis av og det er en utfordring. <i>Palette-tegnet</i> kan være krevende (særlig i forhold til felles puls) når man bruker flere paletter etter hverandre og « <i>feelings-tegnene</i> » krever at du skal ha sjangerforståelse- og du må ofte skifte raskt. (« <i>Feelings-tegnet</i> » heter egentlig <i>With---feel</i> , hvor du bestemmer en sjanger du skal spille i-, f.eks. <i>With funk feel</i> , <i>With rock feel</i> osv.). Elevene kunne tenkt seg å lære flere tegn. |  |
| <b>Studentene:</b>   |  |
| Det er krevende å drive med SP ettersom det hele tiden krever god konsentrasjon, godt tilstedevær og god kommunikasjon.  | Med SP får man utvidet komfort-sonen. I SP kan man prøve ut ting uten at det blir «feil».  |
|  | SP opplevdes som en differensiert metode, både i forhold til nivå og instrumentsammensetning. Man er «likestilt» i forhold til musikkfaglig kunnskap og teknisk nivå på instrumentene. |
|  | De kommenterer spesielt palett-tegnet, for da kunne de bruke deler av låter som elevene hadde godt kjennskap til.  |

|  |  |
|--|--|
|  | (Studentene brukte 30 tegn, men ikke alle ble repetert.)   |
| <b>Praksislærerne:</b>   |  |
| Det var en utfordring å lære seg alle tegnene.   | Elevene blir fokuserte og må lytte godt.   |
| SP kan være krevende ettersom det hele tiden krever god lytting og konsentrasjon.  | Man bruker instrumentene annerledes i SP og det gir variasjon, frihet og rom for lek og for å eksperimentere med instrumentene og lyder.   |
| Det var litt utrygt i starten med SP, men elevene tok det fort.  | De eldste elevene uttrykte til sin lærer at de syntes det var artig og ville gjerne holde på videre med SP.  |
| Teknisk utfordrende tegn: <i>Extended technique</i> : (du tøyer grensene for hvordan instrumentet kan brukes). <i>Long tone</i> (krever tremolo-teknikk på noen instrument). | SP ufarliggjør improvisasjon. SP kan brukes generelt i samspill og man kan bruke SP for å lage egen musikk i band og som alternativ til «låtverdenen». En lærer uttrykker: <i>Mange opplever sider ved seg selv de ikke visste de hadde.</i> |
|  | Palett-tegnet er fint å bruke for å kunne sette sammen deler fra ulike låter.  |

#### Utfyllende kommentarer:

Deltakerne nevner mange positive sider ved det å jobbe med SP, men de ser også en del utfordringer. Flere nevner at det var vanskelig å huske *alle tegnene* og det var vanskelig å huske rekkefølgen (*syntaksen*) på tegnene. Dette ga også litt usikkerhet i starten og man var nødt til å repetere tegnene. Noen opplevde at det kunne bli kjedelig med for mye (lik) repetisjon (noe vi også snakket om på et av evalueringsmøtene vi hadde i kulturskolen- hvor enkelte poengterte at det var viktig å variere tegnene og tegn-rekkene, slik at ikke de samme tegnene ble brukt for mye). Studentene brukte 16 ulike tegn i grunnskolen og 35 ulike tegn i kulturskolen (derav var 2 egenprodusert, sammen med elevene i kulturskolen). Dette var et moment vi diskuterte både før praksisene og underveis: Hvor mange tegn skulle elevene få presentert? Her fulgte vi Hauknes` (og Thompsons) tips om ikke å bruke for mange tegn i starten. Men det spørs om vi likevel presenterte flere tegn enn «nødvendig», særlig i kulturskolen- for i praksis var det enkelte tegn som ble brukt veldig lite. Det ble en «kjerne» på ca. 20 tegn som ofte gikk igjen.

Men balansegangen mellom å presentere nye tegn eller å repetere de gamle (som kan bli kjedelig, som det nevnes) er ikke lett. (Jeg har også erfart det samme med voksne: De forstår tegnene godt når du presenterer og forklarer dem, men hvis de ikke blir brukt jevnlig, glemmes de fort, så repetisjon er absolutt nødvendig- akkurat som med språk forøvrig). Men for at det ikke skal bli for likt fra gang til gang og dermed oppleves oppskriftsmessig eller t.o.m. kjedelig, er det viktig at soundpainteren tenker på *variasjon*, både i forhold til å bruke mange nok tegn til å gi rom for tilstrekkelig mangfold og ikke minst gi ulike kombinasjoner av tegnene og tenke nye måter å bruke tegnene på (og her må også ensemblet være ansvarlig for å bidra med konstruktive og kreative innspill). Når det gjelder hvordan man skal lære tegn og hvor mange tegn som kan læres innen forholdsvis kort tid, beveger vi oss fort i retning av læringsteorier og hukommelsesteorier, hvor *sanseapparat*, *persepsjon* (sansing og tolkning), *kortidsminne*, *langtidsminne* og *arbeidsminne* er viktige bestanddeler i ulike modeller. Vi valgte visualisering og fysisk imitasjon (gjennom modell) og kroppsliggjøring som en viktig måte å lære og «huske på».

#### 6.2.4 Er SP komponering eller improvisering?

Dette spørsmålet vurderte jeg som såpass krevende at jeg ikke stilte dette til 6.klassingene eller den yngste gruppen i kulturskolen ettersom jeg ikke visste om de kjente til begrepene komposisjon eller improvisasjon i særlig grad. Jeg stilte heller ikke spesifikt spørsmål om dette til praksislæreren i grunnskolen, ettersom læreren hadde lite kjennskap til SP. Disse svarene fikk jeg:

|   |
|---|
| <b>Grunnskolen. Studentene:</b>   |
| Studentene opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre. En student sier at det oppleves som en hårfin grense mellom live-komposisjon og improvisasjon: <i>Jeg vet liksom ikke hvor «Live Composition» slutter og improvisasjon begynner, på en måte. En annen fortsetter: Men det betyr vel at det har elementer av begge.</i>  |
| SP er som komponering i nåtid, sies det.  |
| <i>(Når det gjelder deres egen bakgrunn i forhold til improvisasjon, så hadde to av de tre studentene tidligere jobbet med improvisasjon, men kun i forhold til hovedinstrument-opplæring og band.)</i>   |
| <b>Kulturskolen:</b>  |
| <b>Gruppe 1: Elevene:</b>   |
| Man bruker instrumentene på en annen måte i SP. Man er kreativ på en annen måte.  |
| <i>(Elevenes bakgrunn i forhold til improvisasjon og deres erfaringer med å improvisere får jeg ikke vite så mye (og jeg spør heller ikke spesifikt om det): En av elevene uttaler at han har «improvisert noen ganger». En annen sier (om SP): «En må jo improvisere litt da. Det er ikke bare lett det.»)</i>   |
| <b>Gruppe 2: Elevene:</b>   |
| Elevene opplever både komponering og improvisasjon i SP. SP nevnes som en artig måte å komponere på.  |
| Elevene bruker ikke begrepene <i>spontanitet og kreativitet</i> , men sier indirekte (slik jeg tolker det) at det i alle fall til en viss grad er spontant, ettersom man <i>blir bedre til å improvisere</i> .  |
| <i>(Elevenes bakgrunn i forhold til improvisasjon: De har ulik erfaring med å improvisere: En av elevene har ikke improvisert før, den andre har gjort det litt og den tredje har gjort det på solo-spilling.)</i>  |
| <b>Studentene:</b>  |
| Studentene opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre. Det er viktig å starte tidlig og følge opp videre i ungdomsårene, slik at både barn og ungdom blir vant til å improvisere (får «mengdetrening») - og blir mer trygge i å improvisere. Alle kan improvisere- hvis man fjerner «sperrtene», som f.eks. sjenerthet og å ikke være redd for å stikke seg ut og vise noe eget. |
| Det er viktig med rammer (slik tegnene gir). Det gjør at man blir tryggere.   |
| Det var mye herming i starten blant elevene, men mer kreativt og fritt etter hvert.   |
| Det er artig å lage «noe sjø» og <i>leken</i> og kreativiteten er viktig.   |
| <i>(Deres bakgrunn i forhold til improvisasjon: Alle studentene har improvisert noe før, men de er selvlærte- og de har aldri improvisert i «klasserommet» før. De har mest improvisasjonserfaring knyttet til instrumentopplæring, i band og på «jam».)</i>  |
| <b>Praksis-lærerne:</b>   |
| Lærerne opplever at improvisasjon og komponering går over i hverandre.  |
| SP er en annen måte å tenke improvisasjon på, ettersom man ikke forholder seg til skalaer eller harmonier eller låter.  |
| Ulike tegn gir ulik frihet. Eksempel: En tone i «midt-register» er en relativ beskrivelse, ettersom den angir et tonalt område, men ingen eksakt tone. Får du tegnet <i>improvise</i> kan du improvisere fritt (men du vil jo likevel måtte forholde deg til det musikalske landskapet du omgis av, dersom du kommuniserer.)  |
| SP er kreativt og kan brukes i ulike fag og i ulike sammenhenger.   |
| Soundpainteren er styrende, men som soundpainter kan du også bestemme hvor styrende du vil være og gi frihet til ensemblet. Både soundpainteren og ensemblet improviserer. Man kan ikke legge en plan på forhånd og følge den, for soundpainteren er avhengig av det han «får» av ensemblet.  |
| <i>(Deres bakgrunn i forhold til improvisasjon: Alle har improvisert før: To av lærerne i bandsammenheng (pop-rock), mens den siste, som har klassisk bakgrunn, har i voksen alder improvisert noe i «bruksmusikkssammenheng». Alle er så godt som autodidakte på området.)</i>   |

*Utfyllende kommentarer:*

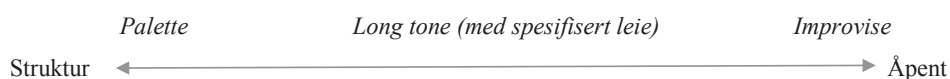
I hvilken grad kan man si at SP er improvisering eller komponering, eller begge deler, ifølge deltakerne- og i hvilken grad kan man si at SP er en egnet metode for å lære seg improvisasjon? Først må jeg presisere at jeg *ikke* fikk noen uttalelser fra elever og praksislærere fra grunnskolen på disse spørsmålene. Jeg stilte heller ikke spørsmålet om dette spesifikt, ettersom jeg vurderte det som vanskelige spørsmål for 6.klassingene. Jeg stilte heller ikke direkte spørsmål om dette til den yngste gruppen i kulturskolen, ettersom jeg var usikker på om de hadde godt nok kjennskap til begreper som *komponering og improvisering*- og om de i det hele tatt hadde jobbet med det. Når det gjelder de andre gruppene, virker de godt «samkjørte» i sine svar på disse spørsmålene, selv om jeg må presisere at det ikke var mange som ga svar direkte på det andre spørsmålet. Men hvis jeg samkjører med uttalelser på det forrige sentrale temaet og ser på oversikten over positive sider ved SP (*gevinster*), finner jeg en del holdepunkt på også det andre spørsmålet. Men for å ta det første først: Aktørene som uttaler seg er «enige» om at SP har både komponering og improvisasjon i seg og at det er vanskelig å sette grensene for hva som er det ene eller hva som er det andre, men at det «går over i hverandre». I praksisene sa jeg bevisst ingenting om hva jeg selv legger i de to begrepene komponering og improvisasjon- og det var også få av de intervjuede som kom med noen beskrivelse eller «forklaring» på hva de selv la i de to begrepene improvisasjon (selv om vi snakket en del om improvisasjonsbegrepet på de to introduksjonstreffene vi hadde før praksisen). Når jeg i intervjuet spurte de tre praksislærerne i kulturskolen om hva de legger i begrepet improvisasjon og deres bakgrunn i forhold til improvisasjon, fikk jeg et «indirekte svar» i og med at de ikke svarte direkte på hva improvisasjon er, men heller på hvilken erfaring de hadde med improvisasjon og hvordan de hadde jobbet, f.eks. med et akkord-skala-fokus. At både studentene og lærerne uttrykker at SP har både komponering og improvisasjon i seg og at det «går over i hverandre», stemmer godt både med LK-06s intensjon om improvisasjon som integrert i komposisjon og også med f.eks. Jon Helge Sætres utsagn: «Improvisasjon og komposisjon er ikke isolerte aktiviteter.» (2010:217) Det samme uttrykker Pamela Burnard, i forhold til barns opplevelse av de to feltene- og hun mener de heller ikke kan skilles i forhold til *intensjon* (2000:20). At det «går over i hverandre» er også i tråd med Thompsons begrep «Live Composition», som i seg selv indikerer at det er komposisjon, men at det samtidig skjer improvisatorisk, her-og-nå-, «live».

Jeg har tidligere drøftet ulike måter å se komposisjon og improvisasjon på. «Verdi-diskusjonen» om de to områdene (hvor komposisjon gjerne ble ansett som mer «høyverdig» enn improvisasjon, i alle fall fra den romantiske periode hvor komponistene gjerne ble svært opphøyd og genierklært) kunne man skrevet mye om -og også om forholdet til performance, men jeg vil heller se på graden av improvisasjon ved de ulike tegnene. Det er nemlig flere av de intervjuede som nevner at de ulike tegnene gir ulik grad av improvisasjon eller «frihet». For å understøtte deres tanker her, kan jeg ta som eksempel at en *lang tone i midt-register* kan være en *relativ* beskrivelse, ettersom den angir et *tonalt område*, men ingen eksakt tone, mens en *palett* vil kunne være til dels forhåndsbestemt, mens tegnet



*improvisere* kan være helt fritt. Men enkelte tegn kan også ha ulik grad av åpenhet eller struktur, alt etter hvor stor frihet *soundpainteren* gir ensemblet. *Improvise*- eller *Scanning*-tegnet kan eksempelvis være helt åpent eller man kan få beskjed om å improvisere med «lange toner i midt-register» eller gjøre *Scanning with laughter*. Vi kan altså snakke om et *kontinuum* med vekslende grad av fast struktur eller full «frihet» både i forhold til hvert enkelt tegn og tegnene seg imellom:

1) Ulik grad av struktur/frihet mellom de ulike tegnene:



2a) Ulik grad av struktur/frihet med det samme tegnet:



b)



Man kan tenke et slikt kontinuum i forholdet mellom komponering og improvisering også, i forhold til struktur eller åpenhet.



Utfordringen med en slik modell er at det finnes eksempler på improvisasjon som er svært strukturert (jeg har f.eks. spilt jazz med storband-arrangement med minimale innslag av improvisasjon), mens det finnes eksempler på komposisjoner som kan være svært åpne (som f.eks. nevnte Misha Mengelbergs musikk). Likevel er dette mer unntak, enn regel, så jeg tenker modellen mere som en indikator.

Man kan også tenke et kontinuum i forholdet mellom komponering og improvisering gjennom variabelen *tid*, og da med ytterpunktene mellom det *diakroniske*, hvor man har tid «til rådighet» (slik man tradisjonelt har ved komponering) og det *synkroniske*, hvor ting skjer «der og da» (slik det gjerne gjør i improvisasjon).



Det ligger i sakens natur at å jobbe synkronisk, og særlig i grupper, har sine utfordringer fordi det krever raske avgjørelser og spontanitet og ikke minst stiller det både faglige og psyko-sosiale fordringer å være i et landskap med stor uforutsigbarhet.

Med dette som grunnlag, vil jeg drøfte litt mer helhetlig, i 6.2.7.5- i hvilken grad SP er en god metode for improvisasjon.

#### 6.2.5. Soundpainterens rolle

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Grunnskolen:</b>    |  |
| <i>Studentene:</i>     | En student sier at det er Soundpainteren som har kontrollen, men samtidig virker det som det er enighet om at det også er dialog mellom soundpainteren og ensemblet.   |
| <b>Kulturskolen:</b>   |  |
| <i>Studentene:</i>     | Sier lite om soundpainteren som har relevans her.  |
| <i>Praksislærerne:</i> | Soundpainteren er styrende, men som soundpainter kan du også bestemme hvor styrende du vil være og gi frihet til ensemblet. Både soundpainteren og ensemblet improviserer. Man kan ikke legge en plan på forhånd og følge den, for soundpainteren er avhengig av det han «får» av ensemblet. |

#### *Utfyllende kommentarer:*

Det er flere av deltakerne som uttaler at soundpainteren er *styrende*, men at det også foregår en dialog mellom soundpainter og ensemblet og at *soundpainteren er avhengig av det han «får» av ensemblet*. Slik sett kan det være nærliggende å trekke paralleller til sosio-kulturell og konstruktivistisk teori: Vi skaper eller konstruerer sammen, enten det dreier seg om å skape mening eller kunnskap generelt, eller mer spesifikt, musikk gjennom et tegnspråk. SP er også åpent for «flertalls-styring» gjennom at flere kan være soundpaintere på en gang, men dog er det mest vanlig med en soundpainter og slik var det også i vår praksis. Men, for å ta det hele fra «begynnelsen»: Det er soundpainteren som bestemmer starten på det hele, ettersom det er han som bestemmer de innledende tegnene. Men hva skjer videre? Kan soundpainteren bestemme alt, eller må han også forholde seg til ensemblets innspill? Her er et lite utdrag fra intervjuet med praksislærerne i kulturskolen:

*L2: Og så er det opp til soundpainteren hvor han vil ha musikerne. Om han, hvis han føler de er på feil vei, så kan han styre dem her inn på riktig.*

I: Ja, si litt om soundpainterens rolle. Er det, er han veldig styrende?

*L1: Ja, det er han. Jeg føler at han egentlig, hvis at han begynner å bli god på det, så kan han ha veldig styring på de som sitter i ensemblet- hvis de og er litt trenet og er skjerpa, fokusert- så trur jeg nok du til slutt har veldig god styring.*

*L2: Det er vel både og. Altså, eller egentlig altså, du har jo kontroll altså, som soundpainter, men du kan jo la være å ha så mye kontroll. Du kan la det flyte litt hvis du vil- men det betyr vel selvfølgelig at du egentlig har kontroll.*

*L1: Ja, det er det. Det er da du kan la det flyte..*

I: Ja, for dere sier nå at soundpainteren egentlig har kontroll, men at han gir og frihet?

*L1 og.. L2: Ja*

I..eller er det egentlig soundpainteren som har all kontroll og er det soundpainteren som improviserer- og de andre bare følger etter, eller?

L2: *Alle improviserer (L.1 og L.3 nikker)- soundpainteren improviserer og de som er med improviserer.*

L1: *Jeg tror nok soundpainteren er avhengig av hva han får- hva han gjør videre. Han improviserer jo egentlig med tegnene, hvis han ikke har lagt opp en plan sjøl, da. Men det er kanskje ikke det som er- vitsen med det..*

L2: *Altså jeg kan si sånn som jeg opplevde det når jeg var soundpainter, så starta jeg jo et eller annet- og du vet aldri hva du får. Men når du får et eller annet så syns du- ok, det var litt tøft og litt interessant.. Så prøver du å bygge på det- la de andre komme inn og se hva det blir ut av det.. Så-det- du vet jo aldri hva- hvor det ender opp egentlig.*

Selv om dette utdraget muligens er preget av litt manglende språklig presisjon (slik muntlig språk ofte kan være) og forskeren muligens er litt styrende, kan man uansett trekke ut noen «samstemtheter» blant lærerne: Soundpainteren kan bestemme, i alle fall til en viss grad, hvor mye han vil styre, men vet samtidig ikke hva han får fra ensemblet- og kan derfor aldri forutsi hvor det hele vil ende. Men vil: *..prøve du å bygge på det- la de andre komme inn og se hva det blir ut av det*, som lærer 2 uttrykker det. Og ideologisk sett, er tanken med SP at man *sammen* skal skape eller spontan-komponere. Men kan soundpainteren i praksis se bort fra denne ideologiske grunntanken og kjøre sitt eget løp? Eller er det i SP et samspill som fordrer en tovegs kommunikasjon og nær dialog? En student sier at det er Soundpainteren som har kontrollen, men at det samtidig virker som det er *enighet om at det også er dialog mellom soundpainteren og ensemblet*, mens praksislærerne i kulturskolen sier at soundpainteren er styrende, men som soundpainter kan du også *bestemme hvor styrende du vil være* og dermed også bestemme om du vil gi frihet til ensemblet. Her er vi dermed også inne på de to måtene å gjøre SP på: Den åpne og frie varianten (som vi brukte) eller den mer lukkede og «styrte» varianten. Men er i så fall den lukkede varianten fri for dialog og gjensidighet- og kan man i det hele tatt snakke om kommunikasjon som ikke har dialog? Og ettersom det er improvisasjon med i bildet, er det riktig som praksislæreren sier at soundpainteren dermed *ikke kan legge en plan på forhånd og følge den (for soundpainteren er avhengig av det han «får» av ensemblet)*. Hva kan vi lese ut av dette? Jo, for det første kan ikke soundpainteren bestemme helt selv hvordan løpet skal bli, ettersom spontan-komponering er preget av improvisasjon og dermed, til en viss grad, er uforutsigbarhet- og det impliserer en dialog. Tenker man dette i et større perspektiv, både i forhold til Bakhtins tanker om dialogens mange stemmer eller postmodernistisk (og post-strukturalistisk) teori om at «forfatteren er død» (R. Barthes, 1968) og det dermed er opp til leseren å være *medforfatter*, dvs. i vårt tilfelle alle utøverne i ensemblet- vil uansett hver enkelt utøver ha «sin stemme i verket».

#### 6.2.6 Ulike anvendelsesområder for SP og SP som «mål eller middel»?

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Grunnskolen:</b>    |   |
| <i>Studentene:</i>     | SP kan ha ulike bruksområder og funksjoner og har overføringsverdi til andre områder, f.eks. en bandsituasjon.                                    |
| <i>Praksislæreren:</i> | Læreren opplever SP som et nyttig verktøy i forhold til både klasseledelse og ensemble-spill, med eller uten instrument. SP er et flott redskap i |

|  |  |
|--|--|
|  | musikkundervisningen, men det kan også ha flere bruksområder. Flere lærere kunne hatt bruk for et SP-kurs. |
|--|--|

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Kulturskolen:</b>   |   |
| <i>Elevegruppe 1:</i>  | SP kan brukes generelt i samspill og man kan bruke SP i band.   |
| <i>Elevegruppe 2:</i>  | Man blir bedre til å <i>spille</i> , til å <i>lytte</i> og til å <i>improvisere</i> .   |
| <i>Studentene:</i>     | Man bruker instrumentene annerledes i SP og det gir variasjon. Det er artig å lage «noe sjøl» og <i>leken</i> og kreativiteten er viktig. SP kan brukes i ulike fag og i ulike sammenhenger og de fleste studentene sier de vil bruke det senere. SP oppleves ikke så «rart» av elevene som studentene trodde på forhånd. Men de opplevde liten respons fra publikum på avslutningskonserten. |
| <i>Praksislærerne:</i> | Lærerne ser ulike bruksområder og funksjoner for SP. SP er kreativt og kan brukes i ulike fag og i ulike sammenhenger, mener de.  |

#### Utfyllende kommentarer:

Thor Hauknes mente at det ikke er noe mål i seg selv å lære seg SP, men at man heller bør tenke SP som et middel man kan bruke i ulike sammenhenger. (Og slik har jeg også tenkt, i forhold til å kunne bruke SP i mange og ulike sammenhenger). Våre aktører nevner også brede anvendelsesområder for SP. Det pekes på både klasseledelse, tverrfaglighet, ensemble-spill med eller uten instrument, at det er artig å lage «noe sjøl» og at *leken* og *kreativiteten* er viktig. Det poengteres også at man bruker instrumentene *annerledes* i SP, at det gir variasjon og at man blir både bedre til å *spille*, *lytte* og til å *improvisere*. (Og praksislæreren i grunnskolen mener det er flere lærere som kunne hatt behov for et SP-kurs- så det er muligens noe jeg bør følge opp, etter denne avhandlingen er ferdig.) Videre nevner lærerne i kulturskolen at *SP er en annen måte å tenke improvisasjon på, ettersom man ikke forholder seg til skalaer eller harmonier eller låter*. Det er både interessant og positivt å høre om de mange «side-effektene» aktørene opplevde gjennom sitt arbeid med SP. Ut ifra disse tilbakemeldingene kan vi si, litt forenklet, at SP både kan gi utdanning i kunstoffag og utdanning *gjennom* kunstoffag (for det sistnevnte bruker man kunstoffag som pedagogisk verktøy i andre fag eller andre områder, som f.eks. klasseledelse som nevnes av grunnskolelæreren), for å bruke tenkning fra Ann Bamfords forskningsrapport om kunstoffagenes betydning i utdanningen («The Wow Factor», 2008:140) og Hanken/Johansen (2013:30-33).

Det blir dessverre altfor omfattende å skulle drøfte alle disse innspillene like grundig, men jeg vil særlig se på dette med *leken* og det kreative etterhvert, og at SP er en annen måte å tenke improvisasjon på, ettersom man ikke er avhengig av å forholde seg til melodikk, skalaer, harmonier eller rytmikk.

## 6.2.7 Drøfting av intervju-resultat, ved hjelp av ulike teorier

### 6.2.7.1 Modell-læring og «self-efficacy»

Hos Bandura står *observasjonslæring* og identifisering gjennom andre *modeller*, sentralt- og både dette og hans teorier om *forventninger om mestring* av oppgaver, *self-efficacy*, sett i forhold til motivasjon og læring, kunne overføres til våre praksiser. Vi har bl.a. hørt læreren si i intervju at når elevene opplevde at studentene ufarliggjorde SP og viste at det gikk an å tulle og ha det artig med SP (selv når man er uerfaren og litt usikker), ble ikke fallhøyden så stor og risikoen for *ikke* å lykkes ble dermed mindre (man kunne til og med le av feilene som ble gjort). Etterhvert økte også mestringsforventningene hos elevene når de så at de selv også klarte å stå foran klassen/gruppene og soundpante. I forhold til de tre momentene som er viktig for en modells posisjon, nemlig *ferdigheter*, *troverdighet* og *status* mener jeg studentene «scoret» høyest på de to siste områdene (*troverdighet* og *status*) og lavest på *ferdigheter*, ettersom de selv «avslørte» at de var som nybegynnere å regne i SP. Men de fikk sannsynligvis ekstra *troverdighet* både når de innrømte at de var uerfarne på området og torde å vise noen «svake sider» (de kunne gjøre feil) og skapte dessuten nærhet og tillit (og dermed indirekte troverdighet) gjennom generelt å være flinke til å støtte elevene, enten de spilte i ensemblet eller var soundpaintere. Studentene var heller ikke så «pirkete» når elevene utførte tegnene litt utydelig, eller ga tegnene i feil rekkefølge- og viste dermed ekstra forståelse og hensyn overfor elevene. Når det gjelder *status*, er gjerne studentene i en gunstig posisjon når de er ute i praksis. Det er ikke så sjelden at man hører elever si om praksis-studentene at de er «kule», «tøffe» eller «artige»- noe de fleste lærere vel sjelden får høre- sikkert både på grunn av større alders-avstand enn studentene og at studentene kommer inn som et friskt pust og gir spennende avveksling i skolehverdagen. Og ikke minst har gjerne studentene også en litt annerledes tilnæringsmåte enn lærere flest har, med bl.a. et mer ungdommelig språk, ofte en annen kleskode, og en annerledes presentasjonsform. I kulturskolepraksisen ble det eksempelvis brukt en tydelig ungdommelig sjargong og masse humor- noe som både motiverte til deltakelse og ufarliggjorde SP-språket, ifølge lærerne.

Når det gjelder *ferdigheter* «avslørte» studentene at de var nybegynnere innen SP og det vil normalt kunne gi dårlig «modell-effekt». Men det er imidlertid ikke alltid slik at det er den som har de beste ferdighetene som er den beste modellen, ettersom dette igjen henger sammen med *forventninger om mestring* av oppgaver (*self-efficacy*). Her vil eksempelvis en modell eller student som er bare «noenlunde» flink i Soundpainting, muligens kunne høyne elevenes egne forventninger om mestring i større grad enn en «ekspert» som viser ferdigheter på et så høyt nivå at eleven opplever for stor avstand til denne modellens nivå. (Walter Thompson hadde sannsynligvis ikke lyktes like godt i vår praksis, dersom han hadde demonstrert SP i et slikt tempo som han gjør i del 2 på DVD'en i Workbook 1). Slik sett var sannsynligvis studentenes egen «avsløring» om faglig usikkerhet og et

relativt lavt ferdighetsnivå positivt for elevenes *self-efficacy*- gjennom at de både identifiserte seg med studentene (som relative *nybegynnere*) og med et nivå som ikke lå for høyt for dem.

Som nevnt er Bandura opptatt av *fire betingelser* for observasjonslæring/ modell-læring:

*Ha oppmerksomhet* (mot modellen), *huske modelladferden*, *være motivert for å kopiere modellen* og *ha potensial* (man må ha forutsetninger for å klare det). Hvordan var vår praksis i forhold til disse punktene? I forhold til det første punktet, *oppmerksomhet*, er det flere som uttrykker at SP generelt krever god konsentrasjon og at svært mye oppmerksomhet rettes mot soundpainteren (modellen). At det ikke er like lett å følge soundpainteren hele tiden (særlig hvis man også må se litt på instrumentet sitt og kanskje også se på «sidemannen» sin) kan være en utfordring, mens en annen er at de ulike student-soundpainterne (modellene) fikk ulik oppmerksomhet av ensemblet, bl.a. avhengig av deres kontakt med ensemblet (noe særlig video-resultatene vil vise). I forhold til å *huske modelladferden* (pkt. 2) og *være motivert for å etterligne modellen* (pkt. 3), har jeg allerede nevnt studentenes «modell-posisjon» (bl.a. gjennom deres ungdommelige presentasjonsform) og at de både gjennom å skape tillit og bruke humor (og ikke minst var de lite selvhøytidelige), klarte både å gjøre elevene nysgjerrige på tegnspråket og samtidig ufarliggjøre dette med å kaste seg uti det ukjente- og dermed motivere til aktiv deltakelse. Denne motivasjonen ble ytterligere forsterket da elevene fikk oppleve at de selv også kunne være soundpaintere og stå foran ensemblet og styre det hele- og at de lyktes såpass at de fikk god feedback av studentene for soundpaintingen sin. (Og selv om enkelte tegn kunne være utydelig utført eller at syntaksen var litt feil, valgte studentene å fokusere lite på dette, særlig i starten, men heller få fram det positive som skjedde. Og at elevene i det hele tatt ville komme opp og soundpante var jo positivt i seg selv- og ganske sikkert en høy terskel å gå over, for flere av dem).

I forhold til det siste punktet (potensial for å kunne etterligne modelladferden), var studentene flinke til å justere nivået i forhold til elevenes forutsetninger. Selv om flere av elevene uttrykte at de syntes det var vanskelig både å huske enkelte tegn og syntaksen når de stod foran ensemblet (og i tillegg kan vi sikkert legge til flere psyko-sosiale utfordringer ved å lede et ensemble med et språk du så vidt kjenner til)- ga elevene nødvendig støtte både gjennom å vise og forklare og gi positive tlbakmeldinger (*forsterkninger*)- og denne «scaffoldingen» er nok også en årsak til at det er flere elever som mener det var både lærerikt og artig både å være i ensemblet og å være soundpainter og få skape «noe eget». Men, i forhold til den positive modell-effekten studentene tydeligvis hadde, kan man også spørre om ikke elevene uansett hadde vært like motiverte til SP hvis det var deres lærer som hadde presentert tegnspråket? Svaret på dette spørsmålet får vi naturligvis aldri- og dette vil selvsagt både være avhengig av den tilliten klassen har til læreren sin, hvor trygge og vante de er til å jobbe spontant og improvisatorisk etc. Man kan også tenke at studentene som kommer inn som «friske pust», også har gode forutsetninger for å innføre nytt lærestoff eller læringsmetoder, ettersom de «ny-motiverte» elevene er svært positive og mottakelige, nesten uansett. Men man kan også snu det på hodet og se det

slik at ettersom det er læreren som er modellen til vanlig, er det rimelig å anta at klassen har mer tillit til læreren (enn til fremmede studenter) og slik sett er det vel læreren som, i forhold til trygghet og tillit, burde presentert et slikt nytt og utfordrende tegnspråk for elevene.

At både studentene og tegnspråket var nytt for elevene kunne gi dem *dobbel usikkerhet*- og hvor psykologisk riktig er *det* når man jobber på et nytt felt som fordrer både en viss trygghet og tillit til hverandre? Hvordan ville det eksempelvis gi seg utslag når alle elevene ble «tvunget opp» på podiet av ukjente studenter for å utføre et så å si ukjent språk? I utgangspunktet kan dette høres ut som et pedagogisk risikabelt prosjekt: Hva hvis det er noen som nekter? Skal de ta tvinges opp? Og hva hvis det er noen som mislykkes på podiet- og får aversjon mot tegnspråket eller enda verre- at de opplever dette så negativt at de vil unngå spontant, improvisatorisk arbeid i all ettertid? (Dette kan stå som en parallell til historier man har hørt om barn som fikk høre i 7-8 års-alderen at de sang falskt eller ikke hadde noen fin sangstemme og at de dermed senere unngikk å synge, for de kom aldri over denne «dommen»). Dette er risikoer som pedagogen til en viss grad må tenke gjennom på forhånd- men som han uansett aldri kan forutse resultatet av og dermed ei heller kan gardere seg mot uheldige psykologiske konsekvenser (og her er vi igjen ved kjernen ved risikoen ved å være improvisasjonspedagog (slik Dillan nevner) og jf. sjansetakingen ved å være kreativ, som nevnt av May og Faldbakken). Heldigvis var det svært få elever som var negative til å gå på podiet, med unntak av en elev i kulturskolen. Denne eleven ble ikke tvunget opp, men etter en stund gikk vedkommende opp, etter god støtte og motivasjon fra studentene- og alt gikk (i alle fall tilsynelatende) fint med eleven og vedkommende var aktivt med senere også. Men nøkkelen til at dette prosjektet skulle lykkes var at studentene raskt klarte å få god kontakt med og opparbeide tillit til elevene - og så skape interesse for tegnspråket.

Noe av årsaken til at disse praksisene «endte godt», kan forklares gjennom Banduras teori om at studentene ble gode *modeller* (gjennom sine *ferdigheter*, *troverdighet* og *status*) som elevene klarte å identifisere seg med og deretter forsøkte å *imitere*, samt at elevenes self-efficacy var innenfor grensen for det de selv opplevde som oppnåelig og motivasjonsmessig var verdt å «bruke krefter på». Også Banduras teori om at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke har mestret før, ble «innfridd». Elevene ble generelt tryggere og turte mer etterhvert, da de så at de lyktes (de fikk bl.a. skryt av studentene og hele tiden musikalsk respons fra ensemblet). Men at det kan vurderes som et sjansespill å la, for elevene, ukjente studenter komme inn i klasserommet og presentere et nytt og ukjent fagfelt, som krever at man gir av seg selv i forhold til kreativitet og spontanitet, er det ikke tvil om. Men både jeg og etter hvert praksislærerne, hadde tillit til studentene som pedagoger og lot dem få ganske fritt *spillerom*. «Sikkerhetsnettet», slik jeg vurderte det, var tegnspråket i seg selv -og at jeg selv kunne «strekke ut en hand» ved behov. Det er i alle to forutsetninger for at man kan ha gode sjanser for å lykkes i SP: 1) Alt er lov, for det finnes ikke feil

(«There are no mistakes!»). (Men dette krever likevel en viss trygghet, fleksibilitet og toleranse fra deltakerne). Hvert tegn i språket gir en ramme eller «retningslinjer» for hvordan det kan gjøres, men samtidig står man likevel noenlunde fritt i forhold til å følge disse «retningslinjene». Man kan altså, til en viss grad, justere utøvelsen etter eget ønske om stramme rammer eller stor frihet. (Selv om man likevel må forholde seg til språkets logikk og regler). Slik sett kan man snakke om et paradoksalt struktur-frihet- forhold, som alltid vil leve «side om side». (Slik man forøvrig kan si det er med de fleste spill eller språk).

#### 6.2.7.2 Å lære med kroppen: Kroppsliggjøring og kroppsbevissthet

Flere av praksisaktørene er enige i at man lærer tegnene fortere når man er soundpainter og utfører tegnene selv (jf. aktivitetsstrert pedagogikk). Men: *Noen tegn er vanskeligere å utføre enn andre*, uttrykker deltakerne. Hvorfor er det slik? Ut ifra tilbakemeldingene fra deltakerne (og det stemmer også godt med egne erfaringer) er det visse tegn som er både fysisk krevende å utføre og som fordrer både god motorikk og ekstra god koordinasjon hos soundpainteren. (De tegnene som oppleves som vanskelig å *utøve på instrumentet* kommer jeg tilbake til senere). Eksempelvis er det få som klarer å utføre *Volume*-tegnet uten å vri kroppen slik at man kommer i en litt unaturlig kropps-positur, ettersom man må føre den ene handa foran den andre (som en «volum-fader») og da må man nødvendigvis vri kroppen litt. Det var imidlertid ikke alle som gjorde dette slik i de to praksisene, men de tok heller en «enklere løsning» og la den fremste handa litt på skrå, slik at man ikke trengte å vri på kroppen (dette gjaldt særlig enkelte elever). Resultatet av det er at man da må lese *faderen* på langs og ikke vertikalt (slik *faderen* brukes på et musikkanlegg) og det kan virke både ulogisk og vanskelig å avlese. (I OP bruker man kun en hand på volume-tegnet og unngår dermed denne fysiske kroppsvridningen man får når man bruker to hender).

Her kunne vi eksempelvis fulgt Kempters råd om å «jobbe mer med kroppen før vi lærer musikken» og økt egenbevisstheten om hvordan vi bruker kroppen (riktig). Andre tegn, som *Synchronize*, er ikke så vanskelig å utføre, men forveksles med *Enter Slowly*, sannsynligvis fordi bevegelsene er ganske like. Likeledes bør nevnes soundpainternes vekslende bevissthet i forhold til «den fiktive boksen» (som ifølge Thompson er ca. 1 x 2 meter). Det er flere som mangler presisjon både i forhold til å bruke boksen aktivt, for å effektivere tegn (som f.eks. *Play*) og det er flere som beveger seg tilsynelatende ubevisst i forhold til boksen og går på tvers og framover og bakover, uavhengig av effektueringer. Disse eksemplene kan stå som indikatorer på at dersom vi skulle jobbet videre med perfektjonering av tegn og derigjennom tydeliggjøre kommunikasjonen, ville det vært klokt å lytte til Shusterman og Kempters tanker om både mer trening i kroppsbeherskelse og økt kroppsbevissthet, for å oppnå nivåheving blant soundpainterne (og ikke minst Thompsens råd om å bruke speil og gjøre opptak -selv om det sistnevnte er mye mer tidkrevende og ville ikke vært særlig realistisk i vår praksis). S1s oppvarmingsøvelser i 6.klasse, kan faktisk være eksempler på gode øvelser for å trene kroppen i



forhold til motorikk og koordinasjon, selv om det her var rene fysiske øvelser, uten noen *somatisk bevisstgjøring*. Men det kunne kommet i neste omgang, fortrinnsvis gjennom å bruke speil for å se seg selv i aksjon. Ideelt sett, burde vi derfor vært i klasserom med speil, dersom vi skulle jobbet med SP, i alle fall på lengre sikt.

#### 6.2.7.3 Kommunikasjon og dialog

Både Bakhtin og Bateson sier at det er vanskelig å tenke kommunikasjon lineært, men at man heller bør tenke den *sirkulært* (Bateson) eller som Bakhtin gjør i sin teori om *dialog*, hvor han vektlegger det heterogene, det flerstemmige og at dialogen er preget av *motstand* og *spenninger* og at du alltid forholder deg til mottakerens stemme. Og det er gjennom den *indre overbevisende* dialogen at man kan *reaksentuere*, prøve ut, bruke egne ord og finne sin egen versjon eller egen «aksent».

Her blir det nærliggende å spørre: Gis det rom for elevenes og studentenes *egne versjoner* eller *egen aksent* i SP? Skjer det noen forståelse gjennom responser mellom soundpainter og ensemblet og internt i ensemblet? Skjer det utvikling og dermed dialog i SP? En Bahktinsk tenkning, kan overføres til flere av de nevnte utsagnene fra aktørene i vårt prosjekt, både utsagnet om dialogen mellom soundpainter og ensemblet og at *soundpainteren er avhengig av det han «får» av ensemblet* og tilsier at i SP vil det alltid være en dialog mellom soundpainter og ensemblet, om enn i ulik grad, jf. den åpne eller lukkede måten å gjøre SP på, eller som det sies her: *Soundpainteren er styrende, men som soundpainter kan du også bestemme hvor styrende du vil være og gi frihet til ensemblet*. Men helt styrende kan du som soundpainter likevel ikke bli, i forhold til å være *avhengig av det man «får» av ensemblet* og man kan derfor se dette samspillet eller dialogen som preget av Bahktins *flerstemmighet* og at dialogen også vil være preget av *motstand* og *spenninger* gjennom ulike valg og preferanser. Sawyer er inne på det samme, men fra en annen vinkel, når han snakker om intersubjektivitet og «motstand og forhandling» i forhold til gruppekreativitet- og at hovedspørsmålet ikke er å dele *identical representations, but rather, how a coherent interaction can proceed even when they do not* (2003:9). Både Bahktin og Sawyer kan sees i forhold til Thomspens SP-ideologi, hvor det ligger (i det minste) to *premisser* som krever åpen kommunikasjon og dialog:

- 1) I *spontan-komponering/improvisasjon* vet ingen hvor det vil ende: Det vil nemlig avhenge av hva slags kommunikasjon som oppstår og responsene som gis.
- 2) *There are no mistakes*, gir rom for en åpenhet som gjør at soundpainter må forholde seg til ensemblets «stemmer» gjennom en *adressivitet*.

Dessuten ligger det jo en grunnleggende kommunikasjon i selve tegngivingen: Ved å gi bestemte tegn til «noen», er du dermed i dialog med de du gir tegnene til. Og selv om en soundpainter eksempelvis skulle ignorere responsene fra ensemblet, vil disse responsene bli en del av spontan-komposisjonen og være med å prege komposisjonen, uansett. For å nevne et konkret eksempel: Hvis en i ensemblet har fått beskjed om å synge eller spille en lang tone i midt-register, må soundpainteren uansett forholde

seg til denne lange tonen: Enten ved å slå den av (*Off*) etter en stund eller la den vedvare og «leve sitt eget liv», men det er også et kommunikativt valg. På den andre siden: Hvis det ikke gis et *Off*-tegn vil ensemble-utøveren kunne bli sliten (eller lei) og kunne gi melding tilbake til soundpainteren: *Performer Can't Do This*- og da må soundpainteren respondere, enten ved å ta innspillet til følge eller overse det. Sagt på en annen måte: Hvis en soundpainter ikke responderer på ensembles innspill, vil man kunne oppleve enten idetørke eller et kaotisk (og meningsløst) lydlandskap. At soundpainteren derimot kan styre komposisjonen ved hele tiden å velge hvilket innhold som skal brukes og hvem i ensemblet som får mest spillerom, er det ikke tvil om (jf. intervju-utdraget med lærerne i kulturskolen), og i så fall kan man snakke om dialog på soundpainterens premisser, eller for å bruke nevnte Patemans begrep *partial participation*, hvor man kan si at ensemblet har demokratisk påvirkningskraft, men ikke på et høyt *strategisk bestemmelsesnivå*. Dette vil særlig gjelde den *lukkede* måten å gjøre SP på. Men kan man si at den lukkede SP-varianten tilsvarer eksempelvis Bahktins *autoritative* variant (som krever aksept og utelukker dialog)? Jeg vil si nei- for det vil uansett ikke kunne være enveis kommunikasjon i SP, ettersom man fordrer respons fra ensemblet, uansett hvor detaljstyrende og bestemmende man er som soundpainter. Så dialog er et premiss i SP-og i tråd med Bahktins tenkning: Verken soundpainteren eller ensembleutøverne kan velge om de vil være i dialog, ettersom det er et ansvar som er pålagt dem og de *må* svare, dersom de skal være med i spillet eller *leken*.

Jeg har tidligere drøftet det *demokratiske aspektet* i SP (og sammenlignet det med OP). Paul Scea uttalte at i SP styrer soundpainteren for mye og SP er derfor ikke demokratisk, ettersom det er soundpainteren som bestemmer hvilke tegn som skal benyttes og dermed også hvordan prosessen og resultatet blir. Men gjennom Patemans analyseverktøy (med kategoriseringer i forhold til medbestemmelse og demokrati) fant jeg ut at også SP var preget av stor medbestemmelse og demokratiske prinsipp, særlig i forhold til selve utøvelsen av tegnene og til en viss grad i forhold til de tegnvalg og beslutninger soundpainteren tar (men da mer avhengig av soundpainteren og om det er snakk om «åpen» eller «lukket» Soundpainting). Ellers har soundpainteren og ensemblet, i forhold til frihet og demokrati, forskjellige rammer og spillerom. Samtidig som soundpainteren har stor bestemmelsesmakt i forhold til hvem som skal gjøre hva og når- har han samtidig et stort ansvar for det helhetlige, både i forhold til prosess og resultat- og har dermed mindre reell frihet til å «gjøre hva han vil» (ideelt sett). Sagt litt forenklet bør en god Soundpainter både være «pedagog, psykolog og artist», dersom han skal få det beste ut av ensemblet han styrer. Slik sett vil en soundpainter, aldri være «fri», verken i forhold til å være i dialog med ensemblet og heller ikke i forhold til å ha et stort ansvar for prosess/produkt. Uti fra et slikt perspektiv vil ensemblet ha større mulighet til å handle friere enn soundpainteren i forhold til det helhetlige ansvar. (Men det idelle er selvsagt at alle kommuniserer godt og kjenner et felles ansvar for musiseringen og det å skape i fellesskap).

Uansett må begge parter forholde seg til en *adressivitet*, og ta hensyn til den andres *ytring*, for å si det med Bakhtins ord. Dermed vil det alltid foregå en dialog mellom soundpainteren og ensemblet (og også innbyrdes i ensemblet), og ensemblet vil dermed også ha medbestemmelsesmuligheter og demokratisk påvirkningskraft på musikken som skapes, men i ulik grad (jf. *partial participation* eller *full participation*), avhengig både av om det er snakk om «åpen» eller «lukket» SP og om hvor god soundpainteren er til å lytte til ensemblet eller har «estetisk tilstedevær».

#### 6.2.7.4 Leken og det kreative

Jeg vil gripe fatt i at flere opplever det som kreativt og *artig* med SP og at elever og studenter dermed blir med «på leken», selv om de opplevde det som litt utrygt i starten. Jeg vil nå bringe inn noen tanker fra Hans-Georg Gadamer i forhold til å la seg bli en del av *leken* og å «bli med på spillets premisser». For Gadamer kan *leken* foregå på flere områder, bl.a. i kunsten og språket og det kan skje på flere plan, men også Gadamer fremhever alvoret og det *eksistensielle* aspektet ved leken: *Men denne friheten er ikke ufarlig. Leken utgjør tvert imot en risiko for den som leker. Vi kan nemlig bare leke med alvorlig mente muligheter.* (2010: 137). Man må ta leken eller spillet på alvor og mene noe med det, og det var det tydelig at aktørene i de to praksisene gjorde: De var villige til å ta sjanser og hive seg ut på forholdsvis dypt vann, uten å få utdelt «flytevester»- og uten å vite hvor det bar avgårde. De godtok og stolte på spillets regler (og hverandre) og *lot seg bli spilt med*. Men for at det skal kunne kalles lek, kreves det også et vekslende mangfold som er i bevegelse: *Spillet bevegelse har intet sluttmaal, men fornyer seg i en stadig gjentakelse*, mener Gadamer (ibid: 134) og det er her lett å se en parallell både til improvisasjon og SP, hvor det endelige sluttmalet ikke er kjent.

Hvorvidt SP *forny seg i en stadig gjentakelse*, med et *vekslende mangfold* kan diskuteres og nyanseres noe. Når SP høres veldig likt ut for noen (uansett ensemble, instrument-sammensetting eller hvem det er som soundpainter (eller leker), kan vi da si at spillet fornyer seg tilstrekkelig? (Jeg har til og med hørt om tidligere soundpaintere som har gitt seg med å soundpinte, fordi de syntes det ble ganske «likt hele tiden» og jeg har altså også fått spørsmål om SP er en egen *sjanger*, ettersom det høres så særegent ut, og det er lett å kjenne igjen- underforstått at det låter ganske likt fra gang til gang, selv med ulike ensembler og soundpaintere.) Er det i så fall fordi det ikke skjer noen fornyelse og at det dermed ikke *lekes* lenger? Er ikke SP både et *språkspill* (jf. Wittgenstein) og et *musikkpråk* som egentlig har svært vide grenser og som i utgangspunktet er ekspansivt og nærmest ubegrenset? I så fall er det soundpainteren og ensemblet (med deres bakgrunn, tradisjoner, preferanser mm.) som setter begrensningene for leken- og som gjør at tegnspråket dermed kan oppleves begrenset i sitt uttrykk og dermed at «alt låter likt»? Eller er det den litt uvante bruken av de syntaktiske og ikke-syntaktiske parametere- eller kan vi si at det også er publikums egen «begrensning», når de ikke klarer å høre og se forskjell på et ensemble med ulik besetning (f.eks. med eller uten dansere og skuespillere) eller med soundpaintere som også kan være (slik jeg oppfatter det) svært ulike? Ettersom SP høres nytt

og annerledes ut for «folk flest», er det ikke så rart det kan være vanskelig å høre forskjell på ulike SP-komposisjoner.

SP er et tegnspråk som i seg selv ikke kan «garantere» verken kreativitet eller nytenkning, ettersom det er brukerne av språket som avgjør graden av nytenkning og innovasjon (akkurat slik det er når vi bruker et vanlig språk). Det handler også om å la seg bli en del av *leken* og å bli med på spillets premisser, det vil si at i SP handler det på den ene siden om å la musikkens grunnelementer «leve sitt eget liv gjennom oss» og forsøke å frikoble seg fra tradisjoner og produktfokus (men som vi samtidig vet ikke er helt mulig, jf. Derrida), og på den andre siden kan vi snakke om ulike grader av kreativitet og affordance, i forhold til enkelte tegn (slik vi snakket om ulike grader av improvisasjon i enkelte tegn): Er det eksempelvis mer «påkrevd» å tenke spontant og kreativt når du får tegnet *Improvise* eller *Extended Technique* (hvor du må improvisere «fritt» eller bruke instrumentet ditt på utradisjonelle og særegne måter), enn når du får tegnet for en *lang tone i midt-register*? I utgangspunktet er det nok slik, og da kan vi kanskje si at leken blir litt styrt eller *programmert* og blir ikke så fri. Men bør man heller forsøke å ha som utgangspunkt at alle tegn er åpne- og tenke at alt kan skje? Dette kan ha en klar parallell til f.eks. jazzimprovisasjon hvor vi i noen akkord-landskap kan føre oss mere fri enn i andre landskap. Er man vant til å jobbe med akkordskalaer vil man gjerne ha større overskudd og føle mer frihet i f.eks. lange 2-5-progresjoner enn kjappe akkord-skifter som krever stadig nye akkord-skalaer (i alle fall er det slik med meg). Men dette med grader av frihet og grader av variasjon eller fornyelse, kan vi også se i et mindre perspektiv, med mer nyansering og litt mer sublimt. Vi kan tenke som Kress eller McNeill, om multimodalitet og språk/tegn, at to utsagn aldri vil bli like. En lang tone i midt-register vil aldri kunne gjentas på eksakt samme vis to ganger på rad, selv av en og samme person- og langt mindre i et ensemble, der det er mange mennesker og ulike modaliteter som er i sving- og disse elementene koblet sammen, vil aldri gi helt like uttrykk fra gang til gang. Dermed får vi også i SP det som Gadamer snakker om i forhold til leken- den *forny*er seg i en stadig gjentakelse, men det krever fortrinnsvis et fordomsfritt eller «leket øre» for å oppleve dette i Soundpainting.

