

**Jazzundervisning.  
Kjennetegn ved  
instrumentalundervisningen til en  
anerkjent jazzpedagog, sett i lys av  
mesterlære.**

**Irene Tobiassen.**

**Masteroppgave ved Institutt for Musikk og Teater,  
Universitetet i Oslo.  
2004.**

## **Forord.**

Etter å ha fullført en interessant, utfordrende og lærerik prosess med masteroppgaven, vil jeg gjerne rette en takk til følgende personer: Jazzpedagogen som sa seg villig til å delta i både intervju og observasjon av undervisning, de elever og bandmedlemmer som også var villig til å delta, og veileder Even Ruud for god veiledning og oppfølging.

Oslo, juni 2004.

Irene Tobiassen.

# Innholdsfortegnelse.

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1. HVORFOR JEG HAR VALGT Å SKRIVE DENNE OPPGAVEN. ....	1
1.2. DEFINISJON AV TITTEL OG PROBLEMSTILLING. ....	2
1.3. OPPBYGGING AV OPPGAVEN. ....	6
<b>2. VITENSKAPSTRADISJON OG METODISKE OVERVEIELSER.....</b>	<b>7</b>
2.1. DEN HERMENEUTISKE VITENSKAPSTRADISJON. ....	7
2.2. EN REDEGJØRELSE FOR EGNE FORUTSETNINGER OG AKTUELL LITTERATUR. ....	9
2.3. VALG AV INFORMASJONSINNSAMLINGSMETODER. ....	12
2.4. VALG AV INFORMANT. ....	15
2.5. GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON.....	17
2.6. GJENNOMFØRING AV INTERVJU. ....	19
2.7. FRA EMPIRISK MATERIALE TIL SKRIFTLIG DOKUMENT.....	21
2.8. SVAKHETER VED OG INNVENDINGER VED METODEN. ....	24
<b>3. TEORETISK PERSPEKTIV.....</b>	<b>27</b>
3.1. BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEORI. ....	27
3.2. PRESENTASJON AV MESTERLÆRE.....	27
3.3. ULIKE TYPER AV MESTERLÆRE. ....	31
3.4. EN OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE MATERIALET SOM LIGGER TIL GRUNN FOR OPPGAVEN. ....	35
<b>4. RESULTATUTVIKLING OG TOLKNING I LYS AV MESTERLÆRE.....</b>	<b>37</b>
4.1. KATEGORISERING OG FREMSTILLINGSMÅTE.....	37
4.2. PRESENTASJON AV JAZZPEDAGOGEN OG EKSEMPLER PÅ HANS UNDERVISNING. ....	38
4.3. UNDERVISNING MED UTGANGSPUNKT I JAZZPEDAGOGEN.....	43
4.3.1. <i>Jazzpedagogens utøvelse. Fra demonstrasjon til observasjon.</i> ....	43
4.3.2. <i>Håndverk som basis for det personlige uttrykk.</i> .....	48
4.3.3. <i>Jazzens standardrepertoar som basis for det personlige uttrykk.</i> .....	52
4.3.4. <i>Musikk som akustisk fenomen.</i> .....	54
4.3.5. <i>Kunsten foran alt.</i> ....	55
4.4. UNDERVISNING MED UTGANGSPUNKT I ANDRE FAKTORER ENN JAZZPEDAGOGEN. ....	56
4.4.1. <i>Individualitet som undervisningens sentrum.</i> ....	57
4.4.2. <i>Fokus på samspill og det spontane.</i> ....	62
4.4.3. <i>Generell livserfaring.</i> .....	65
4.4.4. <i>Erfaringer fra yrkeslivet.</i> ....	66
4.4.5. <i>Plater og kompinstrument som sentrale artefakter.</i> .....	68
4.4.6. <i>Situasjonens betydning for undervisningen.</i> ....	74
4.5. DRØFTING AV NOEN SENTRALE MOMENTER INNEN MESTERLÆRE.....	75
4.5.1. <i>Mesterlæren som konserverende?</i> ....	76
4.5.2. <i>Lærerrollen – autoritet, forbilde eller veiviser?</i> .....	81
4.5.3. <i>Verbale contra non – verbale formidlingsmåter.</i> .....	84
<b>5. KONKLUSJON.....</b>	<b>87</b>
5.1. OPPSUMMERING AV OPPGAVENS MEST SENTRALE ASPEKTER. ....	87
5.2. MULIGE SVAKHETER VED OPPGAVEN. ....	94
<b>6. LITTERATURLISTE. ....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>99</b>
VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE OG INFORMERT SAMTYKKE. ....	99
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN.....	100

**LISTE OVER TABELLER.**

TABELL 1: OPPSUMMERING AV PERSONSENTRERT OG DESENTRET MESTERLÆRE I JAZZPEDAGOGENS UNDERVISNING.....	90
TABELL 2: OPPSUMMERING AV JAZZPEDAGOGENS UNDERVISNING MED HENSYN TIL KONSERVERING.....	92
TABELL 3: OPPSUMMERING AV ULIKE SIDER VED LÆRERROLLEN I JAZZPEDAGOGENS UNDERVISNING.....	93
TABELL 4: OPPSUMMERING AV VERBALE CONTRA NON – VERBALE FORMIDLINGSMÅTER I JAZZPEDAGOGENS UNDERVISNING.....	94

## **1. Innledning.**

### **1.1. Hvorfor jeg har valgt å skrive denne oppgaven.**

En masteroppgave om jazzundervisning ble valgt ut fra et ønske om å kunne fokusere mer på pedagogikk innen en genre som innen utdanningsinstitusjonene ofte har blitt mindre vektlagt enn vestlig kunstmusikk (se Kristiansen, 1993, s. 5ff). Oppgaven er ikke valgt for å sette opp et motsetningsforhold mellom vestlig kunstmusikk og andre musikkgenrer, heller ikke mellom noter og gehør, da jeg mener det burde være rom for ulike genrer og arbeidsmetoder innen utdanningsinstitusjonene. Uansett er det vanskelig å bestride det faktum at vestlig kunstmusikk, noter og skriftlighet har hatt, og fremdeles har, en sterk posisjon både i de høyere utdanningsinstitusjonene, kulturskolene og i mange menneskers oppfatning av hva musikk er (se Lilliestam, 1995, s. 3ff), selv om en del av dette er under endring. Det er derfor viktig å få stadig mer kunnskap om flere sider ved hva musikk kan dreie seg om, og hvordan dette kan formidles videre, med andre ord undervises.

Det fins naturlig nok mindre litteratur om pedagogikk tilknyttet jazz enn pedagogikk tilknyttet vestlig kunstmusikk. Det første skrittet er å få øynene opp for at ulike genrer bør ha sin plass innen utdanningsinstitusjonene, noe som man allerede er godt i gang med, men dette er ikke nok. Man bør også få kunnskap om hvilke pedagogiske prinsipper og fremgangsmåter som brukes innen den enkelte genre, dette for at de pedagogiske ideer og fremgangsmåter skal kunne stå i forhold til den musikk man velger å beskjeftige seg med. Pedagogikken må utformes ut fra musikkens egne premisser (se Ruud, 1993, s. 10), noe som følgende sitat beskriver på en treffende måte: "Jeg tror fortsatt at jazzens egenart innbyr til særegne pedagogiske og instrumentaltekniske krav, krav som også kan gi verdifulle impulser til andre musikkformer. Og dette må utforskes og dokumenteres, slik at faglig teori og praksis kan bygge på systematisk akkumulering av kunnskap"(Kristiansen, 1993, s. 7).

Nå er det på ingen måte uproblematisk å ville skrive en masteroppgave om jazzundervisning. For det første er det uhyre vanskelig å definere og begrense selve genren jazz (se for eksempel Alterhaug, 1993, s. 14f og kapittel 1.2.), og dermed også begrepet jazzundervisning. For det andre må det på mange måter fremstå som et paradoks å skrive om undervisning innen en

## Kapittel 1: Innledning.

genre der mange av de mest kjente musikerne vektlegger nettopp manglende utdanning og skoling. Mange har lært på egen hånd, via band, konserter og jam (se Kjellberg, 1993, s. 40f). Når jeg allikevel har valgt å skrive en oppgave om emnet, er det fordi læring og undervisning ikke er begrenset til institusjoner eller skoler (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 16 og Hanken/Johansen, 1998, s. 18). Det er sannsynligvis mye læring og undervisning som har foregått i for eksempel konsert – og jamsammenheng, selv om deltakerne kanskje ikke ville brukt begreper som læring og undervisning om dette. Man kan derfor med stor sikkerhet si at det er tradisjoner for læring og undervisning innen jazzmiljøene (se Kristiansen, 1993, s. 7), selv om de ikke har samme grad av formalisering og institusjonalisering som tradisjoner innen vestlig kunstmusikk. De jazzpedagogene som nå underviser på institusjoner for høyere musikkutdanning, bærer med seg jazzens tradisjoner for læring og undervisning, og anvender dette. Dette gjør at det å skrive en oppgave om emnet jazzundervisning, faktisk er mulig.

For min egen del har jeg valgt å skrive om dette emnet først og fremst fordi jeg synes det er spennende, men også fordi jeg gjerne underviser jazz i kulturskolesammenheng, og fordi jeg selv som utøvende spiller blant annet jazz. Med andre ord vil det jeg lærer gjennom å skrive en oppgave om temaet, være til nytte både for egen læring og også for videre undervisning. Jeg er i min undervisning opptatt av å undervise på en måte som står i forhold til genren man spiller, og også opptatt av å kunne la elevene spille innenfor en genre de selv liker. Dette stiller store krav til læreren om fleksibilitet på tvers av genrer, ikke minst som instrumentallærer i kulturskolen, der man møter elever med mange ulike behov og musikkpreferanser.

### **1.2. Definisjon av tittel og problemstilling.**

Som allerede vist i kapittel 1.1., ønsker jeg med min masteroppgave å fokusere på jazzundervisning. Det var derfor naturlig å la dette ordet utgjøre første del av masteroppgavens tittel. I og med at jazzundervisning er et enormt område, var det i tittelen viktig å spesifisere nærmere hva innen jazzundervisning oppgaven skulle handle om. Dette for å understreke at jeg ikke har tatt sikte på å formulere en generell Jazzpedagogikk med stor J. Jeg valgte derfor å la det inngå i tittelen at oppgaven mer spesifikt omhandler instrumentalundervisningen til en anerkjent jazzpedagog. Med dette fikk jeg også frem at oppgaven ikke omhandler hva som preger jazzundervisning generelt, dvs. en sammenlikning

## Kapittel 1: Innledning.

av mange ulike jazzpedagogers undervisning, men at oppgaven omhandler undervisningen til kun én jazzpedagog.<sup>1</sup> Siste del av tittelen henspeiler på at jeg legger et bestemt perspektiv på tolkningen av jazzpedagogens undervisning, nemlig mesterlære. Som en følge av det ovenfor nevnte fikk jeg dermed følgende tittel: ”Jazzundervisning. Kjennetegn ved instrumentalundervisningen til en anerkjent jazzpedagog, sett i lys av mesterlære.”

Når det gjelder en nærmere definisjon av ordene i tittelen, forstår jeg med begrepet ”jazzundervisning” instrumentalundervisning innen musikkgenren jazz. Ordet ”jazzinstrumentalundervisning” ville muligens vært enda mer presist enn ”jazzundervisning” (man kan spørre seg om det gjelder undervisning i jazzinstrument, jazzhistorie, jazzhørelære etc.), men kom til at det ble for langt og omstendelig. Dessuten presiseres det i andre del av tittelen at det er instrumentalundervisning det dreier seg om. Når det gjelder faglig plassering, regnes instrumentalundervisning i jazz som en del av musikkdidaktikk og musikkpedagogikk (se Hanken/Johansen, 1998, s. 19ff), og kan videre innordnes under musikkvitenskapen.

Jeg har videre valgt å inkludere vokalundervisning i begrepet instrumentalundervisning, dvs. at sangstemmen regnes som et instrument på lik linje med piano, gitar osv. (se Fostås, 2002, s. 13) Videre inkluderer jazzundervisning i min oppgave både gruppeundervisning og undervisning med kun elev og lærer. En begrepsmessig oppklaring er her nødvendig. Jeg kommer til å bruke både begrepene samspill og gruppeundervisning om det å få undervisning av lærer sammen med andre elever. Om undervisning med kun én elev og lærer, kommer jeg til å bruke begrepene eneundervisning, én - til - én - undervisning eller hovedinstrumentundervisning. Jeg har i min oppgave valgt å ikke begrense jazzundervisning til et spesielt instrument, men heller fokusere på faktorer som kan gjelde de fleste instrumenter. Oppsummerende kan man da si at begrepet ”jazzundervisning” i min oppgave har betydningen ”undervisning på instrument (inkludert sang) innen musikkgenren jazz, der både gruppeundervisning og eneundervisning er inkludert”.

Når det gjelder begrepet ”undervisning”, er dette å betegne som ”intendert virksomhet” (se Hanken/Johansen, 1998, 18 og 26ff). Det vil si at man fokuserer på hva læreren planlegger og tror vil skje av læring hos eleven, når han underviser slik og slik. Det er i denne sammenheng viktig å peke på forholdet mellom læring og undervisning. Fra flere hold pekes det på at

---

<sup>1</sup> Dette er først og fremst et metodespørsmål som jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 2. Men i og med at dette også gjenspeiler seg i tittelen, fant jeg det nødvendig å kommentere det kort i kapittel 1.2.

## Kapittel 1: Innledning.

læring og undervisning på ingen måte er en og samme sak.<sup>2</sup> Jeg har valgt å fokusere på undervisningsperspektivet. Grunnen til dette er ikke at jeg anser undervisning som viktigere enn læring. Tvert imot er det hva eleven til syvende og sist har lært, som teller, og ikke hva som var intensjonen til læreren. Ut fra metodiske overveielser kom jeg imidlertid til at det muligens var lettere å undersøke hva lærerens intensjoner er, enn hva som faktisk resulterer i læring hos eleven, fordi det sistnevnte vil kunne variere veldig avhengig av hvilke elever man har med å gjøre.

Begrepet ”jazzundervisning” reiser også spørsmålet om hva genren jazz egentlig er. Det er ytterst vanskelig å komme frem til en entydig definisjon som de fleste kan være enige om (se Alterhaug, 1993, s. 14f), så jeg vil naturlig nok kommentere det ganske kort, uten å i noen særlig grad gå inn på diskusjonen om hva som skal inngå i jazzbegrepet. Ulike oppslagsverk prøver å gi mest mulig språklig nøyaktige definisjoner: ”music of American origin characterized by improvisation, syncopation, and usually a regular or forceful rhythm” (Oxford English Dictionary, 2.utg., sitert i *All Music Guide to Jazz*, 2002, s. vii), “a style of music, native to America, characterized by a strong but flexible rhythmic understructure with solo and ensemble improvisations on basic tunes and chord patterns and, more recently, a highly sophisticated harmonic idiom” (American Heritage Dictionary of the English Language, 4. utg., sitert i *All Music Guide to Jazz*, 2002, s. vii), “American music developed especially from ragtime and blues and characterized by propulsive syncopated rhythms, polyphonic ensemble playing, varying degrees of improvisation, and often deliberate distortions of pitch and timbre” (Merriam Webster Dictionary, Home Edition, sitert i *All Music Guide to Jazz*, 2002, s. vii).

I forhold til det ovenfor nevnte velger man ved hjelp av andre typer definisjoner å nevne for eksempel hvilke epoker, plater, utøvere eller komponister som tilregnes genren jazz (se for eksempel *All Music Guide to Jazz*, 2002, s. ix-xvi, og Opsahl, 2001, s. 14ff), eller man går inn på å beskrive de enkelte elementene i genren, som harmonikk, form osv. (Se Opsahl, 2001, s. 8ff). Atter andre definisjoner vektlegger at genren jazz ikke fullt ut kan beskrives ved hjelp av språket, musikken må høres: ”Questions about jazz music can only be truly answered by listening to the music itself – whether recreationally, historically, critically or academically

---

<sup>2</sup> Sammenlikn følgende: Nielsen/Kvale, 1999, s. 42f og s. 78 (Holzkampf: ”medlæring og intendert læring”), Green, 2002, s. 5ff (”formal music education” og ”informal music learning practises”), Hanken/Johansen, 1998, s. 26ff (”intensjonal og ikke-intensjonal læring”, ”funksjonal musikkopplæring”) og s. 93 (Mursell: ”elevens læring er målet”).



## Kapittel 1: Innledning.

[...] What is jazz? It's a feeling that comes from ways of thinking about, performing, and listening to music; it's a spirit and an aesthetic." (*All Music Guide to Jazz, 2002, s. vii - viii*).

Med begrepet "anerkjent jazzpedagog" mener jeg i min oppgave en pedagog som underviser i genren jazz, og som er anerkjent for dette, dvs. er vel ansett og regnes som dyktig i sitt fag.<sup>3</sup> Jeg har brukt ordet "kjennetegn" for å få frem at jeg ikke påstår å beskrive alt som karakteriserer instrumentalundervisningen til jazzpedagogen, men at jeg vil fokusere på det som jeg etter å ha gjort mine undersøkelser, anså som mest sentralt og karakteristisk ved hans undervisning.

Når det gjelder oppgavens teoretiske perspektiv, mesterlære, kan det kort sies at dette er en lærings – og undervisningsform der både praksisfellesskap og lærer – elevforholdet står sentralt.<sup>4</sup> For å få den nedenfor nevnte problemstillingen så presis som mulig, og i og med at det ikke er entydig hva som ligger i begrepet mesterlære, er det imidlertid viktig å tilføye er par presiseringer når det gjelder mesterlære. Det viktigste er at jeg i min oppgave anvender mesterlære sett fra et undervisningsperspektiv, dvs. fra lærerens synspunkt. Som nevnt ovenfor angående undervisning og læring, vurderte jeg det ut fra metodiske hensyn som en fordel å foreta undersøkelser ut fra et undervisningsperspektiv. Det var da naturlig å velge også teoretisk perspektiv ut fra et undervisningsperspektiv, for at det skulle bli mest mulig overensstemmelse mellom teoretisk fokus og empirisk undersøkelse. Jeg har ansett mesterlærens undervisningsperspektiv som så sentralt at jeg har latt det komme til uttrykk i selve ordlyden i problemstillingen:

Hva kjennetegner instrumentalundervisningen til en anerkjent jazzpedagog, sett i lys av mesterlære og med utgangspunkt i undervisning?

Som en ytterligere spesifisering av problemstillingen, må det nevnes at to typer av mesterlære, såkalt personsentrert og desentrert mesterlære,<sup>5</sup> har stått sentralt under tolkningen av jazzpedagogens undervisning. Som en del av tolkningen i forhold til mesterlære, har det også vært viktig å komme inn på noen sentrale spørsmål innen mesterlære, nemlig hvorvidt

---

<sup>3</sup> Jeg kommer tilbake til å kommentere kriteriene for begrepet "anerkjent" i kapittel 2, da jeg først og fremst anser dette som et viktig metodisk spørsmål.

<sup>4</sup> Mesterlære defineres mer utfyllende i kapittel 3.2. og 3.3.

<sup>5</sup> Se kap. 3.3.

## Kapittel 1: Innledning.

undervisningen kan virke konserverende og autoritær, hva som karakteriserer lærerrollen, og hvordan forholdet er mellom verbal og non - verbal – formidling.<sup>6</sup>

### **1.3. Oppbygging av oppgaven.**

Etter å ha definert problemstillingen i kapittel 1, dvs. hva jeg vil finne ut, går jeg over til å beskrive hvordan jeg skal finne ut dette, nemlig hva som er oppgavens metode (kapittel 2). Deretter følger en presentasjon av det teoretiske grunnlaget for mitt emne (kapittel 3). Kapittel 4, resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære, presenterer resultatene fra undersøkelsen og drøfter dem i lys av mesterlære. I kapittel 5 presenterer jeg de avsluttende konklusjoner ut fra det jeg har tidligere har kommet frem til.

---

<sup>6</sup> Disse sentrale spørsmålene blir nærmere beskrevet i kap. 3.2.

## **2. Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.**

For å tilkjennegi så åpent og tydelig som mulig hvordan jeg har kommet frem til resultater og tolkninger i min masteroppgave, har jeg sett det som viktig å både beskrive den hermeneutiske vitenskapstradisjon oppgaven står i (et epistemologisk perspektiv), og også å beskrive vesentlige aspekter ved de konkrete fremgangsmåtene jeg har valgt å bruke, nemlig observasjon og intervju.

### **2.1. Den hermeneutiske vitenskapstradisjon.**

Masteroppgaven min plasserer seg innenfor en hermeneutisk vitenskapstradisjon i og med at jeg i resultatutviklingen tar sikte på fortolkning og forståelse<sup>7</sup>. Jeg har dermed avgrenset oppgaven mot en naturvitenskapelig eller positivistisk tradisjon med vekt på generalisering, tallfesting (kvantitative metoder), krav om reproduserbarhet og objektivitet.<sup>8</sup> Dette er helt avgjørende når det gjelder hvilke krav man kan sette til oppgaveresultatenes gyldighet. Blant annet kan man her trekke frem den sentrale hermeneutikeren Hans – Georg Gadamer, som understreker sterkt at man ikke kan overføre naturvitenskapens vitenskapelighetskrav til humanvitenskapen (Gadamer, 1975, s. 267ff).

Det som er viktigst å trekke frem innen den hermeneutiske tradisjon, er først og fremst fortolkerens rolle. Jeg tar her igjen utgangspunkt i filosofen Gadamer og hans kjernebegrep forståelse ("Verstehen").<sup>9</sup> Forståelse oppstår i følge Gadamer som et resultat av at fortolker og den fortolkede gjenstand eller person bringer sin forforståelse eller forståelseshorisont ("Horizont") inn i den situasjonen ("Situation") der forståelsen oppstår (Gadamer, 1975, s. 250ff, 261ff og 285ff). Disse forforståelsene eller horisontene smelter sammen ("Horizontverschmelzung"), og dermed oppstår ny forståelse eller kunnskap. Helt sentralt er det her at fortolkeren faktisk har innvirkning på den kunnskap som kommer frem. Dette er en del av forståelsens vesen og regnes ikke som uvitenskapelig (naturvitenskapens krav om

---

<sup>7</sup> For forklaring av hermeneutikkbegrepet, se Gulddal/Møller, 1999, s. 9ff.

<sup>8</sup> Begrepet nomotetisk vitenskapsideal brukes ofte i denne sammenheng, se Kruuse, 1996, s. 15 og 112f.

<sup>9</sup> Det fins riktignok flere hermeneutiske tradisjoner og dermed ulike oppfatninger av fortolkerens rolle, se Gulddal/Møller, 1999, s. 37f. Det ligger imidlertid utenfor oppgavens siktemål å gå i detalj på dette. Jeg har derfor valgt å trekke frem noen viktige trekk fra filosofen Gadamers hovedverk "Wahrheit und Methode" (1975), i og med at Gadamer er helt sentral innen moderne hermeneutikk.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

objektivitet treffer dermed ikke mål). Forståelse og kunnskap regnes ikke kun som en reproduksjon, men også som en produksjon (Gadamer, 1975, s. 280). I sin ytterste konsekvens kan man dermed aldri reprodusere nøyaktig samme kunnskap som i en tidligere situasjon, fordi situasjon og horisont alltid vil ha endret seg. Naturvitenskapens krav om reproduserbarhet blir dermed umulig å gjennomføre. Naturvitenskapens krav om generalisering og tallfesting faller også, fordi dette forutsetter like betingelser i undersøkelsene.

Det er imidlertid ikke nok å avvise naturvitenskapens krav til vitenskapelighet, man må også vise hvilke krav som gjelder innen hermeneutikken istedenfor de naturvitenskapelige kravene. For det første understreker Gadamer, 1975, s. 285ff, at det er viktig at fortolkeren har utvidet sin forståelseshorisont før han går i gang med selve forståelsesprosessen, med andre ord understreker han betydningen av en god forberedelse. Dette vil med større sannsynlighet føre til at fortolkeren stiller de rette spørsmål i møte med den fortolkede gjenstand, og at han da har større mulighet til å avsløre feiltolkninger. For det andre er det avgjørende at fortolkeren i forståelsesprosessen er opptatt av å nå frem til en forståelse ut fra ”saken selv” (”die Sache selber”), rydder eventuelle andre hensikter av veien, og dermed har større mulighet for å avsløre egne fordommer (Gadamer, 1975, s. 251). Imidlertid understreker Gadamer at man som fortolker aldri vil nå frem til en endelig forståelse, fordi forståelse er en uendelig prosess (Gadamer, 1975, s. 281f). Det vil dermed alltid være mulig å komme frem til andre og bedre tolkninger i fremtiden.

Når det gjelder hermeneutikkens (, her først og fremst representert ved Gadamer,) mer konkrete relevans for denne masteroppgaven, må det trekkes frem at jeg er klar over at jeg som fortolker har hatt innvirkning på de resultatene som beskrives i kapittel 4 og 5, uten at det nødvendigvis behøver å være et argument for oppgavens uvitenskapelighet. Resultatene og tolkningene som jeg presenterer i masteroppgaven, kan ikke reproduseres, de er et resultat av de forutsetningene jeg og jazzpedagogen stilte med i de situasjonene da vi møttes. Hvis andre personer stilte opp som fortolker, hvis andre jazzpedagoger stilte opp i en undersøkelse, eller hvis jeg og samme informant stilte opp i en ny situasjon, ville trolig resultatene og tolkningene blitt annerledes.

## **2.2. En redegjørelse for egne forutsetninger og aktuell litteratur.**

I og med fortolkerens rolle som medprodusent av kunnskap (se ovenfor), anså jeg det som viktig å prøve å redegjøre for hvilke forutsetninger som kan ha vært med på å påvirke de resultatene som blir presentert i kapittel 4. Jeg kan naturligvis bare beskrive det som jeg er bevisst på at kan ha hatt en påvirkning, eventuelle ubevisste hensikter eller forutsetninger er det umulig å beskrive.

For det første er det verdt å nevne egen erfaringsbakgrunn med jazzundervisning, både instrumentalundervisning (hovedinstrument og samspill) og også undervisning i jazzhørelære, jazzarrangering og jazzhistorie. I og med dette har jeg fått kjennskap til ulike jazzpedagogers undervisningsmetoder, kunnskapssyn, verdisyn og lignende. I forlengelsen av dette har jeg naturlig nok gjort meg opp meninger om hva jeg oppfatter som bra og mindre bra, og om hva som karakteriserer jazzundervisning til forskjell fra mer tradisjonell undervisning tilknyttet vestlig kunstmusikk (forskjellene er selvfølgelig store også innen genrene). Det er dermed ikke til å unngå at jeg allerede på forhånd hadde en anelse om hva jazzpedagogens undervisning kom til å dreie seg om. Det er også sannsynlig at dette har hatt en påvirkning på hva jeg har valgt å fokusere på i mine undersøkelser, og at jeg ut fra egne preferanser om god og dårlig jazzundervisning valgte ut en jazzpedagog jeg mente var et godt eksempel.<sup>10</sup>

For det andre er det verdt å nevne det miljø og den institusjon masteroppgaven er skrevet i, nemlig universitetsmiljøet. Sett fra et diskursperspektiv<sup>11</sup> kan man si at universitetsmiljøet er en sosial praksis som legger visse føringer for verbalspråklig praksis, måter å tenke om pedagogikk på, hva det er vanlig og akseptert å forske på, verdier, normer for hvordan man skal skrive en masteroppgave etc. Som fortolker bør man derfor være klar over, og også kritisk innstilt til, at dette har hatt en påvirkning på hvordan man har valgt å fremstille resultatene, og hva man har fokusert på.<sup>12</sup> I og med at språk innen diskursteori regnes som sosialt konstituert og konstituerende (se Alvesson/Skøldberg, 1994, s. 283), må man også holde muligheten åpen for at det språket som anvendes, faktisk kan ha en påvirkning på det det anvendes på.

---

<sup>10</sup> Se for øvrig kap. 2.4.

<sup>11</sup> Diskurs er her forstått som sosial praksis, se for eksempel Krüger, 1994, s. 187, og Nerland, 2003, s. 41ff.

<sup>12</sup> Nerland, 2003, s. 62 kaller dette forskerrefleksivitet, og Krüger, 1994, s. 192ff, kaller dette epistemisk refleksivitet.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

For det tredje er det verdt å nevne den litteratur som jeg leste i en startfase av masterarbeidet, med andre ord før de empiriske undersøkelsene ble gjennomført. Dette har vært med på å gi ideer til alt fra teoretiske perspektiver, praktisk oppgaveskrivning og metodiske avveielser til genremessige aspekter. Jeg har derfor valgt å nevne de viktigste inspirasjonskildene nedenfor, og på hvilken måte de har vært relevant. Dette har også den funksjon å plassere min masteroppgave i relasjon til andre arbeider, i og med at mange av arbeidene nedenfor regnes som sentrale på sitt felt.<sup>13</sup>

Nerlands (2003) doktoravhandling, ”Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning” er forankret i diskursteori og i en felttenkning inspirert av Bourdieu. Undersøkelsen er basert på undervisningen til tre hovedinstrumentlærere på orkesterinstrumenter, og både lærere og studenter ble intervjuet og observert. I sin konklusjon kommer Nerland (2003) frem til at de tre hovedinstrumentlærerne representerer hver sin form for mesterlære, og hun tar også opp begrepene autoritet og autoritær i forhold til lærerrollen. Av relevans for min oppgave er det at avhandlingen dreier seg om hovedinstrumentundervisning, at hennes forståelse av mesterlære tar utgangspunkt i undervisning og ikke i læring, og at hun har brukt metodene observasjon og intervju. Jeg har imidlertid valgt å ikke anlegge et overordnet diskursperspektiv, selv om dette kunne vært interessant. Dette fordi jeg mener at jeg med et diskursperspektiv også burde ha intervjuet elever<sup>14</sup>, noe jeg på grunn av tidsaspektet valgte å ikke gjøre.

Almås’ sin hovedoppgave fra 1994, ”Musikkonservatoriets utøvertradisjon og samfunnets ulike behov – harmoni eller kulturkollisjon?”, bygger på intervjuer med 13 hovedinstrumentlærere ved et norsk konservatorium. Hovedinstrumentlærerne underviste alle i vestlig kunstmusikk. Intervjuene dreide seg om mål, musikksyn og samfunnets ulike behov. Konklusjonen var at hovedinstrumentlærerne stort sett bygde sin undervisning på en romantisk estetikkforståelse, og at kunstneriske kvaliteter stod høyere i verdi enn samfunnets behov. Av relevans for min masteroppgave var både det faktum at oppgaven dreide seg om

---

<sup>13</sup>Presentasjonen av relevante arbeider er ingen fullstendig gjennomgang av hvilke arbeider som fins. Det var særlig vanskelig å finne arbeider som omhandlet pedagogikk innen genren jazz, annet enn rene metodikkbøker. Jeg fant det derfor relevant å lese arbeider som tar opp pedagogikk tilknyttet beslektede genrer som blues, rock og populærmusikk, for eksempel Green (2002) og Lilliestam (1995).

<sup>14</sup>I diskursteori står lærer – student – relasjonen sentralt (se Nerland/Hanken, 2002, s. 167ff og Nerland, 2003, s. 50ff). Det er da relevant å gjøre undersøkelser både fra lærerens og studentens perspektiv.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

hovedinstrumentundervisning, det å fokusere på undervisningens innhold, og også det metodiske (intervjuer og presentasjonen av intervjumateriellet).

I Nielsen/Kvale (1999) gir redaktørene en definisjon av hva mesterlære er<sup>15</sup>, presenterer tre ulike teorier med utgangspunkt i mesterlære (Lave, Dreyfus og Dreyfus, og Dreier) og gir ulike eksempler på mesterlære i nyere praksis. Et av disse eksemplene er kapittel 7, ”Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet.”, der Nielsen tar for seg studenter på Det Jydske Musikkonservatorium i Århus. Hans fokus er på læring, ikke undervisning. Han analyserer læreprosessen i forhold til mesterlære, nærmere bestemt i lys av Lave og Wengers teori om situert læring (se kapittel 3.3.). Han har fokus på det studentene lærer ved å være del av et bestemt miljø, og mindre på lærer – elev – forholdet. Han betrakter læring som en transformasjonsprosess for å bli medlem av et bestemt praksisfellesskap. For mitt masterarbeid har det først og fremst vært relevant at mesterlære har blitt brukt som teorigrunnlag.

I sin bok ”How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education” fokuserer Green (2002) på populærmusikk.<sup>16</sup> Hun baserer seg på 14 intervjuer av personer mellom 15 og 50 år. Hennes fokus er først og fremst på læring, ikke undervisning. Med hennes egen terminologi vil det si at hun først og fremst fokuserer på ”informal music learning practices”, og ikke på ”formal music education” (se Green, 2002, s. 5 og 15f). Hun undersøker ikke bare populærmusikerens måte å lære på, hun skriver også om deres holdninger og verdier i forhold til musikk, og hvorvidt dette har endret seg over tid (siste 40 år). Til slutt undersøker hun også populærmusikerens erfaringer i ”formal music education”, og ser på hvordan måten populærmusikere lærer på, kan gi nye innfallsvinkler til formell musikkutdanning (slik som tittelen antyder). Av relevans for min oppgave har det vært at hun tar for seg en musikkgenre som på mange måter ligger nærmere jazz enn vestlig kunstmusikk, at hun vektlegger samspill, at hun er innom temaer som det å lytte og kopiere andre, og også det å lage egen musikk.

