

Selvlæring og rytmiske instrumentalister

Torbjørn Kvamme-Dalland

Masteroppgave i musikkvitenskap

Høst 2007

Forord

Jeg vil gjerne takke Even Ruud for fin veiledning gjennom prosessen med denne oppgaven, Kjersti Dalland for korrekturlesning og Ingunn Kvamme-Dalland for gode faglige diskusjoner, støtte og oppmuntring. Jeg vil også gi en stor takk til de tre informantene som stilte opp og delte av sin kompetanse og sine erfaringer.

INNHold

<u>I INNLEDNING</u>	<u>1</u>
PROBLEMSTILLING	3
OPPGAVENS STRUKTUR	4
<u>II SENTRALE BEGREPER</u>	<u>6</u>
DEN RYTMISKE MUSIKKTRADISJONEN	6
DEN RYTMISKE INSTRUMENTALISTEN.....	8
SESSIONMUSIKEREN	9
KVALIFIKASJONER OG SESSIONMUSIKEREN	11
MUSIKKTRADERING – SKRIFTLIG, MUNTLLIG OG FONOGRAFISK	12
BESIFRINGSBLEKKE	13
FONOGRAFI.....	14
SELVLÆRING	16
KOGNITIVISME OG BEHAVORISME.....	18
HVORFOR SELVLÆRING OG RYTMISK MUSIKK?.....	20
REPERTOAR	22
<u>III METODE.....</u>	<u>24</u>
FORSKNINGSINTERVJU	25
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	25
UTVALG	27
TRANSKRIPSJONEN	28
<u>IV HVA KAN SELVLÆRING INNEBÆRE?</u>	<u>32</u>
UFORMELL LÆRING.....	33
BIMUSIKALSK	34
INDRE MOTIVASJON	35
INDUKTIV METODE.....	36
SELVREGULERT LÆRING	38
UNDERVISNING.....	39

”PLAY”	40
DET MUSIKALSKE MORSMÅL	41
MESTERLÆRE	45
<u>V HVILKEN ROLLE KAN SELVLÆRING SPILLE?</u>	<u>49</u>
BIMUSIKALSK	50
EN BIMUSIKALSK SKOLE.....	54
TIMING	56
MIKRONIVÅ	56
MELLOMNIVÅ	58
HELHETSNIVÅ.....	61
ØRET	62
MUNTLLIG GEHØR	63
ØRET OG NOTER.....	67
ØRET OG LYDBILDE	68
SAMSPILL OG MØTE MED MENNESKER	69
GUTTEROMSARBEID	72
INSTRUMENTETS TILGJENGELIGHET	76
MESTRING	77
STATUS	80
UNDERVISNING	81
<u>VI SAMLING AV TRÅDENE</u>	<u>83</u>
HVA KAN SELVLÆRING INNEBÆRE?	84
HVILKEN ROLLE KAN SELVLÆRING SPILLE FOR INSTRUMENTALISTER INNEN DEN RYTMISKE MUSIKKTRADISJONEN?	85
SELVLÆRINGSVENNLIG MUSIKK	88
PEDAGOGISKE KONSEKVENSER	88
ETTERTANKER OM OPPGAVEN	93
<u>LITTERATUR</u>	<u>95</u>
SEMINARER.....	97
FILMER.....	97
NETTSIDER.....	97

I Innledning

The most evident contrast is between the classical mode of professional and formalised teaching by recognized specialists on the one hand, and the self-taught or apprentice-type process of the more “popular” music traditions on the other. (Finnegan 1989: 133)

De siste femti årene har antallet utdanningsinstitusjoner som utdanner musikere innen rytmisk musikk som jazz, pop og rock akselerert. På alle ferdighetsnivåer, fra musikkskolen til høyskole og universitet byttes ”Til Elise” ut med ”Hey Jude” og ”Bach-invensjonene” med ”Coltrane-changes”. Etterspørselen etter en utdanning innen rytmisk musikk er stor og det er langt fra alle som får plass. Samtidig finnes det mange musikere som går utenom utdanningsinstitusjonene, men som likevel blir ettertraktede musikere på et høyt nivå. En del velger å ikke søke seg inn på utdanning i det hele tatt, mens andre slutter før endt utdanning. Begrunnelsene for å ikke utdanne seg eller slutte kan være mange og sammensatte, men det er mange eksempler på musikere som ikke tar seg tid til å studere på grunn av mange spillejobber. De velger praksis fremfor å studere og de blir attraktive musikere selv om de ikke har musikkutdanning.

Som instrumentalpedagog innen rytmisk musikk opplever jeg ofte at studentene kommer til undervisning uten å ha øvd på lekser. Dette trenger imidlertid ikke å bety at de er uinteressert i å lære å spille. Etter en liten prat kommer det kanskje frem at de i løpet av den siste uken har lært seg en hel del andre ting enn det de hadde i lekse, og det er ikke uvanlig at det de har lært er minst like relevant i forhold til en karriere som yrkesmusiker. I samspill med andre musikere eller under imitasjon av artister og musikere de beundrer, har de lært seg relevant kunnskap som det kan være vanskelig å undervise i.

Denne samme dynamikken opplevde jeg også selv både da jeg gikk på musikkskolen og på musikkonservatoriet. Jeg har hatt dyktige lærere som til og med har sammenfallende musikksmak med meg selv, likevel har veldig mye av min egen læring foregått utenfor rammene av undervisning og lekser. Kanskje er det lettere og mer naturlig å bli inspirert av venner, medmusikanter og musikere man ser på TV eller hører på stereoanlegget enn en lærer man går til en gang i uka, selv om læreren er dyktig og har et gjennomarbeidet didaktisk opplegg.

Før utgivelsen av boka *How popular musician learn* (Green 2002) hadde forfatteren en muntlig presentasjon av resultatene fra undersøkelsene til boka. En av tilhørerne under presentasjonen som underviser i populærmusikk, gav henne denne tilbakemeldingen:

I sat there listening to your descriptions of how popular musicians learn, and I felt like my whole life was passing before my eyes! ...And at first I thought, well, what's all the fuss about? At the time had just seemed so natural. But I teach guitar and drums now, and you're right... yes, that is how I learnt, but it's not how I teach (Green 2002: 178).

Denne musikk læreren kjente seg altså godt igjen i måten uskolerte musikere lærer seg å spille, men han underviste ikke på denne måten. Kanskje finnes det kunnskaper og ferdigheter som ikke egner seg for undervisning, eller er det slik at undervisningsmetodene som ofte brukes ikke egner seg til læring av rytmisk musikk?