#### 6.2.7.5 Improvisasjonsundervisning og SP som improvisasjonsmetode

*Alle kan improvisere, hvis man fjerner «sperrene»,* uttaler en av studentene i kulturskolepraksisen og fortsetter med at man: *ikke må være redd for å stikke seg ut og vise noe eget.* Som pedagog handler det dermed om å hjelpe til med å fjerne eventuelle sperrer, og å gi tilstrekkelig trygghet og støtte, slik at de unge tør å utforske det ukjente. Man må gi rom for mangfold («gjøre det høyt under taket») og motivere til særegne uttrykk og ikke være for normativ i vurderingen av dette. Og nettopp disse aspektene bør kunne ivaretas godt i SP, hvor alle kan bidra på sitt nivå og «ingenting er feil». Dette bekreftes gjennom flere uttalelser i intervjuene: Studentene nevner at man i SP får *utvidet sin komfortsone*, og at man kan *prøve ut ting uten at det blir feil*. En elev i kulturskolen sier det slik: *Man bruker instrumentene på en annen måte i SP. Man er kreativ på en annen måte.* Og en lærer i kulturskolen

mener at: *SP ufarliggjør improvisasjon*, mens en annen uttaler at: *Mange opplever sider ved seg selv de ikke visste de hadde*. Her er det flere som berører kjernen i både psykologiske og pedagogiske utfordringer alle improvisatorer kjenner på: Å våge å ta sjanser, med eller uten sikkerhetsnett (og hvor det sistnevnte er desidert verst). SP kan fungere som et slikt sikkerhetsnett: Gjennom en holdning om at alt er lov og at det ikke finnes feil, vil utøveren kunne oppleve en viss psykologisk «flytevest», både gjennom et anerkjennende miljø rundt seg og dessuten noen faste rammer å forholde seg til: Tegnene og strukturen i SP gir visse holdepunkter for hvor man skal, men er samtidig så fleksibel at det gis rom for individuell frihet. Dermed blir det også lettere å ta sjanser. Og dersom man blir vant til å våge, og opplever at man «lander på beina» (i alle fall «stort sett»), vil nivået for å ta sjanser stadig kunne øke (jf. viktigheten av *mengdetrening*)- og man kan utvikle en positiv, oppadgående «risiko- spiral».

En lærer uttalte videre at *SP er en annen måte å tenke improvisasjon på, ettersom man ikke forholder seg til skalaer eller harmonier eller låter*. For det første bør det siste utsagnet nyanseres noe. Selv om man ikke behøver å forholde seg «tradisjonelt» til de syntaktiske parameterne som melodikk, harmonikk eller noen bestemt taktart eller rytmikk - ei heller kjente *låter*- er det ikke dermed sagt at man ser helt bort i fra disse elementene når man utøver SP. Mange av aktørene brukte både vanlige treklangs-akkorder (som dur og moll), power-chords, vanlige skalaer og kjente riff og deler av kjente pop- eller rocke-låter i praksisperiodene. Jeg har tidligere nevnt fordelene med å trekke inn noen «gjenkjennelses-elementer» i SP (slik man f.eks. gjør i forbindelse med *paletter*) slik at ikke alt virker nytt og fremmed. De unge kan, ved å flette inn musikk de kjenner til fra før (og hvor f.eks. de syntaktiske parameterne kan være fundamentet i musikken) - få bidra med noe fra eget repertoar og dermed få et visst spillerom også for egne preferanser. Men kjernen i det nevnte utsagnet fra læreren er interessant på flere vis: Det peker bl.a. på at improvisasjon kan ha ulike og ikke minst *åpne* tilnæringer, hvor man ikke nødvendigvis trenger å fokusere på skalaer eller bestemte harmonier (og derigjennom bestemte skalaer som «passer» til bestemte akkorder, såkalte *akkord-skalaer*) eller bestemte akkord-progresjoner som finnes i kjente og kanoniserte låter, slik man eksempelvis gjerne gjør i en tradisjonell 12-takters blues, eller i en Hendrix-låt- eller i mye av jazz-opplæringen, hvor man særlig jobber med å imitere og analysere de store *mestrene* gjennom kjente innspillinger av *standard-låter*. Når læreren uttrykker at *man tenker improvisasjon på en annen måte* innebærer det også, slik jeg tolker det, at de opplever at SP gir en friere improvisasjons-tilnærming enn lærerne selv er vant med- og at det ikke krever noen spesiell kompetanse på området, verken teoretisk eller instrumentalt.

Ettersom man kan se styrker og svakheter ved flere av de tidligere nevnte tilnærmingene til improvisasjon (jf. kap. 2)- hvor det f.eks. kan bli for mye fokus på imitasjon av de store mestrene eller for mye analysering og teoretisering av disse, eller på den andre siden, som med Nachmanovitchs utgangspunkt (som nærmer seg improvisasjon fra en mer meditatativ måte for å finne «dypet i seg selv») og bygge improvisasjon på intuisjon og spiritualitet), hvor det kan bli for lite strukturer og konkret

«håndverk», er det som improvisasjonspedagog interessant å stille spørsmålet: Kan man kombinere disse ulike tilnæringsmåtene- eller er det andre måter å lære seg å improvisere på- og hvor befinner SP seg i et slikt pedagogisk improvisasjonslandskap? Gir SP eksempelvis bidrag til å lære seg et improvisasjons-handverk? Og i så fall *hva* er et handverk i forbindelse med improvisasjon? Er det å få god spille-teknisk kompetanse, er det å lære seg et «standardisert» repertoar som kan brukes i samspill med andre, er det å bli god til å lytte og kunne være spontan i forhold til det som skjer i et ensemble; er det å forstå musikkteoretiske sammenhenger (som f.eks. å kunne anvende «riktige skalaer» i forhold til ulike akkorder-typer) eller er det andre moment, som f.eks. det å være kreativ og nyskapende som er viktigst? Litt generelt ville jeg sagt «ja takk» til alt dette: Jo bredere og mer allsidig grunnlag, jo bedre.

Og jf. min presentasjon av ulike tilnæringer til improvisasjonsundervisning i kapittel 2, trenger det ikke være et enten eller, men helst flere både-og'er, ikke minst sett ut ifra hva man ønsker og hvor man vil med å jobbe med improvisasjon. Jeg nevnte at *Edvard Saraths* «Music Theory Through Improvisation- A New Approach to Musicianship Training» (2010), (*MTI*), kan, stå som et eksempel på hvordan man kan kombinere både teori og praktisk «håndverkslære», samt å utvikle et personlig uttrykk, fortrinnsvis gjennom improvisasjon. Men det er sjelden man har tid (eller kompetanse) til å jobbe med alle de nevnte aspektene- og det er heller ikke slik med SP. Det er f.eks. svært lite tradisjonell musikkteori i SP, eller bruk av et «standardisert» repertoar. Og det er også lite fokus på bærende syntaktiske parametere eller den forgrunn/bakgrunn-logikken (solist-komp) som van Leeuwen presenterer og som ofte er «grunnsteinene» i mange improvisasjons-skoler, særlig innen jazz, blues og rock. Man kan dermed si at SP ikke dekker deler av den «vanlige» skoloringen innen improvisasjonsfaget. Men man kan få øvd seg på mange andre områder ved å jobbe med SP, ifølge aktørene. Her nevner f.eks. elevene på gruppe 1 i kulturskolen at man i SP *braker instrumentene på en annen måte, man blir kreativ på en annen måte, man blir bedre til å spille sammen og man blir bedre til å kommunisere-* og alle disse momentene mener jeg kan kobles mot både et grunnleggende musiker-handverk og mot et grunnleggende improvisasjons-handverk. Her kan vi også trekke inn begrepet *estetisk læring*, ettersom man gjennom SP hele tiden må forholde seg til og lære gjennom det kroppslige, sanselige, følelsesbetonte og relasjonelle. Slik sett må SP kunne sies å inneha et stort utviklingspotensial på mange ulike felt. Og selv om SP ikke har den samme helhetlige tenkningen mellom teori og praksis som f.eks. *MTI* har, kan man likevel si at i likhet med *Saraths* *MTI*, innebærer SP både en ideologi og et omfattende *musikkprogram*. Det er derfor ikke vanskelig å være enig med *Thompson*, som skriver: *Soundpainting supports traditional music education in many ways.* (e-post, 29.3.15). Eller hvis vi overfører det til musikkdidaktikken (jf. kap.2) kan vi si at SP kan gi gode bidrag både i forhold til en *lyttedidaktikk* (både i forhold til kommunikasjon generelt og i forhold til det musikkspesifikke), en *komponeringsdidaktikk*, en *improvisasjonsdidaktikk*, en *performativ didaktikk* (man må hele tiden presentere/utøve) og også i forhold til en *arrangerings-didaktikk* (hvor man hele tiden må vurdere sine egne bidrag og uttrykk i forhold til helheten). I tillegg kan vi også tilføye at

soundpainteren har en *fenomenologisk* basert didaktisk tilnærming (jf. Engelsrud/Østern), ettersom han hele tiden må *være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle*. Dette «allesteds-nærværet» er da også krevende, som flere av aktørene peker på- og det er ikke alle som klarer å ha et fullstendig fokus på soundpainteren, eller å holde på konsentrasjonen over tid. (Noe også video-opptakene viser).

#### 6.2.7.6 Opplevelsen av å soundpainte

Som en foreløpig avrundning av resultatpresentasjonen og drøftingen av intervju-materialet, vil jeg (før jeg går over på video-materialet) presentere et eget *artsbased-research*-inspirert prosa-dikt, som er ment som en opplevelses-orientert «situasjonsrapport», forsøkt sett gjennom øynene, sinnet og kroppen til en kulturskole-elev som står på podiet for å soundpainte for første gang (jf. en *fenomenologisk* basert didaktisk tilnærming). Diktet er forsøkt skrevet på grunnlag av intervjuene og atmosfærer og kommentarer jeg fanget opp fra elevene i kulturskolen i løpet av praksis-perioden:

##### *Kult og rart*

forstår de hva jeg mente lo han først eller  
alle glisa litt ble tegnet feil  
tror det første ble greit men så  
etter hvem kommer når nei først kommer hva  
jeg prøver plystre-tegnet hvordan var det egentlig  
som å røyke eller var det hånda ut  
jeg tar et jeg husker rock-feel og play

hvorfor var det ingen som spilte  
studentene smilte en av dem  
sa du trenger play  
men gjorde jeg ikke det da tok jeg feil tegn  
ett skritt fram igjen og armene i været  
nesten som bowling  
de spilte med og det låt ikke så verst  
men hva skulle jeg gjøre nå  
de kunne kanskje improvisere litt  
var det som en trekant jeg vil jo ikke bestemme alt

jeg gleder meg til  
etterpå da dette er over for jeg er jo  
ingen dirigent  
eller leder

men nå ble det faktisk litt artigere det virker  
som de forstod hva jeg ønska og riffet  
fra gitaristen var jo litt  
tøft da minte meg litt om seven nation army  
vet ikke helt men alt låter litt rart  
og litt kult samtidig  
soundpainting  
lydmaling



### 6.3 Video-observasjon

Her er oversikten over hvilke video-opptak som ble analysert:

- 1) Video- opptak fra grunnskolen, i 2. og 3. time
- 2) Video-opptak fra den yngste gruppa i kulturskolen, i den 5. time
- 3) Video-opptak fra avslutningskonserten i kulturskolen (med begge gruppene)

For oversiktens skyld, vil jeg etter hver SP-sekvens, gi en oppsummering, med vurdering og drøfting av de ulike soundpainterne- og til slutt følger en samleoversikt over disse.

6.3.1 Video-analyse: Transkripsjon, analyse og drøfting av video-observasjon i 6.klasse  
Opptakene av undervisningen i 6.klassen, er gjort i 2. og 3.time time med Soundpainting og sekvensene er på drøye 20 minutter i den 2. timen og drøye 14 minutter den 3. timen. En student var soundpainter i den 2.timen, mens både studenter og elever var soundpaintere i den 3.timen. Til orientering ble det i den første SP-timen, (den 6.2.12, som ikke ble filmet) gjennomgått 15 tegn og den SP-sekvensen varte i 25 minutter. I løpet av de tre SP-timene vi hadde i grunnskole-praksisen, hadde de tre studentene ansvar for hver sin SP-økt.

#### 2.time: Soundpainting med student 1(S1).

| Tids-<br>kode(min<br>/sek.) | Hvilke tegn gis<br>av sound-<br>painteren? | Hva ser vi ellers (visuelt)?  | Hva hører vi (auditiv)?   | Vurdering av tegngivingen, kommunikasjonen<br>og ensembles utøvelse av tegnene  |
|-----------------------------|--|---|---|---|
| 0.00-2.07                   |  | Vi ser først soundpainteren, student 1 (S1) og noen av jentene i klassen. Så får vi etter hvert et overblikk over klassen: De 6 jentene står samlet (til høyre for S1) og de 8 guttene står (litt sammenpresset) på venstre side for S1 (kameraføringen er for øvrig litt urolig i starten.) S1 begynner så med fysiske oppvarmingsøvelser med klassen, nærmest som en kor-oppvarming. Det er tøying og bøying, massering av ansiktsmuskulatur og de lager grimaser mm. | S1 sier: <i>Vi kan starte med å friske opp litt av det vi jobba med i går.</i><br>Så gis det beskjed om at elevene kan stå og etter hvert får de beskjed om å ikke stå så trangt, fordi de skal varme opp (ettersom det er kaldt i rommet.)<br><br>Vi hører også noen kommentarer fra elevene. Det høres en del latter når det gjøres grimaser. | Jentene i klassen er først ikke særlig oppmerksomme på S1, men etter hvert som S1 prater, henledes oppmerksomheten mot studenten. S1 vil varme opp kroppen (og etter hvert stemmen) før de begynner med SP- både fordi det er kaldt i lokalet (en kjeller uten særlig oppvarming) og for å starte med noe «trygt», ettersom studenten dirigerer kor og har kor-bakgrunn (dette vet jeg p.g.a. mitt kjennskap til studenten fra før). Det er fint engasjement hos elevene, med mye latter. Men studentens åpnings-frase: <i>Vi kan starte med å friske opp litt av det vi jobba med i går</i> , stemmer ikke med det S1 faktisk gjør –som er en «oppvarming» og ikke repetisjon av det de gjorde den forrige dagen. (Det skjer først etter 4 min. og 30 sek.). |
| 1.01:                       |  | Praksis-læreren kommer inn i klasserommet.  |   | Praksislæreren er litt forsinket fordi han hadde et møte i friminuttet, får vi forklart senere.)  |
| 2.08-4.24                   |  | S1 fortsetter med oppvarmingsøvelser, men nå med <i>stemme-oppvarming</i> .   | Elevene får beskjed om å ta ut tunga og lage «lyd» og det høres masse lyder i rommet. S1 gjør lydene først og elevene følger etter  | Elevene viser fortsatt godt engasjement. Det blir litt «tøys», men i en god atmosfære. (bl.a. litt fysisk kontakt og «knuffe-lek» mellom noen gutter).  |



|           |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|
|           |   | Til slutt «strekker de ut» og setter seg på stolene.  | (som <i>call &amp; respons</i> ). Vi kan høre noen korte, abrupte (perkusive) «uh»-lyder og deretter noen lengre vokallyder. Så blir det dyrellyder (med bl.a. mjauing og «kykeliky'er»). |   |
| 3.46      |   | <i>Praksis-læreren går ut av klasserommet.</i>  |   | <i>Praksislæreren er litt inn og ut- bl.a. på grunn av praktiske forberedelser til et større arrangement som skal foregå den samme uka (får vi vite etter hvert).</i>   |
| 4.30-5.40 | S1 repeterer 7 tegn fra dagen før: <i>Whole group- Rest of the group- Volume-With- Scanning- Speak-Laughter</i> | Vi ser elevene rekke opp hendene (for å svare på spørsmålene fra soundpainteren.)   | Vi hører elevene gir svar på hva tegnene betyr.   | Elevene rekke opp hendene og svarer bekræftende på hva tegnene betyr, og flere svarer, men det er kun en som husker tegnet «With». S1 repeterte kun 7 av de 15 tegnene de hadde jobbet med den første timen, dagen før og manglet: <i>Play</i> («start»)- <i>Off</i> («stopp»), <i>Long tone</i> , i <i>høyt</i> , <i>middels</i> og <i>lavt leie</i> (range), <i>Point-to-point</i> og <i>Swing</i> (som her brukes som bevegelse)..                           |
| 5.40-6.30 |   | Elevene reiser seg fra stolene og gjør seg klar til Soundpainting.<br><br>S1 går rundt og omplasserer noen av elevene.  | S1 forklarer at de skal prøve noen av tegnene de gjorde i går og at de trenger litt «armslag» rundt seg.<br>Vi hører litt småprat fra elevene innimellom.                                 | S1 omplasserer noen av elevene, slik at det skal bli litt plass mellom dem og det er nødvendig ettersom noen av guttene er litt «brautende» og tar stor plass, mens f.eks. en av guttene er veldig forsiktig og holder seg i bakgrunnen og har liten plass før S1 organiserer oppstillingen. (Eleven står nærmest jentene og er tydelig ikke «en av gutta»).  |
| 6.31:     | S1 gir tegnrekka: <i>Whole group-Speak-Play</i> –og etter hvert <i>Scanning</i> .                               | Vi ser at flere av elevene «hermer» etter soundpainteren og gjør de samme tegnene som S1. S1 beveger seg litt rundt på «podiet» og viser et litt «uroelig kroppsspråk». Starten på <i>Scanning</i> -bestillingen ble ikke med på opptaket, men det virker som de fortsetter <i>Scanning</i> på den foregående <i>Speak</i> -bestillingen. | Vi hører høylytt prat fra ensemblet når <i>Speak</i> -tegnet effektueres, men etter en stund avtar det, (ca. 7.10) og bare et par fortsetter.   | Det er god respons fra ensemblet og energisk prat oppstår.<br>En del elever vender seg bort fra soundpainteren og kan derfor ikke se S1- og det er kanskje derfor mange stopper opp for det gis beskjed om det fra soundpainteren.  |
| 7.20:     | S1 gir tegnrekka: <i>Whole group- With-Laughter-</i> og etterhvert <i>Off</i> .                                 | S1 går noen steg tilbake etter å ha gitt tegnrekka, for så å gå fram i boksen .   | Vi hører masse latter.<br><br>Ensemblet stopper samtidig på <i>Off</i> -tegnet.   | Tegnene utføres tydelig og det er igjen god respons fra ensemblet - og massiv latter fyller rommet. En felles, konsis stopp tyder på god konsentrasjon og godt samspill.<br>S1 gir <i>With</i> -tegnet som er feil i denne sammenheng, ettersom det er et konjunksjonstegn som skal binde sammen noe, som f.eks. <i>Improvise- With-Long Tone</i> .<br>Dette skjedde flere ganger og viser at studenten ikke hadde forstått <i>With</i> -tegnets funksjon helt. |
| 7.44:     | S1 presenterer et nytt tegn: <i>Groups</i> . Så deler studenten klassen inn i 3 grupper                         | Vi ser at elevene er konsentrerte og følger godt med på S1 sin presentasjon av gruppeinndelingstegnene. S1 går mange steg mot der hvor guttene står.  | S1 sier: <i>Nå skal vi prøve noe nytt-</i> og forklarer muntlig hvordan gruppeinndelingen blir.   | S1 virker litt usikker på tegnet og snur seg mot meg for å få bekreftelse på om utførelsen er korrekt (hvilket er et eksempel på min rolle som <i>deltakende observatør</i> ).<br>S1 viser to forskjellige inndelingstegn, som i praksis betyr det samme, så her blir det litt «smør-på-flesk». S1 går mange steg mot der hvor guttene står og er derfor utenfor boksen- og står skeivt i forhold til resten av ensemblet..                                     |
| 8.07      | S1 viser: <i>Groupe 1-With-Movement-Play</i>  | Gruppe 1 kjøres i gang og vi ser at gruppa (4 gutter)   | Etter hvert høres litt latter fra guttene.  | S1 bruker <i>With</i> - tegnet når det ikke behøves.  |

|       |   |   |  |  |
|-------|---|---|--|--|
|       |   | gjør energiske bevegelser med kroppen.  |  |  |
| 8.15: | Praksislærer kommer tilbake   | Vi ser etter hvert at praksislærer kommer tilbake til klasserommet.   | Vi kan høre at døra går opp.   |  |
| 8.23  | S1 viser: Groupe 2-With-Laughter-Play   | Gruppe 2 starter å le.  | Latteren høres godt.   | Gruppe 2 responderer godt på «bestillingen». S1 gir <i>With</i> - tegnet når det ikke behøves.   |
| 8.36  | S1 gir tegnrekka: Groupe 3-With-Speak   | Gruppen gjør også masse bevegelser i tillegg til selve pratinga.  | Mange stemmer kan høres.   | Gruppe 3 setter i gang med energisk prating og er fysiske i tillegg. Igjen bruker S1 <i>With</i> - tegnet når det ikke behøves og her mangler det også et <i>Play</i> -tegn. Men elevene starter likevel (ganske samtidig) å prate.  |
| 8.42: | S1 gir <i>Off</i> -tegnet til gruppe 1 og 3, mens gruppe 2 fortsetter (med latter). Deretter får alle gruppene nye tegn-rekker: Groupe 1-With-Speak.          | Gruppe 2 begynner å bevege seg.   | Det høres mye latter (også etter <i>Off</i> -tegnet er gitt).  | Ikke alle ser <i>Off</i> -tegnet fordi de er vendt bort fra soundpainteren, så noen fortsetter med sin aktivitet.<br><br>Ellers blir det litt for omstendelig. S1 gir gruppeinndelingstegnene to ganger og det hele stopper litt opp. Studenten hadde egentlig ikke trengt å dele inn i grupper på nytt, ettersom gruppene allerede er inndelte.   |
| 9.00  | Ny tegnrekke til gruppe 2: Først gis gruppetegnet og deretter 2-tallet for så å gi tegnet <i>Swing</i> (som her menes som <i>bevegelse</i> ) og <i>Play</i> . | Vi ser at gruppe 2 gjør store og energiske bevegelser med hele kroppen. S1 går flere steg tilbake etter å hva gitt tegnene. |  | S1 går flere steg tilbake etter å hva gitt tegnene og S1 er i det hele tatt litt urolig på «podiet» og beveger seg mye både framover/bakover og sidelengs i rommet. S1 får dermed problemer med å fange oppmerksomheten hos alle samtidig og hvor «boksen» er, blir også utydelig. At noen av guttene snur seg til tider mot hverandre- og bort fra soundpainteren, kan være en grunn til at S1 går tidvis svært nærme guttene, men da med fare for å miste oversikten og kontakten med resten av ensemblet. |
| 9.15  | S1 viser: Groupe 3- With-Long Tone, High range. Volume-up/down.. Continue.  | S1 går ikke fram i boksen.  | Vi hører jentestemmer i høyt leie. Når S1 gir beskjed om <i>volumjustering</i> opp og ned, hører vi at det er <i>tonehøyden</i> som forandrer seg og går opp og ned. | Her mangler det et <i>Play</i> -tegn, men elevene starter likevel. At det er tonehøyden som forandrer seg og ikke nivået på volum (som bestillinga er), viser at de ulike parametrene «blandes sammen». Her burde nok S1 gitt beskjed om at det var volum og ikke tonehøyde ( <i>Pitch</i> -tegnet) som gjaldt. Men det er ikke sikkert E1 reflekterte over det selv, ettersom gruppe 3 får beskjed om å fortsette.  |
| 9.30  | S1 viser: Groupe 1-With-Swing   | Vi ser noen kroppsbevegelser fra enkelte på gruppa.   |  | Her mangler det også et <i>Play</i> -tegn. Elevene responderer heller ikke i særlig grad. Et par elever begynner med noen forsiktede bevegelser etter hvert.   |
| 9.48  | S1 gir tegnrekka: Groupe 2- With-Long Tone, Low range-Play.   | S1 går flere steg tilbake etter å hva gitt tegnene.   | Vi hører guttestemmer i «medium» leie.   | S1 beveger seg fram og tilbake: Hvor er den fiktive boksen?.   |
| 10.03 | S1 viser: Groupe 1-With-Speak   |   |  | Her mangler det også et <i>Play</i> -tegn. Elevene responderer ikke i særlig grad.   |
| 10.14 | Gruppe 1 får <i>Continue</i> -tegnet. Etter hvert: <i>Off</i> -tegnet gis til alle.   |   | Vi hører at gruppe 1 begynner på nytt.<br><br>Etter hvert stopper alle.  | Ikke alle får med seg tegn-givingen- mest sannsynlig fordi ikke alle kikker på S1. Gruppe 1 må begynne på nytt, etter at de stoppet, uten å få beskjed om det.   |
| 10.25 |   |   | S1 gir beskjed om at elevene ikke «trenger å snakke med hverandre»,  | Dette er en viktig presisering, men denne beskjeden kunne med fordel vært gitt på forhånd  |

|              |   |   |  |  |
|--------------|---|---|--|--|
|              |   |   | men heller kan følge med soundpainteren (og se i retning av et eventuelt publikum).                      | (repetert fra forrige time), for å få enda bedre kommunikasjon med ensemblet.  |
| 10.50        | S1 forklarer nytt tegn: <i>Tempo</i>                                      |   |  | S1 viser og forklarer hvordan tempo-tegnet utføres i lavt tempo og høyt tempo.   |
| 11.21        |   | <i>Praksislæreren kommer inn i klasserommet igjen (video-opptaket viser ikke når han gikk ut forrige gang).</i> |  |  |
| 11.36        | Studenten gir tegn-rekka: <i>Group-With-2-With-Speak-Tempo, low-Play.</i> |   | Det gis en ekstra verbal forklaring  | Dette er et godt eksempel på en for «omfattende» kommando, med for mange ledd (7 ledd). Det skyldes både at Soundpainting har en egen syntaks som krever minimum 3 og oftest 4 «ledd»: Who-What-How (noen ganger) og When: ( <i>Hvem</i> som skal gjøre- <i>hva</i> som skal gjøres- <i>hvordan</i> – og <i>når</i> .) I tillegg gjør studenten det enda mer komplisert med å legge til <i>With</i> 2 ganger, noe som er helt unødvendig (og det er ikke slik <i>With</i> -tegnet skal brukes) og dessuten kommer et <i>With</i> -tegn i feil rekkefølge, mellom <i>Group</i> og 2. Det vitner om en viss usikkerhet i forhold til språkets logikk og det syntaktiske. Studenten merker tydeligvis at elevene ikke henger helt med, for det gis videre en <i>verbal forklaring, i tillegg</i> til tegnene. |
| 12.20        | S1 gir den samme tegn-rekka igjen, men med <i>Off</i> til slutt.          |   |  | Denne gang fungerer det bedre.   |
| 12.48        |   | S1 går flere steg tilbake etter å ha gitt tegnene.  | S1 sier: <i>Dere kan «snakke» om helt vanlige ting..</i> Etter hvert høres prating fra elevene også.     | S1 forsøker å forklare hvordan innholdet av tegnet <i>Speak</i> kan være og gir konkrete eksempler. Også elevene kommer med forslag til innhold og «samtaleemner».   |
| 13.16        |   |   | S1 sier: Da skal vi ta en sang, en barnesang.. Deretter høre litt småprating og lett latter fra elevene. |  |
| 13.32        | S1 gir <i>Off</i> -tegnet.  |   | Småprattinga forsvinner kontant.   | Her bruker E1 <i>Off</i> -tegnet for å få slutt på småprattinga! (Og det kommenterte praksislæreren senere, som eksempel på bruk av Soundpainting i forbindelse med <i>klasseledelse</i> .)  |
| 13.35        |   |   | Det synges «Bæ, bæ lille lam» i fellesskap.  |  |
| 14.00-14.26: | S1 gir tegn-rekka: <i>Groups-3-With... Tempo, low-...Play</i>             | S1 går mange steg fram før hun gir tegnene, men går ikke fram i boksen på <i>Play</i> .                         | S1 forklarer muntlig (i tillegg til tegnene) hva de skal gjøre.  | Studenten bruker lang tid på å gi kommandoen (nesten et halvt minutt) og den blir omstendelig, med doble (og unødvendige) gruppeinndelinger og i tillegg til tegnene gis det <i>mye verbal informasjon</i> . Studenten vil at de skal synge «Bæ, bæ lille lam», men kunne i stedet for å fortelle det muntlig, gitt et <i>Palette-tegn</i> , der sangen eksempelvis kunne vært en palett. Her «avslører» S1 litt manglende forståelse for bruken av enkelte tegn (palett)- og det hele blir en «tungvint manøver», med muntlig tilleggsforklaring.   |
| 14.37        | S1 viser: <i>Groups-2-With+ Tempo, low- ...Play</i>                       | S1 går mange steg mot guttene.  | Elevene synger sangen i «vanlig tempo» (litt humring høres også)..                                       | S1 går mange steg mot guttene igjen -og forlater dermed boksen og blir stående «skjevt» i forhold til resten av ensemblet. Tegnet <i>Tempo, low</i> gis, men elevene synger sangen i «vanlig tempo», akkurat som den forrige gruppa. I praksis fungerer dette som en <i>kanon</i> .  |

|             |   |   |  |   |
|-------------|---|---|--|---|
|             |   |   |  | Hvis det var ideen, kunne det vært gjort med langt færre tegn, f.eks. enkel gruppe-inndeling (uten nummerering) og deretter <i>Palette 1 og Play</i> .  |
| 14.47-14.57 | S1 gir tegnrekka: <i>Groups-1-With-Swing</i>  |   |  | <i>Swing</i> -tegnet, som her brukes som <i>bevegelse</i> , er noe guttene på gruppa ser ut til å like (det er tydelig gjennom så å si hele timen at de liker å røre seg og være fysiske). Egentlig burde E1 gitt tegnet for <i>Movement</i> , ettersom det er en bevegelse og ikke <i>sjangeren</i> swing (jazz) det er snakk om. Men de to tegnene er ganske like og ble brukt litt «om hverandre» av flere. <i>Movement</i> -tegnet som er hentet fra Thompsons Workbook 3, hadde faktisk ikke hadde kommet ut ennå da denne praksisen ble avvirket. Dette tegnet hadde de imidlertid lært på kurset med Thor Hauknes, som hadde lært det på en av <i>Think Tank</i> -samlingene til Walter Thompson. ( <i>Think Tank</i> er sommersamlinger for spesielt inviterte og hvor Hauknes hadde deltatt- noe Thompson bekreftet da jeg var på hans kurs).  |
| 15.24       |   |   | S1 sier først: «Snodig»- og deretter spør S1 om elevene syntes det var <i>rart</i> . Flere svarer «ja». Deretter spør studenten om de syntes det var <i>ekktelt</i> . Også her svarer noen «ja».   | Det var fint at S1 gjorde en kort evaluering sammen med elevene, men virket litt «perpleks» selv- og det virket litt rart at S1 brukte ordet «ekktelt», som er ganske negativt ladet. Kanskje det betydde at S1 selv syntes at det var litt <i>ekktelt</i> (men intervjuet med studentene dagen etterpå tydet ikke på det)- så her kan vi ane dobbel kommunikasjon (man sier en ting, men mener det nødvendigvis ikke sånn). I alle fall kunne dette kanskje gi elevene signal om at SP ikke var særlig positivt, hvilket ville kunne gi dem dårlig motivasjon og et dårlig utgangspunkt for videre jobbing med SP.   |
|             |   | Det blir avbrudd på et par minutter for å forberede SP med instrument. (kameraet ble slått av i ca. ett minutt).  |  | Elevene hadde på forhånd blitt oppfordret til å ta med seg egne instrument hjemmefra, men kun en elev hadde fulgt oppfordringa (ei jente som hadde med seg sin saxofon). Flere av guttene sa at de kunne tenkt seg å ta med gitar, bass eller keyboard, men p.g.a. det store fellesarrangementet den samme uka, manglet det forsterkere og PA-anlegg på musikkrommet. (Utstyret var flyttet til gymsalen, hvor de skulle ha forestillingene.)   |
| 16.45-20.05 | Ulike tegnrekker gis de ulike gruppene, og det brukes følgende tegn, (ut i fra det som er synbart på video-opptaket): <i>Groups –With-Speak-Play-Swing-Long tone (high, middle &amp; low range), Volume (up-down), Continue, Laugh, Off</i> | Alle i klassen har et instrument og klassen deles i 4.<br><br>Soundpainteren går rundt i rommet og henvender seg direkte til de ulike gruppene. (men kameraet er mer rettet mot elevene i denne sekvensen.) | Vi kan høre diverse rytmeinstrument: Rassling fra bjeller og tamburiner og pinner som slår mot hverandre.<br><br>Så hører vi akkustiske gitarer, med enten «åpne strenger» eller akkorder og hvor det fortrinnsvis slås nedover på strengene ( <i>down-stroke</i> ).<br><br>Etter hvert kommer også tamburiner med trommeskinn inn og vi kan høre en altsax spille lange toner (litt forsiktig). | Dette er en sekvens som varer i 3 minutter og 20.sek. og det virker som alle elevene forstår i grove trekk hva tegnene betyr og de virker, i alle fall tilsynelatende, engasjerte-om enn på ulike vis: Noen forsøker å lage musikk, mens andre er mer opptatt av å være i bevegelse og noen «småtøyer» litt, men holder seg likevel til tegnene. Likevel vil jeg si at de er konsentrert og fokuserte og følger generelt godt med på soundpainterens tegn-giving. Eleven som hadde med seg saxofon fikk nok en litt tøff start, ettersom hun fikk tegnet for <i>lang tone i høyt leie</i> , og det er ikke så lett å «gå rett i høyden» på saxofonen, særlig ikke når man ikke har varmet opp. Dette tegnet varte også en litt for lang stund og viser nok at soundpainteren verken tenkte på dette med egnet leie for saxofonisten på forhånd (idiomatiskse hensyn) og fanget heller ikke situasjonen der og da- noe som bør kunne skrives på kontoen for manglende rutine. Det kom heller |

|        |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|
|        |  |  | <p>Fra ca.18.50: Høres det kun stemmer (lange toner) og etter hvert latter.</p>  | <p>ikke noe lyd fra saxofonen før etter en stund- og da i ganske lavt leie. (Når vi hadde evaluering senere drøftet vi dette og studenten var enig i at det var en litt uheldig «start-kommando».) Det ble benyttet minimum 10 ulike tegn i denne sekvensen, slik jeg kan oppfatte det, men ikke alt det soundpainteren gjør vises, fordi jeg valgte å fokusere mest på selve elevaktiviteten. Ideelt sett kan man si at dette var en sekvens hvor det med fordel kunne vært to kameraer, slik at jeg man kunne fått fanget både elevene og soundpainteren samtidig. Men, jeg mener likevel jeg fikk med meg det meste av det som skjedde.</p>   |
| 20.06: |  |  | <p>S1 sier: <i>Ok. La dere merke til noen ting?</i> Det kommer ingen klare svar fra elevene. Deretter kommenterer studenten at tonehøyden fulgte volumet når det ble justert opp og ned.</p> | <p>At tonehøyden gjerne følger volumet opp og ned er et vanlig problem i SP. Det har jeg selv opplevd både når jeg har brukt SP kor og når jeg selv var på SP-kurs. Men dette kan trenes opp og er en fin bevissthetsøvelse i forhold til å skille ulike parametere i musikken.</p> <p>At elevene ikke gir noen klare svar på det som skjedde i den siste sekvensen, kan sikkert ha ulike årsaker: Muligens har de ikke vært så opptatt av den musikalske prosessen eller hvordan de ulike tegnene ble utført fordi de hadde nok med å følge soundpainterens tegnrekker. Det kan også tenkes at de syntes det var vanskelig å gi muntlig uttrykk for det de hadde vært med på, både på grunn av at de muligens mangler begrep for å beskrive denne typen musikk- eller fordi de kanskje ikke opplevde det som musikk?</p> <p>Det er flott at studenten stiller dette spørsmålet, ettersom det er viktig at elevene får trening i å reflektere over egne aktiviteter, slik at både deres selvbevissthet kan økes og derigjennom at de også kan vurdere alt i fra selve kommunikasjonen med soundpainteren og/eller i gruppa, til å beskrive de ulike uttrykkene eller landskapene som oppstår i musikkskapingen og hvorfor det blir slik- og etter hvert også gjøre estetiske vurderinger i forhold til form- aspektet, oppbygging og dramaturgi, hva som oppleves som pent, stygt, spennende og tøft osv. (På mitt besøk ved Pingree School utenfor Boston, opplevde jeg at ungdommene der (som var 15-18 år) var svært flinke, og vant til, å gjøre slike refleksjoner. Læreren deres Eric Haltmeier spurte f.eks. etter noen <i>Oh, Pierre-sekvenser</i> om hva de syntes var det mest interessante som oppstod. Her kom det flere interessante svar og da fulgte Haltmeier opp med spørsmålene: <i>How did it happen? What was before, or «around» at the same time?</i> Her fikk han også flere ulike svar, og det var tydelig at elevene var engasjerte og hadde lyttet godt til hva som skjedde underveis. Men for å få elevene til å gjøre gode refleksjoner handler det ikke minst om at læreren (eller elevene) kan stille de rette spørsmålene, slik f.eks. Haltmeier var flink til.</p> |
| 20.36: |  |  | <p>S1: <i>Synes dere det er nok for i dag? Skal vi gjøre noe annet?</i><br/>Elevene svarer både «ja» og «nei» (noen vil sparke</p>   | <p>Ca. 20 minutter med SP er vanligvis nok, når man jobber med unge elever og man kunne merke at noen av dem begynte å miste litt konsentrasjon og fokus. (jf. Hauknes)</p>  |

**Oppsummering, vurdering og drøfting av S1:**

*Video-sekvensen varte i 20.36, derav 16.06 med ren Soundpainting. Det ble benyttet 17 ulike tegn og 90 tegn totalt (i tillegg kommer noen som jeg ikke klarte å fange opp med filmkameraet.) Nyanser i forhold til f.eks. ulikt volum og tempo (opp/ned) er ikke inkludert. Av de 90 registrerte tegnene, dominerer *With* (16 ganger), *Groups* (16 ganger) og *tallet* på gruppene (14 ganger). Det betyr at av i alt 90 tegn var 46 av tegnene (ca. halvparten) knyttet til *With* og *gruppeinndeling*.*

*Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).*

S1 har generelt fin kontakt med klassen og forsøker å gi elevene en «myk» start, med fysisk oppvarming, som også passet godt, siden det var kaldt i rommet (undervisningen foregikk i et tilfluktsrom i kjelleren). De fleste bestillingene responderer elevene godt på og det virker som elevene synes det er «artig» å jobbe med SP (som flere uttaler senere i intervjuet): I alle fall er det mye energi, latter og humoristisk «småtøys» fra ensemblet. Imidlertid er det en del tegn-rekker som enten får lite respons (9.30, 10.03, 14.37) eller får «feil» respons, i forhold til tegnenes innholdsmessige betydning. At elevene bruker feil parameter, som da de får *Volume up/down* og i stedet responderer med *tonehøyde* (range) opp/ned (9.15) eller når tonehøyden følger volumet (20.06), er et ganske «vanlig» fenomen (som jeg opplever ofte, også blant voksne utøvere) og det tyder på at man bør jobbe ekstra med disse parameterne. S1 tar tak i dette, men kun i det ene tilfellet, på slutten (20.06). Ellers er det en stor kommunikasjonsmessig utfordring at flere elever ikke ser på soundpainteren, men står nærmest i ring og kikker på hverandre- delvis med ryggen til soundpainteren (f.eks. 6.31, 8.42 og 10.14). At S1 er upresis med sin plassering i forhold til å være i eller utenfor «boksen», gjør både at effektueringen av enkelte tegn som f.eks. *Play*, blir inkonsekvent (noen ganger går S1 fram og andre ganger ikke (f. eks. 9.15 og 14.00) og dessuten gjør S1 litt for store forflytninger (både sidelengs og framover/bakover (7.44, 9.48 og 12.48), til å kunne ha god kontakt med hele ensemblet samtidig. (Noen ganger er S1 plassert på «gutte-siden», mens i andre tilfeller er S1 på «jente-siden», i stedet for å være i sentrum for hele ensemblet). S1 er tydeligvis ikke nok bevisst den «fiktive boksen» til at det blir konsekvente og systematiske bevegelser og forflytninger.

Et annet aspekt er at S1 flere ganger må forklare muntlig hva som skal gjøres (i stedet for å *gjøre* det)- og når tegnene i seg selv «ikke strekker til» kan det, tyde på for lite kjennskap (og overskudd) til tegnspråket eller manglende forberedelse i forhold til å presentere et nytt tegnspråk.

Ensemblet viser størst spontanitet og kreativitet når de får mer fysiske (og «ikke-musikalske») tegn som *Laughter*, *Speak* og *Swing* (bevegelse). Men en del «tungvinte» eller ufullstendige bestillinger gjør sitt til at det spontane og kreative overskuddet bare delvis er til stede. I forhold til å ta manglende idiomatiske hensyn, er som nevnt den litt uheldige start-bestillingen på saxofonen (*lang tone i høyt leie*) og at det verken er lett å «gå rett i høyden» (særlig ikke når man ikke har varmet opp) og at dette tegnet varte litt for lenge. Her kunne saxofonisten eksempelvis brukt tegnet *Performer Can't Do This*, som et svar til soundpainteren om at dette var vanskelig å utføre, men det krever gjerne et visst overskudd i situasjonen.

Ellers virket det litt rart at S1 brukte ordet «ekkel», som er ganske negativt ladet (dobbel kommunikasjon).

*Logisk forståelse og syntaks*

S1 brukte mange tegn: 90 tegn registrerte jeg og i tillegg kommer noen som jeg ikke klarte å fange opp med filmkameraet. Men det ble kun benyttet 17 ulike tegn- og hovedårsaken er altså at av 90 registrerte tegn var 46 av tegnene (ca. halvparten) knyttet til kun *With*, og *gruppeinndelinger*. Når vi ser at *With*-tegnet brukes både unødige og feil i så å si alle tilfeller og at så godt som alle gruppeinndelingene deles inn «dobbel opp», med både inndeling og tall hver gang, blir det mye «smør på flesk». Til sammen viser det at S1 ikke har særlig konstruktiv bruk av tegnene: Det blir brukt for mange unødige tegn og derfor blir bestillingene for omstendelige og lite effektive, og til dels utydelige- og noen ganger feil. Det er eksempler som vitner om manglende forståelse for logikken i SP og for innholdet i de enkelte tegnene- og ikke minst måten språket er bygd opp på (syntaksen). Eksempelvis gis tegnrekka: *Group-With-2-With-Speak-Tempo,low-Play*. (11.36 og 12.20)- og her har vi altså 7 tegn, mens det hadde vært tilstrekkelig med 4 tegn for å fortelle akkurat det samme: *Group-Speak-Tempo,low-Play*. At *With*-tegnet i tillegg til å være unødvendig å ha med, plasseres både før og etter gruppeinndelinga, slik: *Group-With-2-With-*,

viser at S1 nok ikke har nødvendig overskudd med tanke på det syntaktiske. *Play*-tegnet mangler også ved flere anledninger (bl.a. 9.15, 9.30 og 10.03), noe som medfører upresise starter og til dels liten respons.

*Tydelighet og flyt i tegngivingen:*

Generelt utføres de enkelte tegnene på en noenlunde tydelig måte: Tegnene er noenlunde kroppsliggjort og det virker som E1 har flere klare ideer (*Phrase Outlines*) for hva som skal utføres. Men det blir lite *flyt* i tegngivingen når bestillingene blir så omfattende, med mange «doble» beskjeder og pleonasmer («smør-på-flesk»-bestillinger), som vist foran, hvor det f.eks. ble gitt 7 tegn, mens det hadde vært tilstrekkelig med 4- og da blir syntaksen altfor omfattende. Særlig blir det for mange gruppeinndelinger, når S1 gjør gruppe-inndeling hver gang nye tegn gis. Det er helt unødvendig, ettersom en gruppedeling varer til en ny (og annerledes) inndeling gis.

**3.time: Soundpainting med student 2.**

(Innledningen på timen ble ikke tatt opp. Her starter filmingen dirkete på SP-delen.)

| Tids-kode(min /sek.) | Hvilke tegn gis av sound-paintereren?   | Hva ser vi ellers (visuelt)?   | Hva hører vi (auditivt)?  | Vurdering av tegngivingen, kommunikasjonen og ensembles utøvelse av tegnene   |
|----------------------|---|--|---|---|
| 20.58                | Student 2 (S2) gir tegn-rekka: <i>Scanning- With-Laugh</i>                                    | Vi ser 6 av elevene i klassen. De står i ring og kikker på S2.. S2 utfører <i>Scanning</i> - tegnet først med ei hand og deretter med to (fra begge sider) for han prøver med ei hand igjen. | Vi hører latter fra elevene når de blir «truffet» av S2s fingertupper. Det blir stilt når S2 bruker 2 hender.                                 | S2 gir tydelige tegn -og har dessuten et «sikkert og ryddig» kropps-språk, som gjør det hele svært oversiktlig. Elevene virker konsentrerte<br>Han får god respons på <i>Scanning</i> med en hand, men han får imidlertid ikke noen respons når han gjør <i>Scanning</i> med to hender. Elevene forstår det ikke, for de har ikke sett det før- selv om det er ganske vanlig å gjøre det slik. Men når S2 bruker kun en hand igjen, kommer responsen kjapt. |
| 21.25                | S2 viser tegn-rekka: <i>Scanning- With-Speak</i>  | S2 utfører <i>Scanning</i> - tegnet først med en hand og deretter med to.  | Vi hører «snakking» fra elevene.<br>S2 forklarer deretter muntlig, bruken av to hender.   | Det kommer ivrig «snakking» fra elevene, så de responderer godt på tegngivingen.<br>Å bruke <i>Scanning</i> fra begge sider (med to hender) gir etter hvert en fin «vifte-effekt» (lik «bølgen» blant publikum på et stort idrettsarrangement- og det var her Thompson fikk ideen til <i>Scanning</i> - tegnet.)  |
| 21.49                | S2 gir tegn-rekka: <i>Whole group-Long tone, high range-Play..</i> Etterhvert <i>Volume</i> . | S2 går fram på <i>Play</i> -tegnet og deretter tilbake   | <i>Volume</i> justeres opp og ned på de lange tonene, men vi hører også at tonehøyden justeres.   | Elevene responderer godt, noe man bl.a. kan høre på volum-justeringene, men også her følger tonehøyden «volum-høyden». S2 kunne gjerne presisert forskjellene på de to parametrene (volum og tonehøyde) og latt elevene få mer tid til å prøve det ut.  |
| 22.02                | S2 viser: <i>Airsound</i> (luftlyd) og etter hvert <i>Volume</i> .                            | S1 viser tegnet ved å dra flat hand fra munnen til siden.  | Studenten forklarer at her komme et nytt tegn og gir lyden «sh», som eksempel på <i>Airsound</i> . Vi hører sh-lydvarianter, med ulikt volum. | Studenten presenterer et nytt tegn: De prøver ut det nye tegnet med ulikt volum-nivå og elevene er godt med.  |
| 22.32                | S2 gir tegn-rekka: <i>Scanning- With-Airsound</i>   |  | <i>Airsound</i> -lyder fyller rommet.   | Elevene responderer godt på bestillinga.  |
| 22.42                |   |  | Studenten sier til elevene: Kjempebra!  | Det er viktig å gi positiv feed-back. At han skryter av elevene, kan gi dem mer selvtillit og økt motivasjon for å fortsette. Dette kan virke som en selvfølgelighet, men er lett å glemme (Det vet jeg med meg selv, både som pedagog og «menneske for øvrig» er det ført gjort å undervurdere det å gi positiv respons.)  |
| 22.55                | S2 gir tegnet: <i>Synchronize</i>   |  | Studenten forklarer tegnet <i>Synchronize</i> .   | Han oversetter tegnet <i>Synchronize</i> med å <i>hermette</i> og det er en lettforståelig måte å forklare det  |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   | på (tegnet forklares nemlig mer komplisert i Thompsons Workbook 1).   |
| 23.12   | <i>Group 1-Speak-Play</i> og <i>Group 2-Synchronize</i>   | S2 deler klassen inn i grupper og går fram for å vise med hendene hvordan inndelingen blir.   | S2 forklarer i tillegg, verbalt, at gruppe 2 skal herme etter gruppe 1.                                 | Studenten deler klassen inn i grupper for å prøve ut Synchronize-tegnet.  |
| 23.53   |   |   | S2 sier til elevene: <i>Kjempebra! Dette tar dere lett altså.</i>                                       | Her gir han igjen positiv feed-back.  |
| 24.01   |   | Studenten går igjennom refrenget på sangen «We will rock you» (av Queen). S2 slår etter hvert slagene for tempoet (puls) på brystet.  | Det synges unisont på refrenget.  | De synger refrenget «We will rock you» (av Queen), ettersom de skal bruke den på det store felles-arrangementet senere. Det virker som elevene liker sangen (både guttene og jentene er godt med.) Ellers er det fint at S2 gir elevene tempoet: Han slår slagene for tempoet på brystet, like over hjertet, muligens for at tegnet for perkusjon i SP er handa på hjertet? |
| 24.36   | S2 viser <i>Palette</i> -tegnet.  |   | Nå vil han bruke bruke «We will rock you» som en <i>Palette</i> (han kaller det riktignok «paljett») og | <i>Palette</i> -tegnet som er i Workbook 2, lærte studentene på kurset til Thor Hauknes. Det er et anvendbart tegn som kan brukes for å «flette inn» elevenes egen musikk, slik det gjøres her.   |
| 24.55   |   |   | vi hører «We will rock you», med ulike tempo- og volum-nivåer.  | Studenten tester ut «We will rock you» som <i>Palette 1</i> , med ulike tempo- og volum-nivåer. Det er en god ide å bruke en sang de kan fra før, men det skjer ikke særlige dynamiske forandringer i volum og tempo. Dette kunne han nok tatt mer tak i og brukt litt tid på.  |
| 25.25   | Studenten presenterer <i>Palette 2</i> , som er et trampoline-kompe til «We will rock you». (han kaller det fortsatt «paljett») | S2 tramper i golvet med føttene og klapper i hendene- og elevene følger kjapt på.   | Vi hører et rytmekomp, hvor det trampes og klappes i en felles puls.                                    | Klassen er godt med og rytme-kompet er kjapt på plass. Vi hører et energisk og «samkjørt» rytmekomp med føtter og armer («body-percussion») fra elevene.  |
| 25.46   | S2 deler opp i grupper med <i>Palette 1</i> og 2 og tester først den ene.   |   | Vi hører den ene gruppa synger refrenget (som i stad).  |   |
| 25.56   | S2 deler igjen opp i grupper for å teste ut <i>Palette 1</i> og 2 samtidig.   |   |   | Han får ikke noe «trykk» i <i>Palette 2</i> ., sannsynligvis fordi han gjør en for-komplisert gruppe-inndeling hvor han bruker mange tegn. Her kunne det vært gjort med langt færre tegn, f.eks. enkel gruppe-inndeling (uten nummerering) og deretter <i>Palette 1</i> og <i>Palette 2-Play</i> .  |
| 26.27   |   | Nytt forsøk på de to palettene. Elevene står nå i ring. ( <i>video-kameraet ble slått av i noen sekunder, under omplasseringen av elevene, fordi jeg fikk et spørsmål fra studenten- om plassering.</i> ) |   | Nå fungerte begge palettene mye bedre. Trolig skyldtes det at de stod i ring og kunne kommunisere bedre (man ser hverandre bedre og får bedre kontakt når man står i ring enn når man står på linje).   |
| 26.50   |   | Inndeling i 3 grupper ( <i>det tok drøye 2 minutter å dele inn. Kameraet ble slått av i et knapt minutt</i> )   |   | Gruppe- inndeling tok drøye 2 minutter å dele inn. Kameraet ble slått av i et knapt minutt, fordi jeg (og praksislærer) måtte svare på et par praktiske spørsmål fra studenten, angående inndelingen og hvilke rom som var til disposisjon mm.) Dette er eksempelvis en av ulempene med et hand-heldt kamera.   |
| <b>Oppsummering, vurdering og drøfting av S2:</b> |   |   |   |   |



Totalt varte video-sekvensen i 7 min. og 13.sek. S2 benyttet 14 ulike tegn og 33 tegn totalt.

*Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).*

Tydelig tegngiving og klare bestillinger er noe av årsaken til at kommunikasjonen mellom soundpainter og ensemblet er god. S2 gir også mye positiv feed-back og konstruktive tilbakemeldinger. At S2 skryter av elevene, kan gi dem mer selvtillit og økt motivasjon for å ta nye utfordringer. I tillegg er S2 flink til å gi supplerende informasjonen muntlig, på en lettfattelig måte, f.eks. ved forklaring av *Synchronize*-tegnet (22.55), uten at det stopper flyten i soundpaintingen i nevneverdig grad. Bruk av kjent «stoff» ved bruk av *Palette* (refrenget på «We will rock you», av Queen) er også et godt pedagogisk «grep», for at elevene skal få et visst eierskap til dette ellers så nye og ukjente tegnspråket.

Ellers kunne S2 brukt litt mer tid på en sekvens (21.49), hvor elevene så vidt rekker å effektivt bestillinga, før en ny tegn-rekke gis.

I forhold til å stille elevene i ring (fra 26.27), er dette fordelaktig både i forhold til god kommunikasjon (alle fikk øyekontakt og alle «vistes») og musikalsk utøvelse, særlig i forhold til timing og presisjon, ettersom man i tillegg til å lytte også får «visuell hjelp», ved å bruke øynene å se hvem som gjør *hva, hvordan og når*.

Av de mest åpne tegn (og dermed de med presumtivt størst potensial i forhold til det spontane og kreative) var i denne sekvensen *Scanning* og *Airsound*. Selv om *Scanning*-tegnet denne gang ikke var helt «fritt», men skulle gjøres *With Laugh* og deretter *With Speak*, var elevene spontane og det virket som de kastet seg uti det og gjorde egne valg, uten f.eks. å «kopiere» det som de andre gjorde. Når det gjelder *Airsound* forklarte S2 at denne luftlyden kunne eksempelvis være en «sh»-lyd, med det resultatet at det blir mange sh-lyder og lite annet. Her er det nærliggende å spørre: Er det lurt å gi elevene «oppskriften» eller burde de selv kunne kommet med forskjellige forslag? Sannsynligvis ville det sistnevnte kunne gitt et mye større og mangfoldig uttrykksregister, men her vil det alltid være en overveining mellom å lede ensemblet på «rett vei» eller gi åpne rom og «Carte Blanche», både semantisk og performativt, i forhold til de enkelte tegnenes muligheter (jf. «affordance»). Den store utfordringen er gjerne å finne en god balanse, slik at du kan «antydde en retning», men samtidig gi rom for frie, kreative tolkninger og utførelser av de enkelte tegnene.

*Logisk forståelse og syntaks*

S2 har fin presisjon med hensyn til riktig rekkefølge på tegnene og viser også generelt en god logisk forståelse for tegnspråket.

*Tydelighet og flyt i tegngivingen*

S2 gir tydelige tegn og har et «sikkert og ryddig» kropps-språk, som gjør det lettere å avlese tegnene for ensemblet. Det flyter generelt godt når S2 gir sine tegnrekker, med unntak av en litt for komplisert gruppe-inndeling (25.46) med for mange (og unødvendige) tegn og hvor det hele nesten stopper opp.

Soundpainting i 3 ulike grupper, hvor **elevene** er soundpaintere.

|       |  |  |  |   |
|-------|--|--|--|---|
| 28.11 | <i>Elev (E1)</i> gir tegn-rekka: <i>Scanning-With-Laugh-.....Off</i>                                 | Vi ser en elev som er soundpainter og i ensemblet er det 4 elever og en student. | Vi hører latter-sekvenser i ensemblet.<br>Litt klapping etterpå.                     | E1 gir ganske konsise tegn og virker bestemt. E1 hadde imidlertid ikke trengt å ha med <i>Off</i> -tegnet til slutt, ettersom <i>Scanning</i> -tegnet også fungerer som et <i>Off</i> -tegn.  |
| 28.29 | <i>Elev 2 (E2)</i> viser tegnene: <i>Whole group-Scanning- With-Long Tone (high range), Scanning</i> |  | Vi hører stort sett korte lyder.<br><br>Studenten sier til slutt: <i>Kjempebra</i> . | E2 viser kjennskap til mange tegn og syntaktisk er også E2 på et høyt nivå, til nybegynner å være. Rent utøvelses-messig kan man nok diskutere om det er så logisk å gi <i>Scanning- With-Long Tone</i> , ettersom <i>Scanning</i> er et tegn som normalt ikke gir så god tid til hver utøver og dermed rekker man ikke å ta en særlig lang tone. Likevel forstås bestillingen og den fungerer (selv om de fleste tonene blir korte). Ellers: E2 burde ikke hatt med <i>Whole-group</i> -tegnet ved bruk av <i>Scanning</i> (det blir |

|       |  |   |  |   |
|-------|--|---|--|---|
|       |  |   |  | motsigende), men da beveger vi oss på detaljnivå i forhold til en nybegynner, som i praksis soundpainter for første gang.   |
| 29.02 | Elev 3 (E3) gir tegn-rekka: <i>Long tone, high range</i> , som forandres til <i>middle range</i> og så <i>Play</i> .   | Studenten viser hvordan <i>Whole-group</i> -tegnet gjøres.  | Studenten forklarer at <i>noen (hvem)</i> må få beskjed om å utføre tegnene- og forklarer videre at <i>Whole-group</i> -tegnet kan brukes. | E 3 får ingen respons fordi det ikke gis beskjed om <i>hvem</i> som skal utføre det (som er det første leddet i syntaksen). Studenten forklarer derfor at «noen» må utføre handlingen, f.eks. <i>Whole-group</i> (alle).  |
| 29.42 | E3 prøver igjen og viser tegn-rekka: <i>Whole-group -Long tone, high range</i> , gjøres om til <i>middle range-Play... Off</i>   |   | Vi hører lange toner fra medium leie og oppover.   | Denne gangen går det bedre. Imidlertid kunne E3 fått forklart hva som menes med å gjøre om <i>Long tone, fra high range</i> , til <i>middle range</i> . Det er normalt bare den siste som blir utført, men kanskje E3 hadde en spesiell ide med dette, ettersom det samme ble gjort to ganger? (Min erfaring er at elever gjerne kan ha kreative løsninger og originale «vri».) Resultatet her er imidlertid en blanding av høyt og medium leie, slik jeg oppfatter det. <i>Play</i> -tegnet er svært upresist utført begge ganger. |
| 29.55 | (Nå er vi på gruppe 2): Opptaket viser at elev 4 (E4) viser tegnene <i>Long tone (high range)</i> , men han har nok allerede rukket å gi et par tegn som ikke ble med på opptaket (derfor er det vanskelig å vurdere det.) <i>Off</i> Group-2-Speak-Play | Gruppe 2 består av 5 elever, hvorav en er soundpainter Etter en stund med <i>Long tone, high range</i> tar en av elevene seg til halsen.<br><br>Etter at E4 er ferdig peker studenten på den neste eleven som skal fram. Vedkommende forsøker å gjemme seg, men det virker litt halvhjertet og eleven (E5) kommer fram for å soundpainte. | Vi kan høre lange toner i høyt leie og at det er anstrengende å synge disse tonene.  | E 4 gir tydelige tegn og har tydelige ideer som skal prøves ut.<br>I At en av elevene tar seg til halsen, etter en stund med lang tone i høyt leie er ikke så rart. Om han viser til tegnet <i>Performer Can't Do This</i> eller om han bare tar seg til halsen fordi det gjør vondt, er vanskelig å vite. At det er slitsomt å syngelenge i høyt leie, virker det ikke som E4 tenker særlig på i starten, men blir nok klar over og det kommer etter hvert et <i>Off</i> -tegn.<br>Deretter kommer en gruppe-bestilling.           |
| 30.26 |  | Elev 5 har litt startvansker så lærerstudenten på gruppa gir henne noen tips og viser noen tegn.  | E5 spør: <i>Hva skal jeg gjøre?</i><br>Studenten nevner noen forlag til tegn.  |   |
| 31.08 | Elev 5 viser tegnene: <i>Laugh-Play... Off</i>   | Elevene er litt urolige og er stadig i bevegelse. Noen er til tider vendt bort fra soundpainteren.  | Vi hører latter.<br><br>Ikke alle stopper samtidig.  | Selv om hun ikke forteller hvem som skal utføre kommandoen, får hun grei respons med latter-tegnet. Konsentrasjonen i ensemblet er det så som så med, og det er mye fliring og uro på gruppa, noe som gjør at ikke konsentrasjonen er god nok og ikke alle kikker på soundpainteren (E5). Soundpainteren er heller ikke særlig aktiv etter at kommandoen er gitt og kommandoen «dør ut» etter hvert.  |
| 31.45 | Elev 5 gir tegn-rekka: <i>Whole-group -Long tone, high range -Play... Off</i>  | E5 gir tydelig tegn. Etterhvert tar to av elevene seg til halsen.   | Vi hører høye skrik.<br><br>Ensemblet gjør en konsis stopp.  | Elev 5 gir seg ikke og har tydeligvis fått «vann på mølla» og fortsetter med en ny kommando som virkelig er presis utført og syntaktisk riktig. Elevene responderer umiddelbart, men kommandoen blir dessverre for lang, så elevene blir slitne i stemmen (lang tone i høyt leie) og tar seg igjen til halsen, og tenker muligens på: <i>Performer Can't Do This</i> .  |
| 32.25 | Elev 5 har lyst til å fortsette og gir tegn til gruppeinndeling (her flyttes kamarafokuset   |   |  | Elev 5 er virkelig ivrig og vil prøve ut flere tegn.  |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  | over på gruppe 3 igjen, for å få med flere elever.)   |  |   |  |
| 32.32  | Nå er vi tilbake til gruppe 3 igjen og ser slutten på elev 6s (E6) sekvens med tegnene <i>Continue-Laugh-Off</i> .                          | Vi ser bevegelse i ensemblet og smil.<br><br>E6 gir Off-tegnet enkeltvis og tydelig. | Vi hører lange toner og etter hvert latter.<br><br>Vi hører de enkelte slutter presist med at Off-tegnet gis.   | E6 viser engasjement og gir tydelige tegn (men kameraet fanget altså ikke opp starten på sekvensen.)   |
| 32.48  | Elev 1: Diverse <i>Groups+</i> <i>Synchronize?</i> og <i>Palett-1</i> («We will rock you»).   | Elev 1 vil soundpinte igjen.   | Etter hvert hører vi både sang og body-percussion (tramping og klapping) på «We will rock you».   | Elev 1 virker ivrig og resolutt og vil tydelig teste ut ulike tegn. Han forsøker først med flere ulike gruppeinndelinger (som dessverre blir litt for omstendelige og kompliserte) og deretter et tegn ingen forstår (det kunne kanskje ligne litt på <i>Synchronize</i> ). Men etterhvert får han respons gjennom <i>Palett-1</i> -tegnet: «We will rock you»     |
| 34.15  | Elev 7 viser tegnene: <i>Whole group-Long tone (high range, - Play... Volume (Up-Down)... Off</i>   | Eleven hopper opp, når han gir tegnet <i>Long tone, high range</i> .                 | Det høres svært høye toner først, men etter hvert senkes de til et lavere leie.   | Etter litt nøling gir han tegnene, og nå ganske bestemt. Artig er det at han tydelig vil ha den lange tonen svært høy, ettersom han hopper opp! Men så blir han passiv i lang tid. Tenker han på neste tegn eller? Etter en god stund kommer så volum-tegnet og volumet justeres opp og ned. Til slutt kommer <i>Off</i> -tegnet. Alle tegnene ble tydelig utført. |
| 34.50  | Elev 2 vil soundpinte igjen og prøver først og fremst gruppeinndelinger og palett-tegnene. <i>Palett 1- Play-Continue-Groups-Play-Off</i> . |  | E2 spør om hvordan gruppeinndelinger gjøres.<br><br>Etter hvert hører vi studenten synger «We will rock you» og senere kommer rytme-kompet inn (body-percussion). | E2 viser igjen at kjenskap til mange tegn, men som med så mange andre blir gruppeinndelingene for kompliserte og det hele stopper opp. Men E2 klarer etter hvert å få både palett 1 og 2 til å fungere samtidig-riktignok med god hjelp fra studenten på gruppa.   |
| <p><i>Totalt:</i><br/> <i>Sekvensen med elevene varte i 6 minutter og 39 sekunder, hvor den lengste (elev 5) varer i ca. 2 ½ minutt. Elevene benyttet fra 2* til 8 tegn hver, i de korte sekvensene jeg fikk filmet.</i></p> |   |  |   |  |

Samleoversikt over de ulike soundpainterne i *grunnskolen*:

|  | Sound-painter 1: Student 1 (S1)       | Sound-painter 2: Student 2 (S2)  | Sound-painter 3: Elev 1 (E1)                             | Sound-painter 4: Elev 2 (E2)                             | Sound-painter 5: Elev 3 (E3) | Sound-painter 6: Elev 4 (E4) | Sound-painter 7: Elev 5 (E5) | Sound-painter 8: Elev 6 (E6) | Sound-painter 9: Elev 7 (E7) |
|--|---------------------------------------|--|--|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <i>Tidsangivelse på DVD`en og lengde på sekvensen:</i> | 00.00-20.50<br><br>(Varighet: 20.50). | 20.57-26.55<br><br>(5.58+ tid til inndeling i grupper, samt drøye ett minutt hvor kameraet var avslått). | 28.11-28.24<br><br>(0.13 )<br>/32.48-34.12<br><br>(1.24) | 28.29-28.56<br><br>(0.27 )/<br>34.50-35.51<br><br>(1.01) | 29.02-29.53<br><br>(0.51)    | 29.55-30.16<br><br>(0.21)    | 30.26-32.30<br><br>(2.04)    | 32.32-32.46<br><br>(0.14)    | 34.15-34.41<br><br>(0.26)    |

|   |  |   |  |   |  |   |  |  |   |
|---|--|---|--|---|--|---|--|--|---|
| <i>Antall SP-tegn totalt</i>  | 90 (+ noen som ikke ble fanget opp av kameraet).   | 33 (+ noen gruppeinndelingstegn som ikke ble fanget opp av kameraet). | 12   | 11  | 8  | 5                                       | 7  | 2* (kameraet fanger ikke opp starten)                  | 5   |
| <i>Antall ulike SP-tegn</i>   | 17   | 14  | 10   | 9   | 5  | 5                                       | 5  | 2  | 5   |
| <i>Kommunikasjon og resultat</i>  | Noen uklare tegnrekker og manglende oppmerksomhet fra klassen gjør at resultatet blir litt ujevnt og tilfeldig. S1 er ikke nok bevisst den «fiktive boksen». | Generelt svært god kommunikasjon og god respons fra klassen.          | Gjør 2 omganger: Resolutt og energisk sound-painting og stort repertoar. (et SP-talent») | 1.omg: Litt nøling i starten, men tegnene er tydelig utført.<br>2.omg: Mye mer bestemt (liker seg i rollen og viser talent) | Dårlig kommunikasjon p.g.a. mangelfull tegngiving. | Tydelig tegngiving og resolutt ledelse. | Mye «fundering» i starten, men gir seg ikke og får testet mange tegn (med god utførelse) | E6 viser godt engasjement og smiler mye til ensemblen. | Litt passiv, men kreativ: Hopper opp for å få enda høyere tone! |
| <i>Logisk forståelse og syntaks</i>   | Til dels manglende logisk forståelse og litt uryddig syntaks.  | God logisk forståelse og korrekt syntaks.                             | Riktig syntaks, men noen doble («smørpåflesk»-bestillinger.                              | God syntaktisk forståelse men et par logiske små-feil.  | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>             | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>  | Stort sett god (men mangler et hvem-tegn)  | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>                 | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>                          |
| <i>Tydelig utførelse og flyt</i> (j.f. de seks ulike faser, oversikt, 2.1.1). | Stort sett tydelig tegnutførelse men lite flyt p.g.a. pleonasmer. (Fase 3).  | Tydelige tegn, «ryddig» kropps-språk og god flyt. (Fase 5).           | Tydelig utførelse og god flyt. (Fase 4).   | Tydelig utførelse og god flyt i 2.omg. (Fase 3-4).  | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>             | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>  | Litt nølende i starten, men kom seg noe etter hvert. (Fase 2-3).                         | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>                 | <i>For lite grunnlag til å vurdere</i>                          |
| <i>Tegnfrekvens (antall sek. pr. tegn)</i>                                    | 13,88 (men mye tid gikk med til oppvarming mm. så det ble lite   | 10,84 (men også her gikk det en del tid til forklaringer underveis).  | 8,0  | 8,0   | 6,3  | 4,2                                     | 17,7   | 7,0  | 5,2   |

|  |                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  | effektiv SP-tid ). |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|

*Merknader:*

1) Ettersom kameraet vekslet mellom gruppe 2 og 3 (ved gruppedelingen i 3.time), som var i det samme rommet, (gruppe 1 var i et annet rom og dermed tidsmessig og rent praktisk, uhensiktsmessig å observere med kamera), er det to elever som blir fanget opp to ganger. (Begge disse (E1 og E2) viser stort engasjement og interesse for å soundpainte og de ønsker å soundpainte flere ganger).

2) På grunn av at sekvensene med elevene E3, E4, E6 og E7 var svært korte, gir ikke de tilstrekkelig grunnlag for å vurdere *logisk forståelse/syntaks* og *tydelig utførelse og flyt*, men jeg gir enkle kommentarer i forhold til hvordan de framstod med sin soundpainting.

*Andre forhold:*

Praksislæreren var mye «ut og inn» av klasserommet og det tar jeg med i registreringen av årsaker:

- 1) Studentene (og jeg) mistet etter hvert oversikten over hvor praksislæreren befant seg, hvilket var litt spesielt ettersom praksislæreren var hovedansvarlig for å vurdere studentenes praksis.
- 2) Praksislæreren mistet dermed også det store helhetsbildet i forhold til å kunne vurdere Soundpainting som verktøy- og dermed får intervjuet med læreren mindre reliabilitet og validitet enn om læreren hadde vært til stede hele tiden. Praksislæreren kunne riktignok forklare oss sitt tidvise fravær etterpå: Læreren hadde kommet inn som vikar og fått flere ulike oppgaver i forbindelse med det store prosjektet som skulle gå av stabelen ved skolen i samme periode, så det ble dessverre litt for mange baller i luften. At dette store arrangementet også påvirket vår praksis i forhold til en viktig *rammefaktor* som *tilgjengelig utstyr*, var også litt uheldig: Ettersom alle forsterkerne og lydanlegg var flyttet fra musikkrommet og til gymsalen (hvor arrangementet skulle foregå), kunne ikke elevene få brukt sine el-instrument i Soundpaintingen, slik flere av elevene sa at de kunne tenkt seg- og flere av de som spilte el-instrument hadde derfor ikke med seg instrument i den 2. SP-timen (som de ble oppfordret til).

6.3.2 Video-analyse av SP-undervisning med den yngste gruppa i Kulturskolen (5.time)

**Gruppeundervisning i xx kulturskole, 28.3.2012.**

*Elevgruppe 1 (den yngste gruppa), bestod av 7 elever i alderen 10-18 år, samt 5 musikk-studenter.*

*Elevene i kulturskolen bestod av: 2 gitarister, 1 bassist, 2 trommeslagere og 2 keyboardister.*

*De 5 studentene er både soundpaintere og instrumentalister på ulike instrumenter og er fleksible og skifter roller og instrumenter, bl.a. for å komplettere ensemblet.*

*Dette er den femte timen med SP (og den siste timen før avslutningskonserten).*

*Jeg har valgt å fokusere på opptaket fra 0.00 min. til 16.42 min. i denne timen, fordi det er til sammen fem personer som forsøker seg som soundpaintere (to studenter og tre elever) og for at det er siste økt med SP i undervisningssammenheng. De første 8 minuttene av opptaket fra denne timen, vil jeg karakterisere nærmest som en «oppvarming», med repetisjon av noen SP-tegn, stemming av instrument, lydjustering, lytting til CD og forberedelser til «hoved-soundpaintingen» (fra 08.05).*

|  |  |                              |                          |  |
|--|--|------------------------------|--------------------------|--|
|  |  | Hva ser vi ellers (visuelt)? | Hva hører vi (auditivt)? |  |
|--|--|------------------------------|--------------------------|--|

| Tidskode (min.: sek.) | Hvilke tegn gis av soundpainteren?      |   |   | Vurdering av tegngiving, kommunikasjon og ensembles utøvelse av tegnene.  |
|-----------------------|---|---|---|---|
| 0.00                  |   | Vi ser student 1 (S1) i forgrunnen og student 2 (S2) og en av praksislærerne i bakgrunnen. S1 henvender seg først til ensemblet for å forklare hva som skal skje og inviterer deretter student 2 (S2) til å komme fram på «podiet». S1 smiler til ensemblet og nikker bekræftende flere ganger - både til S2 og til ensemblet. S1 gestikulerer med høyre hand innimellom og lar den etterhvert hvile på et notestativ. Kroppen er litt «tilbakelemt». (Etter hvert ser vi også at praksislærer trekker seg lengre inni rommet.) | S1 innleder med å si at hvis noen har lyst til å soundpinte, så kan de det, etterpå. Så sier han noen «inviterende ord» til S2 og ber S2 om å komme og soundpinte. S1 og S2 veksler noen ord seg imellom (men det er vanskelig å høre hva de sier).                         | S1 virker positiv (er smilende og nikkende og har god blikk-kontakt med ensemblet) og ellers trygg og avslappet, i forhold til måten han snakker og fremtrer på (både med stemme og kropp) - og det er viktig for å gi trygghet i gruppa og være en god «rolle-modell». (jf. bl.a. Banduras modell-teori, som nevnes spesielt av en student i intervjuet).  |
| 0.18                  |   | S2 inntar «podiet», (smilende)- og gjør seg klar for soundpainting. (rydder bl.a. unna et notestativ.) S2 har først armene i kors og deretter «henges» hendene på bukselommene. S2 flytter seg så litt rundt på «podiet» (fortsatt med hendene på bukselommene), sannsynligvis for å få bedre oversikt og bedre kontakt med ensemblet.  | Vi hører bakgrunns-lyder fra ensemblet, fortrinnsvis elgitarer, bass og trommer. Noen fra ensemblet plystrer (lystig.) S2 snakker positivt til «plystreren» (og smiler), men vi kan ikke høre hva som blir sagt.<br><br>Det høres også små-prating fra ensemblet underveis. | S2 avslører et litt urolig og uryddig kroppsspråk med tanke på tydelig kommunikasjon, men smiler og virker positiv. S2 flytter seg litt for å få bedre øyekontakt med ensemblet, og det er viktig med tanke på god kommunikasjon, ettersom det er flere mur-søyler midt i rommet- noe som «delar ensemblet». Det må derfor sies at vi er i et krevende rom i, ettersom det er vanskelig å få øye på alle samtidig (og man må derfor flytte litt på seg innimellom for å se hele ensemblet). |
| 0.44                  | Scanning-tegnet gis til gitarist 1.     | S2 gir tegn med høyre hand, mens den venstre handa fortsatt hviler på bukselomma.   | Gitarist 1 spiller rytmisk på en akkord-rekke fra en av pop-låtene de har jobbet med i ensemble-timene.   | S2 gir tydelig tegn med høyre hand, men venstre handa på bukselomma er litt uryddig (og kan i verste fall utydelig-gjøre tegngivingen). Men S2 har ellers et underbyggende kropp-språk i forhold til musikken. S2 får kjapp respons fra gitarist 1 (som spiller på en av pop-låtene de har jobbet med tidligere).   |
| 0.56.                 | Scanning-tegnet gis til keyboardist 1.  | Tegngiving med høyre hand, mens den venstre handa hviler fortsatt på bukselomma.  | Keyboardist 1 spiller en arpeggio-sekvens (akkord-bryting) på først 2 akkorder, før han stopper. Så starter han igjen og nå spiller han en arpeggio-sekvens på 4 akkorder, kontinuerlig: Akkordsekvensen repeteres (går i «loop»).  | Keyboardist 1 responderer også kjapt, og det er tydelig at han forstod tegngivingen fra S2.   |
| 1.05                  | Continue (til keyboardist 1)            | S2 bruker begge hendene for å utføre tegnet.  | Keyboardist 1 fortsetter å spille sin arpeggio-sekvens på 4 akkorder, som repeteres.  | Keyboardist 1 fortsetter å spille, etter beskjed fra soundpainter.,   |
| 1.08                  | Scanning-tegnet gis til trommeslager 1  |   | Trommeslageren henger seg på keyboardist 1, som justerer sitt eget tempo, slik at det blir «on time» med trommeslageren.  | Trommeslageren henger seg på keyboardist 1 (selv om man står helt fritt på Scanning-tegnet), men tempoet er svært ujevnt hos trommeslageren. Keyboardist 1 bruker ørene godt når han justerer sitt eget tempo i forhold til trommeslageren.   |
| 1.14                  | Scanning-tegnet gis til trommeslager 2. |   | Trommeslager 2 kommer inn, og «henger seg på» de andre.   | Trommeslager 2 har litt startvansker må å synkronisere seg meg trommeslager 1, men etter noen sekunder har de felles rytme og tempo.  |

|       |   |  |  |   |
|-------|---|--|--|---|
| 1.17  | Scanning-tegnet gis til perkusjonist 1.   |  | Perkusjonist 1 følger opp keyboard 1 sitt tempo og lager et grunnkomp som støtte for keyboard 1.                     | Perkusjonist 1 følger fint opp keyboard 1 og lager et støttende grunnkomp, hvilket viser både god lytte- og samspills-evne.   |
| 1.21  | S2 nikker til keyboard-dist 1 (som et «Continue-tegn»?)   | S2 bruker hodebevegelse (nikker).  | Perkusjonist 1 fortsetter i taktfast tempo.  | S2 bruker hodebevegelse (nikker) sannsynligvis fordi hendene allerede er opptatt med et Scanning-tegn. Keyboardisten tolker nikket fra soundpainteren som et «Continue-tegn», for han fortsetter nå å spille (etter å ha stoppet opp.) Dette er et godt eksempel på hvordan man kan bruke ulike deler av kroppen, for å kommunisere forskjellige tegn samtidig.   |
| 1.23  | Scanning-tegnet gis til perkusjonist 2.   |  | Keyboardist 1 kommer etter hvert inn i igjen og fortsetter å spille sin arpeggio-sekvens på 4 akkorder.              |   |
| 1.26  | Continue-tegnet gis til perkusjonist 2.   |  | Keyboardist 1 fortsetter å spille sin arpeggio-sekvens, i tempoet til perkusjonist 2.                                |   |
| 1.28. | Whole Group-Rest of Group-Enter Slowly eller Synchronize-tegnet gis til resten (de som ikke er aktive allerede, dvs. perkusjonist 2). | Etter å ha gitt tegnene, klør S2 seg på nesa og lar deretter hendene henge på lommene igjen. | Resten av ensemblet kommer inn og følger akkord- og rytme-underlaget som allerede er etablert (med piano og djembe). | Her gis først tegnet for alle (Whole Group), men så justeres det til Rest of Group, ettersom det er noen som nettopp har fått Continue-tegnet. Tegnet Slowly Enter utføres nesten som Synchronize (det blir en blanding) og kan derfor misforstås, men det høres ut som alle forstår det likt (som Synchronize), sannsynligvis på grunn av at de lytter til hverandre og responderer derfor på samme måte. Uansett er det en «syntaktisk brist» her: Hvis det er ment som Slowly Enter, må det gis beskjed om hva som skal gjøres- og hvis det er Synchronize som er ment, skal det gis et når-tegn (når hendene foldes sammen skal man starte å spille- og den bør i så fall være tydeligere). |
| 1.38  |   | S2 går til mixer-bordet og justerer lydbalansen på mixeren.                                  | Ensemblet fortsetter å spille uti fra den siste tegn-rekka som ble gitt.   | At S2 justerer lydbalansen underveis, tyder på god lytte-evne (musikalsk kommunikasjon) og et visst overskudd i situasjonen. Det er nemlig fort gjort å bli stresset når man leder ensemblet (som soundpainter) og blir opptatt av egen rolle og kan dermed miste overskuddet til å være god lytter og f.eks. kunne høre alle i ensemblet.  |
| 1.48  | Tegnet Point-to-Point gis.  |  | Ensemblet fortsetter å spille uti fra den siste tegn-rekka som ble gitt.   | Her kunne det vært gitt et Whole Group-tegn først, så det ikke hadde vært noen tvil om at tegnet gjaldt alle. Her var det nemlig et par som fortsatte på sin forrige tegn-rekke, ettersom de ikke hadde fått beskjed om å stoppe.   |
| 2.01  |   | S2 tar seg til munnen og drar litt på smilet.  |  | Dette er ikke noe SP-tegn og kan derfor kommunikasjonsmessig gi «støy» eller i verste fall gjøre ensemblet avventende eller usikkert.   |
| 2.02  | Rest of Group-Off   |  | Trommeslager 1 stopper å spille.   | Rest of Group-tegnet utføres upresist og fort, men det virker som ensemblet tolker det likt og stopper å spille. Men trommeslager 1 stoppe også å spille, selv om han ikke har fått beskjed om det.   |

|       |   |   |  |  |
|-------|---|---|--|--|
| 2.06  | <i>Continue-</i><br>tegnat gis til<br>tromme-<br>slager 1.                                  | Tegnet gis med et smil.   | Trommeslager 1, fortsetter sitt groove (et rocke-aktig komp i 4-takt) – etter en kort stopp.   |  |
| 2.08  |   | S2 flytter kroppen til høyre.   |  | S2 flytter kroppen til høyre, for å få øyekontakt med de som er bak søylen som står midt i rommet.   |
| 2.13  | <i>Enter Slowly</i><br>eller<br><i>Synchronize-</i><br>tegnat gis til<br>perkusjonist<br>1. | S2 slår rytme på låret.   | Perkusjonist 1 setter i gang en kjapp rytme, med 16-deler.   | Det er igjen utydelig om det er <i>Enter Slowly</i> eller <i>Synchronize</i> -tegnat som gis- og dermed får man som nevnt før en «syntaktisk brist» Imidlertid: Perkusjonist 1 «kobler seg på» trommene og de skaper en felles groove, så det kan tyde på at det tolkes som utførelse av <i>Synchronize</i> . S2 slår rytme på låret og er tydelig med i musikken. |
| 2.21  | <i>You</i> gis til<br>keyboardist<br>2.   | S2 «spiller» deretter keyboard med hendene, i luften.   | Etter hvert spiller keyboardist 2 rytmisk på en tone.  | S2 spiller keyboard med hendene (i luften) for å tydeliggjøre hvem som skal spille. Med kun <i>You</i> -tegnat, skjedde det nemlig ingenting, men når studenten «luft-spiller» keyboard setter keyboardisten i gang. Men det gis ingen beskjed om hva som skal spilles. (Hvis det er fritt, burde <i>Point-to-Point</i> -tegnat kommet først.)                     |
| 2.30  | <i>Rest of Group- Enter Slowly</i> eller<br><i>Synchronize?</i>                             |   |  | Det er igjen utydelig om det er <i>Enter Slowly</i> eller <i>Synchronize</i> -tegnat som gis, men ensemblet responderer som det er <i>Synchronize</i> .  |
| 2.53. | <i>Palette 1-</i><br>tegnat gis.  | <i>(Kameraet fanger ikke opp dette tegnet, men man kan høre det på ensemblet- og så forklares det etterpå.)</i>                       | Vi hører etter hvert «forsøk» på refrenget på låten «Paradise», (av bandet «Coldplay»), men det hele stopper etter hvert opp.          | Det er tydelig at ensemblet ikke er forberedt på <i>Palette 1</i> for de klarer ikke å «samle seg» - og det hele faller sammen og stopper opp. Sannsynligvis fordi denne paletten er ny for dem og de husker den muligens ikke.  |
| 2.53  |   |   | Latter høres fra S2.   | S2 ler av det mislykkede forsøket, muligens for å signalisere at det ikke gjør noe.  |
| 2.58  | <i>Palette 1</i>  | S2 stopper opp og forklarer hvordan <i>Palette 1</i> («Paradise») var.  | S2 bruker muntlig språk for å forklare eller påminne om hvordan <i>Palette 1</i> var.  | S2 forstår at det er nødvendig med muntlig forklaring her, ettersom ensemblet muligens har glemt hvordan <i>Palette 1</i> var. Etter hvert kommer man i gang med <i>Palette 1</i> .  |
| 3.14  |   | S2 går fra «podiet» for å hente flip-overen med akkordene på <i>Palette</i> -låten på. Flip-overen viser akkordene og gangen i låten. | Vi kan etter hvert høre en gitarist som spiller «Smoke on the water».  | Flip-over er fin å bruke for både å vise «oppskriften» og for at elevene ikke trenger å memorere så mye.   |
| 3.39  | <i>Palette 2</i>  |   | S2 sier: <i>Palette 2 er "Smoke on the water"</i> .  | Verbal info fra S2 for å sikre at ensemblet husker <i>Palette 2</i> .  |
| 3.59  |   |   | S2 spør: <i>Er det noen som har forslag til ny palett?</i>   | S2 ønsker delaktighet fra ensemblet.   |
| 4.10  | Forslag fra ensemblet: «Bæ, bæ lille lam.»  |   | Det høres latter fra både soundpainter og ensemblet.   | S2 tar ikke dette forslaget til etterretning. Muligens fordi det ikke oppfattes som «seriøst» eller ikke er spennende eller utfordrende nok?   |
| 4.28  |   | S2 skriver «palett-informasjon» på tavla.   | S2 forslår at de kan ta refrenget på låten «Moves like Jagger», av gruppa «Maroon 5».<br><br>Vi kan høre litt små-prating i ensemblet. | De to valgte palettene er hentet fra to låter som elevene kjenner fra før (de har jobbet med disse refrene i forkant, bl.a. i samspilltimene) – og det kan være lurt å koble litt kjent musikk til SP slik at elevene får en viss nærhet eller identifikasjon til SP- musikken. Begge låtene har tydelige særpreg både melodisk og rytmisk og det kan være en      |



|           |  |   |  |  |
|-----------|--|---|--|--|
|           |  |   |  | fordel ettersom de raskt og <i>når som helst</i> skal kunne «svitsje» tilbake til disse palettene.   |
| 4.43      |  | Det foretas stemming av strenge-instrumentene.  | S2 stiller noen praktiske spørsmål (om. bl.a. CD-spilleren).                             | Det blir stemming av strenge-instrumentene, etter forslag fra en av studentene.  |
| 5.04      |  | S2 går til CD-spilleren. S2 fordeler oppgavene for de ulike instrumentene i låten «Moves like Jagger».  | I tillegg til verbal info, synger S2 temaet på «Moves like Jagger».                      | Viktig info gis både med talestemme og med sangstemme.   |
| 5.19      |  |   | Det kommer forslag fra en annen student om at låten skal avspilles (på CD-spiller).      | Dette viser at også de andre studentene er aktivt med i undervisningssituasjonen og kommer med konstruktive forslag til S2.  |
| 5.28      |  | «Oppskriften» for låten skrives på tavla.   |  | Låten transponeres, og skrives i ny toneart på tavla, slik at det blir lettere for elevene å spille den: Oppskriften tydeliggjøres- og de trenger ikke å memorere den (Ettersom den er godt synlig på tavla).  |
| 5.31      |  |   | Det gis forslag fra en annen student om hvilke akkorder som skal brukes.                 | Dette viser igjen at også de andre studentene er aktivt med og kommer med konstruktive forslag til soundpainteren.   |
| 5.59-6.40 |  | S2 leter etter låta <i>Moves like Jagger</i> , på CD. Ensemblet øver seg på låten imens.  | Studentene hjelper elevene med å finne rett rytme, grep mm.                              | Multi-modaliteten er spesielt stor i denne «forberedelses-fasen» (det er høy «modal tetthet», jf. Sigrid Norris, 2011.) Og det gis masse ulik informasjon på kort tid og det gir en litt hektisk atmosfære.  |
| 6.41      |  | CD-avspilling av <i>Moves like Jagger</i> .   | <i>Moves like Jagger</i> høres i rommet.   | S2 spiller låten for alle for å være sikker på at alle skal huske den.   |
| 7.25      |  |   | Verbal info gis av soundpainter: S2 gir info om akkorder og gangen i refrenget på låten. | S2 hører at ikke alt er på plass og presiserer akkordene og gangen i låta.   |
| 8.02      |  |   | S2 spør: «Ok?»   | Verbalt spørsmål fra S2 for å sjekke at alle er klare.   |
| 8.05      | S2 viser tegnrekka: <i>Whole group (alle)- Palette 1- Play</i> | S2 tar ett steg fram (i «boksen») idet <i>Play</i> -tegnet gis. Etter å ha gitt tegnene, stryker studenten seg over panna og kinnet og begynner etter hvert å slå rytme på låret (følger rytmen fra ensemblet.). I tillegg til å slå rytme på låret, nikker S2 i takt med musikken og hele kroppen beveger seg i musikkens tempo. |  | S2 virker ivrig etter å komme i gang. Tegnene utoves tydelig, men bevegelsene etterpå kan være forstyrrende (studenten stryker seg over panna og kinnet og begynner etter hvert å slå rytme på låret) og kan forårsake <i>støy</i> i kommunikasjonen, ettersom alle bevegelser i utgangspunktet kan oppfattes som tegn. Ellers viser S2 tydelig at «kroppen er med i musikken»- og det kan være viktig på flere vis: Det kan være med på å tydeliggjøre både <i>tempo og rytmikk</i> og det viser også <i>engasjement og energi</i> som igjen kan smitte over på ensemblet. At S2 er <i>kroppslig</i> med i musikken viser også at det er en musikalsk (og kommunikativ) <i>forbindelse</i> mellom S2 og ensemblet. Denne innlevelsen og forbindelsen er essensiell dersom S2, sammen med ensemblet, skal utnytte potensialet i det musikalske materialet som fremkommer i løpet av en sekvens gjennom et nært samspill. Rent musikalsk blir det en litt famlende start med refrenget av <i>Paradise</i> . Her kunne nok S2 angitt et tempo og hjulpet de litt i gang (i stedet for å slå tempoet på låret og følge ensemblets tempo <i>etter</i> at de har kommet i gang). Men dette kan sees på flere måter: Noen soundpaintere vil gjerne |

|      |   |  |   |   |
|------|---|--|---|---|
|      |   |  |   | angi tempo- mens andre vil det ikke, bl.a. fordi de vil at ensemblet skal «kommunisere seg fram til enighet» om bl.a. tempoet. (Dette drøftes senere).  |
| 8.29 | S2 gir tegnrekka: <i>Whole group – Palette 2-Play</i>       | S2 blir stående litt før Play-tegnet gis, og går litt forsiktig, rykkvis, fram (i «boksen»).<br><br>Deretter begynner studenten å «vinne fingrene» sine.   |   | S2 virker litt nølende- og det «bekreftes» både gjennom tegngiving og kroppsspråk. Ensembles overgang fra P1 til P2 er også litt nølende –både tempomessig og i forhold til karakteren i låta –men det kommer seg etter hvert. Også her kunne nok S2 angitt et tempo og hjulpet ensemblet i gang. Samtidig skal det sies at det uansett kan være krevende å skifte kjapt fra en melodi til en annen for ganske uerfame musikere, så litt musikalsk «friksjon» må man regne med når man jobber med paletter. Til studentens «forsvar», må det også nevnes at det er første gang studenten tester ut denne paletten.          |
| 8.35 |   | S2 blir stående å «vinne fingre» i noen sekunder. Kroppen gynger i takt med musikken.  | Etter litt er de i gang med refrenget på «Moves like Jagger». Vi hører et litt rytmisk «haltende» ensemble. | Også her er det litt nølende, men det hjelper når vokalistene (en medstudent) kommer inn og tar «musikalsk ansvar». Gjennom kroppen viser S2 klar deltakelse i musikken.  |
| 8.45 | S2 viser tegnene: <i>Tempo-up.</i>                          |  | Når tempoet settes opp, blir ensemblet etter hvert «enig» om felles puls.                                   | Gruppen responderer godt både i forhold til tegn-givingen og mht. lytting til hverandre.  |
| 8.57 | S2 gir tegnet til bassist og gitaristene: <i>Volume-up.</i> | S2 gir en verbal beskjed når tegnet gis (en tilleggs-opplysning.) Deretter rister studenten på hodet, og samtidig kommer det fram et smil.   |   | Det kan virke som elevene ikke får med seg kommandoen eller ikke forstår den helt, eller er «opptatt med sitt». Det er nemlig ikke hørbart at volumet øker, i alle fall ikke i særlig grad –og det er nok derfor S2 gir verbal tilleggs-opplysning og rister på hodet. Men ved å smile viser S2 «takhøyde» og vil muligens signalisere at «ingen feil er gjort» (jf. Thompsens motto: <i>There are no mistakes.</i> )   |
| 9.07 | S2 gir tegnrekka: <i>Whole group- Palette 1-Play.</i>       | S2 tar ett steg fram (i «boksen»). S2 tar seg litt til panna og munnen og «fikler» litt fram og tilbake med handa i ansiktet og etter hvert under haka. S2 følger (eller viser?) tempoet i musikken ved å bevege/riste på hodet i noen sekunder. |   | Det tar litt tid før de er på «sporet» rent tempomessig. Det trengs litt tid til å omstille seg tilbake til «Paradise»- og igjen kunne studenten kanskje gitt ensemblet en tempo-angivelse. S2 er urolig med hendene og det gir et litt uryddig «direksjons-språk». De håndbevegelesene studenten gjør kunne i verste fall blitt tolket som tegn (slik enkelte «ikke-tegn» ble det ved noen anledninger), men uti fra elevenes kjennskap til Soundpainting og sannsynligvis kommunikasjonskoder for øvrig, vet de at det er vanlig med noen «ukontrollerte» handbevegelser og litt uryddig kroppsspråk når vi kommuniserer. |
| 9.20 | <i>Vocalist- Long-tone, i høyt leie?</i>                    | <i>Vocalist</i> -tegnet gis- og uten å fange inn det neste tegnet med kameraet, kan vi uti fra det auditive anta at det var <i>Long-tone (i høyt leie)</i> som ble gitt.   |   | S2 gir vokalistene (en med-student) en «solist-oppgave» og bruker nok denne med-studenten fordi vedkommende ved flere anledninger har vist godt engasjement og tatt musikalsk ansvar- noe som etter min mening har bidratt til å bygge ekstra trygghet i gruppa.  |
| 9.35 |   | Kameraet tar en «sveip» for å vise resten av ensemblet.  | Melodien kommer tilbake hos vokalistene (9.38). (Det fanger   | Vi ser alle i ensemblet og de virker fokuserte og engasjerte, men det viser også at en del elever kikker vel så mye på  |

|       |                  |   |  |  |
|-------|------------------|---|--|--|
|       |                  |   | heller ikke kameraet inn- men det kan høres.)                      | instrumentet sitt som på soundpainteren. (Dette ble også nevnt som en av hovedutfordringene med SP, av en av praksislærerne.)  |
| 9.55  | .... <i>Off.</i> | Litt spredt applaus (fortrinnsvis fra studentene, kan jeg se i sidesynet mitt).   |  |  |
| 10.01 |                  | S2 tar seg til haka. Deretter inviterer S2 neste soundpainter opp på «podiet», gjennom å vise armbevegelser og snu kroppen sin i retning av podiet. | S2 gir beskjed om at de skal «gå runden» og la alle få soundpante. | Dette med at alle skulle være soundpaintere og få øvelse i både å utføre tegnene, få forståelse for språkets oppbygging og muligheter, lede et ensemble og ta estetiske og musikalsk avgjørelser mm. Drøftes senere. |

#### Oppsummering, vurdering og drøfting av S2:

S2 sin sekvens varte i 9 min. og 54 sek. Og det ble benyttet 17 ulike tegn og 34 totalt.

#### *Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).*

S2 har god kontakt med ensemblet og viser generelt god kommunikasjon, men flere ganger kunne S2 hjulpet ensemblet med tempoangivelser. (8.05, 8.29 og 9.07). Her er det nemlig merkbart at ensemblet sliter og kunne trengt litt «drahjelp». Ellers bruker S2 et stort spekter av modale midler utenom selve tegnene; som verbalspråk, skriftspråk (på papir, tavle og flip-over) og diverse auditive hjelpemidler (CD-spiller, lydanlegg mm). I tillegg bruker S2 tydelig kroppsspråk, mimikk og humor (smil og latter), slår rytme på låret og nikker, mm. Det meste av dette kan knyttes til tegngivinga og understøtte denne (ved 16 tilfeller, har jeg registrert). Men S2 har også en del «ufunksjonelle» bevegelser, som kan forstyrre tegngivingen og kommunikasjonen (såkalt «støy»). S2 stryker seg flere ganger over panna og kinnet og har handa på lomma ved flere anledninger osv. (11 tilfeller har jeg registrert). Imidlertid er det vanskelig å påvise at dette får uheldige konsekvenser for tegn-forståelsen og utøvelsen hos ensemblet, bortsett fra de gangene S2 slår rytme på låret (som ikke alle ser), i stedet for å slå pulsen med hendene- og tydeliggjøre pulsen. Å slå seg på låret er ikke noe SP-tegn, men det er derimot tempo-angivelser med hendene (som en dirigent ville gjort det.)- og det er tydelig at ensemblet hadde trengt tempo-anvisninger ved flere tilfeller, som nevnt. S2 viste overskudd som leder og god lytter ved flere anledninger, bl.a. da han justerte lydbalansen på mixerbordet (1.38) og gjorde tilpasninger ved å transponere «Moves like Jagger» til ny toneart og tok seg tid til å lytte på sangen (riktignok etter tips fra en medstudent.)

Et annet kommunikasjonsmessig poeng var at dette rommet hadde flere stolper som reduserte synskontakten med hele ensemblet, hvilket betydde at soundpainteren var nødt til å røre seg fra side til side innimellom, for å få øye-kontakt med alle i ensemblet. Vi var derfor i et krevende rom i forhold til å kommunisere tett og «ryddig» med et ensemble. (Men det var det beste rommet kulturskolen hadde).

Av de tegn som gikk igjen mange ganger, er *Scanning* (6 ganger) og *Palette* (også 6 ganger). Hvis man skal være litt kategorisk, kan man si at *Scanning* er et åpent tegn og gir derfor rom for stor frihet og et kreativt innhold fra den som *scannes*. *Palette*-tegnene derimot, er i stor grad forhåndsbestemt, og gir lite rom for et fritt innhold, ettersom alle palettene her var refreng eller riff på kjente låter. Her var det mer *tempo* (særlig felles puls) og *timing* som stod i sentrum. Kreativiteten blir dermed ikke nødvendigvis så stor ( i alle fall ikke tilsynelatende), men kravet til lytting og god kommunikasjon blir stort. Generelt ga ikke S2 noen særlig uvante eller spesielle bestillinger, så verken det kreative eller det idiomatiske ble satt særlig på prøve- sett uti fra tegn-rekkene. Det virket heller som hovedfokuset lå i å øve på overganger i forbindelse med palettene.

*Ellers*: Det var stort engasjement og ansvarlighet fra de andre studentene. Ved flere anledninger støttet de både opp ekstra som musikere i ensemblet og skapte trygghet og var med og tydeliggjorde musikalske uttrykk inni mellom- og ikke minst kom de med konstruktive forslag for å hjelpe soundpainteren. (f.eks.: 4.43, 5.59, 8.35 og 9.20).