Lilliestams (1995) bok ”Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig tradering” har genrene blues og rock som fokus. Bokens formål er tredelt. Første del presenterer forskning omkring muntlig tradering, andre del er en analyse av hvordan blueskjemaet anvendes i ulike låter, og

---

<sup>15</sup> Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

<sup>16</sup> Begrepet ”populærmusikk” er en oversettelse av det engelske ordet ”popular music”. Dette defineres nærmere i Green, 2002, s. 3.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

tredje del er en beskrivelse av hva rockemusikere gjør når de spiller og skaper sin egen musikk. Av størst relevans for min oppgave er siste del av boka. Her vektlegger Lilliestam (1995), eller rettere sagt informanter fra ulike intervjuer, betydningen av både individuelle og kollektive læremåter, hva som skal være lærerens rolle i en rockemusikalsk læresituasjon, hva det vil si å ha en individuell spillestil, og betydningen av gehøret. Dette var med å gi meg ideer til hva man kunne fokusere på i intervjuet. Selv om man ikke automatisk kan overføre alt fra blues/rock til jazz<sup>17</sup>, gav det meg uansett noen ideer om hva som kanskje kunne være relevant.

Både det å ha lest mye litteratur om emnet man skal undersøke, og også det å ha erfaring fra feltet selv, kan ha både fordeler og ulemper. Ulempen er at man lett kan bli bundet av antagelser man har på forhånd, rent konkret at man søker den informasjon som stemmer med de erfaringene man selv har med jazzundervisning, eller den informasjon som stemmer overens med den litteratur man har lest. Dette betegnes som ”sirkularitet” (Kruuse, 1996, s. 139f, og Almås, 1994, s. 33), dvs. man søker en bekreftelse på egne antagelser, lar ikke disse antagelsene bli utfordret, og er dermed ikke åpen for nye aspekter. På den annen side understrekes viktigheten av god kjennskap til forskningsfeltet (se for eksempel Almås, 1994, s. 28, og Kruuse, 1996, s. 119). Dette for å kunne stille de riktige spørsmål og dermed kunne komme frem til en mest mulig riktig forståelse. Det er også blitt hevdet at fortolkerens engasjement i det aktuelle emnet skjerper oppmerksomheten under observasjon (Patton sitert i Kruuse, 1996, s. 184). Jeg har som fortolker prøvd å være opptatt av å få en best mulig forståelse av jazzpedagogens undervisning, uten å bli for mye styrt av egen forutinntatthet eller eventuelle andre hensikter, men det er umulig å selv vurdere i hvor stor grad man har lyktes i dette.

### **2.3. Valg av informasjonsinnsamlingsmetoder.**

Som konkret fremgangsmåte har jeg valgt å gjennomføre intervju og observasjon. I et intervju har man mulighet til å få større grad av dybdeinformasjon enn man får for eksempel ved hjelp av spørreskjema (se Kruuse, 1996, s. 114). Dette var særlig viktig i og med at jeg valgte å ha bare én informant (se kap. 2.4.). Kombinasjonen med observasjon ble valgt fordi jeg på denne

---

<sup>17</sup> Lilliestam (1995) kommer noen få steder inn på genrene jazz og folkemusikk, men hans hovedfokus er på blues og rock.



## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

måten håpet å få et mer helhetlig bilde av jazzpedagogens undervisning. Ikke bare kunne jeg spørre om hvordan han pleide å undervise, jeg kunne også se og høre hvordan det foregikk i praksis. Jeg håpet at observasjon og intervju ville belyse hverandre gjensidig, og at jeg dermed ville sitte igjen med et mer fullstendig inntrykk av pedagogens undervisning.

Jeg valgte å observere før jeg intervjuet. Dette valget ble tatt fordi observasjonen dermed var med på å skape en kontekst for intervjuene (Alvesson/Skøldberg, 1994, s. 272). Dette gav meg også mulighet til å spørre om ting jeg observerte, i det senere intervjuet. I observasjonssituasjonen er det ikke alltid man hører alt som blir sagt, det er ikke alltid man skjønner hva pedagogen vil med det han sier og gjør, eller man kan ha fokus på noe annet enn det man begynte å lure på i etterkant. Dette og liknende spørsmål fikk jeg da muligheten til å spørre om i intervjuet, helt konkret lot jeg det danne grunnlag for første del av intervjuguiden (se vedlegg 2).

Ifølge Kruuse, som siterer Junker (Kruuse, 1996, s. 22 og 177), fins det imidlertid ulike former for observasjon. Man kan som observatør innta ulike roller: fullstendig deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltaker og komplett observatør. Jeg vil beskrive min rolle som observatør som deltaker. ”*Observatør som deltaker* er en forsker, der drager ud for at foretage observationer og interviews. Forsøgspersonerne ved, at de indgår i en undersøgelse.” (Kruuse, 1996, s. 22). I og med at observatør som deltaker innebærer at en person utenfra kommer inn i en situasjon der denne personen til vanlig ikke er til stede, og at forsøkspersonene vet at de blir observert, må man være klar over at dette kan ha en påvirkning på situasjonen. Her ser man klare paralleller til Gadamers (1975) syn på forståelse, der fortolkeren har en påvirkning på den kunnskap som kommer frem. Konkret for min oppgave innebærer dette at jeg har observert jazzpedagogen i en situasjon der jeg som fortolker var til stede og kan ha hatt påvirkning på det som skjedde.

Det fins også ulike typer intervjuer (se Kruuse, 1996, s. 21). Jeg har valgt å anvende det såkalte kvalitative forskningsintervju, nærmere bestemt et utforskende (altså ikke hypotesetesting), empirisk (ikke testing av ulike teorier) og halvstrukturert (man har forberedt bestemte spørsmål og temaer, men behøver ikke holde seg strengt til dette) kvalitativt forskningsintervju (Kvale, 2002, s. 39ff og Kruuse, 1996, s. 111ff). Jeg valgte et empirisk og utforskende intervju fordi jeg i størst mulig grad ønsket å ta utgangspunkt i det jazzpedagogen selv fortalte, og ikke ha størst fokus på å teste ut bestemte hypoteser eller teorier. Videre

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

valgte jeg et halvstrukturert intervju fordi dette var en middelvei mellom et helt ustrukturert og et fullstendig strukturert og planlagt intervju. Disse valgene ble tatt for å prøve å ivareta fleksibilitet i situasjonen, samtidig som jeg hadde en plan for visse temaer som jeg ønsket å få dekket i løpet av intervjuet.

Det kvalitative forskningsintervju betegnes hos Kvale, 2002, s. 30 og Kruuse, 1996, s. 111 som en spesifikk form for samtale (dvs. intervjuet skiller seg fra en hverdagslig samtale) om et på forhånd avtalt tema. Denne formen for samtale kjennetegnes av at det er en faglig konversasjon med en viss struktur og hensikt, nemlig å frembringe grundig utprøvd kunnskap (Kvale, 2002, s. 21). Intervjuets deltakere har ulike funksjoner: Intervjueren styrer, og han forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, dvs. han konsentrerer seg om sentrale temaer i dennes livsverden (Kvale, 2002, s. 17 og 21 og Kruuse, 1996, s. 111). Videre er intervjuet kvalitativt, dvs. det tar ikke sikte på kvantifiserbarhet (Kvale, 2002, s. 25f). Den kunnskapen som produseres, er et resultat av den menneskelige interaksjonen i intervjuet, og intervjuets sosiale situasjon spiller også en stor rolle. Intervjueren regnes som medprodusent av kunnskapen (Kvale, 2002, s. 28 og 117). Dette betegnes som ”inter view”, dvs. en utveksling av synspunkter der begge parter har påvirkning. Kunnskapen som kommer frem, er ikke alltid logisk og sammenhengende, den kan også være tvetydig og ha usammenhengende trekk (Kvale, 2002, s. 39 og Kruuse, 1996, s. 116).

For å kunne gjøre en god jobb som intervjuer, understrekes betydningen av en god forberedelse (Kvale, 2002, s. 53). Intervjueren kan også stille ledende spørsmål, for å øke intervjuvarenes reliabilitet og styrke verifiseringen av intervjuerens tolkninger (Kvale, 2002, s. 96ff). Slik som nevnt i avsnittet om observasjon, og i overensstemmelse med Gadammers (1975) vektlegging av fortolkerens rolle, må man også når det gjelder det kvalitative forskningsintervju, være klar over at man som fortolker er med på å prege det som blir sagt. Det er med andre ord ikke sikkert at en annen intervjuer ville kommet frem til de samme nyanser rundt temaet jazzundervisning, eller at han ville fokusert på samme aspekter som meg.

Jeg antok på forhånd at intervjuet ville bli det viktigste grunnlaget for resultatutviklingen. Dette viste seg å stemme, faktisk i enda større grad enn jeg hadde trodd. Dette fordi jeg måtte ha observert ganske mye mer for å danne meg et helhetsbilde. Det er som regel en utvikling fra undervisningstime til undervisningstime, og en pedagog kan aldri klare å komme innom

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

alle de områder han synes er viktig, på kun én time. Derfor visste jeg at det å observere to timer undervisning, kun kunne gi et utsnitt av hvordan pedagogen underviste. I et intervju, derimot, kan du på mye kortere tid enn i konkret undervisning få frem det du står for, og måten du underviser på. Jeg var klar over dette på forhånd, men vurderte det allikevel slik at observasjon tross alt ville være et godt supplement til intervjuet.

Jeg vurderte i startfasen om jeg skulle legge vekt på sammenlikning av observasjon og teori, en slags vurdering av om teori (intervju) og praksis (observasjon) stemte overens (se også Kvale, 2002, s. 174 – en type pragmatisk validering der kunnskapsutsagn ledsages av handling). Jeg kom imidlertid til at jeg ikke ville legge vekt på dette. Det er ofte lettere å ha gode intensjoner enn å gjennomføre dem (dvs. snakke om undervisning, ikke selve undervisningen). Dette betyr ikke nødvendigvis at jazzpedagogen er dårlig, men at det er ganske mange faktorer man ikke har kontroll på i undervisningssituasjonen, og som man ikke kan forberede seg på. Det er derfor etter min mening ikke helt uvanlig at teori og praksis ikke alltid stemmer 100 % overens i undervisningssammenheng.

### **2.4. Valg av informant.**

Det mest oppsiktsvekkende ved mine metodevalg er trolig at jeg har valgt ut kun én informant. For få intervjupersoner er også en av de vanligste innvendingene mot det kvalitative forskningsintervju generelt (Kvale, 2002, s. 209). Jeg mente derfor at det var behov for å kommentere dette ganske grundig. Typiske innvendinger mot antall informanter har vært: Jazzpedagoger underviser veldig forskjellig, hvordan kan du da bare velge ut en? Hvordan vet du at han du har valgt ut, er bra? Hva med de pedagogene som underviser og tenker annerledes enn din informant, kan ikke de regnes som jazzpedagoger? Dette reiser noen prinsipielle spørsmål: Hvilke kriterier ligger til grunn for utvelgelsen av akkurat denne jazzpedagogen? Er hans undervisning representativ for jazzundervisning generelt? Kan man i en masteroppgave si noe om alt innen jazzundervisning?

Mitt utgangspunkt var, for å besvare det siste spørsmålet først, at det er temmelig begrenset hva man kan skrive om i en masteroppgave, fordi man har begrenset tid til rådighet. Med andre ord var jeg helt fra begynnelsen av klar over at jeg ikke kunne si noe om alt innen jazzundervisning. Jeg måtte dernest finne ut hva jeg ville fokusere på, og samtidig se dette i

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

sammenheng med det metodiske, altså hva som var mulig å gjennomføre. For meg ble det et valg mellom å observere og intervju mange informanter og dermed få mer overfladisk informasjon, og det å intervju få eller kun én informant, og dermed få mer detaljert informasjon. I dette valget fulgte jeg rett og slett det som jeg syntes var mest interessant, nemlig å kunne gå mest mulig i dybden, og dermed falt valget på kun én informant. Med kun én informant blir det imidlertid veldig viktig å definere hva man kan si noe om, og ikke påstå å ha funnet ut mer enn man faktisk har. Det må også legges til at en vesentlig del av min oppgave dreier seg om en drøfting av observasjon og intervju i lys av teori, nemlig mesterlære. Det er dermed ikke kun observasjonen og intervjuet i seg selv som skal bære oppgavens innhold (dvs. en ren beskrivelse av empirien), en vesentlig del av oppgaven består også av en teoretisk drøfting og tolkning.

Ved utvelgelsen av informant, ”en anerkjent jazzpedagog”, la jeg vekt på at pedagogen skulle ha undervist en del år, for å ha mye erfaring å støtte seg på. Jeg la også vekt på at han skulle undervise kun eller hovedsakelig i jazz. Å intervju en person som kun underviste litt jazz innimellom, ville ikke vært tilstrekkelig. Videre la jeg vekt på at han innenfor jazzmiljøet skulle være ansett som en veldig dyktig pedagog, dette for å ikke bare støtte meg på personlige oppfatninger, men også på andres. Jeg ønsket også å intervju en som underviste på høyt nivå, altså ikke kun begynneropplæring. At han selv var aktivt utøvende, var også sentralt, da jeg selv tror dette er både viktig og inspirerende for elevene. Pedagogen har da noe å bidra med i forhold til det å opptre, ikke bare i forhold til det å spille på et øvingsrom. Videre var det viktig at han beskjeftiget seg med både samspill - og hovedinstrumentundervisning, i og med at jeg ønsket å trekke begge undervisningsformer inn i oppgaven. Det var også viktig for meg at denne personen kunne uttrykke det han stod for, verbalt, i og med at oppgaven i stor grad baserer seg på intervju, og at resultatene også skulle presenteres i verbalt språk. Dette betyr ikke at pedagoger som ikke er så glad i å snakke om undervisning, behøver være dårlige, men det har med metodiske hensyn (intervju, oppgaven utformes ved hjelp av verbalt språk) å gjøre. Det må legges til at det er flere jazzpedagoger som kunne ha oppfylt disse kriteriene, og som sikkert kunne ha bidradd med mye interessant. Til syvende og sist spilte det også en rolle at min informant hadde tid, viste interesse og hadde lyst til å bidra.

Jeg påstår ikke at alle jazzpedagoger underviser slik som min informant, det fins veldig ulike tilnæringsmåter til det å undervise jazz. Det er derfor viktig å understreke at min oppgave

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

dreier seg om en av mange mulige måter å undervise jazz på. Oppgaven min dreier seg om en del av det utrolig store emnet jazzundervisning, og jeg påstår ikke å si noe om hva alle jazzpedagoger står for. Jeg tar med andre ord ikke sikte på generalisering i min oppgave, men derimot å si noe om én persons måte å undervise jazz på (sm.l. problemstillingen i kap. 1.2.). Jeg velger her å støtte meg på følgende sitat fra Kvale, 2002, s. 209: ”Det nødvendige antall personer [intervjupersoner] vil avhenge av studiens formål [...]”. I og med at mitt formål faktisk er å si noe om undervisningen til én person, mener jeg det er høyst relevant å ha én intervjuperson.

Det ovenfor nevnte impliserer imidlertid ikke at ingenting av det min informant står for, skulle gjelde jazzundervisning generelt. Her kan jeg vise til at jazzpedagogen ikke er tilfeldig utvalgt (se utvalgskriteriene ovenfor). Ut fra den metode jeg har brukt, kan jeg imidlertid ikke vite sikkert hvilke av resultatene som er veldig typiske for jazzundervisning, og hvilke som er mer spesielle eller særegne for min informant. En viss anelse har jeg selvfølgelig på bakgrunn av egne erfaringer og den litteratur jeg har lest. Forhåpentligvis vil dette ha gitt meg en viss grad av vurderingsevne.

Konklusjonen blir at min oppgave sier noe om jazzundervisning, men langt fra alt. Den sier noe om hvordan én person underviser jazz, ikke noe om hvordan flere eller mange underviser. Det min informant står for, er et eksempel på hvordan man kan undervise jazz, ikke på hvordan det alltid blir gjort. Man kan si at noe av informasjonen min informant gir, befinner seg innenfor det generelle ved jazzundervisning. Men kun videre undersøkelser med flere informanter vil i detalj, og med større sikkerhet, kunne gi svar på hva.

### **2.5. Gjennomføring av observasjon.**

Et sentralt aspekt ved gjennomføringen av både observasjon og intervju, var anonymitet for både informant, hans studenter/bandmedlemmer, og også for den personen som stilte opp på prøveintervju (se Kvale, 2002, s. 65ff). Første gang jeg møtte min informant, informerte jeg om oppgavens tema (jazzundervisning), anonymitet, informert samtykke, og at intervjuet ville bli tatt opp på minidisc. Dette ble også avtalt skriftlig, både for prøveintervjuet og intervjuet

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

med min informant.<sup>18</sup> Jazzmiljøet i Norge er lite, så jeg har i beskrivelsen av situasjoner og i sitater prøvd å ikke ordlegge meg på en måte som nesten ville være synonymt med å bruke fullt navn, eller å bruke sitater som tydelig tilkjenner hvilken person det dreier seg om.

Etter første henvendelse på telefon 05.11.03 møttes jazzpedagogen og jeg samme dag og avtalte følgende datoer for observasjon: 12.11.03: observasjon av samspill, og 18.11.03: observasjon av hovedinstrumentundervisning. Jeg la selv frem ønske om å observere både hovedinstrument – og samspillundervisning. Dette fordi jeg ut fra egen erfaring, og også ut fra den litteratur jeg hadde lest, helt klart hadde inntrykk av at begge undervisningsformer er sentrale innen jazzgenren. Vi ble enige om at samspillobservasjonen skulle bestå i at jeg ble med på øvingen til et storband pedagoger dirigerte, og at jeg skulle være med på øvingsskolen<sup>19</sup> på NMH (hovedinstrumentundervisning). Det fins mange andre typer samspill enn storband, derfor sier ikke oppgaven min noe om alle typer samspill. Når det gjaldt hovedinstrumentundervisning, ville jeg aller helst observert en situasjon der pedagoger underviste selv, og ikke en situasjon der han underviste studenter i å undervise andre, men dette var praktisk vanskelig å få til. I og med at intervjuet uansett er hovedinformasjonen til oppgaven, vurderte jeg det slik at dette var greit.

Før selve observasjonen prøvde jeg å forberede meg så godt som mulig, både ved å lese så mye litteratur som mulig, ved å formulere tema og problemstilling så godt som mulig (se Kvale, 2002, s. 52ff om tematisering), og ved å prøve å bevisstgjøre meg selv på hvilke holdninger og fokus jeg bar med meg til situasjonen. Når det gjaldt litteratur, prøvde jeg å få en god faglig basis, samtidig som jeg prøvde å gjøre meg selv bevisst på at dette ikke måtte dominere fullstendig i observasjonssituasjonen.<sup>20</sup> Jeg prøvde derfor å bevisstgjøre meg selv på at den aktuelle situasjonen så langt det lot seg gjøre, måtte få lov til å tale for seg. Jeg skrev på forhånd ned noen stikkord til meg selv, en slags huskeliste for hva jeg ville få med meg: info om bandets historie, dirigentens historie med bandet, info om øvingsskolen og de som deltok den aktuelle dagen, påminnelse om at det er forskjell på å vurdere/fortolke og observere (se nedenfor), et par spørsmål om samspill. Jeg bestemte meg også på forhånd for så langt som mulig å fokusere på å observere, ikke vurdere og fortolke (Kruuse, 1996, s. 184 og

---

<sup>18</sup> Se vedlegg 1. I en tidlig fase av arbeidet ønsket jeg muligens å ta en time selv med jazzpedagogen, og også bruke dette som grunnlag for oppgaven. Dette står derfor nevnt i vedlegg 1. Etter å ha gjennomført observasjon og intervju, vurderte jeg det imidlertid slik at jeg hadde nok datamateriale, og derfor ble en eventuell egen instrumentalundervisning med jazzpedagogen ikke med i datamaterialet.

<sup>19</sup> Det forklares i kap. 4.2. hva øvingsskolen er.

<sup>20</sup> Sm.l. ”sirkularitet” i kap. 2.2.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

Gjøsund/Huseby, 1999, s. 126ff). Dette fordi det var tid til fortolkninger vurderinger etterpå. Hvis jeg begynte med dette under observasjonen, ville det lett kunne ta konsentrasjonen bort fra det som skjedde der og da.

Under gjennomføringen av selve observasjonen var stemningen god, både på storbandsøvelsen og på øvingsskolen. Det som i tillegg kjennetegnet begge situasjoner, var mer informasjon fra dirigenten/øvingslæreren enn vanlig. Storbandet stod foran en konserthelg og hadde dermed mye repertoar som skulle på plass i løpet av kort tid. På øvingsskolen var det dobbelttime på grunn av travel timeplan for jazzpedagogen. Jeg følte allikevel at det kom frem sentrale aspekter ved jazzpedagogens undervisning, selv om det alltid ville ha kommet frem mer informasjon ved å observere mer. Under observasjonen skrev jeg ned stikkord, og jeg noterte også ned enkelte av jazzpedagogens sitater ordrett (sm.l. Kruuse, 1996, s. 183). Jeg så for meg at man i løpet av en masterprosess lett kan glemme det som ikke er notert. Dette for å senere, under skrivingen av kapittel 4, kunne gi et så riktig bilde av situasjonen som mulig.

### **2.6. Gjennomføring av intervju.**

Som en forberedelse til selve intervjuet laget jeg en intervjuguide (se Kvale, 2002, s. 76ff).<sup>21</sup> Dette ble gjort for å ha en plan for den kommende samtalen. I og med at jeg ikke hadde erfaring som intervjuer fra før, var det spesielt viktig å forberede seg godt. Utarbeidelsen av intervjuguiden fungerte også som en spesifisering av hva jeg ville fokusere på innen jazzpedagogens instrumentalundervisning (Kvale, 2002, s. 76). Jeg bestemte meg for å skrive ned konkrete emner og spørsmål, men spørsmålene skulle være åpne, og de skulle kun fungere som stikkord (dvs. det skulle være mulig å avvike fra disse i muntlig formulering, og det skulle være mulig å stille tilleggsspørsmål ut ifra situasjonen). De konkrete emnene ble valgt ut fra den litteraturen jeg leste. I tillegg prøvde jeg å bruke det jeg på forhånd selv var opptatt av, som et resultat av å ha fått og gitt undervisning. For å ikke miste fokus underveis, prøvde jeg å få en sammenheng mellom teorigrunnlag i kapittel 3 (grunnlaget for spørsmålene) og selve spørsmålene, og også huske på at resultatene skulle kunne ut i en tolkning. ”Spørsmålene er *tematisk* relatert til intervjuemner, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen, og til den påfølgende analysen” (Kvale, 2002, s. 77).

---

<sup>21</sup> Mht selve intervjuguiden, se vedlegg 2.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

De emnene som ble valgt, var: lærerens bakgrunn, den observerte undervisningen – hovedinstrument, den observerte undervisningen – samspill, videre om hovedinstrumentundervisning og samspillundervisning, lærerens rolle, innhold, gehør og skriftlige hjelpemidler, innspillinger.<sup>22</sup> Temaet ”Lærerens bakgrunn” ble tatt med for å vite litt om hva læreren hadde drevet med, som en innledning til intervjuet. Hensikten med de to neste emnene om den observerte undervisningen, var å gi pedagogen anledning til å forklare mer i detalj det som skjedde i undervisningen. Emnet ”Videre om hovedinstrumentundervisning og samspillundervisning” ble tatt med for å kunne spørre om aspekter ved emnet hovedinstrument/samspill som ikke kom frem i observasjonen. Emnet ”Lærerens rolle” ble tatt med for å kunne si noe om hvordan min informant vurderte sin rolle som jazzpedagog. Emnet ”Innhold” ble tatt med for å vite noe om hva som styrte valget av innhold eller repertoar i undervisningen. ”Gehør og skriftlige hjelpemidler” og ”Innspillinger” er emner som mer direkte gikk på hvilke arbeidsmetoder pedagogen brukte i sin undervisning, og også anbefalte sine elever. Noen spørsmål kunne vært stilt under flere emner, for eksempel spørsmålet ”Er det et motsetningsforhold mellom det å kopiere andre og det å utvikle sin egen individuelle stil?” Dette kunne naturlig nok vært plassert under ”innspillinger”, men det er også relevant i forhold til hovedinstrument, dvs. om det er en fare for at en elev kan bli en kopi av sin lærer. Jeg har i tilfeller der spørsmål kunne blitt plassert flere steder, valgt å plassere de kun ett sted, for å ikke skape unødig mange repetisjoner under intervjuet.

Før jeg laget den endelige intervjuguiden, gjennomførte jeg et prøveintervju 30.10.03. Dette følte jeg fungerte bra. Det var et spørsmål den intervjuede ikke forstod, så her prøvde jeg å omformulere spørsmålsstillingen. Bortsett fra dette beholdt jeg intervjuguiden slik som den var.

Intervjuet ble gjennomført 18.11.03 og 20.11.03. Intervjuet måtte på grunn av informantens travle timeplan deles i to. Alt ble tatt opp på minidisc. Jeg fulgte intervjuguiden, men endret rekkefølge på emnene ett sted fordi informanten naturlig kom inn på et nytt emne. Jeg prøvde å være fleksibel i situasjonen og å være oppmerksom på kommentarer som det var verdt å undersøke nærmere med oppfølgingsspørsmål. Dette for å prøve å holde meg til ”saken selv”,

---

<sup>22</sup> Se vedlegg 2.



## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

og ikke bli fanget av såkalt ”sirkularitet”.<sup>23</sup> Etter hvert emne spurte jeg om informanten hadde noe å tilføye, slik at han skulle få mulighet til å snakke seg ferdig om de enkelte emnene.

Det var en god stemning under intervjuet. Informanten snakket mye, noe jeg synes var en fordel. Han kom inn på mye interessant av seg selv, slik at noen spørsmål ble overflødige. Jeg opplevde det å intervju ham som ganske forskjellig fra prøveintervjuet. Mens personen i prøveintervjuet holdt seg mer strengt til emner og spørsmål, beveget informanten i hovedintervjuet seg mer fritt fra emne til emne. Det var derfor mer krevende å intervju andre gang, fordi jeg hele tiden i større grad måtte følge hans springende tankegang, samtidig som jeg måtte passe på å også få fokus på de temaene jeg ønsket å få dekket.

En konsekvens av pedagogens vandring fra emne til emne var at det ble en del gjentakelser. Dette vurderte jeg mest som en fordel, fordi jeg gjennom dette fikk en bekreftelse eller avkreftelse på det jeg hadde oppfattet første gang, og fordi jeg da fikk enda en mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kan etter min mening også ansees som en del av en verifiseringsprosess underveis (Kvale, 2002, s. 47), noe som forhåpentligvis øker resultatenes reliabilitet. I og med at det er vanskelig å stille utdypende spørsmål etter at selve intervjuet er over, passet jeg også på å stille ekstra spørsmål hvis jeg var i tvil om hva pedagogen mente. Disse spørsmålene kunne noen ganger ta form av ledende spørsmål med den hensikt å oppnå bekreftelse eller avkreftelse.<sup>24</sup> Til slutt hadde jeg en følelse av at jeg hadde det jeg trengte for å skrive en masteroppgave. Ut fra dette, og etter å ha spurt informanten om han hadde mer å tilføye, avsluttet jeg intervjuet.

### **2.7. Fra empirisk materiale til skriftlig dokument.**

Etter at observasjonen var gjennomført, skrev jeg en kronologisk logg som inneholdt stikkordene fra selve observasjonssituasjonen, og ellers alt jeg klarte å huske av inntrykk (sm.l. Kruuse, 1996, s. 183). Selv om jeg prøvde å gjøre dette så nøyaktig som mulig, må man allikevel være klar over at en skriftlig tekst som min kronologiske logg, aldri kan favne alt det man sanser i en konkret observasjonssituasjon.

---

<sup>23</sup> Sm.l. kap. 2.1., 2.2. og 2.3.

<sup>24</sup> Sm.l. kap. 2.3.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

Etter å ha gjennomført intervjuet, begynte jeg å transkribere fra minidisc (Kvale, 2002, s. 101ff). Jeg transkriberte først en viss mengde, som regel noen minutter, og deretter kontrollsjekkete jeg dette ved å høre gjennom på nytt. Jeg prøvde å transkribere så ordrett som mulig, men en skriftlig tekst kan aldri bli det samme som muntlig språk i en gitt situasjon. ”Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner [...]” (Kvale, 2002, s. 104). Muntlig språk gjør seg ikke alltid like godt skriftlig, ofte med halve ord og setninger, feilsnakking, gjentakelser osv. Jeg valgte derfor å omformulere og fortette innholdet i enkelte sitater, dette med begrunnelse i følgende: ”Vær oppmerksom på at *publiseringen* av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper [...] Hvis de [transkripsjonene] skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene.”(Kvale, 2002, s. 106f).

Etter transkripsjonsarbeidet gjenstod arbeidet med å tolke datamaterialet i lys av teori. Jeg prøvde her å være bevisst på at det skriftlige materialet fra observasjon og intervju, altså kronologisk logg og transkripsjon, var sekundært i forhold til selve observasjons – og intervjusituasjonene. Dette fordi man lett begynner å behandle det skriftlige materialet som det egentlige empiriske materialet. Imidlertid tar det så lang tid å skrive en masteroppgave, at man i løpet av denne tiden ikke husker så godt som da man var i de konkrete situasjonene. Transkripsjon og logg fikk derfor en viktig rolle, men jeg forsøkte hele tiden å kontrollsjekke tolkningene mine opp mot det jeg husket fra selve situasjonene.

I og med at jeg ønsket å tolke mitt empiriske materiale ut fra mesterlære, fant jeg det mest naturlig å velge den analysemetoden som kalles meningstolkning (Kvale, 2002, s. 133ff), dvs. ”[...] en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst”. Målet her var å kunne bruke et teoretisk begrepsapparat og aktuelle problemstillinger hentet fra mesterlære, på informantens uttalelser, slik at analysen ville bli en tolkning i lys av mesterlære. Jeg ville ikke bruke disse begrepene, iallfall ikke de mest fagspesifikke, i intervjuguiden og under selve intervjuet, da jeg vurderte det slik at dette ville skape avstand.

Jeg valgte i analysearbeidet å fremstille mine tolkninger i form av noen kategorier, noe som kommer til uttrykk både i kapittelinnvidlingen i kapittel 4, og også i oppsummeringen i kapittel

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

5. Dette representerer det jeg anså som mest sentralt ut fra mitt empiriske materiale, og svarer også til uttrykket ”kjennetegn” fra problemstillingen.<sup>25</sup> Man må imidlertid være bevisst på at kategorier og fremstillingsmåter ikke er nøytrale størrelser; de legger visse perspektiver på det empiriske materialet og utelukker andre (Alvesson/Skøldberg, 1994, s. 281f).

Jeg kunne i min fremstilling ha brukt kategorier som stemte nøyaktig overens med temaene i intervjuguiden, eller med begreper fra teorigrunnlaget (se kapittel 3). Jeg ønsket imidlertid å beholde en viss selvstendighet i fremstillingen av mitt empiriske materiale, dette for å øke muligheten for å holde fokus på egne inntrykk fra observasjon og intervju. En kategorisering ut fra intervjuguiden ville kunne medført at resultatene fra intervjuet hadde dominert fullstendig over resultatene fra observasjonen, og jeg bestemte meg derfor for å velge mer selvstendige kategorier som forhåpentligvis inkluderer både observasjon og intervju på en bedre måte. I forhold til problemet med ”sirkularitet”<sup>26</sup> vurderte jeg det slik at det heller ikke var fordelaktig å bruke kategorier som var en kopi av det teoretiske grunnlaget. Til tross for et ønske om en viss selvstendig profil i fremstillingen av mine resultater, er det mulig å finne enkeltteksempler der man ser likhetstrekk mellom min fremstilling, intervjuguide og teoretisk grunnlag.

Med hensyn til verifisering (Kvale, 2002, s. 47), er dette ikke bare noe som kan skje etter de empiriske undersøkelsene er gjennomført. Jeg har i mitt arbeid lagt vekt på å la dette være en prosess underveis i arbeidet (Kvale, 2002, s. 164 og s. 168), for eksempel ved å stille ledende spørsmål som en form for avkrefteelse eller bekreftelse (for å øke resultatenes reliabilitet<sup>27</sup>), ved å ta opp uklarheter fra observasjonen i det påfølgende intervjuet, og ved å kontinuerlig fokusere på tittel og problemstilling, slik at resultatene forhåpentligvis gir svar på det som oppgaven var ment å skulle undersøke (validitet<sup>28</sup>). Når det gjelder validitet i forhold til en masteroppgave, kan det også være verdt å nevne at dette faktisk også kan ligge utenfor studentens arbeidsprosess. Jeg sikter her til såkalt ”kommunikativ validitet” (Kvale, 2002, s. 170), der oppgavens validitet avgjøres av hvordan en viss gruppe mennesker i form av et visst tolkningsfelleskap, i dette tilfellet sensorer fra et vitenskapelig miljø, vurderer oppgaven. En del av oppgavens validitet bestemmes derfor i vurderingsprosessen av oppgaven.