Som instrumentallærere er vi ofte i en unik situasjon med individualundervisning hvor vi har mulighet til å bli kjent med den enkelte elev og lage et skreddersydd undervisningsopplegg. Likevel er det ikke sikkert at vi klarer å skape en læringsatmosfære som alene utrustrer for et liv i den profesjonelle musikerverden. Det kan være fristende å spørre seg om det å gå til instrumentalundervisning kan være en farlig sjans å ta på veien til å bli yrkesmusiker, fordi man kan risikere å gjøre seg avhengig av en annen person for å lære å spille. Man venner seg ikke til å innhente kunnskaper, oppdatere seg på egenhånd og finne sin egen nisje i virvaret av profesjonelle rytmiske musikere.

Evnen til å hele livet kunne oppdatere seg er nok en viktig evne i et musikkmiljø som er i kontinuerlig endring, derfor kan det være interessant å se på selvlæring som en ferdighet i seg selv. Kanskje kan selvlæringsferdigheten til og med sidestilles med sentrale musikalske ferdigheter som for eksempel noteslesning og teknikk. Er man dyktig til å lære og oppdatere seg på egenhånd, vil man i første omgang kunne lære seg det man trenger for å kunne utøve faget innenfor sin egen nisje, og i andre omgang ha evnen til å modifisere ferdighetene etter skiftende trender og forskjellige jobbsituasjoner.

I et forsøk på å imøtekomme elevenes egen musikk er det mange lærere som gir populære melodier i lekse, noen skriver til og med ned elevens egne låtønsker på noter. På den ene siden er det naturligvis prisverdig og bra at læreren har aktuelt lærestoff og tar utgangspunkt i elevens egen musikksmak. På den andre siden er det imidlertid ikke sikkert at det er dette som skal til for at eleven skal bli en dyktig rytmisk musiker. Eleven kan lære seg mange poplåter i

undervisningen og spille disse på en overbevisende måte, men samtidig være helt på feil spor når det gjelder å bli en anvendelig yrkesmusiker innenfor sjangeren. Kanskje er det litt for enkelt for en lærer å applaudere når eleven kommer til timen og kan leksen på rams, og ikke ta hensyn til at virkeligheten kan kreve ferdigheter som ikke handler om å være en god elev. Om en elev har gjort leksene sine flittig i flere år og anses for å være svært flink, kan problemene melde seg når eleven skal begynne å spille i band, selv om bandet spiller både den samme sjangeren og de samme låtene som eleven har lært gjennom undervisning. Hvis det er et band med instruktører kan det fungere, da kan man spille det som lærer instruerer, noe man er trent i. Men i de aller fleste andre band gjelder helt andre regler. Her er målet å spille noe som fungerer i forhold til sammenhengen, og sammenhengen kan variere fra spillejobb til spillejobb. Hvis det er originalmateriale¹, er det oftest umulig å skaffe verken opptak eller noter. Hvis det er covermateriale² kan det likevel være vanskelig å skaffe noter. Hvis man likevel skulle finne noter i en bok eller på internett, er det vanlig at disse ikke fungerer i en samspillsetting uten modifikasjoner. Innenfor rytmisk musikk er det dessuten ofte begrenset hvor mange musikalske elementer som noteres på noter. Nedskrevet rytmisk musikk fungerer oftere som en huskeliste enn som en visuell presentasjon av ferdigarrangert musikk.

En som har sittet på gutte- eller jenterommet og lært seg å spille på egenhånd, kan være mye bedre rustet til musikertilværelsen enn en som har gått og lært rytmisk musikk gjennom undervisning, selv om vedkommende er underlegen når det gjelder både tekniske ferdigheter og notekunnskap. "Øvelse gjør mester" er det noe som heter; er man øvet i å spille og lære i uformelle sammenhenger, er det kanskje større sjanse for at man er flink til å spille og lære i uformelle sammenhenger. Er man øvet i å være elev, er det nok større sjanse for at man er en flink elev.

Problemstilling

Gjennom mitt arbeid som musiker og musikk lærer har jeg gjort meg opp tanker som de som er presentert over, og har valgt å skrive en masteroppgave om selvlæring og rytmiske instrumentalister. I denne oppgaven ønsker jeg ikke å idealisere den uskolerte musiker, jeg ønsker heller ikke å kritisere læringsinstitusjoner eller sette selvlæring opp mot undervisning

¹ Originalmateriale vil si låter som er selvkomponert innad i bandet.

² Låter som er komponert og gjort kjent av andre enn medlemmene i bandet.

som to konkurrerende former for læring. Et viktig mål med oppgaven er å finne litt ut av den delen av læringen som foregår utenfor et undervisningsopplegg, fordi dette interesserer meg som pedagog. Jeg er nysgjerrig på det som skjer på gutte- og jenterommet, det som skjer gjennom lytting og begeistring, og det som skjer i samspill og musikalsk samhandling som ikke er institusjonalisert. Jeg ønsker derfor å se på hva selvlæring betyr for rytmiske musikere under innlæring av instrumentalferdigheter, og lete etter om det finnes ferdigheter som er vanlig å ta opp i seg gjennom uformelle kanaler og hvordan disse læres. Det er like aktuelt å undersøke hvordan en musiker lærer seg å spille parallelt med et undervisningsopplegg, som hvordan den fullstendig selvlærte musiker har lært. Kanskje finnes det noen ferdigheter som best læres gjennom undervisning, mens andre egenskaper som best læres gjennom selvlæring? Det kunne også vært interessant å se på om det er mulig å trekke de typiske selvlærte egenskaper inn i undervisningen, men på den annen side har jeg ikke som mål at den rytmiske musikken skal bli ytterligere institusjonalisert. Jeg ønsker å undersøke hvordan musikere har benyttet seg av selvlæring, om det har vært gjennom bevisst selvregulert, strategisk øving eller gjennom lytting til musikk og samspill uten at formålet har vært å utvikle seg som musiker.

Innenfor de begrensede rammene en masteroppgave gir, velger jeg å ikke gi de sosiologiske og kulturelle aspektene stor plass, selv om de naturligvis er viktige innenfor både læring og musikkvitenskap generelt. Jeg kommer bare rent overfladisk til å berøre temaer som læringspsykologi og kognisjon. Oppgaven vil bli relativt praktisk rettet mot det musikalske håndverket og den praktiske musikkforståelsen som benyttes når man spiller og lærer å spille.

Med disse tankene har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hva kan selvlæring innebære, og hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen den rytmiske musikktradisjonen?

Oppgavens struktur

Etter et kort førstekapittel med en begrunnelse for valg av tema og presentasjon av problemstillingen, vil kapittel to være en introduksjon til sentrale begreper som kan være relevante i forhold til temaet i oppgaven og ikke minst i forhold til problemstillingen. Jeg vil i dette kapitlet forsøke å sette den rytmiske musikken inn i en sammenheng med henhold til hva den innebærer av stilarter, og litt om hvordan den vanligvis formidles både til lyttere generelt og til dem som velger å lære å utøve denne innen denne musikktradisjonen. Jeg vil

også drøfte hva som i denne oppgaven menes med instrumentalister innenfor den rytmiske musikktradisjonen. I dette kapitlet vil selvlæringsbegrepet bli satt inn i en pedagogisk sammenheng og det vil bli gitt en kort innføring i hva som menes med selvlæring i denne oppgaven.