#### *Logisk forståelse og syntaks*

S2 viser generelt en god forståelse for tegnspråkets logikk og syntaks, men viser også en noen ujevnheter på dette området. Det mangler bl.a. *hva*-tegn ved et par anledninger (2.21 og 2.30) og et *hvem*-tegn, (1.48). Ellers får det syntaktisk/logiske konsekvenser når S2 er utydelig på *Synchronize / Enter slowly*-tegnet og utfører det som en mellomting av de to tegnene. Dette skjer forøvrig hos flere soundpaintere, så dette er tydeligvis to tegn som oppfattes som veldig like, rent visuelt- og det burde nok blitt presisert ved første gjennomgang av tegnene. Imidlertid er

betydningsinnholdet i de to tegnene svært ulikt- så det får både semantiske og syntaktiske konsekvenser. Hvis tegnet oppleves som *Synchronize* har man nemlig bestemt *innholdet* (du skal «synkronisere» med, spille noen lunde det samme, som en eller flere andre spiller), men hvis tegnet oppleves som *Enter slowly*, sier det ingen ting om *hva* man skal spille, bare *når* man skal spille (man skal begynne å spille i løpet av 3-5 sekunder.) Så da står ensemblet uten en bestilling av innhold (*hva*). Og det var altså det som skjedde ved flere anledninger (1.28, 2.13 og 2.30). Man skulle kanskje tro at det musikalske resultatet ville bli diffust, hvor noen tolket det som *Synchronize* og andre som *Enter slowly*. Imidlertid tolkes det, ved alle tre tilfeller, som *Synchronize*, så ensemblet er «samkjørt»- noe jeg vil tolke som god intern kommunikasjon i ensemblet. Gjennom visuell og auditiv kommunikasjon blir man «enig», gjerne i løpet av en brøkdel av et sekund. Dette kan godt sammenlignes med *teatersport*, hvor f.eks. to aktører, som muligens aldri har truffet hverandre før, på sparket skal produsere fram en felles muntlig uttalelse om f.eks. et emne, uten å vite noe om verken *hva* de selv eller medspilleren kommer til å svare. Men gjennom svært spontan «avkodning» av hverandre, kommer man fram til felles ord og etter hvert til en setning (eller flere). At det her foregår flere parallelle prosesser, både kognitivt og intuitivt, både «utover» (mot den andre) og «innover» (mot deg selv) er tydelig. Man skal produsere både eget og felles uttrykk, og forutsetningene for å lykkes er at man må lytte svært godt til hverandre, kanskje lese mimikk og kropps-språk på med-spilleren, tenke på både del og helhet ( vertikalt/ horisontalt), både - og ikke minst skal man også være spontan og kreativ.)

Men S2 viser også en viss «erfarenhet» da han plutselig omgjør sin bestilling fra *Whole Group* til *Rest of Group* (1.28) da han oppdager at han nettopp har gitt *Continue*-tegnet til perkusjonist 2 (1.26), slik at det allerede er noen som spiller (og som skal fortsette med det).

*Tydelighet og flyt i tegngivingen:*

Av i alt 34 utførte tegn, må man kunne si at tydeligheten på tegn-utførelsen er god og det er også generelt god flyt i tegngivingen. S2 er som nevnt utydelig på *Synchronize* og *Enter slowly* og utfører det som en mellomting av de to tegnene, ved tre anledninger. (1.28, 2.13 og 2.30). Ellers gis et upresist *Rest-of Group-tegn* ved en anledning (2.02), uten at det får konsekvenser (alle i ensemblet reagerer likt).

|       |  |                                     |   |   |
|-------|--|-------------------------------------|---|---|
| 10.13 |  | <b>Elev 1 (E1) går på «podiet».</b> |   |   |
| 10.19 | E1 gir tegnene: <i>Whole group</i> – <i>Long tone</i> (høyt leie)- <i>Play</i> | E1 tar ett steg fram (i «boksen»).  | Vi hører fortrinnsvis virvler fra perkusjonistene og høye (men korte) toner hos den ene keyboardisten (vi hører ikke noe særlig til streng-instrumentene og vokal). | E1 virker veldig resolutt og har muligens forberedt seg på dette ettersom det virker som han har «start-kommando» klar. Ensemblet reagerer raskt og særlig trommeslageren er musikalsk på plass.  |
| 10.25 | E1 deler inn i gruppe 1 og gruppe 2  |                                     |   | E1 deler kjapt inn i gruppe 1 og gruppe 2. Kanskje det er litt for kjapt, ettersom den forrige kommando ikke hadde «satt seg» helt ennå. E1 har det i det hele tatt litt travelt, men viser tegnene imponerende tydelig, med unntak av <i>Play</i> -tegnet, hvor hendene rettes nedover i stedet for oppover (men det er likevel ikke noen tvil om at det er et <i>Play</i> -tegn.)   |
| 10.35 | E1 gir beskjed til gruppe 1(to ganger) om å spille, men sier ikke hva.         | E1 tar ett steg fram (i «boksen»).  | De kommer i gang med <i>Palette 1</i> , men ved gruppeinndelinga hører vi ikke særlig forandring, bortsett fra at vi kan høre særlig at vokalisten blir sterkere.   | Ettersom de allerede spiller ( <i>Palette 1</i> ) blir det ikke særlig forandring (ettersom E2 ikke sier hva de skal spille) men vi kan høre særlig at vokalisten blir sterkere. Det kan virke som vokalisten, som altså er student, tar litt ekstra ansvar for å tydeliggjøre elevens intensjon, som ikke ble formidlet så tydelig. Det kan virke som E1 bruker tegn som er litt vanskelig for ham selv. E1 har fokus på gruppeinndeling, og gir gruppeinndelingstegnene unødvendig mange ganger, men glemmer <i>hva</i> de skal gjøre. (Flere elever uttrykte i intervju at |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
|  |   |   |   | rekkefølgen på tegnene (syntaksen) var en utfordring og dette kan være et slikt eksempel. E1 har et ryddig kroppsspråk, som underbygger tegnene.   |
| 10.40  | E1 gir beskjed til gruppe 2 (dobbel inndeling) om <i>Enter Slowly</i> | E1 blir stående og dra litt i jakka si etter å ha gitt tegnkommandoen.  | Det høres ingen særlig respons fra gruppe 2.  | E1 gir <i>Enter Slowly</i> , men tegnet er uklart og ligner nesten like mye på <i>Synchronize</i> . Det blir da heller ikke særlig respons fra gruppe 2. Etter at E1 ikke får særlig respons fra gruppe 2, blir E1 stående og dra litt i jakka si før E1 velger å stoppe det hele- og opplever muligens at responsen ikke ble så tydelig som E1 hadde håpet på?<br>Igjen dobbel inndeling av gruppe. |
| 10.52  | E1 gir <i>Off-tegnet</i> .  | Ansiktsuttrykket er ikke helt tydelig og dermed vanskelig å lese.<br><br>Etter stoppen går E1 fort bort for å overta gitaren igjen. |   | Ikke alle stopper samtidig. Det skyldes sannsynligvis at de ikke har blikket rettet mot soundpainteren, siden <i>Off</i> -tegnet utføres tydelig nok.<br>E1 går fort bort for å overta gitaren igjen, så det kan virke som <i>det</i> er nærmere E1s komfortone –og det er ikke så overraskende, ettersom E1 er fersk som soundpainter.  |
| 11.01  |   |   | Det gis applaus fra ensemblet.                | Resten av gruppa (og særlig studentene) forsøker å oppmuntre og gi støttende respons.  |
| <p><b>Oppsummering, vurdering og drøfting av E1:</b><br/> <i>Denne sekvensen varte i 51 sekunder. Det ble benyttet 8 ulike tegn og 10 tegn totalt.</i></p> <p><i>Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).</i><br/> E1 er offensiv, men har litt uklar formidling. Han bruker muligens litt for vanskelige tegn og «vil kanskje for mye» - ettersom det blir et oppjaget tempo, med det resultatet at ikke alle nødvendige opplysninger gis (f.eks. mangler <i>hva</i>-tegn, (10.35).) En av studentene tar musikalsk ansvar og prøver å hjelpe til med å «effektuerer bestillingen», selv om det ikke sies <i>hva</i> som skal gjøres. Ellers, det nevnte <i>Enter Slowly</i>- tegnet var uklart og lignet på <i>Synchronize</i> (10.40)- og han fikk da heller ikke særlig respons fra ensemblet.<br/> Grunnlaget ble for tynt til å si noe på dette punktet. (Sekvensen varte bare i 51 sek. Og kun 8 ulike tegn ble brukt.)</p> <p><i>Logisk forståelse og syntaks</i><br/> E1 delte inn i grupper uten å fortelle <i>hva</i> som skulle gjøres (10.35) og dermed ble det mangelfullt både syntaktisk og logisk- og gruppeinndelings-tegnene kom også unødvendig mange ganger.</p> <p><i>Tydelighet og flyt i tegngivingen:</i> E1 var generelt tydelig på tegnene, men med et par unntak: <i>Enter Slowly</i>- tegnet var uklart og lignet like mye på <i>Synchronize</i> (10.40)- og på <i>Play</i>-tegnet rettet han hendene nedover i stedet for oppover. Ellers: E1 går korrekt fram i «boksen» på <i>Play</i>-tegnet (10.19 og 10.35).</p> |   |   |   |  |
| 11.05  |   | <i>Student 3 (S3)</i> går fram for å soundpante.  |   |  |
| 11.10  | S3 gir tegnet: <i>Scanning</i>  | S3 er rak i kroppen og bruker lite mimikk.  |   | <i>Scanningen</i> starter (fra høyre) med først gitarist, deretter pianist- som begge spiller rytmisk på en akkord. Deretter «scannes» bassist og gitarist 2, som ikke har like tydelige ideer.<br>S3 har et litt stivt kroppsspråk.   |
| 11.31  | S3 gir tegnet <i>Continue</i> til keyboard-ist 2.                     | S3 tar etter hvert ett steg tilbake.  | Keyboardist 2 spiller en «melodisk arpeggio». | Neste mann ut, keyboardist 2, kommer med en «melodisk arpeggio» som kan være et fint motiv å bygge videre på og får da også tegnet <i>Continue</i> . Her fanger studenten fint inn muligheten som ligger i motivet fra keyboard 2 og bygger videre   |

|   |                                    |   |   |   |
|---|------------------------------------|---|---|---|
|   |                                    |   |   | på det. S3 tar etter hvert ett steg tilbake, sannsynligvis for å gå ut av «boksen» (men det kan selvsagt også være ubevisst.)   |
| 11.41   | <i>Rest-of Group-Synchro-nize.</i> |   | Keyboardist 2 fortsetter med sin «melodiske arpeggio» og resten kobler seg på.                  | Resten av ensemblet blir med på motivet til keyboardist 2, i mer eller mindre grad.   |
| 11.47   |                                    | S3 tar ett steg fram.   |   |   |
| 11.50   | Gruppeinndeling: <i>Group 1</i>    |   |   | Tydelig tegn gis av soundpainter, men det er unødvendig å dele inn i grupper uten beskjed om <i>hva</i> som skal utføres.   |
| 11.54   | Gruppeinndeling: <i>Group 2</i>    | S3 gjør en litt sidelengs bevegelse.  |   | Tydelig tegn av S3, men igjen er det ulogisk å dele inn i grupper uten å fortelle <i>hva</i> som skal gjøres.   |
| 12.00   | <i>Group 1-Volume (ned)</i>        |   | Det høres lite volumforskjell, men snarere en tempoforandring.                                  | Soundpainteren gir nå beskjed om <i>hva</i> som skal gjøres, men det høres ikke særlig forandring på volum i gruppe 1, men snarere en tempoforandring- og det er ikke uvanlig at tempo og volum «blandes».  |
| 12.10   | <i>Group 2-Volume (opp)</i>        | S3 beveger kroppen litt fra side til side.  | Det høres lite volumforskjell i gruppe 2 også.  | Heller ikke her får S3 særlig respons.  |
| 12.17   |                                    | S3 tar ett steg tilbake.  |   |   |
| 12.24   | <i>Group 1-Pitch Up</i>            | S3 tar ett steg fram (i «boksen») på <i>pitch up</i> . S3 smiler og nikker til perkusjonistene. | Det er ingen særlig musikalsk respons å høre på det siste tegnet.                               | S3 nøler litt med retningen på tegnet først. S3 går korrekt i «boksen» på <i>pitch up</i> -tegnet, men ensemblet følger ikke særlig. Det kan skyldes at det kan være krevende å skifte <i>pitch</i> midt i et musikalsk forløp (særlig for perkusjonistene) eller at de ikke var observante nok på tegnet som ble gitt.                   |
| 12.35   | <i>Group 2-Palette 1</i>           | S3 beveger kroppen litt fra side til side.  | Musikalsk er ensemblet på «leting» en stund, før de samler seg om <i>Palette 1</i> .            | Tydelige tegn fra soundpainter, men det tar lang tid før gruppe 2 «treffer» <i>Palette 1</i> . Jeg tror det kan skyldes en kombinasjon av at de ikke fulgte helt med og at de begynner å bli litt slitne (SP er konsentrasjonskrevende). S3 er heller ikke så resolutt i bestillingene nå- og er muligens litt på «ide-leting» selv også. |
| 12.56   | <i>Whole Group-Tempo (up)</i>      |   |   | S3 gir tydelige tegn, og ensemblet følger fint med soundpainteren.  |
| 13.05   | <i>Volume (up)</i>                 |   | Det høres nesten bare ut som det er den ene trommeslageren som har fått med seg volum-økningen. | Her følger ikke ensemblet like godt.  |
| 13.13.  | <i>Whole Group-Off</i>             | S3 går ett steg fram (i «boksen») på <i>Off-tegnet</i> . S3 smiler til ensemblet.               |   | Kontant slutt fra ensemblet (men det er ikke nødvendig av S3 å ta ett steg fram på <i>Off-tegnet</i> ). S3 smiler til ensemblet og virker tilsynelatende fornøyd.   |
| 13.15.  | Applaus fra ensemblet              | S3 smiler og ser fornøyd ut.  | S3 smiler og sier deretter til ensemblet: «Yes- tøft».  |   |
| 13.23.  |                                    | S3 peker på neste elev som skal soundpante.   |   |   |
| <p><b>Oppsummering, vurdering og drøfting av S3:</b><br/> Denne sekvensen varte i 2 min. og 23 sek. Det ble benyttet 14 ulike tegn og 19 tegn totalt.</p> <p><i>Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).</i><br/> S3 var generelt tydelig i tegngivingen, men hadde svært lite mimikk og et litt «stivt» kroppsspråk, så det var underveis vanskelig å «lese» han, utover selve tegngivingen. Det kan slå flere veier: Det positive kan være at med et</p> |                                    |   |   |   |

så «ryddig» kroppsspråk blir ikke tegngivingen forstyrret av andre «ufunksjonelle» bevegelser eller tegn (som f.eks. å klø seg på haka eller ha hendene i lomma). Samtidig, ettersom han virket litt stiv kunne man få inntrykk av at ikke «hele kroppen» var til stede- og da er det ikke sikkert man klarer å formidle den atmosfæren, eller de uttrykkene man ønsker seg som soundpainter. Om det var årsaken til at S3 fikk lite respons på noen av bestillingene sine (f.eks. 12.00, 12.10 og 12.24) eller om det skyldtes den litt uklare gruppe-inndelingen i forkant (det manglet et *hva*-tegn, 11.54) skal være usagt, men det kan ha vært en medvirkende årsak.

Hans sluttkommentar: *Yes. Tøft!*, sa han muligens både for at han likte å soundpinte, men også kanskje for å oppmuntre og inspirere de andre i ensemblet (og dermed gi inspirasjon til de neste.)

S3 får verken god flyt eller overskudd til kreative bestillinger ettersom han «roter seg litt bort» i de mange gruppe-inndelings-tegnene. Av 19 tegn totalt, dreier 7 av dem seg om å dele inn i gruppe 1 eller 2- og i tillegg har han to *Whole-group*-tegn og ett *Rest of Group*-tegn. Det blir til sammen 10 *hvem*-tegn (*who*), av totalt 19 tegn, så da forstår vi at det ikke blir så mye fokus på det innholdsmessige (*what*).

#### Logisk forståelse og syntaks

S3 viste generelt god forståelse for logikken og oppbyggingen av språket, men burde unngått å gi gruppeinndelingstegnene to ganger (11.50 og 11.54). I stedet for først å dele i grupper, for i neste omgang å gi en kommando- kunne han delt inn i grupper samtidig som tegn-kommandoer kom. Dette viser seg ved flere anledninger: Gruppeinndeling blir for omfattende: Det er mange som «går rundt grøten» -det gis mange tegn, uten at noe skjer. (Dette er for øvrig en av innvendingene mot SP fra tegnskeperne av «Oh, Pierre!»- og det vil også drøftes mer inngående.)

*Tydighet og flyt i tegngivingen:* S 3 var tydelig i tegngivinga og virket sikker og intensjonell (hadde klare ideer) og det hele hadde fin flyt.

|        |  |  |   |   |
|--------|--|--|---|---|
| 13.27. |  | Elev 2 (E2) går fram for å soundpinte.   |   |   |
| 13.31  |  | E2 går litt urolig omkring før han starter.  | E2 spør først om tegnene for noen av instrumentene i ensemblet og får svar fra den nærmeste studenten.      | E2 er først og fremst interessert i å få repetert tegnene for instrumentene perkusjon og strenge-instrument (NB: keyboard/piano regnes som perkusjonsinstrument). E2 får svar fra nærmeste student (S2) og setter etter hvert i gang.   |
| 13.47  |  | E2 gjør seg klar. E2 klapper seg litt på låret og går litt fram og tilbake.  | Det høres litt latter fra E2.   | E2 viser et litt urolig kroppsspråk –og han er nok litt spent på situasjonen.   |
| 13.57  |  |  | Nytt spørsmål fra E2 om tegnet for trommer.   | Student 2 forteller bekreftende at tegnet for trommer (og perkusjon) er en hånd på brystet.   |
| 14.02  | E2 gir tegnrekka:<br><i>Percussion-Tempo (lavt)-Percussion-Tempo (høyt)-Play</i> | E2 tar ett steg fram før han gir tegnene og avslutter med enda ett steg fram på <i>Play</i> . Deretter tar E2 ett steg tilbake | Etter hvert setter trommeslageren i gang et resolutt «pop-groove» i 4-takt og keyboardisten følger fint på. | Det er tydelig at E2 er usikker på rekkefølgen (syntaksen) og gir <i>hvem-</i> og <i>hva</i> -tegnene to ganger, før E2 gir <i>Play</i> -tegnet ( <i>når</i> ). E2 forandrer imidlertid tempo-tegnet fra lavt til høyt, og det har tydeligvis ensemblet fått med seg for trommeslagerne og keyboardisten starter i et ganske høyt tempo, til tross for litt nølende tegngiving. |
| 14.15  | <i>Tempo (ned)</i>   |  | Vi hører tydelig tempoforandringer hos musikerne.   | Tempoet justeres ned og trommeslagerne og keyboardisten følger soundpainteren godt. Tegngivingen er fortsatt litt nølende (og det viser også kroppsspråket).  |
| 14.23  | <i>Continue</i>  | E2 flytter seg sidelengs og snur seg mot stenge-instrumentalistene.  | Den gode grooven fortsetter.  | E2 ber trommeslagerne og pianisten fortsette. Riktignok tar E2 <i>Continue</i> -tegnet med ei hand i stedet for to, men utøverne forstår hva som menes og fortsetter «grooven» sin.   |

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| 14.26   | <i>Strings-Play</i>  | E2 tar ett steg fram og deretter ett steg tilbake.                                    | Etter en stund er strenge-instrumentene i samspill med rytme-kompet. | Det tar litt tid før strenge-instrumentalistene kommer i gang og det skyldes sannsynligvis at de trenger litt tid på å spille seg inn i den eksisterende «grooven» fra trommeslageren og keyboardisten. E2 går korrekt inn i boksen på Play.  |
| 14.40   | <i>Volume (opp?)</i>   |   | Det høres lite volumforandring i ensemblet.                          | E2 viser volumtegnet og gjør muligens en ørliten justering oppover, men det er vanskelig å se det p.g.a. utydelig bevegelse og det blir dermed vanskelig å få tak i hva E2 vil. Ideen er nok ikke tydelig nok og det kan virke som E2 står og funderer på hva som skal skje videre.(og det er jo en vanlig utfordring i SP som alle møter, særlig i starten.)   |
| 14.48   | <i>Strings-Off</i>   | Soundpainteren kikker litt rundt og virker litt usikker på hva han skal gjøre videre. |  | Strenge-instrumentalistene stopper umiddelbart når Off-tegnet gis.  |
| 14.55   | <i>You (E2 peker på keyboardisten)-Long tone (høyt leie)-You</i> | Hendene går litt langs siden og er i korte øyeblikk også litt bak ham.                |  | E2 gir <i>You</i> -tegnet to ganger, i stedet for å gi <i>Play</i> -tegnet til slutt, men keyboardisten forstår hva som menes. I noen øyeblikk er hendene skjult (nesten bak ryggen)- og det er ikke noen heldig «dirigent-posisjon».   |
| 15.05   |  | Soundpainteren henvender seg i retning vokalistene, men ombestemmer seg.              |  | Soundpainteren virker usikker på sitt neste tegn.   |
| 15.13   | E2 gir tegnrekka: <i>Group 1-Strings-Play</i>                    | Hendene er urolige etter at tegnene er gitt.  |  | Her blir det igjen en ny dobbel-kommando («smør-på flesk») ettersom det bestemmes to ganger hvem som skal spille (først gruppeinndeling og deretter instrumentgruppe).  |
| 15.20   | <i>Tempo (opp)</i>   |   | Det høres lite tempoforandring i ensemblet.                          | E2 gir beskjed om at tempoet skal opp, men hvem gjelder det? Her gjelder det sannsynligvis alle, men E2 burde helst gitt <i>Whole-group</i> -tegnet for å tydeliggjøre det. Resultat: Kun noen responderer, etter hvert.  |
| 15.28   | <i>You (E2 peker på keyboardisten)-Off</i>                       |   | Tempoet går opp.<br>Keyboardisten stopper presist.                   | Nå går tempoet opp etter hvert. Det er tydelig at ensemblet trengte litt tid på å få den forrige bestillingen på plass.   |
| 15.34   | <i>Volume (ned)</i>  |   | <i>Palette 2</i> spilles etter hvert av strenge-instrumentalistene.  | E2 gir beskjed om at volumet skal ned, men igjen: Hvem gjelder det? Her gjelder det også sannsynligvis alle, men E2 kunne gitt <i>Whole-group</i> -tegnet for å tydeliggjøre det. Resultat: Kun forsiktig respons fra ensemblet i forhold til volum-tegnet, men imidlertid spiller strenge-instrumentalistene <i>Palette 2</i> . Hvorfor den plutselig kommer er vanskelig å si, men de virker samkjørte, så her har de tydelig kommunisert sammen. |
| 15.43   | <i>Whole group-Off</i>   |   | Ensemblet stopper så å si samtidig.                                  | Ensemblet stopper presist og det tyder på god oppmerksomhet.  |
| 15.45   | .  |   | Soundpainteren får applaus fra ensemblet.                            |   |
| <p><b>Oppsummering, vurdering og drøfting av E2:</b><br/> Denne sekvensen varte i 2 minutter og 17 sekunder. Det ble benyttet 12 ulike tegn og 22 tegn totalt.</p> <p><i>Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat)</i></p> |  |   |  |   |



Hadde E2 vært tydeligere i sine bevegelser og vendt seg mer mot utøverne (og kommunisert mer med kroppen), ville det nok vært større sjanse for å bli forstått av ensemblet. Generelt kan vi si at det var lite respons i ensemblet: Fra 14.23 til 15.43 skjer det svært lite utvikling av det musikalske materialet. Den tydeligste forandringen er når strenge-instrumentalistene spiller *Palette 2* – og det skjer uten at palett-kommandoen er gitt! Hvorfor? Her har det nok igjen vært en felles «spontan-kommunikasjon» i ensemblet, som muligens ble trigget av en eller flere i ensemblet som signaliserte noe spesielt eller som tok initiativ, enten visuelt eller auditivt, og fikk med seg resten av ensemblet. E3 opplevde nok ikke særlig musikalsk flyt og spontanitet i denne sekvensen. Hovedårsaken er nok at E3 brukte for mange tegn i forhold til for lite trening i å utføre tegnene. Når tegnutførelsen blir utydelig, syntaksen mangelfull og kontakten med ensemblet bare delvis er til stede, får man enkelt og greit ikke overskudd til den kreative utforskningen.

#### *Logisk forståelse og syntaks*

Litt generelt sagt viser E2 har trøbbel med både syntaksen og logikken i tegnspråket. E2 gir doble kommandoer i noen tilfeller (f.eks. *hvem* som skal utføre tegnene), men glemmer det i andre tilfeller. Det er også ekstra vanskelig å vite hvem som skal gjøre hva, ettersom E2 ikke henvender seg i særlig grad til de ulike ensemble-medlemmene, men er stort sett hele tiden vendt mot de som sitter til høyre for E2

#### *Tydelighet og flyt i tegngivingen*

E2 viser et stort repertoar av tegn (12 ulike) og bruker totalt 22 tegn- og er dermed i særklasse den som bruker flest tegn av elevene. Når det gjelder utførelsen av tegnene er E2 generelt litt nølende og slurver med *Play*-tegn (hendene føres nedover i stedet for oppover), *Continue*-tegnet og *Whole Group*-tegnet. (Men her er E2 i «godt selskap», ettersom flere gjør de samme «feilene»). Dette vil bli drøftet nærmere.)

|             |  | Elev 3 (E3) er fremme for å soundpainte.                    |   |   |
|-------------|--|---|---|---|
| 15.47       | <i>(Point-to-point)</i>                              |   | Vi hører bassisten spille på et bass-motiv- (det høres ut som bass-riffet på «Funkey Music» av Wild Cherry) etter å ha fått tegnet <i>Point-to-point</i> (denne tegngivinga ble ikke med på opptaket, men jeg så det «utenfor» kameraet.) |   |
| 15.50       | E3 viser tegnet <i>Continue</i>                      | Det ene beinet bevegtes i takt med hendene, når tegnet gis. |   | Bortsett fra å bruke beinet (i tillegg til handa) har E3 en rolig og «ryddig» kroppsholdning. Selv om soundpainteren viser tegnet <i>Continue</i> med ei hand (i stedet for to) er det ikke noe problem å forstå hva som menes og bassisten fortsetter med sitt motiv.  |
| 15.55       | <i>Rest of Group-Enter Slowly eller Synchronize?</i> |   | Ensemblet «synkroniserer» seg og følger bassistens «låt».   | Her er det vanskelig å vite om det gis tegnet <i>Enter Slowly</i> eller <i>Synchronize</i> , ettersom starten på tegnet ser ut som <i>Enter Slowly</i> , men slutten ligner mer på <i>Synchronize</i> (bortsett fra at ikke hendene gis en aktiv «start», slik man gjør på <i>Synchronize</i> .) Hva skjer i ensemblet? Jo, de tolker det tydeligvis som <i>Synchronize</i> (ettersom alle spiller den samme låta). |
| 16.02-16.13 |  | <i>Kameraet viser ensemblet.</i>                            |   | Deltakerne virker fokuserte og har, stort sett, blikket vendt mot soundpainteren (men som en av praksislærerne kommenterte i intervjuet, er det en utfordring for elevene at de ikke kan se på instrumentene sine, ettersom de må se på soundpainteren hele tiden.)   |

|       |   |   |   |  |
|-------|---|---|---|--|
| 16.14 | <i>(Det kommer ikke noe nytt tegn på en stund.)</i> | Hendene henger ned langs siden (og berører så vidt den ene jakkelomma) før venstre hånd løftes litt opp (men det er høyre hand som brukes på det neste tegnet.) | Vi kan høre et tydelig groove, med bass-riffet som den sentrale «byggekløssen». | Vi kan høre et stødig groove- og ensemblet virker godt samkjørt, så her kommuniserer man godt musikalsk- og får til et godt samspill. Det kan virke som E3 står og planlegger det neste tegnet en stund. |
| 16.24 | <i>Percussion-Exit Slowly</i>                       | Høyre hand legges mot hjertet.  | Perkusjons-instrumentene stopper etter hvert å spille.                          |  |
| 16.30 |   | Hendene legges ned langs siden og deretter løftes de opp.   |   | Hendene henger først ned langs siden og deretter løftes de litt nølende opp, så «direksjonen» blir litt urolig.  |
| 16.36 | <i>Strings-Off</i>                                  | Deretter nikker E3.   | Streng-instrumentene slutter samtidig.  |  |
| 16.40 |   | Soundpainteren får applaus fra ensemblet og E3 går ned fra «podiet».  |   |  |

#### Oppsummering, vurdering og drøfting av E3:

Denne sekvensen varte i 53 sekunder. Det ble benyttet 8 ulike tegn og 10 tegn totalt.

*Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat).*

E3 rakk ikke å gi så mange tegn, men kommuniserte godt med ensemblet og fikk til et godt groove på kort tid, gjennom å bygge på bassistens riff. E3 virket svært lyttende og ga musikken tid til å utvikle seg, selv om vi også kunne lese av de urolige handbevegelsene at E3 samtidig var på «leting» etter andre tegn (men det kom ikke, før etter en stund.)

Point-to-point-tegnet (PTP) gis gjerne for å sjekke ut ulike ideer eller uttrykk fra de ulike aktørene, slik at soundpainteren kan få gode «innspill» fra ensemblet som det kan bygges videre på. Slik sett er PTP et tegn som kan åpne opp for den enkeltes spontanitet og kreativitet. Her gis imidlertid tegnet til kun en utøver, som får beskjed om å fortsette, før resten av ensemblet kobles på. Her kunne gjerne soundpainteren latt flere få komme med ideer gjennom PTP-tegnet, slik at det kunne blitt flere alternative ideer å jobbe uti fra. Det er ikke dermed sagt at bassistens riff ikke var godt, for det egnet seg utmerket som «bygge-sten» for resten av ensemblet. Men soundpainteren kunne gjerne brukt litt mer tid og latt flere kommet med sine ideer, slik at et enda større mangfold kunne blitt utviklet.

*Logisk forståelse og syntaks*

E3 viser god forståelse for hvordan SP fungerer og gir tilstrekkelig informasjon (*hvem-hva-(hvordan)-når*) og viser tegnene i riktig rekkefølge.

*Tydighet og flyt i tegngivingen*

E3 gir stort sett tydelige tegn, men har, i likhet med flere, (som vi har sett) problem med å skille tegnet *Enter Slowly* fra *Synchronize* (starten på tegnet ligner på *Enter Slowly*, mens slutten ligner mer på *Synchronize*). Og som i de andre tilfellene, tolker ensemblet det som *Synchronize*. Ellers fløt ikke tegngivingen like godt hele tiden og E3 ble bl.a. stående lenge uten å gi nye tegn (det går ca. et halvt minutt, fra 15.55-16.24). Det jeg mener å si er ikke at man skal «stresse tegngivingen», for det kan ofte være lurt å la musikken få litt tid på å utvikle seg (og flere burde tatt seg bedre tid til det), men det virker som E3 er på «leting» (har litt urolige hender) uten at det gis nye tegn.

Samleoversikt over de ulike soundpainterne i kulturskolen (den yngste gruppa):

| (Student 1, (S1) er bare igangsetter og soundpainter ikke.) | Soundpainter 1: Student (S2) | Soundpainter 2: Elev (E1) | Soundpainter 3: Student (S3) | Soundpainter 4: Elev (E2) | Soundpainter 5: Elev (E3) |
|---|------------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>Tidsangivelse på DVD'en og</i>                           | 0.18-10.12<br>(9.54)         | 10.13-11.04<br>(0.51)     | 11.05-13.28<br>(2.23)        | 13.29-15.46<br>(2.17)     | 15.47-16.40<br>(0.53)     |

|   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| <i>lengde på sekvensen:</i>                                     |  |   |  |  |  |
| <i>Antall SP-tegn totalt</i>                                    | 34   | 10  | 19   | 22   | 10   |
| <i>Antall ulike SP-tegn</i>                                     | 17   | 8   | 14   | 12   | 8  |
| <i>Kommunikasjon og resultat</i>                                | S2 viser generelt god kommunikasjon, men kunne hjulpet litt til med noen tempo-anvisninger. Har litt uryddig kropps-språk. | E1 er offensiv, men bruker litt for vanskelige tegn og har et litt oppjaget tempo: E1 vil «litt for mye». | S3 har god kontakt med ensemblet. «Ryddig» tegnspråk, men litt stivt kroppsspråk gjør at soundpaintingen ikke blir så tydelig som ved et aktivt, forsterkende kroppsspråk. | Bruker imponerende mange tegn, men klarer ikke helt å formidle sine ideer til ensemblet og får dermed liten respons. Er bare til dels vendt mot ensemblet. | E3 kommuniserer godt med ensemblet og har overskudd til å lytte på det som skjer og la musikken få utvikle seg. Nøler litt med tegngivingen og har litt urolige hender (er antakelig litt spent eller nervøs). |
| <i>Logisk forståelse og syntaks</i>                             | Generelt god, men mangler et par <i>hva-</i> og <i>hvem-</i> tegn.   | Syntaksen blir ikke alltid helt fullstendig.  | God forståelse for logikk og syntaks, men gir et par «doble» gruppe-inndelinger.   | Sliter litt både med logikk og syntaks.  | Viser god logisk og syntaktisk forståelse.   |
| <i>Tydelig utførelse og flyt. (jf. de seks fasene i 2.1.1).</i> | Tydelig tegnutførelse og god flyt. (Fase 4).   | Stort sett tydelig men tempoet blir litt for oppjaget. (Fase 3).  | Tydelig tegngiving, men litt stivt kroppsspråk. Fin flyt. (Fase 4).  | Viser stort repertoar av tegn, men slurver med noen tegn og er generelt litt nølende (Fase 2).   | Nøler litt med tegngivingen og har litt urolige hender (er antakelig litt nervøs). (Fase 2).   |
| <i>Tegnfrekvens (antall sek. pr. tegn)</i>                      | 17,4 (men mye av tiden ble brukt til tilrettelegging og forklaringer)  | 5,1   | 7,5  | 6,2  | 5,3  |

*Merknader:*

Når det gjelder vurderingene av *logisk forståelse/syntaks* og *tydelig utførelse og flyt*, bruker jeg karakteristikene *dårlig, nokså god, god* og *svært god* for å vurdere soundpainternes *relative* nivå.

*Videre vurdering og drøfting:*

Alle elevene (og studentene) var med både som musikere og soundpaintere. Alle fikk prøve seg som soundpaintere flere ganger i løpet av praksis-perioden og det var ingen som nektet (selv om det var litt motvilje hos et par i starten.) Det kan tyde på at de hadde tilstrekkelig med trygghet til å «ta sjanser» (selv om man kan si at ikke alle tok like store sjanser- og det også ble en del «herming»)- og at de fant språket tilstrekkelig meningsfylt og motiverende å jobbe med. De gjorde hele tiden *transduksjoner* (Kress) gjennom

sine semiotiske «oversettelser» fra SP-tegn til musikk og det foregikk stort sett i et ganske høyt tempo. (Selv om f.eks. E2 hadde visse startvansker og det stoppet opp litt.) Elevene «ga seg aldri» på noen av tegnene. Men *flyten* var ikke like god hele og her er det nærliggende å peke særlig på to moment: Enkelte trengte tid til både å huske og bestemme hvilke tegn som skulle velges og selve utførelsen tok også litt tid. Tegnene var tydeligvis ikke automatiserte (kroppsliggjort) hos elevene, men studentene hadde tegnene stort sett «under huden». En annen utfordring, spesielt for elevene, var syntaksen. Begge studentene hadde stort sett riktig rekkefølge og tilstrekkelig med informasjon (*hvem-hva-hvordan-når*), men elevene hadde litt større problemer på dette området. Likevel vil jeg påstå at forståelsen av logikken i språket var generelt god og kommunikasjonen fungerte generelt bra, selv om ensemblet måtte gjette seg til noen kommandoer underveis. I forhold til ulik «mengde-trening», ser vi naturlig nok kvalitativ forskjell på studentene og elevene. Studentene har hatt en del mer opplæring i SP og bør eksempelvis kunne ha tegnene mer kroppsliggjort (automatisert) og også ha bedre forutsetninger for å følge riktig rekkefølge av tegnene (syntaks) og se logiske og idiomatiske sammenhenger. De bør derfor også kunne ha større tempo i tegngivingen og i neste omgang mer flyt i forhold til det musikalske forløpet -ettersom de sannsynligvis ikke trenger, i samme grad, å stå og tenke på hvordan tegnet skal tas og hva som er rekkefølgen på tegnene (syntaksen). Dessuten har de større musikalsk erfaring enn elevene og er mer vant til å ha lederansvar.

Når det gjelder antall brukte tegn, bruker S2 desidert flest tegn (17 ulike og 34 til sammen), og hovedårsaken er nok at S2 fikk soundpainted mye lenger enn de andre- nesten 10 minutter til sammen (selv om noe av tiden riktignok gikk til lydinnstilling, stemming av instrumenter, henting av AV-midler mm.). Men også S3 viste stor bredde, med 17 ulike tegn og 34 til sammen, på en sekvens på 2 min. og 23. sek. Interessant er det å se at E2 utfører hele 22 tegn, derav 12 ulike, i løpet av en drøy 2 minutters sekvens. Det vitner om trang til å prøve ut forskjellige ideer og et forholdsvis stort tegn-repertoar. Dette er imponerende, særlig med tanke på at det ikke er lett å huske tegnene når man står foran ensemblet og har både lederansvar og musikalsk ansvar. At E1 og E3 var på podiet i svært kort tid- kan muligens tyde på at de ikke var så komfortable i situasjonen -selv om man ikke kan lese det tydelig uti fra deres opptreden eller kroppsspråk. (Og det er da heller ikke alltid at eksempelvis kroppsspråk og mimikk viser ens «sanne» ansikt.)

6.3.3 Analyse av videoopptak av avslutningskonsert for praksis-studentene i kulturskolen  
*Kontekst: Hver gruppe hadde jobbet med Soundpainting (SP) i 5 uker, med 5 dobbeltimer med SP/samspill for hver gruppe og skulle nå ha avslutningskonsert. Konserten ble avholdt i samspillrommet på kulturskolen, med ca. 15 tilskuere (familie og venner, samt praksislærere) til stede. Elevene ble spurt om de hadde lyst til å være soundpaintere, men ettersom ingen meldte seg, ble det to studenter som soundpaintet. De to bolkene varte til sammen knappe 8 minutter.*

**SP-fremføring med gruppe 1 (den yngste gruppa):**

Den yngste gruppa i kulturskolen bestod av 7 elever, i alderen 11-18 år. I tillegg var det 2 studenter i ensemblet. Studenten som var soundpainter i denne gruppa, betegnes student 1 og forkortes til S1. Alle soundpaintere benevnes som *han*, både for at jeg betrakter substantivet soundpainter som et *hankjønnsord* (en soundpainter) og for å ivareta *anonymitet*.

| <i>Tids-<br/>kode</i><br><br><i>(min.:<br/>sek.)</i> | <i>Hvilke tegn<br/>gis av sound-<br/>painteren?</i> | <i>Hva ser vi ellers (visuelt)?</i> | <i>Hva hører vi (auditivt)?</i> | <i>Vurdering av tegngiving,<br/>kommunikasjon og det musikalske<br/>resultatet:</i> |
|--|---|-------------------------------------|---------------------------------|---|
|  |   |                                     |                                 |   |

|        |   |   |  |   |
|--------|---|---|--|---|
| 00.00: |   | Vi ser deltakerne: 7 elever og 2 studenter i ensemblet.<br>Instrument som benyttes er: 2 slagverk, djembe (afrikansk tromme) 2 keyboards, elgitar, bass og så er det to vokalist. Ellers ser vi (i bakgrunnen) en øvingslærer, en medstudent og en ung publikummer (sistnevnte er sittende på golvet.) Resten av publikummet vises ikke (av anonymitetshensyn). |  |   |
| 00.10: | Første tegn som gis er <i>Scanning</i> og da <i>åpen Scanning</i> (Det gis, eller «signes», 8 ganger til sammen.) | S1 gjør seg klar og smiler til ensemblet.<br><br>S1 må flytte seg litt til siden innimellom for å få kontakt med hele ensemblet, ettersom det er en murstolpe midt i rommet, som vanskeliggjør den visuelle kontakten noe.  | a) El gitaristen spiller «rocke-aktige», med 1/8-deler og power-chords i 4-takt.<br><br>b) Keyboardist 1 fortsetter i lignende rytme, men spiller med treklanger -og med et litt «snillere» uttrykk.<br><br>c) Bassisten prøver den samme «rocke-aktige» rytmen som gitaristen og spiller 1/8-deler på den samme tonen hele tiden.<br><br>d) Keyboardist 2 fortsetter som bassen, med rockepreg og spiller på en tone.<br><br>e) Djembisten følger et repetitivt rytme-mønster, med 1/8-dels-inndeling<br><br>f) Vokalist 1 og 2 synger på noen få toner og er litt mindre rytmisk enn de andre<br><br>g) Trommeslager 1 følger opp gitaristen med 1/8-deler og rockepreg<br><br>h) Trommeslager 2 har noenlunde samme groove som trommeslager1, men med mere firedels-preg og dermed høres det mer stabilt ut (som et godt groove å bygge videre på.) | Det første tegnet som gis er <i>åpen Scanning</i> - og det er ofte et fint tegn å åpne med: Dvs. at man spiller hva man selv føler for, når man blir truffet av soundpainterens fingerspiss- og soundpainteren kan slik få mange ideer fra ensemblet, som han kan bygge videre på.<br><br>Ensemblet og S1 kommuniserer godt: Det virker som at alle forstår kommandoen og kommer raskt med ideer- i et typisk «rocke-landskap» med power-chords i gitar og rocke-groove på trommene.<br>Trommeslager 2 kommer etter hvert med et stødig rocke-komp (og får etter hvert <i>Continue</i> -tegnet, dvs. at S1 vil ha han til å fortsette med denne ideen). Vokalistene er nok litt mer nølende enn de andre, men her må vi bl.a. huske at vokalister ikke har et fysisk instrument å hjelpe seg med -eller «skjule seg bak» (jf. lærerne i kulturskolens uttalelser i intervjuet), samt at eleven på vokal egentlig er gitarist. (Men hun valgte i stedet å synge, mest sannsynligvis på grunn av at hun fikk god kontakt med den av våre kvinnelige studenter som var vokalist.)<br><br>Soundpainteren smiler mye og virker positiv og støttende, noe som kan skape trygghet og være med på å ufarliggjøre situasjonen. |
| 00.38: | <i>Continue-You</i> gis til trommeslager 2  | <i>Continue</i> -tegnet gis raskt når S1 hører rytmen til trommeslager 2.   | Trommeslager 2 fortsetter med sin rytme.   | <i>Continue</i> -tegnet gis raskt og tydelig. Her finner soundpainteren noe han liker eller kan spinne videre på- og får dermed trommeslageren til å fortsette, med stødig rytme og mye energi.   |
| 00.42: | <i>Rest of the group</i> - tegnet gis, deretter: <i>Enter slowly</i>  | En rask «sveip» av ensemblet, viser at alle er aktivt med i samspillet.   | Alle forsøker å spille den samme rytmen som trommeslageren har. Det kan tydelig høres en rytmefigur.   | Ensemblet reagerer kjapt på S1's kommando og de «synkroniserer» med hverandre i ensemblet (i godt samspill). Men tegnet S1 gir er altså et <i>Enter slowly</i> -tegn, ettersom han ikke låser hendene i hverandre (slik   |

|        |   |  |   |   |
|--------|---|--|---|---|
|        |   |  |   | man gjør på <i>Synchronize</i> .) Så ensemblet «synkroniserer», selv om det ikke er det tegnet som ble gitt. (Disse to tegnene er litt like og kan dermed feiltolkes.)  |
| 01.15: | <i>Tempo</i> -tegnet gis (for alle)                 | <i>Tempo</i> -tegnet gis og justeres opp og ned.   | Tempoet justeres etter hvert. Først går tempoet nedover, så kjøres det opp igjen.   | <i>Tempo</i> -tegnet gis og justeres opp og ned, tydelig. Det tar et par sekunder før hele gruppa reagerer på nytt tempo, men så følger gruppa soundpainteren godt. Det er tydelig at de lytter godt til hverandre.   |
| 01.30: | <i>Percussion-Off</i>                               | Vi ser at soundpainteren smiler.   | «Perkusjonistene» (slagverk, djembe og piano, NB:piano regnes som perkusjons-instrument) stopper, men de andre fortsetter med den samme rytmen. | Her er det tydelig tegngiving og det virker som soundpainteren har god kontroll- og at han liker seg i situasjon (han smiler og virker fornøyd og kropps-språket virker noenlunde avslappet).<br><br>Perkusjonistene stopper umiddelbart på stopp-tegnet.   |
| 01.37: | <i>Percussion-Long tone (i høyt register)-Play.</i> |  | Pianisten legger seg i et tydelig høyt leie (mens trommeslagerne og djembist ikke er i like høyt leie.  | Det er fin flyt i soundpainterens tegngiving.<br><br>Dette tegnet kan være en utfordring, særlig for trommeelevne- av to årsaker: Lang tone på slagverk vil i praksis si en <i>tromme-virvel</i> og det kreves en viss teknikk for å få til det. I neste omgang må man finne ut hva som er <i>høyt leie</i> på trommer- og her var det ikke alle som fant et høyt leie (som f.eks. kan være cymbaler eller de mindre tam-trommene eller skarptromma). |
| 01.46: | <i>Point-to-Point-Trommeslager 2 (You)</i>          | Han gjør rolige bevegelser (hendene rettes opp i været) - slik at aktørene får litt tid til å forberede seg.       |   | <i>Point-to-Point</i> -tegnet gis, for at ensemblet skal være forberedt på at hver enkelt kan få en kommando. Men trommeslager 2 rekker ikke å begynne før et nytt tegn kommer.   |
| 01.47: | <i>You-Improvise</i>                                | S1 gir et <i>Improvise-aktig</i> tegn og peker på den ene trommeslageren.<br><br>S1 beveger også kroppen, rytmisk. | Trommeslageren begynner kjapt å spille en rytme i 4-takt.   | At S1 gir et litt utydelig <i>Improvise-tegn</i> , er en ting, men hvorfor gir han dette tegnet når han nettopp har gitt <i>Point-to-point</i> -tegnet? Uansett: Selv om tegngivingen er litt ulogisk og det siste tegnet er litt utydelig, forstår trommeslageren hva soundpainteren mener og begynner umiddelbart å improvisere.  |
| 01.54: | <i>Finish your idea-(etter Improvise)</i>           |  | Etter noen sekunder stopper improvisasjonen til trommeslageren.   | Trommeslageren får bare noen sekunder på seg til å improvisere og det er litt for kort tid.   |
| 01.59: | <i>Strings-Off</i>                                  |  | Streng-instrumentalistene stopper.  | Konsis stopp fra streng-instrumentalistene.   |

|              |  |  |   |   |
|--------------|--|--|---|---|
| 02.00:       | <i>Singers-Off</i>   | S1 flytter seg stadig sidevegs for å få kontakt med hele ensemblet   | Sangerne stopper.   | Konsis stopp fra sangerne.<br><br>At S1 stadig må flytte seg til sidene for å få kontakt med hele ensemblet p.g.a. mur-stolpen midt i rommet, (som vanskeliggjør den visuelle kontakten noe.) gjør at ikke alle aktørene ser S1 hele tiden og det er selvsagt ikke noen ideell situasjon med tanke på kommunikasjonen. I SP skjer det stadig forandringer og man må kunne følge med soundpainteren hele tida. |
| 02.05:       | <i>Continue</i>  |  | Perkusjonsinstrumentene fortsetter.   |   |
| 02.09:       | <i>Whole group-Off</i>   |  |   |   |
| 02.10-03.06: | S1 gir tegn-kjeden:<br><i>Scanning, Point-to-point, Improvise</i> og<br><br><i>Finish your idea.</i> | Vi ser at S1 henvender seg til publikum og forklarer og demonstrerer for publikum hva de tegnene som har blitt benyttet betyr og hvordan de kan brukes. (vi ser ikke publikum, som er på ca. 15 personer, med unntak av jenta som sitter på golvet på venstre side av soundpainteren på opptaket, praksislærer og medstudent like bak soundpainter og en mann som sitter nærmest soundpainteren, på høyre side for oss.) |   | Soundpainteren har god kontakt med publikum og virker trygg og komfortabel i rollen. Han bruker også humor og forklarer tegnene på en forståelig måte, slev om det muligens presenteres litt for fort.  |
| 03.07-03.16: | <i>Laugh, with Tempo</i><br><br><i>(high) and Volume</i><br><br><i>(low).</i>                        |  | Først hører vi bare stemmer, men deretter høres perkusjonsinstrumentene (djembe og slagverk). | Dette er en ganske vanskelig kommando- og kan muligens oppleves som litt «ulogisk» eller unaturlig, ettersom de skal le i høyt tempo, men med lavt volum. Det fungerer likevel brukbart, men kommandoen er ikke særlig «funksjonell» og dessuten fortelles det ikke <i>hvem</i> som skal utføre det.  |
| 03.27:       | <i>Tempo – up/down</i>   |  |   | Dette ble en litt uklar kommando: Først gir han et raskt <i>tempo-up</i> , men de er allerede i høyt tempo. Og det finner han nok ut, for han gjør det om til <i>Tempo-down</i> . Ensemblet “samler” seg etterhvert og får ned tempoet. Heller ikke her fortelles det <i>hvem</i> som skal utføre tegnene, men hele ensemblet er allerede aktivt, så da følger de på videre.                                  |
| 03.30:       | <i>Volume-up</i>   |  | Det høres at både volum og tempo forandres.   | Heller ikke her fortelles det <i>hvem</i> som skal utføre tegnene, men hele ensemblet er allerede aktivt, så da følger de på videre.  |
| 03.34        | <i>Tempo-down</i>  |  | Det skjer forandring både med tempoet og volumet.   | Selv om <i>tempo-down</i> allerede er gitt, gir han det en gang til-sannsynligvis for at tempoet økte på <i>volume up</i> .   |

|              |   |  |   |   |
|--------------|---|--|---|---|
| 03.42:       | <i>Whole group-Off</i>                              |  |   |   |
| 03.43:       |   | Soundpainteren forklarer for publikum hvilke tegn han ga og hva de betyr.  |   |   |
| 03.53-04.07: | <i>Scream- Scanning-With... (Finish your idea?)</i> | Etter tegnrekka <i>Scream- Scanning-With-</i> stopper S1 opp: Smiler litt forsiktig og tar handen foran munnen og står og tenker noen sekunder før han gir neste kommando, som er en bevegelse som illustrerer en slags pil nedover, nesten som tegnet <i>Finish your idea</i> . Han rister på hodet og tar handen foran munnen igjen. | Det kommer etter hvert litt latter fra ensemblet (når han ikke klarer å bestemme seg for kommando.)<br><br>Deretter sier han: «Sånn» (og går videre). | Tegnrekka gis med tydelig nøling og både tegngivingen og kroppsspråket viser at han ikke har noen tydelig ide. Han sier f.eks. ikke <i>hvem</i> som skal utføre tegnene. S1 bruker lang tid og klarer ikke å bestemme seg helt- og er tydelig «på leting» etter en ny kommando. <i>Finish your idea</i> -tegnet brukes muligens her for å «viske ut» forrige kommando, slik at de kan begynne på nytt.<br><br>Ensemblet ser at soundpainteren strever litt, og ler litt forsiktig. Jeg opplevde dette som en støtte til soundpainteren ( <i>det er ikke så farlig om det blir litt feil-holdning</i> ) og ikke som forsøk på noen latterliggjøring. S1 bevarer roen og går videre med nye tegn. |
| 04.08:       | <i>Scream-Play.</i>                                 | S1 henvender seg til publikum og sier (humoristisk) at dette er et veldig musikalsk tegn.  | Alle skriker, med <i>stemmen</i> . (ingen bruker instrumentene).  | Også her mangler et tegn for <i>hvem</i> som skal utføre tegnene. Men, ensemblet responderer godt på tegnet ( <i>Scream</i> ) og tolker det dithen at det gjelder <i>alle</i> (Whole group). Dette så vi ved flere anledninger i de to praksisene. Ellers er det interessant at alle skriker ( <i>Scream</i> ) med <i>stemmen</i> - og ikke med instrumentet. Den mest nærliggende årsaken kan være at flere av elevene uttalte i intervju etter konserten at <i>Laugh</i> og <i>Scream</i> (latter og skrik) var blant de vanskeligste tegnene å spille på instrumentene (selv om vi tidligere (3.07) hørte at bl.a. perkusjonistene brukte instrumentene på <i>Laugh</i> .)                   |
| 04.10        | <i>Continue</i>                                     | Han vinker med hendene for at de skal fortsette.   |   | Ensemblet stopper å skrike og får beskjed om å fortsette.   |
| 04.18:       | <i>Whole group-Off</i>                              |  |   |   |
| 04.18-04.43: |   | S1 forklarer <i>Palette-tegnet</i> for publikum  |   |   |
| 04.44:       | <i>Whole group</i>                                  |  |   |   |



|             |                                    |   |  |   |
|-------------|------------------------------------|---|--|---|
| 04.49:      | <i>Long tone</i> (i midt register) |   | Alle er med fra første sekund.   | Her er det lite nøling å spore. Det henger nok sammen med at dette er et tegn de er vant til å bruke- og det er et ukomplisert og «trygt» tegn.   |
| 04.52:      | <i>Play</i>                        |   |  |   |
| 05.05:      | <i>Palette 1</i>                   |   | Vi hører refrenget på «Paradise» (av gruppa Coldplay). Det står en flip-over bak soundpainteren med akkord-skjema på denne sangen. | Ensemblet er raskt inne med både felles tempo, rytme og toneart. Dette er tydelig en <i>Palette</i> de har øvd på. Det står en flip-over bak soundpainteren med akkord-skjema på denne sangen- i tilfelle noen har glemt det. |
| 05.20:      | <i>Whole group-Off</i>             | Vi ser at den ene praksislæreren er borte på lyd-mixeren og justerer lyden. | Alle stopper samtidig.   | Stopp-tegnet utføres tydelig og soundpainteren får umiddelbar respons, ved at alle slutter samtidig. Ellers er det fint å se at praksislærer følger med (og tar lyd-ansvar).  |
| 05.21-05.29 |                                    | Soundpainteren takker for seg.  |  | Soundpainteren får applaus fra publikum. Han virker fornøyd.  |

#### Oppsummering, vurdering og drøfting av S1

*Det ble til sammen brukt 21 ulike tegn og 56 tegn totalt i denne sekvensen.*

Hvis man deler opp hele sekvensen, som totalt varte i 5 minutter og 29 sekunder, ser det i hovedtrekk slik ut:

00.10-02.09: *Komposisjon 1.*

02.10-03.06: Forklaring og demonstrasjon av tegnene for publikum.