---

<sup>25</sup> Se kap. 1.2.

<sup>26</sup> Se kap. 2.2.

<sup>27</sup> Begrepet ”reliabilitet” henviser til hvor pålitelige resultatene er, se Kvale, 2002, s. 47.

<sup>28</sup> Begrepet ”validitet” henviser til hvorvidt man undersøker det man har satt seg for å undersøke, se Kvale, 2002, s. 47.

## **2.8. Svakheter ved og innvendinger ved metoden.**

Når det gjelder observasjon og intervju som metode, fins det mange innvendinger mot dette (Kruuse, 1996, s. 125ff og 190ff og Kvale, 2002, s. 202ff). Det er imidlertid umulig å gå inn på alle muligheter for feilslutninger. I tillegg til det jeg allerede har nevnt i kapittel 2 (for eksempel mangel på objektivitet og generaliserbarhet, sirkularitet, muligheten for at ulike forskere kan komme frem til ulike tolkninger), vil jeg i forhold til objektivitet trekk frem følgende sitat:

”Vi kan her skille mellom en partisk subjektivitet, som bør unngås, og en perspektivisk subjektivitet. Gjennom den sistnevnte vil lesere som bruker forskjellige perspektiver og stiller forskjellige spørsmål til den samme teksten, ende opp med ulike tolkninger av meningen med teksten [...] En postmoderne tilgang beveger seg bort fra synet på kunnskap som noe som tilsvarer en objektiv realitet, og ser kunnskapen som en sosial virkelighetskonstruksjon. Dermed har man også endret fokus fra observasjon av, til samtale og samhandling *med* den sosiale verden.”(Kvale, 2002, s. 207 og 209).

Videre er tidsaspektet alltid en begrensning. Man kan ikke observere et ubegrenset antall og typer undervisningstimer, og man kan ikke klare å komme inn på alle mulige aspekter i intervjuet. Særlig i observasjonssituasjonen var det vanskelig å kontrollere hva som kom frem i de to aktuelle situasjonene. I intervjuet kunne jeg i større grad styre hva vi snakket om. Resultatene fra observasjon og intervju må nødvendigvis bli et utsnitt av den intervjuedes livsverden, og er preget av de aktuelle situasjonene der informasjonen oppstod. Jeg velger her å støtte meg på Gadammers (1975) syn på kunnskap som uendelig. Jeg har ikke fått noen endelig kunnskap om jazzundervisning, og heller ikke om min informants jazzundervisning. Den kunnskap som kom frem, var resultat av de konkrete situasjonene den oppstod i. Nye observasjoner og intervjuer, selv med samme informant, ville helt sikkert får frem flere og andre aspekter.

Den kunnskapen som blir presentert i masteroppgaven, er også basert på at jeg var til stede. Man må derfor ta i betraktning at konteksten var intervju med meg til stede (å snakke om undervisning er ikke det samme som selve undervisningen) og observasjon med meg til stede (ikke en vanlig undervisningssituasjon med bare pedagog og elev(er) til stede). I Alvesson/Skøldbergs, 1994, s. 283 presentasjon av diskursteori vektlegges det at man ikke skal trekke slutninger som klart ligger bortenfor de mikrosituasjoner som utgjør konteksten for disse. Det kan imidlertid virke som om jeg faktisk gjør dette, fordi jeg bruker uttrykk som

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

”jazzpedagogens undervisning” uten å nyansere dette nærmere. Dette kan virke som en generalisering utover den mikrosituasjon der informasjonen oppstod. Hvis man skulle være helt korrekt, burde man kanskje brukt begreper som ”jazzpedagogens undervisning slik den fremstår i den konkrete observasjonssituasjonen med meg til stede, og når jazzpedagogen beskriver undervisningen i et intervju med meg til stede”. Dette kommer imidlertid i konflikt med vanlig og lesbar språkbruk, så jeg har derfor valgt å ikke gå i full detalj på begrepet ”jazzpedagogens undervisning” alle steder.

I hvilken rekkefølge man velger å gjennomføre observasjon og intervju, har også visse konsekvenser. Det kan lett bli slik at det første påvirker det andre. Har man sagt at man underviser slik og slik, må man kanskje passe på å faktisk gjøre det etterpå. Eller hvis man har undervist slik og slik, må man kanskje passe på at det man sier etterpå, stemmer overens med det man faktisk gjorde. Hvorfor jeg valgte observasjon før intervju, er beskrevet i kapittel 2.3.

Det er også verdt å nevne det Kruuse, 1996, s. 137, kaller ”den impresjonistiske fremgangsmåte”. Her vektlegger han at fortolkeren både har fremstilt hypotesene (hvis det da er en oppgave med utgangspunkt i hypoteser), gjennomført intervjuer, valgt ut sitater og laget den endelige redegjørelsen. I og med at fortolkeren har gjort alt, er det en fare for at han uberettiget får bekreftelse på sine hypoteser. Selv om jeg i min oppgave ikke har brukt hypoteser, gjenstår det faktum at jeg har hatt mange av de samme rollene som Kruuse (1996) nevner. Jeg påstår å ha forberedt meg grundig og å ha jobbet så vitenskapelig som mulig, men det er jo nødvendigvis ikke så tillitsvekkende at det er meg selv som vurderer mitt eget arbeid. Noe som ytterligere forsterker dette, og som muligens er en svakhet ved oppgaven, er at den intervjuede ikke har fått anledning til å uttale seg om det skriftlige materialet. Min oppgave presenterer dermed det jeg på basis av intervju og observasjon fikk inntrykk av var hans måte å undervise på. Det er mulig dette inntrykket kunne blitt ytterligere korrigert hvis jazzpedagogen hadde fått muligheten til å lese gjennom det skrevne materialet.

Diskursteori presentert hos Alvesson/Skøldbergs, 1994, s. 279ff, kritiserer tradisjonell metodikk i vitenskapelig forskning for å overfokusere på mønstre, kategorier og konsistens, og som en konsekvens av dette å redusere motsigelser, vagheter og variasjon. Slik som nevnt i kapittel 2.7., har jeg valgt å presentere mitt empiriske materiale i form av kategorier. Det er derfor mulig at jeg som en konsekvens av dette har hatt større fokus på konsistens enn på motsigelser og variasjon.

## Kapittel 2: Vitenskapstradisjon og metodiske overveielser.

Jeg har i stor grad begrunnet ulike metodiske valg ved å henvise til ulike referanser, som for eksempel Kvale (2002), Kruuse (1996), Gadamer (1975) osv. Denne måten å argumentere på viser at jeg ikke bare bygger på egne antagelser, men det er heller ingen garanti for at jeg har tatt fornuftige metodiske valg. Det kan rettes innvendinger mot alle disse referansene.<sup>29</sup>

Kritikk mot mine referanser vil da som en konsekvens ramme argumentasjonen i min oppgave, og da naturligvis også være en innvending mot mine metodevalg.

---

<sup>29</sup> For eksempel retter Vetlesen/Stänicke, 1999, s. 47ff viktige innvendinger mot Gadamers filosofiske hermeneutikk.

### **3. Teoretisk perspektiv.**

#### **3.1. Begrunnelse for valg av teori.**

Med hensyn til valg av teoretisk perspektiv fant jeg det interessant å velge en lærings – og undervisningsform som både har lange tradisjoner, og som også har fått fornyet interesse de siste årene (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 17ff). Den dagsaktuelle interessen henger trolig sammen med en endring i synet på kunnskap og læring de siste årene (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 7f). Den logosentriske kunnskapstradisjonen har ikke så enerådende posisjon som tidligere, og man begynner i større grad å se viktigheten av ulike typer kunnskap, ulike undervisnings – og læringsformer, og ikke minst en opplæring der det praktiske og erfaringsmessige i større grad inkluderes (Nielsen/Kvale, 1999, s. 6ff og 30ff).

Videre fant jeg det interessant at mesterlære er et perspektiv som har blitt anlagt både på én – til én - undervisning og gruppeundervisning. Når det gjelder hovedinstrumentundervisning, har denne undervisningen gjerne blitt organisert slik at en elev knyttes opp mot en lærer som har ”mesterstatus” på instrumentet (Hanken/Johansen, 1998, s. 96 og Nerland, 2003, s. 219), enten undervisningen finner sted i formell utdanningssammenheng eller tar form av mer uformalisert privatundervisning. Det er imidlertid også retninger innen mesterlære der det i større grad er blitt fokusert på det å lære i grupper, og der mesterens rolle er blitt redusert eller helt forsvinner (Nielsen/Kvale, 1999, s. 36ff). I og med at jazz er en genre der det kan være relevant å fokusere både på hovedinstrumentundervisning og gruppeundervisning<sup>30</sup>, fant jeg at mesterlæren kunne være et interessant perspektiv å anvende.

#### **3.2. Presentasjon av mesterlære.**

Mesterlæren er en av de eldste og mest tradisjonsrike undervisnings – og læringsformer man kjenner til. Opprinnelig gikk den ut på at svenner/lærlinger<sup>31</sup> innen håndverksyrker oppsøkte én eller flere mestere for å gå i lære, og dermed erverve seg de ferdigheter, kunnskaper og

---

<sup>30</sup> Se kap. 2.5.

<sup>31</sup> Når det gjelder terminologi, bruker jeg følgende ord om hverandre: mester/læremester/lærer og svenn/lærling/elev/student.

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

verdier de trengte for å utøve et yrke. Det kunne være flere svenner hos en mester, og man hadde da et sosialt fellesskap der svennene ble stadig bedre, dvs. nærmet seg en yrkesutøvelse. Hvis man gikk i lære hos flere mestere, hadde man muligheten til å sammenlikne og trekke ut det beste fra flere (Nielsen/Kvale, 1999, s. 5ff og 17ff).

Å gi en entydig definisjon av mesterlære er ikke lett, for det fins ulike oppfatninger av hva mesterlære egentlig er, hvilke sider av mesterlære man skal fokusere på, og det er også ulike teorier som er utviklet i forlengelsen av mesterlære (se bl.a. Nielsen/Kvale, 1999, s. 35ff). Det varierer fra definisjon til definisjon hvorvidt man legger tyngdepunktet på undervisning eller læring. Med utgangspunkt i det rent språklige definerer Encyclopedia Britannica (Encyclopedia Britannica (1996) sitert i Nielsen/Kvale, 1999, s. 18) det engelske ordet "apprenticeship" (mesterlære) på følgende måte: "utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser." Dette ordet har sin opprinnelse i det franske "apprendre", som betyr å lære eller begripe (Webster's (1968) sitert i Nielsen/Kvale, 1999, s. 18). Her legges med andre ord vekten på læring. I de germanske språkene brukes både betegnelsene "mesterlære" og "lærlingeutdanning" med ulike bibetydninger. Slik ordet "mesterlære" er blitt brukt i de germanske språkene, har man understreket betydningen av læremesterens rolle, dvs. undervisning. I bruken av ordet "lærlingeutdanning" har man understreket betydningen av lærlingenes læring, noe som er på linje med det engelske "apprenticeship" (Nielsen/Kvale, 1999, s. 18f).

Ulike definisjoner legger også varierende vekt på mester – svenn - forholdet og praksisfellesskapet rundt eleven. I Nielsen/Kvale, 1999, s. 24 defineres mesterlære på følgende måte: "[...] læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode.". Hos Hanken/Johansen, 1998, s. 96 finner vi følgende definisjon med vekt på mester – svenn - forholdet: "[...] en person som ønsker å lære å spille, synge eller komponere musikk oppsøker en sanger, musiker eller komponist for å 'sitte ved mesterens føtter'. Begrepet *mesterlære* betegner de metoder som brukes i et slikt 'mester – svenn - forhold". De forutgående definisjonene viser at både Nielsen/Kvale (1999) og Hanken/Johansen (1998) understreker mester – svenn - forholdet. Nielsen/Kvale (1999) legger imidlertid større vekt på praksisfellesskapet og en spesifikk sosial struktur. Hanken/Johansen, 1998, s. 96 nevner riktignok en "yrkessosialisering", men uten å gå noe særlig inn på hva dette innebærer.



### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

Nielsen/Kvale, 1999, s. 19, nevner at mesterlærens gjensidige forpliktelse kan avtales på ulike måter. Den formelle europeiske mesterlæren innebærer en skriftlig kontrakt mellom mester og lærling, der partenes forpliktelser er skrevet ned. Men mesterlære kan også innebære en muntlig istedenfor en skriftlig avtale. Eller som et tredje alternativ kan man vokse opp med familiens fag, og dermed er både skriftlig og muntlig avtale overflødig.

Videre beskriver Nielsen/Kvale, 1999, s. 23 sentrale læreprosesser innen mesterlære. Her står begrepene demonstrasjon, observasjon, imitasjon, og også korrigerende sentralt. Mesteren demonstrerer mens lærlingen eller lærlingene observerer. Deretter prøver lærlingen(e) å etterlikne (imitere). Mesteren korrigerer det som er feil, og lærlingen(e) prøver igjen. Denne korrigerende fra mesterens side fungerer som en evaluering gjennom praksis. Evalueringen foregår med andre ord underveis i arbeidssituasjonen, og kommer ikke kun som et tillegg etter at arbeidet er fullført. Etersom lærlingene lærer et fags kunnskaper, ferdigheter og verdier, tilegner de seg en fagidentitet (Nielsen/Kvale, 1999, s. 19). Her kan man trekke paralleller til den sentrale læringsteoretikeren Bandura med sin teori om læring gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon (se Imsen, 1998, s. 71, Nielsen/Kvale, 1999, s. 23). Videre karakteriseres mesterlæren av at man lærer gjennom å handle, dvs. teorien er ikke løsrevet fra praksis. Sentralt her er Deweys prinsipp "learning by doing" (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 23, Hanken/Johansen, 1998, 192ff, Nielsen, 1998, s. 74).

Det må også nevnes at mesterlæren har vært gjenstand for både diskusjoner og kritikk. En viktig innvending mot mesterlæren har vært, og er fremdeles, at den har en tendens til å virke konserverende (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 25f). Dette henger sammen med læringsformene observasjon og imitasjon, der det er om å gjøre å kopiere enten mesteren eller andre i praksisfellesskapet, og der det er mesteren som avgjør hvorvidt lærlingens imitasjon er vellykket eller ikke. Selv om Hanken/Johansen, 1998, s. 97 riktignok ser noe positivt ved konservering i og med at tradisjoner videreføres på en effektiv måte, fokuseres det først og fremst på konservering som noe negativt. Det hevdes at mesterlære ikke fremmer elevenes evne til selvstendighet, individualitet, nyutvikling, kreativitet, egen kontroll og kritisk refleksjon. Mesterlæren blir dermed ifølge en del kritikere å anse som en mekanisk reprodusert læringsform. Nielsen/Kvale, 1999, s. 22 og 25 tar imidlertid til motmæle mot dette. Han hevder at man ved å gå i lære hos flere mestere vil velge ut litt fra hver og dermed danne en selvstendig profil. Han fremhever også at eleven som regel er tilknyttet ett eller helst

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

flere praksisfellesskaper, og at lærlingen dermed får flere impulser enn det mesteren kan gi ham.

En annen sentral innvending mot mesterlære går ut på at lærerrollen lett får et autoritært preg (Persson (1994) sitert i Nerland, 2003, s. 223). Akkurat som kritikken av konservering ovenfor, begrunnes dette med læringsformene imitasjon og reproduksjon, og at læreren dermed i stor grad kan styre elevene sine (Hanken/Johansen 1998, s. 97). I og med den nære språklige forbindelsen mellom begrepene ”autoritet” og ”autoritær” er det verdt å komme med noen utdypende kommentarer omkring dette. Myhre, 1977, s. 199ff, tar opp dette temaet under tittelen ”autoritetsproblemet”, og går her i detalj på de ulike betydningene av begrepet ”autoritet”<sup>32</sup>. Særlig relevant i forhold til kritikken ovenfor er det verdt å nevne Myhres begrep ”autoritær autoritet”, der autoritet får en negativ betydning og tar form av manglende respekt for andre mennesker og manglende vilje til åpenhet og kommunikasjon. Myhre (1977) mener imidlertid at det fins autoritetsformer der autoritet anses som noe positivt.<sup>33</sup> Her legger han vekt på at autoritet kan innebære respekt, tillit, trygghet og hengivenhet. Han legger også vekt på at autoritet faktisk er et konstitutivt moment i oppdragelsen, dvs. at det ikke er mulig å oppdra uten å utøve autoritet på en eller annen måte (Myhre, 1977, s. 205).

I forbindelse med det ovenfor nevnte er det også verdt å nevne Nerlands (2003) diskusjon rundt temaet. Autoritet er ifølge henne til stede i mesterlære: ”En organisering av undervisning og utdanning som en form for mesterlære innebærer generelt et relativt sterkt innslag av autoritet i forholdet mellom student og lærer” (Nerland, 2003, s. 222). Imidlertid legger hun stor vekt på å skille mellom begrepene ”autoritær” og ”autoritet”. Med utgangspunkt i Foucaults maktforståelse<sup>34</sup> blir autoriteten autoritær i det den tar en undertrykkende form. Et av Nerlands (2003) hovedpoeng er imidlertid at autoritet (så lenge den ikke blir autoritær, dvs. en form for maktmisbruk) kan sees på som en produktiv ressurs og et positivt ladet begrep. Autoritet blir da å forstå som en produktiv læringsressurs, fordi den er ønsket og bidrar til positive læringsmuligheter (Nerland, 2003, s. 222ff og Nerland/Hanken, 2002, s. 171ff).

---

<sup>32</sup> Jeg går ikke inn på de ulike betydningene i detalj, men trekker frem det som jeg mener er mest relevant for masteroppgaven.

<sup>33</sup> Han nevner blant annet ”personlig autoritet” og ”ideell autoritet”, se Myhre, 1977, s. 200ff.

<sup>34</sup> Det refereres her til Foucaults begrep ”power”, se Nerland, 2003, s. 47ff og 225f.

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

Videre er det ulike oppfatninger når det gjelder det verbale språkets rolle i mesterlære (se Nielsen/Kvale, 1999, s. 23f). En retning<sup>35</sup> ser på verbalt språk og fortellinger som ledd i praktisk deltakelse, og dermed som helt sentral innen mesterlære. Lærlingene lærer om praksisfellesskapet ved å lytte til fortellinger og til den som forteller dem, og ved selv å fortelle dem videre. En annen retning<sup>36</sup> legger vekt på det tause aspektet ved mesterlære. Språket blir nedprioritert eller i ytterste konsekvens overflødig. En stor del av de ferdigheter, kunnskaper og verdier som læres, overleveres uten å være uttrykt verbalt. Lærlingene lærer ved å se mesteren utføre arbeidet og får dermed del i fagets implisitte viten.

Når det gjelder mesterlærens ikke – verbale sider, kan ulike begreper beskrive dette. Hanken/Johansen, 1998, s. 184f bruker begrepet ”taus kunnskap”<sup>37</sup> om erfaring som er direkte knyttet til egen erfaring, men ikke artikulert. Begrepet ”ferdighetskunnskap” (Hanken/Johansen, 1998, s. 183f) brukes i tilfeller der man kan utføre noe, men ikke forklare det. Uttrykket ”intuitiv kunnskap” (Hanken/Johansen, 1998, s. 182f) brukes om den kunnskap som utvikles gjennom direkte kontakt og sansemessig erfaring. Nielsen, 1998, s. 111ff opererer med et hovedskille mellom verbal og non – verbal erkjennelse. Den verbale erkjennelsen skjer ved hjelp av det verbale språket, mens den non – verbale erkjennelsen favner resten. I det følgende holder jeg meg til sistnevnte definisjon, da den klart får frem skillet mellom bruken av verbalt språk og non – verbalt språk.

### **3.3. Ulike typer av mesterlære.**

Det skilles mellom to hovedtyper av mesterlære, nemlig personsentrert og desentrert mesterlære (Nielsen/Kvale, 1999, 21ff og Nerland, 2003, s. 219ff). Akkurat som ovenfor i definisjonen av mesterlære generelt, er det heller ikke her helt entydig hvordan man definerer disse to begrepene. En avgjørende faktor er hvorvidt man velger å primært ha et lærings- eller undervisningsperspektiv på begrepsdefinisjonene. Som eksemplifisering av desentrert og personsentrert mesterlære med utgangspunkt i undervisning, har jeg valgt å bruke fremstillingen hos Nerland (2003). Og som eksemplifisering av desentrert og personsentrert

---

<sup>35</sup> Nielsen/Kvale, 1999, s. 23, nevner her Lave og Wengers teori om situert læring som eksempel.

<sup>36</sup> Nielsen/Kvale, 1999, s. 24 refererer her til Polany (1958) og Rolf (1991).

<sup>37</sup> Det argumenteres imidlertid for at begrepet ”innforstått” kunnskap muligens er mer dekkende. Se også Nielsen/Kvale, 1999, s. 24.

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

mesterlære med utgangspunkt i læring, har jeg valgt å bruke definisjonene fra Nielsen/Kvale (1999).

Nerland (2003) beskriver sin bruk av mesterlære ut fra et undervisningsperspektiv på følgende måte: ”Det er videre først og fremst *undervisning* og hvordan ulike praksiser skaper *muligheter* for læring som fokuseres, ikke hvordan studentene lærer som sådan [...]” (Nerland, 2003, s. 17f). Med sitt fokus på undervisning retter hun ikke bare søkelyset mot det at læreren bruker seg selv som utgangspunkt for undervisning. Undervisningen innebærer også at læreren viser videre til muligheter for læring utenfor seg selv. Ut fra et undervisningsrettet perspektiv oppstår det dermed følgende skille mellom personsentrert og desentrert mesterlære: 1) Læreren henviser til seg selv i sin undervisning – personsentrert mesterlære, 2) læreren henviser til faktorer utenfor seg selv i sin undervisning – desentrert mesterlære

Man kan imidlertid spørre videre: Hvilke sider ved seg selv, eller hvilke faktorer utenfor seg selv, er det læreren henviser til i sin undervisning? Når det gjelder den personsentrerte mesterlæren, understrekes det at det er snakk om et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev (Nerland, 2003, s. 219), med andre ord at læreren mestrer noe som eleven ikke mestrer, og som eleven skal lære av læreren. En viktig del av det som skal læres, er lærerens yrkesutøvelse, dvs. hans kompetanse som utøvende kunstner (Nerland, 2003, s. 219 og 261). Like sentralt er lærerens forholdningssett til faget, hans forhold til fagets verdier og standarder, og også hans faglige kunnskaper. Fagets kunnskaper anses som akkumulert i mesteren, og kommer til syne gjennom hans yrkesutøvelse. (Nerland, 2003, s. 139 og 219). Den ovenfor nevnte karakteristikken av personsentrert mesterlære fra Nerlands avhandling (2003), stemmer godt overens med de begrepene Nielsen/Kvale 1999, s. 17 bruker i sin innledning: “[...] ferdigheter, kunnskaper og verdier [...]”. ”Ferdigheter” blir da å betegne som det Nerland kaller lærerens yrkesutøvelse eller lærerens kompetanse som utøvende kunstner. Begrepet ”kunnskaper” eller ”faglige kunnskaper” nevnes hos både Nerland (2003) og Nielsen/Kvale (1999). Begrepene ”verdier” og ”forholdningssett” hos Nerland (2003) og ”verdier” hos Nielsen/Kvale (1999) skulle også dekke omtrent det samme.

Når det gjelder Nerlands (2003) beskrivelse av desentralisert mesterlære, og hva læreren her henviser til, nevnes mange faktorer. Det henvises til det å delta i yrkeskulturen og praksisfellesskaper. Praksisfellesskapene kan inneholde personer på alle nivåer, fra andre

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

lærende til eksperter. Sentralt står fagkunnskap, fagets tradisjoner og sentrale utøvere. Her anses faglige kunnskaper og tradisjoner som distribuert, altså ikke akkumulert i mesteren (Nerland, 2003, s. 219 og 261). Videre vises det til ritualer og seremonier av ulike slag, og også til såkalte artefakter, dvs. "[...] kulturelle redskaper eller *artefakter* av et eller annet slag. Dette er redskaper som er designet for bestemte formål, ofte utviklet over tid, og som kan forstås som materialiserte diskurser idet de er bærere av bestemte forholdningssett og anskuelser relatert til den aktuelle praksisen." (Nerland, 2003, s. 240). Nerland (2003) konsentrerer seg her spesielt om bruken av noter og kvaliteter ved selve instrumentet.<sup>38</sup>

Nielsen/Kvale (1999) presenterer personsentrert og desentrert mesterlære på følgende måte: 1) Læring som resultat av mester – svenn - forholdet (personsentrert mesterlære), 2) Læring som resultat av lærlingenes deltakelse i praksisfellesskapet (desentrert mesterlære). De presenterer også tre ulike teoretiske tilnærminger til mesterlære (alle med utgangspunkt i læring, se Nielsen/Kvale, 1999, s. 35ff), og disse kan igjen innordnes personsentrert eller desentrert mesterlære: 1) Lave, med utgangspunkt i desentrert mesterlære, 2) Dreyfus og Dreyfus, med utgangspunkt i personsentrert mesterlære, og 3) Dreier, som har videreutviklet sentrale begreper fra Laves teori, og som dermed også kan plasseres innen desentrert mesterlære.

Lave<sup>39</sup> har med utgangspunkt i antropologiske studier av mesterlære utviklet en teori om læring som sosialt situert. For å beskrive Laves teori, er de fire følgende begrepene viktige: praksisfellesskapet, legitim perifer deltakelse, individuelle deltakerbaner og en definisjon av hva læring er. Ifølge Lave skjer læring i en sosial sammenheng, dvs. læringen er situert, og lærlingene er del av et praksisfellesskap (dvs. desentrert mesterlære) med andre lærlinger og eventuelt mesteren. Ifølge henne er det "[...] viktig å se læring som en integrert del av en skapende sosial praksis i den levde verden." (Nielsen/Kvale, 1999, s. 22) Man lærer mens man arbeider, ikke i en årelang utdanning før selve arbeidet begynner. Praksisfellesskapet er ikke bare en måte å lære en bestemt ferdighet på, i sitt eksempel fra mesterlære i Liberia nevner hun også det å skape seg en tilværelse, lære å tjene penger, få visse holdninger og

---

<sup>38</sup> Det må legges til at Nerland, 2003, s. 219 også trekker frem en tredje form for mesterlære, nemlig "Veiledning med en 'scaffolding master'". Jeg har imidlertid valgt å ikke vektlegge denne kategorien som en del av mitt teorigrunnlag. Dette begrunnes først og fremst med at Nielsen/Kvale 1999, s. 21 regner dette som en variant av den personsentrerte mesterlæren, og at jeg ønsket å holde meg til de to hovedskillene personsentrert og desentrert mesterlære. Dessuten vurderte jeg denne tredje kategorien til å ikke være like relevant overfor mitt datamateriale som de to andre kategoriene.

<sup>39</sup> Laves teori om situert læring presenteres i Nielsen/Kvale, 1999, s. 37ff.

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

verdier og modne nok til å oppnå respekt. Med andre ord er praksisfellesskapet yrkesforberedende på veldig mange områder.

Det er imidlertid ikke likegyldig hvor man befinner seg i praksisfellesskapet, ifølge Lave. Begrepet ”legitim perifer deltakelse” henspiller på dette. De nye lærlingene har en perifer deltakelse i praksisfellesskapet, dvs. de må som regel begynne med det enkleste og får mer komplekse oppgaver etter en stund. Etter hvert som de lærer, blir de mer og mer sentrale aktører, dvs. de nærmer seg mer og mer en yrkesutøvelse. På denne måten blir man gradvis ført inn i arbeidslivet og et yrkesmessig fellesskap. At deltakelsen er legitim, henspiller på at de er lovlige, godtatte medlemmer av praksisfellesskapet, selv om de bare er lærlinger. Veien inn mot en mer sentral plass i praksisfellesskapet behøver ikke være lik for alle, dvs. man følger individuelle deltakerbaner. På grunnlag av det ovenfor nevnte kommer Lave så med følgende definisjon av læring: ” [...] skiftende deltakelse i skiftende praksis [...]” (Nielsen/Kvale, 1999, s. 51) og ”Læring kan forstås som ledd i subjekters skiftende deltakelse *i bevegelse* gjennom mange forskjellige kontekster i sin daglige tilværelse.” (Nielsen/Kvale, 1999, s. 40). Det er verdt å merke seg at mesteren ikke er nevnt i disse definisjonene.

I Hubart og Stuart Dreyfus’<sup>40</sup> teori om ferdighetslæring er det ikke det sosiale fellesskapet som står i sentrum, men derimot lærling – læremester – forholdet og individets ferdighetslæring. Dreyfus og Dreyfus argumenterer for at det må være legitimt å undersøke hvordan individer lærer helt på egen hånd, man behøver med andre ord ikke alltid trekke inn det sosiale fellesskapet. De argumenterer for dette ved hjelp av begrepene ”ontisk” og ”ontologisk”. Dreyfus og Dreyfus mener at sosialt miljø i ontologisk betydning (det sosiale miljø forstått som verden, dvs. det fins kun ett sosialt miljø) er en nødvendighet for å lære en ferdighet, men at sosialt miljø i ontisk betydning (det fins flere sosiale miljøer i verden) ikke behøver være det.

Dreier<sup>41</sup> har videreutviklet sentrale begreper innen Laves teori om situert læring på følgende måte: Han kritiserer Lave for å definere praksisfellesskapet for snevert, og argumenterer for at man må snakke om flere praksisfellesskaper eller handlekontekster, og deltakelse i og på tvers av disse. Læring skal derfor defineres som noe som ikke bare får konsekvenser i én læringssituasjon, men noe man tar mer seg til andre handlekontekster. Heller ikke Dreier

---

<sup>40</sup> Ferdighetslæren til Dreyfus og Dreyfus presenteres hos Nielsen/Kvale, 1999, s. 52ff.

<sup>41</sup> Dreiers teori presenteres i Nielsen/Kvale, 1999, s. 70ff.

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

inkluderer mesteren i sin definisjon av læring. Derimot fokuserer han på at læring alltid er situert, også når man er alene. Han understreker at det sosiale ikke bare er noe "[...] umiddelbart nærværende. En ferdighet og en innlæring kan utmerket godt ha viktige sosiale og samfunnsmessige dimensjoner selv om den foregår i enerom." (Nielsen/Kvale, 1999, s. 85).

Ved første øyekast kan det virke som om det er liten forskjell på personsentrert og desentrert mesterlære med utgangspunkt i læring eller undervisning. Men mens læreren i den desentrerte mesterlæren med utgangspunkt i undervisning henviser til faktorer utenfor seg selv, er det i den desentrerte mesterlæren hos Lave og Dreier (utgangspunkt i læring) praksisfellesskapet som står i sentrum. I teoriene til Lave og Dreier behøver læreren strengt tatt ikke være til stede i det hele tatt, mens han i desentrert mesterlære med utgangspunkt i undervisning er sentral, fordi han henviser til andre læringsmuligheter enn seg selv.

#### **3.4. En oppsummering av det teoretiske materialet som ligger til grunn for oppgaven.**

I og med at det fins ulike definisjoner og typer av mesterlære, anser jeg det som viktig å trekke frem det i kapittel 3.2. og 3.3. som er mest sentralt som teorigrunnlag for min masteroppgave. For det første knytter jeg an til den tradisjonelle bruken av ordet "mesterlære" innen de germanske språk. Dette fordi jeg har valgt å ha et undervisningsperspektiv på masteroppgaven, både når det gjelder teoretisk perspektiv og empirisk undersøkelse. Jeg har også valgt å undersøke både hovedinstrumentundervisning og gruppeundervisning. Dette knytter an til både de definisjonene som legger vekt på mester – svenn - forholdet, og også de som legger vekt på praksisfellesskapet. Videre er både personsentrert og desentrert mesterlære sentralt. I og med mitt undervisningsperspektiv har jeg valgt å bruke følgende definisjoner på disse to begrepene: 1) personsentrert mesterlære: læreren henviser til seg selv i sin undervisning, og 2) desentrert mesterlære: læreren henviser til faktorer utenfor seg selv i sin undervisning.