Tredje kapittel er et såkalt metodekapittel hvor jeg forsøker å sette oppgaven inn i en forskningstradisjon. Mesteparten av dette kapitlet vil være en introduksjon til det empiriske arbeidet som er blitt gjort i forbindelse med oppgaven, nemlig et gruppeintervju med tre musikere som er utøvere innenfor den rytmiske musikktradisjonen.

I fjerde kapittel vil begrepet selvlæring bli drøftet på en mer utfyllende måte enn i kapittel to, og gjennom litteraturstudier vil dette kapitlet være en drøfting av første del av problemstillingen, ”hva kan selvlæring innebære?”.

Femte kapittel er en presentasjon av forskningsintervjuet som er gjort i forbindelse med denne oppgaven, og en drøfting av andre del av problemstillingen: ”hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen den rytmiske musikktradisjonen?”. Her blir forskningsintervjuet gjennomgått og satt i sammenheng med selvlæring slik det har blitt fremstilt i kapittel fire, men det er også tatt med noen nye teoretiske elementer som har kommet til i arbeidet med analysen av intervjuet.

I siste og sjette kapittel prøver jeg kort å samle trådene, her tillater jeg også å la mine subjektive synspunkter komme frem i enda større grad enn tidligere i oppgaven. Grunnen til dette er at jeg, i tillegg til å først og fremst se på arbeidet med denne oppgaven som en mulighet til læring gjennom fordypning, også ser på det som en mulighet til å etterprøve og bli mer bevisst på mine egne synspunkter og holdninger til faget som både utøver og pedagog.

II Sentrale begreper

Denne delen av oppgaven vil ta for seg viktige begreper i forhold til oppgavens tema generelt og problemstillingen spesielt. De mest sentrale begrepene i problemstillingen er ”selvlæring”, ”den rytmiske musikktradisjonen” og ”instrumentalist”. Begrepet selvlæring vil bli drøftet noe i dette kapittelet, mens kapittel fire vil være en ytterligere fordypning av dette begrepet.

Den rytmiske musikktradisjonen

Vi har i vår vestlige del av verden to klare retninger innenfor musikkbegrepet; ”klassisk musikk” (her i betydningen vesteuropeisk kunstmusikk) og rytmisk musikk – eller sagt på en annen måte; skriftlig og muntlig tradisjon (...). Disse to er igjen delt opp i utallige stiler, mønster og form, men den største forskjellen mellom de to retningene er uttrykk, forskning og selvfølgelig historikk. (Drabløs 2005: 8)

Begrepet rytmisk musikk er ikke problemløst selv om det etter min erfaring er en relativt udiskutabel enighet om hva begrepet innebærer innen visse musikkmiljøer. Det er ikke et internasjonalt begrep, skulle man oversette det til engelsk ville nok den riktige oversettelsen være ”popular music”. Begrepet ”popular music” fremstår imidlertid muligens som enda mer problematisk fordi det innbefatter at musikken skal være populær eller ha suksess i en eller annen form. Dersom musikken til et popband blir upopulær, vil sjangeren likevel være populærmusikk, og det finnes mange eksempler på populærmusikk som ikke er populær i vid forstand (Middleton 1990). Begrepet rytmisk musikk har naturlig nok et tilsvarende innholdsmessig problem fordi den, innforstått i begrepet, skal representere musikk som er rytmisk. Det finnes imidlertid mange pop- og jazzballader som har en mindre definert rytme enn mye av den klassiske musikken³.

For å gjøre rede for hva som i denne oppgaven menes med den rytmiske musikktradisjonen og rytmisk musikk⁴, har jeg valgt å gå til det eneste konservatoriet i Norge som underviser i generell rytmisk musikk, nemlig konservatoriet i Agder. Det er ikke interessant for denne oppgaven å problematisere alle sidene ved begrepet rytmisk musikk, spesielt ikke det engelske ordet popular music, men det vil være riktig å definere begrepet ut fra hvordan det er

³ Vesteuropeisk kunstmusikk.

⁴ Se Drabløs 2006 s. 5 og 6 for mer utfyllende problematisering rundt begrepet rytmisk musikk.

praktisk anvendt i oppgaven. Tønsberg, som underviser i pedagogikk ved konservatoriet i Agder, skriver i sin hovedoppgave (Tønsberg 2000) om den videre karrieren til tidligere studenter på rytmisk linje ved Konservatoriet i Agder. Han definerer rytmisk musikk som ”musikk som er tufta på den afroamerikanske musikktradisjonen”, og han summerer dem opp i sjangrene pop og rock, afrokubansk musikk, salsa, etnisk musikk og verdensmusikk, blues, jazz, fusion og latin-jazz og afroamerikansk populærmusikk (ibid 19-21). Her er han på linje med Drabløs (2005) som underviser i el-bass ved rytmisk linje i Kristiansand. Han beskriver *sekkebegrepet* rytmisk musikk med stilarter ”som bl.a. jazz, pop, rock, blues, soul, techno, gospel, house og hundrevis av andre sjangre” (ibid: 5). Drabløs velger å bruke begrepet rytmisk musikk som en oversettelse av det engelske og amerikanske ordet ”popular music” til tross for at en direkte oversettelse ville vært populærmusikk. Han hevder at uttrykket rytmisk musikk har blitt akseptert innenfor høyere norsk musikkutdanning og er godt innarbeidet i akademia, og det vil innholdsmessig i mange tilfeller samsvare med popular music i England og USA. Drabløs mener at uttrykket populærmusikk (på norsk) kan gi for sterke assosiasjoner til ”schlager”-musikken på 50- og 60-tallet, og at det i dette uttrykket kan ligge noe ”folkelig, massevennlig og ”billig”, underforstått at musikken er kunstnerisk mindreverdige i forhold til ”klassisk” vesteuropeisk kunstmusikk” (ibid).

Hovedgrunnen til at jeg velger å bruke begrepet rytmisk musikk i denne oppgaven, er altså at begrepet har etablert seg i Norge, men også i Danmark, som beskrivende for den type musikk denne oppgaven omhandler. Rundt 1990⁵ ble det etablert en rytmisk linje ved det allerede eksisterende musikkonservatoriet i Kristiansand, mens det i København har eksistert et eget rytmisk konservatorium siden tidlig på åttitallet. I Trondheim, Oslo, Bergen og en del andre byer i Norge er det etablert jazzlinjer der det tidligere kun har blitt undervist i klassisk musikk på konservatorienivå. På jazzlinjene undervises det mer spesifikt i jazzsjangeren, en sjanger som inngår i sekkebegrepet rytmisk musikk. Studenter og tidligere studenter på jazzlinjene er ofte å finne som utøvere innenfor flere av de rytmiske sjangrene, ikke utelukkende jazz.

