MASTEROPPGAVE

Emnekode:
MUS5015

Navn:
Pål G. Neergaard

Master i musikk- og ensembleledelse

Viktigheten av de første årene av trommeundervisningen – en autoetnografisk undersøkelse av hvordan elementer fra tidlig i min erfaring som trommeelev har påvirket min utvikling som trommeslager og menneske

The importance of the first years of drum lessons – an autoethnographical study of how elements from early on in my experience as a drum student have affected my development as a drummer and as a human being

Dato: 26. mai 2021

Totalt antall sider: 54

NORD universitet

www.nord.no

Forord

Når jeg sitter her og skriver dette forordet er det fem år siden jeg tok turen til Levanger for opptaksprøve til studiet Bachelor Faglærer i Musikk, med planer om å fortsette på Master i Musikk og Ensembleledelse. Siden da er det særlig én ting jeg har hatt i tankene hele veien: På slutten av dette femårige eventyret skal jeg levere en masteroppgave. Fem år kan virke som veldig lang tid, men når jeg sitter her ved enden og ser tilbake, så har tiden flydd. Masteroppgaven som virket så langt unna, er nå i fokus hver dag. Mastergraden som virket som en fjern drøm, er like rundt hjørnet. Vennene mine som jeg har studert med i fem år, og jeg selv, holder på å lete etter arbeid og leilighet eller hus rundt omkring i landet. Plutselig var vi her, ved enden.

Denne oppgaven har jeg altså tenkt på i fem år, men det var ikke før for et lite år siden at jeg hadde bestemt meg for tema. Problemstillingen kom enda senere. Innleveringsdatoen, som alltid virket så skummel, og stadig kom nærmere og nærmere, føles mer som destinasjonen etter en lang biltur enn noe å frykte. Endelig kommer vi i mål. Endelig kommer det vi har brukt de siste fem årene på til å bety noe. Det blir umåtelig trist å flytte fra denne flotte byen og alle de gode vennene jeg har fått i løpet av disse årene, men vi visste fra starten at dette bare var et stopp på veien. Vi kom til Levanger for å utdanne oss, ikke for å sette røtter. Likevel kom det som en slags overraskelse at enden, som vi alle visste var på vei, faktisk er her. På godt og vondt.

Det har tatt fem år, men utdanning ble det. Det ble bacheloroppgave selv om den var vanskelig å fullføre, det ble masteroppgave selv om den til tider virket umulig å fullføre, og det ble en bachelorgrad og en mastergrad. Jeg ville ikke vært disse årene foruten, stress og frister og arbeidskrav og eksamener inkludert. Det føltes ikke sånn der og da, men det føles sånn nå.

Jeg vil gjerne takke mine flotte veiledere, Jan Magne Førde og Jens Knigge. Hver gang jeg sto fast var det bare å sende en mail og planlegge veiledning, og da var det alltid et hjelpsomt møte å få, hvor jeg i etterkant satt igjen med mye håndfast til veien videre. Jan Magnes innspill på det kreative, og Jens sine innspill på det akademiske, settes mer pris på enn jeg kan få fram i ett avsnitt av dette forordet. Tusen takk til dere begge.

Jeg vil også gi en spesiell takk til universitetslektor Runa Hestad Jenssen for hennes strålende hjelp og engasjement. Hadde det ikke vært for dine gode ord, din evne til å motivere, og ditt

utrettelige og smittsomme gode humør, ville denne oppgaven vært helt annerledes, og ikke på en bedre måte. Du er rett og slett uvurderlig.

Jeg vil også gi en spesiell takk til noen av mine medstudenter: Mari, Maren, Marius, og Robin. Kollokviegruppene *Serbs* og *Kollokomotivet* er store deler av grunnen til at det ble en oppgave å levere på slutten av denne masterutdanningen. Bare det å kunne sitte sammen med noen i stillhet og jobbe på hver våre ting, enten på et grupperom eller over Zoom, viste seg å være mer verdifullt enn jeg kunne tenke meg. Tusen takk for samarbeidet.

Nå tar livet i Levanger slutt. Da kan resten av livet begynne.

Levanger, 12. mai 2021

Pål G. Neergaard

Sammendrag

Denne oppgaven handler kort oppsummert om hvordan elementer fra tidlig i min erfaring som trommeelev har påvirket min utvikling de siste 18 årene, da både som trommeslager, og som menneske. Oppgaven ser også på forholdet mellom læring gjennom noter og læring uten noter på slagverk med mesterlære som framgangsmåte. Oppgaven tar en kvalitativ tilnærming og benytter seg av autoetnografi, og tar utgangspunkt i et utvalg av mine personlige erfaringer som trommeelev, og setter disse i en kontekst med relevant litteratur. Jeg har oppdaget en mangel på autoetnografiske undersøkelser som omhandler slagverk og trommeundervisning, og med denne oppgaven ønsker jeg å starte tettingen av dette hullet i forskningsfeltet. Oppgaven viser til at elementer som tidlig undervisning bygger på kan påvirke en elevs utvikling som både trommeslager og dens utvikling av selvet og identitet, og kan bli en viktig del av eleven i lang tid framover. Oppgaven viser også at tilstedeværelsen og fraværet av noter med fordel kan kombineres i undervisningen, og understreker at verken undervisning med eller uten noter er en klart bedre pedagogisk framgangsmåte enn den andre.

Nøkkelord: Autoetnografi, trommer, slagverk, trommesett, perkusjon, mesterlære i musikk, læring med noter, notefri læring, muntlig læring, gruppeundervisning, motivasjon, danning, utvikling, identitet.

Abstract

This study is, in summary, a study of how elements from early on in my experience as a drum student have affected my development in the last 18 years, both as a drummer, and as a human being. The study also looks at the relationship between using musical notation/sheet music and note-free teaching on drums, using musical apprenticeship. The study is of a qualitative nature and uses autoethnography, and is largely based on a selection of my personal experiences as a drumming student, and puts these experiences in the context of relevant literature. I have discovered an absence of autoethnographical studies regarding drums and drum teaching, and with this study, I hope to begin the filling of this hole in the field. This study suggests that elements that early teaching relies on can affect a student's development as a drummer and their development of self and identity, and can become an important part of the student for a long time. The study also suggests that it can be beneficial to combine the presence and absence of sheet music in drum lessons, and stresses that neither

lessons with, nor lessons without, musical notation are a clearly superior pedagogical approach than the other.

Keywords: Autoethnography, drums, drum kit, drum set, percussion, apprenticeship in music, learning with notes, learning with musical notation, learning with sheet music, learning without notes, learning without sheet music, learning without musical notation, learning aurally, group teaching, teaching in groups, motivation, formation, development, identity.

Innhold

Forord i
Sammendrag iii
Abstract iii
1. Innledning 1
1.1 Valg av tema 1
1.2 Tema for oppgaven og problemstilling 1
1.3 Min bakgrunn 2
1.4 Valg og avgrensninger 3
2. Tidligere forskning 5
2.1 Forholdet mellom undervisning med og uten noter 6
2.2 Mesterlære 7
2.2.1 Mesterlære og læringsteoriene 10
2.2.2 Kritikk 13
2.3 Læring gjennom noter 13
2.4 Notefri læring 14
2.5 Internalisering 15
2.6 Gruppeundervisning 17
3. Forskningsmetode 20
3.1 Kvalitativ metode 20
3.1.1 Autoetnografi 20
3.1.2 Etiske overveielser 23
4. Analyse og resultat 25
4.1 Autonarrativ 25
4.2 Musikkens betydning for meg som tenåring 33
5. Diskusjon 36
5.1 Oppsummering av resultater 36
5.2 Læring gjennom noter 37
5.3 Notefri læring 37
5.4 Kombinasjonen av de to 38
5.5 Gruppeundervisning 39
5.6 Betydningen for meg 39
6. Avslutning 41
Litteraturliste 44

1. Innledning

Jeg var en 7 år gammel gutt da jeg begynte å spille trommer i kulturskolen i 2003. Min storebror, som er fire år eldre enn meg, begynte å spille trommer et år tidligere, og hadde allerede lært meg å spille en helt grunnleggende rytme. Broren min var den kuleste typen i verden i mine øyne, så da han begynte å spille trommer var det ikke tvil om at jeg måtte gjøre det samme. Jeg gledet meg innmari til å komme på første trommetime og vise læreren hva jeg kunne fra før, fordi jeg følte jeg allerede var «god» siden jeg kom og ikke var *helt* blank. Allerede på min første trommetime var jeg motivert før timen, og følte mestring underveis (jeg fikk jo selvfølgelig mengder med skryt for min eksepsjonelle åttebeat). Det var starten på årevis med både motivasjon og mestring.

I løpet av mine 18 år som trommeelev har jeg lært både med og uten noter, og opplevd mestring og utvikling som følge av begge disse framgangsmåtene. Jeg har hatt trommeundervisning både i par, altså to elever, og alene med læreren. Disse elementene har vært viktige i utviklingen av min identitet både som trommeslager og som menneske, og ønsker derfor å utforske dette i denne oppgaven.

1.1 Valg av tema

Jeg har, som mange andre som skriver masteroppgave, bestemt meg og ombestemt meg om tema flere ganger. Valg av tema for masteroppgave er en stor avgjørelse, og jeg brukte derfor lang tid på å peile meg inn i riktig landskap. Etter mye refleksjon over egen erfaring som trommeelev fra barndommen og helt fram til i dag har jeg innsett at jeg alltid har hatt en blanding av læring gjennom noter og notefri læring, og at de begge har fungert godt for meg. Jeg har også hovedsakelig hatt trommeundervisning gjennom mesterlære. Jeg valgte derfor i utgangspunktet å skrive om trommeundervisning gjennom mesterlære, både med og uten noter.

1.2 Tema for oppgaven og problemstilling

I arbeidet med denne oppgaven, med utgangspunkt i tidligere nevnte elementer, har jeg innsett at det er flere faktorer som har påvirket min utvikling som trommeslager enn bare mesterlære

og gruppeundervisning, og jeg har derfor måttet endre fokus underveis med arbeidet i oppgaven. Det gikk altså fra å se på mesterlære med og uten noter og gruppeundervisning, til å se på alle faktorene som har spilt en betydelig rolle i min slagverksorienterte utvikling. Problemstillingen har jeg derfor valgt å formulere slik:

Hvordan har elementer fra tidlig i min erfaring som trommeelev bidratt til å forme meg til den trommeslageren og det mennesket jeg er i dag?

I undersøkelsen av dette vil jeg avdekke hvilke faktorer som har vært særlig viktige i min erfaring som trommeelev, og se på hvilken relevans de har for hvordan jeg er som trommeslager og menneske i dag. Jeg vil samtidig se litt på forholdet mellom mesterlærebasert slagverksundervisning med og uten noter, siden de begge har vært store deler av min erfaring.

Jeg har valgt å skrive oppgaven autoetnografisk, og dermed bruke mine egne erfaringer som hovedkilde til datamateriale. Jeg skriver derfor om flere sider av trommeundervisningen jeg har opplevd gjennom årene, og hvordan disse har påvirket meg personlig, både som menneske og som musiker.

1.3 Min bakgrunn

Jeg hadde en god kamerat som var ett år yngre enn meg, som begynte å spille trommer i kulturskolen samtidig som meg, som het André[1]. Vi bodde i samme nabolag, og det var derfor veldig praktisk da trommelæreren vår foreslo at i stedet for en 20-minutters undervisningsøkt hver, så kunne vi slå det sammen, og øve sammen og ha 40 minutter hver uke i stedet. Helt fra starten var vi jevngode, og dette førte til litt vennlig rivalisering – ikke på det nivået at vi ikke ønsket at den andre skulle mestre det nye stoffet, men at litt konkurranse inn i bildet presset oss til å gi litt ekstra. Og litt ekstra ga vi. I ni år sammen på kulturskole ga vi litt ekstra. Og vi følte på motivasjon og mestring hele veien.

Jeg var heller ikke gamle gutten, kanskje 13 år, da jeg for første gang følte at jeg faktisk var *god*. Det var en trommis, Sajid, som var 6-7 år eldre enn meg og kompisen min, som alltid hadde vært en eksepsjonell trommis for alderen, og et forbilde for både meg, for André, og for

[1] Jeg gir personer fiktive navn for å anonymisere i oppgaven. Jeg skriver mer om dette i kapittel 3.

min storebror. Det var på denne tiden at jeg og André fikk trommeslåtten «Bryllupsslått fra Hålandsdalen», som består av dobbeltslag, femslagsvirvel, trioler, sekstoler, paradidler, stort sett alt en ung trommis kan frykte (og drømme om å mestre). Det tok mye øving, mye feiling, og mye trening (spesielt styrking av venstre hånd, som jo er et kjent fenomen for trommiser), men til slutt gikk det. Og det føltes godt. Men ingenting føltes så godt som da vår trommelærer sa «Denne trommeslåtten har jeg ikke hatt en elev på deres alder som har klart å spille siden Sajid». Jeg og André fikk nesten ikke sove den natta, vi var i *ekstase* over tanken på å være «de neste Sajid-ene».

Et liv med motivasjon, med mestring, med spilleglede, og med trommeundervisning som bestod av både stoff læreren brakte til timene (som den tidligere nevnte trommeslåtten), og stoff som vi ønsket oss (som for eksempel låta *Dr. Feelgood* av glamrock-bandet Mötley Crüe). Det var derimot én stor forskjell på stoffet læreren kom med og stoffet vi selv kom med, en forskjell jeg ikke tenkte så mye over den gang, men som er veldig interessant å tenke tilbake på nå: Når læreren kom med stoff til oss, hadde hen[2] nesten alltid noter på det. Vi lærte gjennom noter. Men når vi kom med stoff, så tok læreren det på gehør, og lærte det til oss gjennom demonstrasjon og imitasjon. Notefri læring kom inn i bildet. Og vi lærte like godt av begge deler. Både notebasert læring og notefri læring førte til motivasjon, mestring, og spilleglede. Men hvorfor er det slik? Det er jo helt forskjellige undervisningsformer. Jeg skal selv bli lærer på musikklinje på videregående skole, og da drive trommeundervisning hver uke, kanskje resten av livet. Derfor vil jeg vite så mye som mulig om *hva* som fungerer, *hvorfor* det fungerer, og hvordan jeg kan anvende det på en så god måte som mulig. En måte som gjør at også mine elever føler på motivasjon, mestring, og spilleglede.