I og med de ovenfor nevnte definisjonene, anser jeg innen personsentrert mesterlære følgende som relevant: lærerens egen yrkesutøvelse, hans kompetanse som utøvende kunstner, hans kunnskaper om faget (kunnskap som akkumulert i mesteren) og hans forholdningssett til faget

### Kapittel 3: Teoretisk perspektiv.

(verdier og standarder). Når det gjelder desentrert mesterlære, er følgende relevant: yrkeskulturen, praksisfellesskap, fagkunnskap (fagkunnskap som sosialt distribuert), fagets tradisjoner, sentrale utøvere, ulike seremonier og ritualer, og artefakter. De ovenfor nevnte relevante faktorene innen personsentrert og desentrert mesterlære er imidlertid ikke å anse som en tvangsmessig huskeliste som skal undersøkes punkt for punkt. Dette er eksempler på hva som kan stå sentralt innen personsentrert og desentrert mesterlære. De ulike faktorene kan ha ulik grad av viktighet i ulike pedagogers undervisning, og noen faktorer kan i noen undersøkelser ikke være sentrale i det hele tatt. Jeg anser dessuten selve definisjonen av personsentrert og desentrert mesterlære, som undervisning med henvisning til jazzpedagogen eller faktorer utenfor jazzpedagogen, i prinsippet som åpen for at det kan være flere sider ved jazzpedagogen, eller flere faktorer utenfor jazzpedagogen, som ut fra et empirisk materiale kan være verdt å tilføye.

I tillegg til å undersøke hvorvidt, og på hvilken måte, personsentrert og desentrert mesterlære står sentralt i jazzpedagogens undervisning, kommer jeg også inn på noen problemstillinger som ut fra presentasjonen av mesterlære virker interessante<sup>42</sup>. Rent konkret gjelder dette hvorvidt mesterlære kan ha en konserverende effekt, hva som kjennetegner lærerrollen innen mesterlære, hvorvidt denne kan beskrives som autoritær, og hva som kjennetegner forholdet mellom verbal og non – verbal formidling innen mesterlære.

---

<sup>42</sup> Se kap. 3.2. og sammenlikne problemstillingen i kap. 1.2.



## **4. Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.**

### **4.1. Kategorisering og fremstillingsmåte.**

Kapittel 4 presenterer de empiriske resultatene og tolkningen av disse. For å få frem det som jeg anser som det mest karakteristiske ved jazzpedagogens undervisning, vurderte jeg det slik at dette måtte kategoriseres på en eller annen måte. Kategoriseringen tok form av kapittelinnledninger og kapitteloverskrifter som forhåpentligvis tilkjennegir vesentlige kjennetegn ved jazzpedagogens undervisning. Disse kategoriene er imidlertid ikke å anse som nøytrale størrelser, de er uttrykk for min tolkning av jazzpedagogens undervisning, og hva jeg velger å trekke frem som viktig.<sup>43</sup>

Kapittel 4 består av tre hoveddeler.<sup>44</sup> Først tolkes jazzpedagogens undervisning ut fra personsentrert mesterlære (kap. 4.3.), og deretter ut fra desentrert mesterlære (kap. 4.4.). Jeg har prøvd å trekke frem de trekk ved jazzpedagogens undervisning som jeg anser for mest sentrale. I forhold til teoretisk grunnlag har dette den konsekvens at noen aspekter ved teori har fått større plass enn andre, avhengig av hva jazzpedagogen fokuserte mest på. I siste del (kap. 4.5.) tar jeg opp spørsmål som både ut fra det empiriske materialet, og også ut fra teoretisk grunnlag, var interessante å diskutere. Det var imidlertid viktig å behandle disse emnene i et eget delkapittel, i og med at de er relevante for både personsentrert og desentrert mesterlære.

Med hensyn til sitater fra intervju og observasjon, har jeg valgt å bruke følgende symboler:

” ” – markering av sitatets begynnelse og slutt.

[...] – ett eller flere ord i sitatet er utelatt.

[Miles] – forklarende ord som er tilføyd av forfatteren.

---

<sup>43</sup> For ytterligere kommentarer angående kategorisering, se kap. 2.7.

<sup>44</sup> Kap. 4.2. er ment som en innføring i og presentasjon av pedagogens måte å undervise på, dvs. liten grad av tolkning.

## **4.2. Presentasjon av jazzpedagogen og eksempler på hans undervisning.**

Både med hensyn til utdanning og yrkeserfaring har min informant en solid bakgrunn. Han er utdannet i jazz på høyskolenivå, først med pedagogisk grunnutdanning, og deretter med hovedfag. Han tok utdanning på en tid da det fantes få jazzpedagoger i Europa. Hans lærere var dermed i stor grad amerikanske jazzmusikere som kom til Europa for å lære europeere å spille jazz. Tradisjonen han ble opplært i, kaller han for ”den harde amerikanske skolen”.<sup>45</sup> Når det gjelder hans yrkesliv, er han, og var også på intervjuetidspunktet, aktiv som både pedagog, utøvende musiker og komponist. Hans virksomhet som pedagog startet i 1989 (både som hovedinstrumentlærer og storbandleder), som en biinntekt ved siden av studiene, og siden dette har han hatt ansvar for ulike former for undervisning (hovedinstrument, ulike former for samspill, teorifag).

Når det gjelder hans undervisning, vil jeg beskrive to eksempler på dette, nemlig de to observerte undervisningstimene. Dette er gjort for å gi et innblikk i typiske trekk ved hans måte å undervise på.<sup>46</sup> Eksempel 1 er en beskrivelse av observasjon av hovedinstrumentundervisning, mer konkret observasjon av undervisning på den såkalte ”øvingsskolen”<sup>47</sup> på NMH. Dette foregikk 18.11.03 fra kl. 18.30 til 21.00. Min informant hadde på observasjonstidspunktet vært lærer ved øvingsskolen i 4-6 år (han husket ikke nøyaktig). Han så på øvingsskolen som det samme som å undervise selv, men bare med et ledd imellom. Studenten som skulle lære å undervise, gikk i 2. klasse på pedagogikklinja på NMH. Eleven gikk i 3. klasse på videregående og hadde drevet med jazz en stund.

Eksempel 2 er en beskrivelse av observasjon av samspillundervisning, nærmere bestemt observasjon av et amatørstorband min informant dirigerte. Dette foregikk 12.11.03 fra kl.

---

<sup>45</sup> Jazzpedagogen beskrev denne tradisjonen som preget av det å kunne spille like bra som diverse kjente jazzmusikere. Etter hans mening hadde denne retningen for stort fokus på det å kunne etterlikne anerkjente musikere, og for lite fokus på det å utvikle sitt eget uttrykk.

<sup>46</sup> Det kom imidlertid frem enda flere karakteristiske trekk ved hans undervisning under intervjuet. Eksempelene er dermed ikke en fullstendig beskrivelse av hans måte å undervise på.

<sup>47</sup> ”Øvingsskolen” er ukentlig undervisning der en instrumentallærer, en student og en elev som ikke tilhører utdanningsinstitusjonen, er involvert. Formålet med øvingsskolen er at instrumentallæreren skal lære studenten å undervise et gitt instrument. Dette foregår ved at studenten først underviser eleven (instrumentallæreren er mest mulig passiv, og heller ikke alle gangene til stede), og deretter får studenten tilbakemelding av instrumentallæreren (eleven er da ikke til stede). For øvrig er beskrivelsen av undervisningen på øvingsskolen det eneste stedet i oppgaven der jeg skiller mellom student og elev. Studenten går på NMH, og eleven går på videregående skole.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

19.00 til 22.00. Min informant var på observasjonstidspunktet ganske ny som fast dirigent. Den dagen jeg var til stede, var hans andre øvelse, men han hadde vært vikar for dem flere ganger tidligere. Storbandet jobbet prosjektbasert. Den dagen jeg observerte, var de ved avslutningen av et prosjekt med en innleid profesjonell musiker som gjestemusiker og komponist. Bandet hadde lagt opp til én del med gjesteartisten og én uten. Dette var generalprøven før kommende konserthelg med tre jobber.

#### Eksempel 1: Hovedinstrumentundervisning på øvingsskolen.

Undervisningen foregår i et undervisningsrom på NMH utstyrt med flygel, cd - spiller, tavle, notestativ, stoler og bord. I første del underviser studenten eleven, og min informant er ganske passiv bortsett fra at han komper på flygelet (eleven har glemt play - along cd'en som de skal bruke). I løpet av timen spiller de seg gjennom "Donna Lee", "G minor blues" og "There will never be another you". Jeg legger merke til at min informant komper på ulike måter (spiller mye eller lite, spiller bestemt eller mindre bestemt). Det virker som om dette er ment å påvirke elevens spillemåte.<sup>48</sup> Han stopper heller ikke opp når eleven spiller feil.<sup>49</sup> Pedagogen bryter inn et par ganger for å forklare noe rent teoretisk (hva ren moll er), og for å få klarhet i om hans voicinger på piano og elevens valg av skalaer stemmer overens. I sistnevnte tilfelle oppklarer pedagogen problemet ved hjelp av jazzteoretiske forklaringer.

Etter en kort pause er undervisningen i gang igjen, nå bare med jazzpedagogen og studenten til stede. Studenten spør om hva jazzpedagogen mener man kan ta i betaling for ulike jobboppdrag (studenten prøver å etablere seg på jobbmarkedet), og jazzpedagogen svarer med egen erfaring som utøvende musiker. Deretter går jazzpedagogen over til å gi studenten tilbakemelding på undervisningen han nettopp har gjennomført. Pedagogen nevner både hva som var bra (for eksempel at studenten var streng med elevens frasering), og hva studenten bør forbedre (han bør bli en bedre pianoakkompagnatør for sine elever).

I sin tilbakemelding bruker pedagogen både samtale og egen spilling som virkemidler. Eksempelvis kan nevnes at pedagogen vil vise studenten hvordan man kan få eleven til å spille "even eight's"<sup>50</sup> I stedet for å forklare med ord hva han mener, begynner jazzpedagogen å spille et komp med rette åttendeler. Etter å ha gjort dette forklarer han med ord at man kan

---

<sup>48</sup> Dette bekreftet han etterpå i intervjuet.

<sup>49</sup> Han sa i intervjuet at dette var bevisst gjort.

<sup>50</sup> Såkalte "rette" åttendeler, ikke "swingte".

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

påvirke elevens spill ved å spille et komp med rette åttendeler. Samtaleformen blir også brukt i ren form på den måten at pedagogen spør, eleven svarer, og jazzpedagogen sier om han er enig eller ikke enig. De er ikke alltid enige, men pedagogen sier at han skjønner studenten ("Jeg forstår kritikken din"). På meg virker det som om samtaleformen bidrar til at studenten får komme til orde. Imidlertid er jeg hele tiden klar over hvem som er lederen av de to. Selv om studenten får komme med innspill, merker man at pedagogen har visse temaer han vil innom i løpet av timen.

I løpet av timen kommer jazzpedagogen innom noen prinsipper som han synes er viktige i instrumentalundervisning, og som han gjerne vil videreformidle til eleven. Han nevner følgende: - som instrumentallærer bør man foreta en elevanalyse ut fra ulike delområder (det harmoniske, frasering, rytmisk forståelse)<sup>51</sup>, og så la dette danne utgangspunkt for en øveplan for eleven, - bruke "jazzetyde"<sup>52</sup> som øvelse, - forenkling, slik at eleven kan få overskudd til å tenke på flere ting samtidig, - eleven bør jobbe med det grunnleggende håndverksmessige før man går over til det mer kunstneriske.

Etter den konkrete tilbakemeldingen på studentens undervisning i første del, går jazzpedagogen over til å lære studenten to områder som han mener han må beherske som instrumentallærer, nemlig pianoakkompagnement og jazzteori. Han sier at man som pianoakkompagnatør kan påvirke elevens spill, for eksempel ved å spille mindre (eleven vil da ifølge ham jobbe mer med timing, for han vil få mindre støtte fra pianoet). I sin pianoundervisning til studenten bruker pedagogen mange ulike forklaringsmåter: han spiller selv for at studenten etterpå skal etterlikne, han forklarer med ord, han refererer til et par lærebøker, han henviser til det å lytte, og han skriver på tavla. Når han forklarer med ord, refererer han både til teori (for eksempel II – V – I - progresjoner i dur og moll og annen teori på et temmelig høyt nivå), til musikkhistorien (både jazz og vestlig kunstmusikk), og også til hvordan det høres ut (for eksempel at tersstrukturer låter gjennomsløst). Det virker på meg som om studenten liker det å få spille selv bedre enn å snakke om teori (det virker ikke som om han forstår alt som blir sagt).<sup>53</sup> Når studenten ikke skjønner de teoretiske forklaringene,

---

<sup>51</sup> Senere sammenliknet han disse områdene med en knyttneve. Knyttneven er da den totale kompetansen, og fingrene er de ulike delområdene. Han understreket at man må beherske alle områdene for å bli en god musiker. Han kalte det også for "det håndverksmessige", dvs. grunnleggende ferdigheter i motsetning til det rent kunstneriske.

<sup>52</sup> En øvelse tilpasset jazzgenren, der man kan øve skalaer, harmonikk, timing og frasering (ofte i kombinasjon).

<sup>53</sup> Jazzpedagogen sa senere i intervjuet at den undervisningstimen jeg observerte, var lenger enn vanlig. Han sa at studenten helt tydelig fikk for mye informasjon, og at han dermed ikke fikk med seg alt.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

anbefaler pedagogen ham å lytte først (pedagogen spiller), for at det skal bli lettere å forstå etterpå ("Bare lytt først, så gir det deg en idé"). Avslutningsvis sier jazzpedagogen at studenten må jobbe mer med pianospillingen hjemme, fordi han vil få veldig bruk for dette i undervisningssammenheng.

#### Eksempel 2: Samspillundervisning i form av storbandsøvelse.

Storbandøvelsen finner sted i en stor sal med scene og masse publikumsstoler. Storbandet sitter klare i en ring på scenen da dirigenten og jeg kommer. Stemningen er god, det er tydelig at mange av medlemmene kjenner hverandre. Dirigenten gjør seg klar, sier at de skal begynne med en av låtene til gjestemusikeren, teller opp, og så er de i gang. De blir stoppet av dirigenten temmelig fort fordi tempoet er feil. Dirigenten sjekker metronomen, og så er de i gang igjen.

Hele resten av bandøvelsen følger setlista til konserten ganske stramt,<sup>54</sup> og det hele er preget av dirigenten som tydelig leder. Han bestemmer rekkefølgen på låtene, hvor lang tid de skal bruke på hver, om de skal stoppe på grunn av feil tempo, om de skal ta hele låten eller bare en del, og lignende. Ved et tilfelle faller dirigenten ut, og da faller også hele bandet sammen. Dette viser at bandet er temmelig avhengig av å ha en leder. Et par ganger kommer det forslag fra et av medlemmene om å ta en låt om igjen, men dirigenten bestemmer at de ikke har tid. Han sier at han ikke kan gå inn i alle detaljer på grunn av tidspress. Selv om dirigenten på denne øvelsen helt klart er den som bestemmer, inviterer han til et møte for å diskutere bandets videre repertoar. I sin tilbakemelding til bandet gir dirigenten både ris og ros ("Dødsbra! Kult!", "For dårlig konsentrasjon"). I forhold til gjestemusikeren inntar dirigenten en annen rolle enn overfor bandmedlemmene. Her spør han ofte hvordan gjestemusikeren vil ha låtene, hvor lenge han vil spille solo osv. Det er tydelig at dirigenten er opptatt av at gjestemusikeren skal få innflytelse.

Dirigenten bruker ulike metoder for å få bandet til å spille slik han vil. De viktigste måtene jeg legger merke til, er synging, spilling, forklaringer med henvisning til noter, i noen grad teori, musikkhistorien og metaforer, og kroppsspråk. Dirigenten bruker synging når det er en frase eller flere fraser som han ikke er fornøyd med. Han synger først frasen selv (noen ganger både feil og riktig frase, andre ganger bare riktig frase), og så skal en eller flere

---

<sup>54</sup> Jazzpedagogen kommenterte senere i intervjuet at han var veldig stresset på grunn av at bandet hadde fått øvd for lite til den kommende konserthelgen.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

instrumentgrupper (avhengig av hvem det gjelder) gjøre det samme. Noen ganger synger han sammen med dem i tillegg, andre ganger ikke. Han bruker samme fremgangsmåte når det gjelder spilling. Jeg legger merke til at instrumentgruppen(e) prøver å etterlikne så godt de kan, ikke bare de riktige notene, men også andre ting som dynamikk, bestemte støt og lignende.

Når det gjelder noter, spiller dette en sentral rolle. De ulike instrumentgruppene har utskrevne stemmer, og man orienterer seg ved hjelp av taktnumre og bokstaver som angir ulike deler. Når noen spiller feil, oppfordrer dirigenten til å fokusere mer på notene ("Vi må lese det som står der!"). Men når enkelte kun er opptatt av notene, oppfordrer han til å ikke binde seg for mye av notene ("Syng mer enn å lese!"). Imidlertid kan ikke gjesteartisten noter, han er selvlært. Dirigenten passer derfor på å "oversette" informasjonen til ham. For eksempel snakker han om "C-delen" til bandet og om "stikket" til gjestemusikeren. Han viser her evne til å bruke ulike betegnelser og større og mindre grad av fagspråk.

Dirigenten refererer til teori i enkel språkbruk innimellom (bandet skal tenke tidlig 3'er istedenfor 2 - og, og lignende). Han henviser også til musikkhistorien for å få bandet til å spille en låt i 30 - talls stil. Han både forklarer hva 30 - talls stil er, og demonstrerer dette ved å spille selv. Min påstand er at man kan høre tydelig forskjell på bandet etter forklaringen og demonstrasjonen. Dirigenten bruker også metaforer for å få frem det han ville: Støt i blåsen skal lyde som "piskeslag", de må spille "frekkere", det er for mye "pling - plong", de skal spille som et "svar på forrige frase". Dirigentens kroppsspråk er veldig tydelig. Han viser med hele seg hvordan dynamikken skal være, hvor de enkelte stemmegruppene skal inn, og markerer rytmen med hånda på spesielt viktige steder.<sup>55</sup>

Jeg legger merke til at bandmedlemmene ser ut til å ikke bare lære av dirigenten, men også av hverandre. Ved et par anledninger forklarer de noe til hverandre hvis en har spilt feil. Jeg merker også at de blir påvirket av gjesteartisten. Han er langt bedre enn bandet og hever bandet gjennom sitt spill. Helt konkret merker jeg at han påvirker dynamikken, man hører at bandet følger ham. Dirigenten sier også til bandet at de må åpne opp ørene sine for andre enn seg selv i bandet.

---

<sup>55</sup> Da vi senere snakket om dette i intervjuet, viste det seg at han vanligvis ikke brukte et så tydelig kroppsspråk. Grunnen til at han gjorde det ved denne anledningen, var at bandet ikke kjente ham så godt. Dermed mente han at han måtte være ekstra tydelig.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Når det gjelder soloer, er dette flere ganger et tema. Dirigenten sier veldig mange ganger at alle kan få spille solo. Bandmedlemmene er allikevel nølende til å si at de gjerne vil dette. Imidlertid er det et par stykker som spiller litt solo, og også et par stykker som spiller nedskrevne leadstemmer. Det kan virke som om disse har en litt mer sentral posisjon i bandet, iallfall musikalsk sett. Dirigenten blander seg ikke inn i hvordan den enkelte velger å utforme sin solo, men er med på å bestemme hvem som skal være solister. Dirigenten avslutter med å si at de må se mer på låtene hjemme. Han henviser til at han selv må forberede seg, og at det da er rimelig at også bandmedlemmene gjør dette.

### **4.3. Undervisning med utgangspunkt i jazzpedagogen.**

I kapittel 4.3. undersøkes det hvorvidt jazzpedagogen henviser til seg selv som utgangspunkt for sin undervisning, og i så fall på hvilke områder og i hvor stor grad. Kapitlet er med andre ord en tolkning i lys av personsentrert mesterlære. De ulike underkapitlene viser hvilke ulike sider ved jazzpedagogen som danner utgangspunkt for undervisning.

#### **4.3.1. Jazzpedagogens utøvelse. Fra demonstrasjon til observasjon.**

Når det gjelder jazzpedagogens egen utøvelse som utgangspunkt for undervisning, er det sentralt å trekke frem at pedagogen tok i bruk både synging og spilling som virkemidler. Riktignok er det først og fremst på sitt hovedinstrument (spilling) at pedagogen har mesterstatus, og ikke som vokalist. Han fikk imidlertid tydelig frem, både gjennom synging og spilling, hvordan han mente for eksempel en frase skulle lyde. Han understreket også i intervjuet betydningen av å bruke både spilling og synging, blant annet fordi man da ifølge ham fikk en sterkere gehørmessig tilnærming til musikken. ”Hører du det, kan du syng det, og da er det ikke langt igjen til å spille det riktig.”

Jazzpedagogens bruk av synging og spilling bar helt tydelig preg av en fremgangsmåte som har mye til felles med begrepene ”demonstrasjon – observasjon - imitasjon”, slik de er beskrevet i teorigrunnet i kapittel 3.2. Jazzpedagogen tok dermed i bruk fremgangsmåter som helt klart har paralleller til mesterlære, mer spesifikt den personsentrerte. Typisk

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

fremgangsmåte kan beskrives på følgende måte: Jazzpedagogen sang eller spilte en frase slik han mente den skulle fremføres (for eksempel noen takter av en storbandsstemme, eller pianokompet for studenten på øvingsskolen). Fordi pedagogen viste eller demonstrerte hvordan musikken skulle utføres, må dette kunne kalles ”demonstrasjon”. Under demonstrasjonen så og lyttet studenten/bandmedlemmene nøye, noe som kan betegnes med begrepet ”observasjon”. Etter at jazzpedagogen hadde vist hvordan for eksempel en frase skulle spilles, var det studentens/bandmedlemmenes tur til å prøve å gjøre tilsvarende. Dette må ut fra teoretisk terminologi kunne kalles ”imitasjon”, fordi studentene/bandmedlemmene prøvde å etterlikne jazzpedagogen.

Videre i prosessen skjedde det ofte at pedagogen ikke var fornøyd med første forsøk på imitasjon. Han prøvde da å sette fingeren på det som var feil. Det er her relevant å bruke begrepet ”korrigerings”, et begrep som er sentralt i mesterlærens teorigrunnlag.<sup>56</sup> Jazzpedagogen mente at denne korrigeringen var viktig for å bli kvitt feil på en rask og effektiv måte. ”Veldig ofte krever det en liten innsats for å bli kvitt feilen.”. Med referanse til teoretisk terminologi kan man også kalle dette en ”vurdering underveis”<sup>57</sup>, dvs. at pedagogen gav tilbakemeldinger mens bandet eller studenten var midt i en øvingsprosess. Mens studenten og storbandet i mange andre sammenhenger ble vurdert ut fra et sluttresultat (for eksempel den kommende konserthelgen for storbandet sin del, eksamener og spillejobber for studentens del), fikk pedagogens tilbakemeldinger funksjon som en prosessevaluering (sm.l. Engelsen, 1998, s. 210f). I og med at studenten/bandmedlemmene inni mellom pedagogens demonstrasjoner hele tiden spilte ganske mye selv, må man også kunne betegne undervisningsprinsippet ”å lære gjennom å handle”<sup>58</sup> som relevant. Bandmedlemmene/studenten fikk med andre ord hele tiden praktisert det de skulle lære.

Imidlertid var det også trekk ved jazzpedagogens undervisning som skilte seg fra teorigrunnlagets ”demonstrasjon – observasjon - imitasjon”. Først og fremst gjaldt dette ”observasjon”. Mens begrepet ”observasjon” i størst grad gir assosiasjoner til det å legge merke til med øynene, altså å lære ved å se, understreket jazzpedagogen i stor grad det å lære ved hjelp av ørene, med andre ord ved hjelp av gehøret. ”Det vi trenger mest, det er jo ørene våre. [...] Så uten det [gehør, ørene] fungerer det faktisk ikke.” I og med at mesterlære

---

<sup>56</sup> Se kap. 3.2.

<sup>57</sup> Se kap. 3.2.

<sup>58</sup> Se kap. 3.2.



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

tradisjonelt er blitt tilknyttet håndverksyrker der det var viktig å bruke øynene for å lære, er det naturlig at man i fremstillinger av mesterlære bruker begrepet ”observasjon”. I forhold til mitt empiriske materiale, og ved bruk av mesterlære i forhold til musikk generelt, vil jeg imidlertid argumentere for at det er relevant å tilføye begrepet ”lytting” ved siden av ”observasjon”. Dette for å understreke den viktige funksjonen ørene blir tillagt i musikk. Sentrale læreprosesser ut fra mitt empiriske materiale blir dermed følgende: demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon.

For å ytterligere argumentere for det ovenfor nevnte er det verdt å trekke frem arbeidene til Green (2002) og Lilliestam (1995), siden de befatter seg med musikkgenrer som er beslektet med jazz. Green (2002) beskriver ”listening and copying” som den absolutt vanligste måten å lære på innen populærmusikk. Hun beskriver riktignok i størst grad det å lytte på og etterlikne plater, men nevner også livesituasjonen (Green, 2002, s. 60). Det å bruke øynene nevnes også som en måte å lære på (Green, 2002, s. 97), men det er som nevnt det å lytte som beskrives som den vanligste måten å lære på. Videre går Green, 2002, s. 61ff i detalj på hva det å lytte vil si, og nevner tre ulike detaljnivåer av lytting: ”purposive”, ”attentive” og ”distracted” form for lytting. Også observasjonen av jazzpedagogen viser at detaljnivået med hensyn til lytting og den følgende imitasjonen, kunne variere. Mens han i storbandet kunne gå inn på hvordan et enkelt støt i blåsen skulle lyde (stor grad av detaljnivå), var det i forhold til pianokompet på øvingsskolen viktigere at studenten oppfattet det overordnede, karakteristiske ved kompet (mindre grad av detaljnivå). Studenten skulle ikke kopiere hver enkelt tone, men lage et komp som liknet, hadde samme ”feel” og genrepreg som jazzpedagogens demonstrasjon.

Også Lilliestam, 1995, s. 19 og 150ff vektlegger det å lære ved hjelp av både hørsels – og synsinntrykk innen rock -/bluestradisjonen. Han fremhever at fordelene med å lære gjennom personlige kommunikasjon (dvs. fra et annet menneske contra en innspilling) er nettopp at man kan både høre musikken og se hvordan vedkommende spiller. Også han understreker lyttingens og imitasjonens ulike detaljnivåer ved at dette kan variere fra en så nøyaktig kopi som mulig, til å kopiere grunnfølelsen uten alle detaljene. Oppsummerende kan man dermed si at det med hensyn til begrepene ”lytting” og ”observasjon”, er stort sammenfall mellom mitt empiriske materiale innen jazzgenren, populærmusikk slik den fremstilles hos Green (2002), og rock -/bluestradisjonen slik den fremstilles hos Lilliestam (1995).

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Selv om demonstrasjon - lytting/observasjon - imitasjon var sentrale i jazzpedagogens undervisning, sa han at han ofte begynte med å lytte til eleven/storbandet før han satte i gang med de ovenfor nevnte undervisningsmåtene. ”Først lar jeg dem [hovedinstrumentelevene] spille, som oftest en låt som de føler seg komfortable med og har vært borti før.” Dette hadde sammenheng med at han ville vite noe om utgangspunktet til studenten eller storbandet, og ikke bare sette i gang med å vise til egen utførelse. Jazzpedagogen ville med andre ord ikke bare ta utgangspunkt i seg selv i sin undervisning, men også i eleven(e). Dette viser at jazzpedagogen ikke brukte demonstrasjon - lytting/observasjon - imitasjon i rendyrket form, men kombinerte dette med andre fremgangsmåter som han mente var viktige.<sup>59</sup> I forlengelsen av dette må det nevnes et sentralt aspekt ved det å analysere empiri ut fra et teoretisk grunnlag, som for eksempel mesterlære. Et teoretisk grunnlag vil man sjeldent finne i rendyrket form i det praktiske liv (det fins selvfølgelig noen unntak), blant annet fordi det i fremstillinger gjerne legges vekt på forskjellene mellom ulike teoretiske standpunkt med den konsekvens at disse ofte settes på spissen. Vanligere enn å finne rendyrkede teorier virkeliggjort i det praktiske liv, er det trolig at man finner elementer av disse, og at man gjerne også kan finne elementer fra ulik, noen ganger motstridende, teori.

Jeg anså det som interessant å finne ut hvorvidt jazzpedagogens egen utøvelse i form av spilling og synging, og med de ovenfor nevnte undervisnings – og læreprosessene, alltid stod like sentralt i hans undervisning, eller om dette kunne variere. Jazzpedagogen fremhevet her det personlige uttrykk og det kunstneriske contra et håndverksmessig grunnlag som den avgjørende faktoren, og som et grunnleggende skille i mye av hans tenkning rundt undervisning innen jazzgenren.

”Selveste kunsten må de [elevene] på en måte forstå selv [...] Hos meg skal de egentlig lære håndverk, lære teorien rundt det, lære de praktiske bitene som skal hjelpe dem til å finne den kunstneriske biten selv.”

Når det gjaldt et håndverksmessig grunnlag, fremhevet jazzpedagogen at det dreide seg om basale kunnskaper som alle måtte tilegne seg (for eksempel skalaer og tilhørende akkorder, frasing, timing). Vekten lå på et felles grunnlag, og ikke på det individuelle. Man kan trekke paralleller til det Hanken/Johansen, 1998, s. 171 og 97, skriver om musikk sett som et ferdighets – eller håndverksfag. Man legger her vekten på grunnleggende ferdigheter, og ikke

---

<sup>59</sup> I og med at undervisning med utgangspunkt i eleven(e) beskrives i kap. 4.4.1., har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på dette her.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

så mye på det personlige og individuelle. Når det gjaldt det personlige uttrykk, derimot, skulle dette helst være forskjellig fra elev til elev, og gjerne så spesielt som mulig. Det som vi i denne forbindelse snakket mest om, var det å improvisere og det å lage egen musikk, fordi eleven her i veldig sterk grad må skape noe selv, men også det å spille en melodi med en egen tilnærming hørte med til det personlige uttrykk.

Skillet mellom håndverksmessig grunnlag og personlig uttrykk fikk konsekvenser for hvorvidt pedagogen valgte å ta i bruk egen utøvelse som utgangspunkt for undervisning, dvs. undervise på en måte som kan betegnes som personsentrert mesterlære. I de to observasjonssituasjonene la jeg merke til at jazzpedagogen brukte demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon kun når det personlige uttrykk ikke stod i sentrum. Eksempelvis brukte han synging og spilling når studenten skulle lære seg et basiskomp. Her lå vekten på det å utvikle et praktisk verktøy for undervisningssituasjonen, nemlig å kompe en elev som helst skulle utvikle sitt eget personlige uttrykk. I storbandet brukte jazzpedagogen synging og spilling når ulike instrumentgrupper skulle innøve sine stemmer. I og med at hver instrumentgruppe skulle ha én felles stemme, var det instrumentgruppen som helhet, og ikke den enkelte instrumentalist og hans personlige uttrykk som stod i sentrum. Jazzpedagogen brukte aldri demonstrasjon – lytting/observasjon - imitasjon når noen skulle spille solo.

Etter at jeg hadde lagt merke til det ovenfor nevnte i observasjonssituasjonene, snakket vi videre om dette i intervjuet. Det viste seg at pedagogen hadde en veldig bevisst holdning til å ikke anvende demonstrasjon – lytting/observasjon - imitasjon når det personlige uttrykk stod i sentrum, fordi han mente det kunne påvirke elevens personlige uttrykk for mye:

”[Det] kan være en fare for at de [elevene] låter sånn som meg selv. De blir farget for mye [...] Du kan ikke forme dem hundre prosent, da blir det for likt. De må være litt kreative, de også [...] Hos meg skal de egentlig lære håndverk, lære teorien rundt det, lære [...] de praktiske bitene som skal hjelpe dem videre til å finne den kunstneriske biten selv. Fordi det er litt viktig at de er kreative nok til å utforske det selv rett og slett: 'Hvilken type er jeg? Hvordan ville jeg uttrykt den typen melodi?' Det skal man helst ikke gi for mye støtte til egentlig.”

Jazzpedagogens skille mellom personlig uttrykk og håndverksmessig grunnlag, og de tilhørende konsekvensene for bruk av demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon, har mye til felles med det Nielsen, 1998, s. 297ff sier om reproduksjon og produksjon. I følge Nielsen (1998) preges reproduksjon av at man gjenskaper eller etterlikner enten en skriftlig representasjon, en muntlig kilde (muntlig overlevering) eller en elektronisk representasjon.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Det å imitere en person (dette er den typen reproduksjon som er mest aktuell i forhold til personsentrert mesterlære, i og med at det er en person inn i bildet) knyttes til reproduksjon og gjenskapning. Produksjon, derimot, forbindes med det skapende og kreative. Parallellen til mitt empiriske materiale blir at det personlige uttrykk forbindes med kreativitet og en skapelsesprosess, og dermed tar form av produksjon. Det håndverksmessige, derimot, har større innslag av reproduksjon, og det er derfor pedagogen på dette området i utstrakt grad bruker egen utøvelse som utgangspunkt for undervisning.<sup>60</sup>

### **4.3.2. Håndverk som basis for det personlige uttrykk.**

Når det gjelder håndverksmessig grunnlag, fikk jeg tydelig inntrykk av at pedagogen hadde en selvstendig tilnærming til dette. Han hadde helt klare oppfatninger av hvordan det håndverksmessige skulle utvikles, og hva som skulle inngå i et håndverksmessig grunnlag. Ut fra dette, og også ut fra det han selv sa om at ikke alle jazzpedagoger underviste slik som han, er det naturlig å behandle håndverksmessig basis som en del av personsentrert mesterlære. Jazzpedagogen henviste med andre ord til sin egen tilnærming og oppfatning av det håndverksmessige, og understreket at dette kunne variere fra lærer til lærer.