I boken *Gehörsmusik* tar Lars Lilliestam (1995) for seg muntlig tradering av musikk innen blues og rocktradisjonen. Lilliestam er professor i musikkvitenskap med fagfeltene moderne musikkhistorie, rock, blues, jazz, folkemusikk og viser, musikk sosiologi og kulturteori. I følge Lilliestam (1995: 1) er populærmusikken i hovedsak gehørmusikk, han eksemplifiserer

⁵ Det ble på slutten av 80-tallet startet opp noe som kaltes for el-linjen, mens det noen år senere (på begynnelsen av 90-tallet) ble etablert en rytmisk linje.

med rock, jazz, viser, folkemusikk og barneviser. Han velger altså å bruke populærmusikk der Drabløs vil bruke rytmisk musikk. Lilliestam er imidlertid på linje med Drabløs i at gehørmusikk er ”en muntlig, gehørtradert, innøvings- og framføringspraksis. Gehørmusikk dekker dermed i hovedsak mesteparten av det som kan favnes inn under sekkekategori rytmisk musikk” (Drabløs 2005: 16).

Jeg kommer i denne oppgaven til å bruke både begrepet rytmisk musikk, gehørmusikk og populærmusikk om samme eller sammenfallende musikalske sjangrer, avhengig av hvilken sammenheng sjangerbetegnelsene brukes i. Men begrepet rytmisk musikk og rytmiske musikksjangere kommer til å bli brukt som en hovedregel.

Den rytmiske instrumentalisten

I problemstillingen har jeg valgt å bruke formuleringen ”instrumentalist innenfor den rytmiske musikktradisjonen”. Grunnen til at jeg valgte ”instrumentalist” og ikke ”musiker”, er for å antyde at oppgaven ikke fokuserer på den profilerte artisten hvor målet for musiseringen er å skrive låter, skape et image og bli ”kjendis”. Oppgaven omhandler derimot dem som først og fremst definerer seg som nettopp instrumentalister.

Det er skrevet mange biografier om kjente og betydningsfulle band som The Beatles og artister som Joni Mitchell, som utøver musikk innenfor den rytmiske sjangeren, og om hvordan artistene tilegnet seg kunnskap på sine instrumenter helt på egenhånd og uten bruk av noter (O'Brien 2001: 34 og 50 og Finnegan 1989: 137). Mange vil nok tenke på nettopp denne typen musikere når de tenker på popmusikeren eller den rytmiske musiker. Denne oppgaven kommer imidlertid til å fokusere på en litt annen type rytmisk musiker, nemlig dem som akkompagnerer artister og band i studio og på scenen, men som ikke som ikke først og fremst ser på seg selv som artister. Det er imidlertid viktig å understreke at det finnes mange etablerte artister som også er profilerte instrumentalister, som blir verdsatt for sine instrumentalferdigheter og som er attraktive akkompagnatører også for andre artister både live og i studio. Kjente eksempler på dette er Eric Clapton, Jimi Hendrix og musikerne i bandet Toto. Det finnes også faste band som har jobbet som backingband for forskjellige artister, de mest kjente eksemplene på dette er kanskje The Band og The Funk Brothers.

I boken *How popular musicians learn* skiller Green (2002: 46-51) mellom fem forskjellige musiker-/instrumentalisttyper innenfor den rytmiske musikktradisjonen:

- Coverband-musikere coverer eller kopierer kjente låter og hits i populærmusikktradisjonen. Spillejobbene finner ofte sted i puber og lignende. Mange coverband har også egne låter, og på en jobb fremfører de for eksempel 70 % coverlåter og 30 % egne låter.
- Funksjonsband-musikere likner veldig på coverbandmusikere, men de blir booket til jobber som selskap og bryllup, og spillelisten blir til i et samarbeid mellom arrangør og band.
- Originale band-musikere spiller som regel bare i et band som har sine egne låter og sin egen stil som er karakteristisk for dette bandet.
- Sessionmusikere spiller på et meget høyt nivå, behersker flere stilarter (ofte alle de rytmiske), de spiller gjerne på plater utgitt av de store selskapene og på livekonserter. Kan veksle mellom å spille med flere kjente artister.
- Frilansmusiker er på mange måter samme type musiker som sessionmusikeren, men nyter mindre prestisje, en slags lokal sessionmusiker.

Sessionmusikeren

De færreste rytmiske musikere vil nok kunne stille seg utelukkende i kun en av disse kategoriene, likevel vil nok de fleste identifisere seg mest med en eller to av typene. Session- og frilansmusikere kan gjerne være vikarer i funksjonsband eller coverband eller være medlem i et slikt band på si, men en cover- og funksjonsmusiker er en musiker som først og fremst ser etter jobber for hele bandet og ikke til seg selv, slik som session- eller frilansmusikeren gjør.

Jeg vil i denne oppgaven fokusere det som Green har valgt å kalle session- og frilansmusikeren, som kanskje nettopp kan beskrives som den rytmiske instrumentalist. Session- og frilansmusikeren sine arbeidsoppgaver kan være sammenfallende i stor grad. Forskjellen er, ifølge Green (2002: 47), at sessionmusikeren jobber på et høyere profesjonelt nivå. Det er imidlertid grunn til å anta at skillet mellom disse to ”musikertypene” er mindre i Norge enn i England hvor Green har gjort sine studier. Dette fordi Norge er et lite land med et relativt lite musikkmiljø og de samme musikerne gjør både session- og frilansjobber. Green

beskriver sessionmusikeren som en dyktigere eller høyere profilert utgave av frilansmusikeren, mens her til lands blir uttrykkene frilans- og sessionmusiker brukt om hverandre. Begrepet "sessionmusiker" blir kanskje brukt oftere om rytmiske musikere, mens begrepet "frilansmusiker" blir brukt om både klassiske⁶ og rytmiske musikere.

Begrepet sessionmusiker er altså en god beskrivelse av den type musiker denne oppgaven hovedsakelig omhandler. Grunnen til at jeg likevel velger å bruke begrepet "instrumentalist innenfor den rytmiske musikktradisjonen" i problemstillingen, er at jeg tror begrepet sessionmusiker generelt ikke er godt nok etablert i det norske språk, utenfor musikkmiljøene. Det er dessuten mange norske musikere som jobber innenfor arbeidsoppgavene til sessionmusikeren som synes at begrepet er for ambisiøst å bruke om seg selv. Dette kan ha sammenheng med at uttrykket, for mange, referer til kjente sessionmusikere i New York og Los Angeles som både live og i studio jobber med de mest berømte artistene i verden. Bortsett fra ordet sessionmusiker, synes jeg likevel ikke at vi har noen dekkende norsk oversettelse av begrepet session musician. Begrepet "instrumentalist innenfor den rytmiske musikktradisjonen" håper jeg imidlertid vil kommunisere en forståelig introduksjon til hva slags musikere oppgaven omhandler. I oppgaven forøvrig vil bruken av begrepene sessionmusiker og instrumentalist variere etter konteksten.