03.07-03.42: *Komposisjon 2.*

03.43-04.07: Forklaring og demonstrasjon av tegnene for publikum.

04.08-05.20: *Komposisjon 3.*

05.21-05.29: Soundpainter takker for seg.

Her kan det være interessant å spørre om det eksempelvis var noen tydelige ideer eller om det var stor forskjell på de 3 komposisjonene? Hvis man «overskrifts-messig» skal forsøke å beskrive hvilke tegn som dominerte de tre komposisjonene, vil jeg oppsummere det slik:

*Komposisjon 1* preges i det vesentlige av *Scanning* som utgangspunkt for videre komponering.

*Komposisjon 2* dreier seg for det meste om utproving av *tempo* og *volum-variasjoner*.

*Komposisjon 3* har helt forskjellige bestillinger som: *Scream*, *Long Tone* og *Palette*.

#### *Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat)*

S1 kommuniserte generelt godt med både ensemblet og publikum- og virket trygg og komfortabel i rollen som soundpainter. Han smilte mye og brukte en del humor, som f.eks. på *Scream*-tegnet (skrik), da han henvist til publikummet, ironisk forteller at dette er et veldig «musikalsk tegn». Soundpainterens gode kontakt med publikum og bruken av humor, bidro sannsynligvis til å gi støtte og ufarliggjøre situasjonen for aktørene, og fungerte derfor som en god rollemodell (jf. Bandura.) Og på en litt uhøytidelig måte fikk han forklart (verbalt) og vist publikum hva SP er og hvordan det kan utføres. Han forklarer og demonstrerer også et par tegn-kjeder for publikum: *Scanning*, *Point-to-point*, *Improvise* og *Finish your idea*- og *Laugh- With Tempo, high and Volume, low* – og det gjør han på en forståelig og god pedagogisk måte. Men ved et tilfelle viser S1 at han muligens ikke er «i situasjonen» når han gir tegnet *Tempo-up*, (3.27) da ensemblet allerede spiller i *høyt tempo*. Og det finner han nok ut, for han gjør det om til *Tempo-down*. Ensemblet samler seg etterhvert og får ned tempoet. Her finner vi også eksempel på en annen, «vanlig» utfordring: Ved *Volume up*-tegnet (3.30) går ikke bare volumet, men også tempoet opp. Det motsatte skjer når tegnet *Tempo-down* (3.34) gis.

Dette er ikke så uvanlig: Høyt eller lavt tempo gir ofte også høyt eller lavt volum og vice versa (jf. Student 2 sin opplevelse av det samme i grunnskolen) - og viser eksempel på et område hvor man trenger trening i å skille de enkelte parameterne.

Ellers så vi et par eksempler på tegnkjeder som ikke ga noen god *logikk* (S1 ga f.eks. tre *hva*-tegn, men ingen tegn for *hvem* eller *når*), men «reddet seg» bl.a. ved å ha god blikk-kontakt med ensemblet, som etterhvert responderte slik S1 ønsket. Ellers blir det litt «smør- på- flesk» ved en anledning når han gir *Point-to-point (PTP)*-tegnet for *You- Improvise*-tegnene, ettersom begge tegnene her gis direkte til enkeltpersoner (og ikke gruppa). Dette fikk ingen åpenbare konsekvenser, men ved å gi nødvendige tegn, kan det både gjøre logikken i SP diffus for ensemblet og stoppe flyten i musikkskapingen.

Det fantes også et par eksempler hvor tegngivingen ikke var helt presis (*Improvise* og *Volume-* og *Tempo*-tegnene), men likevel nok forståelig til at det fungerte greit å tolke for ensemblet. Så alt i alt kan man oppsummere med at til tross for en del kommunikative utydeligheter eller små-feil fra soundpainteren, fikk det ikke særlige konsekvenser for ensemblets utførelse av tegnene, med unntak av *Enter slowly*-tegnet som ble tolket og utført som *Synchronize*. Det tyder på at ensemblet fulgte SP-anmodningen om: *Never sneak in-never-sneak-out*, ved tvilstilfeller. Det gjaldt også de gangene det manglet tegn for *hvem* som skulle utføre tegnene: Ensemblet responderte og tolket det dithen at det gjaldt *alle* (*Whole group*). Vil det si at *hvem*- tegnet ikke alltid er så nødvendig? Er det det skaperne av «Oh, Pierre!» er inne på når de sier at SP blir for «omfattende»? (drøftes nærmere).

Hva får vi ellers vite om *kommunikasjonen internt i ensemblet*? Lytter de til hverandre og finnes det eksempler på godt samspill? Her kan man generelt si at noen tegn nærmest krever god lytting og tett «oppfølging». Slike tegn kan først og fremst være når alle i ensemblet (*Whole group*) får en felles kommando eller når man må reagere rytmisk samtidig, som f.eks. med *Hits* – eller når enkelte får beskjed om å «koble seg sammen» i et nært samspill, som i *Relate to* eller *Synchronize*. Det sistnevnte dreier seg om at to eller flere skal «synkronisere seg» med hverandre gjennom et felles materiale, slik ensemblet viste (f.eks. 00.42). Det betyr ikke nødvendigvis at man skal spille helt det samme, for det avhenger bl.a. av kompleksiteten av materialet, altså hvor lett eller vanskelig det er å «henge seg på», eller som Thompson sier det i Workbook 1 (s. 35): *In some instances synchronization may easily be replicated, but in others, because of the complexity of the material to be Synchronized, the performer Synchronizing may have to search around to find another performer(s) with whom to Synchronize*. Her bør altså soundpainteren ha såpass pedagogisk teft at han kan vurdere hva som er mulig å «synkronisere» for de i ensemblet, både i forhold til hva som er idiomatisk for de ulike instrumentene (hva som er noenlunde «spillbart») og hvilke instrumentale ferdigheter ensemblemedtakerne har. *Differensiering* vil dermed være et stikkord ved bruk av dette tegnet. Ellers var det interessant å oppleve den samhörigheten ensemblet viste ved *Scanning*. (00.10) Dette er et tegn som kan være helt åpent (slik det var her) og hvor utøverne i ensemblet kan bestemme helt selv hva de vil «bringe til torgs». Dette er dermed et tegn hvor soundpainteren gjerne er på leting etter gode musikalske ideer som man kan bruke videre i utviklingen av tema-arbeidet og komposisjonen som helhet. Og S1 finner snart, hos trommeslager 2, en ide som det kan spinnes videre på - og kobler resten av gruppa på den tydelige og energiske 4-takts-rytmen til trommeslageren. Men allerede da har utøverne lyttet til hverandre og er ganske samkjørte- og dette kan være et annet eksempel på god kommunikasjon (bl.a. *aktiv lytting*) og godt samspill i ensemblet. På den annen side kan man samtidig betrakte det som «kopierende» og dermed lite kreativt ikke å ha egne ideer, når man fort «henger seg på den andre». Men, uansett viste det at musikerne brukte ørene godt og hørte intensjonelt på hverandre, for deretter å skape samspill ut av et felles materiale. Ellers lyttet og «synkroniserte» ensemblet godt, da de fulgte trommeslager 2 (00.42) - og god lytting og godt samspill hører vi også når volum og tempo justeres opp og ned (3.27 og 3.34). Likedan er hele ensemblet kjapt med på lang tone i midt-register (4.49) og det er heller ingen nøling når en palett kjøres i gang (refrenget på låten «Paradise» av gruppa Coldplay) (5.05). Det hele ender deretter med en konsis slutt (5.20), så man må kunne si at det er mange eksempler på god kommunikasjon og godt samspill både mellom soundpainteren og ensemblet og internt i ensemblet.

S1 turte å prøve ut ting på sparket, f.eks. den litt spesielle «bestillingen»: *Laugh- With Tempo (high) - Volume (low)* (3.07) Dette er en ganske vanskelig kommando- og kan nok også oppleves som litt ulogisk eller unaturlig, ettersom ensemblet skal *le i høyt tempo, men med lavt volum*. Men, selv om denne tegnrekka kunne virke både utfordrende og unaturlig, kan den stå som et eksempel på kreativ tenking fra soundpainterens side, ettersom dette er en bestilling som ikke var prøvd før -og den fungerte faktisk brukbart (selv om den muligens ikke kan betegnes som særlig funksjonell eller idiomatisk). Årsaken til at denne tegnrekka fungerte noenlunde, kan bl.a.

skyldes den tryggheten S1 ga ensemblet gjennom sin lett humoristiske og ufarliggjørende presentasjonsmåte (noe også praksislærerne i kulturskolen roser studentene for). Ellers vil jeg berømme S1 for at han i den første sekvensen, (som varte i ca. 2 minutter), viser hvordan man kan utvikle en komposisjon med å bygge på en enkel ide som oppstår i ensemblet, her gjennom åpen *Scanning*. Her viste soundpainteren god evne til *motivutvikling*-noe som både krever god lytting og evnen til å kunne se potensialet i en enkel ide- og ikke minst ha tro på den og kunne videreutvikle den, sammen med ensemblet. Hva så med sjansetaking og kreative utfoldelser fra ensemblet? Fikk de nok muligheter og benyttet de dem? Av særlig *åpne tegn* som ble gitt, og som bør gi rom for spontanitet og kreativitet, kan nevnes *Scanning*, *Improvise*, *Point-To-Point* (men P-T-P ble i virkeligheten aldri effektuert) og den nevnte *Laugh- With Tempo (high) - Volume (low)*. Jeg synes nok at musikerne i ensemblet kunne utfordret seg selv litt mer særlig på det åpne *Scanning*-tegnet. I stedet for å prøve ut sine egne ideer, hermet de litt for kjapt etter den første som ble utfordret- og dermed ble det ikke det mangfoldet av ideer som man kunne fått. Her kunne soundpainteren muligens tydeliggjort at han ønsket at de skulle utvikle sine egne ideer. Men da kommer vi fort bort i problemet med at soundpainteren ikke bør styre for mye av ensemblets ideer og uttrykk (jf. «detalj-styrings-problematikken» i kap. 2). Ellers kan også nevnes, idiomatisk sett, den krevende tegn-kjeden: *Percussion-Long tone (i høyt register)-Play*. (1.37). Dette kan by på en utfordring, særlig for trommeelevene- av to årsaker: Lang tone på slagverk vil i praksis si en *tromme-virvel* og det kreves en viss teknikk for å få til det (var disse elevene så gode, rent teknisk?) I neste omgang må man finne ut hva som er *høyt leie* på trommer- og her var det ikke alle som fant et høyt leie (som f.eks. på et trommesett kan være cymbaler eller de mindre tam-tam-trommene eller skarptromma, eller på en djembe: nærmest kanten av tromma). De mestret det imidlertid bra teknisk –selv om ikke alle la seg i det øverste leie. Her viste også soundpainteren at han turte å utfordre ensemblet- og de lot seg utfordre.

#### *Logisk forståelse og syntaks*

S1 følger stort sett *syntaksen* fint, men har en tendens til å glemme *hvem* som skal utføre tegnene (se eksempelvis 3.07, 3.27, 3.30 og 4.08). Når det gjelder den helhetlige forståelsen og språkets logikk, viser S1 en generell god forståelse, med et par unntak: F.eks. viser han tegnene: *Scream- Scanning- With-* og deretter en slags *pil nedover*-nesten som tegnet *Finish your idea*, noe som muligens skal bety «glem de forrige tegnene» (3.53), uti fra kroppsspråk og mimikk. At han her gir et tegn som plutselig skal ha en annen betydning enn det det opprinnelig har er *en* ting, (for hvis noe skal glemmes eller *viskes bort* skulle han i så fall heller bruke *Erase*-tegnet) men den gitte tegnrekka gir heller ikke noen god logikk, ettersom det gis to *What*-tegn (*Sculpting*) og ett *What*-tegn (*Function*). Han gir altså til sammen 3 *hva*-tegn, men ingen tegn for *hvem* eller *når*. Hadde han derimot snudd om litt på rekkefølgen og gitt rekka *Scanning- With- Scream*, hadde det gitt logisk mening, ettersom *Scanning* også er et aktivt *når*-tegn og samtidig viser *hvem* som skal utføre det (de som er innenfor rekkevidden av soundpainterens utslåtte armer.). At S1 finner ut at den påbegynte tegnrekka ikke vil fungere, kan imidlertid vitne om at den grunnleggende forståelsen for logikk og syntaks er til stede hos ham. (Dette kan forøvrig være et godt eksempel på hvordan logikk og syntaks henger nøye sammen i SP). S1 avbryter seg selv- og gir en ny tegnrekke: *Scream-Play* (4.08) - og den fungerer bedre, selv om den heller ikke sier *hvem* som skal utføre tegnene. Her bruker han imidlertid god blikk-kontakt med ensemblet som da responderer greit. Dette kan fungere som et eksempel på viktigheten av visuell kontakt mellom soundpainter og ensemblet, som når *utover* tegnene. (jf. multimodalitet, kap.2).

Ellers blir det litt «smør-på- flesk» ved en anledning når han gir *Point-to-point (PTP)*-tegnet før *You- Improvise*-tegnene, ettersom begge tegnene her gis direkte til enkeltpersoner (og ikke gruppa) og det da pekes på de personene som skal i ilden. Dessuten er innholdet veldig likt for de to tegnene, ettersom man kan spille fritt (hvis ikke annet er oppgitt), både på *PTP* og *Improvise*. Derfor er det litt ulogisk å ha de to tegnene etter hverandre. Det er også mulig han oppdager dette selv, for han ombestemmer seg: Før noen rekker å begynne på *PTP*-tegnet gis *You- Improvise*-tegnet til trommeslager 2, som setter i gang med å improvisere. Han får imidlertid ikke gjøre det i så mange sekunder (1.47), så han rekker ikke å utvikle improvisasjonen særlig. Her burde trommeslageren fått mer tid, for han blir stoppet før han har kommet skikkelig i gang. Om dette skyldes manglende forståelse fra S1 for tegnets «fordringer» eller at han var litt stresset og derfor hastet videre, er vanskelig å si. Men jeg tror mest på det siste- ettersom det var første gang han soundpaintet for publikum- og dermed sannsynligvis befant seg litt utenfor sin egen komfortsone. (Både S1 og S2 fortalte etterpå at de var litt ekstra spent når de skulle soundpainte foran et publikum, med deriblant foreldre til stede.) Men dette er altså en kontinuerlig utfordring for en

soundpainter: Hele tiden må han vurdere hvor lang «modningstid» de ulike aktørene skal få for å utvikle sine ideer- og det hele skal også sees i en kompositorisk, helhetlig sammenheng. Soundpainteren må derfor hele tiden gjøre estetiske, dramaturgiske og kompositorisk valg mellom å utvikle la de enkelte ideene få utvikles kontra å ivareta helheten i komposisjonen og slik sett kan man si at han både er en «koordinator av skapende ideer» fra ensemblet og samtidig en komponist, som gjør kunstneriske valg i forhold til enkelt-ideer og helhet. *Del-helhet-metaforen* fra hermeneutikken vil derfor passe godt inn i soundpainterens «utvalgs-dilemma».

#### *Tydelighet og flyt*

Det var generelt fin flyt i S1's tegngiving og de aller fleste av de 56 tegnene var tydelig utført og «kroppsliggjort», det vil si automatisert i den grad at han ikke trengte å stå å tenke på hvordan de fysiske bevegelse skulle gjøres for å utføre tegnene. Noen «småår» var det riktignok i utførelsen av enkelte tegn: S1 gir et litt utydelig *Improvise*-tegn (1.47). *Improvise* er en flat trekant (med håndflatene på siden av hverandre), mens det her gis en tredimensjonal trekant (håndflatene vendes mot hverandre). Men selv om tegnet er litt annerledes (og dermed «utydelig» i en kommunikasjons-kontekst), forstår utøveren (trommeslageren) hva soundpainteren mener og begynner umiddelbart å improvisere. Ellers slurver S1 litt det gjelder *Volume*- og *Tempo*-tegnene, hvor den ene armen som skal peke rett opp og den andre skal gå opp og ned, parallelt med den første. S1 sin ene arm ligger generelt litt på skrå og dermed blir disse tegnene litt uryddig. Men *Volume*- og *Tempo*-tegnene er krevende å utføre, rent fysisk, fordi man må vri kroppen litt for å få den ene armen til å peke rett opp, mens den andre (*faderen*) går opp og ned. (Dette jeg vil jeg også drøfte nærmere.) Det var likevel ikke noe tvil om hvilke tegn som skulle utføres, så alle responderte fint, alle gangene de to tegnene ble brukt. S1 benytter 21 ulike tegn og viser med det god bredde i tegn-repertoaret og oppnår fin variasjon i de 3 ulike komposisjons-delene. Det er ellers interessant å se at ensemblet «synkroniserer» (0.42) når S1 gir et *Enter slowly*-tegn. Disse to tegnene er litt like og kan forveksles- noe som skjedde ved flere anledninger i de to praksis-gruppene. Vi burde nok fokusert mer på å oppklare forskjellen på disse tegnene, men det kommer jeg tilbake til under drøftingsdelen.

#### 6.4 Soundpaintings-presentasjon (intern konsert) med gruppe 2 (den eldste gruppa):

Student 2 (S2) var her soundpainter for den eldste gruppa i kulturskolen, som bestod av 3 elever denne dagen (denne gruppa hadde som nevnt ujevnt oppmøte)- og var i alderen 16-18 år. I tillegg var det 3 studenter i ensemblet. I lokalet befant det seg også ca. 15 tilskuere (familie og venner, samt praksislærere).

| <i>Tids-kode</i><br><br><i>(min. og sek.)</i> | <i>Hvilke tegn gis av soundpainteren?</i> | <i>Hva ser vi ellers (visuelt)?</i>   | <i>Hva hører vi (auditivt)?</i>                  | <i>Vurdering av tegngiving, kommunikasjon og det musikalske resultatet:</i>          |
|---|---|---|--|--|
| 05.30-05.44:                                  |   | Kort presentasjon av ensemblet: Vi ser deltakerne, 3 elever og 3 studenter i ensemblet (men det hurtige sveipet gjør bildet litt uoversiktlig). Instrument som benyttes er to elgitarer, bass, slagverk, djembe og vokal. |  |  |
| 05.42:  |   | S2 gjør en liten grimase og smiler deretter.  |  |  |
| 05.45:  |   | S2 smiler og gnir seg lett i hendene.   | Soundpainteren spør ensemblet: <i>All right?</i> | Soundpainteren vil være sikker på at de er klare og spør om de er klare ( <i>All</i> |

|                  |   |   |  |   |
|------------------|---|---|--|---|
|                  |   |   |  | <i>right?</i> ) -og det er en god start. Kommunikasjonen er etablert..  |
| 05.47:           | S2 gir tegn-kjeden:<br><br><i>Whole group-Long tone- Mid-range-Play.</i>  | S2 går fram ett steg (i «boksen») på <i>Play</i> -tegnet- og tar deretter ett steg tilbake.   | Gruppen er kjapt med.  | Tegnene gis tydelig av soundpainter.<br><br>Lang tone på slagverk vil i praksis si en <i>tromme-virvel</i> og det kan være krevende, men disse elevene klarer det fint.   |
| 05.53            | S2 viser tegnet:<br><br><i>Pitch up</i>   | S2 tar ett steg fram (i «boksen»). S2 tar deretter ett steg tilbake. S2 smiler litt innimellom.   | Vi kan høre tydelig forandring i <i>pitch</i> (det blir høyere, i leiet).                                | Tegnene gis tydelig   |
| 05.57            | S2 viser tegnet:<br><br><i>Pitch up</i>   | S2 tar ett steg fram (i «boksen») og deretter ett steg tilbake.   | Vi kan høre tydelig forandring i <i>pitch</i> (det blir enda høyere).                                    | Tegnene gis tydelig og kommunikasjon er god.  |
| 06.00            | <i>Group</i> -tegnet gis (gruppe 1 og 2) og deretter <i>pitch up</i> til den ene gruppa og <i>pitch down</i> til den andre gruppa (3 ganger). Så gis motsatte tegn, med 4 repetisjoner. | S2 tar ett steg fram og S2 deler gruppene inn i to. S2 gir deretter <i>pitch up</i> til den ene gruppa og <i>pitch down</i> til den andre gruppa. S2 gjentar dette 3 ganger før de to gruppene gis motsatt tegn, med 4 repetisjoner. S2 går ett steg tilbake. | Vi kan tydelig høre at de to gruppene beveger seg ned og opp i <i>pitch</i> .                            | Gruppene responderer godt.  |
| 06.11            | <i>Palette 1- Play.</i>   | S2 tar ett steg fram.<br><br>S2 slår rytme på låret.  | Vi hører <i>Smoke on the water</i> (av <i>Deep Purple</i> .)   | Soundpainteren slår rytme på låret. Er det for å gi rytmen tydeligere, eller er det for å «være med i musikken»? Ensemblet er raskt på felles puls, takt og toneart. Dette har de tydeligvis øvd på. Bassen venter til og med noen takter med å komme inn, slik det er originalt. |
| 06.20:           | <i>You- Improvise (til trommeslageren).</i>   | S2 tar ett steg fram.<br><br>S2 går ett steg tilbake.   | Vi kan ikke høre noen forandring i lydbildet, selv om S2 ga <i>Improvise</i> -tegnet til trommeslageren. | Ettersom det ikke skjer noen særlig auditiv forandring, tyder det på at trommeslageren enten ikke så eller forstod kommandoen.  |
| 06.31-<br>06.36: | <i>Strings- Scream- Volume (high)- Play.</i>  | S2 tar ett steg fram.<br><br>S2 går ett steg tilbake.   |  | Dette kan være en krevende kommando på streng-instrumentene, men de løser det godt. Gitaristen legger seg litt «skrikende» i høyt leie, og klarer faktisk å imitere noe av uttrykket i den noe «skrikende» originale gitarsoloen til Ritchie Blackmore. Godt og kreativt utført!  |
| 06.41:           | <i>Palette 1- Play.</i>   | S2 tar ett steg fram på <i>Play</i> .<br><br>S2 går ett steg tilbake.   | <i>Smoke on the water</i> (Deep Purple)  | Streng-instrumen-talistene er raskt tilbake på <i>Palette 1</i> . Det var en god overgang.  |

|             |   |   |  |  |
|-------------|---|---|--|--|
|             |   | S2 smiler. S2 slår rytme på låret.  |  |  |
| 06.51:      | <i>Finish improvise (Finish your idea).</i> | Vi ser at S2 gir pilen nedover til trommeslageren -og det betyr: <i>Finish your idea</i> , altså: avslutt improvisasjonen snart- og deretter gir S2 et annet ukjent tegn. |  | Det siste tegnet er ukjent og dermed oppleves det diffust. Dessuten: Hvem var det til?   |
| 06.55:      | <i>Palette 2-Play.</i>                      | S2 tar ett steg fram på <i>Play</i> .<br><br>S2 går ett steg tilbake.<br><br>S2 bøyer seg fram og ler. S2 slår rytme på låret.  | Vi hører: <i>Moves like Jagger</i> (av gruppa Maroon 5)  | Etter et par sekunder er de på «samme spor»: <i>Moves like Jagger</i> (av gruppa Maroon 5)   |
| 07.10:      | <i>Palette 1 -Play.</i>                     | S2 holder en finger i været, som svinges fra side til side.<br><br>S2 går fram på <i>Play</i> .   | <i>Smoke on the water</i> (Deep Purple)  | S2 viser tegnet tydelig og gir ensemblet god tid, før tegnet: <i>Play</i> effektueres. Ensemblet er raskt i felles puls, takt og toneart.  |
| 07.16-07.20 | <i>Perkusjon-Long tone.</i>                 | Etter de to tegnene kikker S2 opp i lufta og ser litt spørrende ut.<br><br>Det går litt tid mellom hvert tegn.  |  | S2 klarer ikke å bestemme seg helt. Er tydelig «på leting» etter etter nye tegn. Lang tone på slagverk vil i praksis si en <i>tromme-virvel</i> og det kreves en viss teknikk for å få til det- og kanskje det var det som gjorde at S2 forandret mening.  |
| 07.20-07.26 | <i>Laugh- With- rock-feel-Play.</i>         | S2 gir en ny kommando.  |  |  |
| 07.27-07.36 |   | S2 tar ett steg fram på <i>Play</i> .<br><br>S2 ler og bøyer seg litt sammen, og rister litt på hodet.  | De fleste fortsetter med <i>Palette 1: Smoke on the water</i> , men vi hører at tempoet går ned hos trommeslageren, mens gitaristene holder noenlunde det samme tempoet. | S2 virker ikke helt bekvem med den siste bestillingen og her får vi ikke noen god musikalsk kommunikasjon. Ensemblet følger ikke S2s nye tegn-bestilling, som åpenbart er for vanskelig og de fortsetter med <i>Palette 1: Smoke on the water</i> , men i ulike tempi, hvilket tyder på at de er i på «leting». Kommandoen: <i>le, med rocke-feeling</i> er vanskelig. I tillegg ga ikke S2 tydelig beskjed om hvem som skulle gjøre det. Var det perkusjonistene- ettersom de ble «signa» i den foregående kommandoen, som det ikke ble noe av, eller gjaldt kommandoen alle? |
| 07.37:      | <i>Whole group-Palette 2.</i>               | S2 slår rytme på låret sitt.  | <i>Moves like Jagger</i> (av gruppa Maroon 5).   | Gruppa kommer fort inn på ny palett. Dette er tydeligvis kjent stoff.  |
| 07.45       | <i>Hit ( 2 ganger i høyt leie).</i>         |   |  | Det virker som <i>hit</i> -kommandoen kommer litt overraskende på ensemblet: Ikke alle stopper og noen fortsetter å spille på den  |

|             |                        |  |                         |   |
|-------------|------------------------|--|-------------------------|---|
|             |                        |  |                         | første hiten, men alle er med på den andre. Muligens tenkte soundpainteren å ha <i>hits</i> på selve musikken (Moves like Jagger), men ettersom det ikke ble spesifisert hvem som skulle gjøre <i>hit</i> , gjorde alle det (etter hvert) og musikken stoppa. |
| 07.49       | <i>Whole group-Off</i> |  | Hele ensemblet stopper. | <i>Off</i> -tegnet som ble gitt til slutt, hadde egentlig ingen effekt, ettersom alle allerede hadde stoppa (på <i>Hit-tegnet</i> ).  |
| 07.50-07.54 |                        | Soundpainteren smiler og bukker -som takk for seg. |                         | Publikum applauderer.   |

### Oppsummering, vurdering og drøfting av S2

Denne sekvensen varte i 2.24, derav 2.04 med effektiv Soundpainting, som gikk i ett. Vi kan derfor betegne det som en enkelt komposisjon. Hvis man kort skal beskrive særpreget på denne sekvensen, er den kvantitativt preget av *Pitch up/Pitch down* (hele 13 ganger), mens innholdsmessig (i tid) kan den karakteriseres ved utstrakt bruk av *paletter*. Det ble til sammen brukt 18 ulike tegn og totalt 44 tegn i denne sekvensen.

#### *Tegngiving, kommunikasjon og ensembles utførelse av tegnene (resultat)*

S2 begynner «trygt» med kjente kommandoer som: *Whole group-Long tone- Mid-range-Play* og deretter *Pitch up* og *Pitch down* og det er et godt pedagogisk og psykologisk grep, for å skape trygghet og stabilitet (jf. det gamle ordtaket om at: *En god start er halve jobben*). S2 kommuniserer generelt godt med ensemblet, og særlig i den første delen. Men i den siste delen blir ikke alle tegnrekkene like vellykkede og kommunikasjonen blir mindre tydelig: Tegnet etter *Finish your idea* (6.51) er ukjent og dermed oppleves det diffust. Dessuten: *Hvem var det til?* Tegnkjeden *Laugh- With- Rock-feel-Play* er vanskelig å utføre - og også muligens vanskelig å forstå. Ensemblet følger ikke S2s tegn og det er kanskje ikke så rart, for å *le med rocke-feeling* er vanskelig (i alle fall hvis det skal gjøres uten noe betenkningstid -og det er det lite av i SP). I tillegg ga ikke S2 tydelig beskjed om hvem som skulle gjøre det. Ensemblet fortsetter med *Palette 1: Smoke on the water*, men i ulike tempi, hvilket tyder på at de også er litt på «leting». Ellers virker det som hit-kommandoen (07.45) kommer litt overraskende på ensemblet: Ikke alle stopper og noen fortsetter å spille på den første hit-en, men alle er med på den andre. Muligens tenkte soundpainteren å ha *Hits* på selve musikken (Moves like Jagger), men ettersom det ikke ble spesifisert hvem som skulle gjøre *Hit*, gjorde alle det (etter hvert) og musikken stoppet. *Off*-tegnet som gis deretter, hadde egentlig ingen effekt, ettersom alle allerede hadde stoppet (på *Hit-tegnet*).

S2 bør berømmes for å prøve ut nye kombinasjoner med tegnene. Selv om ikke alle tegnrekkene fungerte like godt, får soundpainteren i det minste ensemblet til å prøve ut nye ting og dermed tenke nytt og alternativt. Dette kan igjen resultere i andre uprøvde kombinasjoner- og både soundpainteren og ensemblet ble muligens noen erfaringer rikere (og oppdager de semiotiske ressursene som ligger i SP-tegnene). Ellers kan man si at det som særpreger denne sekvensen, med gruppe 2, er at det særlig ble brukt mye *Palette 1* og *Palette 2* (fem ganger, over ett strekk på ca. halvannet minutt). Dette gir fin trening i svært skiftende overganger, som skal utføres på kort tid. Å skifte fra Deep Purples «Smoke on the water» til Maroon 5`s «Moves like Jagger» er ingen enkel øvelse, når det skal skje i løpet av et sekund eller to. Men disse elevene klarer de brå overgangene fint- og det skyldes nok hovedsakelig at de har spilt disse låtene en del (både i samspill-timene og i SP-timene), samt at de nok har blitt vant til raske musikalske omskiftninger gjennom ulike SP-landskap, som egentlig alltid er i bevegelse. Imidlertid er *Palette*-tegnet et av de tegna som gir minst rom for kreativitet, ettersom dette tegnet brukes når noe er avtalt på forhånd. Her er man enig om et innhold eller en måte å spille på og kan slik sett oppleves som en felles oppskrift. Mye bruk av *Palette*-tegn kan også oppleves kjedelig å



høre på, ettersom det normalt gir liten variasjon. Samtidig kan palett-tegn gi trygghet, fordi da vet man «på forhånd» hva man skal gjøre. Men selv om man er enig om at *Palette 1* f.eks. er «Moves like Jagger», er det nødvendigvis ikke enkelt å bli enig om tempoet eller hvor eneren er, på «strak arm». Og enda vanskeligere blir det selvsagt når man skal skifte mellom flere paletter, hvor de ulike palettene både kan ha ulikt tempo, lydbilde, karakter, tone-art osv. Gruppe 2 ble gode på raske overganger etter hvert: Hvilket vil si at de i praksis lyttet godt til hverandre og hadde tett musikalsk kommunikasjon og fulgte hverandre raskt når de ulike palettene skiftet.

#### *Logisk forståelse og syntaks*

S2 følger syntaksen fint, med riktig rekkefølge på *hvem* som skal gjøre *hva- hvordan* og *når-* og S2 er spesielt flink til å gå fram i «boksen» på *Play* og *Pitch up/down*. Men S2 glemmer å gi *hvem-indikatorer* ved et par anledninger og da blir både ensemblet og S2 litt nølende, i tillegg til at det er særlig en tegnrekke som blir vanskelig å utføre. Tegnrekka *Perkusjon-Long tone* (7.16-07.20) er i utgangspunktet en grei «bestilling», men når S2 ser litt spørrende opp i lufta og det går mye tid mellom hvert tegn og det ikke kommer noe *Play*-tegn (for å sette det i gang), gir S2 etter hvert en ny kommando: *Laugh- With- Rock-feel-Play* (7.20-07.26). Heller ikke her virker S2 virker helt sikker på sin egen tegnrekke og ensemblet følger ikke S2s nye tegnbestilling, som åpenbart er for vanskelig og ulogisk: å *le, med rocke-feeling* er vanskelig. I tillegg ga ikke S2 tydelig beskjed om *hvem* som skulle gjøre det. Var det perkusjonistene- ettersom de ble aktivisert i den foregående kommandoen (som det ikke ble noe av) eller gjaldt kommandoen alle?

#### *Tydelighet og flyt*

Det var generelt fin flyt i S2s første del og de aller fleste tegnene var tydelig utført.

Det ble til sammen brukt 18 ulike tegn og totalt 44 tegn i denne sekvensen på drøye 2 minutter, så S2 får vist et bredt repertoar på kor tid og tegnene er godt kroppsliggjort (S2 står ikke og tenker på hvordan de enkelte tegnene skal tas.) Men i den siste delen mister S2 litt av flyten- og blir nølende og utydelig ved et par anledninger.

#### *Andre forhold:*

Hvis man skal sammenligne de to gruppene, var det noen ulikheter som bør nevnes. Gruppe 2 var i hele praksisperioden (og også på avslutningskonserten) preget av ujevnt oppmøte. Dette gjorde både at studentene måtte repetere mange tegn og det ble vanskelig for studentene å planlegge timene, når de ikke visste *hvem* eller *hvor mange* som kom på timene. Studentene måtte derfor være fleksible, både i forhold til innhold og progresjon og fungerte også som «multi-instrumentalister» og kompletterte ensemblet i forhold til hvilke musikere og instrument som trengtes i ensemblet fra gang til gang- og det skjedde også på konserten. Det betød samtidig at elevene på den yngste gruppa (gruppe 1) fikk mer trening i soundpainting enn de eldste (gruppe 2).

#### *Samleoversikt over de 2 soundpainterne på avslutningskonserten i kulturskolen (gr.1 og gr.2):*

|  | <b>Soundpainter 1: Student 1 (S1)</b>   | <b>Soundpainter 2: Student 2 (S2)</b>  |
|--|---|--|
| <i>Tidsangivelse på DVD`en og lengde på sekvensen:</i> | 00.00-05.29   | 05.30-07.54  |
| <i>Antall SP-tegn totalt</i>                           | 56  | 44   |
| <i>Antall ulike SP-tegn</i>                            | 21  | 18   |
| <i>Kommunikasjon og resultat</i>                       | S1 kommuniserer generelt godt med både ensemblet og publikum- og virket trygg og komfortabel i rollen som | S2 begynner med kjente kommandoer ( <i>Whole group-Long tone- Mid-range-Play</i> og deretter <i>Pitch up</i> og <i>Pitch down</i> ) og det er et godt pedagogisk grep, for å |



|   |  |  |
|---|--|--|
|   | soundpainter. S1 smilte mye og brukte humor, noe som nok bidro til å gi ensemblet støtte og ufarliggjøre situasjonen for aktørene.               | skape trygghet og stabilitet. S2 kommuniserer generelt godt med ensemblet, særlig i den første delen, men i den siste delen blir ikke alle tegnrekkene like vellykkede og kommunikasjonen blir mindre tydelig og S2 virker også litt usikker (sett gjennom tegnbevegelser, kroppsspråk og mimikk). |
| <i>Logisk forståelse og syntaks</i>                             | Generelt god, og er flink til å bruke «boksen». Glemmer noen <i>hvem</i> -tegn ved et par anledninger.   | Generelt god forståelse for logikk og syntaks (selv om han glemmer <i>hvem</i> -tegnet et par ganger).   |
| <i>Tydelig utførelse og flyt. (jf. de seks fasene i 2.1.1).</i> | Generelt tydelig tegngiving og god flyt, særlig i den første delen. (Fase 5)   | Tydelig tegnutførelse (med unntak av litt slurv på Volume og Tempo-tegnet) Fin flyt. (Fase 4).   |
| <i>Tegnfrekvens (antall sek. pr. tegn)</i>                      | 5,6 (men i forhold til «effektiv spilletid» er frekvensen enda høyere, ettersom S1 også pratet med publikum og forklarte en del tegn underveis). | 2,8 (dette er den høyeste tegnfrekvensen av alle soundpainterne i de to praksisene)  |

#### 6.4.1 Oppsummering av aktørene i videoanalysen: Tegnfrekvens og nivå

Jeg vil nå forsøke å tydeliggjøre noen tendenser ved soundpaintingen som ble utført i de to praksisperiodene, bl.a. ved å se på tegnfrekvensen for aktørene (hvor godt *flyter* tegngivingen) og deretter vurdere deres nivå, med utgangspunkt i en SP-tilpasset *mesterlære-teori*, for å kunne vurdere i *hvilken grad SP er et lettlært språk*, sett ut ifra de tidsrammene vi hadde til rådighet. Selv er jeg i utgangspunktet litt skeptisk til både å måle tegnfrekvens og vurdere ferdighetsnivået på våre aktører, ettersom begge disse områdene er vanskelig målbare, med både sammensatte og komplekse årsaksforhold som kan virke inn på hverandre, som f.eks. tempo og tydelighet på tegngivingen i forhold til trygghet i situasjonen, «kreativ ettertenksomhet» kontra høyt tempo i tegngivingen osv. Et annet moment er hvordan man skal evaluere aktørene i et tegnspråk hvor: *There are no mistakes!* Men selv om denne ideologien sier indirekte at «alt er lov», vet vi at det også finnes regler og strukturer i SP, som bør følges, i alle fall til en viss grad, for å kunne kommunisere tegnspråket og skape musikk ut av det. Jeg vil derfor forsøke å finne *relative ferdighets-indikatorer*, ved å gi noen holdepunkt i forhold til ferdighetsnivå på tre nevnte områder (jf. analyse-skjemaet): Først det mer overordnede *kommunikasjon og resultat*, deretter de mer tegnspesifikke analyseområdene *logisk forståelse og syntaks*, samt *utførelse og flyt*. Vurderingen jeg har foretatt i matrisen er både generalisert og muligens litt «snilt vurdert», ettersom alle aktørene egentlig kan regnes som nybegynnere, men den er likevel viktig for å kunne tydeliggjøre noen tendenser ved soundpaintingen som ble utført i de to praksisperiodene, bl.a. for å kunne vurdere i *hvilken grad SP er et lettlært språk*, sett ut ifra de tidsrammene vi hadde til rådighet.

Her følger en **samleoversikt** over de soundpainterne som var såpass lenge i aksjon at man kunne vurdere deres ferdigheter på områdene *kommunikasjon og resultat*, *logisk forståelse og syntaks*, samt *utførelse og flyt*. Den vil samlet se slik ut, med *tegnfrekvens-oversikt* og *nivå-indikatorer* helt til høyre:

|                     | <i>Kommunikasjon og resultat</i>   | <i>Logisk forståelse og syntaks</i>   | <i>Tydlig utførelse og flyt</i><br>(jf. de seks ulike faser, oversikt, 2.1.1.) | <i>Frekvens /Nivå-indikator</i><br>(jf. Mesterlære-teorien) |
|---------------------|--|---|--|---|
| <b>Grunnskole:</b>  |  |   |  |   |
| S1                  | Noen uklare tegnrekker og manglende oppmerksomhet fra klassen, gjør at resultatet blir litt ujevnt og tilfeldig. S1 er ikke nok bevisst den «fiktive boksen» og egen plassering i forhold til ensemblet.   | Til dels manglende logisk forståelse og litt uryddig syntaks.                   | Fase 3   | 13,88 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1/2                            |
| S2                  | Generelt svært god kommunikasjon og god respons fra klassen.   | God logisk forståelse og korrekt syntaks.                                       | Fase 5   | 10,84 sek. pr. tegn/<br>Nivå 2                              |
| E1                  | E1 gjør 2 omganger: Resolutt og energisk soundpainting og stort repertoar (et tydelig «SP-talent»).  | Riktig syntaks, men noen doble (smørpå-flesk) bestillinger.                     | Fase 4   | 8,0 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1/2                              |
| E2                  | Gjør 2 omganger:<br>1.omg: Litt nøling i starten, men tegnene er tydelig utført.<br>2.omg: Mye mer bestemt og viser mange tegn. (liker seg i rollen?- viser talent)  | God syntaktisk forståelse, men et par logiske småfeil.                          | Fase 3-4   | 8,0 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1/2                              |
| E5                  | Mye «fundering» i starten, men gir seg ikke og får testet mange tegn (med god utførelse). Viser stor iver og interesse.  | Stort sett god (men mangler et <i>hvem</i> -tegn).                              | Fase 2-3   | 17,7 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1                               |
| <b>Kulturskole:</b> |  |   |  |   |
| S2                  | S2 viser god SP-kompetanse og har generelt god kommunikasjon med ensemblet, men kunne hjulpet litt til med noen tempo-anvisninger. Har litt uryddig kropps-språk.  | Generelt god, men mangler et par <i>hva</i> - og <i>hvem</i> -tegn.             | Fase 4   | 17,4 sek. pr. tegn/<br>Nivå 2                               |
| E1                  | E1 er offensiv, men bruker litt for vanskelige tegn og har et litt oppjaget tempo. Det virker som E1 vil «litt for mye» (blir litt «over-ivrig»).  | Syntaksen blir ikke alltid fullstendig.   | Fase 3   | 5,1 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1                                |
| S3                  | S3 har god kontakt med ensemblet. Virker motiverende (gir muntlige forsterkninger), men får lite respons på noen av bestillingene sine, noe som kan skyldes en litt uklar gruppe-inndeling eller litt stivt kropps-språk, som gjør at soundpaintingen ikke blir så tydelig som ved et aktivt, forsterkende kropps-språk. | God forståelse for logikk og syntaks (men gir et par doble gruppe-inndelinger). | Fase 4   | 7,5 sek. pr. tegn/<br>Nivå 2                                |

|                             |   |  |        |                                |
|-----------------------------|---|--|--------|--------------------------------|
| E2                          | Braker imponerende mange tegn, men klarer ikke helt å formidle sine ideer til ensemblet og får dermed liten respons. Er bare til dels vendt mot ensemblet.  | Har litt vansker både med logikk og syntaks.   | Fase 2 | 6,2 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1   |
| E3                          | E3 kommuniserer godt med ensemblet og har overskudd til å lytte på det som skjer og la musikken få utvikle seg (med unntak av et PTP-tegn).   | E3 viser god logisk og syntaks forståelse  | Fase 2 | 5,3 sek. pr. tegn/<br>Nivå 1   |
| <b>Avslutningskonserten</b> |   |  |        |                                |
| S1                          | S1 kommuniserer generelt godt med både ensemblet og publikum- og virket trygg og komfortabel i rollen som soundpainter. S1 smilte mye og brukte humor, noe som nok bidro til å gi ensemblet støtte og ufarliggjøre situasjonen for aktørene. S1 viser til tider høyt nivå og forsøker seg på noen kreative særegenheter.  | Generelt god, og er flink til å bruke «boksen». Glemmer noen <i>hvem</i> -tegn ved et par anledninger. | Fase 5 | 5,6 sek. pr. tegn/<br>Nivå 2/3 |
| S2                          | S2 begynner med kjente kommandoer og klarer å skape trygghet og stabilitet. S2 kommuniserer generelt godt med ensemblet, særlig i den første delen, men i den siste delen blir ikke alle tegnrekkene like vellykkede og kommunikasjonen blir mindre tydelig og S2 virker også litt usikker (sett gjennom tegnbevegelser, kroppsspråk og mimikk). S2 viser til tider høyt nivå og forsøker seg på noen kreative løsninger. | Generelt god forståelse for logikk og syntaks (selv om S2 glemmer <i>hvem</i> -tegnet et par ganger).  | Fase 4 | 2,8 sek. pr. tegn/<br>Nivå 2/3 |

#### 6.4.2 Hvor «hurtig» soundpaintet aktørene?

Samleoversikten over aktørene viser at de hurtigste soundpainterne fra *grunnskolepraksisen* var E1 og E2, som hadde en frekvens på 8,0 sekunder pr. tegn (E4 hadde riktignok den høyeste tegnfrekvensen av elevene i grunnskolen, med 4,2 sek. pr. tegn, men vedkommende utførte så få tegn at det ga for lite grunnlag til å ta ham med i samlevurderingen). I *kulturskolen* var E1 hurtigst blant elevene, med 5,1 sekunder pr. tegn. Studentene hadde den hurtigste tegnfrekvensen på avslutningskonserten, hvor S2 hadde et imponerende tegn-tempo, med et gjennomsnitt på 2,8 sekund pr. tegn. Men det er store differenser i tegnfrekvensene og student S2, fra sekvensen med den yngste gruppa i kulturskolen, skiller seg klart ut, med en så lav tegnfrekvens som 17,4 sek. pr. tegn. Det kan imidlertid forklares med at sekvensen til vedkommende student dreide seg vel så mye om å ordne utstyr, forklare tegn de hadde gått gjennom forrige time og foreta diverse forberedelser. Dette viser at måling av gjennomsnittstall for tegnfrekvens i aller høyeste grad er relative størrelser, hvis man ikke vurderer den «effektive spilletiden» nøye (for å bruke idretts-terminologien). Gjør man det, sitter man imidlertid igjen med noen tall som kan gi oss noen indikasjoner på hvor *immarbeidet* og *automatiserte* tegnene er hos soundpainteren. Det forteller oss eksempelvis at S2 som har en så høy tegnfrekvens som 2,8 sekunder pr. tegn, verken bruker unødig tid til å tenke på hvordan tegnene skal tas- og ei heller står og funderer på i hvilken rekkefølge tegnene skal tas, men er hele tiden på offensiven og har

tegnene «i kroppen» og tegnrekkene kommer nærmest som perler på en snor. Men en slik frekvensmåling som jeg har foretatt, vil *favorisere elevene*, ettersom studentene brukte generelt mer tid på å forklare og tilrettelegge for ensemblet, enn elevene gjorde. Elevene fikk dermed mer «effektiv spilletid» og det er hovedårsaken til at noen elever scorer bedre enn studentene på tegnfrekvens. Likevel synes jeg det er interessant å få en viss pekepinn på hvor ofte de enkelte utøverne skifter tegn, selv om man også må se dette videre både i forhold til innholdet, syntaksen og tydeligheten i tegngivingen- det hjelper ikke å gi tegnene fort, hvis man f.eks. gir dem i feil rekkefølge eller de utføres så upresist eller ulogisk at de blir uforståelige. Et eksempel på det kan være E1 i kulturskolens yngste gruppe som til tross for en så høy tegnfrekvens som 5,1, befinner seg på nivå 1, mens S2 (på samme praksisgruppe) befinner seg på nivå 2, til tross for en så lav tegnfrekvens som 17,4.

Selv om det nok ikke er noen «reell målestokk», kan vi (mer som en kuriositet) sammenligne Walter Thompsons tegnfrekvens med våre aktørers tegnfrekvens. Da ser vi at det er kun nevnte S2s høye tegnfrekvens (2,8 på avslutningskonserten) som kan matche Thompson, noenlunde. Ikke uventet har alle de andre en langt lavere tegnfrekvens enn eksempelvis Thompson, som altså brukte kun 1,5 sekund pr. tegn, i demo-videoen i sin *Workbook 1*.