1.4 Valg og avgrensninger

Det kom ikke som en stor overraskelse at også arbeidet med denne oppgaven ble påvirket av Covid-19-pandemien. Det var i utgangspunktet planlagt observasjon av slagverkundervisning i kulturskole to dager i uken i minst fire uker, men denne planen ble raskt endret etter én dag

[2] I oppgaven har jeg valgt å bruke «hen» som pronomen for ubestemte personer, framfor «han/hun», for å ikke ekskludere personer som ikke identifiserer seg med verken «han» eller «hun». «Hen er ikke bare lansert som kjønnsnøytralt pronomen, men også som pronomen for enkeltpersoner som ikke vil bli referert til som han eller hun.» (Språkrådet, 2018).

med slik observasjon. Det var vanskelig å få tak i de relevante elementene i undervisningen når jeg satt i et hjørne i enden av rommet med munnbind på, og særlig med barn i alderen 8-16 år som nå er ekstra skeptisk til fremmede på grunn av smittefaren. Kulturskolen hvor jeg fikk komme og observere hadde hatt stengt en periode som følge av pandemien bare noen uker før jeg kom, og det var kanskje enda skumlere for elevene på grunn av dette. Derfor valgte jeg som tidligere nevnt å ta en autoetnografisk tilnærming til oppgaven - å bruke mine egne tanker og erfaringer gjennom 18 år som trommeelev som hovedkilde til datamateriale, fullstendig uhindret av både pandemi og andres timeplaner.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg legge fram grunnleggende informasjon om relevante deler av oppgaven, da særlig disse områdene: mesterlære, læring gjennom noter, notefri læring, internalisering, og gruppeundervisning. En del av fokuset i denne oppgaven er på forholdet mellom læring med og uten noter, og det er derfor nødvendig med en gjennomgang av disse. Som tidligere nevnt vil jeg se på disse framgangsmåtene i lys av mesterlære. Siden jeg i ni år i kulturskolen hadde gruppeundervisning med en annen trommeelev, og på videregående og universitet har hatt en-til-en-undervisning, er det også interessant i en autoetnografisk oppgave å se på gruppeundervisning som pedagogisk virkemiddel. Dette fordi mitt datamateriale kommer fra mine erfaringer og min kunnskap, og den har i stor grad blitt tilegnet meg i en gruppeundervisningskontekst. Noe som kommer tydelig fram i både innlæringen av nytt stoff og i arbeid i grupper, er internalisering av kunnskap, eller taus kunnskap. Dette er derfor også forklart i dette kapittelet.

Jeg vil nå kort gå gjennom noen av de systematiserte søkene jeg har utført for å finne litteratur til denne oppgaven. Det har ikke vært enkelt å finne andre oppgaver som ser på samme tema gjennom en autoetnografisk linse. I et søk i databasene ERIC og Oria med en søkestreng hvor jeg kort oppsummert leter etter artikler som inneholder «autoetnografi» og «slagverk» (eller synonymer/liknende uttrykk[3]) får jeg opp nøyaktig null treff. Dette viser en tydelig mangel på autoetnografisk forskning på slagverk og trommeundervisning, og gir meg derfor ekstra lyst til å utføre denne oppgaven. Jeg ønsker å begynne med fyllingen av dette hullet i forskningsfeltet.

Siden jeg ikke fant noen treff på autoetnografi og slagverk, bestemte jeg meg for å utvide søket til å inkludere andre instrumenter. Jeg velger bevisst å utelukke treff som går på sang. Dette valget tar jeg fordi jeg ser det som mest relevant for min oppgave å undersøke instrument som ikke er en del av kroppen, men som er noe utenfor en selv. En kan kjøpe seg et nytt trommesett eller en ny gitar, men ikke en ny stemme. Derfor velger jeg å se bort ifra sang i akkurat denne diskusjonen. Jeg endret derfor på søkestrengen[4], og fikk denne gang ti

[3] Dette er søkestrengen som ble brukt i dette søket: autoetnografi OR autoethnography OR "auto ethnography" OR "auto-ethnographic" OR "auto etnografi" AND drums OR percussion OR drum OR "drum set" OR "drum kit" OR tromme OR trommer OR trommesett OR perkusjon OR slagverk.

[4] Den nye søkestrengen: autoetnografi OR autoethnography OR "auto ethnography" OR "auto-ethnographic" OR "auto etnografi" AND instrument OR instrumenter OR instruments OR "performing music" OR "fremføre musikk" OR "performing musically" OR "fremføre musikalsk" OR "musical performance" OR "musikalsk fremføring"

treff, hvorav flere omhandler sang. Dette viser til lite autoetnografisk forskning på andre instrumenter enn sang.

I en annen søkestreng[5] hvor jeg forsøkte å finne artikler eller oppgaver som omhandler både notelæring og notefri læring fikk jeg null resultater på ERIC, og 17 resultater på Oria. Resultatene på Oria var dessverre ikke av den arten jeg var ute etter, da de fleste av dem var rene lærebøker, og resten ikke omhandlet samme tema som min oppgave. De var derfor ikke relevant til mitt formål.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg innsett at mesterlære ofte blir sett på som en notefri undervisningsform, og blitt bevisst på at dette ikke alltid er tilfellet. I lys av denne oppdagelsen forsøkte jeg med en søkestreng[6] å finne artikler som spesifikt omhandler mesterlære OG noter, og fikk også her null treff på både ERIC og Oria. Jeg er derfor bevisst under hele oppgaven på at mesterlære uten noter ikke er den eneste formen for mesterlære, og at å ta med noter inn i en mesterlære-situasjon ikke gjør undervisningen noe mindre mesterlære-orientert.

Litteraturen jeg har brukt i dette kapittelet er altså ikke bare resultatet av søk i diverse databaser, men også artikler og oppgaver jeg har fått tilsendt både fra medstudenter som skriver om samme kunnskapsområde, og fra veiledere og andre hjelpsomme sjeler. Jeg har også sett artikler og oppgaver referere til kilder som virker interessante og relevante til min oppgave, og funnet originalkildene gjennom disse. Det er altså, i tillegg til systematiserte søk, funnet mye litteratur gjennom faglige samtaler med andre, og lange økter med hopping fra artikkel til artikkel gjennom referanselister. «Veien blir til mens man går» har aldri vært så relevant.

2.1 Forholdet mellom undervisning med og uten noter

Så tidlig som i 1721 var det uenigheter i New England mellom to hovedframgangsmåter i musikkundervisning: læring gjennom noter eller muntlig («teaching by rote or note.» (Grey,

[5] Dette er søkestrengen som ble brukt i dette søket: undervisning OR læring OR teaching OR learning AND noter OR note OR notes OR "sheet music" OR partitur AND notefritt OR "by ear" OR "uten noter" OR "without notes" OR "without sheet music" OR aural OR muntlig OR gehør AND musikk OR music OR tromme OR trommer OR slagverk OR perkusjon OR trommesett OR "drum kit" OR "drum set" OR drums OR percussion
[6] Neste søkestreng: mesterlære OR "mester lære" OR apprenticeship OR "musical apprenticeship" AND tromme OR trommer OR trommesett OR slagverk OR perkusjon OR drum OR drums OR "drum set" OR "drum kit" OR percussion AND note OR noter OR notes OR "sheet music" OR partitur

2020, s. 60, min oversettelse)). Mange musikklærere er enige om at å kunne lese noter er et viktig mål i musikkundervisning, mens andre har observert et forhold mellom utvidet teknisk øving og en nedgang i elevenes interesse (Boyle, DeCarbo & Jordan, 1995, s. 19). På 1800-tallet ble det masseprodusert metoder og tekster som ga lærere som ikke var musikere muligheten til å lære bort notespråket på en standardisert måte, men å velge mellom å lære symboler eller lyd først er fremdeles et aktivt emne for diskusjon i dag (Grey, 2020, s. 60).

I 1957 oppstod det som kalles «The Suzuki Method» - at barn skulle bli introdusert til høykvalitetsopptak av musikk fra tidlig alder, og dermed få et forhold til musikk helt fra tidlig barndom av.

> [...] children were to be immersed in music from the beginning of their lives and first taught by purposeful exposure to high-quality recordings. Reading notation was withheld until a teacher felt the child was ready, as learning by rote was thought to enable a beginner to focus on tone, intonation, music phrasing, and correct posture. Other tenets included a strong emphasis on listening to professional recordings, parent involvement, and the extensive use of imitation and repetition. (Grey, 2020, s. 61).

Denne metoden er derimot ikke anti-notelæringsbasert, men snakker heller om notefri læring helt i begynnelsen av barnets møte med musikken. «Advanced students were encouraged to continue using recordings when learning to read notation.» (Grey, 2020, s. 61).

Gudmundsdottir (2010) konkluderer med at det var en bemerkelsesverdig uoverensstemmelse mellom ferdigheter innen notelesing og spilleferdighet på et instrument eller sang. Det ene er med andre ord ikke avhengig av det andre.

2.2 Mesterlære

Tradisjonen mesterlære kommer av praksisen hvor en lærling lærer et håndverk gjennom observasjon av en *mester* - en som allerede har mestret håndverket. Dette kan for eksempel være å smi eller å bake, eller, i en musikalsk kontekst, å spille et instrument.

> Selv om mesterlære i alminnelighet forbindes med håndverk, er den å finne innenfor et bredt spekter av områder. Kunstnere har lenge lært ved å stå i lære hos en mester, som for eksempel i Rembrandts atelier, med den følge at kunsthistorikere i dag kan ha problemer med å avgjøre om et maleri er skapt av mesteren selv eller av en av hans lærlinger. (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19-20)

Mesterlære som pedagogisk tradisjon har eksistert siden 1100-tallet, da i det europeiske håndverksmiljøet. Det var på denne tiden vanlig at en lærling forpliktet seg til å gå i lære hos en læremester i flere år før lærlingen kunne bli tatt opp som fagarbeider under mesteren (Baltzersen, 2014). Den dag i dag vil en slik lærlingperiode tradisjonelt avsluttes med en formell prøve for å få svennebrev eller fagbrev (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

Mesterlære foregår gjennom at en lærling (her: instrumentelev) observerer en mester, for så å gjenskape eller imitere praksisen. Selve læringen foregår her hovedsakelig gjennom observasjonen. «Når vi observerer, fokuserer vi først og fremst på *handlinger*, det vil si hva mennesker gjør.» (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 50). Eventuelle rettinger blir gitt av mesteren når lærlingen etter observasjonen skal imitere handlingen, og her er det også læring hos eleven - gjennom endringene hen blir bedt om å gjøre (Jørgensen, 2000, s. 68). Mesterlære er et ypperlig eksempel på praksis av Banduras sosial-kognitive læringsteori, som vektlegger kognitiv læring, da spesielt observasjonslæring (Svartdal, 2020).

Selv om mesterlære ofte blir brukt i utdannings- eller yrkessammenheng, er læring gjennom observasjon og imitasjon noe vi alle har erfaring med. Som barn er det gjennom observasjon og imitasjon vi lærer å snakke, å spise, å gå, og en hel rekke andre ting, ofte uten muntlige instruksjoner.

> Alla människor har lärt sig de första viktigaste sakerna i livet utan instruktioner och förklaringar av professionella lärare. Innan vi började i skolen var vi redan små virtuoser på diverse färdigheter så som att tala, gå, springa och att äta med kniv och gaffel. (Schenck, 2000, s. 40)

Mesterlære har i nyere tid blitt et godt eksempel på en generell pedagogisk modell som er relevant både innenfor tradisjonelle håndverksfag, og for eksempel i yrkespedagogikken (Skagen, 2004). Når man begynner i en ny jobb som belager seg på fysisk arbeid er det nesten å forvente at man får demonstrasjon av arbeidet under opplæringen, og at man får veiledning

når man selv skal gjenskape praksisen. Denne veiledningen er særdeles viktig, siden ansvaret for å rette opp eventuelle feil ligger hos mesteren, og ikke hos lærlingen. En som har observert en praksis og skal gjenskape den selv kan ikke være hundre prosent sikker på at ens egen hukommelse er feilfri og at praksisen dermed blir gjenskapt feilfritt. Hvis lærlingen gjør feil i praksisen uten å være klar over det selv, og det ikke er en mester til stede for å gi veiledning og rette opp feilene, kan feilene bli innarbeidet i lærlingen, og dermed bli vanskeligere å rette opp i senere. «Konsekvenserna för övning är uppenbara. Allt man utför, oavsett om man gör det på det önskade sättet eller ej, kommer att vara lättare att utföra på samma vis en gång till. Alla rörelser övas in, även de oavsiktliga.» (Schenck, 2000, s. 171).

Instrumentundervisning, særlig én-til-én-undervisning med en lærer og en elev, er en arena hvor lærer-elev-relasjonen er svært viktig. Å *bygge* relasjon er et enormt felt i seg selv, men mesterlære kan være med på å *styrke* en relasjon. «Også lærerens profesjonelle kunnskap og bruk av denne vil i stor grad ha betydningen for kvaliteten [på relasjonen] mellom lærer og elev.» (Drugli, 2012, s. 37). Ved å demonstrere sin profesjonelle kunnskap (her: evne til å spille et instrument), vil læreren styrke sin kredibilitet innenfor feltet. Eleven ser konkret og tydelig at læreren har ferdigheter nok til å gi eleven tilstrekkelig opplæring og veiledning til å mestre stoffet.

En annen konsekvens av denne demonstrasjonen er at det fremmer motivasjon hos eleven. Å observere en mester som gjør noe storslagent, for eksempel å spille noe praktfullt på sitt instrument, gir motivasjon gjennom et ønske om at vi selv en dag kan prestere på samme nivå. Motivasjonen er det som driver oss til å gjøre noe, og er derfor kritisk for at eleven skal ville øve og bli bedre på sitt instrument. «Begrepet motivasjon brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening.» (Imsen, 2017, s. 294). Lærer-elev-relasjonen og motivasjon henger med andre ord tett sammen, særlig i en mesterlære-sammenheng.

> Det foreligger imidlertid mye dokumentasjon på at nettopp lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor, som bidrar til både å fremme elevenes trivsel og positive adferd generelt i skolen, samt til å fremme deres motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter og lyst til å lære. (Drugli, 2012, s. 66)

Jeg vil understreke, som tidligere nevnt i oppgaven, at mesterlære ikke behøver å være notefri undervisning. Det er ingenting som tilsier at eleven ikke kan ha noter foran seg når hen observerer læreren og skal gjenskape praksisen, og heller ingen grunn til at dette er «dårligere» enn notefri mesterlære.

Mesterlære er en sentral del av autonarrativ[7] nummer tre i kapittel 4.1.

2.2.1 Mesterlære og læringsteoriene

Selv om mesterlære er en tradisjon som har eksistert i minst 900 år, er den fremdeles relevant i dag. På samme måte som mesterlære ikke har «gått ut på dato», kan det samme sies om mange av historiens pedagoger som har kommet med interessante og verdifulle læringsteorier gjennom tidene. Vi skal se på mesterlære sett gjennom læringsteoriene til to av de litt nyere pedagogene, nemlig Lev Vygotsky (1896 - 1934) og John Dewey (1859 - 1952).