For å finne en mer utfyllende beskrivelse av denne sessionmusikeren, søkte jeg på nettet og fant flere beskrivelser. Alle beskrivelsene jeg fant samsvarte med Greens (2002) beskrivelse og det bildet jeg selv fra før har av sessionmusikeren. Denne artikkelen synes jeg imidlertid oppsummerte begrepet på en god måte⁷:

Session musicians are musicians available for hire, as opposed to musicians who are either permanent members of a musical outfit or who have acquired fame in their own right. Although the term generally refers to musicians skilled in contemporary musical styles such as rock, jazz, country, pop, etc., it can also be used to describe musicians from classical disciplines. [...] Apart from being competent at their instruments, skilled session musicians are also expected to learn parts rapidly, and to play music by sight (reading directly from the musical score)⁸.

⁶ I betydningen vesteuropeisk kunstmusikk.

⁷ Se også Drabløs 2006 s. 20

⁸ Nettsiden: <http://www.answers.com/topic/session-musician> 28.10.2005; nøyaktig same teksten finnes på nettleksikonet http://en.wikipedia.org/wiki/Session_musician 25.02.07

Typiske arbeidsoppgaver for sessionmusikeren er altså å jobbe i studio med musikk til film, reklame og TV, å spille med etablerte band og artister i studio og på konserter, og å vikariere eller være tilleggsmusiker i etablerte band og ensembler. Sessionmusikeren er også godt representert i teatergruppen, og som husbandmusikanter på TV-produksjoner⁹.

Kvalifikasjoner og sessionmusikeren

Ettersom mange sannsynligvis ville være enige i at det ikke er uvanlig å lære seg noen enkle viser på gitar eller litt piano til stuebruk på egenhånd, vil det være interessant å se hvor stor betydning selvlæring kan ha på et høyt instrumentfaglig nivå.

En sessionmusiker må kunne beherske de forskjellige rytmiske stilartene på et høyt nivå og må kunne lære seg låter fort på øret (gehørbasert læring). Samtidig bør hun eller han være en dyktig noteleser. Det finnes imidlertid sessionmusikere som ikke leser noter, men som likevel er attraktive musikere både live og i studio, disse kompenserer gjerne med et spesielt godt gehør og en god hukommelse. Etter at digitaliseringen av musikkstudioene kom for fullt på 90-tallet, kan teknikeren enkelt klippe og lime i opptaket slik at eventuelle feilspill blir umerkelig, dermed kan produsenten velge musikeren med god "feel" fremfor musikeren som bladleser feilfritt på første opptak. Ikke sjelden kommer man også til studio uten at det er skrevet ned noter på det man skal spille inn, og da hjelper det naturligvis ikke å være flink til å lese noter med mindre man har mulighet til å ta notater før opptaket starter. God hukommelse, godt gehør og god musikkforståelse er kanskje det beste verktøyet i slike situasjoner.

På den annen side finnes det sessionjobber hvor notelesing er svært viktig, spesielt gjelder dette blåserekker, strykeensembler og korister. Disse må oftere spille nøyaktig som det står på notene fordi stemmene skal fungere sammen, de skal gjerne fremstå som "ett instrument". Det hender likevel at blåsere og korister gjør rekkejobber¹⁰ uten verken noter eller særlig forberedelse. Da avtaler gjerne de hvem som tar tersen, hvem som tar kvinten osv. På denne måten jobber de med gehøret samtidig som de bruker et musikkteoretisk vokabular for å kommunisere seg imellom, "skolerte" og "uskolerte" ferdigheter brukes på en og samme tid.

⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Session_musician 25.02.07

¹⁰ Blåserekke eller korerekke, fordrer at alle i rekken (ofte to til fire personer) til sammen utgjør de riktige akkordene.

Sessionmusikere beveger seg ofte i skjæringspunktet mellom det som tradisjonelt gjerne blir betraktet som skolerte og uskolerte ferdigheter. De må beherske typiske skoleferdigheter som notelesing og teknikk, men også tradisjonelt selvlærte egenskaper som gehør og improvisasjon, ettersom man gjerne må hjelpe til med å finne løsninger arrangementsmessig eller spille en improvisert solo (Green 2002: 47-48).¹¹

Det at sessionmusikeren må ha ferdigheter innenfor *contemporary*, altså samtidens (oppdaterte) musikk sjanger, kan peke på at evnen til selvlæring er spesielt viktig for akkurat denne musikergruppen. Man er nødt til å oppdatere seg etter skiftende trender. I boka *The passion to learn: An inquiry into autodidacticism* (Solomon 2003) skriver Richard Edwards i sin artikkel *Apprenticeship and lifelong learning*:

A capacity of lifelong learning, on the other hand, is a gold that inquired the workers to learn how they could continuously update their skills and knowledge. (...) I identify the notion of self-learning, or autodidacticism, very much with the idea of informal learning, the learning that we engage in through our own actions and motivation rather than as receivers of learning specified and provided for us by others (...). There is increasing research evidence that informal learning of this kind is valued more highly by workers themselves, and that it plays a crucial role in organisational effectiveness (ibid: 73).

Hvis en person har sittet på gutte- eller jenterommet og planket¹² Beatleslåter, er det ikke sikkert at nytteverdien av dette arbeidet ligger i det faktum at personen har lært seg akkurat disse spesifikke låtene. Nytteverdien kan like gjerne ligge i det faktum at musikeren har lært seg å oppdatere instrumentalferdigheter og musikkforståelse på egenhånd via lytting. Hvis denne personen som godt voksen blir hyret inn for å spille på en hip hop-produksjon, og sjangeren er ny for musikeren, er det verken hjelp i å kunne Beatleslåter eller å beherske spillestilen innenfor flere av epokene innen rytmisk eller klassisk musikkhistorie. Man må ha evnen til å raskt sette seg inn i en ny musikk sjanger, og man må være fortrolig med å lære seg nye kunnskaper og ferdigheter uten instruktør eller lærer.

Musikktradering – skriftlig, muntlig og fonografisk

Siden denne oppgaven handler om rytmiske musikere og læring, kan det være nyttig å se på hvordan denne musikk sjangeren kan bli kommunisert til lytteren og mellom musikere. Etter at man begynte å notere musikk skriftlig, har man kunnet skille mellom skriftlige og muntlige

¹¹ Se intervju med Bernie.