#### 6.4.3 Hvilke nivå er aktørene på?

Jeg har tatt utgangspunkt i Dreyfus & Dreyfus' mesterlære-teori for å nivåplassere våre praksisaktører, og når det gjelder *studentene*, vil jeg plassere de aller fleste i kategorien *avansert begyner*, altså på nivå 2. Her klarer man, ut ifra erfaring, å vurdere det situasjonelle og bruke elementene mer kontekstfritt: *In all those cases, experience seems immeasurably more important than any form of verbal description.* (Dreyfus & Dreyfus, 1988:23). Studentene viser at de er generelt godt kjent med tegnene og tegnene er stort sett kroppsliggjort- og syntaksen brukes stort sett riktig. De to studentene som soundpaintet på avslutningskonserten, vil jeg si befinner seg nesten på nivå 3 (kompetent utøver), da de forsøker å bruke tegnene i nye kombinasjoner og retninger, og har tydeligvis oppdaget nye muligheter med SP, slik at de sammen med ensemblet forsøker å skape noen særegne (og kreative) uttrykk som ikke følger «reglene», men snarere er mer intuitive. Men noen «forglemmelser» (bl.a. glemmer begge noen *hvem*-tegn ved et par anledninger) og små mangler i tegn-logikken, viser at de ikke har det store overskuddet ennå, og at de jevnt over hører til nivå 2. S1 i grunnskolen er derimot nærmere nivå 1 (nybegyner), ettersom S1 viser manglende forståelse for både språkets oppbygging og logikk. Dette resulterer i mange omstendelige og til dels diffuse tegnrekker (og mye «smør-på-flesk») og uheldig plassering gjør at ikke alle i ensemblet ser S1 så tydelig. Likevel vil jeg si at S1 befinner seg på nivå 2 når det gjelder selve tegnutførelsen, hvor de fleste tegnene utføres tydelig og er noenlunde kroppsliggjort.

Når det gjelder *elevene* er det mest overraskende at to av elevene i grunnskolen, E1 og E2, kjapt viste seg å være talenter i å soundpinte og klarte seg godt både i forhold til å forstå logikken og i å bruke noenlunde riktig syntaks- og ikke minst i forhold til å ha god flyt og gi tydelig tegngiving. (Det gikk riktignok litt trått med E2 i først runde, men i 2. runde fløt det virkelig godt, mens E1 hadde imponerende god flyt fra første stund). Slik sett kan man si at de nesten hører hjemme på nivå 2 i forhold til selve tegnutførelsen, men de viser ikke at de kan bruke elementene «kontekstfritt» og er således svært knyttet til det regelbundne og nivå 1- hvor også alle de andre elevene befinner seg (ikke så overraskende, etter så kort praksistid- men det hadde virkelig vært interessant å se hva disse to ivrige elevene kunne utrettet etter enda noen uker med SP). Også E2 i kulturskolen imponerte, men da på et litt annet område: Han viste et stort repertoar av tegn, som godt kunne tilsvare et nivå 2, dersom det med tegnmangfold hadde vært en egen kategori, men han hadde ikke syntaksen helt på plass- og klarte dermed ikke å formidle sine ideer på en god måte til ensemblet. Men dette er relative størrelser vi snakker om og selv om alle elevene havnet på nivå 1, ser vi at hvis jeg hadde underdelt de to nederste (slik jeg opprinnelig tenkte), hadde det blitt større spredning blant soundpainterne. Det er dermed mulig at jeg burde hatt flere nivåer og ulike «område-inndelinger», i stedet for en «samle-karakter», for å kunne skille de enkelte soundpainterne bedre. Men, dette kunne fort bli omfattende og med mange tall eller nivåer å forholde seg til- og dette er for det første ikke en kvantitativ, målbar undersøkelse, men jeg var snarere ute etter å få *relative indikatorer* i forhold til spørsmålet om SP er et intuitivt og lett språk å lære seg (på kort tid). Dessuten vil mine verbale oppsummeringer av hver enkelt soundpainter kunne være en tydeliggjøring av nivået (og utfordringene) på de ulike områdene jeg vurderte- og dette bør uansett sees sammen med nivå-indikatorene for å få et helhetlig bilde.

Hvis man skal vurdere Thompson og Hauknes i forhold til mesterlæreteorien, vil de begge, slik jeg ser det, plassere seg på nivå 5, ekspert (*Expertise*). Her snakker man om høy grad av intuisjon, og hvor man gjennom et bredt repertoar kan lage egne strategier og handle holistisk (uten at man nødvendigvis kan forklare hva man gjør eller hvordan, jf. *taus kunnskap*)- og både Thompson og Hauknes er i stand til å skape særegne uttrykk («personlige avtrykk») gjennom de ensemblene de har til rådighet. (Ellers: Skulle jeg forsøke å plassere meg selv som soundpainter, ville jeg muligens befinne meg på nivå 4, (*kyndig utøver/Proficiency*), hvor det intuitive har større plass enn det regelstyrte og hvor man har overskudd til, i samspill med ensemblet, både å utvikle ideer spontant og vurdere del/helhet i forhold til innhold og form).

Hvis jeg skal oppsummere nivå-vurderingene, viser disse at de dyktigste soundpainterne blant elevene, etter kort tid (3 timer i grunnskolen) delvis opererte på nivå 2 i forhold til min SP-tilpassede mesterlære-teorien, mens de dyktigste soundpainterne blant studentene, delvis opererte på nivå 3 (etter et kort innføringskurs og 5 timers praksis).

## 6.5 Oppsummering

Jeg har nå gått gjennom og drøftet resultatene fra både intervjuene og video-opptakene, og slik jeg leser materialet, vil jeg summere det opp i følgende oversikt, knyttet til problemstilling og underspørsmålene (hvor noen av punktene overlapper hverandre noe):

|  |   |
|--|---|
| <p><i>Hva er SP og hvordan oppleves det å bruke Soundpainting som improvisatorisk/kompositorisk verktøy i musikkundervisningen i grunnskole og kultur-skole?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-SP er artig og annerledes.</li> <li>-SP opplevdes som litt «skummelt» og krevende, særlig i starten- og videoene viste også at man støttet seg mye på hverandre, med mye «herming», i starten- og at «trygge tegn» (som f.eks. lang tone i midt register og latter) ble brukt mye.</li> <li>-SP har stort utviklingspotensial på store områder som <i>lytting, kommunikasjon og samspill, komponering/improvisasjon</i> (som går «over i hverandre») og <i>kreativitet</i>.</li> <li>-SP kan brukes både tverrfaglig og også på «ikke-musikalske» områder som f.eks. klasseledelse.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– SP er <i>differensierende</i> (alle kan lykkes på sitt nivå).</li> </ul> </li> <li>-SP kan skape <i>trygghet</i> og bidra til å <i>ufarliggjøre improvisasjon</i> (det er bl.a. rom for <i>feil</i>).</li> <li>-SP fungerer <i>uansett instrumentsammensetning, størrelse på gruppa eller nivå</i> (og krever ingen forkunnskaper eller høyt kompetansenivå på f.eks. instrumentet).</li> <li>-SP gjør at man kan bruke <i>instrumentene på en annen måte-</i> og instrumentene kan fungere som et «hjelpere-redskap» for å teste ut tegnspråkets muligheter- og gi trygghet.</li> <li>-Ulike SP-tegn gir <i>ulike grader av frihet</i> og samtidig ulike «krav» til spontanitet og kreativitet</li> <li>-Soundpainteren styrer ensemblet (og kan kontrollere mye), men er nødt til å være i <i>dialog</i> med ensemblet («om han vil eller ikke»).</li> <li>-Det var vanskelig å huske alle tegnene- (og ikke alle er like intuitivt lette å forstå) og å gi tegnene i rett rekkefølge (som soundpainter)</li> <li>-Noen tegn var vanskelig å utføre, både som soundpainter og musiker. (Men man gikk <i>fra usikkerhet til økende trygghet</i>, hvor det ble morsommere, med mer lek og kreativitet etter hvert).</li> <li>-SP krever god kommunikasjon og det kan være krevende for ensemblet å følge soundpainteren hele tiden. (Man kan ha behov for både å kikke på instrumentet sitt eller se på andre i ensemblet, eller det er andre mer fysiske utfordringer som vanskeliggjør kommunikasjonen (som stolper midt i rommet, slik det i kulturskolen) eller at soundpainteren er uheldig plassert). Da er det viktig å fortsette der man er, til man ser et nytt tegn fra soundpainteren.</li> <li>-SP krever full konsentrasjon hele tiden- derfor bør man ikke holde på for lenge: 20-25 min i grunnskolen og 30-35 min. i kulturskolen, var den omtrentlige «grensen».</li> <li>-Videoene viste at flere av soundpaintere hadde problem med å bruke den «fiktive boksen» tydelig og bevisst.</li> <li>-Det er viktig å skape variasjon- for dermed unngå at terping og repetisjon ikke oppleves <i>kjedelig</i>.</li> </ul> |
| <p><i>Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk?</i></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tegn i musikken gir rom for kreativitet, lek og improvisasjon.</li> <li>-Tegnene gir rom for tverrfaglighet</li> <li>-Tegnenes «åpenhet» kan i seg selv kan være differensierende (man kan oppleve mestring på sitt eget nivå)</li> <li>-Det er mindre prestasjonspress og lite fokus på hvordan et bestemt «produkt» skal låte.</li> <li>-Tegnene krever ingen bestemt besetning og ei heller noen bestemt kompetanse (i forhold til f.eks. noter, akkorder, skalaer, bestemte rytmer eller bestemte riff mm.).</li> </ul> <p>I forhold til SP gir det meg følgende vurderinger:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SP er et fleksibelt språk, med stort tolkningsrom og mange mulige løsninger.</li> <li>-Dersom ensemblet <i>kommuniserer</i> godt internt og kan følge hverandres «impulser» hurtig (spontan og improvisatorisk), vil utydeligheter fra soundpainteren likevel kunne gi en tilstrekkelig enighet i ensemblet til å utøve tegnene.</li> <li>-Så lenge man følger Thomasons motto: <i>Don` t sneak in, don` t sneak out!</i> - hvilket innebærer at man ikke ventet, stoppet opp, eller nølte i nevneverdig grad, men «kjørte på» og viste offensiv vilje (selv om de ikke alltid var sikre på hva soundpainteren mente med sine tegn-bestillinger)- vil man «lande på føttene».</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| <p><i>I hvilken grad er SP et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg?</i></p> | <p>Hauknes/Thompson har mye «rett» i at SP er forholdsvis lett å lære, i alle fall på et elementært nivå. Men resultatene viser at også Scea/Haltmeier har rett i at tegnmengden og syntaksen kan bli for omstendelig og at språket ikke alltid er intuitivt eller «logisk» lett å forstå. Dette underbygges bl.a. av følgende punkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Flere uttrykte at det var vanskelig å huske alle tegnene</li> <li>- Ikke alle tegnene er like intuitivt lette å forstå</li> <li>-Noen hadde trøbbel med syntaksen</li> <li>-Noen tegn var vanskelig å utføre, både som soundpainter og musiker</li> <li>-SP krever god kommunikasjon og det kan være krevende for ensemblet å følge soundpainteren hele tiden</li> <li>-Videoene viste også at flere av soundpaintere hadde problem med å bruke den «fiktive boksen»</li> </ul> <p>Men samtidig poengteres det at:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– SP er <i>differensierende</i> og at <i>alle kan lykkes på sitt nivå</i>.</li> <li>-SP kan skape <i>trygghet</i> og bidra til å <i>ufarliggjøre improvisasjon</i> og det er bl.a. rom for <i>feil</i>.</li> <li>-SP krever ingen forkunnskaper eller høyt kompetansenivå på f.eks. instrumentet.</li> </ul> <p>Likedan kan man si at mesterlære-teorien også gir to «svar»:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Det er generelt vanskelig å komme på et høyt nivå på kort tid.</li> <li>2) Enkelte kan likevel klare å heve seg på «nivå-stigen» i løpet av kort tid.</li> </ol> <p>Så hvor ender min konklusjon da? Er SP et intuitivt og lettlært tegnspråk eller ikke?</p> <p>For det første har vi sett i tidligere drøfting at SP ikke er like intuitivt og lettlært som OP. Likevel fungerer SP i «klasserommet» etter korte introduksjoner i begge praksisene. Det viser også at SP kan fungere på <i>forskjellige nivå</i>. Og en av årsakene til at SP fungerer også på nybegynnernivå, kan være at selv om ikke alle tegnrekkene ble tydelig kommunisert fra soundpainteren, ble ensemblet stort sett (og ofte raskt) «enig» om tolkningen og utøvelsen av tegnene. For å oppsummere og gi en foreløpig konklusjon, vil jeg, med bakgrunn i intervjuene og videoene, si at man på kort tid, kan lære SP i den utstrekning at:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-tegnene som gis fra soundpainter er kommuniserbare til ensemblet</li> <li>-ensemblet klarer å omsette tegnene til musikalske uttrykk</li> <li>-det er en viss flyt i både tegngivingen og den musikalske utøvelsen av dem</li> </ul> |
|--|---|

Ut ifra disse resultatene vil jeg i neste kapittel gjøre noen oppsummerende konklusjoner og konkretisere mine *funn*.

## Kapittel 7

*Jeg var som sagt ganske skeptisk til soundpainting da vi først begynte med det. Denne skepsisen har gradvis blitt helt borte gjennom praksisen, og i ettertid sitter jeg igjen med et positivt inntrykk av en metode som jeg virkelig ser nytten av.*

(Utdrag fra en av studentenes praksisrapport, hvor vedkommende uttaler seg om bruken av SP).

### 7. Konklusjoner, funn- og veien videre

I dette kapitlet vil jeg forsøke både å se forskningsresultatene i sammenheng og forsøke å tydeliggjøre mine konklusjoner og hvilke funn jeg har kommet fram til, og utifra dette trekke noen sluttsatser. «Skjelettet» for funnene vil være intervju- og video-analysene, og supplementært vil jeg se dette i sammenheng med resten av datamaterialet, bl.a. praksisrapportene til studentene fra kulturskolepraksisen (for å vise noen individuelle tilbakemeldinger) og korrespondanse fra Thompson, Hauknes, Scea og Haltmeier. Men også egne erfaringer med SP vil være med å påvirke og bestemme mine konklusjoner og funn (både bevisst og ubevisst). Jeg vil også presentere mitt eget «favoritt tegnspråk», som en *konklusjon* på styrker og svakheter med SP og de *funnene* jeg har fått- og også gjøre meg noen tanker om veien videre, både i forhold til Soundpainting og musikkfaget. Helt til slutt vil jeg avslutte med et eget artografisk-inspirert prosa-dikt.

#### 7.1 Sammenfatninger - var det «samstemthet»?

Jeg vil nå gjøre noen sammenfatninger, og etter hvert konkretisere noen *funn* i forhold til problemstillingen og underspørsmålene- og ikke minst se på *samstemtheten* i materialet. Fra før har vi sett at det generelt var stor «enighet» mellom de ulike intervjudeltakernes opplevelse av SP, selv om det eksempelvis er noe uenighet blant studentene og elevene i kulturskolen om hvor viktig det er å være god på instrumentet sitt for å soundpante, eller i hvilken grad man bør bruke instrument eller bare stemme/kropp i begynnelsen. Og heller ikke alle elevene i kulturskolen opplevde de samme tegnene som like krevende, selv om det for de to siste momentene dreier seg mer om nyanseforskjeller. Man kan også si at det er god koherens mellom det de intervjuede sier og det video-observasjonene viser, med visse unntak. Det tydeligste eksemplet er 6.klassingenes tilbakemelding, hvor flertallet (10 av 15 elever) sier at de synes SP er *lett å lære*, (og noen vil lære flere tegn), mens video-observasjonene viser at det nok ikke var *så* lett, ettersom det var en utfordring både å huske tegn og å forstå logikken i språket (men som nevnt legger jeg ikke for mye i dette klasseintervjuet, ettersom det både var få som uttalte seg og det var stor fare for gruppekonformitet).

Ellers er det godt samsvar mellom intervju-materialet og video-observasjonene i forhold til de *utfordringer* aktørene nevner i forbindelse med å huske tegn, forstå syntaks (og logikk) og å utføre visse tegn. I intervjuene er det flere som nevner usikkerheten som føltes i starten, men den er imidlertid litt vanskelig å få «bekreftet» gjennom video-materialet, ettersom jeg valgte *ikke* å gjøre



opptak den første timen på de ulike gruppene. Men hvis man supplerer dette bildet med praksisrapportene, får man bekreftet usikkerheten som rådet i starten. Og ellers er rapportene generelt godt i overensstemmelse med gruppeintervjuene og det som kan observeres på video-opptakene- både i forhold til utfordringer og «gevinster» (selv om det er noen momenter de ikke nevner, som f.eks. soundpainterens forhold til den *fiktive boksen*). Rapportene gir både tydelige inntrykk av kulturskolestudentenes erfaringer med SP, og ikke minst er de viktige fordi de både er beskrivende og reflekterende- og gir dermed et innblikk i hver enkelt students opplevelse og tanker om SP-delen fra praksisen i kulturskolen. Her er eksempelvis et sitat fra en praksisrapport som kan vise dette (og noen av utfordringene man møter når man jobber med SP):

*Hele praksisgruppa tilstede for soundpainting. Vi stod i sirkel og repeterte tegnene fra sist time. Først viste vi, så hermet elevene. Deretter tok vi en runde på at alle skulle gjøre tegnene. Vi ser ulikhetene blant elevene. En gutt er svært ivrig, utfordrer seg selv med tegn og tester ut hva vi i ringen får til å gjøre. En gutt vil ikke stå foran i ringen å utføre tegn. Andre elever tar kanskje bare to-tre tegn for å bli fort ferdig, og gir uttrykk for at de synes det er flaut. Etter å ha stått i sirkelen får elevene prøve soundpainting med instrumenter.*

#### 7.1.1 Spontanitet, kreativitet og trygghet

En av studentene omtaler SP slik i sin praksisrapport:

*En blir jo kjempekreativ, da.. Så du får et helt annet forhold til musikk..*

Når det gjelder den siste delen av utsagnet vil jeg senere spørre hva det innebærer å få et *annet forhold til musikk* og evt. hvilke *konsekvenser* vil det i så fall kunne gi? Men først vil jeg stille et motspørsmål til den første setningen: *I hvilken grad er SP et kreativt tegnspråk i seg selv?* Blir man nødvendigvis «kjempekreativ» av å jobbe med SP- eller avhenger det av i hvilken grad soundpainteren og ensemblet klarer å bruke det på en kreativ måte?

Jeg uttrykte tidligere at SP er et tegnspråk som i seg selv ikke kan «garantere» verken kreativitet eller nytenkning, ettersom det er brukerne av språket som avgjør graden av nytenkning og innovasjon (akkurat slik det er når vi bruker et vanlig språk). Slik sett kan man «moderere» studentens utsagn noe -både ut ifra andre students påpeking av at det var mye «herming», særlig i starten- og man kan også se på video-opptakene at det finnes både kreative og mindre kreative varianter i Soundpaintingen, både hos soundpainteren og utøverne. Men, at tegnspråket appellerer til det kreative er det altså flere av aktørene som nevner. Men, uansett graden av kreativitet, ligger det et «premiss» i det kreative arbeidet: Man må la seg bli en del av *leken* og bli med på spillets premisser, for å si det «Gadamer-sk». Men det igjen vil ofte forde en viss trygghet, både i forhold til seg selv og omgivelsene. I dette skjæringspunktet er det flere moment som kan kommenteres:

1) Våre praksiser viste at kreativiteten steg når man ble tryggere og mer kjent med hverandre og med tegnspråket. Flere studenter nevner at det var mye *herming* blant elevene, særlig i begynnelsen, og at det ofte var de samme «trygge tegnene» som *Long tone* og *Scanning* som gikk igjen. (Og det kan også video-observasjonene «bekrefte»). Dette kan forklares med at elevene ikke kunne utføre så mange tegn ennå, eller at det skyldtes mangel på trening og/eller at det også kunne ha med usikkerhet å gjøre. Men flere studenter mener kreativiteten stiger etter hvert som både de selv og elevene blir tryggere på tegnene og på gruppene. Også studentene var usikre i starten, både på hvordan SP skulle brukes og hvordan tegnene skulle utføres. En student skriver i praksis-rapporten sin:

*Som nevnt i loggen, er det masse «feil» på utførelsen av SP-tegnene hos både oss studenter og hos elevene, men vi velger å ikke ta tak i alle småfeilene. Hvorfor? Fordi vi vil ikke ta bort leken og gleden i det på et så tidlig stadium i innlæringsprosessen av et såpass fremmed materiale.*

Her gjør man en pedagogisk overveielse hvor man vektlegger det kreative og «lekne», framfor å få tegnene korrekt utført. Selv om argumentasjon er god, må man samtidig passe på at man ikke blir «for «snill» i sin vurdering av tegnutførelsen. Video-opptakene viser at både uklar syntaks og enkelte tegn ble så utydelig utført at det var vanskelig å tyde noen av tegn-rekkene som ble gitt. (Og et tegn ble også benevnt feil flere ganger: *Synchronize* ble til «connect»). Her kunne jeg som faglærer «grepet inn», men det forsøkte jeg i det lengste å unngå, ettersom jeg helst skulle være observatør (med unntak av de gangene jeg fikk direkte spørsmål og henvendelser fra aktørene).

I SP, hvor man skal våge å «ta sjanser» og tenke fort og gjerne særegent (spontant og kreativt) – kreves det både tro på seg selv og tillit til fellesskapet. For å skape et kreativt miljø, bør man både skape trygge rammer og berømme mangfold og alternative løsninger. Og man derfor stille spørsmål om hvordan aktørene skulle ha overskudd til å være spontane og kreative (eller lekne), dersom de var usikre på tegnene eller syntaksen, eller dersom de ikke følte seg fortrolig med å stå foran en gruppe og ha ansvaret for å soundpinte et ensemble? Jeg vil derfor karakterisere det som et *funn* at enkelte studenter drar fram at de paradoksalt nok opplevde en *trygghet* med Soundpainting (til tross for usikkerheten man ofte opplever med å jobbe spontant og kreativt):

*Vi innså at det å starte timen med soundpainting er med på å skape trygghet i gruppa. Det er en arena hvor alle får prøve ut noe nytt, og alle stiller på lik linje. (Hentet fra en av praksis-rapporten til studentene).*

2) Et tegnspråk har i seg selv et stort semantisk «forråd», ikke minst metonymisk og metaforisk, og dette kan utvikles og utvides. En student nevner dette med *kreativitet* i tolkingen av tegnene og at vedkommende turte utfordre seg selv sterkere enn studentene gjorde:

*Han var mye mer kreativ i sin soundpainting enn det vi studenter hadde vært. Jeg tror kanskje det kan ha vært fordi at han tenkte friere enn oss. Vi tenker kanskje at nå må vi prøve å få til dette eller dette, mens han virket som å ha tenkt: «Lurer på hva som skjer hvis jeg blander dette med dette...?». «... For min egen del var det mange ganger jeg soundpaintet og tok meg selv i å tenke at nå må jeg prøve å finne på noe bra, heller enn å la det utvikle seg og la fantasien gjøre et forsøk på å gjøre det bra.»*

Her er studenten også inne på dette med at man tenker for mye på produktet og blir så resultatorientert at det kan gå utover den kreative prosessen. Her kunne det være interessant å spørre studenten om hva som får ham til å tenke produkt framfor å la fantasien få fritt spillerom: Er det lærerrollen som «fordrer» kvalitet framfor utforskning og sjansespill (med fare for «kaos») eller er det usikkerhet i situasjonen, eller ens egen tenkning om god kvalitet på musikken som ligger til grunn? (Eller var det helt andre moment som spilte inn?).

Når det gjelder hvor stort meningspotensiale elevene ble gitt når de fikk presentert språket og de enkelte tegnene, kan man starte med «starten» og spørre: Hvor åpen var Hauknes på kurset (eller jeg i min presentasjon av SP første gang?) - og hvor vide rammer ble det gitt studentene? Og i neste omgang: Hvor åpne og utforskende var studentene, og etterhvert elevene? Brukte vi nok tid på å se «mulighetene» med hvert tegn? For selv å svare på det første spørsmålet, var mitt inntrykk at Hauknes var flink til både å åpne opp for kreative måter å forstå og bruke tegnene på, og han åpnet opp for alternative måter å utføre tegnene på i ensemblet, når han bl.a. fikk forslag eller spørsmål fra studentene på om et tegn kunne forstås eller gjøres «slik eller slik». Men som nevnt før kunne vi nok brukt mer tid på å teste ut meningsmangfoldet og alternative måter å utøve tegnene på underveis i de to praksisperiodene. Vi kunne i det hele tatt brukt mer til å teste ut ulike tegn og evaluert både underveis og i ettertid. (Det gjorde vi kun i begrenset grad, i begge praksisene). Man må jobbe sammen for å utvikle mangfoldet og kreativiteten som kan utvikles gjennom gruppenes «kollektive kreativitet» (jf. Sawyers tanker om gruppe-kreativitet). På den andre siden: Ut ifra den strenge tidsrammen vi hadde, må man også være realistisk i forhold til hva man rekker å «teste ut». Etersom SP var nytt for alle aktørene og særlig elevene, var det nok tilstrekkelig for dem å lære det grunnleggende med språket og gi nokså tydelige «rammer» for de enkelte tegnene. Imidlertid kunne gjerne studentene og praksislærerne brukt mer tid på å utfordre sin kreativitet (også i forkant av praksisene), slik at de kunne hatt et større menings-repertoar å «tilby» hverandre og dermed utfordre sin egen og hverandres kreativitet enda sterkere.

3) Man kan bruke SP kreativt i ulike sammenhenger og gjerne inn mot andre musikk-tradisjoner, som f.eks. å kombinere SP med ferdige komposisjoner, slik Chuck Morris (Conduction) eller Gil Selinger gjør («SoundPainting Haydn») eller bruke SP på en jam, eller som ramme for tekst-presentasjoner

(slik jeg f.eks. gjorde ved et jubileum for Aasmund Olavsson Vinje). Her er vi indirekte inne på det Hauknes snakker om når han sier at SP ikke må bli et *mål* (i seg selv), men et *middel* som kan brukes kreativt i ulike sammenhenger (som f.eks. i forbindelse med dans eller «data-komponering»), slik han gjorde med sin klasse på Løkeberg skole- eller i forhold til klasseledelse, slik læreren i grunnskolen foreslo). Men hvis man skal følge Hauknes` utsagn videre, vil det da bety at man ikke bør ha egne SP-ensembler som som f.eks. Thompson selv har? Slik jeg ser det, handler det ikke om et enten-eller, men et både-og, men selvsagt vil det være avhengig av kontekst og diverse styrende rammefaktorer: I en skolekontekst vil det generelt være vanskeligere å «rendyrke» SP, slik Thompson gjør med sine profesjonelle musikere, som både er dedikert spesielt til SP og har et større potensial for å skape komposisjoner og musikalske uttrykk på et høyt nivå. I et klasserom vil både interessen og motivasjonen (og deres *self-efficacy*) variere stort på et slikt område- og det er nok det Hauknes først og fremst mener, slik jeg leser hans utsagn. (Særlig ettersom han selv har hatt egne SP-performances med ulike ensembler). Som en liten parallell til dette kan også nevnes at Thompson var redd for rendyrkingen av SP de første årene, en såkalt «Open Form Soundpainting». I starten var hans komposisjoner først og fremst preget av *paletter*, hvor han bl.a. brukte allusjoner eller kjente kultur-uttrykk eller «sitater» for å gi noen *knagger* å hekte musikken på, både for ensemble-utøverne og publikum.

#### 7.1.2 Oppmerksomhet og modell-læring

Bandura har som nevnt fire betingelser for observasjonslæring eller modell-læring og jeg vil komme tilbake til det første punktet, *oppmerksomhet*, rettet mot modellen. Det er flere av aktørene som uttrykker at SP er generelt krevende i forhold til konsentrasjon og oppmerksomhet og at man må både følge godt med soundpainteren hele tiden og høre hva som skjer i ensemblet for å kunne kommunisere godt i SP. Ser vi først på grunnskole-elevene (på video-opptakene) er det imidlertid stor forskjell på den oppmerksomheten som vies de to student-soundpainterne. S1 har til tider store problemer med å få oppmerksomheten av elevene, mens S2 har generelt nær kontakt og får mye oppmerksomhet av elevene. Årsakene til det kan være flere, men en av årsakene ligger nok i S1s noe mangelfulle kjennskap og kompetanse til tegnspråket (denne studenten var som nevnt bare med på deler av opplæringen i forkant) og at kommunikasjonen til tider blir uklar (med både upresis tegngiving, feil syntaks og «dobbel-kommandoer» («smør-på-flesk»)- og dermed mister elevene fokus- og «modell-effekten» reduseres. Særlig vistes dette godt på video-opptakene, hvor vi så at S1 strevde litt med å få samlet ensemblet -og det sier seg selv at hele prosessen og resultatet ble påvirket av ensembles manglende fokus på S1. S1 var ikke tydelig verken i forhold til plassering i rommet (flyttet seg mye fram) eller i forhold til «boksen» soundpainteren beveger seg ut og inn av- og S1 mistet noe av kontakten med det samlede ensemblet. Et annet moment er at når man utøver mer «fysiske tegn» som bevegelse, latter og snakking, tar gjerne elevene kontakt med hverandre (de snakker f.eks. med den

som står på siden eller de beveger kroppen i forskjellige retninger) og da vil da ikke lenger ha ansiktet vendt mot soundpainteren. Dette er ikke uvanlig når man har tegn som krever bevegelse, og Walter Thompsons «anbefaling» er da: «Never stop unless signed to do so». Så, hvis man går glipp av et tegn (eller flere), skal man altså fortsette på det tegnet man har startet med, inn til man ser et nytt tegn fra soundpainteren. Dette skjedde også ved et par anledninger (f.eks. i 6.klasse: 8.07 og 10.14). En annen ting man kan gjøre som soundpainter er å be ensemblet se mest mulig på soundpainteren, (noe S1 etter hvert gjorde, 10.25) ettersom det stadig gis nye beskjeder. (Eller bruke tegnet *Watch Me*). Men at tegn som krever mer fysiske aktivitet kan være en utfordring i forhold til å holde på konsentrasjon og fokus på soundpainteren, fikk vi eksempler på i 6.klassen: Det kan nemlig fort bli «tøys og tull» med sidemannen, hvis deltakerne ikke følger godt med og hvis soundpainteren ikke klarer å fange oppmerksomheten raskt tilbake.

I kulturskolen var det også enkelte eksempler på at utøverne i ensemblet ikke fulgte soundpainteren hele tiden, men det skyldtes ikke først og fremst manglende fokus eller interesse, men både at det var noen stolper som stod like foran soundpainteren og at de hadde behov for å se på instrumentene sine når de spilte. Det er nemlig krevende å se på soundpainteren hele tiden, uten å se hvor man posisjonsmessig er på f.eks. bass- eller gitar-halsen, hvor det kan være krevende å finne de riktige posisjonene uten å se på instrumentet. På den annen side er dette en fin mulighet til å bli mer kjent med instrumentet sitt, uten å se, men heller *føle* seg fram, og bruke den kinestetiske sansen og også få øket kroppsbevisstheten i forhold til avstander, posisjoner og de bevegelser man gjør på instrumentet. (Og ettersom SP ikke krever «korrekte posisjoner» eller bestemte toner, er dette en fin «øvingsarena» for et slikt «bli-nærmere-kjent-med-instrumentet-arbeid»). På dette området så vi forskjeller på den yngste og den eldste gruppen i kulturskolen, hvor den sistnevnte gruppa teknisk sett var på et høyere nivå, gjennom at de «kjente instrumentene sine bedre», og følgelig hadde større overskudd til musiseringen. Man kan derfor si at de musiserte på ulike nivå, men at begge gruppene likevel kunne oppleve at det var artig og utviklende, på hvert sitt nivå.

Vi diskuterte også litt i evalueringen etter praksisene det at elevene i SP ikke får den tradisjonelle musiseringen og instrumentopplæringen de er vant med. Men her kom det innspill fra flere på at man kanskje heller kan tenke at opplæring og musisering oppnås på flere måter og at SP kan være et fint supplement til det mer tradisjonelle, men at det selvsagt ikke måtte erstatte vanlig instrumentalundervisning (jf. nevnte tanker om enten-eller-logikk). Likedan kan det være en fare for at man går lei av det «ubestemmelige uttrykket» man får i SP- og at man savner etter hvert den tradisjonelle melodien, eller den faste harmonikken eller den faste rytmen. Det er derfor viktig ikke å holde på for lenge- også med hensyn til det sterke kravet om konsentrasjon og tett kommunikasjon. Praksisstudentene i grunnskolen fant ut at 20-25 minutter var passelig, mens studentene i kulturskolen mente at man kunne strekke seg til 30-35 min. Den førstnevnte gruppa var altså 6.klassinger som

nesten utelukkende brukte kroppen som instrument, mens kulturskolegruppene brukte instrument det meste av tiden.

### 7.1.3 Demokrati og medbestemmelse

Scea mente at SP ikke er demokratisk nok og at det er soundpainteren som er den som er skapende: *The weakness of Soundpainting is that most of the creative process is with the prompter/conductor/composer. That of course could be a strength if you are a prompter/conductor/composer!* Grovt sett finnes det som nevnt to hovedretninger i SP: En «åpen» og en mer «lukket» (eller *chancers* eller *techniques* som det også kan benevnes). Hauknes betegnet den åpne som *mer* demokratisk enn den lukkede, ettersom det i den lukkede varianten er mer «detalj-styring» av soundpainteren (eksempelvis ved å bestemme toneart, akkorder eller en bestemt takt-art eller tempo mm.) På det viset blir det litt mindre frihet for utøverne i ensemblet og dermed mindre demokrati hvis vi skal følge Hauknes` og Scea/Haltmeiers betegnelse. Walter Thompson foretrekker også en åpen måte å soundpante på- og på kurset vi hadde med ham, uttrykte han at det særlig var viktig ikke å være for detaljstyrende når man jobber med barn. Det er et synspunkt jeg absolutt vil dele med ham. Det kan nemlig bli fort mange tegn og masse regler å forholde seg til i SP, selv om man forsøker å gjøre det enkelt. (Jf. kritikken fra OP-skaperne om at det blir for mange tegn å forholde seg til i SP). Vi hadde også en åpen SP-tilnærming i våre praksiser, både for ikke å bli for detaljstyrende, men også for at den enkelte i ensemblet skulle få større innflytelse på prosessen og lettere kunne komme med egne bidrag. Det er ikke så mange som uttaler seg om soundpainterens rolle i intervjuene (og jeg var tydeligvis ikke flink nok (eller bevisst nok) til å spørre om det, men flere mener at selv om soundpainteren har det meste av kontrollen, er han avhengig av *dialog* med ensemblet.

Utvikling forutsetter rom for *dialog*, ifølge Bakhtin, og han tenker da både på dialog med andre eller med ulike tekster. Når vi hindrer reell dialog, hindrer vi også en «kreativ forståing», og rom for «andre stemmer». (Dysthe, 2001:116ff). Overført til Soundpainting spurte jeg: I hvilken grad gir soundpainteren rom for dialog? Kan soundpainteren bli så styrende at SP blir monologisk? Som jeg har vært inne på avhenger graden av åpenhet og dialog til en viss grad av den som soundpainter og hvilke *tegn* som gis (ettersom de ulike tegnene i seg selv har ulik «frihet»). Og tilhører man den «ideologien» innen SP hvor man helst skal gi så spesifikke rammer som mulig, og f.eks. både bestemme toneart, tonevalg og en bestemt rytme, kan man nok si at dette vil styre eller begrense både den *kreative forståelsen* og det *demokratiske* innslaget noe. Men man kan uansett ikke snakke om monologisering, så lenge utøverne i ensemblet uansett vil påvirke resultatet gjennom de bidragene de gir soundpainteren- og dermed være i *dialog*. SP vil ikke fungere uten dialog (og i så fall vil intensjonene med tegnspråket være borte). En soundpainter kan ikke være «eneveldig» og unngå dialog med ensemblet for i så fall vil mangelen på kommunikasjon snart gjøre at det hele vil stoppe opp. Hvilke musikere vil holde samspill-motivasjonen oppe når man ikke blir hørt, eller hvem er

interessert i å bli «fortalt» nøyaktig hva som skal spilles, når det er snakk om et tegnspråk som er skapt for åpenhet og spontanitet gjennom *live-composition*? Nei, SP fordrer dialog, ettersom det er nettopp samspeillet mellom soundpainter og ensemblet som er essensielt, enten om det dreier seg om den åpne eller mer lukkede SP-varianten. SP er preget av spontan-komponering og improvisasjon og er dermed, til en viss grad, også uforutsigbart- og kan dermed ikke bestemmes på forhånd av en person- i likhet med Bakhtins tanker om dialogens mange stemmer, eller den postmodernistisk tanke om at «forfatteren er død» (Barthes) og at alle utøverne i ensemblet dermed vil være *medkomponister* (eller *medforfattere*).

Et annet aspekt når det gjelder medbestemmelse og demokrati er valget av musikk. Kan man i det hele tatt si at elevene har medbestemmelse når de blir «presset» til å jobbe med et, for dem helt, nytt område og hvor deres musikk i utgangspunktet ikke er representert i det hele tatt? Lucy Green (2002, 2008) påpeker viktigheten av at de unge får jobbe med *sin* musikk, og SP er åpenbart ikke de unges musikk. Likevel kan man, som vi har sett, ganske lett flette inn deler av deres musikk ved å bruke eksempelvis *Palette-tegnet* og *Improvise-tegnet*- hvor de stort sett kan spille hva de selv ønsker- og ved selv å være soundpainterne kan de f.eks. velge sjangre som rock, techno, funk etc.. Elevene fikk også lage noen egne tegn, og fikk også derigjennom bestemme noe av innholdet. Ellers kan man også si at de generelt kan påvirke mye av det de utøver, ettersom de selv får bestemme sine uttrykk og mye av innholdet, riktignok innenfor rammene av de enkelte tegnene. Slik sett kan de også, i alle fall til en viss grad, spille *sin musikk* i SP. (Det er forøvrig interessant at noen av studentene nevner at elevene ikke opplevde SP som *rar musikk*, mens andre, som f.eks. noen av elevene i 6.klassen svarte positivt på S1s spørsmål om de syntes det (SP) var *rart*, selv om dette nok kunne oppleves som et litt ledende spørsmål). Likevel vil jeg summere med å si at medbestemmelse og demokrati i forhold til valg av musikk, er noe begrenset i SP, selv om vi opplevde at både studenter og elever var flinke til å presentere «sin musikk», fortrinnsvis gjennom tegn som *Palettes*, *Improvise*, *Scanning* og *Point-To-Point*.

#### 7.1.4 Ferdighetsnivå

Av ting som kan drøftes og som ikke studentene er like enige om, er hvor viktig det er å være god på instrumentet sitt. En student skriver i praksisrapporten sin:

*Denne timen ble ganske gøy, da elevene begynte å spille på rare måter med sitt instrument, noe jeg tviler for (sic.) at de har gjort tidligere i kulturskolen. Denne gruppen er den eldste aldersmessig, med ungdommer som alle er i videregående. Merker at det er høyere nivå, og de synes det er artig å improvisere og skape musikk med soundpaintingen.*

Dette utdraget tyder på at det ble skapt spontane og kreative løsninger på den eldste gruppa, og at studenten også mener dette har en sammenheng med hvilket nivå de befinner seg på.

En annen student skriver: *...det viste seg at i soundpainting har det ikke så mye å si hvor god du er på instrumentet fordi det for det meste ikke handler om "god" spille teknikk, men bare at du gjør kommandoene som kommer, på din måte.*

Begge disse utsagnene kan nok nyanseres noe, hvilket også noen av de andre studentene gjør. Selv må jeg si at det er lettere å oppnå gode kvalitative resultater dersom det er gode musikere med i ensemblet, som både har god kompetanse på instrumentene og har god musikkforståelse og ikke minst samspillerfaring. Dette har jeg både opplevd som soundpainter og musiker (f.eks. når jeg for noen år siden var på kurs med Walter Thompson). Men det er ikke det som er det viktige: Essensen i det den siste studenten skriver, slik jeg leser det, er at terskelen for å være med å spille i et soundpaintingsensemble er lav og det vil passe uansett hvilket nivå du er på. En annen sier: *«Man er ganske likestilt i forhold til kunnskap og det tekniske på instrumentene»*. Studentene virker enige i at det er en differensierende og inkluderende metode og flere av lærerne uttalte også at SP opplevdes som en differensiert metode, og at det ikke er nivået som er det avgjørende.

## 7.2 Andre forhold

### 7.2.1 Publikum

Både studentene, elevene og lærerne i kulturskolen (samt undertegnede) var spente på hvordan publikum ville reagere på SP på avslutningskonserten. Vi snakket litt om det på forhånd og noen av dem regnet med at SP ville oppleves som litt «rart» for publikum. Det var kanskje derfor S1, som generelt hadde god kontakt med publikum, optrådte «ekstra» pedagogisk, ved å ta seg god tid til å forklare en del av tegnene og hva SP er for publikum og at denne «innføringen» av SP overfor publikum, muligens kunne gjøre SP litt mindre «rart» for publikum. Sett i et sosio-kulturelt perspektiv vil nok ikke SP bli betraktet som «vanlig musikk» for de fleste blant publikummet, og SP vil derfor sannsynligvis heller ikke ha særlig status (eller *kulturell kapital*, for å bruke Bourdieus begrep) i denne settingen. Det interessante er at både elevene, studentene og lærerne opplevde publikums reaksjoner litt forskjellig, og publikums reaksjoner var litt vanskelige å tolke, ifølge intervjuene. Men i det minste så opplevde ingen av dem negative reaksjoner fra publikum. (Og det ville vel også være overraskende om publikum skulle respondere negativt, ettersom det stort sett var familie og venner, som normalt er positivt innstilt til sine egne, som var til stede.) Men flere av aktørene syntes det var litt lite respons og det er normalt ikke noe godt tegn. Det trenger imidlertid ikke bety at publikum ikke likte det de så og hørte eller opplevde det negativt, men at det var så annerledes og overraskende at de dermed kunne trenge litt tid til å vurdere det. Av hensyn til anonymitet gjorde jeg ikke opptak av publikum, så det er derfor ikke mulig å se hvordan publikum reagerte. Utøvernes opplevelse av publikum baseres derfor



på *umiddelbarhet i situasjonen*- og ettersom utøverne nok både følte seg usikre og spente, kan også dette være av betydning for deres vurdering av publikums respons.

I ettertid ser jeg at vi f.eks. kunne forsøkt å aktivisere publikum gjennom å invitere de med på å utføre noen få enkle tegn som er ganske «dagligdagse», som latter, prating etc. Da hadde de muligens lettere forstått hva det dreide seg om og fortære kunne lært mer om SP – gjennom en mer aktiv posisjon. Jacques Ranciere er opptatt av dette i sin bok «Den emansiperte tilskuer» (2008/2012) og selv om Ranciere fortrinnsvis snakker om teater-tilskueren, og at han her har store tanker som strekker seg utover teatersalen, nemlig at tilskuerne gjennom å slutte å være tilskuere, kan bli *handlende mennesker i en kollektiv praksis* (2012:18) - kan man tenke slik også i forhold til SP. Her kan man eksempelvis tenke frigjøring (emansipasjon) gjennom å utfordre både deres egen komfort-sone og kreative og spontane potensial og også sannsynligvis deres holdning til «annerledes musikk». Walter Thompson bruker ofte å inkludere publikum (og jeg gjorde det også selv i konsert-forestillingene «Gjør døren høy», 2012). Imidlertid er det alltid en fin grenselinje mellom å utfordre et publikum *passe*, eller *for lite* eller *for mye*. Her vil det alltid ligge både et pedagogisk, kunstnerisk og *etisk* ansvar hos soundpainteren, slik at ingen føler stort ubehag eller i verste fall mister lysten til å komme tilbake på konsert igjen. Men ifølge Ranciere (og Thompson, forøvrig) kan vi utfordre publikum mer enn vi gjør- og i de forholdsvis trygge rammene vi hadde på avslutningskonserten, kunne vi nok ha prøvd å få publikum mer på «banen», og gjennom aktivisering også utfordret deres *stillingstagen* til SP.

#### 7.2.2 Noen uheldige rammefaktorer

Praksislæreren i grunnskolen var mye «ut og inn» av klasserommet og dette fikk konsekvenser både i forhold til praksislærerens helhetlige vurderingsgrunnlag, roen i timene og det svekker også reliabiliteten i intervjuet med ham. Det ble dessverre litt for mange baller i lufta for denne læreren, som kom inn som vikar, og dermed ikke kunne helt forutse hvordan arbeidssituasjonen ble. At skolens store arrangement også påvirket vår praksis i forhold til en viktig *rammefaktor* som *tilgjengelig utstyr*, var også litt uheldig, ettersom elevene dermed ikke kunne benytte sine el-instrument i den andre soundpaintingstimen, slik de ble oppfordret til av studentene (og flere av elevene sa at de kunne tenkt seg det, dersom de hadde hatt utstyr å spille på).

I kulturskolen er det verdt å poengtere at begge gruppene var satt sammen for anledningen og dermed møtte vi to tydelige utfordringer: 1) Det tok tid før man ble kjent og trygg på gruppene. 2) Det ble mye fravær på den ene gruppa (de eldste) både fordi et felles, nytt tidspunkt ikke passet for alle- og i tillegg krasjet tidspunktet med øvinger til russerevy for flere av dem.

Ellers må også nevnes murstolpene som var midt i rommet og som gjorde at kontakten og dermed også kommunikasjonen ble noe begrenset, ettersom både soundpainter og de i ensemblet til dels måtte flytte seg litt for å se de andre i ensemblet. Særlig i forhold til soundpainteren ga det utfordringer,

ettersom den fiktive boksen krever både sidelengs- og framover-/bakover- bevegelser som ikke ble helt oversiktlige å følge for ensemblet. Og også i forhold til mine video-opptak var det en utfordring.

7.3 Fikk jeg svar på problemstillingen og underspørsmålene?

Hvilke svar sitter jeg igjen med når det gjelder problemstillingen og de to underspørsmålene?

For det første må jeg si at problemstillingen og underspørsmålene vil ha noen «overlappende felt», i denne oppsummeringen. I forhold til problemstillingen: *Hva er Soundpainting og hvordan oppleves det å bruke SP som improvisatorisk-kompositorisk verktøy i studentpraksis i grunnskole og kulturskole?*- omtaler nemlig aktørene også hva som er styrken og svakheten med tegnspråket (jf. underspørsmål 1: *Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk?*) og de er også inne på i hvilken grad SP er lett eller vanskelig å lære (jf. underspørsmål 2).

SP oppleves i «det store bildet» som positivt på flere nevnte områder av de aller fleste praksis-aktørene- og det «bekreftes» også ut ifra video-observasjonene, som viser generelt godt engasjement og aktivt tilstedevær med mange ulike musikalske uttrykk og mye godt samspill fra aktørene. Jeg har tidligere (i 6.4) vist en samlet oversikt over «pluss- og minus-sider» ved SP. Fra *essensen* i materialet fra intervjuet med elevgruppe 1 i kulturskolen kunne vi bl.a. lese at de fant det fordelaktig at SP ikke krever noen spesiell *musikkfaglig kompetanse*, slik at alle kan bli med på sitt eget nivå (*differensiering*). Når det gjelder deltakernes utviklingspotensial i SP, nevnes særlig områdene *lytting, improvisasjon, kreativitet* (blant annet i forhold til å tenke musikk annerledes og å bruke instrumentene annerledes), *kommunikasjon* og *for å bli bedre i samspill*. Og elevgruppe 2 i kulturskolen mener bl.a. at man blir bedre til å *spille, til å lytte og til å improvisere*, og praksislærerne i kulturskolen nevner også at SP *ufarliggjør improvisasjon*. Men SP oppleves også som et til dels krevende tegnspråk. Det krever bl.a. *god konsentrasjon, tett kommunikasjon og god forståelse for tegnene og av logikken i språket*- og ikke minst er det tegn som skal huskes og disse skal dessuten gis i en *bestemt rekkefølge (syntaks)*. Her sier flere at noe av det mest krevende med Soundpainting var å gi tegnene i rett rekkefølge når man var soundpainter og videre opplevdes det som *vanskelig å utføre* enkelte av tegnene på instrumentene- noe også video-observasjonene kan bekrefte. Gruppe 2 i kulturskolen mener at den største utfordringen var å *huske tegnene* når man stod foran gruppa og skulle soundpainte, men nevner også at *enkelte tegn var vanskeligere enn andre* (bl.a. *Extended technique*, som kan være teknisk utfordrende, ettersom du tøyser grensene for hvordan instrumentet kan brukes, *Synchronize* (eller *Connect* som de kaller det, p.g.a. at en av studentene ved en feiltakelse kalte det *Connect*), som oppleves krevende i forhold til felles *timing* og tegnene for *latter* og *skrik* opplevdes vanskelig å utføre på eksempelvis bass.

Video-opptakene viser dessuten at enkelte tegn var vanskelig å utføre som soundpainter og at den *fiktive boksen* foran soundpainteren ikke ble grundig «ivaretatt» av de fleste soundpainterne. Det kan

tyde på at enten ble dette for uklart presentert eller underfokuset i kurs-delen, eller så hadde praksis-aktørene for lite trening og bevissthet knyttet til dette- eller så kan dette muligens være en utfordring generelt i SP. Jeg tror det kan være en kombinasjon av alle de tre forholdene: Selv om både Hauknes og jeg poengterte viktigheten av «boksen» ved innlæringen (og *viste det i praksis*), var det nok selve tegnutførelsen og syntaksen som opplevdes som det mest grunnleggende og som fikk størst oppmerksomhet i starten. For at studentene og læreren skulle fått større bevissthet omkring dette- og ikke minst fått den fiktive boksen mer *kroppsliggjort*, burde de nok hatt mer fokus på dette og brukt tid på dette før praksisen startet. Imidlertid må også et annet moment nevnes: Den fiktive boksen er ikke så lett å forholde seg til alltid- ikke minst når man som soundpainter også stadig må forflytte seg for å få øye på alle i ensemblet, på grunn av *murstolper* som står midt i rommet, slik det var i kulturskolen. Men jeg har også selv opplevd «boksen» som en utfordring i forhold til hele tiden å tenke på hvor man skal plassere seg hen, og i forhold til hvilke tegn. Og selv om dette også «automatiseres» etter hvert, kreves det både en del erfaring og et visst overskudd i situasjonen, for å forholde seg til «boksen», i tillegg til mye annet man skal forholde seg til.