Jazzpedagogen understreket imidlertid at det håndverksmessige i seg selv ikke var et mål, men at dette skulle tjene som et grunnlag og en basis for det personlige uttrykk. Det var med andre ord det personlige uttrykket som var det egentlige målet. Jazzpedagogen kommenterte dette på følgende måte: "Som jazzmusiker skal du prøve å få et uttrykk som helst ingen andre har." Et godt håndverksmessig grunnlag skulle gjøre eleven i stand til å uttrykke det personlige og individuelle for eksempel i en improvisasjon, blant annet ved at han ikke spilte unødvendige feil, kunne improvisere over alle typer akkordskjemaer, og ikke ble hemmet over manglende teknikk. Pedagogen mente også at det var viktig å få på plass det håndverksmessige først, og at utviklingen av det personlige uttrykk kunne bli viktigere etter hvert. Man kan her trekke paralleller til det fagsyn som beskrives hos Hanken/Johansen, 1998, s. 172, der grunnleggende ferdigheter er det viktigste i en tidlig fase av undervisningen.

---

<sup>60</sup> For en mer fullstendig diskusjon må man imidlertid også trekke inn begrepet individualitet og spørsmålet om konservering. Dette blir imidlertid gjort i kap. 4.4.1. (individualitet) og 4.5.1. (konservering), og jeg har derfor valgt å ikke gå videre inn på dette her.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Både intervju og observasjon viste at jazzpedagogen fremhevet ganske mange faktorer som viktige i forbindelse med det håndverksmessige. Jeg har valgt å trekke frem fire aspekter: ”knyttneveprinsippet” og jazzteori som eksempler på hva som skulle læres, og såkalt ”effektiv øving” og jazzetyde som eksempler på hvordan dette skulle øves.

Jazzpedagogen la vekt på at den totale håndverksmessige kompetansen måtte bestå av ulike delområder (med andre ord hva som skulle læres). De ulike delområdene var for eksempel det harmoniske (i form av skalaer og akkorder og sammenhengen mellom disse), timing (det å kunne spille i riktig tempo i forhold til en gitt puls) og frasering (blant annet å betone slagets – og, ikke på slaget). Som et bilde på dette viste han til knyttneven, derav betegnelsen ”knyttneveprinsippet”.<sup>61</sup> Knyttneven består av ulike fingre, og det er viktig at alle fingrene fungerer for at hele hånda skal fungere. Det samme gjaldt for den håndverksmessige totalkompetansen, nemlig at alle delområdene nevnt ovenfor måtte fungere for at spillet totalt sett skulle bli bra. Det var viktig å først jobbe med det delområdet eleven behersket dårligst, for deretter å jobbe med alle delområdene samtidig. Når jazzpedagogen gikk inn på de ulike delområdene i detalj, trakk han inn en god del grunnleggende jazzteori,<sup>62</sup> først og fremst ulike skalatyper, akkorder og akkordprogresjoner i dur og moll, men også det rytmiske. I eksemplet på øvingsskolen ble derfor teori et sterkt innslag i undervisningen. Det var imidlertid ikke teorien i seg selv som var poenget, men teorien skulle anvendes i den håndverksmessige øvingen, som igjen skulle danne grunnlag for utviklingen av det personlige uttrykk.

Når det gjaldt hvordan det håndverksmessige skulle øves, vektla jazzpedagogen det han kalte ”effektiv øving”. Dette gikk for det første ut på at man istedenfor å spille en tone man ikke var helt sikker på var riktig, heller skulle stoppe opp, tenke seg om til man var sikker, og så spille den riktige tonen. Dette begrunnet han med at man faktisk kunne øve de gale tonene i det ubevisste ved å spille dem. Dermed ville tonene lett kunne dukke opp for eksempel i en konsertsituasjon, noe som selvfølgelig ikke var ønskelig. Det var derfor om å gjøre å spille mest mulig riktige toner. For det andre gikk effektiv øving ut på å spille noe man ikke kunne. Det å spille på noe man allerede behersket, ville ikke jazzpedagogen kalle øving i det hele tatt.

”Mange [elever] har jo ikke en gang en plan for hvordan de skal øve. Det er der jeg kommer inn i bildet, jeg må lage en øveplan til dem. For ingen tenker: ’Hvordan øver man riktig?’ Jeg vedder på at

---

<sup>61</sup> Dette nevnes også i beskrivelsen av hovedinstrumentundervisning på øvingsskolen, se kap. 4.2.

<sup>62</sup> Dette var imidlertid mer fremtredende på øvingsskolen enn på storbandsøvelsen.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

halvparten av de som øver, øver 50 % av tiden på noe de kan, bare for å ha god samvittighet. [...] Men det er ikke øving. Øving betyr at man går løs på noe man ikke kan.”

Når det gjaldt øving på et mer detaljert nivå, foreslo han å bruke jazzetyde<sup>63</sup>. Jazzetyder var rene øvelser der man kunne øve både det harmoniske, timing og frasering. Det harmoniske øvde man ved å velge skalaer som ble brukt innen jazz. Hvis man spilte et instrument med akkorder, kunne det også være aktuelt å spille akkorder samtidig. Timing kunne man øve ved å spille med metronom eller komp - cd, og frasering kunne man øve ved å fokusere på slagets – og istedenfor rett på slaget<sup>64</sup>.

Selv om jazzpedagogen sterkt ville anbefale de ovenfor nevnte prinsippene, anbefalte han også elevene å ha en viss selvstendighet i forhold til det å øve, for eksempel å finne øvemetoder selv. I løpet av intervjuet kom også jazzpedagogen inn på at man kunne bli en god jazzmusiker uten å bruke de ovenfor nevnte metodene og prinsippene i det hele tatt. Det han her siktet til, var selvlærte eller autodidakte (sm.l. Lilliestam, 1995, s. 156) musikere (gjestartisten på storbandsøvelsen var selvlært). Han sa at man kunne bli en like god musiker uten opplæring, eller uten å kunne noter. Man lærte da i større grad ved hjelp av gehør, og ikke så mye ved hjelp av teori eller ulike pedagogiske fremgangsmåter.

Felles for det jazzpedagogen nevnte i forhold til håndverksmessig grunnlag, var at han ønsket elevene skulle ha en bevisst holdning til øving, og at de skulle jobbe med konkrete øvelser helt fra begynnelsen. Han mente mange bare satt med instrumentet og spilte uten å egentlig øve, iallfall ikke i betydningen effektiv øving. Det var derfor viktig å være målbevisst og øve på en effektiv måte. Her skilte jazzpedagogens undervisning seg klart fra den læring som beskrives hos Green, 2002, s. 84 og 93ff, der informantene begynte med øvelser sent, og der teori ble betraktet som noe annet og atskilt fra det å spille eller synge.

Videre kjennetegnes jazzpedagogens undervisning av å lære gjennom handling, og at teori og praksis (med andre ord spilling) ble knyttet sammen i stor grad. Dette er også noe som nevnes som et av de sentrale læreprosessene innen mesterlære i kapittel 3.2. Knyttneveprinsippet, jazzteori, effektiv øving og jazzetyder hadde ikke særlig relevans hvis det ikke ble satt ut i praksis, dvs. at elevene anvendte det i sin spilling. Jazzpedagogen sa i intervjuet at han ikke

---

<sup>63</sup> Dette er beskrevet i eksemplet fra øvingsskolen, se kap. 4.2.

<sup>64</sup> Dette er imidlertid ingen fullstendig opprømsing av de metoder jazzpedagogen mente man kunne bruke. Vi gikk ikke nærmere inn på flere ulike metoder, fordi jeg i intervjuet fikk inntrykk av at det fantes uendelig mange metoder for god øving.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

hadde en bestemt rekkefølge når det gjaldt hvorvidt han forklarte eller lot eleven spille først. Han kunne forklare først, etterpå, eller underveis. Green, 2002, s. 207, tar også opp rekkefølgen på utøvelse og mer teoretiske forklaringer, og argumenterer for at man skal utøve først, og deretter snakke om dette. Jazzpedagogen hadde med andre ord en mer variabel rekkefølge på teoretiske forklaringer og utøvelse enn det Green (2002) argumenterer for.

I og med at et viktig aspekt ved det håndverksmessige var å forklare prinsipper, ideer og metoder rundt øving, fikk det håndverksmessige også et visst kunnskapspreg. Hanken/Johansen, 1998, s. 185, nevner det problematiske ved å bruke begrepet kunnskap i forbindelse med musikk, og særlig i en snever betydning slik det ofte gjøres i forbindelse med tredelingen ”kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (det kognitive kan ofte ikke skilles fra selve utøvelsen). Man kan imidlertid også bruke kunnskapsbegrepet i vid forstand, slik at det også omfatter ferdighetskunnskap, holdningskunnskap, innforstått og artikulert kunnskap. Særlig relevant når det gjelder min informants tilnærming til det håndverksmessige, er det å nevne ferdighetskunnskap (Hanken/Johansen, 1998, s. 183f). Dette begrepet får frem at mentale prosesser og praktiske ferdigheter kan henge sammen, og til sammen utgjøre en egen form for kunnskap. Fordi jazzpedagogen la vekt på at eleven på øvingsskolen skulle forstå jazzteori på et temmelig høyt nivå, er det relevant å bruke kunnskapsbegrepet. Men fordi jazzteorien var nært knyttet til utførelse, må kunnskapsbegrepet brukes i vid forstand der særlig ferdighetskunnskap er relevant.

Man kan også diskutere hvorvidt Klafkis metodiske dannelsesteori (Nielsen, 1998, s. 73ff, og Hanken/Johansen, 1998, s. 72) er relevant i forhold til jazzpedagogens tilnærming til det håndverksmessige grunnlag. Det som taler for dette, er at pedagogen la vekt på å lære elevene visse fremgangsmåter for øving (for eksempel å fokusere på ulike delområder, øve effektivt, jazzetyde), slik at de kunne bruke dette selv og dermed utvikle seg videre på egen hånd. Imidlertid må man tilføye at jazzpedagogens undervisning bar preg av mer enn et metodisk dannelsessyn, noe som kommer frem i kapittel 4.3.3. (fokus på innhold i form av et standardrepertoar), og også i kapittel 4.4.1. (fokus på eleven).

### **4.3.3. Jazzens standardrepertoar som basis for det personlige uttrykk.**

Jeg var i intervjuet interessert i å vite noe om hva som avgjorde repertoarvalg i undervisningen, for eksempel om dette var mer eller mindre opp til eleven, eller om læreren hadde et ganske fast repertoar, og i tilfelle hva som preget dette. For å gi uttrykk for sin personlige oppfatning om temaet, svarte pedagogen følgende: ”Vi har et ganske fast repertoar, i hvert fall i min undervisning. Det er [...] dessverre ikke alle lærere som gjør det slik, tenker slik.” I og med at jazzpedagogen gav uttrykk for et ganske fast standardrepertoar som en personlig og gjennomtenkt tilnærming til undervisning, og i og med at han understreket at ikke alle jazzpedagoger tenkte slik, fant jeg det hensiktsmessig å behandle dette som en del av personsentrert mesterlære.

Ifølge jazzpedagogen hadde det å lære et standardrepertoar hos ham mange sider ved seg. Elevene skulle kjenne til de ulike jazzepokene fra dixieland og fremover, hva som var typisk spillestil innen de ulike epokene, kjenne til sentrale utøvere og låter innen hver epoke, og også selv spille seg gjennom noen låter fra hver epoke. Det å spille disse låtene ble da kombinert med det håndverksmessige slik det beskrives i kapittel 4.3.2. (for eksempel at man tok utgangspunkt i akkordene og de tilhørende skalaene i låten, spilte i riktig tempo og lignende). Jazzpedagogen mente også at elevene skulle beherske ganske mange låter: ”For en jazzmusiker er det ikke uvanlig å kunne cirka hundre låter utenat. Og det er helst i alle tonearter, for systemet er det samme.” Det å kunne spille i tidsriktig stil, var noe jeg la merke til at han også vektla på storbandøvingen, der de skulle spille en låt i 30-tallsstil.<sup>65</sup> I undervisningen med elever som siktet på amatørutøvelse, var også jazzhistorien i form av fortellinger sentralt. Disse elevene var ofte ikke så veldig interessert i for mye teori, men syntes det var veldig interessant å høre historier rundt de enkelte låtene og utøverne. Fortellingene kunne da ha den funksjon at de var med på å skape interesse hos eleven, og at de også gav et historisk bilde av jazzkulturen rundt musikken.

Imidlertid var det ikke et mer eller mindre fast standardrepertoar og den historiske bakgrunnen i seg selv som var poenget. Dette var ment å være en bakgrunn for utviklingen av

---

<sup>65</sup> Sm.l. kap. 4.2. Å spille i tidsriktig stil kan også betegnes med begrepet ”autentisitet”, se Nerland, 2003, s. 159ff.



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

det personlige uttrykk og egen musikksmak<sup>66</sup>. Jazzpedagogen understreket viktigheten av å se sammenhengen mellom historisk bakgrunn og den musikken man selv likte best. Eleven ville gjennom dette ifølge ham bli bedre i stand til å se den musikalske helheten.

”Elevene mine må gå tilbake til historien for å forstå: Hvor kommer det egentlig fra, det jeg liker, den lille biten med for eksempel bebop, hardbop eller moderne jazz? [...] Man må ha hele bakgrunnen for å forstå. Man kan ikke bare jobbe med én epoke, det går ikke.”

Etter å ha fått den nødvendige historiske bakgrunnen gikk de så over til den stilen eleven likte best. Jazzpedagogen understreket imidlertid at det var veldig viktig at historisk bakgrunn kom først, for at man ikke skulle få for smalt fokus.

Akkurat som når det gjaldt det håndverksmessige, var det også i forhold til repertoarvalg sentralt å integrere mer teoretiske forklaringer og praksis, og å lære gjennom å handle. Undervisningen hadde hele tiden et praktisk mål i og med at elevene skulle lære å spille et utvalg av låter. I og med dette er det også her sentralt å bruke kunnskapsbegrepet i vid forstand, der særlig ferdighetskunnskap står sentralt.

Videre kan det være relevant å nevne resultatene i hovedoppgaven til Almås (1994). Hun fant at informantene hennes (13 hovedinstrumentlærere innen vestlig kunstmusikk på en institusjon for høyere musikkutdanning) ganske enstemmig hadde en verdiobjektivistisk oppfatning av hva som utgjorde den essensielle kulturarven, og dermed for hva som måtte taes vare på og videreformidles til elevene i form av repertoarvalg i undervisningen (Almås, 1994, s. 76). Hun aner på grunnlag av dette Klafkis materiale dannelsesteori om ”det klassiske” (Nielsen, 1998, s. 61ff og Almås, 1994, s. 53). I og med at denne oppfatningen blant lærere innen vestlig kunstmusikk var ganske enstemmig, er dette trolig noe som skiller seg fra jazzundervisning. Denne påstanden fra min side bygger naturligvis ikke på at jeg plutselig skulle ha intervjuet flere jazzpedagoger og dermed anlagt et mer generaliserende perspektiv på oppgaven, men på min informants uttalelser om at det slett ikke er alle jazzpedagoger som har et temmelig fast repertoar i undervisningen. Dette antyder at det ganske faste repertoaret i min informants undervisning, muligens skiller seg ut fra hva en del andre jazzpedagoger praktiserer. Det blir dermed også en konkretisering av det jeg tidligere har skrevet om at oppgaven ikke tar sikte på å beskrive jazzundervisning generelt.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Sm.l. kap. 4.4.1.

<sup>67</sup> Sm.l. kap. 2.4.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

I og med at min informant hadde et temmelig fast repertoar i sin undervisning, kan det være verdt å nevne Klafkis materiale dannelssteori (Nielsen, 1998, s. 55ff, og Hanken/Johansen, 1998, s. 68ff), noe som innebærer en oppdragelse til, og ikke gjennom, musikk. Fra én side sett viser hans fokus på et standardrepertoar at man kan finne elementer av material danningsteori. Men det er her viktig å nevne hvilken funksjon dette standardrepertoaret hadde, nemlig som en bakgrunn for utviklingen av det personlige uttrykk. Man kan dermed si at et ganske fast standardrepertoar var underordnet det personlige uttrykk, og at material danningsteori dermed ikke er det mest dominerende i jazzpedagogens undervisning.

### **4.3.4. Musikk som akustisk fenomen.**

”Musikk er et akustisk fenomen, jeg sier det bare om og om igjen! [...] Musikk er et akustisk fenomen, og ikke et skriftlig fenomen. Så uansett hvor mye teori vi snakker om, så er det et akustisk fenomen [...] Det var derfor vi ble musikere, vi hørte det jo. Vi så det ikke, for et ark gir oss ikke noen lyd.”

I løpet av observasjon og intervju kom det frem at jazzpedagogen hadde klare holdninger og verdier. Engasjementet hans i forhold til dette tilkjennegav at dette var bevisste og personlige holdninger, noe som gir grunn til å behandle dette som en del av personsentrert mesterlære (jazzpedagogen henviser til egne holdninger i sin undervisning). Pedagogen understreket sterkt at musikk var å regne som et akustisk fenomen, og ingenting annet. Jeg fikk inntrykk av at det var veldig viktig at elevene hans også var klar over dette og hadde de samme holdningene, fordi oppfatningen av musikk som akustisk fenomen fikk store konsekvenser for måten elevene skulle jobbe med musikken på. Eksempelvis kan nevnes viktigheten av at studentene utviklet et godt gehør, og det at de kunne bruke ørene (ikke bare noter) i samspillsituasjonen, og når de lyttet til og transkriberte fra plater<sup>68</sup>.

Jeg fikk også inntrykk av at jazzpedagogen understreket musikk som akustisk fenomen overfor sine elever, fordi han mente dette hadde en yrkesforberedende funksjon. Det å tilegne seg noen av de samme holdningene som jazzpedagogen, kunne fungere som en forberedelse eller hjelp frem mot yrkeslivet, med andre ord en yrkessosialisering og tilegnelse av faglig identitet for studentene. Dette fordi studentene skulle fungere i et yrkesliv der musikk som akustisk fenomen er en viktig holdning og utgangspunkt for mange arbeidsmetoder og

---

<sup>68</sup> Sm.l. kap. 4.4.2. og 4.4.5.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

samspillformer. Med hensyn til jazzundervisningens yrkesforberedende funksjon, er det her verdt å nevne at dette er noe som står sentral innen mesterlære slik den presenteres i kapittel 3.2. Undervisning og læring skal ta sikte på å føre elevene gradvis nærmere en yrkesutøvelse, blant annet ved at elevene tilegner seg de holdninger og verdier som er viktige for å fungere i yrkeslivet.

Den sterke betoningen av musikk som akustisk fenomen gir assosiasjoner til gehørtradisjonen eller muntlig tradisjon (Lilliestam, 1995, s. 1ff, Bjørkvold, 2001, s. 204ff), der det gehørmessige og akustiske trekkes frem fremfor det skriftlige og teoretiske. ”Musikk er en klingende uttrykksform.” (Bjørkvold, 2001, s. 206) og ”[...] gehørsmusik är den överlägset vanligaste formen av musikskapande i världen och i historien.” (Lilliestam, 1995, s. III). Også informantene i Greens (2002) undersøkelse hadde helt klart en oppfatning av musikk som akustisk fenomen, i og med at de fleste av dem hadde lært på øret, og ikke ved hjelp av noter og teoribøker (Green, 2002, s. 59ff). Selv om jazzpedagogen slett ikke avviste alle former for skriftlighet (for eksempel brukte de noter i storbandet), var det viktig, både når det gjaldt holdninger og arbeidsmetoder, å få frem at skriftlighet var noe sekundært, et hjelpemiddel.<sup>69</sup> Musikk var først og fremst et akustisk fenomen, uansett om man spilte uten noter eller brukte disse som et hjelpemiddel.

### **4.3.5. Kunsten foran alt.**

”Så lenge dere [elevene] bare har dere selv å tenke på, da er penger annenrangs [...] Så lenge dere overlever, er det nok [...] Sats på kunsten foran alt det andre! [...] Slik at dere utvikler dere, for det er nå dere har sjansen til det.”

I tillegg til musikk som akustisk fenomen, fremhevet jazzpedagogen det å satse for fullt på kunsten som en sentral holdning. Dette mente han var helt nødvendig for å lykkes som utøvende musiker senere. Ikke minst var det viktig å satse for fullt under studietiden, fordi det var da elevene skaffet seg det nødvendige grunnlaget for senere yrkesutøvelse, og det var også i denne perioden at studentene ifølge pedagogen stort sett bare hadde seg selv å ta hensyn til. For å formidle disse holdningene, brukte jazzpedagogen eksempler fra eget liv. Han mente dette kunne hjelpe elevene til å ta de rette valgene. Han fortalte elevene hvordan han selv hadde blitt for opptatt av penger og kommersiell musikk en periode, og at dette hadde vært

---

<sup>69</sup> Dette behandles mer i detalj i kapittel 4.4.5.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

negativt for hans musikalske utvikling. Det at jazzpedagogen selv hadde erfart at han måtte satse alt på kunsten, viste at dette var en gjennomtenkt og personlig holdning. Dette gir derfor grunn til å behandle det ovenfor nevnte som en del av personsentrert mesterlære (jazzpedagogen henviser til egne holdninger som utgangspunkt for undervisning).

Akkurat som når det gjaldt musikk som akustisk fenomen, er det også her relevant å trekke inn begrepet yrkesforbereding slik det er beskrevet i presentasjonen av mesterlære i kapittel 3.2. Jazzpedagogen mente det å satse for fullt på kunsten var nødvendig for i det hele tatt å nå frem til en yrkesutøvelse (elevene måtte jobbe hardt for å bli gode nok). For det andre var det også en viktig holdning i selve yrkesutøvelsen. Jazzpedagogen fremhevet her at livet som utøvende musiker kunne være hardt, og at det var viktig å ha full innsats for å lykkes. Dette gjaldt selvfølgelig først og fremst de elevene som ønsket å bli utøvende musikere, og ikke de som hadde musikk som en hobby.

Hvis jazzpedagogen møtte elever som ønsket å bli utøvende musikere, men som ikke satset alt, gav han tydelig beskjed: ”Hvis de sier at de har mye lekser, og at de egentlig ikke har så mye tid, så sier jeg: ’Da må du skape deg tid!’ [...] ”De som [...] vil bli musikere, skal også forstå at det kan bli press på dem.” Her kan det være aktuelt å nevne begrepene grenseoverskridelse og selvdrevenhet (Nerland, 2003, s. 135ff) i forhold til elevenes innstilling og arbeidsinnsats. Elevene som ønsket å bli musikere, måtte ha en innstilling preget av hardt arbeid og selvdisiplin. Hvis de ikke hadde denne innstillingen, ble de ifølge jazzpedagogen nødt til å endre innstilling og innsats, dvs. overskride sine grenser på dette området, for å lykkes. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat: ”Og så må du [jazzpedagogen] alltid kreve litt mer enn det de [elevene] selv tror de kan [...], for da løfter du dem et nivå opp”.

### **4.4. Undervisning med utgangspunkt i andre faktorer enn jazzpedagogen.**

I kapittel 4.4. undersøkes det hvorvidt jazzpedagogen henviser til andre faktorer enn seg selv som utgangspunkt for sin undervisning, i så fall på hvilke områder og i hvor stor grad. Kapitlet er med andre ord en parallell til kapittel 4.3., men med den forskjell at kapittel 4.4. er en tolkning i lys av desentrert mesterlære, og ikke personsentrert mesterlære. De ulike

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

underkapitlene viser hvilke faktorer (andre enn jazzpedagogen selv) som danner utgangspunkt for undervisning.

### **4.4.1. Individualitet som undervisningens sentrum.**

Slik som kapittel 4.3. viser, henviste jazzpedagogen i stor grad til ulike sider ved seg selv i sin undervisning (personsentrert mesterlære). Da han i intervjuet ble spurt om hva han vektla aller mest i sin undervisning, var allikevel ikke dette en del av svaret. Det viktigste for ham var å ta utgangspunkt i eleven. ”Hver elev er forskjellig, så det blir en ny situasjon hver gang.” Som sitatet viser, la han stor vekt på at elevene var forskjellige, dvs. han understreket hver elevs individualitet og personlighet. Videre var det ulike sider ved eleven som kunne danne utgangspunkt for undervisningen. Her nevnte han elevens mål med undervisningen, elevens personlige uttrykk, elevens musikksmak og den musikken eleven komponerte selv.

For å illustrere hva han mente med å ta utgangspunkt i elevens mål med undervisningen, beskrev jazzpedagogen tre typer elever som han ofte hadde møtt på i hovedinstrumentundervisning. Den første gruppen var de såkalte ”koseelevne”, dvs. gjerne eldre elever omkring 60 år som bare ville spille for å kose seg. Her la han mest vekt på trivsel. Hvorvidt jazzpedagogen skulle gå i dybden på mer teoretiske og kompliserte aspekter, var opp til eleven selv.

”Møter jeg en mann på 65 år som nettopp har begynt i et storband, som bare vil kose seg og har lyst til å lære seg litt, så vil timen hele tida bare bygges opp som en kosetime med litte granne teori [...] De kommer bare for å kose seg med jazz, få litt historie, hovedsakelig historie rundt det, ikke så mye teoretisk hjelp.”

Den andre kategorien var elever som gikk på videregående skole, og som ville bli gode nok til å komme inn på NMH eller liknende institusjoner for utøvende musikk. Her var det i større grad krav, innsats og prioritering av tid som stod i sentrum.

”De møter meg som en djevel, [...] knallhard undervisning. [...] Hvis du [jazzpedagogen til elevene sine] skal inn, så krever det utrolig høy innsats, og jeg vet ikke om du er villig til å betale det [...] Hvis de sier at de har mye lekser, og at de egentlig ikke har så mye tid, så sier jeg: ’Da må du skape deg tid!’”

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Jazzpedagogen så det også som sin oppgave å forberede dem på hva en karriere innen utøvende musikk kunne innebære: ”De som [...] vil bli musikere, skal også forstå at det kan bli press på dem.”

Den tredje gruppen var studenter som allerede gikk på institusjoner for utøvende musikk. Mye av det samme gjaldt for dem som for elevene på videregående skole. Imidlertid la jazzpedagogen her enda større vekt på at studentene allerede hadde valgt musikeryrket. ”Er de først musikkstudenter, så har de ikke noe særlig valg, da har de valgt musikeryrket. De har da diverse krav å oppfylle, og det er min oppgave at det blir gjort.”

Ikke bare i hovedinstrumentundervisning, men også i storbandet var det viktig å ta utgangspunkt i hvem bandmedlemmene, ”elevene”, var.

”Man må selvfølgelig hele tiden vurdere hvilket storband man jobber med [...] Hvor mye du kan kreve av dem, det er den første vurderingen du må gjøre. Og så må du alltid kreve litt mer enn det de selv tror de kan [...], for da løfter du dem et nivå opp [...], og dermed blir det en suksessfeeling for dem.”

Jazzpedagogen mente at den ovenfor nevnte suksessfølelsen var helt nødvendig for at bandmedlemmene skulle beholde motivasjonen. Han prøvde å sette seg inn i grunnen til at bandmedlemmene satt der, og la dette være utgangspunkt for undervisningen. ”De har en hobby som de forhåpentligvis gleder seg til [...] Du må tilby dem noe [...], at de har det morsomt rett og slett. Men du må også kreve, for ofte kommer det ene gjennom det andre.” Min informant understreket imidlertid at man burde være pedagog for å kunne vurdere balansen mellom krav og moro.

Når det gjaldt utvikling av elevens personlige uttrykk, var det helt essensielt at eleven utviklet en egenart og individualitet. Her var det et poeng å ikke høres ut som en kopi av andre, men å helst ha et så særegent og spesielt uttrykk som mulig. Jeg fikk inntrykk av at jazzpedagogen mente dette var det overordnede mål for all pedagogisk virksomhet tilknyttet jazz, og at det var dette det håndverksmessige skulle munne ut i.<sup>70</sup>

”Som jazzmusiker skal du prøve å få et uttrykk som helst ingen andre har [...] Poenget er at man finner sin egen farge. Det var derfor Miles Davis ble så kjent, fordi han hadde en helt egen sound og en helt egen måte å spille på. Og det er jo kunsten med jazz [...] Hvis man hører hundre instrumenter på en gang, og noen sier ’Det er deg!’, da har jeg lykkes med det jeg vil.”

---

<sup>70</sup> Sm.l. kap. 4.3.2.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Begrunnelsen for denne vektleggingen av det personlige uttrykk var å finne i jazzens tradisjoner for at utøveren skulle skape noe eget og individuelt.<sup>71</sup> Det var dette som hadde gjort de mest kjente jazzmusikerne berømte. ”Du skal gjerne kunne det [spille slik som andre musikere], men deretter skal du videreutvikle deg, [...] tenke videre og prøve å finne din plass i det spillet.” Det å utvikle et personlig uttrykk ble også knyttet til det å ta i bruk egne følelser i spillet: ”En som er superteknisk flink, lager i mine øyne ikke bra musikk. Så det hjelper ikke, du må også føle det du holder på med.”

Da jeg spurte om jazzpedagogen kunne bidra til at eleven utviklet et personlig uttrykk, svarte han følgende: ”Ja, jeg kan det, men jeg har ikke så veldig lyst til det. Hos meg skal de lære håndverk, teorien rundt det, [...] som skal hjelpe dem videre til å finne den kunstneriske biten selv.” Han kunne imidlertid hjelpe elevene litt på vei, selv om det var begrenset i hvor stor grad han ville blande seg inn. Det var også viktig at han ikke hjalp dem på en måte som gjorde at elevene ble en kopi av hans eget personlige uttrykk.<sup>72</sup> Rent konkret kunne jazzpedagogen svare på spørsmål, og pleide også å kompe visse stemninger, gjerne veldig enkelt, og se hvordan elevene reagerte musikalsk på dette.

”Man velger en enkel låt, og lar dem rett og slett reagere på diverse effekter. For en reaksjon er ikke planlagt, det er mer en refleks. Og når de jobber [...] spontant, så kan det hende at de også hører hvordan de er som personer [...] Og så sier jeg: ’Det passer deg. Det hører man med en gang. Her føler du deg hjemme med den og den stemningen, så du burde jobbe litt i den retningen.’”

Han la imidlertid vekt på at denne veiledningen skjedde når studenten var kommet ganske langt. Dette fordi utviklingen av det personlige uttrykk også var avhengig av en modningsprosess. På et tidligere stadium var det først og fremst det håndverksmessige som stod i fokus.

Personlig musikksmak spilte først og fremst en rolle for repertoarvalg. Men det var viktig å ha et grunnlag fra hele jazzhistorien før man gikk over til å jobbe mest med den stilen man likte best.<sup>73</sup> Personlig musikksmak som grunnlag for repertoarvalg kunne imidlertid også ha en innflytelse på det personlige uttrykk, i og med at elevene gjerne jobbet mye visse epoker og utøvere, og dermed etter hvert kopierte en del fraser fra det de likte best.

---

<sup>71</sup> Fra mange hold innen jazzmiljøene vektlegges det personlige og individuelle uttrykk, se for eksempel Fredly (2003).

<sup>72</sup> Sammenlikn pedagogens begrensninger av demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon til det håndverksmessige i kap. 4.3.1.

<sup>73</sup> Sm.l. kap. 4.3.3.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Det at eleven komponerte egen musikk, var også noe som kunne danne utgangspunkt for pedagogens undervisning. Han mente dette var veldig viktig for elevens utvikling og sa at å skrive egen musikk var:

”[...] nøkkelen til å bli en bedre musiker. Hvis du skriver egen musikk, så er du enda mer personlig involvert. Du har enda mer uttrykk, enda mer i din egen musikk enn i andres musikk [...] Plutselig skjønner du at en som du møter, som også skriver sin egen musikk, er veldig lik deg [...] plutselig ser du egenskaper og presenterer den andre personens musikk nesten som det skulle vært din egen [...] Det ville du ikke klart hvis du ikke selv skrev musikk.”

Som sitatet ovenfor viser, hadde egenkomponert musikk en funksjon i forhold til det å utvikle et personlig uttrykk, fordi man ifølge jazzpedagogen ble mer personlig involvert i egen musikk enn i andres. Også her stod med andre ord det individuelle og personlig i sentrum. Pedagogen la imidlertid vekt på at han ikke kunne presse elevene sine til å skrive musikk, fordi det hadde med modning og interesse å gjøre. Men å nevne det og anbefale det gjorde han uansett.