Mesterlære og Vygotsky

Lev Vygotsky var en russisk psykolog som er kjent for sine store bidrag til utviklingspsykologi og pedagogikk. Teoriene vi skal se på i denne oppgaven er *The Zone of Proximal Development* (proksimalsone-teorien (min oversettelse)), og *Scaffolding*[8] (stillas-teorien (min oversettelse)). Disse teoriene henger tett sammen, og kan begge knyttes opp mot mesterlære-tradisjonen.

Proksimalsone-teorien

Vygotsky beskrev selv proksimalsonen som «[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers» (eller *more knowledgeable others* / *mer kunnskapsrike annen* (min kommentar)) (Vygotsky, 1978, s. 86). Med andre ord er proksimalsonen et sted i nærheten av

[7] Autonarrativ er et av autoetnografiens virkemidler for analyse. Jeg skriver mer om dette i kapittel 3.1.1.
[8] Det bør nevnes at Vygotsky aldri selv brukte *scaffolding*-begrepet på denne teorien, men at dette ble introdusert av Wood, Bruner og Ross i 1976 (McLeod, 2019).

hva en elev klarer å lære seg og forbedre på egenhånd, og med veiledning fra «mer kunnskapsrike andre» (for eksempel en mester/lærer, eller medelever med høyere ferdighetsnivå), kan eleven havne i denne sonen og dermed utvikle sin kunnskap, sine ferdigheter, og sin kompetanse.

For å havne i proksimalsonen er man altså avhengig av å ha «mer kunnskapsrike andre» rundt seg (McLeod, 2019). Det behøver som nevnt ikke være en lærer, men kan være en venn, et familiemedlem, en fremmed man sitter ved siden av på et seminar, så godt som hvem som helst, så lenge de har mer kunnskap eller ferdigheter enn en selv. Gjennom å være noens «mer kunnskapsrike andre», og dermed hjelpe dem inn i proksimalsonen, gjør man det vi kan kalle å bygge «stillas» for eleven.

Proksimalsonen er særlig relevant i gruppeundervisning, da man ofte har mer kunnskapsrike andre rundt seg. Dette er relevant i autonarrativ nummer to i kapittel 4.1.

Stillas-teorien

For å hjelpe en elev til å komme i proksimalsonen er det tre viktige komponenter man er oppfordret til å fokusere på (McLeod, 2019):

1. Tilstedeværelsen av noen med høyere kompetanse og ferdigheter enn eleven (en «mer kunnskapsrik annen»)
2. Sosial interaksjon med en belært veileder som tillater eleven å observere og øve på deres handlinger (mesterlære)
3. Stillas-bygging, eller støttende aktiviteter som læreren (eller en mer kompetent annen) presenterer, som støtter eleven gjennom proksimalsonen

Når vi har fokus på disse tre punktene er det ikke tvil om at mesterlære er en gylden arena for stillasbygging. Mesteren, eller en annen «mer kunnskapsrike annen», må være til stede (punkt 1), må demonstrere for eleven og la hen øve basert på observasjonen (punkt 2), og må dermed komme med oppgaver eller utfordringer som fremmer elevens videre utvikling på området (punkt 3). Et viktig poeng ved det siste punktet er at aktiviteten som settes i gang må være

støttende for elevens utvikling på en slik måte at eleven *på egenhånd* finner ut hvordan hen skal komme seg videre, basert på kunnskap hen har tilegnet seg fra mesterens demonstrasjon. Som tidligere sitert, så handler dette om «[...] the level of potential development as determined through *problem-solving under adult guidance*, or in collaboration with more capable peers» (min kursivering) (Vygotsky, 1978, s. 86). Det er eleven som, gjennom *problem-solving*, selv skal finne løsningen - det er ikke mesteren som skal gi hen løsningen rett ut.

Mesterlære og Dewey

John Dewey var en amerikansk filosof, pedagog, og psykolog som er best kjent for sin teori om læring gjennom praksis, eller «learning by doing». Dette uttrykket er riktignok en forenkling av det han faktisk sa, som var «Learn to know by doing, and to do by knowing.» (Tranøy, 2019). Dewey var kritisk til den typen undervisning hvor man skulle tilegne seg kunnskap teoretisk, uten å prøve det ut praktisk. «Only in education, never in the life of a farmer, sailor, merchant, physician, or laboratory experimenter, does knowledge mean primarily a store of information aloof from doing.» (Dewey, 1916, s. 197). Dette kan selvsagt også sies om å spille et instrument.

Dewey mente altså at læring gjennom praksis (ikke nødvendigvis *uten* teori, men enten kun praksis, eller med praksis som supplement) hjalp elevene ved å gi dem erfaringer de kunne bruke i fremtiden. Dette tar vi kanskje som en selvfølge i dag, men da Dewey først la fram denne tankegangen ble det sett på som en fremmed mening. Han mente altså at man ikke kunne mestre noe ved å kun lære om det teoretisk, men at praktiske erfaringer også er et krav (Pegg, 2016). Dette står i tråd med et av de sentrale premissene for mesterlære, nemlig at faglig kompetanse ikke kan formidles og videreføres utelukkende gjennom språk.

Denne tilnærmingen til praktisk læring har hatt stor innvirkning på utdanningspedagogikken. «[Dewey's views] have provided the philosophical basis for learning by doing, project work, simulation and many forms of experiential education.» (Pegg, 2016). Denne tankegangen har altså vært essensiell i videreutviklingen av pedagogikk, og har dermed blitt utsatt for både testing og godkjenning over lang tid. «Learning by doing»-tankegangen har derfor stor kredibilitet innenfor det pedagogiske feltet. Mesterlære-tradisjonen er i veldig stor grad

«learning by doing»-basert, og er derfor et godt eksempel på testing og godkjenning av en av Deweys hovedtanker.

2.2.2 Kritikk

Det er også viktig å trekke fram de potensielle negative sidene ved mesterlære, og da er det særlig det som går på utvikling av egen identitet som er relevant å trekke fram i denne oppgaven. Mesterlære baserer seg i stor grad på å speile en mester, og å imitere så presist som mulig. Det er da viktig å huske at hele reisen til å bli en god musiker ikke må bestå kun av mesterlære, da det fører til at eleven kun blir flink til å *imitere*, og dermed ikke nødvendigvis utvikler sin egen stil, sitt eget uttrykk, eller sin egen identitet (se Maslow under kapittel 4.2). Det er viktig å huske at eleven ikke skal bli en kopi av mesteren, selv om læringen og utvikling av ferdighetene bygger på nettopp å kopiere det mesteren gjør. Det er med andre ord viktig å gi eleven rom til å spille selv, ikke *bare* imitere, og dermed utvikle seg selv etter egne impulser, ikke bare mesterens.

2.3 Læring gjennom noter

Læring gjennom noter er noe de fleste som har tatt trommetimer mest sannsynlig har drevet med. I min erfaring begynte vi å lære trommer gjennom notefri mesterlære, og fikk en forståelse for instrumentet før vi bega oss ut på notespråket. Jarle Førde beskriver den overveldende følelsen en nybegynner på et instrument kan ha hvis hen skal lære både et nytt instrument og et nytt språk (notespråket) samtidig:

> En nybegynner settes på store utfordringer ved å få et instrument i hendene. Man skal holde instrumentet på rett måte, klaffer skal trykkes på, munnstykket skal blåses i og fingre skal koordineres. Ofte er det kompliserte motoriske barrierer som skal beherskes for at instrumentet skal gi lyd fra seg. På samme tid skal man lære notesystemet. Et nytt sett av symboler må tilegnes [...]. (Førde, 2021, personlig kommunikasjon).

I eksempelet ovenfor er det snakk om blåseinstrumenter, men det kan overføres til andre instrumenter, også slagverk. Spesifikt på slagverk har man to pedaler og to trommestikker, altså fire ting som skal operere mer eller mindre uavhengig av hverandre. Alt dette er mye

nytt på en gang, og særlig om man i tillegg skal lære seg notespråket samtidig. Derfor, som Førde sier, kan det være lurt å begynne med notefri mesterlære, slik at eleven blir kjent med instrumentet uten den ekstra forvirringen med noter. Deretter kan notespråket komme som en egen utfordring.

Den største fordelen med noter er at man ikke behøver å belage seg på ens egen hukommelse, som er langt ifra feilfri. Hukommelsen er ikke alltid pålitelig, men et partitur har en helt nøyaktig oversikt over hva som skal spilles - det kan ikke misforstås. Noter opererer også ofte uten språk, så det fungerer internasjonalt, og for alle aldre (såfremt eleven kan å lese noter). Noter er derfor en svært pålitelig måte å lære et stykke på, siden den eneste faktoren som kan føre til vranglære er mistolkning av partituret. Bruken av læring gjennom noter kommer tydelig fram i autonarrativ nummer to i kapittel 4.1.

Det har lenge vært en debatt innen musikkutdanning som omhandler læreplaner som baserer seg på notelæring, og læreplaner som baserer seg på sang og instrumentelle ferdigheter. Likevel forventer musikkstudier på høgskoler og universiteter at innsøkende studenter skal kunne lese noter (Asmus, 2004, s. 6). Til tross for dette er det mindre forskning på notelæring hos barn og unge enn det er på notelæring hos voksne. «[...] research on music-reading skill in adult experts is more advanced than research on music-reading acquisition in childhood.» (Gudmundsdottir, 2010, s. 331).

2.4 Notefri læring

Det er en økende trend med musikere som er flinke på sitt instrument, men ikke kan å lese noter.

> Colleagues across the nation, music recruiters, ensemble directors, and theory teachers are all reporting an increasing number of entering music majors who are unable to read music notation and produce music on their major instruments from it. Those auditioning are able to play or sing prepared pieces with performance levels sufficient for admission. However, when they are asked to sight-read musical notation, the results are dreadful. (Asmus, 2004, s. 6)

I lys av denne problemstillingen oppstår et etisk dilemma: Skal man nekte dyktige musikere muligheten til å studere musikk for videre fordypning og utvikling, kun på bakgrunn av manglende ferdigheter innen notelesing? Kan de av oss som besitter kunnskap som kan hjelpe andre med å bli bedre musikere, og som livnærer seg av å dele og lære bort kunnskap, med god samvittighet nekte en dyktig og motivert instrumentelev muligheten til å gå i lære og bli enda dyktigere, kun basert på nivået av kunnskap innen notespråket? Tar man ikke da indirekte et valg for eleven, som selv har valgt å ikke lære notespråket, men heller lære gjennom gehør eller verbale instrukser? Kanskje eleven sliter med dysleksi, er svaksynt, eller av andre årsaker ikke har mulighet til å lære seg noter? Det etiske dilemmaet her blir om man har etisk «rett» til dette, da det har direkte påvirkning på elevens frie vilje - hvis du ikke velger å lære deg noter, får du ikke gå i lære hos oss. Vi mennesker er tross alt «[...] «dømt til å være frie». Vi er *absolutt frie*, hevder [Jean-Paul] Sartre, det eneste vi ikke står fritt til, er å velge bort denne friheten.» (Brown & Granberg, 2012, s. 304).

Det er flere forskere som har foreslått at elever bør begynne musikklæring gjennom synging, gehør, og bevegelse før de overfører ideer til en ny aktivitet, slik som notelesing (Bernhard, 2003; Grutzmacher, 1987; Jacobi, 2012; Sheridan, 2018; Thibeault, 2018). I tillegg til at dette kan hjelpe fordi det er mindre nytt på én gang, som Førde sier tidligere i oppgaven, kan dette også hjelpe med å kontekstualisere notespråket. «A variety of prior aural activities, such as singing and listening, may aid music comprehension and skills.» (Grey, 2020, s. 63).

Gudmundsdottir (2010) viser til at elever som var i stand til å synge prima vista viste en bedre indre representasjon av musikken, som ikke nødvendigvis kom av å kun lese noter på et instrument. Suzuki fastslo at elever lærte å spille med fin klang gjennom å lytte til og imitere lydinnspillinger av høy kvalitet (Thibeault, 2018).

Bruken av notefri læring kommer tydelig fram i autonarrativ nummer tre i kapittel 4.1.

2.5 Internalisering

Kort oppsummert kan det å internalisere et musikkstykke være når du kan spille det uten å tenke. «Internalisering er innen psykologi en prosess der ytre prosesser blir rekonstruert som indre prosesser. Et eksempel er når barn selvstendig tar i bruk strategier for problemløsning som de tidligere har brukt i samarbeid med andre.» (Tetzchner, 2020). Når jeg for eksempel skal lære meg et nytt stykke på piano tenker jeg ofte: «Jeg gleder meg til jeg kan dette godt

nok til å spille uten å tenke». Og det er forskjellen mellom å *huske* stykket, og å *kunne* det. Jeg velger å se på å lære et stykke gjennom noter som en prosess med tre steg:

1. Innlæring med noter.
2. Spille uten noter, etter hukommelsen.
3. Spille uten noter, uten å aktivt huske.

Chick Corea forklarer dette fint i en av sine videoer:

> I'm looking at this sheet, and I'm reading this. Now, if I'm gonna memorize it, and if I'm really using my memory, then I've got a mental picture of this. I've got a memory of it. Memory. Memory means something you did already, right, or [something that] you saw? And that's a really convoluted way. Because memory is the same as reading, except you're reading from your mind, your memory. [...] Well, how do you get to know something? How do you get to know how to walk, or how to swim, or how to do anything, really, without thinking? See, memory is thinking, that's another way to think about it. Memory is thinking, you have to think about it. Now, thinking is a machine, it takes some energy to do that. So, if you're at the piano or whatever instrument you're playing, and you're playing by memory, which literally means you're thinking about and reading from your mind, then you're using some superfluous energy that you don't really need. You don't need that. What you need to do is you need to know the piece. (Corea, 2020, 2:18).

Her understreker Corea at å spille noe uten noter ikke nødvendigvis betyr at man *kan* det, men heller at man *husker* det. Man ser ofte på å lære å spille notefritt som en prosess med to stadier: Å spille med noter, og å spille uten noter når man har memorert stykket. Det er viktig å huske at denne prosessen har et tredje steg, som nevnt ovenfor, nemlig å spille notefritt uten å aktivt huske.

> You get to know every little bit of it. [...] So you go over and over and over it until it's really yours, and you perform it and play it. I don't know another way around that, it's the number of times over, and it's drilling, and you get so that you're not memorizing it, you're not like referring to the music or referring to a memory of it, now you know it, and now you don't have to think when you play it, you just play it. (Corea, 2020, 6:26).

Når man når dette punktet i læringen av et stykke, har man internalisert musikken. Da kan hendene spille stykket uavhengig av om hodet aktivt tenker på notene. Det ligger i muskelminnet, i kroppen.

Når man har internalisert et musikalsk stykke, og dermed kan spille det uten å bruke bevisstheten på å huske hvordan man skal spille, åpner det for at bevisstheten kan fokusere på andre ting (Stokes, 2016). Dette gir musikeren overskudd til å improvisere, til å lytte mer aktivt til sine medmusikere, og til å tilpasse stoffet og spillemåten underveis.