For å unngå å lære for mange tegn, spesielt for de yngste, ble det gjennomgått kun 17 tegn i grunnskolen, men ca. dobbelt så mange i kulturskolen, nemlig 35 tegn (inkludert et par selvkonstruerte tegn av elevene). Ut ifra tilbakemeldingene fra praksis-aktørene gis det inntrykk av at de fleste synes mengden med tegn var noenlunde passe (men vi har begge «ender av skalaen», fra de som synes det var vanskelig å huske «alle tegnene», til de som ønsket seg flere nye tegn). Imidlertid kan man stille spørsmål om man tok i bruk de mest anvendbare tegnene- og her vil jeg si at særlig i grunnskolepraksisen kunne de profitert på å bruke noen andre tegn enn de som ble valgt. Jeg tenker da særlig på utstrakt bruk av *function*-tegn (som gruppeinndelingstegn (*Groups*) og *With*-tegn) som både ble for omfattende å forstå for elevene og i tillegg ble tidvis brukt litt feil eller med for mange pleonasmer. I stedet kunne man fokusert på noen flere *aktivitetsfremmende-tegn* (*What-Sculpting*) og dermed fått et større spekter av ulike uttrykk/aktiviteter, i stedet for å bruke mye tid på organisering og litt unødvendige «tilleggsopplysninger». Tegn som *Hit* («støt», i høyt, middels og lavt leie), *Pitch up/pitch down* (tonehøyde opp/ned) og *Relate to* er forholdsvis enkle tegn som kan gi mange ulike uttrykk og er mer «aktivitetsrettet». Et annet moment som bør nevnes er at ikke alle tegn ble repetert jevnlig- og derfor heller ikke benyttet. Dette viser igjen at studentene kunne vært litt mer bevisst på hvilke tegn de valgte å bruke, men det hadde også med relevans og behov å gjøre, noe som man ikke helt kan vite på forhånd (før man blir litt kjent med elevgruppa). Sjanger-tegnet for *swing* ble eksempelvis brukt lite, ettersom elevene (i alle fall tilsynelatende) heller ville spille pop- eller rocke-relatert musikk, og det tok studentene hensyn til. (At elevene gjerne kunne blitt utfordret på flere sjangre, er en annen sak.)

Når det gjelder syntaksen ble den gjennomgått og presisert mange ganger, men særlig video-opptakene viser at både studenter (særlig S1 i grunnskolen) og i sterkere grad, elevene, hadde visse problem med

å huske syntaksen. Flere viser også noe manglende forståelse for logikken i språket (og dette henger gjerne sammen) - og gir både doble beskjeder (pleonasmer) eller ufullstendige kommandoer som mangler enten opplysninger om *hvem* som skal utføre, *hva* som skal utføres eller *når* det skal utføres. Men likevel forstod man stort sett hva som mentes, og så lenge musiseringen ikke stoppet opp, fortsatte man der og da- og kommenterte heller noen av feilene i etterkant. (Vi så bl.a. eksempler på at ensemblet ble «enige seg imellom», dersom det var uklar tegngiving eller ulogiske tegnrekker, så ensemblet tok selv ansvar når soundpaintingen ble for vag). At alle elevene skulle opp og lede, gikk stort sett fint, men på den ene gruppa i kulturskolen var det en som ikke var så villig i starten, men han ble imidlertid ikke tvunget og kom opp til slutt av seg selv. Det kan være et eksempel på at både elevens sosiale trygghet og mestringen av tegnene ble bedre etter hvert. (Og enkelte studenter dro fram (kanskje litt paradoksalt), at de etter hvert opplevde en trygghet med Soundpainting.

At SP innebærer både komponering og improvisering (*det ene går over i det andre*, som en uttrykker det) er det generell enighet om blant både elevene, studenter og lærere i kulturskolepraksisen (dette spørsmålet ble ikke stilt til aktørene i grunnskolepraksisen ettersom jeg vurderte det som vanskelig å vurdere dette for dem). Ellers mente flere av våre praksisaktører (på begge gruppene) at det er best å starte SP *uten* instrument, for å ha et tydeligere fokus på tegn-innlæringen ved kun på bruke kroppen og stemmen. Video-opptakene viser at elevene i grunnskolen var best uten instrument: De turde å «utfordre tegnene» (og seg selv) med stemme og kropp, i større grad elevene i kulturskolen- og 6.klassingene var også mer lekne enn kulturskoleelevene (i alle fall tilsynelatende). Elevene i kulturskolen (særlig gruppe 1) og flere av studentene og lærerne i kulturskolen sier da også at de synes SP *fungerer best og er tryggest med instrument*). I alle fall: Betyr det i så fall at man ikke trenger instrument som hjelpemiddel for å lære seg «basisen», men at man muligens trenger hjelpemiddel for å kunne utforske det langt mer ukjente (eller det «ennå uspilte», for å tenke Derridansk)? Eller sagt med Vygotsky (1978), som mente at vi når høyere psykologiske nivåer gjennom bruk av språk og redskaper: Er instrumentene her et redskap for språket og dermed et «redskap for redskapet»? Selv om både det instrument-tekniske og det idiomatiske nok satte sine begrensninger, kan det for elevene i kulturskolen virke som instrumentene fungerte som et slikt «hjelpere-dskap» for å kunne teste ut og eksperimentere mer med tegnspråkets muligheter (innenfor «instrumentets trygge rammer»).

Det kan være nærliggende å spørre, når det gjelder den gode responsen fra aktørene på SP, i hvilken grad jeg og kursholder Thor Hauknes har «skylden» for at aktørene var så positive til SP? Begge vi to presenterte nok SP med et tydelig «smil om munnen» og med få kritiske refleksjoner. Men, på den andre siden var noen av studentene likevel ganske skeptiske i starten, noe som viste seg både i samtalene vi hadde underveis og i studentenes praksisrapporter. Det nevnte sitatet fra en av rapportene viser også det:

*Jeg var som sagt ganske skeptisk til soundpainting da vi først begynte med det. Denne skepsisen har gradvis blitt helt borte gjennom praksisen, og i ettertid sitter jeg igjen med et positivt inntrykk av en metode som jeg virkelig ser nytten av. Denne holdningsendringen fra min side kom etter at jeg så hvor engasjerte elevene ble i soundpaintingstimene, og hvor bra det hele fungerte som en måte å skape noe musikalsk sammen på i en gruppe.*

7.3.1 Underspørsmål 1: Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk? Umberto Eco uttrykte at: *As an entity, the sign is too large.* (1986). Dette viser både tegnenes mange fasetter og dermed en problematisk sammensatthet, men det viser også et potensielt mangfold som både kan strekke seg utover ulike forståelsesrammer og gi uante uttrykk og overraskende tolkninger. Det siste kan sies å være i tråd med Eric Haltmeiers syn, når han snakker om tegnene i deres eget tegn-system, *Oh Pierre! The vagueness of the language is a good thing. It makes it more open* - og da i positiv forstand- som et forråd av ulike muligheter og mangfoldige uttrykk- og jeg har også sett på det kreative aspektet i forhold til tegnspråkets mange muligheter. Men samtidig må man også kunne si at nettopp på grunn av de mange åpninger som gis i forhold til både OP og SP, kan en konsekvens bli at *presisjonsnivået* reduseres. I tillegg har vi tidligere også sett noen kommunikasjonsmessige begrensninger med tegnspråk (3.1.2) hvor bl.a. de *paraspråklige* «parameterene» som tonehøyde, volum, tempo, pauser etc., mangler- og som dermed må suppleres med en mer «helhetlig kroppskommunikasjon» (fortrinnsvis kroppsholdning/plassering, gester og mimikk), men som i ulik grad kan være tydeliggjørende for kommunikasjonen både mellom soundpainter og ensemble, og internt i ensemblet. (Blant våre aktører var det særlig enkelte elever som ikke klarte å understøtte sine tegn med tydelig eller forsterkende kroppskommunikasjon da de var soundpaintere).

På grunn av både den nevnte åpenheten og de mange muligheter et tegnspråk dermed kan gi, og med svært ulike måter (og med ulik tydelighet) å kommunisere tegnene på, vil det bl.a. si at et ensemble aldri helt kan vite hvilke intensjoner soundpainteren har når han gir en tegnrekke til ensemblet (og det er heller ikke alltid at soundpainteren er særlig *intensjonell*, for det krever gjerne erfaring og en viss modenhet med språket). Og likedan kan en soundpainter heller aldri vite helt hva som kommer fra ensemblet- og dermed ligger det implisitt ulike improvisatoriske usikkerhets-element (og denne *åpenheten* eller usikkerheten er nok årsaken til at vi har fått en «retning» innen SP hvor man ønsker å styre innholdet litt mer.) Men for de som ønsker åpne uttrykk og uante løsninger med improvisatorisk preg, vil det språklige mangfoldet og dets uforutsigbarhet utvilsomt være et *pre*.

Aktørenes tilbakemeldinger på tegnspråket er positive på flere områder: Alt ifra at ettersom man i SP bruker tegn, og det samtidig er gehørsbasert (man lytter seg fram til egne uttrykk og andres innspill), trenger man ikke å kunne lese *noter*, og det krever heller *ingen spesiell kompetanse* verken kunnskapsmessig eller på instrumentet (som akkorder, skalaer, bestemte rytmer eller bestemte riff eller

låter). Dessuten påpekes det at SP både er *differensierende* (man kan oppleve mestring på sitt eget nivå) og dessuten krever det ingen bestemt besetning (selv om lærerne i kulturskolen gjerne foretrekker en *bandbesetning* som utgangspunkt). Det nevnes også mange andre pluss-effekter man kan oppnå ved å jobbe med SP- som å bli bedre til å *lytte, til å kommunisere, bli bedre i samspill og improvisasjon* mm. (Det meste av dette er allerede nevnt). Da jeg stilte spørsmålet til Walter Thompson: *Why do you use signs/ gestures when you`re making music?* - fikk jeg et engasjert og utfyllende svar fra ham (29.3.15), som begynner med: *I can write much more on this subject... I find it a very interesting topic to speak about.* Og for å summere kort det Thompson ser som fordeler med å skape musikk ved hjelp av tegn, er det særlig følgende punkt som er interessante i denne sammenheng:

- The Soundpainter makes the composition with what the performer offers: Editing in real time is done with gestures such as Memory, Whole Group Snapshot, Capture, Go Back To, Flashback, etc.*
- Also.....quite a few of the structures available in Soundpainting would be very difficult to notate such as a complex Scanning or Point to Point...to name just a couple.*
- *Soundpainting allows composition not only with one discipline but offers the possibility of composing, equally, with all the disciplines, including the visual arts.*
- Soundpainting can be taught to anyone....children of all ages and abilities can learn the language both as a performer and composer. Soundpainting in education permits the teacher to create music immediately with the group.....the students don't have to wait to attain "a good sound" or read music. Soundpainting supports traditional music education in many ways.*

Vi ser dermed at Thompsons innspill er mye i tråd med våre aktørers uttalelser om styrken ved å bruke tegnspråk i musikken, bl.a. det *notasjonsfrie, det differensierte, det inkluderende* (alle kan gjøre det uansett nivå, sjanger eller fagdisiplin) og det *brede bruksområdet* og dermed det store *læringspotensialet* SP kan implisere. Et moment som Thompson dessuten er opptatt av, men som vi benyttet oss lite av i våre praksiser, er *editeringsmulighetene* (redigering i «real time») som enkelte tegn gir konkrete «oppskrifter» på. Av tegnene Thompson nevner: *Memory, Whole Group Snapshot, Capture, Go Back To, Flashback-* er det kun *Memory*-tegnet som ble gjennomgått på kurset med Thor Hauknes, men ingen av studentene brukte dette når de soundpaintet med elevene, verken i grunnskolen eller i kulturskolen. På et evalueringsmøte spurte jeg den ene studentgruppa om hvorfor de ikke brukte dette tegnet, og deres begrunnelse var at det er krevende for elevene å kalle fram noe som er spilt tidligere- og at dette evt. kunne komme etter hvert som elevene fikk mer overskudd på de enkleste tegnene. Jeg syntes det høstes ut som et velreflektert svar og vi brukte derfor ikke mer tid på dette tegnet, selv om jeg tror at *Memory*-tegnet også kunne fungert godt, særlig i kulturskolen, hvor de hadde instrumenter til rådighet. Dette med å ta vare på gode ideer og huske disse, for så å bruke dem i nye sammenhenger, mener jeg (i likhet med Thompson) er et stort potensial man har i SP (selv om det kan være krevende). Men når det gjelder editering (både «fremkalling og redigering»), kan man også se dette i et større bilde, og si at egentlig «editerer» vi indirekte hele tiden i SP, ettersom vi kaller fram

ting vi har gjort, for så å justere, forandre og tilpasse det vi spiller, i forhold til det vi hører rundt oss. Palette-tegnet kan vi også si er et slags editerings-tegn, ettersom vi skal kalle opp det vi husker (som er avtalt)- men samtidig må vi gjøre små forandringer for å imøtekomme «de andre» i samspillet.

Da jeg stilte spørsmålet til Scea og Haltmeier: *What do you think is the strength or weakness in using gestures when you make music in ensembles with children or growing ups- either they are professional musicians or amateurs?* svarte Scea:

*The strength in using gestures is that people have some instruction and guidance in what to play, that takes some of the pressure off the creative process of the players. The weakness is that although the players are listening, thinking, interacting, and creating, they still have to think about things like the signs and possible cues to give.*

Scea er dermed inne på et lite *paradoks* når det gjelder tegnbruk i musikken: Tegnene gir på den ene siden tips eller *henvisninger* til hva man kan spille og dermed tar man bort litt av kreative prestasjonspresset (som man kan føle hvis man eksempelvis skal skape eller improvisere på «fritt grunnlag»), men samtidig blir man litt «forstyrret» av tegnene som man hele tiden må forholde seg til- og får dermed mindre rom eller frihet til å dyrke sine egne ideer på et firere grunnlag. Haltmeier på sin side mener at styrken med tegnbruk (han snakker da fortrinnsvis om *Oh, Pierre!*) er at de både er enkle å lære og at de fungerer på ulike nivå- og at de gir trygghet i forhold til å ta sjanser:

*They are easy to learn, and can be interpreted in varying levels based in experience (meaning, I might respond to a 'freedom' cue very differently from a beginner, but what we each have to say is of equal value in the process). Gestures provide a comfortable framework for responses that limits initial risk, teaches ways of responding, listening, and interacting, and ultimately allows students to feel empowered to take risks (rather than fear them).*

Han er dermed også inne på mange av de samme «pluss-effektene» som våre praksis-aktører poengterer i forhold til SP, men det er interessant å se at både Scea og Haltmeier fremhever nedtoningen av forventningspress og risikotaking når man bruker tegn i musikken.

Man kunne også stilt mot-spørsmålet: *Hvorfor bør man ikke bruke tegnspråk i musikken?*

Dette spørsmålet stilte jeg ikke aktørene, men det hadde vært interessant å gjøre det- for å få fram eventuelle negative sider med tegnspråket enda tydeligere. Det nevnes noen utfordringer med å lære seg et tegnspråk: Tegn kan være krevende å huske (både som soundpainter og musiker)- og da særlig enkelte tegn som ikke er intuitive lette å forstå (jf. kritikken fra Scea/Haltmeier). Det kan dessuten være vanskelig å gi tegnene i rett rekkefølge (som soundpainter) og å utføre noen av tegnene på



instrumentet og ikke minst kreves det god kommunikasjon og konsentrasjon hele tiden. Man kan også si at *abstraktheten* i SP kan være en utfordring: Det er et system som skal forstås og noen koder som skal knekkes, og dersom du ikke får logisk/intuitiv «hjelp» av språkssystemet eller de enkelte tegnene, kan man faktisk føle seg litt «fremmedgjort». Slik sett kan SP i verste konsekvens virke *ekskluderende*. Jeg har selv jobbet med musikere som har følt det slik- og jeg har også møtt tilskuere som har følt seg ekskludert, og en spurte meg etter en av konsertforestillingene jeg hadde med kor/storband/ skuespillere: *Er Soundpainting kun for eksperter? Er det et eksperterpris- for jeg skjønnte ingenting*. Å involvere publikum (slik Thompson ofte gjør) kan dermed være et viktig poeng for å skape kontakt og unngå å bli ekskluderende.

Er det flere «minus-sider» som ikke er nevnt? Hva sitter man f.eks. igjen med av lærdom, forståelse av musikk og «håndverk» etter å jobbe med SP? Her kan man drøfte dette opp i mot å gå glipp av «vanlig undervisning», hvor man jobber med mer kjent musikk og lærer seg «låter», soloer og ikke minst får mer «tradisjonell» instrumentopplæring. Vi diskuterte litt i evalueringen etter praksisene det at elevene i SP ikke får den tradisjonelle musiseringen og instrumentopplæringen de er vant med. Men her kom det innspill fra flere på at man kanskje heller kan tenke at opplæring og musisering oppnås på flere måter og at SP kan være et fint *supplement* til det mer tradisjonelle- men at det selvsagt ikke måtte erstatte vanlig instrumentalundervisning (altså ikke *enten-eller-logikk*).

Et annet moment som bør nevnes er at selv om verken studentene eller praksislærerne etterlyste det, kunne vi brukt mer tid på å *evaluere* slike tegn og ulike forhold underveis. Jeg har tidligere referert til de gode evalueringssamtalene Eric Haltmeier hadde med sine elever på Pingree School, når de jobbet med *Oh, Pierre!*- og jeg er ikke i tvil om viktigheten både av økt bevissthet omkring hva som skjer underveis i skapelsesprosesser og potensialet som finnes i at man i fellesskap kan oppdage utvidete muligheter med tegnspråket er stort. Det gjelder ikke minst det tegnspråklige *mangfoldspotensialet* som kunne gjort seg enda mer gjeldene, gjennom både videre editering, mer eksperimentering og «musikalsk rhizomatisering», for å bruke termene til Deleuze og Guatteri (1988/2014).

Jeg har tidligere vært inne på både Soundpaintingens og OPs gode «rammevilkår» for improvisasjon, i forhold til den viktige balansen mellom struktur og frihet som vi kan finne her (jf. Sawyers tanker om «Structure & Improvisation», eller Thompsons tidligere benevnelse av SP som *structured improvisation*). Som en oppsummering på hvorfor vi bør bruke tegnspråk i musikken og spesielt i forbindelse med improvisasjon, vil jeg la Haltmeiers treffende utsagn stå som en oppsummering for dette underspørsmålet: *Gestures provide a comfortable framework for responses that limits initial risk, teaches ways of responding, listening, and interacting, and ultimately allows students to feel empowered to take risks (rather than fear them)*.



Hvis jeg skal supplere med egne erfaringer (fra SP og OP), vil jeg si at en klar styrke med tegnspråk er at musikken er både omskiftelig og fleksibel: Man kan raskt skifte stemninger og uttrykk, både gjennom enkelte tegn (f.eks. ulike parametere eller ulike sjangre), ved å utnytte variasjon mellom komp/solist-roller eller ved å svitsje mellom de ulike instrumentgruppene man har i ensemblet. Man kan også trekke inn Vygotskys tanker om viktigheten av tegnbruk i forbindelse med hukommelse og memorering (jf. 3.4.2). SP kan sees på som et effektivt «memorerings-språk», hvor man med få tegn kan skape sin egen musikk. Eksempelvis kan et enkelt tegn som Palette, «fremkalle» en hel låt, eller deler av den. Men SP kan også sees på som et verktøy til å utvikle sin egen memorering: Editeringstegnene som Thompson nevner, fordrer en skjerpet hukommelse, som gjør at man må være konsentrert hele tiden. (Og som jeg nevnte i 4.3.7 skal man være forsiktig med å bruke for mange Memory-tegn, for det er krevende å huske hva man tildigere har spilt).

7.3.2 Underspørsmål 2: I hvilken grad er SP et tegnspråk som er intuitivt og lett å lære seg? Dette underspørsmålet ville jeg se i forhold til:

- a) Kartlegging av generelle utfordringer med SP og bl.a se på momenter som kan være «tidkrevende» eller vanskelige.
- b) Se på rammefaktoren *begrenset tid* (slik man ofte opplever det i «skoleverdenen»).
- c) Sammenligne SP med andre relevante tegn-språk eller tegnsystem og drøfte dette, særlig i forhold til «lettlærthet» som går på det intuitive ved språket, mengde tegn å lære seg, syntaksen etc.
- d) Benytte en SP-tilpasset *Mesterlære-teori* for å finne ut hvilke nivå man kan komme på i løpet av så kort tid som våre praksisperioder hadde (3 og 5 undervisningstimer for elevene- samt noen timer med innføring og kurs, for studentene og noen av lærerne).

For å finne svar på det *relative* spørsmålet om i hvilken grad SP kan sies å være et tegnspråk som er lett å lære, kan man først, uavhengig av å sammenligne SP med andre tegnspråk/systemer spørre seg om SP var *funksjonelt*, f.eks. i forhold til *tegnforståelse, utøvelse, kommunikasjon, flyt* etc. Det vil si at ensemblet uten nevneverdige problem klarte å forstå og utøve de tegnene som ble gitt av soundpainteren og hvor man viser at man forstår logikken og «bruksområdet» for språket- og at dette skjer innen rimelig kort tid. (Det ville i vårt tilfelle si 3 undervisningsbolker i grunnskolen (på ca. 20-25 minutter per gang) og 5 undervisningsbolker i kulturskolen (på ca. 30-35 minutter pr. gang). For å vurdere (og «måle») dette, har jeg både sett på aktørenes tilbakemeldinger, drøftet ulike kritiske vurderinger av SP og jeg har også brukt en *tilpasset mesterlære-teori* som et indikasjons-verktøy på hvor aktørene befinner seg i forhold til forståelse av og ferdighetsnivå i SP. Thor Hauknes sa altså første gang jeg så hans elever i aksjon at SP var et tegnspråk som «fungerer etter 10 minutters briefing». Selv om dette selvfølgelig er en spissformulering, kan man likevel bruke det som et *bilde* på at SP kan fungere kjapt (og Thompson hevder også, som nevnt, at det er kjapt å lære seg det elementære i SP). Hvordan stemmer det i så fall med ankepunktene fra Scea og Haltmeier om at man i

SP må lære seg (for) mange tegn og at syntaksen er litt for omfattende og at SP dermed er tidkrevende og vanskelig å lære seg- og ikke minst hva sier våre aktører? Som nevnt er flere av aktørene til dels enig, ettersom det er krevende å huske alle tegnene, å gi tegnene i rett rekkefølge når man var soundpainter og å utføre enkelte av tegnene, både som soundpainter og på instrumentene. På mitt spørsmål: *What do you think is the strength or weakness with Soundpainting and Cobra?* svarte Scea bl.a.: *The major weakness with both of them is that there is such a long learning curve.* Men var tegnspråket *for* krevende i forhold til tiden vi hadde til rådighet?

For det første må vår praksis sees i forhold til to ulike tidsrammer for innlæring og for det andre dermed også naturlig nok på to ulike nivåer: Studentene og lærerne, som selv ble kurset i SP før praksisen, skulle fungere som lærere og «tegnspråk-instruktører» for elevene som skulle lære seg SP og måtte derfor nødvendigvis få en innføring i SP- og dermed ha et «forsprang» på elevene. Men selv om flere av studentene, særlig i grunnskole-praksisen, uttrykker at de hadde tilstrekkelig grunnlag for å praktisere SP, har vi hørt både i intervjuene og sett på video-opptakene at det ble litt manglende praksisgrunnlag for enkelte studenter og lærere til å kunne presentere SP på en tilstrekkelig god måte overfor elevene. Det så vi særlig hos den ene studenten (i grunnskolepraksisen), som var borte i deler av kurset, og som fikk både for liten forståelse for logikken i språket (med feil eller «ulogisk» bruk av tegn ved flere tilfeller) og som viste noe begrenset kroppsliggjøring og automatisering av de enkelte tegnene. Og vi så det også hos lærerne i kulturskolen (som prøvde å soundpinte kun en gang) og uttalte at de syntes de manglet grunnlag, eller som en av dem uttrykker det:

*Det var begrensa hva jeg fikk til å gjøre. Og det plaga meg litt for jeg hadde lyst til å (sic.)- det var artig når man holdt på. Jeg var på grensa, jeg var på grensa – jeg kunne ikke gjøre alt jeg hadde lyst til å gjøre fordi at jeg hadde ikke språket intakt. Så rett og slett: Man må bare terpe og lære seg det.*

Slik sett kan vi si at vi opplevde «smertegrensen» eller «minimums-kravet» for hvor mye en lærer/tegnspråk-instruktør bør kunne før man skal lære bort språket (selv om dette til en viss grad også er individuelt): Man bør minst ha et innføringskurs hvor man lærer seg de grunnleggende tegnene fra Workbook 1 (vi hadde drøye 3 klokke timer til rådighet) og ikke minst må man repetere det man lærte på kurset før det går for lang tid, slik jeg gjorde med studentene tre dager etter kurset (riktignok bare en time), men som kulturskolelærerne dessverre ikke gjorde. Kurset med Hauknes ble også tatt opp på video, slik at de som ville se det igjen, kunne gjøre det (men det var dessverre svært få som benyttet seg av dette). Det er altså snakk om både å få overført fra kortidsminnet til langtidsminnet det vi lærte på kurset- og ikke minst dreier dette seg om praktisering, mengdetrening og kroppsliggjøring. Det er kun gjennom å utføre tegnene (fysisk) mange ganger at man får tegnene i kroppen og kan automatisere dem -og dermed la kroppen huske dem- uten å måtte bruke særlige kognitive krefter på dette. (Selv kvaliteten på utførelsen av disse fysiske bevegelsene klarer man imidlertid ikke å vurdere så godt selv

(jf. Shustermann og Kempter), så for å få økt bevissthet om *hva* vi gjør og *hvordan* vi utfører tegnene, er det fordelaktig å bruke et speil for å se sine egne bevegelser, slik Thompson anbefaler -eller man kan gjøre video-opptak hvis man har bedre tid).

Ettersom vi i vår praksis kan snakke om tre «generasjoner» som skal fortolke og utføre tegnene (først kursholderen, så studentene og så elevene til slutt) forstår vi at det er viktig at særlig den som skal lære bort tegnene har god presisjon i utførelsen av tegnene. Hvis tegnene utføres upresist av et av de tidlige leddene, er det stor sannsynlighet for at tegnene utføres mindre og mindre presist i neste ledd.

Forenklet og generalisert, kan man si at kursholder Hauknes var svært tydelig i sin tegngiving, mens studentene var litt mindre tydelige og elevene var minst tydelig i tegnutførelsen (og det har selvsagt både med mengdetrening og kroppsbevissthet å gjøre). Og hvis tegnene utføres utydelig er det en viss sannsynlighet for at dette vil kunne gå utover både kommunikasjonen og kunne skape diffusjon og evt. usikkerhet. Vi hadde noen eksempler hvor studentene slurvet med tegnene eller syntaksen (f.eks. *With* eller *Groups*, som ble brukt i «tide og utide») eller ukorrekte benevnelser (slik som «Connect» i stedet for *Synchronize*), eller glemte «boksen»- og dette kunne få konsekvenser for forståelsen av tegnrekkene og det utøvende. Vi kan se dette tydelig i opptaket fra 2.time i 6.klassen hvor det var litt dårlig presisjon på noen av tegnene og en del tegn ble brukt feil eller i beste fall «ulogisk», mens andre ble for kompliserte eller utydelige (f.eks. gruppeinndelinger som ble gjort dobbelt opp (med gruppetegn + nummerering) og resultatet ble avventing eller manglende respons fra ensemblet (f.eks. 8.42, 11.36 og 14.37).

Elevene som skulle soundpinte, måtte derimot kaste seg ut på dypt vann, uten noe forkurs: De fikk en kort innføring- og så måtte de på podiet for å soundpinte, nesten uten å ha gjort tegnene først- det var kun litt «tørr-trening» gjennom å imitere studentene (modellene). Slik sett fungerte tegnspråket raskt (og står i samsvar med Hauknes' ord), men i hvilken grad aktørene hadde overskudd til selve musiseringen, og til å utvikle det spontane og kreative- og ikke minst å bidra demokratisk, i dialog med soundpainteren og resten av ensemblet (for å følge Scea og Haltmeier) varierte nok en del, både for den enkelte og i forhold til de enkelte tegnene.

Når det gjelder nivået aktørene befant seg på, kan man se på resultatet fra video-opptakene, at elevene (generelt vurdert) befinner seg på nivå 1, mens studentene befinner seg på nivå 2 (med tidligere nevnte unntak). Det interessante er imidlertid at soundpaintingen fungerte noenlunde greit også når elevene soundpintet, selv om de var på nivå 1 (riktignok med hjelp og støtte fra studentene). Uti fra det kan man derfor si at SP kan *fungere på forskjellige nivå*- også med soundpaintere som er nybegynnere. Litt forenklet kan man dermed si at både Hauknes/Thompson og Scea/Haltmeier har rett- og at *vår virkelighet* lå en plass mellom disse to utgangspunktene. Hvis man til Hauknes' utsagn om at SP er et tegnspråk som «fungerer etter 10 minutters briefing» tilføyer at det da fortrinnsvis er snakk om SP kun

med de mest fundamentale tegnene og SP fra et *novise/ avansert begyner -nivå*, vil Hauknes ha sine ord i behold. Og- hvis vi ser hva noen av elevene klarte å utføre etter kort stund, er det faktisk et imponerende nivå på enkelte av dem. Når eksempelvis E1 (og E2 etter hvert) i grunnskolen soundpainter med både stor tydelighet og stort overskudd allerede i løpet av den 3.timen (nesten på nivå 2), vitner dette om et språk som både kan fungere kjapt og som *til en viss grad er intuitivt/logisk* å forstå. Likevel må vi, i samsvar med tilbakemeldingene fra våre aktører, også gi Scea/Haltmeier litt rett i sin kritikk av SP, ettersom det oppleves som vanskelig for enkelte både å huske tegnene og rekkefølgen på tegnene, hvilket kan tyde på at tegnrekkene og syntaksen kan bli for omstendelige. (Noe vi også kan tolke at Thompson har tatt konsekvensen av, ettersom han ofte bruker det nevnte *Lauch-mode*-tegnet når han jobber med barn- og hvor man med dette tegnet «frikobles» litt fra den vanlige syntaksen). Og at OP er et lettere språk å lære seg, både i forhold til *mengde tegn, syntaks og intuitiv logikk*, har jeg drøftet (og konkludert med) tidligere, men likevel viser våre praksiser at SP er et funksjonelt tegnspråk å jobbe med, selv med få timer til rådighet. Det vil si at ensemblet uten nevneverdige problem klarte å forstå og utøve de tegnene som ble gitt av soundpainteren og dermed viste forståelse for logikken og potensialet i tegnspråket. (Men som jeg drøftet i 4.3.7 kan SP også fort bli komplisert, bl.a. når man jobber med flere tegn samtidig (som f.eks. *Sprinkle* eller *Layers-tegn*).

#### 7.4 Samlede «funn»

Ut ifra resultat-oversikten i 6.4. og videreføring og slutninger i dette kapittelet, har jeg nå et ganske stort materiale (på ulike områder) jeg skal bestemme de endelige funnene ut ifra. For en *arkeolog* er det gjerne tydelig hva et *funn* er, men for en kvalitativ forsker trenger det ikke være så innlysende. Jeg opplevde det som ganske krevende å bestemme de «endelige funnene», ettersom jeg fra før har god kjennskap til SP og vet hvilke muligheter eller utfordringer som ligger i tegnspråket. Derfor stod jeg i fare for «ikke å se skogen for bare trær» når jeg leste og tolket aktørenes reaksjoner og tilbakemeldinger. Jeg har tidligere vært inne på at kvalitative forskere med sine ulike «bagasjer» og «briller» både har ulike fokus og kan tolke både «verden» og et datamateriale ulikt. Det er også en av årsakene til at vi får ulike forskningsresultat (som f.eks. at *Utdanningsdirektoratet* viser (noe overraskende vil jeg si) gjennom overskriften «sprikende funn i forskning på lærertetthet», at forskning på lærertetthet ikke viser entydige resultater ([http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0213\\_web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0213_web.pdf?epslanguage=no), 20.11.2015). I forskningslitteraturen jeg har lest, står det lite om hvordan man skal finne eller kategorisere *funn*- og til en viss grad er det forståelig, etter som vi gjerne «leter etter forskjellige ting». Når jeg viste et par video-utsnitt fra praksis-timene til noen kollegaer på HiNT, for at de skulle beskrive sin «opplevelse» av det de så, hadde de eksempelvis ganske ulike fokus (men felles for alle var deres positive inntrykk av SP). En kollega, som er opptatt av kreative prosesser, skrev bl.a. disse stikkordene om SP: *Skaperglede, fellesskap, fristilt fra et oppskrift/produkt-fokus, erfaring gjennom kroppen og øyeblikkelig respons*.

Jeg vil nå presentere *mine hovedfunn*:

- 1) SP oppleves som et verktøy med stort potensial på områder som *kommunikasjon, lytting, samspill (performativt), komponering/impovisering, kreativitet og ledelse*.
- 2) SP er *differensierende* (uansett forkunnskaper, kompetanse på instrument etc.) og kan dermed gi gode mestringsmuligheter og inkludere «alle»- og fungere på ulike nivå.
- 3) SP oppleves som utrygt i starten, men gir etterhvert trygghet og *ufarliggjør det å improvisere*.
- 4) Ulike tegn gir *ulike grader av frihet* og samtidig ulike «krav» til spontanitet og kreativitet.
- 5) I SP passer alle instrumentsammensetninger (men lærerne i kulturskolen foretrekker en *band-setting*)- og man bruker *instrumentene på en annen måte* (og instrumentene fungerer som et «hjelpere-dskap» for å teste ut tegnspråkets muligheter og gir også trygghet).
- 6) SP er krevende i forhold til syntaks og det å huske mange tegn- og alle tegnene er ikke like intuitive eller logiske.
- 7) Noen tegn er vanskelig å utføre, både som soundpainter og musiker.
- 8) Soundpainteren styrer ensemblet og kan kontrollere mye, men er nødt til å være i *dialog* med ensemblet.
- 9) Det er viktig å være bevisst på hvilke tegn man velger- og som soundpainter bør man prioritere «aktivitets-tegn» (framfor å bruke for mye tid og oppmerksomhet på «funksjons-tegn»).
- 10) Det er viktig å underbygge selve tegngivingen med «kommunikative forsterkninger» som gester, mimikk og kroppsspråk, eller andre multimodale uttrykk/ medierende artefakter.
- 11) SP vil fungere på ulike nivå- også etter kort innlæringstid. Selv med utydelig tegngiving og uklart kommunikasjon fra soundpainter, kan man likevel oppnå *tilstrekkelig enighet* i ensemblet til i fellesskap å kunne utøve tegnene som gis (men det fordrer spontanitet og god kommunikasjon i ensemblet).
- 12) Det er vanskelig å bruke den «fiktive boksen» tydelig og bevisst.
- 13) SP krever full konsentrasjon hele tiden- derfor bør man ikke holde på for lenge (20-25 min i grunnskolen og 30-35 min. i kulturskolen, var den omtrentlige «grensen» i våre praksiser).
- 14) Tegnspråk brukt i musikken kan gi stort mangfold og mange tolkningsmuligheter, som igjen kan gjøre at musikken går i mange ulike og uventede retninger. Tegnspråk som SP, Conduction, Cobra og OP, har dermed implisitt noe av improvisasjonens «natur» i seg (og med rom «editoring», jf. Thompson). Slik sett blir mitt underspørsmål: *Hvorfor skal man bruke tegnspråk i improvisatorisk musikk*, litt «selvoppyllende», fordi tegnenes åpenhet og dermed uvisse tolkninger og utøvelsen av disse, fordrer i seg selv en viss grad av improvisasjon.
- 15) SP er *åpent og fritt*, fra bl.a. de mest «vanlige symmetriske» parametere eller bestemte melodier eller «låter»- og det gir også mindre prestasjonspress knyttet mot et ferdig «produkt».
- 16) I forhold til Mesterlæreteorien, klarte enkelte elever å operere delvis på nivå 2, allerede i løpet av 3 undervisningstimer, og enkelte studenter opererte delvis på nivå 3, etter 5 timers praksis (samt

et innføringskurs). Dette viser at enkelte kan klatre på «nivå-stigen» på kort tid, men de fleste trenger lenger tid på å nå de neste nivåene.

Av disse funnene vil jeg si at de *mest overraskende* for meg var at SP gir *trygghet og ufarliggjør det å improvisere*- selv om også noen samtidig opplevde det litt «skummelt», særlig i starten. (Og denne *ambivalensen* er heller ikke så uvanlig i sammenheng med improvisasjon). Videre var det overraskende å se at SP kan fungere godt også med soundpaintere helt på begynnernivå, selv med til dels utydelig tegngiving og noe uklar kommunikasjon. Man klarte likevel (i alle fall «stort sett») å oppnå en *tilstrekkelig enighet* i ensemblet til å kunne utøve tegnene. Dette skyldes i vesentlighet, slik jeg vil vurdere det, at tegnspråket er så *fleksibelt* at det «meste vil fungere» (jf. *There are no mistakes*), dersom: Ensemblet *kommuniserer* godt internt- noe som igjen fordrer *forhandlingsvilje*, felles *ansvarsfølelse* og at man klarer å følge hverandres *impulser* hurtig. (Som også indirekte kan kobles til: *Don't sneak in, don't sneak out*).

Ellers ble jeg litt overrasket over hvor mye tid enkelte soundpaintere brukte på å *organisere* ensemblet (særlig gruppevis) – og med det resultat at det ble lite *aktivitet*. Det er derfor viktig å være bevisst på dette og prioritere «aktivitets-tegn» (*What-Sculpting*) og selve *musikkutøvelsen*, framfor å bruke mye tid og oppmerksomhet på «funksjons-tegn» (særlig de som går mer på organisering, som ulike gruppeinndelinger). I ettertid vil jeg vurdere det slik (som et «funn») at vi, med tanke på så korte praksisperioder, ikke hadde trengt å lære bort så mange inndelingstegn for *hvem* som skal gjøre selve aktiviteten, altså: «Mer av *What* og mindre av *Who*».

Hvis man skal ta i betraktning romforhold, er det uten tvil fordelaktig å drive SP i et rom med speil, slik at soundpainterne kan se seg selv og gjøre nødvendige justeringer, for å forbedre tegnutførelsen (for her er det alltid et forbedringspotensial). Likedan hadde det vært ønskelig med et undervisningsrom uten «fysiske hinder», slik vi opplevde det med mursøyler midt i rommet i kulturskolen- noe som gjorde at soundpainteren stadig måtte flytte seg- og ensemblet ble «oppdelt».

#### 7.5 Mitt anbefalte tegnspråk

På bakgrunn av mine *funn* og de drøftingene jeg har gjort av SP (også komparativt med OP), diverse korrespondanse og nett-diskusjoner (bl.a. på SPs Facebook-side), samt egne erfaringer- hvordan vil mitt *anbefalte tegnspråk* se ut, både med tanke på et pedagogisk/utøvende perspektiv- og at man gjerne ikke har særlig mye tid til disposisjon? (Det sistnevnte vil være et viktig moment, særlig i skolesammenheng, hvor man i estetiske fag har få timer til rådighet og samtidig har et stort pensum man skal gjennom).

For det første vil jeg imøtekomme Scea/Haltmeier i forhold til både å forenkle syntaksen (med færre ledd) og begrense tegnmengden (som i SP er på over tusen)- samt i sterkere grad å ivareta det *intuitive/logiske* aspektet, slik man til dels lykkes med i OP, f.eks. i forhold til instrument-grupper hvor man *imiterer* hvordan man spiller på instrumentet eller *illustrerer* selve instrumentet, i stedet for å ha tegn for alle de ulike instrumentene (som i SP dessverre er lite intuitive og logiske, som for eksempel *Strings* som er to hender i kryss på brystet). Også tegnet for *Long/Short* i OP, er eksempel på en lettvinnt og intuitiv måte å markere lange eller korte toner på, rett og slett ved å ha stor eller liten avstand (lange/korte toner) mellom tommeltott og pekefinger, mens i SP bruker man flere tegn til dette. Men det som taler til SPs fordel her er at tegnene for *lang tone*, samtidig angir i hvilket leie tonene skal spilles i, så her har man dermed «to-tegn-i- ett», noe som gjør at syntaksen forenkles- og dermed vil jeg foretrekke SPs varianter av lange og korte toner. Imidlertid skal man være klar over at man står friere i utøvelsen ved bruk av OPs tegn for korte/lange toner, ettersom det ikke gis spesifikke toneleie-angivelser her. SP har i tillegg til å angi tonehøyden på lange toner, også en «ramme» for korte toner (*pointilism*), ettersom de skal utøves «arrhythmic and staccato» (Thompson, 2006:24).

Men av tegn jeg spesielt kan tenke meg å hente fra OP er *Events*, (hvor man kan bestemme eksempelvis to eller tre individuelle uttrykk eller ideer på forhånd) og *Landmark* er også et godt egnet tegn, hvor jeg opplevde (på mitt USA-besøk) at studentene klarte å skape mange spennende uttrykk og kreative løsninger. Men samtidig har *Landmark* så mye til felles med *Palette* i SP, at jeg heller vil foretrekke det sistnevnte, ikke minst for at man kan nyansere dette med tegnet *Palette Punch*, som er et kort «utdrag» fra en vanlig *Palette*, men varer bare noen få sekunder, i motsetning til *Palette*, som kan vare i mange minutter.

Jeg stilte tidligere spørsmål om man i OP kan klare å skape nok variasjon og nye uttrykk når man kun har 23 tegn til rådighet- og om man klarer å få samme presisjon i OP som i SP hvor man, for sistnevnte, har tegn for ulike nyanser og tydeligere struktur. Og ettersom jeg opplevde stort mangfold både i OP og likedan i SP (hvor vi brukte kun 17 tegn i grunnskolepraksisen- og 35 tegn i kulturskolepraksisen), indikerer det at det ikke er mengden tegn som nødvendigvis er det avgjørende (og det poengterer jo også Thompson), men snarere det å være åpen for nye måter å bruke tegnene på og teste ut nye ideer. Og når det gjaldt *presisjon*, opplevde jeg som nevnt at det var litt mindre presisjon i start-teggivningen i OP enn man har i SP. Men samtidig er *Play*-tegnet i SP vanskelig å se- så for å imøtekomme Scea/Haltmeiers tanker om at syntaksen er for omfattende i SP, (med normalt fire ledd) vil jeg foretrekke OPs versjon og *ikke ha eget tegn for start*, men kun et nedslag rett fra *What-tegnet*- og dermed unngå et ledd i syntaksen- og i stedet ha «to tegn-i ett». Men da bør *kjernen* i selve nedslaget være mer presist enn jeg opplevde med OP, slik at man kan oppnå en noenlunde presis felles start. Også *stopp-tegnet* vil jeg hente fra OP, hvor man bruker en hånd i stedet for to- og slik både forenkler utførelsen, og også får en mer naturlig kropps-positur- og man kan også vise tegnet litt



høyere opp og gjøre det mer synlig enn i SP. Når det gjelder den forenklete syntaksen, vil det imidlertid vil det enkelte ganger være nødvendig med et ekstra *hvordan-ledd*, som når man justrerer med tempo- og volum-tegn). Ellers savnet jeg i OP en del *hvem*-tegn som finnes i SP, særlig *Rest of Group* og *Groups*-tegnene. Det ble nemlig mange *You*-tegn i OP når man skulle involvere flere, men ikke kunne bruke *All of You* (hvor man «sweeper» over alle, eller en gruppe som sitter sammen).

Jeg velger også å unngå den *den fiktive boksen* soundpainteren må forholde seg til for å *aktivere* enkelte tegn, som bl.a. *Play* og *Pitch up/Pitch down*. Ettersom jeg ikke vil ha et eget *Play*-tegn (start), byr ikke det på noen utfordring- og i forhold til *Pitch up/Pitch down* kan dette tegnet like godt aktiveres ved kun å gjøre aktive handbevegelser («draw-bars»)- slik at man ikke er avhengig av en fysisk forflytning framover (med føttene).

Ellers er ideen med *demokratisk ledelse* hvor alle kan være *promptere* i OP (og Cobra) god, men det krever et ganske stort overskudd av ensemble-deltakerne for å kunne ta initiativet til å foreslå tegn selv, ettersom man gjerne har nok med å tolke lederen og utføre tegnene, i tillegg til at man skal lytte på de andre i ensemblet og drive samspill og gjerne være kreativ *samtidig* («parallele prosesseringer»). (T.o.m. i *Cobra*, virker det hele kaotisk og «stressende», selv om det her er snakk om voksne musikere, hvor de fleste har trening i å arbeide improvisatortisk). Jeg vil derfor ikke blande inn ledelsesansvar som et ekstra tillegg, ettersom man allerede som musiker har mye å holde rede på (jf. modell i 4.4.3.3), men heller gjøre som Thompson, nemlig å la alle (i alle fall de som ønsker det) lede på omgang, eller ha f.eks. to soundpaintere samtidig. Jeg mener likevel det er stor forskjell på å være soundpainter og ikke samtidig musiker, slik det legges opp til i OP og Cobra, hvor man dermed får litt for mange baller i luften, slik jeg ser det (og har erfart det, med OP).

Mitt *anbefalte* tegn-språk, med utgangspunkt i å ta i bruk de mest *nødvendige og anvendelige* tegn- og tegn som har et innholdsmessig *tydelig innhold*, (og med en syntaks som fortrinnsvis er *to-leddet*, og hvor den *fiktive boksen* er utelatt), vil se slik ut:

(Referanse til hvor tegnene har sin «opprinnelse», står øverst. Det gis ellers korte beskrivelser av betydning/utførelse av enkelte tegn, for å vise både den fysiske utførelsen og det intuitive/logiske, samt noen korte begrunnelser for disse valgene):

| Fra SP  | Fra OP (og dermed indirekte noe også fra <i>Cobra</i> og <i>Soundpainting</i> ) | Egne forslag til justeringer av eksisterende tegn | Annet |
|---|---|---|-------|
| <b>Hvem-gruppen:</b>                              |   |   |       |
| <i>Whole group</i> (alle sammen)                  |   |   |       |
| <i>Rest of the group</i> («resten» av gruppa, det | <i>You</i> (Man peker på enkelte, med en finger.) (Dette gjør man forøvrig      | <i>Performer doesn't understand</i>               |       |



|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| vil si de som ikke allerede er aktive).   | også i SP, men uten at det står oppgitt som eget tegn).<br><i>You</i> kan også erstatte <i>Point-To-Point</i> -tegnet i SP (Som foregår i to omganger og dermed blir omfattende. I tillegg er heller ikke tegnet logisk/intuitivt- og dermed er det to grunner for å bytte ut P-T-P-tegnet). | (Utøveren slår ut med armene og rister litt på hodet, med et spørrende uttrykk i ansiktet, slik vi gjerne intuitivt gjør nå vi ikke forstår noe).  |   |
| <i>Groups</i> (ulike gruppeinndelinger)   | <i>Instrument</i> (man "mimer" det gjeldende instrumentet).  |  |   |
| <b>Hva-gruppen:</b>   |  |  |   |
| <i>Long tone</i> (i høyt, middels og lavt leie.)  | <i>Groove</i> (Man knipses med fingrene, med kun en hånd, samtidig som man beveger handa litt opp/ned, slik en <i>storband-leader</i> ofte vil angi et tempo i starten av en låt.)   | <i>Improvise</i> (Man beveger pekefingeren nedover og oppover at par ganger, som om man tegner en stor <i>I</i> . (I stedet for en trekant (SP) eller «prisme» (OP), som begge er lite intuitive). | <i>Grafer</i> for ulike <i>kontraster</i> (parametere, uttrykk, mm.) som f.eks. <i>korte/lange toner</i> , <i>legato/staccato</i> , <i>høyt/lavt toneleie</i> , <i>harmonisk/disharmonisk</i> , <i>humoristisk/alvorlig etc.</i> (man bruker to hender som møtes i 90 graders vinkel- hvor den «horisontale handa» beveges opp/ned i forhold til nivå og «tegner» grafen.). |
| <i>Pointilism</i> (korte, abrupte og «urytmiske» lyder, ord, bevegelser)  |  |  |   |
| <i>Scanning</i>   |  | <i>Laughter</i> (Man ler, bruker munnen litt overdrevent og slår seg på magen med en hånd- som når vi ler.)  |   |
| <i>Palett</i> (med ulikt innhold, som er avtalt).   | <i>Events</i> (Lag en "E" med fingrene), pluss et tall med den andre handa, f.eks. opptil 3 ulike).  | <i>Talk</i> (Man beveger leppene, som når man snakker. Kan også forsterkes med hender som «snakker»).  |   |
| <i>Minimalisme</i> (få toner som gjentas (som et rytmisk <i>vamp</i> . Tegnet <i>Vamp</i> finnes også i SP, men da helst knyttet til et bass-groove). |  |  |   |
| <i>Change</i> (lag en <i>C</i> mellom tommeltott og de andre fingrene)  |  | <i>Memory</i> (En forenkling av Thompsons utgave: Der han bruker 3 forskjellige tegn: This is- Remember+ fingre  | <i>Loop</i> (Man tegner et liggende 8-tall). Man lager et repetitivt mønster (som en «vamp»), ved at hver enkelt i gruppen bidrar   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | i lufta, som viser antallet, bruker jeg kun de to siste, ettersom de er mer logiske å forstå).   | med en lyd/toner hver om gangen- og tonene går i «loop», med en fast puls (f.eks. kan alle bruke 1/4-dels eller 1/8 dels-noter). |
| <i>Continue</i><br>(gjør en rullebevegelse med begge hender på «høykant).                                |   |  |  |
| <i>Hit</i> («støt», i høyt, middels og lavt leie)  |   |  |  |
| <i>Drone</i> (Man gjør en rullebevegelse med begge hender på hver side av kroppen, med handflatene ned). |   |  |  |
| <i>Pitch up/pitch down</i>   |   |  |  |
| <i>Relate to</i>   |   |  |  |
| <i>Synchronize</i>   |   |  |  |
| <i>Styles</i> (sjangre): rock, swing, march, funk/ techno  |   |  |  |
|  |   | <i>With</i> (Man former en fysisk W, gjennom at to flate hender møtes ved at tommelfingrene settes mot hverandre). (Og ikke to kryssende armer som det er i SP, ettersom det ikke er så intuitivt/logisk). |  |
| <b>Når-gruppen:</b>  |   |  |  |
|  | <i>Stop</i> (Det gjøres et avslag (cut-off) med en hånd). (Og i likhet med OP brukes ikke noe eget tegn for <i>Start</i> , ettersom det inngår som et <i>nedslag</i> på et hvilket som helst <i>hva-tegn</i> ). |  |  |
| <b>Hvordan-gruppen:</b>  |   |  |  |
| <i>Tempo fader</i> (den horisontale handen beveges opp/ned)  | <i>Volume fader</i> (gjøres kun med en hånd- to fingre som viser en <i>V</i> som går opp/ned, så vi slipper å måtte vri kroppen ved å bruke to hender, slik man gjør i SP)                                      |  |  |

Under rubrikken «Annet» har jeg supplert med bruken av *grafer*, hvor, forenklet sagt, våre to armer kan illustrere to akser (som en X og Y-akse i matematikk), som f.eks. kan illustrere ulike parametere eller kontrasterende uttrykk i musikken (som man enten kan avtale på forhånd eller gjøre mer

spontant, etter valg fra de enkelte utøverne selv- og hvor ulike parametere også kan brukes samtidig). Den *horisontale* armen kan gå opp og ned som en «fader» (slik man gjør med Tempo- tegnet i SP), for å justere mengde, grad eller annen målbarhet, avhengig av hvilke parametere man bruker. (Dette er tegn jeg bl.a. har brukt i kor-sammenheng, både som oppvarmingsøvelse eller som oppmerksomhetstrening eller improvisasjonsøvelse).