Det kan være verdt å nevne Laves begrep ”individuelle deltakerbaner” (Nielsen/Kvale, 1999, s. 37ff), for å vise at individualitet nevnes innen sentrale retninger av mesterlære. I sin teori om situert læring fokuserer Lave på at lærlinger kan følge ulike deltakerbaner på veien mot en yrkesutøvelse. Det er med andre ord åpent for en individuell tilpassing. Også Dreiers videreutvikling av mesterlære fokuserer på en individuell tilpassing i form av det han kaller ”personlige deltakerbaner” (Nielsen/Kvale, 1999, s. 74ff). Både hos Lave og Dreier finner man en helt klar parallell til min informants undervisning, der han ønsker å tilpasse hver undervisningstime til den enkelte eleven. Imidlertid ligger det også implisitt i begrepet ”individuell deltakerbaner” og ”personlige deltakerbaner” at det er snakk om et praksisfellesskap. Dette går jeg imidlertid ikke nærmere inn på her, da det vil bli behandlet i kapittel 4.4.2.

Også Dreyfus – brødrene fokuserer i sin videreutvikling av mesterlære på individet i form av en teori om individets ferdighetslæring (Nielsen/Kvale, 1999, s 52ff). Her er imidlertid individualitet forstått på en annen måte enn i undervisningen til jazzpedagogen. Dreyfus – brødrene mener at et sosialt miljø ikke er nødvendig for å lære alle typer ferdigheter. Min informant, derimot, la vekt på en form for individualitet som ikke ekskluderte det kollektive. Riktignok var det et overordnet mål å finne sitt eget individuelle eller personlige uttrykk. Men



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

samtidig mente han det var umulig å utvikle seg musikalsk uten ved hjelp av samspill, dvs. ved hjelp av det kollektive.

Vektlegging av individualitet har også fått en viktig plass i en del undersøkelser gjort på undervisning innen vestlig kunstmusikk (se for eksempel Nerland, 2003, s. 161ff). Det legges her blant annet vekt på, slik som i min informants undervisning, at hver enkelt utøver er forskjellig, og at man derfor må jobbe frem mot et musikalsk ståsted som kjennes riktig i forhold til ens egen personlighet og individualitet. Det blir for eksempel fokusert på å forholde seg til klangidealer og å utvikle en egen klang på instrumentet. Dette kunne være sentralt også hos min informant, men det som skilte seg fra vestlig kunstmusikk i hans undervisning, var at improvisasjon var et ypperlig uttrykksmiddel for det personlige uttrykk. Personlig uttrykk kunne selvfølgelig komme til uttrykk på alle områder i musikken, for eksempel kunne elevene ha en ganske personlig tolkning av en gitt melodi. Improvisasjon var imidlertid et område der elevene faktisk improviserte frem selve melodilinjen selv, og ikke bare uttrykte en gitt melodi ved hjelp av for eksempel ulike typer klang.

Når det gjelder individualitet som fokus, finnes det forbindelseslinjer til ulike grunnsyn og pedagogiske retninger. For det første kan man nevne reformpedagogikken (Hanken/Johansen, 1998, s. 191ff) med sitt prinsipp ”eleven i sentrum”. Denne retningen har blant annet kommet til uttrykk i såkalt ”elevsentrert undervisning og læring” (Engelsen, 1998, s. 134f), dvs. undervisning og læring må ta utgangspunkt i elevenes interesser og behov. Videre er det verdt å trekke frem Klafkis dannelsesteorier, og spesielt fokusere på den formale dannelsen (Nielsen, 1998, s. 65ff). Dette synet er preget av å ta utgangspunkt i mennesket, og det vesentlige er å oppdra gjennom musikk, ikke til musikk. Menneskets personlighet, egenskaper og utviklingsmuligheter danner utgangspunkt for pedagogiske overveielser.<sup>74</sup> Av de to underkategoriene til formal dannelsesteori (funksjonell og metodisk dannelsen), er det her den funksjonelle som er mest relevant. Dette fordi denne fokuserer på å utvikle menneskets evner og krefter, blant annet evnen til å være kreativ og skapende. Innen funksjonell dannelsesteori står også det grunnsyn at musikk har med følelser å gjøre, sentralt. At følelser henger nøye sammen med musikk, var noe min informant gav uttrykk for (se tidligere sitat i kap. 4.4.1.).

---

<sup>74</sup> Den formale dannelsesteori var for øvrig en inspirasjonskilde for reformpedagogikken.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Det har tidligere vært nevnt at man i jazzpedagogens undervisning kunne finne elementer av metodisk og materialt dannelsessyn<sup>75</sup>, og hans fokus på individualitet viser at også det funksjonelle dannelsessyn stod sentralt. Selv om alle disse synene var representert i hans undervisning, var det mitt inntrykk at det funksjonelle dannelsessyn var det mest sentrale. Dette fordi han gjennom hele intervjuet snakket veldig mye og engasjert om hvor viktig det var å ta utgangspunkt i eleven, fordi elevens personlige uttrykk ble ansett som det overordnede målet med undervisningen, og fordi han på konkret spørsmål om hva han vektla mest i undervisningen, også nevnte eleven som utgangspunkt for undervisning.

### **4.4.2. Fokus på samspill og det spontane.**

Selv om jazzpedagogen vektla individualitet i sin undervisning, var han også veldig opptatt av det kollektive i form av samspill:

”Musikk er jo 99 prosent noe som skjer i fellesskap. Det er jo et fenomen i musikk at man kan nå et mål fortere og kanskje mer intensivt ved hjelp av andre.”

Jazzpedagogen fortalte at det først og fremst var via samspill han selv hadde utviklet seg. Han hadde kommet inn i et miljø med flinke musikere, blitt bedre selv, oppsøkt et nytt miljø med enda bedre musikere, blitt bedre selv osv. Det at jazzpedagogen mente man kunne lære best ved hjelp av samspill, er i overensstemmelse med Vygotskys vektlegging av læring i form av sosial aktivitet, grupper og sosialt samspill (Imsen, 1998, s.152ff). Jazzpedagogen mente det var viktig at eleven ikke bare spilte alene, og at det heller ikke var nok med hovedinstrumentundervisning med en lærer. Jazzpedagogen så med andre ord nødvendigheten av å henvise til andre faktorer enn seg selv i sin undervisning, noe som gjør at det ovenfor nevnte blir behandlet som en del av desentrert mesterlære.

Jazzpedagogen gikk i intervjuet nærmere inn på hva som gjorde at elevene lærte mer i samspill enn alene. Han understreket her betydningen av det som ikke kunne forklares med ord, nemlig det spontane i form av det som ikke kunne forberedes eller avtales. Dette kunne bare oppleves ved å være en del av situasjonen og være med på det som skjedde. Et sentralt aspekt var gjensidig påvirkning i form av å først lytte, og deretter reagere på dette:

---

<sup>75</sup> Se kap. 4.3.2. og 4.3.3.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

”De [bandmedlemmene] åpner opp ørene for andre elementer i bandet, for eksempel trommer, og dette gjør at de spiller mer rytmisk [...] Du vet at han som du spiller med [solisten], gjerne spiller slik og slik over akkorder. Så kan kanskje pianisten reagere på dette og forlate [...] det vanlige akkordskjemaet og tilpasse seg solisten. Eller produsere det motsatte [...], for å skape spenning.”

Selv om det non – verbale stod mest i fokus, la jeg også i observasjonen av storbandet merke til at bandmedlemmene forklarte hverandre det de ikke forstod. De lærte med andre ord av hverandre også på en mer verbal måte, og ikke bare gjennom det som ikke kunne uttrykkes i ord. Videre viste observasjonen av storbandøvelsen at bandmedlemmene lærte og ble påvirket av en i bandet som var langt bedre enn gjennomsnittet, nemlig gjesteartisten. Jeg la merke til at han påvirket bandmedlemmene både med dynamikk og ”feeling”. Storbandet var også en arena for videreutvikling og tøying av egne grenser for bandmedlemmene. Her var det først og fremst verdt å nevne muligheten for å spille solo. Jazzpedagogen sa at det å spille solo kunne ha funksjon som nye utfordringer for bandmedlemmene. Han la også vekt på det enkelte bandmedlems opplevelse, selv om det rent musikalsk kunne låte ille:

”Det kan jo låte fryktelig av og til, men det som er viktigst, da igjen: Hvorfor sitter de folkene der? Det er for å spille jazzmusikk. Mange er fornøyd med å spille noter, men en del har begynt å improvisere litt [...] Det er rett og slett en positiv opplevelse for dem når de vet hva de skal gjøre.”

Jazzpedagogen vurderte samspill som så viktig at han prøvde å også trekke dette inn i hovedinstrumentundervisning, selv om det ikke kunne bli helt det samme som å spille i band. Dette gjorde han ved å bruke piano og play – along - cd som akkompagnement for eleven. Både piano og play – along – cd hadde den fordel at eleven måtte lære seg til å spille gjennom en hel låt, og ikke stoppe opp når noe ble vanskelig. Han vurderte imidlertid pianoakkompagnement som den beste løsningen, i og med at play – along – cd var et statisk komp. Play – along – cd kunne dermed ikke være en reell samspillpartner i form av gjensidig påvirkning (se ovenfor).

Med hensyn til retninger innenfor mesterlære, fins det en god del likhetstrekk mellom Laves<sup>76</sup> vektlegging av praksisfellesskapet og jazzpedagogens henvisning til samspill. Lave understreker at man i praksisfellesskapet lærer av hverandre. På samme måte henviser jazzpedagogen til samspill, for eksempel storbandet, som en arena der medlemmene kan lære av hverandre. Både Lave og min informant understreker at ikke alt kan læres ved hjelp av verbalt språk. Laves begrep ”legitim perifer deltakelse” beskriver det at deltakerne i praksisfellesskapet får stadig større utfordringer, dermed blir flinkere og mer sentrale

---

<sup>76</sup> Se kap. 3.3.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

deltakere i fellesskapet. En parallell til dette er de storbandmedlemmene som hadde begynt å spille solo. De hadde avansert fra å kun spille noter og hadde dermed fått en mer sentral plass i bandet enn de som ikke spilte solo. Lave bruker begrepet ”individuelle deltakerbaner” om det at man kan ha individuelle tilnæringer til det å delta i praksisfellesskapet. Man kan si at for eksempel det å velge om man ville spille solo, spille leadstemme, eller spille ferdigskrevne stemmer i storbandet, er en parallell til dette.

Imidlertid var det også trekk ved storbandet som skilte seg fra Laves teori. Storbandet skulle for de fleste av medlemmene ikke føre frem til en yrkesutøvelse, de var innforstått med at de alltid kom til å være amatørmusikere. Da jazzpedagogen i intervjuet snakket om samspill, la han heller ikke mest vekt på at samspill nødvendigvis måtte være yrkesforberedende. Vekten lå i større grad på det man kunne lære i bandet, først og fremst det spontane og non – verbale, uansett om dette skulle lede frem til en yrkesutøvelse eller ikke. Det må også nevnes at dirigenten trolig hadde en viktigere funksjon i storbandet enn det Lave legger opp til i sin teori, der læreren ikke er med i hennes definisjon av læring. Jazzpedagogen mente riktignok heller ikke at en lærer var nødvendig for at læring skulle skje, han sa til og med at jazzpedagoger til syvende og sist ikke var nødvendige i det hele tatt. Men når det konkret gjaldt den observerte storbandsøvelsen, var det klart at dirigenten hadde en sentral posisjon og dermed var en kilde for læring for bandmedlemmene.

Også innen beslektede genrer til jazz understrekes viktigheten av samspill. Lilliestam, 1995, s. 238f, argumenterer for å inkludere både individuelle og kollektive undervisningsformer innen blues – og rockegenren. Dette med den begrunnelse at undervisning bør ta utgangspunkt i hvordan læring skjer, med andre ord bør blues - og rockeundervisning ta hensyn til at rocke – og bluesmusikere har tradisjon for å lære og øve i band . Også Green, 2002, s. 185ff mener at læring (”informal learning practices”) bør utgjøre et viktig grunnlag for undervisningsmetoder (”formal music education”). Hun peker på at det innen populærmusikk er vanlig å danne band ganske tidlig for å lære seg å spille (Green, 2002, s. 78), og at læring i grupper med fordel kan anvendes i undervisning (Green, 2002, s. 78 og 192).

### **4.4.3. Generell livserfaring.**

Jazzpedagogen var i intervjuet tydelig på at elevene hans ikke utelukkende kunne basere seg på hans undervisning for å bli gode musikere. ”Det du lærer på en institusjon for høyere musikkutdannelse, er bare et hjelpemiddel [...] Selveste kunsten må du på en måte forstå selv.” Spesielt viktig var det å gjøre egne erfaringer utenfor hans undervisning i form av generell livserfaring. ”Jeg tror faktisk en av de viktigste faktorene [relevante faktorer for å utvikle seg musikalsk] er selve livet.” Han understreket det å gjøre erfaringer som ikke hadde med musikk å gjøre, det vil si å leve et vanlig liv. Jazzpedagogen understreket at elevene måtte gjøre livserfaringene på egen hånd, dette kunne ikke skje i hans undervisning. Det eneste jazzpedagogen kunne gjøre, var å verbalt understreke viktigheten av livserfaring overfor elevene sine. Jazzpedagogen henviste med andre ord i sin undervisning til faktorer utenfor seg selv i form av generell livserfaring. Dette blir derfor behandlet som en del av desentrert mesterlære.

Ifølge jazzpedagogen hadde livserfaring med alder og modenhet å gjøre:

”Du vil ganske [...] fort legge merke til at hvis en person har levd lite granne, kanskje er litt eldre og har begynt med det [jazzmusikk] litt sent, så har han mye mer å si enn en 19 år gammel ung gutt som kommer fra videregående. [...] Det eneste han har opplevd, er litt småkjærlighet, og that’s it.”

Grunnen til at jazzpedagogen vektla generell livserfaring, var at han mente dette kunne komme til uttrykk i musikken, og at elevene dermed ville ha mer å uttrykke enn med lite livserfaring. ”Du må ha muligheten til å fortelle en historie når du spiller jazz, eller når du spiller musikk.” Dette tilkjennegav et referensialistisk musikkssyn (Almås, 1994, s. 61, og Nielsen, 1998, s. 132f), der jazzpedagogen ikke bare fokuserte på musikken i seg selv, men på musikk som uttrykk for noe annet. Jazzpedagogen så med andre ord en forbindelse og sammenheng mellom liv, intensjon og uttrykt musikk. Det som skulle uttrykkes, var som nevnt ovenfor livserfaring, og mer konkret livserfaring i form av føleleser.

”En som er superteknisk flink, lager i mine øyne ikke bra musikk. Så det hjelper ikke, du må også føle det du holder på med [...] De følelsene du har lært av gjennom livserfaring, vil du også gjerne få frem i musikken din.”

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Dette tilkjennegav, slik som også vist i kapittel 4.4.1., at et funksjonelt dannelsessyn, og det grunnsyn at musikk primært har med følelser å gjøre (Nielsen, 1998, s. 69 og 128ff), stod sentralt i jazzpedagogens undervisning og tenkning rundt dette.

Livserfaring var ifølge jazzpedagogen ikke bare viktig i forhold til det å uttrykke noe personlige og eget. Det var også viktig for å kunne uttrykke og skjønne hva andre musikere følte da de skrev sin musikk. Jazzpedagogen nevnte musikken til Chet Baker som et eksempel på musikk som ville være vanskelig å spille uten en del livserfaring:

”Chet Baker var så melankolsk, fordi hele livet var en melankolsk fiasko, ikke sant, med dop og så videre. Og det gjenspeilte seg også i spillet hans [...] Så det er helt latterlig hvis noen unge prøver å låte som Chet Baker, for det vil de ikke få til.”

Fokus på generell livserfaring hadde også forbindelseslinjer til vektleggingen av det individuelle, slik det er beskrevet i kapittel 4.4.1. Dette fordi egne livserfaringer skulle danne utgangspunkt for utvikling av et individuelt uttrykk. Flere undersøkelser av hovedinstrumentundervisning vektlegger det individuelle, men det snakkes ofte om det individuelle rent musikalsk sett. Verken hos Nerland (2003) eller Almås (1994) la informantene vesentlig vekt på det individuelle i form av utenommusikalske faktorer som generell livserfaring. Det individuelle ble heller konkretisert i form av musikalske faktorer som klang, spillestilling, pusteteknikk, musikalsk uttrykk og lignende.

### **4.4.4. Erfaringer fra yrkeslivet.**

Jazzpedagogen var bevisst på at de elevene som hadde valgt musikk som yrke, måtte forberedes på dette i undervisningen<sup>77</sup>. Han lot derfor det kommende arbeidslivet være en av flere faktorer som bestemte hvordan han skulle legge opp undervisningen. Han henviste med andre ord til faktorer utenfor seg selv (dvs. yrkeslivet) som utgangspunkt for sin undervisning, og det er dermed naturlig å behandle dette som en del av desentrert mesterlære.

For det første var det viktig at elevene ble vant til at det ble stilt høye krav til dem i form av egeninnsats, fordi dette var noe de ville oppleve i yrket som utøvende musikere.

---

<sup>77</sup> Undervisning med utgangspunkt i et kommende yrkesliv var imidlertid ikke særlig relevant overfor de elevene som tok sikte på å forbli amatørmusikere.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

”De som [...] vil bli musikere, skal også forstå at det kan bli press på dem [...] Er de først musikkstudenter, så har de ikke noe særlig valg, da har de valgt musikeryrket. De har da diverse krav å oppfylle.”

Men det å beholde glede ved å utøve musikk var også viktig i yrkesutøvelsen. Derfor var det viktig at ikke bare krav, men også det å ha det morsomt preget hans undervisning.

Jazzpedagogen delte også av sin egen erfaring som musiker, for at elevene forhåpentligvis skulle slippe å gjøre de samme feilene som han selv hadde gjort. Her anbefalte han elevene å ikke glemme hvorfor de i utgangspunktet begynte med musikk. For eksempel var det en fare for at man i en yrkeskarriere kunne bli for opptatt av materielle verdier. Observasjonen på øvingsskolen viste at han også kunne gi helt konkrete råd angående for eksempel betaling for spillejobber. Når det gjaldt samspill, kunne dette ha en yrkesforberedende funksjon, i og med at man fikk øvelse i å spille med andre, noe som står sentralt i en yrkesutøvelse. Elevene kunne også knytte kontakter som kunne bli viktige for dem i en senere yrkesutøvelse.

Imidlertid var det også deler av hans undervisning som ikke direkte hadde utgangspunkt i et fremtidig yrkesliv. For eksempel ble repertoar først og fremst valgt ut for å danne en basis for det personlige uttrykk<sup>78</sup>, og ikke nødvendigvis for å spille det som eleven i sin yrkeskarriere sannsynligvis kom til å få mest bruk for. Fokus på personlig uttrykk og individualitet var viktig fordi pedagogen hadde et syn som tilsa at musikk primært hadde med individets følelser og hvordan man uttrykte disse, å gjøre.<sup>79</sup> Men det yrkesmessige ble også trekt inn i forhold til det personlige uttrykk. Dette gjorde jazzpedagogen ved å forklare elevene at de jazzmusikerne som hadde lyktes som utøvende musikere, først og fremst bar preg av å ha utviklet noe unikt, eget og personlig. Å lykkes som utøvende musiker ble i denne sammenheng eksemplifisert ved platekjøp. Jazzpedagogen så med andre her en sammenheng mellom samfunnets behov i form av hvilken musikk som solgte mest, og et mer estetisk og kunstfaglig dannelsesideal (individualitet som en verdi i seg selv uavhengig av markedsverdi) (Sm.l. Almås, 1994, s. 81).

”Du skal gjerne kunne det [spille som andre], men deretter skal du videreutvikle deg [...] Hvis du spiller perfekt, for eksempel slik som Miles Davis, så hjelper det ingen. Uansett hvor bra du er [til å spille som Miles Davis], du kan til og med spille bedre enn Miles Davis, så vil folk allikevel kjøpe Miles Davis – plater, og ikke deg. Det er fordi han var med på å utvikle det. Du er bare med på å kopiere det.”

---

<sup>78</sup> Sm.l. kap. 4.3.3.

<sup>79</sup> Sm.l. kap. 4.4.1.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Det å trekke inn yrkeslivet som en avgjørende faktor allerede under utdannelsen, nevnes som sentralt innen mesterlære. En av de som sterkest understreker dette, er Lave i sin teori om situert læring (Nielsen/Kvale, 1999, s. 37ff). Hun vektlegger praksisfellesskapet som en arena der man gradvis går fra å være lærling til å delta i en yrkesutøvelse. Det er her viktig at det lærlingen lærer, er så nært knyttet opp mot yrkesutøvelsen som mulig. Selv om jazzpedagogen tok sikte på å la fremtidig yrkeskarriere være en viktig påvirkning for undervisningen, var nok ikke hans undervisning så nært knyttet til yrkesutøvelsen som det Lave beskriver. Dette fordi jazzpedagogens undervisning var atskilt fra egentlig yrkesutøvelse. Han understreket imidlertid, i likhet med Lave, viktigheten av å få kontakt med det yrkeslivet eleven skulle ut i, allerede mens han studerte, og det at yrkeslivet måtte forberedes før eleven skulle delta i det for fullt, selv om han i sin undervisning vanskelig kunne gjennomføre dette i like stor grad som i Laves beskrivelse av praksisfellesskapet.

### **4.4.5. Plater og kompinstrument som sentrale artefakter.**

Jazzpedagogen tok i sin undervisning i bruk hjelpemidler av ulike slag. Som en betegnelse på dette har jeg valgt å bruke begrepet ”artefakter” fra teorikapitlet, dvs. ”[...] kulturelle redskaper eller *artefakter* av et eller annet slag. Dette er redskaper som er designet for bestemte formål, ofte utviklet over tid, og som kan forstås som materialiserte diskurser idet de er bærere av bestemte forholdningssett og anskuelser relatert til den aktuelle praksisen.” (Nerland, 2003, s. 240). I sitatet ovenfor knyttes artefakter til diskursteori, nærmere bestemt materialiserte diskurser. Begrepet artefakter kan imidlertid også brukes uten å direkte være knyttet til diskursteori, som et uttrykk for de hjelpemidler jazzpedagogen tok i bruk da han ønsket å henvise til andre faktorer enn seg selv i sin undervisning. Hans bruk av artefakter kan med andre ord innordnes desentrert mesterlære. Jazzpedagogen anså det som viktig å ikke bare henvise til artefakter, men også å veilede elevene i hvordan de skulle bruke disse på en hensiktsmessig måte.

Både noter og bøker om jazzteori ble tatt i bruk i jazzpedagogens undervisning, men disse spilte ingen viktig rolle. ”Egentlig er noter bare en orienteringshjelp, [...] et kommunikasjonsmiddel, [...] et hjelpemiddel til å gjenta et akustisk fenomen.” Han nevnte riktignok at elevene kunne lære ny musikk raskere ved hjelp av noter. Imidlertid kunne noter være et hinder for å spille bra:



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

”Å lese er som en stein som kan ligge i veien for å skjønne hva som egentlig står der [...] Så det er på en måte som en tekst. Hvis du skal lese en tekst som skuespiller, så vil den uansett hva du gjør, være lest. Men den kommer først riktig frem når du kan legge bort manuset og [...] leve ut teksten. Og det er det samme med musikk og noter. Egentlig er noter bare en orienteringshjelp. Du skal egentlig allerede kunne det som står der, så godt at du kan slippe deg løs.”

Det kan imidlertid være interessant å nevne at jazzpedagogen la stor vekt på transkripsjoner, noe som innebar noteskriving.<sup>80</sup> Men noteskrivingen var klart underordnet det akustiske, fordi transkripsjoner innebar en gehørmessig tilnærming. Dessuten var transkribering sterkt forbundet med et artefakt som var langt mer sentral enn noter, nemlig plater.

Mens noter og bøker om jazzteori ikke kan sies å utgjøre sentrale artefakter i min informants undervisning, stod plater/innspillinger veldig sentralt. Som nevnt ovenfor, var transkriberinger helt vesentlig når det gjaldt å lytte til innspillinger. Her var det ikke snakk om en imitasjon av jazzpedagogen selv (såkalt reproduksjon i form av muntlig overlevering, se Nielsen, 1998, s. 298), men en imitasjon av musikerne på platene (reproduksjon i form av elektronisk representasjon, se Nielsen, 1998, s. 298).

Her er det imidlertid verdt å nevne at jazzpedagogens undervisning og hans tenkning rundt dette, tilsynelatende var preget av et sterkt paradoks eller motsetningsforhold: På den ene siden understreket jazzpedagogen viktigheten av det individuelle og personlige uttrykk. Dette innebar å ikke spille som alle andre. På den annen side ble elevene oppfordret til å bruke plater på en måte som innebar å kopiere andre musikere.

”Som jazzmusiker skal du prøve å få et uttrykk som helst ingen andre har. Det er på den ene siden lett, fordi hvert individ jo er enestående, det fins ingen som er helt prikk like. På den andre siden er det vanskelig, fordi man hører sånn på sine idoler at man blir farget av dem, kan bli så farget at man på en måte låter sånn som dem.[...], man må være litt forsiktig med det. Men poenget er at man finner sin egen farge.”

Han nevnte også dette i forbindelse med den jazzopplæring han selv hadde fått: ”Problemet er at du på en måte blir trent opp til å bli sånn som andre har vært før deg.”, og i beskrivelsen sin av Miles Davis: ”Han [Miles Davis] var med på å utvikle det. Du er bare med på å kopiere det. Så det er viktig at man tenker videre, og prøver å finne sin plass i det spillet.”

---

<sup>80</sup> I diskusjoner om hvorvidt gehør eller noter skal stå sentralt i undervisningen, har det ofte blitt en sterk polarisering der man tar standpunkt sterkt for eller mot det ene eller det andre. Det er derfor interessant å se at en arbeidsform som transkripsjoner, legger stor vekt på å lære via gehøret, men samtidig bruker noter som hjelpemiddel. Undervisningen med vekt på gehøret behøver med andre ord ikke å forkaste noter totalt.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Imidlertid mente jazzpedagogen at det ikke behøvde være et motsetningsforhold mellom det å kopiere plater og det å utvikle et eget uttrykk. Det var bare om å gjøre å forholde seg til innspillingene på den rette måte, slik at elevene unngikk å bli en kopi av andre musikere. Det var her jazzpedagogen så sin mest sentrale oppgave i forhold til artefakter. Jazzpedagogen ønsket å lære elevene sine en fremgangsmåte eller arbeidsmetode som gjorde at de kunne kopiere andre og samtidig utvikle et eget uttrykk.

Jazzpedagogen anbefalte følgende fremgangsmåte: Elevene skulle først etterlikne musikeren på platen ved hjelp av transkripsjon. Musikeren på platen spilte en aktuell frase, eleven lyttet, eleven sang frasen, eleven spilte frasen, og eleven skrev ned frasen. Dette innebar en utstrakt bruk av demonstrasjon – lytting – imitasjon. Observasjon, forstått som det å legge merke til med øynene,<sup>81</sup> var ikke sentralt, i og med at eleven ikke kunne se musikeren på platen. Det var kun lytting som var aktuelt. Det var videre viktig å transkribere hele soloer, og ikke bare små deler. Dette for å få en opplevelse av og forståelse for helheten. For å gå fra en ren reproduksjon til utvikling av personlig uttrykk, var det viktig å utvikle et eget improvisasjonsvokabular. Dette vokabularet skulle bestå av kun det på platen som appellerte til egen personlighet og smak, og ingenting annet. Personlig improvisasjonsvokabular skulle med andre ord gi uttrykk for elevens individualitet og personlighet.

”Klart du alltid skal transkribere hele soloer, men det som du skal ta inn i ditt vokabular, musikalske vokabular, det er det som du reagerer positivt på. [...] Du sitter med en hel plate, og du synes ikke alt er superspennende, men så kommer de fem sekundene hvor du plutselig sier: ’Wow, det var dritbra altså!’ Og da må du sette deg ned, [...] du transkriberer det som er dritbra, og kan spille det selv. Så blander du alt sammen, ikke sant, rører det rundt. Det blandes, og så bruker du materialet derfra, og det blir deg selv. Men inspirasjonen er fra mange, mange, mange andre musikere.”

Etter hvert som eleven lærte seg ulike fraser, kunne det oppstod nye kombinasjoner av fraser. Det som oppstod, var imidlertid ikke å regne som ren matematikk, der eleven adderte én frase til en annen. Ifølge jazzpedagogen skjedde det også en utvikling til noe personlig.

”Der [i hjernen] kan det skje at det blandes etter hvert. Og da kan det hende at frasen plutselig kombineres med en annen frase som du synes var veldig bra. [...] Det blir en personlig deg, det er ikke den pluss den. Det er deg. Da er du på superriktig vei når du har kommet så langt.”

---

<sup>81</sup> Sm.l. kap. 4.3.1.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Jazzpedagogen sa også at eleven ikke skulle være redd for hvordan den personlige improvisasjonen ble, bare være seg selv. ”Du må ikke være redd for å [...] være den du er, og gjerne være så spesiell som mulig.”

Hvis man ser jazzpedagogens vektlegging av plater i kombinasjon med tidligere kommentarer, kan man si at alle de former for reproduksjon som nevnes i Nielsen, 1998, s. 297ff var representert: - reproduksjon i form av elektronisk representasjon (dvs. kopiering av plater) for å utvikle det personlige uttrykk, - reproduksjon i form av muntlig overlevering (dvs. imitasjon av jazzpedagogen) for å danne et håndverksmessig grunnlag, - reproduksjon i form av skriftlig representasjon (gjengivelse av musikk gjennom noter). Riktignok spilte det sistnevnte en underordnet rolle.

Det var imidlertid interessant å spørre seg om plater i jazzpedagogens undervisning var blitt så viktige at de helt hadde overtatt mesterlærefunksjonen når det gjaldt å finne frem til elevens personlige uttrykk. Kap. 4.3.1. viser at mens jazzpedagogen i utstrakt grad brukte demonstrasjon – observasjon/lytting – imitasjon (altså en ganske tradisjonell personlig mesterlære) når det ikke var snakk om elevens personlige uttrykk, var han veldig tilbakeholden med egen påvirkning når det gjaldt utvikling av elevens personlige uttrykk. Men når det gjaldt plater, ble eleven bedt om å gjøre transkripsjoner av musikernes soloer. Siden soloene er de stedene der man i sterk grad uttrykker egen personlighet, kan man si at elevene på mange måter kopierte den personlige uttrykksmåten til musikerne på platene, noe som kan likne på å kopiere en mester i tradisjonell mesterlære. Elevene ble imidlertid bedt om å bare aktivt bruke det som appellerte til egen personlighet. Her kan man trekke en parallell til beskrivelsen av tradisjonell mesterlære i kapittel 3.2., der lærlingene lærte av ulike mestere, og dermed kunne trekke ut det beste fra de ulike mesterne. Ved å henvise til plater for å utvikle personlig uttrykk ble det mulig å møte flere mester (i form av plater), selv om man gikk i lære hos kun én mester (jazzpedagogen).

Imidlertid er det på noen områder vanskelig å si at plater kunne ha helt samme funksjon som en vanlig mester. Her er det verdt å trekke inn Lilliestam, 1995, s. 157, der han kommenterer det å lære gjennom personlig kommunikasjon (dvs. fra en lærer) contra det å lære kun fra innspillinger. Plater har den fordelen at de spiller likt hver gang, og de blir aldri lei av å spille det samme om igjen. Imidlertid kan eleven i en personlig kommunikasjon bruke både syn og hørsel (for eksempel kroppsspråk, se instrumentspesifikke ting), eleven har muligheten til å

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

spørre om det han lurer på (med andre ord en toveiskommunikasjon), og læreren har muligheten til å formidle holdninger og vurderinger. Ut fra dette kan man konkludere med at plater i jazzpedagogens undervisning hadde overtatt en del av mesterlærefunksjonen når det gjelder utviklingen av elevens personlige uttrykk. Dette gjaldt først og fremst det å via øret direkte kopiere ferdighetene til en musiker på en plate. På andre områder (nevnt ovenfor) hadde platene begrensninger i forhold til det å skulle ha en mesterlærefunksjon i utviklingen av det personlige uttrykk.

Selv om jazzpedagogen snakket mest om det å lytte til plater som utgangspunkt for transkripsjoner, la han også vekt på å lytte på andre, mindre detaljerte måter (se for eksempel Nielsen, 1998, s. 299 og Green, 2002, s. 61):

”Jeg krever av mine elever at de skal lytte, lytte, lytte, lytte [...] Du må lytte på alle tenkelige måter, synes jeg. Du må også lytte på all type musikk. Du må ikke kjøre deg fast [...], for du lærer noe positivt overalt.”

Som eksempel på å lytte på forskjellig type musikk nevnte han Miles Davis, som lærte fraseringsteknikk av Frank Sinatra. Han la ikke bare vekt på å høre på ulik type musikk, men også på å lytte til den samme musikken i ulike situasjoner. Dette tilkjennegav et referensialistisk musikkssyn, nemlig at musikken ikke bare har mening i seg selv, men at meningen også bestemmes av faktorer utenfor musikken (Almås, 1994, s. 61, og Nielsen, 1998, s. 132f).