> Memorization frees up the conscious mind of the performer and enables it to focus on things other than the reading of a script (i.e., the sheet music). With the work memorized, our conscious mind is free to more fully focus on other, more musical, aspects of the performance. The more completely we have memorized the work, the more we will reap the benefits. (Stokes, 2016).

Det vi kjenner som *taus kunnskap* - ferdigheter man har eller ting man kan, men som man ikke nødvendigvis er bevisst på eller kan sette ord på - er også internaliserte ferdigheter eller kunnskap. Et eksempel på dette kan være måten en trommeslager bruker langfingeren til å få trommestikken til å spille et dobbeltslag. Dette kan være en teknikk som trommeslageren har utviklet selv, ubevisst, og dermed kanskje ikke engang vet at hen gjør. Når hen da får spørsmålet «Hvordan spiller du dobbeltslag så fort?», er det ikke sikkert hen klarer å sette ord på det, og heller ikke *vet* hvordan hen gjør det. Å utfordres til å sette ord på slik taus kunnskap kan være med på å bevisstgjøre handlingene til en utøver.

Et eksempel på taus kunnskap kommer fram i autonarrativ nummer én i kapittel 4.1.

2.6 Gruppeundervisning

Instrumentundervisning blir kanskje vanligvis sett på som en-til-en-undervisning, altså én lærer og én elev, men det kan også gjennomføres med to eller flere elever. I disse læringssituasjonene vil ikke elevene kun lære av læreren, men også av hverandre. Man kan se en medelev gjøre noe på en litt annen måte, eller se en elev som er på et høyere ferdighetsnivå, og plukke opp småting som gjøres mer eller mindre ubevisst og derfor ikke blir satt ord på (taus kunnskap). Disse elevene med høyere ferdighetsnivå blir da det Vygotsky

kalte *more knowledgeable other*, eller «mer kunnskapsrike annen» (min oversettelse).

> Gruppeundervisning er et veldig bra supplement til en-til-en-undervisning. Både fordi man gir og får tilbakemelding. Når man gir tilbakemelding må man gjennom en prosess der man omdanner egne erfaringer og kunnskaper, som gjerne er tause, til språk. Da blir man mer bevisst på de verktøyene man har. (Moe, i Slette, 2017[9]).

I en gruppeundervisning med mesterlære som pedagogisk framgangsmåte kan derfor lærer-student-rollene være vekslende. I slik gruppeundervisning kan andre i gruppa, såkalte *mer kunnskapsrike andre*, ha en elev-rolle når hen lærer av læreren (mesteren), og en lærer-rolle når hen gjør ting som andre elever i gruppa kan observere og lære av. I slike situasjoner kan det være givende å la elevene få ta en lærer-rolle overfor hverandre slik at de kan gi videre sin kunnskap eller sine tips og triks, og ikke minst gi tilbakemelding på hverandres prestasjoner. Det er derimot viktig å vite hvor mye plass man skal gi elevene, og være bevisst på når man som lærer må gripe inn.

> Idet studentene blir mer aktive som medlærere, så blir det enda viktigere å være klar over hvor mye inngripen læreren skal ha i gruppeundervisning, men det blir også et større ansvar på studentene som det er viktig at de er seg bevisst. (Båtnes, i Slette, 2017).

Man må også passe på at læreren ikke blir for «passiv» i gruppen, men fremdeles holder en tydelig lederrolle i undervisningen.

> Gruppeundervisning kan bli sett på som en oppmykning av [mesterlæretradisjonen], men da kan man stå i fare for å glemme en del av de positive kvalitetene ved en århundrelang tradisjon, ved ubevisst å hindre læreren i å være en kompetent musiker og tydelig lærer. (Sætre, i Slette, 2017).

Ikke minst er relasjonen elevene får til hverandre i gruppeundervisningen utrolig viktig. En god relasjon elevene imellom kan bidra til et bedre læringsmiljø, som igjen har positiv

---

[9] Slette (2017) er et intervju med flere individer som er utgitt i én artikkel. Jeg refererer derfor til enkeltpersonene som står for hvert utsagn/sitat, i Slette, 2017.

innvirkning på elevens læring. Det er derfor viktig at læreren ikke bare fokuserer på å bygge lærer-elev-relasjon til hver elev, men å passe på at det ikke blir negative relasjoner mellom elevene i gruppa, og ta grep for å endre på det om dette skulle forekomme.

I kapittel 1.3 nevnte jeg at det var vennlig rivalisering mellom meg og André på trommetimene i kulturskolen, og at dette pushet oss til å øve mer og ville prestere enda bedre. Jeg vil understreke at dette ikke førte til at vi så hverandre som konkurrenter, men heller at vi skapte motivasjon for hverandre. Hvis vi valgte å spille noe på litt forskjellige måter, ble det ikke sett på som en uenighet, men heller en mulighet for å lære av hverandre. Vi utviklet oss også til å etter hvert klare å komme med løsninger på ting sammen. Et eksempel på dette er en figur som spilles i høyre hånd i låta *Laid to Rest* av bandet Lamb of God. Det er tre raske åttendedeler på rad i høyre hånd, og vi kom sammen fram til at siden venstre hånd har pause akkurat da, kunne vi ta den andre åttendedelen med venstre hånd, for å lette på presset til høyre hånd. Slike løsninger fant vi sammen ved flere anledninger, og det underbygget de positive virkningene av å samarbeide i undervisningen. «Det får veldig positive konsekvenser for miljøet i klassen at man samarbeider med hverandre for å komme fram til ulike løsninger. Man får kolleger istedenfor konkurrenter.» (Moe, i Slette, 2017).

Når man snakker om gruppeundervisning er det derimot viktig å nevne, og det er særlig relevant i grupper på flere enn to elever, at læreren må passe på at alle elevene blir sett og får deltatt aktivt. Jo større gruppen blir, jo vanskeligere kan det være å få til en undervisning hvor alle elevene føler at de blir aktivt inkludert. Dette kan være en utfordring, og det er svært viktig at læreren er bevisst på dette. Dette er riktignok ikke en særlig stor utfordring i gruppeundervisning med kun to elever – det blir heller vanskeligere jo flere elever gruppa består av.

Gruppeundervisning spiller en tydelig rolle i autonarrativ nummer to i kapittel 4.1.

3. Forskningsmetode

Metode kan forstås i en vid forstand som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.» (Hellevik, 1999, s. 12). I arbeidet med denne oppgaven har jeg i all hovedsak brukt min egen erfaring og kunnskap som hovedkilde til datamateriale, og reflekterer over disse i lys av oppgavens problemstilling. Det er her autoetnografi som metode kommer inn.

Når jeg skriver om spesifikke personer som er en del av mine erfaringer og opplevelser, har jeg valgt å anonymisere disse ved å gi dem fiktivt navn. Dette er altså eleven jeg hadde trommetimer sammen med, André, og den eldre trommeslageren vi begge har sett opp til, Sajid. Jeg har i tillegg valgt å referere til trommelæreren min uten navn og kjønn.

3.1 Kvalitativ metode

«Qualitative research involves collecting and analyzing non-numerical data (e.g., text, video, or audio) to understand concepts, opinions, or experiences. It can be used to gather in-depth insights into a problem or generate new ideas for research.» (Bhandari, 2020).

Man velger ikke tema for en masteroppgave etter hvilken forskningsmetode man skal benytte, men omvendt. Til mitt tema og min problemstilling var det åpenbart for meg at kvalitativ metode var den rette veien å gå - statistikk og storskala-spørreundersøkelser kan gi svært spennende og viktig informasjon, men til min oppgave følte jeg det var mer på sin plass å gå i dybden i et enkeltindivids opplevelser av trommeundervisning.

Jeg endte som tidligere nevnt opp med å benytte meg av autoetnografi - bruke mine egne erfaringer som både trommeelev og trommelærer som hovedkilde til datamateriale.

3.1.1 Autoetnografi

Målet med autoetnografi «...is not to provide a reflective, analytic account of some aspect of experience, but to allow the reader or audience to enter the experience itself.» (McLeod, 2011, s. 209). Den autoetnografiske forskeren tar i bruk selvrefleksjon og skriving for å utforske personlige erfaringer, for så å sette dette i en større kulturell, politisk, og sosial kontekst

(Adams, Jones, & Ellis, 2015, s. 1-2). I autoetnografi er det derfor vanlig å skrive på en *skildrende* måte, å beskrive omstendighetene rundt en erfaring slik at leseren kan leve seg inn i øyeblikket - nesten som om det ligger et skjønnlitterært preg over det hele. Dette kan være gjennom bruken av autonarrativ - deskriptive korte fortellinger om spesifikke hendelser eller erfaringer fra forskerens liv. Gjennom denne metoden blir forskeren en del av det som studeres (Adams et al., 2015, s. 1-2). På denne måten benytter autoetnografi prinsipper fra både etnografi og selvbiografi (Ellis, Adams & Bochner, 2010, s. 1).

Autoetnografi erkjenner at det ikke finnes en universell sannhet, og at hva som er sant avhenger av perspektivet til hver enkelt (Ellis et al., 2010, s. 1-11). Man kan med andre ord ikke lage en oppskrift på hva som er den beste modellen for trommeundervisning, fordi enhver elev er forskjellig, og hver enkelt ser derfor på denne «sannheten» med et unikt perspektiv. Autoetnografien omfavner forskerens subjektivitet, og anerkjenner at forskerens personlige erfaringer påvirker forskningen (Ellis et al., 2010, s. 2).

En av fordelene med autoetnografi framfor observasjon av andres praksis er at når man skriver om sine egne erfaringer, har man også full tilgang til elevens (her: meg selv) tanker og mentale prosesser under økten (Thomas, 2020, s. 921; Wall, 2016, s. 7). Man ser ikke bare det som kommer fram utad, men man har fullstendig innblikk i det som skjer innad. «Many now argue that we can study only our own experiences. The researcher merges with the research subject. We can only write from the space of the personal, about our own bodies, feelings, hungers, desires, hopes, dreams, fears.» (Denzin, 2016, s. 11). Dette betyr selvfølgelig også at opplevelsen ikke nødvendigvis er generaliserbar, men det gir mulighet for en fullstendig skildring av elevens opplevelser.

> While such retrospective analyses are not generalizable or necessarily representative, the fact that autoethnography allows for the same person to be both researcher and research subject provides the opportunity for a more reflexive and intensive style of analysis than other approaches typically allow. (Thomas, 2020, s. 921).

Kritikk av metoden

En vanlig kritikk av autoetnografi er at det blir sett på som en selvopptatt metodologi - man sitter og skriver om seg selv. «Finally and most importantly, we are not interesting enough to write about in journals, to teach about, to expect attention from others. We are not interesting

enough to be the subject matter of sociology.» (Delamont, 2007). Sett i kontekst av temaet for denne oppgaven kan vi anvende denne påstanden til en gitt situasjon hvor jeg, i stedet for å skrive om mine egne erfaringer som trommeelev i kulturskolen, går ut og observerer trommeundervisning i en kulturskole. Hvis kritikken mot å bruke mine erfaringer som kilde til datamateriale er at jeg ikke er «interessant» nok å skrive om, er det rimelig å anta at eleven jeg observerer i kulturskolen *er* «interessant» nok til å skrive om. Hva er det som gjør at denne elevens erfaringer og praksis er mer interessant enn min egen? Hva er det som skiller meg fra denne eleven? Vi er begge to trommeelever i kulturskole som har undervisningstimer enten alene eller i par over lengre tid. Den eneste forskjellen er at det er en stund siden jeg var i elevens sko. Mine egne erfaringer med trommeundervisning er like relevante, interessante, og valide, som min observasjon av elevens trommeundervisning.

Autoetnografi har også blitt kritisert for at følelsene et narrativ vekker hos leseren kan være ubehagelige, og at man ikke kan forutsi hvilken påvirkning de vil ha på leseren (Méndez, 2013, s. 282). Jeg vil svare på dette ved å si at man ikke kan garantere for hvordan leseren blir påvirket i noen som helst tekst, med andre ord at dette ikke bare er en problemstilling som oppstår i autoetnografisk skriving. Videre vil jeg stille spørsmålet: må vi til enhver pris unngå å vekke ubehagelige følelser hos en leser? Jeg mener at hvis vi følger den tankegangen, vil det være utrolig mange områder innen vitenskap vi ikke lenger kan utforske. Hvordan kan vi forske på og skrive om barnemishandling, menneskehandel, menneskeskapte klimaendringer, eller en hel rekke andre temaer, om vi må unngå å vekke negative følelser hos leseren?

En annen kritikk av metoden er det etiske aspektet ved å skrive om personlige erfaringer som omhandler andre mennesker (Wall, 2016, s. 6). Jeg skriver om hvordan jeg takler denne problemstillingen i kapittel 3.1.2.

Autonarrativ

Et autonarrativ er en skildrende og deskriptiv historie fra forskerens liv som søker å engasjere og vekke følelser hos leseren. Autonarrativ er en metode som brukes når det som skal forskes på er forskeren selv. Forskeren kan analysere disse tekstene fra ens eget liv for å resonnere og reflektere over ens erfaringer, samtidig som det gir leseren en dypere og mer emosjonell tilknytning og forståelse til både forskeren og til hendelsen som beskrives. (Ellis, 2004, s. 77).

Autonarrativ bygges på forskerens «episodic memory», eller «episodiske hukommelse» (min oversettelse), ved at den lar forskeren «travel backward in subjective time to reminisce about earlier episodes in your life.» (Matlin, 2014, s. 127). Den episodiske hukommelsen er den som står for ens evne til å huske hendelser man har *opplevd*, og ikke ting man har lest, blitt fortalt, eller lagt til hukommelsen på annet vis. Den episodiske hukommelsen er personlig og subjektiv, akkurat som et autonarrativ (og autoetnografi generelt) har en tendens til å være.

Jeg presenterer og analyserer mine egne autonarrativ i kapittel 4.1.

3.1.2 Etiske overveielser

Ethvert forskningsprosjekt som omhandler andre mennesker vil ha etiske aspekter ved seg, og autoetnografi som metode er intet unntak. Som tidligere nevnt er en av problemstillingene ved autoetnografi at man skriver om personlige erfaringer som omhandler andre mennesker, og da er det ikke mulig å fullstendig sørge for at disse personene holdes helt anonyme. Man kan ta grep for å anonymisere så godt som mulig (for eksempel ved å gi personer fiktive navn, som blir gjort i denne oppgaven), men dette er ikke en vanntett måte å sørge for anonymiteten til andre som nevnes i autoetnografiske oppgaver på. «Etiske valg innebærer dilemmaer. Ved bruke [sic] av autoetnografisk metode vil det hele vegen omhandle en balanse mellom etiske utfordringer og etnografiske valg.» (Bredesen, 2020, s. 15). Denne problemstillingen ved autoetnografi har jeg fremdeles ikke funnet noen tilfredsstillende løsning på, som er grunnen til at jeg velger å anonymisere alle i min oppgave ved å gi dem fiktivt navn.