¹² Å planke en låt blir brukt om å lære seg eller notere ned en låt ved hjelp av lydopptak.

musikktradisjoner. Notert musikk har gitt mulighet til å spille musikk fremføringen ikke har hørt før, og det har blitt mulig å bevare musikkstykker i sin opprinnelige form over lang tid. Man har også kunnet sette sammen større ensembler som spiller musikkstykker hvor svært mange premisser er lagt på forhånd av arrangør og komponist, uten at hver enkelt musiker har hørt det aktuelle stykket før. Vestlig kunstmusikk, eller klassisk musikk som det også vil bli kalt i denne oppgaven, står i følge Lilliestam (1995) i en skriftlig musikkultur. I dokumentarfilmen *Universal mind of Bill Evans : jazz pianist on the creative process and self-teaching*, forteller den kjente jazzpianisten Bill Evans, som også er en skolert klassisk pianist, litt om hvordan den skriftlige musikktradisjonen har gått fra å være muntlig.

In the seventeenth century there was a lot of improvisation in the classical music, as you know. And because the fact that there were no electrical recording techniques or anyway to permanence or to catch music and to record it, the music was written so it could be permanenced that way. So slowly but surely the writing of the music and the interpreters of the written music gave way to more and more interpretation and more and more competition, and less and less improvisation until finally improvisation became a lost art in classical music and have only the composers and the interpreters (Evans 1966).

Bill Evans fokuserer altså på skillet mellom komponisten og utøveren. Utøveren komponerer ikke, men spiller det som komponisten bestemmer, det finnes imidlertid eksempler på klassiske musikere som også komponerer og improviserer.

Hvis man snakker om improvisasjon som det å komponere samtidig som man utøver, vil imidlertid komponisten og utøveren nødvendigvis være en og samme person i musikk med improvisatoriske elementer. Bill Evans og mange andre musikere som utøver innenfor de rytmiske musikkjangrene er også låtskrivere i tillegg til å være improvisatorer og utøvere, og denne kombinasjonen er nok vanligere innen rytmisk musikk enn innen klassisk.

Besifringsblekke

Besifringsblekken¹³ er et viktig redskap for mange rytmiske musikere, og kan muligens settes inn i en tradisjon som er en kombinasjon av skriftlig og muntlig musikkultur. Her er akkordene beskrevet som bokstavtegn, eventuelt med tall bak for å beskrive hvilke tilleggstoner som skal være med for å gi akkorden den funksjon og valør som komponisten eller arrangøren synes er passende. I noen besifringsblekker finns det notelinjer med melodi,

¹³ Med blekke menes en enkel notering, ofte håndskrevet, skjema over en låt, som gjerne består av kun et A4-ark, slik at musikeren skal slippe å bla, men bruke blekken som et slags notat.

andre inneholder kun akkordbeskrivende bokstavtegn og taktstreker. En tredje type, som ofte er å finne på internett, inneholder ikke taktstreker, men en sangtekst med akkordbeskrivene bokstaver over teksten, slik at man skifter akkord idet man synger det ordet der den aktuelle akkorden skal benyttes. Felles for besifringsblekkene er imidlertid at tolkeren normalt har større frihet enn i en note hvor alle tonene som skal spilles er skrevet ned. Tolkeren av en besifringsblekke må kjenne til stilarten og selv vurdere hva slags "feel" eller groove¹⁴ som skal benyttes. En besifringsblekke kan kanskje sammenliknes mer med en stikkordsliste enn med nedskrevet musikk.

Musikere på helt forskjellige ferdighetsnivåer kan benytte besifringsblekke med samme vanskelighetsnivå. Har utøveren et høyt nivå, kan hun eller han legge til eller trekke fra tilleggstoner etter egen smak. Har man et lavere nivå, spiller man kanskje ikke noen tilleggstoner i det hele tatt selv om de står på blekken. Å spille etter besifringsblekke kan beskrives som blanding av skriftlig og muntlig fremføring, flere premisser er lagt i blekken, mens fremføringen av låten kan variere betydelig etter hvem som spiller den. Variasjonene kan blant annet dreie seg om hvilke akkordomvendinger musikeren velger, hvilke tilleggstoner som blir med, hvilken groove og arpeggiomønstre som benyttes og til og med hvilken stilart og sjanger som benyttes (Johansen 2004: 192).

Fonografi

I tillegg til den skriftlige musikkoverføringen som er notesentrert og den muntlige kulturen hvor musikkverket "lagres" i utøverens minne, fikk vi i det forrige århundre et tredje lagringsmedium for musikk nemlig musikkopptak. Evan Eisenberg (1987: 89ff (Referert i Lilliestam 1995: 17)) bruker termen fonografi om musikk i innspilt form og de følgende innspillingen får for hvordan vi ser på musikk, hvordan vi lytter til den og hvordan den utformes og fremstilles. Lilliestam (1995: 17) sier at oppfinningen av lydinnspilling er en minst like viktig hendelse i musikkhistorien som oppfinningen av noteskriften var på sin tid, og at grammfonen har muliggjort en spredning av klingende musikk uten sidestykke i historien. I boken *Sunwheels : Fortellinger om et rockeband* (Berkaak og Ruud 1994) som følger et band gjennom flere år, fremholdes også opptaksteknologien som viktig.

¹⁴ Groove er en betegnelse som favner rytmemønstre og rytmisk fraserings. Det kan også snakkes om verbet å groove, som betyr at utøveren har rytmemønstre og rytmisk fraserings som lytteren liker. Mange rytmiske musikere jobber mye med groove, og hvis man ikke groover (har god groove), risikerer man å være mindre attraktiv som musiker selv om man spiller bra på alle andre områder.

Opptaksmediet fungerer som en utvidet hukommelse og hjemmestudioet blir et elektronisk notepapir, ”som muliggjør mer komplekse musikalske uttrykk” (ibid: 213).

Radioens utbredelse på 20-tallet og TVs fremvekst på 50-tallet har medført store forandringer for hvilken musikk det lyttes til og for hvordan folk lytter til musikk (Gullberg 2002: 39). Denne spredningen av musikk er på mange måter en forutsetning for at den rytmiske musikken har fått en så stor utbredelse. De rytmiske musikksjangrene blir i hovedsak formidlet gjennom musikkopptak.