”Gå ute og lytt! Gå i skogen og lytt på samme musikk! Sitt hjemme i badekaret og lytt på samme musikk! Stress, kjør bil og lytt på samme musikk! Vask opp og lytt på samme musikk! Og hver gang vil du oppfatte det på en ny måte. Så det er ikke nødvendigvis musikken som styrer musikken, det kan også være rammene rundt.”

Mens bruken av plater i undervisningen tydelig hang sammen med en vektlegging av gehørtradisjonen og musikk som akustisk fenomen (se Lilliestam, 1995, s. 1ff, Bjørkvold, 2001, s. 204ff og kap. 4.3.4.), fikk jazzpedagogens vektlegging av samspill<sup>82</sup> den konsekvens at piano som kompinstrument, og i noen grad play - along cd, ble viktige artefakter i undervisningen. Jazzpedagogen understreket at piano som kompinstrument var den beste løsningen, siden dette ikke var et statisk komp. Men play – along - cd kunne også være et bra hjelpemiddel, siden man fikk øvd på å spille med et komp som ikke stoppet når man gjorde feil.

---

<sup>82</sup> Se kap. 4.4.2.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Det er relevant å knytte noen kommentarer til forholdet sentrale artefakter og musikkgenre. I vestlig kunstmusikk har som regel noter en sentral funksjon, og blir dermed gjerne regnet som et sentralt artefakt (se for eksempel Nerland, 2003, s. 241ff). I jazzen derimot, er notetradisjonen langt svakere, og noter anses som underordnet gehøret. Det er her relevant å nevne undersøkelser innen beslektede genrer, som også har vist at noter ikke har noen sentral rolle. Lilliestam, 1995, s. 129f understreker sterkt at gehør er langt viktigere enn noter inne blues - /rockgenren, selv om utøveren tilfeldigvis skulle kunne noter. Dette fordi blues/rock er musikkformer som har utviklet seg i form av en gehørtradisjon (Lilliestam, 1995, s. 1ff). Selv om en blues - /rockemusiker bestemmer seg for å lære en låt fra noter, blir han nødt til å lytte på platen, fordi det er så mye som ikke uttrykkes på noter (Lilliestam, 1995, s. 131ff). Også Green, 2002, s. 38f, fremhever i sin undersøkelse av populærmusikere at noter er lite brukt, i så fall kun som et hjelpemiddel, fordi de er veldig unøyaktige. Den viktigste måten å lære på innen populærmusikk er ”lytt og kopier” (Green, 2002, s. 60ff).

Ut i fra det ovenfor nevnte virker det som om blues/rock og populærmusikk har en helt annen tradisjon (gehortradisjonen) enn vestlig kunstmusikk, og at dette får den konsekvens at artefaktet noter blir lite viktig. Jazzundervisningen til min informant hadde veldig mye til felles med populærmusikk og blues/rock på dette området, i og med at min informant også understreket viktigheten av gehøret fremfor noter. Imidlertid virket det som om noter kunne være noe mer fremtredende i visse former for jazz enn i blues/rock og populærmusikk. Her kan man for eksempel vise til storbandet, der noter ble brukt i stor grad (med unntak av improvisasjon og i kompet). Også en av informantene hos Green, 2002, s. 71, understreker at noter er noe viktigere i jazz enn i populærmusikk.

Lilliestam, 1995, s. 16f, nevner begrepet ”sekundær muntlig kultur” om en muntlig kultur som opprettholdes i en skriftkultur.<sup>83</sup> Det hadde vært interessant å gå mer i detalj på hvor betegnende dette begrepet er for jazzens forhold mellom noter og gehør, men jeg anser dette for å ligge utenfor min oppgaves formål. Dessuten vil det også innenfor en sekundær muntlig kultur kunne finnes store forskjeller. For eksempel vil nok både jazz, populærmusikk og blues/rock ha mange trekk fra en sekundær muntlig kultur. Jeg vil derfor begrense meg til å anta at jazz trolig har mer til felles med blues/rock og populærmusikk enn med vestlig

---

<sup>83</sup> Dette begrepet har Lilliestam hentet fra Walter J. Ongs bok *Orality and Literacy* (1982).

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

kunstmusikk når det gjelder forholdet gehør – noter, men at noter trolig har en litt mer fremtredende plass i jazz.

Også artefaktene piano som kompinstrument og play – along – cd kan ha sammenheng med musikkgenrer. Relevant her er at visse musikkgenrer i større grad enn andre fremhever viktigheten av samspill. Både hos Lilliestam, 1995, s. 238, og Green, 2002, s. 76ff, understrekes viktigheten av samspill. Denne vektleggingen av samspill får da den konsekvens at man i utstrakt grad vil prøve å lære gjennom å spille sammen, og også gjerne trekker dette inn i hovedinstrumentundervisning.

### **4.4.6. Situasjonens betydning for undervisningen.**

Kapittel 4.3. og 4.4. viser at det var mange faktorer som avgjorde hvordan jazzpedagogen la opp sin undervisning. Hvilke faktorer som ble vektlagt, og i hvor stor grad, ble avgjort av den situasjonen undervisningen foregikk i. I og med at situasjon må regnes som en faktor utenfor jazzpedagogen selv, er det naturlig at situasjon behandles som en del av desentrert mesterlære. Jeg har i mitt empiriske arbeid riktignok observert kun to situasjoner (storbandøvelse og øvingsskolen), noe som i seg selv ikke er nok for å si noe om situasjoners generelle betydning for jazzpedagogens undervisning. Men i og med at jazzpedagogen også understreket situasjonen som veldig relevant i intervjuet, var det viktig å behandle dette i et eget kapittel.

Som en eksemplifisering av situasjonens betydning for jazzpedagogens undervisning, beskrives de to observerte situasjonene. Storbandsøvelsen på Eidsvoll var preget av tidspress og av at dirigenten ikke kjente bandet så godt. Tidspresset fikk den konsekvens at jazzpedagogen ikke kunne gå så mye i detalj som han ellers ville ha ønsket, og han følte seg derfor tvunget til å avvise bandmedlemmenes forslag om å ta visse låter eller partier om igjen. Det at dirigenten ikke kjente bandet så godt, gjorde at han følte han måtte dirigere mye tydeligere enn han vanligvis ville gjort. Han sa i intervjuet at et band som kjente ham godt, ville forstå ganske små tegn. Undervisningen på øvingsskolen var preget av at det var en dobbelttime, og ikke en enkelttime som vanlig. Jazzpedagogen måtte derfor fylle opp denne tiden med mer undervisning enn vanlig, men sa i etterkant at det ble altfor mye for eleven, og at det var en god del eleven ikke skjønnte. ”Han [studenten på øvingsskolen] fikk helt tydelig

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

for mye informasjon. Det gikk en del beskjeder inn på det ene øret og ut på det andre, og det er ikke meningen med slik undervisning.”

Det kan være relevant å trekke inn begrepet ”analytisk metodevalg” i forhold til jazzpedagogens fokus på situasjon (Hanken/Johansen, 1998, s. 80f). Her legges det vekt på at metodevalg ikke skal være totalt fastlagt på forhånd og uavhengig av den situasjon undervisningen foregår i. Metodevalg anses som en helhetsvurdering der en god del valg må taes av læreren i den enkelte situasjonen. Noe av det samme nevnes hos Engelsen, 1998, s. 70f, der det blant annet vektlegges av læreren simpelthen er nødt til å foreta en del valg ut fra situasjonen, fordi undervisning ofte kan være preget av at uventede ting skjer.

For å eksemplifisere det at jazzpedagogen lot situasjonen avgjøre i hvor stor grad han vektla andre faktorer, kan nevnes følgende: Vektleggingen av individuelt og personlig uttrykk kunne variere avhengig av hvorvidt det var snakk om samspill eller hovedinstrumentundervisning (det var ikke mulig å gå inn på det personlige uttrykk til alle i storbandet). Graden av jazzteori varierte avhengig av om han underviste en student som ville bli musiker, eller en person som ønsket å være amatørmusiker. Hvor mye jazzteori han gikk inn på i forhold til amatørmusikeren, var avhengig av den enkeltes interesse. Det å lytte på eleven før jazzpedagogen begynte med det han hadde forberedt for timen, var viktig for å la dette være med å danne et grunnlag for undervisningstimen.

### **4.5. Drøfting av noen sentrale momenter innen mesterlære.**

I kapittel 4.5. drøftes tre sentrale momenter innen mesterlære, nemlig hvorvidt mesterlære er konserverende, hva som preger lærerrollen innen mesterlære, og hvordan forholdet er mellom verbale og non – verbale formidlingsmåter. Dette er spørsmål som jeg fattet interesse for, både ut fra jazzpedagogens undervisning slik den fremstod i intervju og observasjon (empiri), og også ut fra teoretisk grunnlag. Det må presiseres at det som drøftes, er mesterlære slik den fremstår i jazzpedagogens undervisning, og ikke mesterlære generelt og uavhengig av mitt empiriske materiale.

### **4.5.1. Mesterlæren som konserverende?**

Slik som allerede nevnt i kapittel 3.2., har mesterlæren blitt kritisert for å være konserverende. Det hevdes at eleven som et resultat av mesterlærens arbeidsformer (demonstrasjon – observasjon – imitasjon) lett blir en kopi av mesteren, og ikke i stor nok grad utvikler evner som selvstendighet, individualitet og evne til kritisk refleksjon. I og med at denne beskrivelsen av mesterlære fremsettes som kritikk, impliserer dette at konservering defineres som noe negativt.

Rent konkret i forhold til mitt empiriske materiale er det viktig å understreke at jeg ikke har grunnlag for å undersøke hvorvidt mesterlæren har en konserverende virkning. Dette fordi en eventuell konserverende virkning eller effekt ikke bare har med jazzpedagogens undervisning å gjøre, men også med hvor mottagelig eleven er. Jeg måtte eventuelt ha intervjuet jazzpedagogens elever for å si noe om dette, noe jeg har valgt å ikke gjøre.<sup>84</sup> Det jeg derimot kan si noe om, er hvorvidt jazzpedagogens intensjon med undervisningen er konserverende. Dette fordi det er jazzpedagogen, og ikke elevene, jeg har intervjuet og observert. Ut fra de ovenfor nevnte presiseringene og den ovenfor nevnte kritikken, tar kapittel 4.5.1. for seg følgende: Kan jazzpedagogens undervisning, mer konkret jazzpedagogens intensjon med undervisningen, betegnes som konserverende? I så fall på hvilke områder? Skal eventuelle konserverende trekk i jazzpedagogens undervisning utelukkende betraktes som noe negativt?

Når det gjelder personsentrert mesterlære i form av jazzpedagogens utøvelse eller ferdigheter<sup>85</sup>, brukte jazzpedagogen i flere sammenhenger demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon. I og med at jazzpedagogens hensikt med dette var at eleven skulle etterlikne ham så nøyaktig som mulig, kan man si at hans undervisning på dette området hadde konserverende trekk. Jazzpedagogen hadde imidlertid en reservasjon overfor fremgangsmåten demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon. Han brukte aldri dette når elevens personlige uttrykk stod i sentrum, fordi han ikke ønsket at elevens uttrykk skulle likne hans eget uttrykk. Jazzpedagogens hadde med andre ord en konserverende hensikt med sin undervisning på visse områder, men med en sterk reservasjon mot konservering av sitt eget personlige uttrykk.

---

<sup>84</sup> Se kap. 1.2.

<sup>85</sup> Se kap. 4.3.1.



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Når det derimot gjelder personsentrert mesterlære i form av jazzpedagogens kunnskaper,<sup>86</sup> hadde jazzpedagogen færre reservasjoner mot konservering. Dette fordi han mente at det personlige uttrykk ikke stod i sentrum her. Jazzpedagogen lærte eleven et håndverksmessig grunnlag i form av arbeidsmåter og tenkning rundt dette. Her mente jazzpedagogen det var best hvis eleven øvet slik han anbefalte, han hadde med andre ord en konserverende hensikt med dette. Han var imidlertid åpen for at elevene også kunne bruke egne metoder, eller at man kunne komme like langt som selvlært. Det sistnevnte bidro dermed til å svekke graden av konservering. Jazzpedagogen hadde også et ganske fast repertoar i sin undervisning. Det var dermed det repertoaret og de utøverne som jazzpedagogen vurderte som sentrale, eleven fikk kjennskap til. Dette må man kunne kalle en form for konservering. Jazzpedagogen mente imidlertid at både håndverk og jazzrepertoar, som hadde konserverende trekk, var underordnet det personlige uttrykk. Akkurat som ovenfor var altså argumentet for å drive en undervisning med noen konserverende trekk, at man begrenset det til det som ikke hadde med personlig uttrykk å gjøre, eller at det fungerte som et grunnlag for utviklingen av det personlige uttrykk.

Personsentrert mesterlære i form av jazzpedagogens verdier og holdninger<sup>87</sup> har også konserverende trekk. Dette fordi jazzpedagogen var veldig bestemt på at visse holdninger, som det å anse musikk som et akustisk fenomen, og det å satse alt på kunsten, var helt nødvendige for å lykkes som utøvende musiker. Dette var et av de temaene under intervjuet der jeg opplevde jazzpedagogen som mest kompromissløs. Imidlertid må det understrekes at dette først og fremst gjaldt de elevene som ønsket å bli utøvende musikere, og ikke de som ønsket å forbli amatørmusikere. Det må også legges til at jazzpedagogen heller ikke når det gjaldt verdier og holdninger, hadde noe ønske om å påvirke elevens personlige uttrykk. Det han ønsket, var at elevene skulle tilegne seg de grunnleggende holdningene som han mente var nødvendige for å arbeide som utøvende musiker.

Selv om jazzpedagogen ble imitert på flere områder med hensyn til personsentret mesterlære, var dette ikke tilfelle når det gjelder desentrert mesterlære med henvisning til elevens individualitet.<sup>88</sup> Her var jazzpedagogen veldig bevisst på å ikke påvirke eleven for mye, særlig når det gjaldt elevens personlige uttrykk. Men det gjaldt også elevens musikksmak, mål og elevens egenkomponerte musikk, fordi dette hadde sammenheng med det personlige uttrykk.

---

<sup>86</sup> Se kap. 4.3.2. og 4.3.3.

<sup>87</sup> Se kap. 4.3.4. og 4.3.5.

<sup>88</sup> Se kap. 4.4.1.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Dette ble tydeliggjort ved at jazzpedagogen brukte lite demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon på disse områdene. Hans oppgave var heller å bevisstgjøre og veilede eleven, men ikke på en slik måte at de ble en kopi av ham selv. Man kan imidlertid hevde at det å kompe visse stemninger for å utvikle elevens personlige uttrykk, og det å gi eleven tilbakemelding på hva som passet hans personlige uttrykk, muligens kunne ha en påvirkning. Imidlertid var trolig denne påvirkningen minimal, i og med at jazzpedagogen var veldig bevisst på problematikken rundt etterlikning. Selv om jazzpedagogens fokus på individualitet ikke kan anses som en konservering av ham selv og hans spill, kan den muligens anses som en konservering av jazzens tradisjon for å vektlegge det individuelle og personlige uttrykk.

Også når det gjelder desentrert mesterlære med henvisning til samspill, la jazzpedagogen først og fremst vekt på ikke – konserverende aspekter. Han vektla det å ta utgangspunkt i det som skjedde der og da, lytte til hverandre og reagere spontant. For det første kunne han vanskelig styre hva som skulle skje spontant, og dermed hva som skulle få påvirkningskraft på bandmedlemmene. For det andre var det så mange mennesker involvert, at bandmedlemmene ville få mange ulike inntrykk. Imidlertid må det også nevnes at samspill med en dirigent til stede ikke bare bar preg av det som skjedde der og da bandmedlemmene i mellom, men også av den måten dirigenten ledet bandet på. I den konkrete observasjonssituasjonen gjaldt i hovedsak det som er nevnt tidligere angående jazzpedagogens utøvelse, nemlig at han blandet seg lite inn i bandmedlemmenes soloer, med andre ord det som hadde mest med bandmedlemmenes personlige uttrykk å gjøre (altså lite konserverende). Men han brukte mye demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon når det personlige uttrykk ikke var så fremtredende, for eksempel i de utskrevne storbandstemmene (altså noe mer konserverende). Selv om jazzpedagogens fokus på det spontane gav samspill et lite konserverende preg, kan han muligens anses som en viderefører og konserverer av jazzens tradisjon for å vektlegge samspillformen.

Desentrert mesterlære med henvisning til generell livserfaring og yrkeslivet<sup>89</sup> er heller ikke et område der jazzpedagogen ønsket at elevene skulle bli en kopi av ham selv. Tvert imot understreket han at det ikke var alt elevene kunne lære i hans undervisning, de måtte også gjøre egne erfaringer i form av generell livserfaring og ved å delta i det utøvende yrkeslivet under utdanning. I og med at jazzgenren er relativt ny i utdanningssammenheng, og at

---

<sup>89</sup> Se kap. 4.4.3. og 4.4.4.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

jazzmusikere dermed har hatt tradisjon for å delta, øve og lære i utøvende yrkesaktivitet, kan man muligens si at jazzpedagogen bidro til å konservere noe av denne tradisjonen. Han vektla at mye måtte læres gjennom deltakelse i selve yrkeslivet, alt kunne ikke læres i utdannelsen.

Også sentrale artefakter innen desentrert mesterlære<sup>90</sup>, piano som kompinstrument og plater, kan sies å være lite konserverende trekk ved jazzpedagogens undervisning. Dette fordi han brukte disse artefaktene for å unngå at elevene ble kopier av ham selv (elevene skulle kopiere plater, ikke ham selv, og de skulle utvikle seg gjennom samspill). Imidlertid bidro jazzpedagogen muligens til å konservere jazztradisjonens vektlegging av samspill og gehør (gehørtradisjonen fikk den konsekvens at man lyttet på plater istedenfor å bruke noter i utstrakt grad). Når det gjaldt transkribering fra plater, ønsket jazzpedagogen å videreføre dette til elevene, noe som innebar en konservering av selve arbeidsmåten. Jazzpedagogen la vekt på at elevene ikke skulle bli rene imitasjoner av platene. Han lærte dem med andre ord en arbeidsmåte som kombinerte kopiering av andre musikere (konservering) og utvikling av det personlige uttrykk (det motsatte av konservering).

Det at jazzpedagogen lot den enkelte situasjon (desentrert mesterlære med henvisning til situasjon<sup>91</sup>) få stor påvirkning på sin undervisning, bidro til å gi hans undervisning et ikke – konserverende preg. Dette fordi han kunne ta utgangspunkt i andre faktorer enn det han hadde planlagt på forhånd, og dermed bli mer fleksibel.

Når det gjelder kritikernes definering av konservering som noe negativt<sup>92</sup>, ligger det et visst verdisyn til grunn for dette. Man fremhever viktigheten av nyskapning, produksjon, det personlige og individuelle, og dette står i et motsetningsforhold til det reproduktive og gjenskapende (se for eksempel Muschinsky/Schnack, 1994, sitert i Nielsen, 1998, s. 305). Det kan imidlertid være verdt å argumentere mot dette på to områder:

For det første kan man stille spørsmålsteget ved at konservering defineres som utelukkende negativt. Fra ulike hold understrekes det at videreføring av eksisterende tradisjoner kan være noe positivt (se for eksempel Hanken/Johansen, 1998, s. 97). Dessuten er det verdt å stille spørsmål ved om det ikke er en illusjon at man skal kunne spille hundre prosent personlig,

---

<sup>90</sup> Se kap. 4.4.5.

<sup>91</sup> Se kap. 4.4.6.

<sup>92</sup> Jeg setter her kritikernes posisjon litt på spissen. Dette for å frem mitt poeng. Man må imidlertid være klar over at det også fins mellomposisjoner når det gjelder konservering som enten noe negativt eller positivt.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

individuell og nyskapende, uten å være påvirket av noe som helst (konservering innebærer påvirkning). Som eksempel på dette er det verdt å nevne improvisasjon. For en del er dette det ultimate uttrykk for individualitet, frihet og personlig tilnærming. Imidlertid er ikke improvisasjon kun en fri og uavhengig uttrykksmåte. I de fleste former for jazz (de mest ekstreme formene for frijazz må muligens kunne sies å være et unntak) har man mange faste faktorer å forholde seg til, for eksempel et visst utvalg av skalaer (selv om man velger å gå bort fra disse, er dette uansett et valg i forhold til noe), en viss form og en viss rytmikk. Det er med andre umulig å stille med helt blanke ark. En musiker har alltid overtatt noe og forholder seg til dette. I og med at påvirkning og dermed en viss grad av konservering faktisk er en nødvendighet for å spille og skape musikk, kan man vanskelig se på dette som kun noe negativt.

For det andre er det verdt å stille spørsmål ved om konservering og personlig uttrykk nødvendigvis må sees på som motsetninger. Jazzpedagogen viste at konservering og personlig uttrykk kan kombineres (se ovenfor) på den måten at konservering kan være et grunnlag for videre utvikling til personlig uttrykk<sup>93</sup>. Hvis det er slik som jazzpedagogen hevder, nemlig at konservering er en forutsetning for utvikling av elevens personlige uttrykk, kan man med dette tilbakevise kritikken av mesterlæren som konserverende. Hvis kritikerne av mesterlæren ser det som et ideal å unngå all form for konservering, vil de samtidig avvise utviklingen av det personlige og individuelle uttrykk, fordi det ene er en forutsetning for det andre. De vil med andre ord også avvise det de selv setter opp som et ideal.

Selv om jeg i min oppgave ikke har trukket inn jazzpedagogens undervisning sett fra elevens synspunkt, er det verdt å nevne andre arbeider der elevens holdning til påvirkning er kommentert (se for eksempel Nerland, 2003, s. 222ff og Nerland/Hanken, 2002, s. 171ff). Her legges det vekt på at de fleste elevene begynner hos en lærer fordi de ønsker at han skal bidra med noe mer enn de kan bidra med selv. Dette betyr at eleven ønsker å bli påvirket av mesteren, og faktisk kan oppleve dette som positivt. Det bør derfor etter min mening ikke være noe mål å drive kritikken av mesterlære som konserverende, så langt at man skyr enhver form for påvirkning. Det kan virke mer fruktbart å stille spørsmålet om undervisning er konserverende på en slik måte at det går på bekostning av elevens individuelle tilnærming til musikken. Hvorvidt dette var tilfelle i min informants undervisning, er til syvende og sist bare

---

<sup>93</sup> Også Nielsen, 1998, s. 305, argumenterer for at man ikke kan sette opp et skarpt skille mellom reproduksjon og produksjon.

## Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

noe elevene hans kan svare på. Jeg kan imidlertid si noe om det jeg gjennom observasjon og intervju fikk inntrykk av var hans intensjon. Nøkkelen til dette ligger i at jazzpedagogen var veldig bevisst på å ikke skulle påvirke elevens personlige uttrykk for mye. De områdene der hans undervisning muligens kunne virke konserverende, var ikke ment å skulle dirigere elevens personlige uttrykk. Man kan derfor åpne muligheten for at undervisning med konserverende trekk faktisk kan defineres som noe positivt.

### **4.5.2. Lærerrollen – autoritet, forbilde eller veiviser?**

Også kapittel 4.5.2. tar utgangspunkt i kritikk av mesterlære, nærmere bestemt i kritikk av lærerrollen som autoritær. Læreformene demonstrasjon – observasjon – imitasjon er blitt kritisert for å føre til at læreren lett får en for sterk rolle, og dermed lett kan innta en autoritær posisjon. Kapitlet går imidlertid inn på flere sider ved lærerrollen enn kun det autoritære.

Jazzpedagogen brukte demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon ved flere anledninger. Jeg fikk imidlertid ikke inntrykk av at dette førte til at han inntok en autoritær rolle. Jeg refererer her til begrepet ”autoritær autoritet”, nemlig autoritet forstått som maktmisbruk (se Myhre, 1977, s. 199). Jazzpedagogen satte hele tiden individet, og spesielt det personlige uttrykk, i sentrum. Han tok utgangspunkt i det som virket rett i forhold til elevens egne målsettinger. Hvis han tok i bruk læreformene demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon, var det hele tiden med den hensikt å ikke skulle påvirke elevens personlige preferanser og uttrykk. Dette underbygges av andre undersøkelser av mesterlære, der elevene opplevde lærerens autoritet som noe positivt, men uten at dette ble autoritært (Nerland, 2003, s. 222ff og Nerland/Hanken, 2002, s. 171ff). Videre understreket jazzpedagogen flere sider ved lærerrollen (se nedenfor), som ytterligere bidro til å gi lærerrollen et ikke – autoritært preg.

Selv om jazzpedagogens undervisning ikke kunne betegnes som autoritær, var det å være en autoritet en viktig del av hans rolle. Han var her på linje med Myhre, 1977, s. 205, som anser autoritet for å være et konstitutivt moment i oppdragelsen. Jazzpedagogen mente imidlertid at det var viktig å balansere lederrollen forstått som autoritet, med det å være på linje med, og ha et personlig forhold til elevene:

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

”Du er i en lederfunksjon, en helt vanlig lederfunksjon [...] Det er en balansegang mellom å komme på samme nivå som dem [elevene], men også hele tiden vise [...] at du er lederen, men en leder som blander seg [...] For meg er det veldig viktig at jeg bygger opp et personlig forhold til mine musikere [...] De skal blotte seg litt for meg musikalsk, og dermed får jeg ofte en ærlig musikk tilbake. Det er det som betyr veldig mye for meg, ærlig musikk [...] Jeg kan i min jobb virkelig få slike små ubeskrivelige ting [...], følelser rett og slett. Og det får man ikke i så mange andre yrker.”

Også det å gi elevene ulike typer råd var viktig, noe man kan kalle en veiviser – eller veilederfunksjon. Jazzpedagogen var her på linje med Lilliestam, 1995, s. 239, som understreker viktigheten av veilederfunksjonen innen gehør opplæring.

Jeg skal jo hjelpe eleven til å nå sine mål, men jeg har også ansvar for å vise eleven realiteten: ’Her er du! Dette kan du oppnå hvis du gjør slik og slik! Hvis du ikke gjør det, kan det bli negativ tilbakemelding’ [...] For hvert veikryss de kommer til, når de ikke vet hvor de skal, så kan jeg peke i den riktige retningen. Eller kanskje si: ’Kanskje du burde prøve begge veier, komme tilbake, og deretter bestemme deg en gang til.’”

Veiledningen kunne enten gå ut på at elevene skulle gjøre slik som ham selv (personsentrert mesterlære), eller å vise videre til andre kilder for læring (desentrert mesterlære). Når det gjaldt den personsentrerte mesterlæren, fikk jazzpedagogen på mange måter en funksjon som forbilde. Det var ham elevene skulle etterlikne rent spillemessig (når det personlige uttrykk ikke stod i sentrum), det var han som delte av sine kunnskaper, og det var han som gav råd angående holdninger og verdier. Han fungerte også som et forbilde i form av sin utøvende virksomhet, i og med at dette var målet for de elevene som satset på en utøvende yrkeskarriere. Her kunne han gi ganske konkrete råd, som for eksempel om hva studenten på øvingsskolen skulle ta i betaling for ulike typer spillejobber. På dette området hadde jazzpedagogen med andre ord mye mer å bidra med enn en pedagog som ikke hadde en utøvende yrkeskarriere i tillegg.

En viktig del av lærerens rolle var ifølge jazzpedagogen å motivere elevene til å fortsette å spille (se for øvrig Imsen, 1998, s. 72f, om Banduras teori om motivasjon i forhold til demonstrasjon – observasjon – imitasjon). Han måtte sørge for at:

” [...] eleven kommer ut av timen med en god feeling, det er veldig viktig. Slik at han får en viss form for input, men også energi, positiv energi, som han kan bruke til å si: ’Yes, det var bra! Nå kan jeg begynne å jobbe igjen!’”

Imidlertid la jazzpedagogen vekt på at han ikke kunne gjøre alt for eleven. Vellykket undervisning var i følge jazzpedagogen et resultat av et samspill mellom lærer og elev der

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

begge tok ansvar. Elevens oppgave var å ta ansvar for egen læring i form av egeninnsats. ”Jeg er bare den som peker i den retningen veien går. Men de [elevene] må gå veien selv.”

Riktig balanse mellom krav og moro var viktig både når det gjaldt elevens motivasjon og egeninnsats. Jazzpedagogen understreket at man burde være pedagog for å finne den rette balansen.

”De har diverse krav å oppfylle, og det er min oppgave at det blir gjort [...] De er jo avhengig av disse suksessfølelsene for å fortsette [...] Du må tilby dem noe, at de har det morsomt rett og slett. Men du må også kreve, for ofte kommer det ene gjennom det andre.”

Hvor mye jazzpedagogen skulle vektlegge de ulike faktorene, hadde igjen sammenheng med hvilken elev han hadde. ”Det er bare å analysere selve eleven igjen.” Jazzpedagogen kom imidlertid til at det var én faktor som i lærerrollen var en større utfordring enn alle de andre, nemlig å beholde gleden ved musikken. Han tenkte da ikke bare på elevene sine, men også på seg selv.

”Jeg tror den største oppgaven min er, tross alt det teoretiske og praktiske som følger med, å beholde elevens glede over å utøve yrket [...] Det tror jeg er den største utfordringen jeg har, at gleden fortsatt er der. Det er også en utfordring for meg hver enkelt dag hele tiden. Fordi som musiker må du jobbe ganske mye for å overleve [...] Det vil si, du er ikke alltid i sånn ha – ha – ha - form, ikke sant. Og allikevel skal du fungere som lærer, det er din jobb. Så det er den største utfordringen for meg, for å si det sånn, at jeg har den energien og har noe å tilby hele tida. Fordi du tilbyr også litte granne personlig, det har så veldig mye med sjel å gjøre.”

Jazzpedagogen kom også inn på hvorvidt jazzpedagoger var nødvendige i det hele tatt. Til dette sa han følgende:

”Det [jazzundervisning] er egentlig ikke nødvendig i det hele tatt [...] Det er stort sett behovet som skaper oss [...] Se tilbake på alle de store stjernene. Hadde de noen jazzpedagoger? [...] Hvorfor ble de allikevel så store stjerner? Fordi de dedikerte livet sitt til den type yrke eller den type kunstform.”

Jazzpedagogen tilkjennegav her et læringssyn som nødvendigvis ikke inkluderte læreren i det hele tatt. Han mente at dagens jazzstudenter på mange måter fikk for mye undervisning, noe som gjorde at han egentlig anså jazzpedagoger som overflødig:

”Det du lærer på en institusjon [institusjon for høyere musikkutdanning], det er bare et hjelpemiddel [...] selveste kunsten må du på en måte forstå selv [...] Vi hadde færre gode musikere før, men de som var, de var så ekstremt gode at [...] det er helt skummelt å høre på dem. Nå har vi mange, mange flinke, men vi [...] når ikke lenger slike høyder, ikke så ofte mer i hvert fall. [...] De [dagens jazzstudenter] får for mye hjelp i forhold til det å arbeide selvstendig.”

### **4.5.3. Verbale contra non – verbale formidlingsmåter.**

Kapittel 4.5.3. tar utgangspunkt i et tema som har vært diskutert innen mesterlære, nemlig forholdet mellom verbale og non – verbale formidlingsmåter. Enkelte fremhever det non – verbale i så sterk grad at det verbale får en minimal rolle, mens andre igjen mener det verbale har en sentral plass også innen mesterlære.<sup>94</sup> Jeg fant det derfor interessant å se nærmere på forholdet mellom verbale og non – verbale formidlingsmåter i jazzpedagogens undervisning.

Når det gjelder personsentrert mesterlære, må man kunne si at bruk av demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon først og fremst er en non – verbal formidlingsmåte. Dette fordi læreren ikke kan forklare mens han synger eller spiller. Det er opp til elevene å oppfatte hva som er vesentlig i spillet/syngingen uten at det blir forklart verbalt.

Selv om demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon isolert sett kan betraktes som en ren non – verbal formidlingsmåte, ble dette ofte kombinert med verbal forklaring i jazzpedagogens undervisning. Den verbale forklaringen kom enten før eller etter demonstrasjonen, eller før eller etter imitasjonen. Den verbale forklaringen ble dermed knyttet sammen med praksis, både ved at læreren demonstrerte, og ved at eleven spilte. For eksempel brukte jazzpedagogen i stor grad det verbale for å forklare hva som var sentralt med hensyn til et håndverksmessig grunnlag, eller hva som var verdt å legge vekt på i et mer eller mindre fast standardrepertoar. Dette fordi det her var viktig at eleven ikke bare etterliknet pedagogen, men også skjønnte hva poenget med dette var. Også Hanken/Johansen, 1998, s. 185 understreker viktigheten av ulike typer formidlingsmåter innen musikkundervisning. De nevner at det verbale språket har sine begrensninger, og at det dermed anbefales å ta i bruk metoder som demonstrasjon, observasjon, imitasjon, fysisk veiledning og sanssemessige erfaringer.