En annen problemstilling, som krysser over i det filosofiske landskapet, er det etiske ovenfor en selv som autoetnografisk forsker. Hvor detaljert skal jeg legge ut om mine erfaringer, jeg som ikke er et anonymt forskningsobjekt? Hvor mye skal jeg gå i dybden i de situasjonene jeg skriver om, særlig når det kommer til sårbare opplevelser? Jeg har lest autoetnografiske artikler som inneholder historier om at forfatteren har blitt utsatt for vold eller seksuelle overgrep. Dette er helt forferdelige tema å lese om, men det er viktig at disse menneskene gjør stemmen sin hørt. Da kommer derimot det etiske inn i bildet – er forfatterne av disse artiklene «tvunget» til å utlevere seg selv på denne måten, å skrive så deskriptivt om sine opplevelser, for å kunne skrive den artikkelen de ønsker? Dette er noe man må finne svar på gjennom en samtale med seg selv. Jeg skriver akkurat så detaljert om mine opplevelser som jeg ønsker å gjøre, og det etter grundig refleksjon med meg selv, slik at mine utleveringer ikke er tilfeldige

eller at jeg føler at jeg «må» skrive det for oppgavens skyld, men at dette er gjennomtenkt. Man kan si at «jeg-et» som sitter og analyserer disse opplevelsene, og «jeg-et» som opplevde disse opplevelsene der og da, har hatt en samtale om dette, og har kommet til en enighet.

4. Analyse og resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere mine egne autonarrativ, sett i kontekst av teorien som er presentert i kapittel 2. Jeg vil også skrive om min opplevelse av hvor viktig det å både lytte til og å spille musikk var for meg som tenåring, og hvordan musikken og trommene var med på å utvikle min personlighet og identitet på denne tiden.

4.1 Autonarrativ

Det følgende autonarrativet handler om en konsert jeg spilte på i sammenheng med kulturskolen. Undervisningsmodellen i vår kulturskole var følgende: slagverksundervisning på halvåret mot vinteren, band-undervisning på halvåret mot sommeren. Jeg og André spilte i samme band i kulturskolen, noen ganger med to trommeslagere på samme låt, men som oftest på annenhver låt.

Det er mørkt i lokalet. Jeg ser ikke mange i publikum, på grunn av de sterke scenelysene. Det er kanskje like greit, jeg har tross alt litt sceneskrekk. Sterke scenelys og røykmaskiner har blitt mine venner. «Er alle klare?» sier jeg, og hører ingen svar. Det betyr grønt lys. «En, to, tre, fir!», og der setter vi i gang – en tung åttebeat med halvveis åpen hihat, akkompagnert av det tunge gitar-riffet til Holy Diver *av Dio. Vokalisten står foran meg, vendt mot publikum, og ser kjapt over teksten på notestativet en siste gang før verset begynner. Jeg føler adrenalinet. Før vi begynner er jeg alltid nervøs og ukomfortabel – jeg angrer på at jeg stiller opp, lurer på om dette virkelig er noe for meg. Men straks vi begynner å spille går jeg inn i en helt annen verden. Det er akkurat her jeg hører hjemme. Det er akkurat her jeg skal være. Jeg håper sangen aldri tar slutt. Jeg vil spille for alltid, for større publikum, oftere, lengre, høyere.*

Jeg har øvd på en teknikk med høyrefoten som lar meg spille to raske slag rett etter hverandre. Jeg forbereder meg mentalt på å anvende den på scenen for første gang. Jeg tar sats… og jeg skvetter til. Er det bare meg, eller spilte jeg tre slag? Den raskeste triolen jeg noensinne har prestert, og det uten vilje? Jeg klarer ikke å skjule at jeg ikke helt skjønner hva som skjedde. Jeg ser på siden av scenen, hvor André står og nesten hopper. Jeg prøver å lese på leppene hans, jeg hører ham ikke over musikken. Jeg ser ikke hva han sier, men jeg ser at han er engasjert. Var det triolen min? Jeg prøver å spille kul – hever på skuldrene og hever øyenbrynene som om det var «no big deal». Inni meg er jeg helt fra meg. Steike, så tøft.

Jeg vet at trommelæreren min er i publikum. Jeg gleder meg til å få skryt. Jeg hører det nesten allerede. Jeg gleder meg til å høre hva storebroren min, som også er i publikum, har å si. Det er én ting å få skryt fra mamma. Hun er nesten pålagt å skryte, og ikke vet hun hva hun snakker om heller. Det er skryt på det spesifikke, fra mennesker som vet detaljene i hva jeg gjør, som betyr mest. Men ikke minst er det, når jeg etter hvert blir vant til scenelysene, og klarer å se ansiktene til de i publikum, at jeg føler på mestringen. Når jeg ser voksne mennesker snu seg til hverandre og nikke med høye øyenbryn og et smil, tydelig imponert av hva denne gjengen med tenåringer gjør med en 30 år gammel rockeklassiker. Det er da jeg vet det. Jeg er på riktig vei. Det er her jeg hører hjemme. Bak trommesettet, med stikkene i hendene, med vannblemmer etter overdreven øving og svette nedover ryggen, Iron Maiden-skjorte og langt hår i ansiktet. Musiker.

Dette autonarrativet handler, som tidligere nevnt, om et band i kulturskole-sammenheng. I band-halvåret var det som oftest vi elevene som sammen ble enige om hvilke låter vi ville spille, så fant læreren i akkordskjema eller «tabs» til gitar og bass, og tekst til vokalisten, mens trommeslagerne stort sett fikk finne ut av sin rolle på egenhånd.

Teknikken jeg skriver om for å spille raske slag på basstrommen var ikke noe jeg ble lært av noen andre, men noe jeg satte meg ned ved trommesettet og fant ut av på egenhånd. Jeg prøvde meg fram, og fant ut hva som fungerte for meg. Det var i stor grad «learning by doing», eksperimentering, prøving og feiling. André spurte meg etter konserten hva jeg gjorde med foten for å få til denne triolen (som jo var helt tilfeldig – jeg prøvde oppriktig å spille to sekstendeler, ikke en triol), men jeg klarte ikke å forklare hva jeg gjorde. Det var tross alt en tilfeldighet, og det var taus kunnskap hos meg, det lå kun i musklene, ikke i hodet. Jeg kunne ikke sette ord på hvordan jeg gjorde det. Det var først da André spurte at jeg innså at jeg ikke visste konkret hva jeg gjorde. Neste gang jeg satt ved trommesettet prøvde jeg å gjøre det på nytt og kjenne etter hvilke muskler jeg brukte, hvor trykket lå på pedalen, hvor høyt jeg holdte hælen – jeg satte ord på kunnskapen, konkretiserte den. Hadde jeg ikke hatt André der, min trommekollega, ville jeg ikke fått noen grunn til å forstå hvordan jeg utførte denne teknikken. Gruppeundervisning førte altså til at jeg omdannet mine tause erfaringer og kunnskaper til språk, som nevnt i kapittel 2.6.

Konserten vi spilte på var en vanlig konsert som kulturskolen jevnlig arrangerte for sine elever, og det var vanlig at familiene til elevene kom og hørte på. Jeg tror aldri en venn av meg har kommet på noen av disse konsertene, og jeg tror heller ikke vennene til noen av de

jeg noensinne spilte med gjorde dette. Det var min mor og min far, og innimellom kom også min storebror. Konteksten for disse konsertene opplevdes nesten som om de som var i publikum var der fordi «det er barnet mitt på scenen, jeg må jo komme». Det hele var derfor noe overskygget, for min del, av at jeg følte at de fleste i publikum ikke hadde noe særlig lyst til å være der – og spesielt ikke var noe særlig interessert i å høre på noen andre enn sine egne barn, som var hele grunnen til at de i det hele tatt var der. Vi tenkte på det på øvingene, og vi snakket ofte om det, men vi bestemte oss for at vi ikke skulle la det påvirke oss. «Politikken» rundt det hele skulle ikke hindre oss i å spille den musikken vi ville spille, og å gjøre det på den måten vi ville gjøre det på. Vi spilte Judas Priest som om Rob Halford selv satt i salen og hørte på, vi ga *alt*, enten publikum ville høre på eller ikke. Om vi fikk noen fornøyde nikk fra publikum, som nevnt i dette autonarrativet, så tok vi det som en bonus framfor noe vi forventet. Den kulturelle, sosiale, og politiske konteksten for disse konsertene, som er et viktig aspekt ved autoetnografi, var altså en gjeng med ungdommer som ville spille musikk for et publikum som for det meste ikke ville høre på – men at denne gjengen med ungdommer ikke brydde seg om det, og gjorde det de var der for å gjøre likevel. Dette har vært en stor del av min tilnærming til å spille musikk helt siden på denne tiden. Hvis jeg skal spille en konsert, så skal jeg gjøre det jeg kan for å ikke påvirkes av et tilsynelatende uinteressert publikum. Jeg er der for å spille, og jeg skal gjøre en så god jobb med så mye innlevelse som jeg kan, uavhengig av hva publikum synes.

Videre kommer et autonarrativ som handler om en dag jeg husker veldig godt da jeg var omtrent 13 år gammel, hvor jeg og André arbeidet hardt med det nyeste trommestykket vi hadde fått i lekse.

«Er du klar?» spør André. «Klar», svarer jeg. «Okei,» sier André, kremter, og setter seg opp. Vi sitter på gulvet i gangen utenfor musikkrommet, ti minutter før vi har trommetime. Vi hører slagverket gjennom døren, en fortvilt elev som sliter med Mozambique-rytmen vi lærte oss for et par år siden. Vi kjenner rytmen godt, men lar den ikke forstyrre – vi er i en helt annen verden akkurat nå. På gulvet foran oss ligger hvert vårt eksemplar av Paradiddle Variations *av Steve Gadd. Det nyeste hinderet i veien mot utvikling og mestring. Vi fikk utdelt notene på forrige trommetime, for en uke siden, og vi har øvd utrettelig de siste dagene, både hver for oss og sammen. Nå er det på tide å vise det til trommelæreren vår. Og vi skal imponere, det har vi bestemt oss for.*

«En, to, tre, fir!» sier André, og der er vi i gang. Den kjente klangen av håndflater som slår mot lår, akkompagnert av tuppen av skoene som tramper i gulvet i rollene til en stortromme og en hihat-pedal. For noen utenom høres det ikke ut som mer enn synkron klasking og tramping, men jeg og André hører ikke det – vi hører trommene. Når høyre fot går ned og venstre fot går opp, og høyre hånd slår på låret, hører vi et stortrommeslag sammen med en hihat-åpning, når det kommer fire raske slag mot låret, hører André og jeg en paradiddle mellom hihat og skarptromme – høyre, venstre, høyre, høyre. Vi er vant til klangen, vi har spilt i mange timer på lår og gulv slik som nå.

Vi kommer til den vanskeligste delen. André hopper over et slag og kommer inn litt sent, avslutter brått og brøler «NEEEI!» med et smil om munnen. Det er ikke første gang vi har spilt feil. Vi har lært å ta det med et smil. «Fra takt 8?» spør jeg. «Ja,» sier André. «Er du klar?» Jeg nikker. «En, to, tre, fir!», og vi setter i gang fra takt 8. Det vanskelige partiet kommer nok en gang, og André spiller det feilfritt denne gangen. «Yeah,» sier jeg lavt, mens vi fortsetter mot neste del. Så er det min tur til å snuble. «Nei, faen!» sier jeg oppgitt, og slutter å spille. André ler. «Fra takt 8 igjen?» «Ja.»

I løpet av fjerde eller femte gjennomgang slutter trommingen fra andre siden av døren, og vi hører trommelæreren vår si «Da sees vi neste uke!», og vi slutter umiddelbart å spille. Vi ser på hverandre med store øyne som om vi ikke vet hva vi har i vente, selv om vi vet akkurat hvordan rommet ser ut, vi kjenner læreren, vi kjenner til eleven som kommer til å komme ut døra. Vi vet at de to trommesettene står langs samme vegg, vendt mot der læreren pleier å sitte og spise ei brødskive i overgangen mellom timene. Vi vet at læreren kommer til å si «Velkommen, gutter!», som hver uke. Likevel har vi nok adrenalin og er så spente at det føles som om vi skal til å gå på scenen og holde konsert. Vi har øvd ekstra hardt denne uka, fordi læreren sist uke sa at dette var et vanskelig stykke. Da var det noe som ble aktivert i oss. Vi skulle imponere.

Vi reiser oss opp lynraskt, som om vi har det travelt. Vi plukker opp arkene og tar på oss ryggsekkene. Vi trenger egentlig ikke ha med oss ryggsekker, det eneste vi har i dem er et par trommestikker og to ark hver. Likevel har vi en dedikert «trommesekk», som bare brukes til trommetimene. Det er strengt forbudt å bruke trommesekken til noe annet. Den skal aldri med på skolen eller på telttur – det er jo trommesekken. Med arkene i hendene og sekken halvveis over skuldra står vi klare. Vi hører eleven si «Hadebra!», og døren åpner seg.

Det interessante med dette autonarrativet er at jeg ikke husker hvordan læreren reagerte da jeg og André spilte stykket – men disse ti minuttene på gangen før timen begynte husker jeg soleklart. Jeg husker samarbeidet og vennskapet mellom meg og André. Jeg husker alt arbeidet jeg hadde lagt i å lære meg stykket godt nok til å kunne spille det på kroppen sittende på gulvet i gangen. Jeg husker avbrekket fra en hel takt med 32-deler, når det kommer en åttendedelspause og så en fjerdedel på stortromma, og hvordan jeg og André lo hver gang vi kom dit, fordi det var en så stor kontrast til kaoset i taktene før. Jeg husker mestringen vi følte da vi kom til denne delen og kjente på hvor samspilte vi var i det lille «avbrekket», bekreftelsen på at vi begge hadde kommet inn riktig fra den travle takten før. Jeg husker alt, bortsett fra det som faktisk var målet der og da – å imponere trommelæreren.

Det interessante å legge merke til ved dette er at det som er målet når man jobber fram mot noe, ikke nødvendigvis er det viktigste man sitter igjen med etter prosessen. Selvsagt jobbet vi med stykket for å mestre det, for å få til disse vanskelige paradiddle-variasjonene, for å utvikle oss, men der og da var det viktigste hvordan læreren responderte. I ettertid sitter jeg igjen med at enkelte ting fra dette stykket, som jeg lærte for over ti år siden, er ting jeg fremdeles slenger inn i trommespillingen min den dag i dag. Jeg spiller dette stykket innimellom når jeg skal varme opp. Det hender jeg slenger inn 32-delsparadiddler når jeg spiller en vanlig groove. Ting jeg så på som uviktige da, er store deler av meg som trommeslager nå. Og det var på ingen måte målet for tolv år siden.