Den afro-amerikanske musikens spridning och dominans i vår kultur under 1900-talet, likesom den massemediala spridningen av folkmusik och gehörsmusik överhuvudtaget, hade inte kunnat äga rum om inte ljudinspelning funnits. (Gullberg 2002: 18)

Selv om rytmisk musikk blir nedtegnet på og gjengitt fra noter i forskjellige samspillsammenhenger¹⁵, kan det være knyttet større problemer til notegjengivelse innenfor denne musikken enn det har vært innen klassisk musikk. En grunn til dette kan være at mange rytmiske musikere har lært seg å spille ved å bruke gehøret, og er derfor ikke godt nok rutinert i notelesing til at dette vil være en effektiv innøvningsmetode for nytt repertoar. Men den viktigste grunnen er kanskje at man innen mye av den rytmiske musikken ikke har standardiserte lydideal og instrumentgrupper (kanskje bortsett fra storbandmusikk som imidlertid ofte er notesentrert under både innlæring og utførelse), og at hver musiker kan ha sin egen spillestil og helt særegne lydeffekter som kjennetegner akkurat denne musikeren. Spilles det etter en besifningsblekke vil musikerne kunne spille innenfor rammen av deres egen stil. Hvis oppgaven derimot er å spille så likt originalen som mulig¹⁶ kan en fonografi (lydopptak) være det eneste fullgode hjelpemiddelet under innlæring av nye låter, man må altså lære seg låten på øret. Bare slik kan man finne ut av soundet, som er et viktig begrep innen den rytmiske musikktradisjon. Jeg ser det ikke som hensiktsmessig for denne oppgaven å diskutere soundbegrepet videre, men jeg vil sitere en setning hos Askerøi (2005) hvor han gir en liten pekepinn på hva soundbegrepet kan inneholde.

Sound kan brukes om personlig spillestil, i beskrivelsen av markante produsenter, og lyden av produksjoner fra bestemte studioer og som

¹⁵ Særlig blant sessionmusikere, som ofte leser noter godt. Se kapittelet ”sessionmusikeren”.

¹⁶ Kan ofte være et ideal på revyer, show og TV-opptredner.

auditive karakteristika for å påvise musikalske likheter og forskjeller (ibid 2005: 19).¹⁷

Sammen med det faktum at mesteparten av den rytmiske musikken blir formidlet som klingende musikk og ikke gjennom notasjon, har viktigheten av sound kanskje vært medvirkende til at disse sjangrene har beholdt sin muntlighet. De fleste melodier kan noteres ganske nøyaktig ned på noter, men soundet kan være vanskeligere å notere ned. Derfor er det ofte nødvendig å bruke lydopptak eller levende musikk når man skal lære seg bestemte låter, eller generelt utvikle seg som musiker.

Det er mulig at den rytmiske musikktradisjonen verken kan kalles utelukkende en skriftlig eller muntlig musikkultur, men heller en opptakskultur eller en ”fonografikultur”, hvor grunnlaget for dens utbredelse og muligens også dens eksistens i noen former, er spredningen gjennom medier som radio, TV, opptaksmedier og internett.

Selvlæring

Begrepet ”selvlæring” er, i tillegg til ”rytmisk musikk” og ”instrumentalist”, et begrep som er benyttet i problemstillingen og som jeg ønsker å belyse i denne delen av oppgaven. Begrepet vil imidlertid bli belyst mer inngående i påfølgende kapittel. Mange vil nok tenke at ordet selvlært er en mer folkelig variant av det mer ”akademiske” ordet autodidakt. Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at ordene er fullstendig synonyme, og jeg tror at ordet selvlært vil passe best for denne oppgavens tema. I boka *The Passion to Learn : An inquiry into autodidactism* skiller Joan Solomon (2003) mellom selvlært og autodidakt. Hun mener at alle mennesker er selvlærte innenfor de fleste områder i en eller annen grad, mens en autodidakt person er en som *foretrekker* å undervise seg selv. I beskrivelsen av autodidakte personer brukes ord som ”autonome” eller selvdrevne mennesker, mennesker som nærmest har en aversjon mot det å bli undervist, men som likevel kan være høyt kompetente. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet selvlært og ikke autodidakt, fordi oppgaven ikke utelukkende handler om musikere som foretrekker å undervise seg selv, men heller om hvordan selvlæring har virket på musikerens vei til å bli dyktig, gjerne parallelt med undervisning.

¹⁷ I Askerøis oppgave *Man/machine: mot en åpning av soundbegrepet* (2005) blir soundbegrepet grundigere diskutert.

Skulle man oversette begrepet selvlært til engelsk, måtte man kanskje velge mellom oversettelsen self-learning eller self-teaching, altså å lære av seg selv eller å undervise seg selv. Jeg har valgt å ikke forholde meg til kun en av disse distinksjonene. Begrepet selvlæring vil i denne oppgaven både innbefatte læring i betydningen ta til seg kunnskap selv, og undervisning av seg selv. Dette vil imidlertid bli ytterligere diskutert i fjerde kapittel.

Læringsforsker Jens Rasmussen (1999: 172 f.) mener at all læring er selvlæring fordi "læring har å gjøre med det bevissthetsmessige og er derfor noe subjektivt." (ibid). Likevel er det slik at ordet selvlæring har en egen plass i språket og for de aller fleste er det ikke synonymt med ordet læring. Det er imidlertid vanskelig, kanskje til og med umulig, å gi et eksempel på en ferdighet som er fullstendig selvlært i motsetning til en som er fullstendig ikke-selvlært. Setter man dette helt på spissen er det ikke vanskelig å komme med en påstand om at alle er selvlært på alle måter, eller at ingen er selvlært i det hele tatt.

Med unntak av et liv helt uten sanseinntrykk, vil ingen være selvlært på noen måte. Man blir alltid presentert for fenomener utenfra og det er stimuli i en eller annen form som får en til å lære noe. Uten en omverden ville det være umulig å ta opp kunnskap, alle sanseinntrykk påvirker individet og uten disse inntrykkene ville man ikke lære noe som helst. Altså kan man påstå at det er omverdenen en lærer av og ikke en selv.

På den andre siden kan man si at alle kunnskapene vi sitter inne med er selvlærte. Når man tilegner seg kunnskap eller lærer seg en ferdighet kan det ikke skje uten at en selv absorberer kunnskapen. Til og med når det undervises er det eleven selv som tar opp kunnskap og strukturerer den i sin egen bevissthet, denne kunnskapsabsorpsjonen og struktureringen vil variere fra elev til elev slik at to elever som har fått samme undervisning likevel vil sitte inne med ulik kunnskap om fenomenet. Altså kan man påstå at det er individet selv som lærer og strukturerer kunnskap helt på egenhånd under påvirkning av stimuli utenfra.

Det kan være fristende å definere selvlæringsbegrepet som den læringen som skjer utenfor undervisningssituasjoner. Det er imidlertid mulig å lære på egenhånd i en undervisningssituasjon, og bli undervist utenfor en undervisningsinstitusjon. Hvis man går til en lærer og får i lekse å lære seg et musikkstykke, eller man selv bestemmer seg for å lære seg et musikkstykke, kan læringsprosessen arte seg ganske likt. Eleven sitter og ser på notene eller hører på opptaket og lærer seg å uttrykke denne musikken selv, uavhengig av om oppgaven er selvpålagt eller gitt av en lærer. Likevel ville nok mange definere det ene tilfellet

som selvlæring og det andre ikke. De samme kognitive prosessene vil altså kunne forekomme hos en person om det er en lærer eller personen selv som er ansvarlig for læringsprosessen. Det er heller ikke uvanlig at innlæring av instrumentalferdigheter foregår på egenhånd selv om den lærende skolerer gjennom undervisning, fordi de daglige avgjørelsene under øving som regel blir tatt av eleven selv (Nielsen 2004: 35).