Det virket imidlertid som det kunne variere hvor stor rolle teori i form av verbalt språk spilte. Som eksempel kan nevnes at jazzpedagogen brukte mange teoretiske begreper på øvingsskolen, mens dette hadde liten plass på storbandsøvelsen. I undervisningen med amatørmusikere kunne også det verbale i form av fortellinger fra jazzhistorien stå sentralt. Dette fordi amatørmusikerne gjerne var interessert i historien rundt de låtene de spilte.

---

<sup>94</sup> Se kap. 3.2.



#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Også når det gjaldt det å tilegne seg nødvendige holdninger og verdier som en forberedelse til yrkeslivet, fikk jeg inntrykk av at både verbal kunnskap og non - verbal kunnskap var viktig. Jazzpedagogen sa i intervjuet at han snakket med elevene sine om holdninger i forhold til yrkeslivet, på spilletimene. Her fikk jeg inntrykk av at samtale, altså verbalt språk, stod sentralt. I tillegg fikk jeg inntrykk av at jazzpedagogen hadde påvirkning i kraft av det å være utøvende musiker og komponist i tillegg til pedagog. Han fikk med andre ord en forbildefunksjon,<sup>95</sup> og det er derfor sannsynlig at han også, uten nødvendigvis å uttrykke seg verbalt, hadde en påvirkningskraft. Dette kan man muligens kalle en slags demonstrasjon, ubevisst eller bevisst, av verdier og holdninger. Verdier og holdninger ble med andre ord også formidlet på en mer non – verbal måte.

Når det gjaldt bruk av verbalt språk generelt, var det én faktor jazzpedagogen særlig understrekte, nemlig bruk av metaforer. Språklige bilder skulle gi eleven en idé om hvordan han kunne spille. Observasjonen av storbandøvelsen viste at jazzpedagogen tok metaforer i bruk ved flere anledninger for å klargjøre hvordan bandmedlemmene skulle spille. Støt i blåsen skulle lyde som ”piskeslag”, de måtte spille ”frekkere”, det var for mye ”pling - plong”, de skulle spille som et ”svar på forrige frase”. Også i intervjuet kom jazzpedagogen inn på dette. ”Bilder er noe som er veldig lett å forestille seg. Og det bruker jeg som teknikk hele tida: farger, bilder, lage stemninger.” Jazzpedagogen la vekt på at eleven lett fikk ideer og assosiasjoner gjennom metaforer, og at dette derfor ofte kunne være mer virkningsfullt enn å bruke mer teoretiske forklaringer.

Desentrert mesterlære var trolig i enda større grad enn personsentrert mesterlære preget av at læreren gav råd til eleven. Dette hang sammen med at jazzpedagogen her henviste til faktorer utenfor seg selv. Her stod naturlig nok det verbale språket sentralt. For eksempel understreket jazzpedagogen overfor elevene sine at det var viktig å utvikle et personlig uttrykk. Han forklarte også hvordan de kunne oppnå dette, først og fremst gjennom transkribering av soloer på plater. Underveis i forklaringen av denne arbeidsmåten kunne han også spille selv, som en demonstrasjon av hvordan elevene skulle jobbe med soloene på platene. Dette viser at også det non – verbale spilte en rolle. Når elevene skulle jobbe med platene på egen hånd, var det først og fremst det non – verbale som stod i sentrum (demonstrasjon – lytting – observasjon).

---

<sup>95</sup> Se kap. 4.5.2.

#### Kapittel 4: Resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære.

Med hensyn til samspill, understreket jazzpedagogen både viktigheten av dette overfor eleven (verbal formidling), og brukte det også aktivt både i hovedinstrumentundervisning (han kompet eleven på piano) og i samspillundervisning. Fordi det i samspill var viktig å kunne lytte og reagere i forhold til det som skjedde i øyeblikket, kan man si at det non – verbale stod sentralt. Det var ikke mulig å vite på forhånd nøyaktig hva som skulle skje, og dermed kunne forklare dette med ord. Eleven måtte øve seg opp til å kunne reagere der og da uten at han på forhånd var blitt fortalt nøyaktig hva som kom til å skje. Imidlertid ble også det verbale språket tatt i bruk, både ved at bandmedlemmene forklarte hverandre ulike ting når det ikke ble spilt, og ved at dirigenten forklarte med ord. Med hensyn til dirigenten stod også kroppsspråk sentralt. Ifølge jazzpedagogen skulle band som kjente ham godt, med letthet kunne lese små tegn fra hans side.

Jazzpedagogens henvisning til generell livserfaring og erfaringer fra yrkeslivet bar i stor grad preg av veiledning fra jazzpedagogens side. Dette gikk ut på at pedagogen sa at eleven måtte gjøre egne erfaringer, eller at han fortalte om egne erfaringer som et eksempel (han håpet eleven skulle lære av hans feil). Her stod med andre ord verbal formidling sentralt. Imidlertid viste han videre til arenaer der også det non – verbale stod sentralt, nemlig yrkesliv og generell livserfaring.

## **5. Konklusjon.**

### **5.1. Oppsummering av oppgavens mest sentrale aspekter.**

Kapittel 5.1. oppsummerer det jeg anser som de mest sentrale aspektene ved mine undersøkelser. Jeg har prøvd å presentere dette slik at man direkte kan se forbindelsen til problemstillingen i kapittel 1.2. Først presenterer jeg hva innen personsentrert og desentrert mesterlære som preget jazzpedagogens undervisning. Dette er ment som et direkte svar på problemstillingen, der det spørres om hva som kjennetegner instrumentalundervisningen til en anerkjent jazzpedagog, i lys av mesterlære og med utgangspunkt i undervisning. Videre oppsummerer jeg jazzpedagogens undervisning i forhold til tre sentrale momenter innen mesterlære, nemlig hvorvidt mesterlære kan virke konserverende, hva som karakteriserer lærerrollen (blant annet om den kan virke autoritær), og hvordan forholdet er mellom verbale og non – verbale formidlingsmåter. Også disse momentene er nevnt i kapittel 1.2., i spesifiseringen av problemstillingen.

Jeg har valgt å oppsummere oppgavens resultater i form av fire tabeller, der sentrale punkter er nevnt (se nedenfor). Denne fremstillingen rommer selvfølgelig ikke like mye informasjon som kapittel 4, og den rommer heller ikke like mye informasjon som intervjuet og observasjonene i seg selv. Med andre ord er oppsummeringen en grov forenkling og får ikke frem alle detaljer, og den viser heller ikke hvilke faktorer som var mer og mindre viktige. Oppsummeringen kan også gi et inntrykk av at jazzpedagogen delte sin undervisning opp i kategorier som lignet på punktene i oppsummering. Dette var ikke tilfelle. Jazzpedagogens undervisning fremstod i praksis som en helhet, der jazzpedagogen tok i bruk det han anså som mest relevant, ut fra ulike pedagogiske vurderinger. Til tross for disse svakhetene ved oppsummeringen har jeg valgt å bruke en noe punktvis og kategoriinndelt oppsummering. Dette med den hensikt at leseren temmelig kjapt skal kunne få oversikt over oppgavens resultater.

Mine undersøkelser viser at både personsentrert og desentrert mesterlære var representert i jazzpedagogens undervisning. Jeg har derfor latt dette være hovedinndelingen i tabell 1 nedenfor. Når det gjelder det at jazzpedagogen tok utgangspunkt i seg selv for undervisning,

## Kapittel 5: Konklusjon.

personsentrert mesterlære, var følgende faktorer sentrale: 1) Jazzpedagogens ferdigheter eller utøvelse i form av spilling eller synging. Han begrenset imidlertid bruken av dette til å gjelde når det personlige uttrykk ikke stod i sentrum. Her stod fremgangsmåter som demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon, korrigerende – vurdering underveis, og det å lære gjennom å handle, sentralt. 2) Jazzpedagogens kunnskaper. Her brukes kunnskapsbegrepet i vid betydning, der blant annet ferdighetskunnskaper er inkludert. Nærmere bestemt la jazzpedagogen vekt på det håndverksmessige i form av jazzteori, knyttneveprinsippet, effektiv øving og jazzetyder, og et standardrepertoar i form av jazzepoker, spillestiler, sentrale utøvere og låter, og fortellinger. Sentrale momenter her var det å lære gjennom å handle, og å integrere teori og praksis. I denne kategorien kunne man også finne elementer av materialt og metodisk dannelsessyn. 3) Jazzpedagogens holdninger og verdier. Her fremhevet jazzpedagogen spesielt det å anse musikk som et akustisk fenomen, og det å sette kunsten foran alt. Disse holdningene ble betraktet som yrkesforberedende.

Når det gjelder det at jazzpedagogen tok utgangspunkt i andre faktorer enn seg selv for undervisning, desentrert mesterlære, var følgende faktorer sentrale: 1) Eleven(e), nærmere bestemt elevens mål med undervisningen, hans personlige uttrykk, musikksmak og egenkomponerte musikk. Dette var uttrykk for et hovedfokus på individualitet. Individuell og tilpasset undervisning var dermed et mål for pedagogen. Her stod et funksjonelt dannelsessyn sterkt. 2) Samspill, med særlig vekt på en gjensidig påvirkning, der eleven først lyttet, og deretter skulle reagere spontant på dette. Elevene kunne også forklare hverandre det de ikke skjønnte. Her understreket jazzpedagogen betydningen av å lære mer sammen med andre enn alene, og det å kunne handle spontant og uforberedt. Samspillsituasjonen hadde en del fellestrekk med praksisfelleskapet, slik det beskrives i Laves teori om situert læring. 3) Livserfaring. Jazzpedagogen understreket at generell livserfaring var viktig for å kunne spille bra, og tilkjenngav her et referensialistisk musikkssyn (musikken uttrykker noe annet og mer enn kun musikken i seg selv), elementer av et funksjonelt dannelsessyn (musikk har med følelser å gjøre, følelsene får man gjennom generell livserfaring), og dermed tro på en sammenheng mellom liv, intensjon og uttrykt musikk. 4) Yrkeslivet. Jazzpedagogen mente at ikke alt kunne læres i undervisning, noe måtte også læres i direkte kontakt med yrkeslivet. Han vektla dermed betydningen av yrkeskontakt under utdanningen. 5) Artefakter. I og med vektleggingen av plater og piano som kompinstrument (de mest sentrale artefaktene), tilkjenngav jazzpedagogen samtidig en vektlegging av gehørtradisjonen og samspill. Med hensyn til plater, ble demonstrasjon – lytting – imitasjon brukt i stor grad. Jazzpedagogen

## Kapittel 5: Konklusjon.

lærte elevene en framgangsmåte for transkribering der imitasjon og personlig uttrykk var del av én og samme prosess, og dermed ikke ble motsetninger. 6) Situasjon. Når det gjaldt hvilken av de ovenfor nevnte faktorene som fikk størst betydning i den enkelte undervisningssituasjon, var den konkrete situasjon den avgjørende faktor.

Tabell 1 nedenfor baserer seg på kapittel 4.2. – 4.4., og viser hva som var sentralt innen personsentrert og desentrert mesterlære i jazzpedagogens undervisning:

<b>Tabell 1: Oppsummering av personsentrert og desentrert mesterlære i jazzpedagogens undervisning.</b>		
<b>Type mesterlære</b>	<b>Videre karakterisering</b>	<b>Sentrale momenter</b>
<b>Personsentrert Mesterlære</b>	<b>Ferdigheter:</b> Spilling, synging (bare når det personlige uttrykk ikke stod i sentrum)	Demonstrasjon-lytting/observasjon - imitasjon. Korrigerende – vurdering underveis. Lære gjennom å handle.
	<b>Kunnskaper (vid betydning):</b> Håndverksmessig grunnlag (jazzteori, knyttneveprinsippet, effektiv øving, jazzetyde). Standardrepertoar (jazzepoker, spillestiler, sentrale utøvere og låter, fortellinger)	Lære gjennom å handle. Teori og praksis integreres. Elementer av materialt og metodisk dannelsessyn.
	<b>Holdninger og verdier:</b> Musikk som akustisk fenomen Kunsten foran alt.	Holdninger som yrkesforberedende.
<b>Desentrert Mesterlære</b>	<b>Eleven(e):</b> Personlig uttrykk. Mål. Musikksmak. Egenkomponert musikk.	Individualitet. Individuell og tilpasset undervisning. Elementer av funksjonelt dannelsessyn.
	<b>Samspill:</b> Gjensidig påvirkning. Lytt til hverandre. Reagere spontant. Forklare hverandre.	Betydningen av å lære mer sammen med andre enn alene. Fokus på det spontane. Elementer av et praksisfellesskap.
	<b>Livserfaring</b>	Referensialisme. Sammenhengen mellom liv, intensjon og uttrykt musikk. Elementer av funksjonelt dannelsessyn.
	<b>Yrkeslivet</b>	Betydningen av yrkeskontakt under utdanning.
	<b>Artfakter:</b> Plater. Piano som kompinstrument.	Vektlegging av gehørtradisjon og samspill. Demonstrasjon – lytting - imitasjon. Ingen motsetning mellom imitasjon og personlig uttrykk.
<b>Situasjon</b>	Analytisk metodevalg.	

Når det gjelder hvorvidt jazzpedagogens undervisning hadde konserverende trekk eller ikke, kunne dette variere etter hvilken kategori jeg undersøkte. Det virket imidlertid som om

## Kapittel 5: Konklusjon.

personsentrert mesterlære størst grad kunne ha konserverende trekk. Dette fordi elevene skulle etterlikne pedagogens spill (men ikke når det gjaldt det personlige uttrykk), fordi jazzpedagogen videreformidlet det han anså som viktig kunnskapsmessig (håndverk og et temmelig fast repertoar), og også fordi han mente det var viktig at de overtok noen av de samme holdningene som han selv hadde.

Noe som imidlertid motvirket at elevene skulle bli kopier av sin lærer, var at jazzpedagogen var veldig bevisst på denne problemstillingen, og at han prøvde å ikke påvirke for mye når det personlige uttrykk stod i sentrum. Her prøvde han heller å ta utgangspunkt i eleven selv, la eleven utvikle seg i forhold til andre i samspillsituasjonen, la elevene få gjøre egne erfaringer i form av yrkesliv eller generell livserfaring, og først og fremst ved å la eleven høre på ulike musikere på plater. Det at han lærte dem en arbeidsmåte som hadde det formål å unngå å bli kopier av musikerne på platene, bidro også til et lite konserverende preg på undervisningen. Det at pedagogen henviste til de ovenfor nevnte faktorene, kan imidlertid ha ført til en videreføring og konservering av jazzens tradisjoner for fokus på personlig uttrykk, samspill, yrkeskontakt og artefakter. Ved å lære elevene en arbeidsmåte som kombinerte imitasjon og utvikling av personlige uttrykk, viste jazzpedagogen at imitasjon og personlig uttrykk ikke behøver være motsetninger, og at konservering ikke nødvendigvis behøver betraktes som noe negativt.

På bakgrunn av kapittel 4.5.1. og det ovenfor nevnte har jeg i tabell 2 jeg prøvd å punktvis oppsummere jazzpedagogens undervisning med hensyn til konservering:

**Tabell 2: Oppsummering av jazzpedagogens undervisning med hensyn til konservering.**

- Personsentrert mesterlære: tydelige eksempler på konservering (imitasjon av jazzpedagogen) i form av demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon. Dette gjaldt ikke hvis det personlige uttrykk stod i fokus.
- Desentrert mesterlære: færre konserverende elementer enn i personsentrert mesterlære. Med konservering er her ment en imitasjon av jazzpedagogen. Men eksempler på konservering av jazzens tradisjoner (for eksempel fokus på personlig uttrykk, samspill, yrkeskontakt og artefakter).
- Det personlige uttrykk i sentrum: konservering (forstått som imitasjon av jazzpedagogen) svært lite fremtredende.
- Det personlige uttrykk ikke i sentrum: konservering (forstått som imitasjon av jazzpedagogen) mer fremtredende.
- Konservering og personlig uttrykk ble ikke nødvendigvis ansett som motsetninger.
- Konservering (for eksempel håndverk, standardrepertoar, soloer på plater) kunne være et grunnlag for å utvikle det personlige uttrykk.
- Konservering som grunnlag for det personlige uttrykk kunne betraktes som noe positivt.

Med hensyn til lærerrollen viste mine undersøkelser at jazzpedagogen ikke hadde til hensikt å gi en undervisning preget av såkalt ”autoritær autoritet”. Derimot la jazzpedagogen vekt på at han som lærer hadde en autoritetsfunksjon. Han la imidlertid vekt på at han både måtte være leder og samtidig være på nivå med elevene. Læreren måtte også balansere mellom krav, moro og det å gi elevene en følelse av suksess og yrkesglede. Videre hadde han også en funksjon som forbilde, i og med at han var utøver og komponist i tillegg til pedagogen. Hans rolle bestod også i å veilede, vise vei og motivere. Lærerrollen var en del av et samspill med eleven, der de tydelig hadde hver sine oppgaver å oppfylle for at undervisningen skulle bli vellykket. Læreren viste vei, mens eleven måtte gjøre selve jobben. Til tross for alle disse aspektene ved lærerrollen, mente min informant at jazzpedagoger egentlig var overflødige. Oppsummerende kan man si at lærerrollen i min informants undervisning var en veldig sammensatt funksjon, men at den ikke hadde et autoritært preg.



## Kapittel 5: Konklusjon.

På bakgrunn av kapittel 4.5.2. og det ovenfor nevnte har jeg i tabell 3 prøvd å punktvis sammenfatte ulike aspekter ved lærerrollen i jazzpedagogens undervisning:

### **Tabell 3: Oppsummering av ulike sider ved lærerrollen i jazzpedagogens undervisning.**

- Autoritet, men ikke autoritær.
- Veiviser, veileder.
- Motivator.
- Forbilde
- En del av et samspill med eleven, der begge tar ansvar.
- Den som balanserer krav og moro i undervisningen.
- Beholde elevens og egen glede i undervisningen.
- Egentlig overflødig.

Når det gjelder forholdet mellom verbale og non – verbale formidlingsmåter i jazzpedagogens undervisning, tyder mitt empiriske materiale på at jazzpedagogen brukte begge deler i utstrakt grad. Ganske ofte ble non – verbal og verbal formidling kombinert, for eksempel ved integrering av teori og praksis, og ved å forklare før og etter demonstrasjon eller imitasjon. Som eksempel på non – verbale formidlingsmåter kan nevnes det å skulle etterlikne jazzpedagogens spilling og synging, det å skulle reagere spontant i samspillsituasjonen, det å skulle etterlikne soloer på jazzplater, dirigentens kroppsspråk i samspillsammenheng, og til slutt det å intuitivt lære av jazzpedagogens forbilde og eksempel som musiker og komponist. Som eksempel på verbale formidlingsmåter kan nevnes ulike typer forklaringer (forklaringer til det håndverksmessige, teori, repertoar), formidling av sentrale verdier og holdninger, fortellinger fra jazzhistorien, bruk av metaforer, veiledning i forhold til personlig uttrykk, samspill, livserfaring, yrkesliv og bruk av artefakter.

På bakgrunn av kapittel 4.5.3. og det ovenfor nevnte har jeg i tabell 4 prøvd å punktvis sammenfatte det som preget jazzpedagogens undervisning med hensyn til verbale contra non – verbale formidlingsmåter:

**Tabell 4: Oppsummering av verbale contra non – verbale formidlingsmåter i jazzpedagogens undervisning.**

- Jazzpedagogen brukte både non – verbale og verbale formidlingsmåter i sin undervisning, ofte i kombinasjon.
- Eksempel på det non – verbale:  
Demonstrasjon – lytting/observasjon – imitasjon (imitasjon av jazzpedagogen).  
Demonstrasjon – lytting – imitasjon (imitasjon av plater).  
Det spontane i samspillsituasjonen.  
Kroppsspråk.  
Jazzpedagogens forbilde og eksempel som utøvende kunstner.
- Eksempel på det verbale:  
Forklaringer til det håndverksmessige, teori, repertoar og holdninger.  
Fortellinger fra jazzhistorien.  
Metaforer.  
Veiledning i forhold til personlig uttrykk, bruk av artefakter, samspill, livserfaring og yrkesliv.

**5.2. Mulige svakheter ved oppgaven.<sup>96</sup>**

Når det gjelder svakheter ved oppgaven, vil jeg først nevne at de resultatene, den forståelsen og fortolkningen som er kommet frem i oppgaven, er avhengig av mine evner som fortolker. Selv om jeg har vært bevisst på å prøve å arbeide vitenskapelig, blant annet ved å bevisstgjøre meg på mine egne forutsetninger, og ved å prøve å gjøre et godt forarbeid, er det alltid en fare for at det kan ha oppstått mistolkninger og misforståelser, og for at jeg bevisst eller ubevisst skal ha kommet i skade for i større grad å søke bekreftelser på mine egne antagelser enn å være åpen for "saken selv" (sm.l. Gadamer, 1975, s. 251 og 280 og Gulddal/Møller, 1999, s. 33ff). Jeg har tidligere nevnt at jeg har mottatt jazzundervisning selv, og at jeg dermed hadde et forhold til oppgavens tema på forhånd. Jeg var derfor forutinntatt når det gjaldt hva jazzpedagogen kom til å snakke om. Nå er det ifølge filosofen Gadamer umulig å ikke være forutinntatt, så det er med andre ord umulig å ta bort de erfaringene man allerede bærer med seg. Det avgjørende er om fortolkeren har vært tilstrekkelig bevisst på sin forutinntatthet og

<sup>96</sup> En del sentrale momenter nevnes også i kap. 2.8.

## Kapittel 5: Konklusjon.

bevisst prøvd om dette holder mål under arbeidet. Jeg har prøvd å la dette være retningslinjer for mitt arbeid, uten at jeg dermed kan garantere at jeg har lyktes i hver minste detalj.

Det er også viktig å nevne de begrensninger tidsaspektet i et masterstudium setter. Det er ganske enkelt ikke tid nok til å observere eller intervju uendelig lenge. Det er derfor nødvendig på et tidspunkt å bestemme seg for at et gitt datamateriale er godt nok, selv om det alltid kunne blitt bedre. Jeg kunne med fordel ha intervjuet mange flere pedagoger, jeg kunne ha observert flere situasjoner, og jeg kunne ha intervjuet lenger og enda grundigere. Dette ville imidlertid innebåret en langt større jobb enn det en masteroppgave rommer. Jeg har dermed fått en masteroppgave som ikke tar sikte på å utforme en generell presentasjon av Jazzundervisning (fordi jeg da måtte intervjuet mange flere pedagoger). Den sier heller ikke noe om hva jazzpedagogen ville sagt under helt andre sosiale og historiske omstendigheter enn i de konkrete observasjons – og intervjusituasjonene, og den sier heller ikke noe om hva jazzpedagogen ville sagt dersom fortolkeren hadde vært en annen person enn meg. Her støtter jeg meg på igjen på Gadamer, som hevder at forståelse og sannhet er en uendelig prosess (Gadamer, 1975, s. 281f og Gulddal/Møller, 1999, s. 36f). Det som kommer frem i en gitt sosial og historisk situasjon der horisontene til både fortolker og den fortolkede gjenstand/person er avgjørende for produksjon av kunnskap/forståelse, er ingen endelig forståelse. Hvis man tenker seg andre historiske situasjoner eller andre horisonter hos fortolker eller den fortolkede gjenstand/person, ville forståelsen/sannheten blitt annerledes. Med andre ord sier min oppgave noe om den forståelsen som kom frem i en bestemt situasjon (dvs. de beskrevne observasjons – og intervjusituasjonene), der horisontene til jazzpedagogen og meg selv var avgjørende, og ikke noe mer enn dette. Oppgaven gjør verken krav på generalisering eller en endelig sannhet.

Med utgangspunkt i diskursteori (se Alvesson/Skoldberg, 1994, s. 279ff) er det også verdt å nevne at språket ikke er i stand til å fullt ut avspeile virkeligheten, verken den ytre eller indre (mentale). Det ligger derfor en begrensning i seg selv i det å bruke språket til fremstilling. Jeg regner derfor ikke med at mine språklige beskrivelser av jazzpedagogens undervisning fullt ut kan beskrive dette. Videre kritiserer diskursanalysen forskningen for å ha en tendens til å fokusere på mønstre, kategorier, sammenheng og konsistens. Det hevdes at et menneskes uttalelser ikke alltid er konsistent og kan innordnes i kategorier. Det er ifølge diskursanalysen like viktig å fokusere på det avvikende og inkonsistente, som på sammenhenger og kategorier. En god del av min oppgave består av å finne hovedtendenser og dermed lage kategorier, noe

## Kapittel 5: Konklusjon.

som fremgår blant annet av kapittelinnndelingen i kapittel 4 og oppsummeringen i kapittel 5. Jeg holder derfor muligheten åpen for at jeg kan ha overdimensjonert mitt fokus på konsistens i datamaterialet, og dermed underdimensjonert mitt fokus på inkonsistente og usammenhengende trekk.

## **6. Litteraturliste.**

- All Music Guide to Jazz*. 4. utgave: "What is Jazz?", "Jazz Styles". San Francisco: Backbeat Books, 2002.
- Alterhaug, Bjørn (1993): "Jazzutdanning i Norge – hvor står vi?" I: *Jazzens stilling innen høgre norsk musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.-15. oktober 1992*. Oslo: Institutt for musikk og teater. (Skriftserie fra Institutt for musikk og teater, nr. 1)
- Almås, Bente (1994): *Musikkonservatoriets utøvertradisjon og samfunnets ulike behov – harmoni eller kulturkollisjon? En intervjuundersøkelse blant hovedinstrumentlærere om mål, musikksyn og samfunnets ulike behov*. Hovedoppgave. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Alvesson, Mats og Kaj Skøldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, Jon-Roar (2001): *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. 6. utgave. Oslo: Freidig Forlag.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1998): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva – hvordan – hvorfor*. 3. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fostås, Olaug (2002): *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fredly, Hedda: *Individets uttrykk viktigst*. URL: <http://www.underdusken.no/dusker/html/0002/Jazz.html> [Lesedato 31.08.2003].
- Gadamer, Hans – Georg (1975): *Wahrheit und Methode*. 4. utgave. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). S. 250 – 465.
- Gjørund, Peik og Roar Huseby (1999): *I FOKUS. Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: NKS-forlaget.
- Green, Lucy (2002): *How popular musicians learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Gulddal, Jesper og Martin Møller (red.) (1999): *Hermeneutikk. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utgave. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kjellberg, Erik (1993): "Att lära av jazzmusiken". I: *Jazzens stilling innen høgre norsk*

- musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.-15. oktober 1992.* Oslo: Institutt for musikk og teater. (Skriftserie fra Institutt for musikk og teater, nr. 1)
- Kristiansen, Steinar (1993): "Jazz - utdanning og pedagogikk. Hva må gjøres i 90-årene?" I: *Jazzens stilling innen høgre norsk musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.-15. oktober 1992.* Oslo: Institutt for musikk og teater. (Skriftserie fra Institutt for musikk og teater, nr. 1)
- Krüger, Thorolf (1994): "Musikklærerutdanningen som et sosialt felt. Noen refleksjoner om hva som påvirker kunnskapsinnholdet i utdanning og egen undervisningspraksis." I: *Musikkpedagogiske perspektiver.* Petter Dyndahl og Øivind Varkøy (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kruuse, Emil (1996): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag.* 2. utgave. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lilliestam, Lars (1995): *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig tradering.* Göteborg: Akademieförlaget.
- Myhre, Reidar (1977): *Innføring i pedagogikk.* 2. utg. Oslo: Fabritius Pedagogiske Bibliotek.
- Nerland, Monika og Ingrid Maria Hanken (2002): "Academies of Music as Arenas for Education: Some reflections on the institutional construction of teacher – student relationships". I: *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen.* Ingrid Maria Hanken m.fl. (red.). Oslo: Norges Musikkhøgskole. (NMH – publikasjoner, nr. 2)
- Nerland, Monika (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning.* Doktoravhandling Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nielsen, Frede V. (1998): *Almen musikkdidaktikk.* 2. utg. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Opsahl, Carl Petter (2001): *En fortelling om jazz.* Oslo: Unipub forlag.
- Ruud, Even (1993): "Jazz – fra myte til utdanningstilbud." I: *Jazzens stilling innen høgre norsk musikkutdanning. Rapport fra en konferanse 14.-15. oktober 1992.* Oslo: Institutt for musikk og teater. (Skriftserie fra Institutt for musikk og teater, nr. 1)
- Vetlesen, Arne Johan og Erik Stänicke (1999): *Fra hermeneutikk til psykoanalyse. Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen.* Oslo: Ad notam Gyldendal.

## **Vedlegg.**

### **Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse og informert samtykke.**

#### **Angående min masteroppgave, informert samtykke:**

Jeg viser til telefonsamtale og møte 05.11.03, der jeg som masterstudent ved Institutt for Musikk og Teater, Universitetet i Oslo, beskrev min kommende masteroppgave om jazzpedagogikk.

Som et grunnlag for min masteroppgave ønsker jeg å intervju og observere undervisningen til en anerkjent jazzpedagog. Jeg ønsker å observere både hovedinstrumentundervisning og samspillundervisning. Intervjuet vil dreie seg om utvalgte temaer med relevans for jazzpedagogikk, som for eksempel: den observerte hovedinstrumentundervisningen, den observerte samspillundervisningen, lærerens rolle, innhold, gehør og skriftlige hjelpemidler, innspillinger. Jeg ønsker også å ta en undervisningstime selv, med mulighet for å bruke deler av dette i oppgaven.

Jeg ønsker å ta intervjuet og undervisningstimen opp på bånd for å være sikker på at alle opplysninger blir registrert. Det som kommer frem, vil bli brukt i min masteroppgave. Alle data vil bli behandlet anonymt. Ut fra forskningsetiske krav er det viktig å ha Ditt informerte samtykke til dette.

Jeg håper at du er positiv til henvendelsen.

Oslo, 18.11.03 2003

Med vennlig hilsen

Irene Tobiassen.

## Vedlegg 2: Intervjuguiden.

### Lærerens bakgrunn.

- Fartstid ved utdanningsinstitusjonen.
- Annen utdannings- og yrkesbakgrunn.
- Inspirasjonskilder (teoretisk og praktisk art) for din måte å undervise på.
- Historie med de aktuelle studentene.

### Den observerte undervisningen – hovedinstrument.

- Er dette en typisk hovedinstrumenttime?
- Kan du forklare litt mer hva timen dreide seg om?
- Er det spesielle ting du er opptatt av i hovedinstrumentundervisning?
- Hva kjennetegner en hovedinstrumenttime som fungerer bra?

### Den observerte undervisningen – samspill.

- Er dette en typisk samspilltime?
- Kan du forklare litt mer hva timen dreide seg om?
- Er det spesielle ting du er opptatt av i samspillundervisningen?
- Hva kjennetegner en samspilltime som fungerer bra?

### Videre om hovedinstrumentundervisning og samspillundervisning.

- Hvorfor er det viktig å få undervisning i både hovedinstrument og samspill?
- Hvilke ulike typer samspill er viktig?
- Hva har den enkelte students forutsetninger og bakgrunn å si for hvordan du legger opp undervisningen?
- Hvor viktig er det personlige uttrykk i din undervisning?
- Hvem vurderer en students prestasjoner, og hva legges det vekt på?
- Er teori viktig? I så fall, før eller etter man spiller, eller underveis?
- Får studentene anledning til å spille sammen med musikere som er bedre enn seg selv, for eksempel med studenter fra andre årskull, med læreren, med gjestelærere og lignende?
- Har studentenes fremtidige yrke noen innvirkning på hvordan du underviser?
- Hvorfor passer din måte å undervise på spesielt godt til genren jazz?



### Lærerens rolle.

- Hvordan vil du beskrive lærerrollen i jazzundervisning? I hovedinstrumentundervisning og i samspillundervisning?
- Hvilket ansvar har student og lærer i undervisningen?
- Er det andre faktorer enn læreren som kan påvirke elevens utvikling?
- Hvorfor er det viktig med jazzpedagoger når så mange jazzmusikere har lært seg å spille på egen hånd?

### Innhold.

- Hvordan avgjøres hva studentene skal spille? I hovedinstrumentundervisning og i samspill?
- Er det et visst standardrepertoar studentene bør kjenne til? Hva består i så fall dette repertoaret av?
- Hvor viktig er studentenes individuelle musikksmak- og ønsker?
- Spiller muligheten for å få jobb senere noen rolle?
- Hva med det å lage egen musikk?

### Gehör og skriftlige hjelpemidler.

- Si litt om betydningen av gehör i din undervisning.
- På hvilken måte jobber dine studenter for å utvikle gehøret sitt?
- På hvilken måte kan skriftlige hjelpemidler (for eksempel noter, akkordskjemaer, formskjemaer, tekst til vokalisten) være til nytte i undervisningen?
- Hva er ditt syn på fakebøker (bl.a. "realbook") og transkriberinger (egne og andres)?

### Innspillinger.

- Si noe om betydningen av innspillinger i din undervisning.
- På hvilken måte anbefaler du studentene dine å lytte til innspillinger?
- Er det et motsetningsforhold mellom det å kopiere andre og det å utvikle sin egen individuelle stil?
- Er det viktig å lytte til mange ulike musikere?