Dette autonarrativet handler om undervisning med noter. Da vi begynte med dette stykket ga læreren oss notene, og spilte gjennom stykket for oss så vi fikk høre det spilt samtidig som vi så på notene. Klassisk mesterlære – observasjon av demonstrasjon, deretter imitasjon med veiledning. Og attpåtil, mesterlære med noter, som det tilsynelatende er mangel på teori om, som tidligere nevnt. Vi tok det takt for takt, og i rolig tempo. Vi hadde til slutt spilt gjennom alle taktene, slik at vi ikke var i tvil om hvordan det skulle spilles. Læreren ville forsikre seg om at vi forstod notene slik at vi kunne øve på egenhånd uten å være usikre på om det vi spilte var riktig eller galt.

Noen uker senere spilte vi gjennom stykket uten noter, men jeg husker hvor hardt jeg tenkte mens jeg spilte. Jeg så for meg notene i hodet. Jeg *husket* stykket, men jeg *kunne* det ikke. Det var ikke internalisert. I kapittel 2.5 skriver jeg at å lære et stykke gjennom noter er en prosess med tre steg, og vi kom oss til steg nummer to (spille uten noter, etter hukommelsen), men aldri til steg nummer tre (spille uten noter, uten å aktivt huske). Det var ikke før jeg kom på

universitetsnivå at jeg innså at denne prosessen har tre steg, og jeg stoppet derfor ofte på steg nummer to. Jeg følte at jeg var ferdig da; jeg kunne jo spille stykket uten noter. Jeg hadde ikke nok kompetanse eller selvinnsikt til å innse at jeg spilte uten overskudd da jeg var 13 år gammel, noe jeg tror er helt vanlig.

En ting som er interessant å bemerke ved dette er at siden jeg ofte sluttet å øve på noe når jeg kunne det utenat, er knyttet til begrepet *feeling*. Et trent øre merker om en trommeslager spiller med feeling eller ikke – det er grunnen til at man fremdeles bruker trommeslagere i studio, framfor programmerte trommer/trommemaskiner. En trommeslager vil aldri spille så nøyaktig som en trommemaskin vil, men en trommemaskin vil heller aldri gi samme feeling som en godt trent trommeslager. Og denne feelingen kommer ikke når trommeslageren spiller noe hen ikke helt kan, eller når hen aktivt bruker hukommelsen på å huske notene på det hen spiller. Feelingen skjer når man har overskudd, og når man har *spilleglede*. Når man koser seg med å spille det man spiller, så høres det. Og det tok det lang tid før jeg som ung trommeslager innså. Den dag i dag ser jeg ikke på innøvingsprosessen som komplett før jeg kan spille stykket med overskudd, enten jeg har lært det med eller uten noter, og dermed kan ha fokus på feeling og formidling.

En annen ting dette autonarrativet understreker er viktigheten av utfordring for fornøyelse. Man opplever ikke mestring av å lære et stykke som har for lav vanskelighetsgrad til ens ferdighetsnivå. «Faktum är att begreppen «roligt» och «krävande», som ofta ses som motpoler till varandra, mår bäst av att existera tillsammans.» (Schenck, 2000, s. 18). Utfordring er derimot ikke bare viktig for at musikeren skal ha det gøy, men også for elevens motivasjon. «[…] the current findings highlight the importance of challenge for the enjoyment of sports, games, and other leisure activities […]» (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2011). Dette stykket var noe vi måtte arbeide hardt og lenge med, det anvendte teknikker som er krevende, og satte disse i en kontekst av en utviklende trommerytme med forskjellige variasjoner av paradidler[10]. Og da følte vi ordentlig på mestringsfølelsen og selvaktelsen når vi endelig mestret stykket[11]. Jeg skriver mer om selvaktelse i kapittel 4.3.

[10] En «paradiddle» spilles på følgende måte: høyre, venstre, høyre, høyre, venstre, høyre, venstre, venstre. Det er en teknikk som ofte brukes i øvelser for oppvarming og/eller styrking av hendene hos trommeslagere.
[11] Det må derimot understrekes at stoff som har for høy vanskelighetsgrad og er for utfordrende ikke gir motivasjon, men heller har motsatt effekt. «Vi pusher ikke elevene så mye at det fører til at de ikke har det gøy.» (Trommelærer i kulturskolen, personlig kommunikasjon, mars 2021).

Noe som er mindre tydelig, men likevel til stede i dette autonarrativet, er hvordan jeg og André ofte hjalp hverandre. Vi var helhetlig jevngode, men det var småting jeg gjorde bedre enn ham, og småting han gjorde bedre enn meg. Vi var tross alt forskjellige mennesker, og ingen mennesker er helt like. Det positive med dette var at vi kunne hjelpe hverandre i de tilfellene en av oss fikk til noe litt bedre enn den andre – vi ble hverandres *mer kunnskapsrike andre*, og hjalp dermed hverandre inn i proksimalsonen for utvikling. Dette har jeg tatt med meg videre, særlig i form av noe som går på stoltheten: å ikke være redd for å innrømme at andre er flinkere enn meg på enkelte ting. Skal jeg spille en sjanger jeg er ukjent med, og kjenner noen som jeg vet er flink på det området, er det *utelukkende* positivt å be dem om hjelp. Man har ingenting å tape på det. Man kan ikke utnytte sine *mer kunnskapsrike andre* om man ikke anerkjenner at de faktisk er mer kunnskapsrike enn en selv.

Kapittelets siste autonarrativ handler om en time jeg husker godt hvor vi begynte med noe nytt, og jeg slet veldig med å komme inn i det. Det er den første timen jeg husker godt hvor jeg gitt ut av musikkrommet uten en millimeter med mestringsfølelse.

«Pass på at det andre skarptrommeslaget skal være svakere, Pål». Jeg ser ikke opp på læreren engang. Jeg har hørt det mange nok ganger. Jeg vet at det skal være svakere. Jeg får det bare ikke til. Hodet vet det, men kroppen hører ikke etter. Høyre hånd gjør én ting, venstre hånd gjør noe annet, høyre fot har en helt egen figur, og venstre fot skal være på off-beaten. «I dag skal vi lære jazz!», sa læreren da jeg kom inn. «Tøft!», tenkte jeg. Nå er det ikke tøft lenger.

Er det dette det vil si å være trommeslager? Skal begge hendene og begge føttene alltid gjøre forskjellige ting fra hverandre, sånn at hodet må tenke på FIRE ting på én gang? Det er ikke gøy lenger. Jeg koser meg ikke. Ikke høres det bra ut heller. Jeg får det jo ikke til, selv om jeg spiller så sakte at jeg ikke vet hvor takta er engang. Læreren sitter helt stille og ser på meg. Jeg er ikke den eneste som skulle ønske at jeg fikk det til. Jeg skulle ønske André var her, sånn at læreren kunne fokusere litt på ham. Typisk at han er syk i dag, når vi lærer denne dritten. Ja, dritten. Jazz er noe forbanna dritt. Ikke får jeg det til, og ikke høres det bra ut heller. Hvis dette er det man må gjøre for å bli trommis, så gidder jeg ikke. Da er jeg ferdig. Tommy Lee satt aldri og gjorde denne dritten.

«Se nøye etter nå,» sier læreren, og spiller figuren en gang til. Jeg ser opp mot trommesettet som står på venstre side av meg, men blir ikke noe klokere. Det ser likedan ut som for fem

minutter siden, og det høres likedan ut også. Jeg får ikke noen åpenbaring av å se på det om og om igjen. Det er nesten som å bare gni det inn at jeg ikke klarer det. Jeg har ikke fått noter på rytmen, men det hadde ikke hjulpet det heller. I hodet mitt vet jeg jo hva jeg skal spille. Jeg kan synge rytmen. Jeg kan forklare rytmen. Jeg kan si hva hver enkelt kroppsdel skal spille – høyre hånd fjerdedel og to åttendedeler; venstre hånd to slag pause, punktert fjerdedel og så svak åttendedel; høyre fot punktert fjerdedel og så åttendedel, så to slag pause; venstre fot fjerdedel pause, fjerdedel, fjerdedel pause, og fjerdedel. Det kan ikke bli klarere oppe i hodet. Kroppen hører bare ikke etter.

«Vi sees neste uke!», sier læreren muntert idet jeg går ut døra. «Takk for i dag,» sier jeg, og prøver å dra på meg et smil, men det er nok tydelig at det er påtatt. Jeg smiler ikke i dag. Jeg er ikke trommis i dag. Og jeg vet ikke om jeg vil være det i morgen heller.

Dette autonarrativet gjenspeiler en situasjon hvor jeg etter timen vurderte å slutte i kulturskolen. Det kan kanskje virke som en liten og ubetydelig ting, men jeg følte meg så nedslått, følte at det var et sånt nederlag, at det ikke fristet å plukke opp trommestikkene igjen. Var det barnslig av meg å la det gå såpass inn på meg? Var det en unødvendig overreaksjon? I dag virker det sånn, men det har jo ingen påvirkning på følelsene jeg satt med der og da. En omtrent 12 år gammel gutt som akkurat hadde begynt å se på seg selv som en halvveis god trommis for alderen, begynt å venne seg på mestringsfølelse og utvikling, proppfull av pubertet og hormoner, som nå for første gang opplevde skikkelig mental gangsperre. Et fullstendig fravær av samarbeid mellom kropp og sinn. Hodet som bortimot ropte og skrek til kroppen hva den skulle gjøre, at den skulle høre etter, og kroppen som responderte med feilmelding gang på gang.

I denne timen var det verken stillas-bygging eller proksimalsone. Det var «doing», men en liten grad av «learning». Det var helt standard mesterlære – demonstrasjon fra læreren, og imitasjon fra eleven. Det bare gikk rett og slett ikke. Det at vi skulle spille jazz var ikke noe jeg hadde ønsket meg, men noe av det læreren kom med. Når en kulturskole ansetter en trommelærer får de ikke bare noen som kan å lære bort trommer, men de får også hele trommeslagerens erfaringer, spesialområder, kultur, og tradisjon. Ingen mennesker er like, og det gjelder også trommelærere. Denne trommelæreren var jazztrommeslager, hadde spilt jazz i hele sin trommekarriere, og var vant til å både lære, spille, og lære bort jazz. Da er det naturlig at undervisningen tar denne retningen på ett eller annet tidspunkt.

En lærers undervisning vil alltid farges og påvirkes av lærerens kultur, som igjen gjenspeiler til en viss grad den lærerens lærers kultur, og så videre. Kunnskapen som skulle formidles i denne timen kom til meg via min lærer, men det er ikke sikkert at denne kunnskapen *oppstod* hos min lærer. Den kan ha kommet fra min lærers lærer, som igjen kan ha fått det fra sin lærer, og så videre. Å være musiker er å drive med kultur, men kulturen må komme fra noe sted. Og den kulturelle konteksten til for eksempel trommeundervisning er avhengig av så mye, da blant annet lærerens erfaringer, deres læreres erfaringer, og slik kan man gå i ledd etter ledd, kanskje flere hundre år tilbake. Kulturen forandrer seg alltid, men den kulturelle konteksten til denne undervisningsøkten kommer alltid til å være akkurat det den var der og da. Og akkurat der og da fungerte det ikke for meg.

Noe jeg har tatt med meg fra dette, og fremdeles jobber mye med den dag i dag, er at jeg må innse at jeg ikke kommer til å bli en mester i absolutt alt. Man blir ikke verdens beste i alle sjangre og teknikker, men man finner noe man har spesiell interesse for og ønsker å jobbe mest med. I dette autonarrativet vurderte jeg å slutte å spille trommer generelt fordi jeg ikke mestret jazz. Det er viktig å huske at man kan være en særdeles god trommeslager uten å mestre alle sjangre og spillestiler som finnes. Dette minner meg om et særdeles godt sitat fra Bruce Lee: «I fear not the man who has practiced ten thousand kicks once, but I fear the man who has practiced one kick ten thousand times.» (Lee, gjengitt i Boorman, 2018).

4.2 Musikkens betydning for meg som tenåring

Da jeg var i tenårene begynte jeg å bli en brukbart god trommeslager for alderen, og musikk var en stor del av hverdagen min. Jeg hørte på musikk i timevis hver dag, jeg spilte i band, jeg gikk i kulturskole, og hadde bestemt meg tidlig for at jeg skulle gå musikklinja på videregående. Drømmen var å bli god nok til å kunne leve av musikken, og det var også målet. Jeg følte hver dag at ting jeg opplevde ville bli skrevet under «Early childhood»-kapittelet i biografien om den internasjonalt kjente musikeren jeg en dag skulle bli. Musikken var viktig for meg, og jeg trodde ikke noen andre hadde samme forhold til musikk som jeg hadde. I senere tid har det vist seg, gjennom samtaler med venner og bekjente, at musikk er en viktig del av livet til mange tenåringer – kanskje til og med de fleste.

> For noen år siden ble en landsomfattende meningsmåling referert i USAs aviser. Temaet var følgende: «Hva betyr mest i livet ditt som tenåring?» Tenåringene kunne velge blant 54 forskjellige svarmuligheter. Dette var resultatet, fra best til verst: nr. 1: musikk; nr. 31: mor; nr. 48: far; nr. 54: lærere og skole. (Bjørkvold, 2014, s. 261).

For meg var også undervisningen i kulturskolen en viktig del av hverdagen. På høst-halvåret hadde jeg timer med André hver uke, og vi var gode venner. Det var godt å ha en aktivitet vi begge hadde enorm interesse for, som vi kunne arbeide med sammen. Jeg gledet meg også alltid til vår-halvåret, hvor vi skulle spille i band. Det var ikke alltid samme bandmedlemmer fra år til år, men vi fikk alltid en god tone og hadde det gøy på øvinger, og vi koste oss veldig på scenen.

Det var også litt stas at ingen andre vi kjente spilte trommer, da var vi nemlig de eneste trommisene i vår krets. Det var vel egentlig ikke så spennende, men vi følte oss som rockestjerner som gikk blant «de vanlige» til tider. «Blir du med på kunstgressbanen for å spille løpeprikken i kveld, Pål?» «Sorry, jeg kan ikke. *Jeg skal spille konsert*.» Jeg følte meg *aldri* så tøff som når jeg kunne si slike ting. Musikken, og spesifikt å være musiker, ble en viktig del av meg, av personligheten min. Jeg var ikke en gutt som spilte trommer, jeg var *trommis*.

Figur 1: Maslows behovspyramide. Illustrasjon: Bjørn Norheim, NKI-forlaget.