Til sammen endte jeg dermed opp med 31 tegn. Så kan man spørre om dette er de «rette tegnene» og om det er for mange tegn (OP har 23 tegn) - eller om det er tilstrekkelig som et utgangspunkt for å skape nye og spennende uttrykk med et ensemble. Jeg har forsøkt å legge meg omtrentlig på det samme tegn-mengde-nivå som vi hadde i kulturskole-praksisen, hvor vi brukte 35 ulike tegn, noe som viste seg overkommelig for de fleste. Men man trenger ikke bruke alle tegnene, men se dette i forhold til hvilke grupper man jobber med (kan f.eks. gjelde både interesse og kompetansenivå), hvor mye tid man har til rådighet, hva man ønsker å skape, mm. Ut ifra tips fra både Thompson og Hauknes- samt erfaringer fra både praksisperiodene og egne SP-prosjekt, viser det seg at det ikke først og fremst er mengden tegn som er utslagsgivende for å skape spennende musikk og varierte uttrykk, men heller hvordan man utnytter muligheten de enkelte tegnene gir- og ikke minst hvordan soundpainteren og ensemblet bruker hverandre som ressurs. Dessuten er mange av de oppgitte tegnene mangefasetterte og svært «innholdsrike». Ser man f.eks. på tegnene *Instrument* eller *Styles*, kan det være snakk om mange ulike instrument eller mange ulike sjangre og dermed også store og ulike uttrykk og områder for musikkskapning. Og hvis man ser på tegnene *Palette*, *Events* og *Memory*, finnes det et vell av muligheter her. Det man imidlertid bør passe på er at det ikke er de «organisatoriske» tegnene (hvem/når) som dominerer, men at man har mest fokus på «aktivitets-tegnene» (hva: *Sculpting*). (Som nevnt tidligere var det enkelte studenter og elever som brukte altfor mye tid og oppmerksomhet på inndeling i ulike grupper, slik at det ble mest organisering og lite fokus på hva de faktisk skulle *utøve*).

Man kan ellers stille spørsmål om det er *nødvendig* å skape enda flere tegnspråk-varianter (slik jeg til dels gjør) og dermed stå i fare for å «utvanne» de som allerede er etablert (som f.eks. SP, som tross alt eksisterer i mange land). Til det vil jeg svare at skal man jobbe internasjonalt, f.eks. med SP, bør man i mest mulig grad holde seg til Thompsons innarbeidede og kjente tegn (selv om det også her kommer stadig flere nye, lokale varianter og supplerende tegn også i SP, noe man bl.a. kan få et klart inntrykk av ved å se på diverse SP-opptak på You Tube). Som pedagog kan man også stille spørsmålet om man bør ha et tegnspråk som har enklere tegn og *logikk* når man jobber i «klasserommet» (i alle fall når man jobber med mindre barn)- enn når man jobber med f.eks. profesjonelle musikere? Til det er min generelle innstilling at det er best om tegnene er mest mulig like, uavhengig av kompetanse, alder, besetning etc., men at både *mengde* tegn og *nyanseringen* (innholdsmangfoldet og uttrykksregisteret) av tegnene kan varieres, alt etter interesse, modningsgrad, kompetanse etc. Uansett vil man nemlig alltid gjøre både musikalske og pedagogiske vurderinger når man leder et ensemble, enten man er i et

klasserom eller eksempelvis i et offentlig konsertlokale. Men at språket er mest mulig intuitivt og lettforståelig, vil uansett være en fordel, uansett modnings- eller kompetanse-nivå, for da kan man i større grad fokusere på selve musiseringen og samspillet- og man trenger ikke bruke mye *kognitiv kapasitet* på å tyde og forstå hva som «menes» med tegnene og tegnspråkets logikk. Jeg vil også tilføye (selv om det kan virke opplagt), at jo bedre soundpainteren klare å bruke *gester, mimikk og kroppen* for øvrig til å *underbygge* selve tegngivingen, jo lettere vil det være å lese og forstå tegnene for mottakerne- og det vil selvsagt igjen kunne få konsekvenser for hvordan tegnene utøves i ensemblet.

7.6 Legitimeringen av forskningen, og har jeg bidratt med noen ny kunnskap?  
*Hvilke nye erfaringer og kunnskap har dette prosjektet gitt for de involverte og hvilken ny kunnskap og nye perspektiv på musikkfaget kan SP gi? Og har jeg i så fall lyktes med å få fram et slikt potensial i denne avhandlingen?*

At studentene bekrefter at de selv har hatt lite opplæring på det kreative feltet i egen musikkopplæring og at de selv uttrykker at det er behov for et verktøy som SP, gjør at jeg kjenner at dette arbeidet er meningsfullt og viktig. Jeg vil igjen minne om Ronald A. Beghetto & James C. Kaufmans utsagn: *“One of the biggest fears of teachers, particularly those who are just starting their career, is a classroom in chaos.”... “At the same time, most teachers generally value student creativity”* (Sawyer, 2011:94). Her berøres et ømt punkt og her ligger sannsynligvis en del av forklaringen på at det kunne vært jobbet mer med kreativ undervisning i skolen. Grunnen til at jeg valgte å forske på *Soundpainting* som *ideologi og metode* var min opplevelse av at det her er «rom for alle»- og det er en god balanse mellom struktur og fleksibilitet, noe som er essensielt når man skal jobbe pedagogisk på det kreative feltet. Den er bygd på en fast struktur som gir en viss forutsigbarhet og trygghet – man slipper derfor «det frie kaos»- men er likevel så fri at det kan gi spillerom for kreativ utfoldelse.

Jeg har tidligere argumentert utdannings-politisk for viktigheten av et sterkere estetisk og kunstfaglig fokus i skolen og for både et mer *personlig, skapende musikkfag* og at vi dermed kan «trenge» en ideologi og et verktøy som SP i musikkundervisningen. I følge Swanwick er *intuitiv kunnskap* (som utvikles gjennom direkte kontakt og sansemessige erfaringer med musikken) viktigst, fordi dette er en kunnskap vi selv aktivt konstruerer, gjennom personlig tilnærming og intuitiv forståelse. Men også *logisk-analytisk kunnskap* er vesentlig- men da i *sammenheng* med den intuitive kunnskapen, for det er gjennom en «sanse-kognitiv interaksjon» vi får dette samspillet. Man kan utvilsomt si at SP ligger nærmere den intuitive kunnskapen, ettersom man må reagere sansemessig, spontant, intuitivt og improvisatorisk, og har mindre tid og rom for logisk-analytisk tenkning. Samtidig er det viktig å se disse to feltene i sammenheng. Når man i SP-sammenheng er intuitiv, estetisk eller kunstnerisk, vil jeg påstå at man også er *analytisk*, ettersom man i SP hele tiden må vurdere og gjøre estetiske og

kunstneriske valg i et felles lydlandskap, både i forhold til innhold, form og retning mm. Samtidig som man analyserer det som skjer rundt seg - og ser dette i forhold til sitt eget bidrag, vil også kommunikative, kroppsliggjorte og performative aspekt være deler av en slik sammensmelting mellom intuitiv kunnskap og logisk-analytisk kunnskap. Slik sett er det kanskje ikke så overraskende at aktørene i praksis-prosjektene poengterer et SP har stort utviklingspotensial på mange og store områder som *lytting, kommunikasjon, samspill, komponering/impovisering, kreativitet og ledelse*.

Improvisasjonsforskeren Kathrine F. Bak poengterer at for å få improvisasjonserfaring og lære seg «håndverket», fordres det at man utvider sin egen kunnskapssone og er åpen for nye tanker og overraskelser, og hun referer her til Gadamer: *In order to «become experienced», in Hans Georg Gadamer's (1975) perspective, it is necessary to exceed the familiar zone of knowledge and let oneself be surprised by something, thus enabling a correction or expansion of already existing knowledge.* (Bak, 2011:74).

Når det gjelder i hvilken grad våre deltakere var *åpne* for nye erfaringer og kunnskap gjennom å forlate sine kjente soner, viser både intervjuene, video-observasjonene og metodebøkene en positiv vilje til å «kaste seg utpå»- selv om man var usikker, særlig i starten. Det bør dermed gi håp om at de har fått en del nye erfaringer og lært noe nytt (slik flere påpeker selv).

*Så du får et helt annet forhold til musikk*- uttrykte en av studentene- og det er absolutt en megetsigende tilbakemelding, for det peker på at SP kan bidra i musikkfaget, på forskjellige vis. Så kan man problematisere dette og spørre hva det innebærer å få et *annet forhold til musikk*? Og ikke minst, hvilke *konsekvenser* vil det kunne gi? Det som er særlig interessant å spørre seg, er om aktørene har erfart og utviklet sin skapende evner, kompositorisk, improvisatorisk og kreativt (i samarbeid med andre), etter disse to praksisperiodene. Og i hvilken grad aktørene som var med på prosjektet vil tenke og handle annerledes når de jobber videre med musikk? Vil de tenke mer spontant og kreativt eller mer alternativt enn før? Vi mennesker har en tendens til å bli «stucked with our darlings» og holde oss til våre preferanser og det som har fungert tidligere (jf. improvisasjonsmusikere som også kan «gå i loop»). Hva skal til for at vi skal forandre oss og «kill our darlings»? Er det verdt å håpe at SP har vært såpass «skjellsettende» at det har satt sine spor, etter disse korte praksisperiodene? Et annet spørsmål som er like viktig å stille er om arbeidet med SP har gitt økt interesse og selvtillit på det improvisasjons-kompositoriske området. Jeg håper det er tilfellet- i alle fall til en viss grad, bl.a etter utsagn som at elevene fikk «oppleve nye sider ved seg selv de ikke visste de hadde», som en av praksislærerne uttrykte det.

I forhold til Alvesson/Sköldbergs tanker om reflekterende forskning, hvor forskeren *reflekterer* over sitt bidrag til kunnskaps-produksjon, ligger det i mine refleksjoner et håp om at min

kunnskapsproduksjon gjennom denne avhandlingen kan bidra i debatten både om musikkfagets fremtidige innhold og *eksistensberettigelse* og om skolens fremtidige fokusområder. Vi har i dag en utdanningspolitikk i Norge som er preget av at *basisfagene* er det «eneste saliggjørende» og hvor den *evidensbaserte og målbare kunnskapen* har forrang, men hvor vi også trenger estetisk læring og kunsthøgskole, med bl.a. fokus på å *utforske og skape*, jf. «Ludviksen-utvalgets» utredning om «Fremtidens skole»: *Kreativitet og nyskaping i form av estetiske og kunstneriske uttrykk har stor verdi for samfunnet, og det blir viktig at kulturelle uttrykk reflekterer det økte mangfoldet i samfunnet* (NOU, 2015:31). Jeg ønsker ikke å fremstille dette dikotomisk, slik man f.eks. kan gjøre ved å ta utgangspunkt i to grunnleggende former for kunnskapslegitimering: den *baconske* legitimering, som tar utgangspunkt i kunnskapens *nytteverdi*, (og knyttet til andre enn de som frembringer denne kunnskapen, jf. «samfunnsnytte») og den *aristoteliske* legitimering, hvor man tar utgangspunkt i kunnskapens *egenverdi* -og menneskets «selvrealiseringsprosjekt». (Matthias Kaiser: [www.etikkom.no/fbib/introduksjon/systematiske-og-historiske-perspektiver/forskningens-verdier](http://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/systematiske-og-historiske-perspektiver/forskningens-verdier), 18.12.15). Slik jeg ser det er det nemlig også “samfunnsnyttig” at alle får like muligheter til å *utvikle alle sine evner og talenter*. Og her mener jeg SP kan bidra på flere områder (noe også våre praksisaktører uttrykker).

#### 7.7 Veien videre

Det hadde i dag vært interessant å følge opp aktørene fra de to praksisperiodene for å undersøke om de har prøvd SP siden «sist» (våren 2012), slik flere sa at de skulle. Var det bare «nyhetens interesse» som gjorde at de var såpass begeistret for SP, eller ga det dem virkelig skjellsettende opplevelser og en ny tenkning og et verktøy de virkelig ville bruke videre? Praksislærerne mente at det er flere lærere som kunne hatt behov for et SP-kurs- så dette er et område som bør følges opp. Å kurse lærere og gi økt fokus og bevissthet innenfor det improvisasjons-didaktiske området vil det fortsatt være behov for i årene framover – og det er noe jeg kan tenke meg å jobbe videre med. Men for å få et større trykk på dette fagfeltet, tror jeg *nettverksbygging* vil være essensielt, bl.a. mellom ulike skoleslag som grunnskole, kulturskole og høyskole/universitet- og da ikke minst i skjæringspunktet mellom praksisfelt og forskning. Men både å spre «budskapet» om at improvisatorisk og kreativt arbeid ikke bare er viktig, men *eksistensielt*- og at Soundpainting kan være en god «bidragsyter» både gjennom sin ideologi og som verktøy, blir nok ingen enkel jobb. «Rammeplan for kulturskolen» vektlegger en felles estetisk plattform mellom kunsthøgskolen og påpeker at det er klare likhetstrekk mellom «kunstfaglige uttrykksformer» - noe som appellerer til tverrfaglig samarbeid (2003:23). Og jeg tror det er gjennom tverrfaglige prosjekt, både i kulturskolen og grunnskolen, og også mellom ulike utdanningsinstitusjoner, at SP kan anvendes både som et konkret «utøvende verktøy» og som en ideologi som kan resultere i brobygging og etablering av et nettverk for skapende, spontant arbeid. (Forøvrig skal jeg ha et Soundpaintingsprosjekt ved *Olsokdagene på Stiklestad 2016*, hvor jeg både skal bruke *musikere, skuespillere og malere*, og hvor jeg også har planer om å trekke inn noen

elementer fra Olsokspelet i Soundpaintingen. Her vil altså det tverrkunstnerlige perspektivet være i fokus).

7.8. Avslutning: Mot en musikk-opplæring hvor det skapende og spontane har større plass? Jeg mener jeg har kommet nærmere spørsmålet både om hva SP er, hvordan det oppleves å arbeide med SP gjennom denne avhandlingen- og hvorfor et tegnspråk som SP har «livets rett». Gjennom å fordype meg i den litteraturen jeg har funnet om SP, har jeg både funnet ut hva som var bakgrunnen for at Walter Thompson bygde opp dette tegnspråket og hvilken ideologi den ble bygd på (med tydelige elementer særlig fra frijazz, fri impro og avant-gardistisk kunstmusikk)- og gjennom å høre og se på mange SP-performances, diverse YouTube-produksjoner, og også ha egne Soundpaintings-prosjekt, har jeg fått et mer utvidet syn på hva SP er og *kan* være, enten det er snakk om rene SP-performances, eller SP brukt som «ingrediens» i annen mer tradisjonell musikk eller som happenings, enten det dreier seg om musikk, dans, skuespillerutøvelse eller visuelle kunstformer. Og ikke minst har jeg fått nyttig informasjon gjennom intervju og video-opptak fra de to praksisperiodene, hvor også den ene studentgruppa endte opp med individuelle praksis-rapport («metode-bøker»). Jeg håper jeg har presentert nye perspektiv på SP, gjennom bl.a. å møte *kritiske røster* til SP hos skaperne av datterspråket *Oh, Pierre!*: Paul Scea og Eric Haltmeier- og sett på ulik perspektivering av hva musikk er- også med utgangspunkt i spørsmål jeg har fått fra publikum etter SP-opptredener: *Soundpainting kan vel ikke kalles musikk?* - og: *Er Soundpainting en egen sjanger?* Dette var såpass interessante og relevante spørsmål, at jeg trakk inn disse spørsmålene i mitt forsøk på å komme nærmere en forståelse av hva Soundpainting er (jf. min problemstilling).

Soundpainting «*..er et fantastisk pedagogisk verktøy*» uttalte en av studentene i intervju og generelt bifaller studentene metoden- og jeg må si at vi opplevde overraskende lite «motstand» når elevene ble kastet uti en ny måte å musisere på. Snarere uttrykte de at de ønsket mer SP (og det samme sa mange av elevene som var med.) Selv om praksisperioden i grunnskolen, med kun tre undervisningstimer, viste at metoden er «kjapp å få inn», på et elementært nivå, betyr ikke det at dette nødvendigvis er en «lettsmurt metode» på alle felt. Vi har f.eks. sett at det kan være krevende å følge soundpainteren hele tida- det krever full konsentrasjon, og det betyr bl.a. at du ikke kan kikke så mye på instrumentet ditt, noe som kan være vanskelig nok, særlig for de som ikke er godt kjent på instrumentet sitt. Et annet «krav» er at du må kaste deg ut på dypt vann- både i forhold til å tenke annerledes og nytt (og være spontan og kreativ) og utlevere deg for andre. Begge disse momentene krever en viss trygghet og denne tryggheten er det svært viktig at soundpainteren og ensemblet klarer å gi hverandre. I de to praksisperiodene var det tydelig at tryggheten økte etter hvert som både tegnene kom mer under huden på aktørene og folk ble mer kjent med hverandre og stolte på hverandre, gjennom bl.a. oppbyggende kommentarer fra studentene til elevene som «.Dette går jo kjempebra!» eller « Det du gjorde der var tøft!»..

Jeg presenterte van Leeuwens *forgrunn-bakgrunn-teori* og ikke minst muligheter for endringer av slike perspektiv, fordi jeg mente dette hadde stor overføringsverdi til SP og «paradigme-utfordringen» til *hvordan* vi lytter til musikk og derigjennom bestemmer *hva* som er musikk- og hvordan vi *gjør* musikk. I SP har vi, i tillegg til å være mindre «avhengige» av de syntaktiske parameterne, heller ikke noe klart forgrunn-bakgrunn-perspektiv, eller nødvendigvis et tydelig solist-komp-perspektiv. Vi befinner oss i et lytte-psykologisk *åpent farvann*- med få «referanse-havner» å ty til. Derfor var det særlig spennende å se hvordan studentene og elevene ville oppleve SP. Jeg vil hevde at en *fenomenologisk inngang* til musikk, hvor man forsøker å gjøre og oppleve musikk uten f.eks. et sterkt «musikk-historisk filter», vil være en stor fordel, for å kunne jobbe godt med SP og ta SP på alvor. Det vil jeg si både studentene, elevene og praksislærerne i vårt prosjekt gjorde- og det var nok en viktig årsak til at praksisen ble såpass vellykket som den ble- eller for å si det med sitatet fra en av studentenes praksis-rapport: *Denne skepsisen har gradvis blitt helt borte gjennom praksisen, og i ettertid sitter jeg igjen med et positivt inntrykk av en metode som jeg virkelig ser nytten av.*

En annen utfordring med soundpainting kan være tenkningen omkring prosess og produkt. At publikum på avslutningskonserten i kulturskolepraksisen virket litt forundret og ga lite respons, kan tyde på at produktet ikke var slik forventet. Her møter man fort både skjulte forforståelser og tydelige fordommer. Men kanskje er det flere som etter hvert ser meningen med van Leeuwens utsagn om at: *«In all this the dividing line between speech, music and other sounds is thin»* (1999:92). Sett i et slikt perspektiv er det nok lettere å akseptere Soundpainting som *musikk*- og se musikk i en større sammenheng, hvor det kreative og det litt *uferdige produktet* verdsettes på en ny måte, frigjort fra musikkfagets paradigme om «de store verks» opphøyde posisjon i vår vestlige kultur eller «planking av ei låt» som det mer eller mindre eneste alternativet i samspill-sammenheng. Sir Ken Robinson, internasjonal rådgiver innen kunsthøgskole og kreativitet, mener skolen gjør altfor lite på det kreative området. For meg er det ikke vanskelig å være enig med ham i det, og mitt håp er at flere kan se behovet for et nytt musikkfag- hvor det improvisatoriske og kreative får større plass, slik SP kan være et eksempel på- og da ikke som en erstatning for tradisjonell musikkopplæring eller «hevdvunne» håndverkstradisjoner, men som et supplement og som en del av dette. Ikke minst er det viktig at lærerutdannere og lærerstudenter ser potensialet i dette til dels uoppdagede landskapet. Forhåpentligvis kan SP hjelpe oss «På veg til mangfold», som er den treffende tittelen på *Rammeplan for kulturskolen* (2003).

Jeg vil nå avslutte med mitt eget ABER-dikt, som på artografisk vis tar utgangspunkt i soundpainternes ulike roller og opplevelser. (Det litt «uryddige» oppsettet er ment å illustrere *Scanning*-tegnet, utført med to hender):



Når hendene ikke helt lystrer og hodet ikke helt vet..

Så annerledes

og spennende

men også litt skremmende

at hendene ikke helt lystrer og hodet ikke

helt vet

hva som skal skje i det neste sekunds evighet

Tiden kan man ikke temme

den går både fort og

sakte

når man står der

fremme

og gir sine avtrykk

med en annerledes stemme

Så merkelig nytt og spennende

men også ganske skremmende

for nå skal man skape på

stående fot

og konfronteres med sitt innerste mot

For her skal gis rom

for egen skapertrang

det

skal sprenges noen grenser

for å finne en annen klang

Og hva er dette- for en merkelig lyd

kaos og bråk eller kakofonisk

fryd

og er det lek eller «kunstnerisk tvang»

man kan kanskje føle det- alt på

en gang

En kraftfull elv- en glødende masse

hvem bestemmer dens form og hva som vil passe

den finnes i ulike omsvøp

og finner seg stadig

nye

løp..

Vedlegg

**Vedlegg 1:**

Kartlegging av HiNT-studentene i emnet «Improvisasjon», våren 2013.

Alder:                      Kjønn:                      Landsdel:

- 1) Hva legger du i begrepet improvisasjon?
- 2) Har du selv drevet med improvisasjon? I tilfelle- i hvilke sammenhenger?
- 3) Har du fått noe opplæring på området? I så fall hvor? (Skriv gjerne kommentarer).  
Grunnskole:  
  
Videregående:  
  
Kulturskole:  
  
Frivillig kulturliv:  
  
Annet:
- 4) Har du selv forsøkt å undervise i improvisasjon?
- 5) Hva er ditt forhold til det å improvisere? (faglig, emosjonelt mm.)
- 6) Hvilke forventninger har du til dette emnet? Hva håper du å lære?
- 7) Er det andre ting du har lyst til å nevne i forbindelse med improvisasjon?

**Vedlegg 2a:**

Intervju-guide, som grunnlag for intervju med elever i grunnskole (6.klasse) og kulturskole (fra 11 -19 år):

- 1) Nå har dere hatt ----- timer Soundpainting (SP) – kan dere fortelle litt om hvordan det var?
- 2) Var det lett eller vanskelig å forstå tegnene?
- 3) Har dere evt. andre kommentarer i forhold til det?
- 4) Synes dere det ble nok tid til å lære SP?
- 5) Hva var evt. de største utfordringene? Var det f.eks. vanskelig å stå foran gruppa og være soundpainter? Eller var det andre utfordringer?
- 6) Er dette noe dere vil fortsette med?  
I så fall- hvorfor?
- 7) Har dere gjort noe lignende før?
- 8) Er det noe annet dere vil nevne?

**Vedlegg 2b:**

Intervju-guide som grunnlag for intervju med studenter og lærere:

- 1) Nå, noen uker etter praksisen, hvordan opplevdes praksisen og spesielt timene med Soundpainting (SP)?
- 2) Gikk det slik dere hadde forestilt dere?
- 3) Hvordan var elevenes reaksjon på SP?
- 4) Var det noen overraskelser?
- 5) Hva er de største «gevinstene» med SP?
- 6) Hva er de største utfordringene med SP?
- 7) Hvordan opplevde dere kursingen dere fikk i SP?
- 8) Opplever dere SP som en improvisatorisk metode eller er det «live composition»? (som Walter Thompson kaller det.)
- 9) Hva er deres bakgrunn m.h.t. improvisasjon? Hvis dere har drevet med det før, i så fall hva slags improvisasjon? (Har dere improvisert i klasserommet før? Som elever? Som lærere?)
- 10) I hvilken grad er det soundpainteren som styrer «det hele»?
- 11) I hvilken grad egner Soundpainting seg som metode i forbindelse med improvisasjonsundervisning? Åpner SP for spontanitet og kreativitet eller blir det for «programmert»?
- 12) I hvilken grad oppleves SP som motiverende og meningsfullt for de unge- og hvor opptatte er de av det ferdige produktet og at det skal låte som ”deres musikk”? Og i hvilken grad gir SP nok trygghet, slik at de unge tør å ”gi av seg selv” i et fellesskap hvor de ofte kan være redde for å ”drite seg ut”, som de gjerne selv uttrykker det..
- 13) Er det andre ting dere har lyst til å nevne i forbindelse med SP?
- 14) Kommer dere til å jobbe med SP videre tror dere?
- 15) Kommer dere til å jobbe med improvisasjon videre tror dere?
- 16) Er det noe annet dere vil nevne?

### Vedlegg 3:

#### Oversikt over brukte tegn i de to praksisene:

|  | <i>Grunnskolen,<br/>6.klasse.<br/>(Mest uten<br/>instrument.<br/>Alle elevene<br/>dirigerte..)<br/>2 ukers praksis</i> | <i>Kulturskolen,<br/>gr.1, 12-18 år.<br/>(Først uten<br/>instrument, men<br/>mest med instr.<br/>Alle elevene<br/>dirigerte..)<br/>5 ukers praksis</i> | <i>Kulturskolen,<br/>gr.2,<br/>(Først uten<br/>instrument, men<br/>mest med instr.<br/>Alle elevene<br/>dirigerte..)<br/>5 ukers praksis</i> |
|--|--|--|--|
| Whole group (alle sammen)                | x  | x  | x  |
| Rest of the group                        | x  | x  | x  |
| Long tone (i høyt, middels og lavt leie) | x  | x  | x  |
| Play (start)                             | x  | x  | x  |
| Off (stopp)                              | x  | x  | x  |
| Volume fader                             | x  | x  | x  |
| Tempo fader                              | x  | x  | x  |
| Point-to-point                           | x  | x  | x  |
| Talk                                     | x  | x  | x  |

|  |  |                    |                    |
|--|--|--------------------|--------------------|
| Laughter   | x  | x                  | x                  |
| Scanning   | x  | x                  | x                  |
| Synchronize  | x  | x                  | x                  |
| Airsound   | x  | x                  | x                  |
| Palette (med nr. 1, 2 osv..)   | x  | x                  | x                  |
| With   | x  | x                  | x                  |
| Group  | x  | x                  | x                  |
| Hit («støt», i høyt, middels og lavt leie)                               |  | x                  | x                  |
| Pitch up/pitch down  |  | x                  | x                  |
| Performer doesn't understand   |  | x                  | x                  |
| Performer can't do this  |  | x                  | x                  |
| Pointilisme  |  | x                  | x                  |
| Scream   |  | x                  | x                  |
| Relate to  |  | x                  | x                  |
| Percussion   |  | x                  | x                  |
| String   |  | x                  | x                  |
| Vocalists  |  | x                  | x                  |
| Synchronize (NB: noen kalte det «connect» ..)                            |  | x                  | x                  |
| Point-To-Point (PTP)   |  | x                  | x                  |
| Improvise  |  | x                  | x                  |
| Styles (sjangre) :rock, swing, march, funk/ techno                       | Swing-tegnet brukt som <i>bevegelse (Movement)</i> | x (3 forskjellige) | X (3 forskjellige) |
| With feel  |  | x                  | x                  |
| <b>«Egenproduserte tegn»:</b>  |  |                    |                    |
| Love (handa på hjertet)  |  | x                  | x                  |
| Heavy-metal (lillefinger og ringfinger i været, jf. ("satanist-tegnet")) |  | x                  | x                  |
| <b>Det totale antall</b>   | <b>17</b>  | <b>35</b>          | <b>35</b>          |

#### Vedlegg 4:

*Tillatelse fra praksisstudentene involvert i Roy Waades dr.gradsprosjektet: «Improvisasjonsopplæring i musikk: Kunsten å fly - en didaktisk utopi eller et utklekket gullegg?»*

Gjelder bruk av datamateriale i forbindelse med praksis i Kulturskolen i xx, i uke 10-13-2012- innebærende videooptak, gruppeintervju og studentenes praksisrapporter.

Litt om prosjektet:

Jeg ønsker å forske på undervisningsmetoder innen improvisasjon og i særdeleshet den amerikanske metoden «Soundpainting». Denne metoden har studentene blitt kurset i og metoden vil bli brukt i studentenes praksisperiode. For å samle data om metoden vil det bli gjort opptak av undervisningen og det vil også bli gjennomført gruppeintervju etter praksisperioden er ferdig.

I tillegg ber jeg om å kunne bruke de metodebøkende studentene selv produserer i etterkant av praksisen, knyttet til Soundpaintings-metoden..

**Jeg ber om tillatelse til å kunne vise opptak av undervisning og intervju, samt bruk av skrevet materiale (metodebøkene) for intern bruk i undervisning og i forskningsmessige presentasjoner.**

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet medio oktober 2015. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle data bli anonymisert innen 1.1.2017. Prosjektet er innrapportert til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen  
Roy Waade  
Høgskolen i Nord Trøndelag  
Tlf: 97572602

*Samtykkeerklæring:*

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og går med på de premissene som er gitt ovenfor.

Sted, dato \_\_\_\_\_ Studentens underskrift: \_\_\_\_\_

**Vedlegg 5:**

Tillatelse til videoopptak i klasse 6a.

Hei.

Mitt navn er Roy A. Waade, jeg er ansatt som 1.lektor på Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) og holder for tiden på med et dr.gradsarbeid i improvisasjon i musikkfaget. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre noen videoopptak i musikktime i klasse 6A, i forbindelse med HiNT-studentenes praksis i uke 6 og 7.

Opptakene vil kun bli brukt til intern evaluering (bl.a. med elevene i klassen etterpå) og i forskningsmessige presentasjoner. Jeg er selvsagt klar over de etiske regler som råder m.h.t. til personvern.

Det er fint hvis dere kan godkjenne dette og returnere med underskrift før 6. febr.

Med hilsen Roy A. Waade

-----

Dato: \_\_\_\_\_

Elevenes underskrift

Foresattes underskrift

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Vedlegg 6:**

*Tillatelse til videoopptak i samspillgrupper i Kulturskolen i forbindelse med praksis..*

Hei.

Mitt navn er Roy A. Waade og jeg er ansatt som 1.lektor på Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) og holder for tiden på med et dr.gradsarbeid i improvisasjon innen musikkfaget. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre noen videoopptak i samspilltimene i Kulturskolen i, i forbindelse med HiNT-studentenes praksis i uke 10-13.

Opptakene vil kun bli brukt til intern evaluering og i forskningsmessige presentasjoner. Jeg er selvsagt klar over de etiske regler som råder m.h.t. til personvern.

**Fint hvis dere kan godkjenne dette og returnere med underskrift i løpet av uke 10.**

Med hilsen Roy A. Waade

-----

Dato: \_\_\_\_\_

Elevens underskrift

\_\_\_\_\_

Foresattes underskrift

\_\_\_\_\_

Referanser

- Alerby, Eva / Elidóttir, Jorunn (2006). *Lärandets konst- betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alrø, Helle/ Dirckinck-Holmfeld, Lone (1997). *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alvesson, Mats/ Sköldberg, Kaj (2011). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Angelo, Elin (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim.
- Austring, Bennye D./ Sørensen, Merete (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om estetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bailey, Derek (1993). *Improvisation- Its nature and Practice in Music*. USA: Da Capo Press.
- Bak, Kathrine Frank (2011). *Researching Improvisation- How experts experience decision-making under time pressure*. Norderstad, Germany: Books on Demand GmbH.
- Baker, David (1988). *Jazz Improvisation: A Comprehensive Method for All Musicians*. USA: Frangipani Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bandura, Albert. *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 1977, Vol. 84, No.2, (191-215).
- Bandura, Albert. *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. Annual Review of Psychology, 2001, 52: 1-26.
- Bale, Kjersti/ Bø-Rygg, Arnfinn (2008). *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, Anne (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Barrett, Margaret S. (2014). *Collaborative Creative Thought and Practice in Music*. Farnham, Surrey (England) & Burlington (USA): Ashgate.
- Barone, Tom /Eisner, Elliot W. (2012). *arts based research*. Los Angeles- London-New Dehli- Singapore- Washington DC: SAGE.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Flydende modernitet*. København: Gyldendal
- Berkowitz, Aaron L. (2010). *The Improvising Mind- Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Benson, Bruce Ellis (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue- A Phenomenology of Music*. New York: Cambridge University Press.
- Berliner, Paul F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

- Bial, Henry (2010). *The Performance Studies Reader*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørklund, Terje (1983). *Moderne Jazzimprovisasjon*. Oslo: Odin
- Brinkmann, Svend/ Tanggaard, Lene (2010). *Kvalitative metoder- En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brunström, Österling Johanna (2015). *Kropp, görande och varande i musik*. Doktoravhandling, Örebro Universitet.
- Bråten, Ivar (2012). *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Burnard, P. (2000). *How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education*. Music Education Research, Vol. 2, No.1, s. 7.23.2.
- Børli, Hans (1972). *Kyndelsmesse*. Oslo: Aschehoug.
- Cahnmann-Taylor, Melisa/ Siegesmund, Richard (2008). *Arts-Based Research in Education- Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Carlsen, Marvin (2004). *Performance- A critical introduction*. London - New York: Routledge.
- Cook, N. (1987). *A guide to musical analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Cobussen, Marcel (2002). *Deconstruction in Music*. Doktoravhandling, Erasmus University Rotterdam.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles-London: SAGE Publications.
- Crotty, Michael (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- Deleuze, Gilles / Guatteri, Felix (2014). *A Thousand Plateaus*. London & New York: Bloomsbury
- Denzin, Norman K./ Giardina, Michael D. (2014). *Qualitative Inquiry Outside the Academy*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- Derrida, Jacques (2004). *Sannheten i maleriet. Restitusjoner av sannheten i skonummer*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Derrida, Jacques (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Dewey, John (1934/2005). *Art as Experience*. New York: Perigee (Penguin Group).
- Dreyer Hansen, Allan/ Sehested, Karina (2003). *Konstruktive bidrag. Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dreyfus, Hubert L. /Stuart E. Dreyfus (1988). *Mind over Machine-The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press, (Paperback-utgave).
- Duby, Marc (2006). *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance*. Doktoravhandling, University of Pretoria, South Africa.
- Duckert, Ketil/ Rasmussen, Gustav (2013). *Sammenspil og improvisasjon med Soundpainting*. København: Wilhelm Hansen Musikforlag.
- Dyndahl, Petter/Varkøy, Øyvind (1994). *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo:Ad Notam Gyldendal.



- Dyndahl, Petter (2006). *Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 8 (s. 59-75) Oslo: NMH-publikasjoner 2006:1.
- Dysthe, Olga (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eco, Umberto (1986). *SEMIOTICS and the Philosophy of LANGUAGE*. Bloomington (USA): Indiana University Press.
- Elliott, David J. / Silverman, Marissa (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Engelsrud, Gunn (2010). *Hva er KROPP*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, Arne (2010). *INTERART. Gjennom epokene med LITTERATUR, BILDEKUNST og MUSIKK*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Faldbakken, Knut (1994). *Tør du være kreativ? - Et personlig essay om kreativitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Finborud, Lars Mørch (2013). *Arne Nordheim. Ingen –ismer for meg, takk!* Oslo: Orfeus Publishing.
- Fischer-Lichte, Erika (2008). *The Transformative Power of Performance. A new aesthetics*. London & New York: Routledge.
- Frith, Simon (1998). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Flyvbjerg, Bent (1990). *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces*. Aalborg Universitetscenter.
- Gabbard, Krin (1995). *Jazz- Among The Discourses*. Durham & London: Duke University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske tekster*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Goldberg, RoseLee (2011, Third edition). *Performance Art- From Futurism to the Present*. London & New York: Thames & Hudson.
- Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Gustavsson, Bernt (2009). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: ScandBook AB.
- Gürgens Gjørum, Rikke/ Rasmussen, Bjørn (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika Forlag.

- Habermas, Jürgen (1996). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hallet, Christine (1995). *Understanding the phenomenological approach to research*. Nurse Researcher, VOL 3 NO 2, December 1995.
- Hanken, Ingrid Maria/ Johansen, Geir (2013, 2.utgave). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halvorsen, Else Marie (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU: Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Halvorsen, Else Marie (2008). *Didaktikk for grunnskolen, 2008)?..*
- Halvorsen, Rolf Piene (2012). *Tre diskursmarkører i norsk tegnspråk. En studie av blunk, blikkending og nikk i åtte fortellinger*. Doktoravhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitet i Oslo.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Haseman, Brad (2007): *Rupture and Recognition-identifying the Performative Research Paradigm. I Practice as Research: Approaches to creative arts inquiry*: Redaktører: Barrat, Estelle & Bolt. London: I. B. Tauris.
- Heidegger, Martin (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Heidegger, Martin (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Heikkilä, Mia / Sahlström, Fritjof (2003). Om användning av videospelning i fältarbete. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 8, nr. 1-2. (s.24-41).
- Hill, Nellie / Hull, Arthur (2013). *Drum Circle. Facilitators` Handbook*. Santa Cruz, USA: Village Music Circles.
- Hovdenak, Stenersen Sylvi/ Erstad, Ola (2010). *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haabesland, Anny Å./ Vavik, Ragnhild (2011). *Kunst og håndverk- hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, Philip W. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven & London: Yale University Press.
- Jaques-Dalcroze, Emile (2007). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Maryland: Wildside Press.
- Jazznytt (2015), #237, Vinter. Oslo: Stiftelsen Odin.
- Jazznytt (2016), #238, Vår. Oslo: Stiftelsen Odin.
- Jewnkins, Todd S. (2004). *Free Jazz and free Improvisation. An Encyclopedia*. Westport, Connecticut- London: Greenwood Press.
- Jewitt, Carey (2011). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London & New York: Routledge.

- Johansen, Geir/Kalsnes, Signe/ Varkøy, Øyvind (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer- Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Jost, Ekkehard (1994). *Free Jazz*. Wien: Da Capo Press.
- Karlsdottir, Ragnheidur & Hybertsen Lysø, Ingunn (2013). *Læring-utvikling-læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Kaufmann, Geir (2011). *Hva er KREATIVITET*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kempter, Susan (2003). *How Muscles Learn*. USA: Alfred Music Publishing.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Krüger, Thorolf. *Spenningen mellom utdanningsforskning og lærerpraksis*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1/2001- 68.
- Krüger, Viggo/ Strandbu, Astrid (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsson, Hans (2012). *Intuition- Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Dialoger Förlag.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991/2006). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Levine, Mark (1995). *The Jazz Theory Book*. California: Sher Music Co.
- Liebman, David (1991). *A Chromatic approach to Jazz Harmony & Melody*. Rottenburg N. (Germany): ADVANCE MUSIC.
- Lillemyr, Ole F. (2006). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindstrand, Fredrik/ Selander, Staffan (2009). *Eстетiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Litweiler, John (1992). *Ornette Coleman: The Harmolodic Life*. London: Quartet Books.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Grunnskolen*. Papirutgave, 2015: Oslo: Pedlex.
- Løkken, Gunvor (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mandel, H. (1999). *Future Jazz*, Oxford University Press, Oxford.
- Malvinni, David (2013). *Grateful Dead and the Art of Rock Improvisation*. Lanham-Toronto-Plymouth: The Scarecrow Press, INC.
- Mausestaden, Sølvi (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- May, Rollo: (1975/2001). *Mot til å skape*. Oslo: Aventura Forlag A/S.
- McNeill, David (1995). *Hand and mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- McNeill, David (2000). *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press.

- McNeill, David (2005). *Gesture & Thought*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962/2002). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge Classics.
- Meyer, Leonard B. (1989). *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Minors, Helen Julia (2012). *Music and movement in dialogue: Exploring Gesture in Soundpainting*. Artikkel i "Les cahiers de la Société Québécoise de Recherche en Musique", vol 13.
- Morris, Michael (2007). *An Introduction to the Philosophy of Language*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. California-London-New Dehli: SAGE Publications.
- Mullins, Phil (2002). *Peirce`s Abduction and Polanyi`s Tacit Knowing*. The Journal of Speculative Philosophy, New Series, Volume 16, Number 3, 2002, sider: 198-224.
- Nachmanovitch, Stephen (1990). *Free Play- Improvisation in life and art*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Nettl, Bruno/ Russell, Melinda (1998). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Nettles, Barrie/ Grafts, Richard (2002). *The Chord Scale Theory & Jazz Harmony Analysis*. New Albany (USA): Jamey Aebersold Jazz, Inc.
- Nielsen, Frede V. (2010). *Allmenn Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (2009, 4.opplag). *Mesterlære- Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NOU 2013: 4 *Kulturutredningen 2014* («Enger-utvalget»).
- NOU, 2015: 8 *Fremtidens skole* («Ludvigsen-utvalget»).
- NOU, 2015: 8: Spencer, E., B. Lucas og G. Claxton (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Newcastle: CCE.
- Packer, Martin (2011). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Peters, Gary (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Postholm, May Britt (2011). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rammeplan for kulturskolen (2003). *På veg til mangfold*. Trondheim. Norsk kulturskoleråd.
- Rancière, Jacques (2010). *Dissensus- On Politics and Aesthetics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Rancière, Jacques (2012). *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Ratliff, Ben (2008). *The Jazz Ear. Conversations over Music*. New York: Times Books, Henry Holt & Company.
- Reed, David (2011). *Improvise for real. Understand the music you hear. Play the music you imagine*. (Forlag ikke oppgitt).
- Reeves, Scott D. (2007). *Creative Jazz Improvisation*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ruud, Even (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, Helle/ Holgersen, Sven-Erik/ Fink-Jensen, Kirsten/ Nielsen, Anne Maj (2003). *Video i Pædagogisk forskning- krop og udtryk i bevægelse*. København: Københavns Universitet og Forlaget Hovedland.
- Sandberg, Ragnhild Jurström (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Doktoravhandling, Høgskolan for scen och musik, Göteborg Universitet.
- Santi, Marina (2010). *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sarath, Edward W. (2010). *Music Theory Through Improvisation- A New Approach to Musicianship Training*. New York: Routledge.
- Sarath, Edward W. (2013). *Improvisation, Creativity and Consciousness- jazz as integral template for music, education and society*. New York: SUNY Press (State University of New York Press).
- Sawyer, R. Keith (2003). *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration*. New York/London: Psychology Press.
- Sawyer, R. Keith (2011). *Structure and Improvisation in Creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schechner, Richard (2003). *Performance Theory*. London & New York: Routledge Classics.
- Shusterman, Richard (2008). *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.
- Shusterman, Richard (2012). *Thinking Through the Body*. New York: Cambridge University Press.
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Skaalvik, Einar M./Skaalvik, Sidsel (2013, 2.utgave). *Skolen som læringsarena*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Solis, Gabriel/ Nettle, Bruno (2009). *Musical Improvisation: Art, Education and Society*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Springgay, Stephanie/Irwin, Rita L. /Leggo, Carl/ Gouzouasis, Peter (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Stanley, Thomas T. (2009). *Butch Morris and the Art of Conduction*. Doktoravhandling, University of Maryland.
- Steinsholt, Kjetil /Dobson, Stephen (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, Kjetil /Sommero, Henning (2006). *Improvisasjon-Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- Steinsholt, Kjetil (2006). *Oppdragelse som dressur? Innføring i Ludwig Wittgensteins pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, Kjetil (2009). *Lev farlig! Innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, Kjetil (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Stevens, John (1985/2007). *Search & Reflect*. Thetford (UK): Caligraving Ltd.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Swanwick, Keith (1999). *Teaching Music Musically*. London & New York: Routledge.
- Swanwick, Keith (2002). *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London & New York: Routledge- Falmer.
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sætre, Jon Helge/ Salvesen, Geir (2010). *Allmenn musikkundervisning- perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Real Easy Book- Tunes for beginning improvisers*. (2003). Petaluma, California: Sher Music Co.
- Thompson, Walter: (2006). *Soundpainting: The Art of Live Composition. Workbook 1*. (Forlag ikke oppgitt.)
- Thompson, Walter: (2009). *Soundpainting: The Art of Live Composition. Workbook 1*. (Forlag ikke oppgitt.)
- Thompson, Walter: (2014). *Soundpainting: The Art of Live Composition. Workbook 3: Theater & Dance*. SPing-Books.
- Thøgersen, Ulla (2010). *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Danmark: Academica.
- Torgersen, Glenn-Egil (2015). *Pedagogikk og det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- van Leeuwen, Theo (1999). *Speech, Music, Sound*. London: MACMILLAN PRESS LTD.
- van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.

- van Manen, Max (2002). *Writing in the dark*. Canada: The Athlone Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1934/2012). *Thought and language*. Cambridge (USA) & London: The MIT Press.
- Whiting, Lisa (2002). *Analysis of phenomenological data*. Nurse Researchers. Vol.9, nr.2.
- Wigestrånd, Stig Roar (2010). *Alle kan improvisere*. Stavanger: Cantando Musikkforlag.
- Wilken, Lisanne (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wollan, Gjermund (2014). *Ijnnå tvil. Det virke!: Kultur for helse og verdighet: Eksemplet Ytterøy helsetun*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Rapport. (97).
- Østern, Anna-Lena (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, Anna-Lena /Kaihovirta-Rosvik, Hannah (2010). *Arts education and beyond* (Report, 28). Åbo: Åbo Akademi University.
- Østern, Anna-Lena /Stavik-Karlsen, Geir/ Angelo, Elin (2013). *Kunstepagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, Tone Pernille (2009). *Meaning-making in the dance laboratory: exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Doktoravhandling ved Theatre Academy, Helsinki.
- Aagre, Willy (2006). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åsvoll, Håvard (2008). *Den tause pedagogikken: Analyser av en profesjonell fotballtreners praksis*. Doktoravhandling ved NTNU, Trondheim.

Nett-adresser:

- Cassin, Alessandro:<http://www.lacan.com/frameXII7.htm>
- Derry, Sharon J. (2007). *Guidelines for Video Research in Education*:  
<http://drdc.uchicago.edu/what/video-research.html>
- Dinan, Matthew D. (2013). *Keeping the old name: Derrida and the deconstructive foundations of democracy*. <http://ept.sagepub.com/content/13/1/61.full.pdf+html>
- “Down Beat”, juli 1983: <http://oz-mix.blogspot.no/2010/10/harmolodics-meeting-ornette-coleman.html>
- Griffin, M. /Humphreys, M. /Learmonth, M. (2014). *Doing Free Jazz and Free Organizations. “A Certain Experience of the Impossible”?* Ornette Coleman Encounters Jacques Derrida:  
<http://dro.dur.ac.uk/11984/>
- Hodge, Challis: <http://boxesandarrows.com/semiotics-a-primer-for-designers/>.
- Holtan, Grethe: <http://www.intuisjonsskolen.no/hva-er-intuisjon>  
[info@soundpainting.com](mailto:info@soundpainting.com)



Kaiser, Matthias: [www.etikkom.no/ fbib/introduksjon/systematiske-og-historiske-perspektiver/forskningens-verdier](http://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/systematiske-og-historiske-perspektiver/forskningens-verdier)  
<http://deafness.about.com/cs/signfeats2/a/pidginsign.htm>  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra\\_%28Zorn%2](http://en.wikipedia.org/wiki/Cobra_%28Zorn%2)  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Drum\\_circle](http://en.wikipedia.org/wiki/Drum_circle)  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Sign\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language)  
<http://gesturestudies.com>  
<http://jazzstudiesonline.org/files/jso/resources/pdf/PlayTheFirstNameComplete.pdf>  
[http://paulscea.com/Oh\\_Pierre.pdf](http://paulscea.com/Oh_Pierre.pdf),  
<http://soundpainting.com>.  
<http://www.bing.com/search?q=rammeplan+for+kulturskolen&src=IE-SearchBox&FORM=IESR02>  
<http://www.ethnomusic.ucla.edu/lecture-by-anders-eskildsen>  
<http://www.gilselinger.com/products.html>  
<http://www.ivargrydeland.com/artisticresearch>  
<http://www.kevius.com/polya/lex2.html>  
<http://www.klartale.no/kultur/rapper-musikk-med-hendene>  
<http://www.lacan.com/frameXII7.htm>  
<http://www.openculture.com/2014/09/jacques-derrida-interviews-ornette-coleman.html>  
<http://www.paristransatlantic.com/magazine/interviews/mengelberg.html>  
<http://www.secondaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/AreasOfStudyOrientationsAndResearchTraditions/ArtsBasedResearchAndParticip>  
<http://www.sonoloco.com/rev/singular/pexo/pexo.html>.  
<http://www.soundpainting.com/blog/>  
<http://www.sprakradet.no/Tema/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/>  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/>  
[https://da.wikipedia.org/wiki/Gianni\\_Rodari](https://da.wikipedia.org/wiki/Gianni_Rodari).  
<https://no.wikipedia.org/wiki/Musikk>  
<https://snl.no/intuisjon>, Knut Erik Tranøy  
<https://snl.no/musikk> (*Store norske leksikon*)  
<https://snl.no/semiotikk>  
<https://snl.no/tegnspr%C3%A5k>,  
<https://www.google.no/search?q=Rammeplan+for+Fagl>  
<https://www.nyu.edu/classes/stephens/Jacques%20Derrida%20-%20NYT%20-%20page.htm>  
 (fra The New York Times Magazine, 23.januar, 1994).  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175792-2rammeplan\\_2003\\_faglaererutd\\_musikkdansdrama.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175792-2rammeplan_2003_faglaererutd_musikkdansdrama.pdf)



<https://www.youtube.com/watch?v=GhXnA7gj6j4&index=1&list=PL9SMMDE79Sx6NzVGM1PvIOWrtHneZQQ6r>)  
<https://www.youtube.com/watch?v=GmHH8e2L0vA>  
Nakama, You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=V-b3PCwwr-Q>.  
Ramshaw, Sara (2006). <http://www.criticalimprov.com/article/view/81/179>  
[www.tegntiltale.no](http://www.tegntiltale.no),  
Waade, Roy: *Fly with the light*: <https://www.youtube.com/watch?v=cv2a5QXSNwc>  
Waade, Roy: *Subway*: <https://www.youtube.com/watch?v=Uau9h-X4jUo>  
Waade, Roy (2015): *Musicworks*, Vol. 20, 36-40: <http://www.ancos.org.au/pages/resources/musicworks>.  
[www.danerecordings.com](http://www.danerecordings.com)  
[youtube.com/watch?v=Thq\\_6OyEQXM](https://www.youtube.com/watch?v=Thq_6OyEQXM)

DVD-oversikt:

De Lucia, Paco (2001). *Paco de Lucia: Light and shade*, Arthaus Musik  
Thompson, Walter (2001). *PEXO*. Los Angeles: Nine Winds.