Hvis vi tar Maslows behovspyramide i betraktning, ser vi hvor viktig å uttrykke seg musikalsk kan være for en ungdom. Min opplevelse av å være ungdom som spilte trommer i kulturskolen oppfylte både sosiale behov, anerkjennelse, og selvrealisering. Det sosiale ble, som tidligere beskrevet, oppfylt ved at jeg følte tilhørighet i bandet, og fikk vennskap gjennom André og de andre bandmedlemmene jeg etter hvert ble kjent med. Anerkjennelse

fikk jeg fra mine venner og medelever, og fra familie, da særlig i sammenheng med konserter, både i kulturskolen og i skolesammenheng. Dette ga meg også selvfølgelig motivasjon til å øve mer og bli enda bedre, for å kunne vise fram mine utviklede ferdigheter ved neste anledning. Selv-realisering kan beskrives slik: «[…] realizing personal potential, self-fulfillment, seeking personal growth and peak experiences.» (McLeod, 2018, s. 4). Maslow selv beskriver det som et ønske om å «[…] become everything one is capable of becoming.» (Maslow, 1987, s. 64). Det er pretensiøst å påstå at jeg som tidlig tenåring realiserte mitt fulle potensial, eller at jeg ble alt jeg var i stand til å bli, men det var definitivt på veien dit. Det var slik jeg opplevde det der og da. Å spille trommer var en viktig del av min utvikling som menneske, og utviklingen av min egen identitet - det som gjorde meg til *meg*. Å spille trommer i alle disse årene har ikke bare gitt meg ferdigheter på instrumentet, men det har vært med på å forme meg som menneske, som individ. Jeg fikk uttrykk for min indre kreativitet, jeg fikk sett meg selv som en versjon av meg selv jeg gjerne ville utvikle meg til å bli – en musiker som gir alt på scenen, i et band med dyktige musikere, foran et publikum med mennesker som liker det de hører.

Behovet for å uttrykke seg musikalsk skaper også motivasjon for å øve og forbedre seg på instrumentet. Motivasjon kan deles inn i to typer: indre motivasjon, og ytre motivasjon (Imsen, 2017, s. 295). Behovet for musikalsk uttrykkelse er en indre motivasjon, noe som driver oss uavhengig av ytre påvirkningskrefter som karakterer eller penger. Motivasjon henger også tett sammen med mestring – når man opplever mestring, blir man motivert til å øve og spille enda mer, for å igjen oppleve denne mestringen. Man kan etter hvert havne i en god sirkel hvor motivasjonen gjør at en øver og spiller, spillingen gjør at en mestrer, og mestringen gir motivasjon. Å havne i denne gode sirkelen var kritisk for meg som ungdom, da det var i perioder hvor jeg opplevde ekstra mestring og motivasjon at jeg øvde mest, og dermed utviklet meg mest. Det må derfor understrekes viktigheten av å finne riktig grad av utfordring, altså balanse mellom ferdighetsnivå og vanskelighetsgrad.

5. Diskusjon

Som tidligere nevnt i denne oppgaven søker jeg ikke etter å finne fasiten på «den beste trommeundervisningen». Vi mennesker er alt for forskjellige til at det kan finnes et gyldent svar på hva som universelt er best. Jeg ser heller på denne oppgaven som en undersøkelse av alle elementene i min trommeundervisning, og hvilken betydning de har hatt for meg opp gjennom årene, og fremdeles har for meg den dag i dag. Som tidligere nevnt har jeg også fokus på forholdet mellom notefri undervisning og undervisning med noter, og hvordan disse kan brukes om hverandre på en god måte.

5.1 Oppsummering av resultater

Jeg har skrevet om at motivasjon er kritisk for at elevene skal ville øve, at øving på stoff med passende utfordringsnivå fører til mestring, og at mestring fører til motivasjon til å øve mer. Jeg har også skrevet om at motivasjon blant annet kommer av anerkjennelse fra andre, som man for eksempel får ved å uttrykke seg selv musikalsk, som henger sammen med Maslows behovspyramide. Jeg har også nevnt at man gjennom mesterlære kan bli motivert av å se mesteren demonstrere noe på sitt instrument, som da gir en lyst til å mestre det samme stykket selv. Denne motivasjonen behøver ikke nødvendigvis komme fra å se en *mester* spille noe, det kan også være i gruppeundervisning, under observasjon av en hvilken som helst *mer kunnskapsrik annen*.

Jeg understreker hvor ofte motivasjon kommer inn i bildet, og hvor mange kilder og situasjoner det kan komme fra, fordi motivasjon som nevnt er kritisk for at elevene i det hele tatt skal øve. Noe av det viktigste vi kan gjøre som pedagoger, er å gjøre en innsats for at våre elever skal være motiverte. Umotiverte elever kommer ikke til å øve verken særlig mye eller særlig effektivt, og vil dermed sitte igjen med liten eller ingen grad av utvikling. Da sier det seg selv at de heller ikke kommer til å oppleve noen særlig grad av spilleglede, og dermed ikke vil få de positive konsekvensene av en vellykket fremføring. Det å havne i sirkelen med motivasjon – øving – mestring, er noe vi burde strebe etter å oppnå med våre elever.

5.2 Læring gjennom noter

Vi har sett på at en av fordelene med noter er at det er en slags internasjonal bruksanvisning – notene sier hva, hvordan, og når man skal spille noe. Notene endres ikke av menneskets delvis upålitelige hukommelse, og har alltid svaret. Hvis du spiller et stykke etter noter, og så prøver å spille det notefritt etter hukommelse, har notene alltid svaret hvis du blir usikker. Det spiller heller ingen rolle hvor lenge det er siden du har spilt et stykke eller hørt på det – notene har all informasjonen du trenger for å kunne spille det. Som vi ser i autonarrativ nummer to er notene særlig verdifulle når man ikke kan stykket utenat.

Hvis vi ser på noter i en annen kontekst, helt urelatert til undervisning, så er det særlig én åpenbar fordel ved å kunne notespråket: Hvis man har tilgang på notene til et stykke, trenger man ikke en lærer for å lære seg å spille stykket. Man kan mestre et stykke helt på egenhånd, så lenge evnen til å lese og tolke noter er på plass.

5.3 Notefri læring

Vi har sett på at det er fullt mulig å ha et høyt teknisk ferdighetsnivå på et instrument uten å kunne notespråket. Vi har også sett at det kan være fordelaktig å introdusere elever til nye instrumenter uten noter, for å la dem gjøre seg kjent med instrumentet før man også introduserer notespråket – rett og slett for å redusere mengden med nye ting å forholde seg til på en gang. Dette var som sagt framgangsmåten min trommelærer brukte i vår undervisning, og det fungerte svært godt for meg som ung trommeelev. Vi har også sett på undervisning som har foregått notefritt, hvor elever har ønsket seg en låt til læreren, og ikke har hatt noe problem med å lære denne gjennom notefri mesterlære – observasjon og imitasjon. Når man ser konkret foran seg hvordan noe skal spilles, får det forklart ved behov, og får eventuelle feilrettinger fortløpende under imitasjonen, er ikke noter på låta nødvendig for læringen. De eneste nødvendige elementene er en motivert elev, en lærer med høyt nok kompetansenivå til å kunne demonstrere spillingen av stoffet, og stoff med riktig nivå av utfordring for eleven. Disse tre elementene er kritiske for at denne undervisningsmodellen skal fungere.

5.4 Kombinasjonen av de to

Nå har vi sett på det beste fra begge verdener – hvordan skal vi da velge når vi skal ta i bruk hva? Det vi kan konkludere med, er at det ikke nødvendigvis er en *dårlig idé* å bruke notelæring helt i startfasen av å bli kjent med et instrument, men at det er klare fordeler ved å vente med notene til eleven har en viss kjennskap til instrumentet og dets egenskaper. Først kan vi la vår kunnskap, gjerne gjennom mesterlære, hjelpe eleven til å få et visst ferdighetsnivå på instrumentet. Deretter kan vi la elevens ferdigheter på instrumentet hjelpe til med å forstå notespråket. Vi kan vise noter på noe eleven allerede kan å spille, slik at det i stedet for å lære noe helt nytt, blir å sette noe de allerede kan i et annet perspektiv. Da blir det ikke både et nytt språk og et nytt verk å mestre på en gang, det blir kun å sette noe eleven allerede har mestret inn i et system som er nytt. Når eleven etter hvert har oppnådd en forståelse av notespråket, kan man velge om man vil undervise notefritt eller med noter ut ifra situasjon, stoff, og den enkelte elev.

Det må også trekkes fram viktigheten av å la eleven utvikle sin egen identitet på instrumentet, og at dette kan være vanskelig å oppnå gjennom ren imitasjon av en mester, men også kan være utfordrende hvis eleven kun spiller etter noter – som jo også blir kopiering framfor egen tolkning av musikken, men da kopiering av notebildet, og ikke av mesteren. Den tidligere nevnte modellen med notefri tilnærming til et nytt instrument, og deretter å introdusere noter under videre utvikling av elevens ferdigheter, må derfor også gi rom til musikk hvor eleven kan komme med sine egne uttrykk og impulser. Elevene er tross alt ikke bare kommende instrumentalister som skal tilegne seg tekniske ferdigheter, men også mennesker. Vi mennesker er kreative skapninger som har godt av å uttrykke oss, og det må vi som pedagoger gi rom og mulighet til.

Et annet viktig punkt å trekke fram er at både mesterlære-modellen og læring gjennom noter riktignok utvikler elevens tekniske ferdigheter, men at disse ikke nødvendigvis utvikler elevens evne til *problem-solving*. Hvis eleven kun er vant til å oppdage sine feil når læreren påpeker disse, står man i fare for at eleven ikke tenker kritisk på egen spilling. Eleven skal helst kunne fortsette sin utvikling på egenhånd, ikke bare i en undervisningssituasjon med en lærer til stede. Da må eleven også trenes opp til å lære på gehør, og å lytte kritisk til egen spilling. Dette er ikke evner som nødvendigvis kommer av seg selv i tidligere nevne undervisningsmodeller, og det er noe vi som pedagoger må være bevisst på. Vi må gjøre elevene i stand til å finne ut av ting på egen hånd.

5.5 Gruppeundervisning

Man kan si mye positivt om gruppeundervisning, men det er verken er tydelig positivt eller negativt i diskusjonen om noter eller notefritt er «best». Gruppeundervisning kan foregå på akkurat samme måte som vi tidligere har diskutert – notefritt i startprosessen, deretter å sette notespråket i kontekst av instrumentet, og deretter en fri flyt mellom noter og notefritt. Om timen består av én elev eller flere elever, har tilsynelatende ingen direkte påvirkning på når det er lurt å bruke noter og når det er lurt å undervise notefritt – i det minste ikke som jeg kan se i forskningen og analysen jeg har bedrevet i sammenheng med denne oppgaven.

Når det er sagt, så har gruppeundervisning vært en *svært* stor del av min erfaring som trommeelev, og dermed vært en viktig faktor i min utvikling som trommeslager. Det har påvirket meg, ikke bare på det spilltekniske (gjennom samarbeid med André), men også på det sosiale. Jeg har ikke bare forbundet instrumentet med undervisningen, men også med min gode venn, og det har dermed vært noe jeg har kunnet snakke om i andre kontekster enn kun på undervisningen og hjemme – jeg og André har hatt mange lange samtaler om tromming, helt siden vi begynte, både på fotballbanen, på skolen, på kjøpesenteret, i skibakken, og utallige andre steder. Jeg tror at denne relasjonen har ført til at trommingen ble en større del av min hverdag enn den hadde vært dersom jeg hadde vært alene om å spille trommer.

5.6 Betydningen for meg

Når jeg ser tilbake på oppgaven, handler den om mye mer enn jeg trodde skulle være så relevant for meg som trommeslager, og for min identitet. Jeg har lært mye om meg selv i dette arbeidet, da spesielt om hvor mye det jeg så på som mer eller mindre uviktig der og da, har hatt signifikant påvirkning på meg i lang tid. I mange år tenkte jeg at det kun var *praktisk* at jeg og André hadde trommetimer sammen, siden vi bodde i nærheten av hverandre og dermed kunne kjøre til og fra undervisning sammen. Jeg hadde ingen anelse om hvor stor påvirkning det skulle ha på oss både som trommeslagere og som venner. I samme tråd trodde jeg aldri at det sosiale rundt å spille trommer, at jeg identifiserte meg selv som trommeslager, skulle ha så stor innvirkning på meg selv og min personlighet. Jeg har hatt mange hobbyer opp gjennom årene, men ingen som har betydd i nærheten av så mye for meg som tromming har gjort – jeg har drevet med det i 18 år, jeg gikk på videregående skole for å holde på med det, jeg har gått

fem år på universitet for å arbeide med det, og planen er å få meg en jobb hvor det kan være en del av hverdagen min, forhåpentligvis helt til den dagen jeg pensjonerer meg.

Å være trommeslager har også hatt en indirekte påvirkning på livet mitt – det er lite sannsynlig at jeg hadde flyttet til Levanger for å studere om jeg ikke hadde søkt etter musikkstudier. Da hadde de siste fem årene av livet mitt vært helt annerledes, og jeg hadde knyttet helt andre sosiale bånd enn det jeg har gjort, og dermed gått glipp av alle de tilsynelatende livslange vennskapene jeg har fått i løpet av denne tiden. Jeg hadde ikke møtt alle de fantastiske studentene og lærerne jeg har møtt, som igjen har hatt påvirkning på min pågående utvikling som menneske, og som følge av det hadde jeg nok vært en helt annen person enn jeg er i dag. Å begynne å spille trommer har hatt en enorm *ripple effect* – «a situation in which one event produces effects which spread and produce further effects.» (Cambridge Dictionary, u.å.).

Min identitet, ikke spesifikt i kontekst med musikk, men som menneske, har i stor grad blitt formet av musikk. Jeg spiller musikk, jeg lytter mye til musikk, jeg drar på konserter og festivaler. Når jeg ser film, fokuserer jeg ofte på filmmusikken og hvordan den påvirker eller understreker handlingen og stemningen. Når jeg spiller dataspill lytter jeg til hvordan musikken endrer seg når jeg beveger meg til et nytt område eller går inn i en ny situasjon. Når jeg hører fuglekvitter tidlig på morgenen prøver jeg å finne melodien. Når jeg hører en motorsykkel kjøre forbi analyserer jeg rytmikken motoren lager. Musikken er i meg i alt jeg gjør, og ingenting av dette er noe jeg har lært på trommetimer, men det er ting som har blitt til i meg når jeg har vært eksponert for alt av musikkens påvirkning i så mange år. Og jeg ville aldri i livet vært det foruten. Jeg har ingen anelse om hvem jeg hadde vært i dag om jeg ikke hadde hatt musikk. Og jeg tør å påstå at det ikke bare gjelder meg.

6. Avslutning

Når jeg sitter med avslutningen til denne oppgaven, reflekterer jeg over tittelen det hele startet med. Jeg innser at særlig tre av ordene i tittelen – trommeundervisningen, trommeelev, trommeslager - har vært et viktig fokus i skrivingen og datainnsamlingen, men at mye av konklusjonen kan ses i et større perspektiv enn kun slagverksundervisning. Med litt tilpasning er det godt mulig at disse prinsippene kan overføres til andre instrumenter, men i skrivende stund har jeg ikke nok kunnskap om undervisning innenfor andre instrumenter til å verken bekrefte eller avkrefte den teorien, og heller ikke mulighet til å teste dette under omstendighetene.

Det er mange fokus man som pedagog må ha på en og samme tid – man skal sørge for at elevene har en faglig utvikling, at de trives med undervisningen, at du bygger god relasjon, at du legger til rette for godt læringsmiljø, at de føler seg trygge, at du varierer undervisningsformer, at du tilpasser undervisningen til den enkelte elev, og at eleven ser på undervisningen som en verdifull bruk av sin tid. Noe av det jeg synes er viktigst, både som pedagog og i min lange erfaring som elev, er derimot at vi pedagoger ser elevene som medmennesker. Elever ser gjerne på lærere som viktige rollemodeller i sine liv – en av deres signifikante andre – og med dette kommer et ansvar som vi pedagoger må ta på alvor. Ved å la oss ta en så stor og viktig rolle i deres liv, viser de oss en tillit som vi ikke må ta for gitt. Det kommer tilbake til et poeng jeg kom med tidligere, at vi ikke bare skal utvikle våre elever som instrumentalister, men også som mennesker. Vi ser helst at elevene får et forhold til sitt instrument som innebærer at det å spille på instrumentet blir en del av dem, en viktig del av deres måte å uttrykke seg på til omverdenen, og som en faktor i utviklingen av deres individ og personlighet. Det er et stort ansvar, og det er et ansvar vi må ta på alvor. Å være pedagog innebærer mer enn å fylle elevene våre med kunnskap. Det innebærer å være medmenneske.

Jeg vil avslutte denne oppgaven, og ved det, min mastergrad, med et siste autonarrativ. Denne historien er fra mai 2019, da jeg spilte på studentfestivalen Høylytt på Nord Universitet i Levanger med bandet jeg hadde satt sammen for anledningen, *Geddy's A Girl*, like etter å ha levert min bacheloroppgave. Låtene jeg spilte var repertoaret til min hovedinstrumenteksamen på bachelorstudiet, høydepunktet innen alle mine år som trommeelev, og derav det mest krevende og mest givende jeg noensinne har spilt.

«Ta godt imot Geddy's A Girl!», sier konferansieren, og jeg synes jeg hører en applaus over den øredøvende dunkingen av adrenalin i ørene mine. Vi har inntatt scenen, og jeg ser meg om på mine medmusikanter for å være sikker på at alle er klare. Jeg begynner å telle opp, skjelvende, livredd, men med en sult jeg aldri har kjent maken til.

«Én,» jeg ser broren min i publikum, som har kommet helt til Levanger kun for å høre meg spille på festivalen. To av sangene jeg spiller, spilte også han på sin bachelor-konsert. Jeg tok meg fri fra skolen på videregående for å reise til Volda og se hans konsert. Jeg hadde aldri vært så stolt av broren min som etter den konserten. Nå er det min tur.

«To,» jeg titter ned på setlisten som ligger ved hihat-pedalen. En aller siste dobbeltsjekk for å forsikre meg om at jeg begynner på riktig låt. Jeg ser over trommesettet, og ser notestativet til vokalisten. Jeg ser iPaden hennes ha fram teksten til første låt. Det lover godt. Alt vel så langt.

«Tre,» jeg ser på gitaristen. Han ser på meg med en nervøsitet i øynene som jeg ikke har sett før. Dette er ikke musikken han vanligvis spiller, men han har gjort en så god jobb på øvingene at jeg har ikke et snev av tvil om at dette går glimrende. Jeg har valgt musikere med omhu, og alt ligger til rette for at dette skal bli en vellykket konsert. Det må det bli.

«Fir,» jeg ser på crash-cymbalen. Det er der jeg slår første slag. Det hadde vært dumt å begynne med å slå feil. Jeg har aldri vært så redd for å slå på en crash-cymbal før. Når det skjer, er det for sent å snu. Da er vi i gang.

Crash. Bassen, gitaren, og synthen legger seg tungt med lange toner mens jeg spiller raske 16-deler i høyre hånd. Tom Sawyer *begynner tungt, og nettopp det er grunnen til at jeg valgte å starte settet med den. Ved siden av meg kommer en av media-studentene med et kamera og filmer, men jeg har ikke mental kapasitet til å tenke over det.*

Ti minutter går. Vi har spilt to låter. Publikum klapper og jubler. Jeg vet at både mamma og pappa sitter hjemme og ser på live-streamen, og at min storebror sitter på gresset med en burger i hånda og hører på. Analyserer, enten bevisst eller ubevisst. Introen til neste låt begynner, og det er en stund til trommene kommer inn. For første gang siden vi begynte har jeg tid til å se meg rundt. Jeg kommer ned på jorda igjen. Jeg vet ikke hvor jeg har vært de siste ti minuttene. Publikum ser fornøyde ut. Resten av bandet mitt smiler. Alle koser seg, og alt går bra. Jeg har vært motivert til denne konserten i ukesvis. Månedsvis. Nå kommer

mestringen. Det går bra. Scenelysene og røykmaskinen jobber på spreng, og jeg hopper inn i første vers med lilla lys i ansiktet. Jeg ser nesten ikke publikum, jeg får nesten ikke puste i røyken. Jeg har vært her før, så utrolig mange ganger, men aldri sånn.

Før jeg vet ordet av det, er jeg her: trommesoloen er to takter unna. Jeg er klar. Jeg har øvd som om livet avhenger av det. Én takt unna. Jeg hører den allerede for meg i hodet. Én fjerdedel unna. Resten av bandet faller bort for å gi meg mine åtte takter. Ett av kameraene rettes mot meg igjen. Nå skjer det. Jeg spiller – om det er trettitodeler eller sekstendelssekstoler vet jeg ikke, men jeg spiller det for alt jeg kan. Plutselig er det over, vi går inn til neste del, og det er da det skjer. Publikum jubler og klapper. Midt å låta! Publikum klapper alltid når låta er over, men sjeldent midt i. Jeg kjenner at jeg smiler fra øre til øre. Jeg ser bort på gitaristen, som står og ler med høye øyenbryn. Jeg skjønner hva han prøver å si – «Fy faen, Pål!». Det føles godt.

Vi går inn i siste låt, og det finnes ikke et nervøst fiber i hele kroppen min. Jeg er så rolig som jeg aldri før har vært. Det går så bra, hele bandet høres bra ut, og ingenting har gått galt. Akkurat som jeg har drømt om. Alle øvingene har gått bra, vi har jo ikke hatt grunn til å tro at det ikke skulle gå. Men det føles så utrolig godt når det går.

Siste slag. Cymbalen henger. Jeg er svett og andpusten med håret i ansiktet, og applausen og jubelen slår inn. Det er ikke så mange mennesker i publikum, men de som er her, er her for å høre på. Og de gir uttrykk for at de likte det de hørte. Jeg merker at jeg går av scenen, men jeg kjenner ikke beina mine. Jeg svever. Det er dette jeg har drømt om siden jeg begynte å spille trommer. Slike opplevelser. Jeg løper ut bak scenen og inn til festivalområdet hvor publikum er. Et par folk kommer bort og gir meg klem, gir meg komplimenter, sier hvor bra det var. Jeg tenker at det kunne ikke gått bedre, og jeg er så takknemlig. Så kommer broren min mot meg. Verdens kuleste type, grunnen til at jeg begynte å spille trommer for alle de årene siden, mitt forbilde gjennom hele livet. Jeg er så nervøs. Hva syntes han? Hvordan gikk det? Er han skuffet? Er han imponert? Han smiler ikke. Han ser ikke sur ut. Han kommer mot meg med pokerfjes og intensjon. Han tar meg i hånda.

«At du våger å spille det bedre enn meg.»

Litteraturliste

Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2011): *The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities*. Hentet 30. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/0146167211427147

Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015): *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.

Asmus, E. P., Jr. (2004): *Music teaching and music literacy.* Journal of Music Teacher Education, 13(2), 6-8. Hentet 21. april fra https://doi.org/10.1177/10570837040130020102

Baltzersen, R. K. (2014): *Praksisveilederen i skolen*. Hentet 11. mai 2020 fra https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-14-mesterlaere/

Bernhard, H. C., II. (2003): *Singing in instrumental music education: Research and implications.* Applications of Research in Music Education, 22(1), 28-35. Hentet 21. april 2021 fra https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/abs/10.1177/87551233020220010501

Bhandari, P. (2020): *An introduction to qualitative research.* Scribbr. Hentet 12. mai 2021 fra https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/

Bjørkvold, J. R. (2014): *Det musiske menneske* (9. utg.). Freidig Forlag AS.

Boorman, D. (2018): *Bruce Lee's 10,000 kicks and the real meaning of mastery.* Academie Duello. Hentet 12. mai 2021 fra https://www.academieduello.com/news-blog/bruce-lees-10000-kicks-and-the-real-meaning-of-mastery/

Boyle, J. J., DeCarbo, N. J., & Jordan, D. M. (1995): *Middle/junior high school band directors' views regarding reasons for student dropouts in Music Education*, 5(1), 16-21. Hentet 21. april 2021 fra www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1995/00000005/00000001/art00005#

Bredesen, M. (2020): *Mitt eksistensielle jeg i møte med ditt eksistensielle du - En autoetnografi om eksistensielle vilkår* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.

Brown, E. & Granberg, A. (2012): *Hva er et menneske?* (2. utg.) Fagbokforlaget.

Corea, C. (2020, 6. september): *Academy Snippets: Memorizing versus knowing* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XI8NiMewmEg

Delamont, S. (2007): *Arguments against auto-ethnography*. Qualitative Researcher, 4(2-4). Hentet 10. mars 2021 fra http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/168227.htm

Denzin, N. K. (2016): Performing autoethnography: Making the personal political. I Spry, T., *Body, paper, stage: Writing and performing autoethnography* (s. 11-13). Left Coast Press, Inc.

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. Macmillan.

Drugli, M. B. (2012): *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Cappelen Damm AS.

Ellis, C. (2004): *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press. Hentet 21. april 2021 fra https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=1164503

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010): *Autoethnography: An overview*. Qualitative Social Research, 12(1), Art.10. Hentet 15. april 2021 fra https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589

Grey, A. N. (2020): *Rote instruction in secondary instrumental music classrooms: A review of the literature*. National Association for Music Education, 19(1), 59-69. Hentet 21. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/8755123320909149

Grutzmacher, P. A. (1987): *The effect of tonal pattern training on the aural perception, reading recognition, and melodic sight-reading achievement of first-year instrumental music students.* Journal of Research in Music Education, 35(3), 171-181. Hentet 21. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.2307/3344959

Gudmundsdottir, H. R. (2010): *Advances in music-reading research*. Music Education Research, 12(4), 331-338. Hentet 21. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1080/14613808.2010.504809

Hellevik, O. (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2017): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget AS.

Jacobi, B. S. (2012): *The first formal Dalcroze instruction in the United States: Placido de Montoliu and his work at the Phebe Anna Thorne Model School.* Journal of Historical Research in Music Education, 33(2), 99-127. Hentet 21. april 2021 fra https://www.jstor.org/stable/43664178

Jørgensen, H. (2000): *Student learning in higher instrumental education: Who is responsible?* British Journal of Music Education, 17(1), 67-77. Hentet 3. mai 2021 fra https://doi.org/10.1017/S0265051700000164

Maslow, A. H. (1987): *Motivation and personality* (3. utg.). Pearson Education.

Matlin, M. W. (2014): *Cognitive Psychology* (8. utg.). Wiley.

McLeod, J. (2011): *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Sage.

McLeod, S. A. (2018): *Maslow's Hierarchy of Needs*. Simply Psychology. Hentet 30. april 2021 fra https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf

McLeod, S. A. (2019): *The Zone of Proximal Development and Scaffolding*. Simply Psychology. Hentet 13. mai 2020 fra https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html

Méndez, M. (2013): *Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms.* Columbian Applied Linguistics Journal 15(2), 279-287. Hentet 16. april fra https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a09

Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) 1999: *Mesterlære - Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.

Pegg, M. (2016): *D is for John Dewey: His Approach to education*. The Positive Encourager. Hentet 12. mai 2020 fra https://www.thepositiveencourager.global/john-deweys-approach-to-doing-positive-work/

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016): *Læreren med forskerblikk – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm AS.

Ripple Effect. (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hentet 12. mai 2021 fra https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/ripple-effect

Ruud, E. (2016): *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget AS.

Schenck, R. (2000): *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger.* Bo Ejeby Förlag.

Sheridan, M. M. (2018): *The Kodály concept in the United States: Early american adaptations to recent evolutions.* Journal of Historical Research in Music Education, 41(1), 55-72. Hentet 21. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/1536600618787481

Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap*. Høgskoleforlaget.

Slette, A. L. (2017): *Puster liv i gruppeundervisning som undervisningsform*. I NMH. Hentet 16. mars 2021 fra https://nmh.no/aktuelt/gruppeundervisning-som-undervisningsform

Språkrådet (2016): *Kjønnsnøytralt pronomen: han, hun, hen?* Hentet 15. mars 2021 fra https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/kjonnsnoytralt-pronomen-han-hun-hen/

Stokes, D. (2016): *Why memorize music?* No Treble. Hentet 12. april 2021 fra https://www.notreble.com/buzz/2016/06/13/why-memorize-music/

Svartdal, F. (2020): *Sosial læringsteori*. Store norske leksikon. Hentet 21. april 2021 fra https://snl.no/sosial_læringsteori

Tetzchner, S. V. (2020): *Internalisering*. Store norske leksikon. Hentet 16. mars 2021 fra https://snl.no/internalisering

Thibeault, M. D. (2018): *Learning with sound recordings: A history of Suzuki's mediated pedagogy.* Journal of Research in Music Education, 66(1), 6-30. Hentet 21. april 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/0022429418756879

Thomas, J. N. (2020): *BDSM as trauma play: An autoethnographic investigation*. Sexualities, 23(5-6), 917-933. Hentet 10. mars 2021 fra https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/1363460719861800

Tranøy, K. E. (2019, 19. februar): *John Dewey*. I Store norske leksikon. Hentet 12. mai 2020 fra https://snl.no/John_Dewey

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wall, S. S. (2016): *Toward a Moderate Autoethnography.* International Journal of Qualitative Methods. 15(1). Hentet 16. april fra https://doi.org/10.1177/1609406916674966