Kognitivism og behaviorisme

Innenfor den behavioristiske retningen i pedagogikken vil begrepet selvlæring kanskje ikke ha noen verdi. Slik behaviorismen opprinnelig ble utformet, var den opptatt av at man bare kunne lage teorier om det som kan observeres direkte, motivasjonen til å lære kom utenfra. Gjennom riktig stimulering kan individet lære hva som helst. I følge behaviorismen er mennesket passivt og påvirkelig, og kan styres i retning av de læringsmålene som er satt opp på forhånd (Imsen 1998: 54).

Kognitiv teori er blitt stående som en motpol til behaviorismen og den er opptatt av kunnskapen som blir konstruert når mennesket mottar sanseinntrykk. Det er menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær som er drivkraften til lærdom, og den indre motivasjonen er avgjørende for læringen. Kognitive læringsteorier utgjør en stor gruppe teorier, men et viktig fellestrekk er at de er opptatt av hva som skjer på det mentale planet når vi lærer (ibid).

Innenfor rammen av denne oppgaven vil jeg ikke gå dypt inn i de forskjellige kognitive læringsteoriene. Likevel vil det være riktig å påpeke at oppgaven vil være preget av et syn på læring som stiller seg innenfor det kognitivt-konstruktivistiske. Kunnskap er noe som konstrueres på nytt når vi lærer, det er ikke en passiv "vare" som sendes fra avsender til mottaker. Vi mennesker utveksler lærdom og lærer av hverandre hele tiden, også i situasjoner der vi ikke går inn for å lære oss noe.

Kunnskapstradering fungerar således utan att vi är medvetna om det eller ser det som syftet med en aktivitet. I ett sociokulturellt perspektiv kan vi inte, som jag redan påpekat, undvika att lära: frågan är snarare vad vi lär oss i olika situationer. (Säljö 2000: 47)

Skal man studere læringsprosesser, må man først og fremst studere samspillet mellom det lærende menneske og den ytre verden, og dette gjelder nok spesielt under selvlæring. Gunn Imsen (1998) som blant annet er lærebokforfatter i pedagogikk, deler den ytre verden inn i tre kategorier: Det *sosiale univers* er menneskene individet er i kontakt med, det *materieltfysiske*

univers er fysiske ting og gjenstander, mens det *materieltsymbolske* univers er ord, språk, tekst og media (ibid: 58). Det vil være vanskelig å snakke om verken selvlæring eller læring generelt som isolerte prosesser uavhengig av omverdenen. I denne oppgaven vil imidlertid selvlæring bli forstått som den læringen det lærende individet selv er ansvarlig for, eller læringskilder som den lærende finner frem til på egenhånd. Det utelukker altså i mange tilfeller undervisning og oppdragelse. En som på egenhånd ønsker å lære noe, kan imidlertid oppsøke en lærer (altså en læringskilde). Om dette er selvlæring, undervisning eller kanskje begge deler, er vanskelig å si.

Det kan altså være vanskelig å snakke om selvlæring som et absolutt begrep. I et forsøk på å finne en forståelse for begrepet gjennom å lese litteratur, har det dukket opp noen kategorier som kan belyse begrepet fra forskjellige sider. Disse kategoriene har jeg tatt med meg inn i forskningsintervjuet og jeg vil kort skissere dem opp her, mens de vil bli ytterligere diskutert i kapittel fire.

- **Uformell læring:** Læring som ikke oppstår gjennom formalisert undervisning, men gjennom uformalisert interaksjon med miljøet rundt seg (Green 2002).
- **Indre motivasjon:** Læringen oppstår fordi den lærende selv ønsker å lære det aktuelle lærestoffet (Imsen 1998).
- **Induktiv metode:** Gå fra praksis til teori. Den lærende blir først presentert for et fenomen, for eksempel en låt eller en sjanger. Deretter strukturerer den lærende denne kunnskapen gjennom praktisering (Imsen 1998).
- **Selvregulert læring** er en slags undervisning av seg selv og kan noen ganger være det motsatte av induktiv læring, altså deduktiv læring, fordi teorien her kan komme før praksisen. Den lærende er disiplinert og finner selv frem til relevant litteratur og lærestoff som er nødvendig for å tilegne seg den kunnskapen som den lærende selv ønsker å tilegne seg (Bråten og Olaussen 1999).
- **”Play”** vil si å spille gjennom kjent repertoar eller improvisere uten at målet er å forbedre seg som instrumentalist (Nielsen 1998). Det er likevel sannsynlig at man gjennom ”play” kan bli en bedre musiker.

- **Det musikalske morsmål:** Læring av musikk som den lærende selv oppfatter som sin egen musikksjanger. Det er grunn til å tro at selvlæring oftest forekommer innenfor musikksjangrer som er kjent for den lærende - hvor den lærende på forhånd har en ubevisst forståelse for den musikalske strukturen og også gjerne forkjærlighet for den aktuelle musikken. Unntak kan naturligvis forekomme gjennom selvregulert læring.
- **Mesterlære:** Læring gjennom å oppsøke og prøve å etterlikne et forbilde. Denne måten å lære på kan også til en viss grad fungere gjennom lyd- eller videoopptak (Nielsen og Kvale 1999).

Dette underkapitlet har vært en kort introduksjon til hva som menes med begrepet selvlæring i denne oppgaven, begrepet og kategoriene som er skissert ovenfor vil bli drøftet ytterligere i kapittel fire.

Hvorfor selvlæring og rytmisk musikk?

Som en avslutning av dette kapitlet, som i hovedsak tar for seg sentrale begreper i problemstillingen, vil jeg prøve å gjøre rede for hvorfor det kan være aktuelt å se på selvlæring sammen med akkurat rytmisk musikk. Som tidligere nevnt finnes det mange biografier og historier om den selvlærte rock- og popmusikeren, mens man sjeldent hører om den selvlærte konsertpianisten. Det kan være flere grunner til at selvlæring sannsynligvis er mer utbredt innenfor rytmisk musikk enn innen for eksempel klassisk musikk. For det første har undervisning i rytmisk musikk inntil nylig tilhørt sjeldenhetene både i musikkskolen og innenfor høyere utdanning, og selvlæring har for mange vært eneste metoden for å lære å spille denne musikken. En annen grunn kan være at barn og unge blir eksponert for rytmisk musikk i så stor grad at musikkformen blir en naturlig del av deres omverden. Da vil det kanskje også være naturlig å synge og spille denne musikken, selv om man ikke får instrumentalundervisning. En tredje grunn er at det kanskje ligger i mye av den rytmiske musikkens strukturer at den egner seg for selvlæring og gehørbasert læring, og kanskje ligger noe av svaret i selve betegnelsen ”rytmisk”.

Grunnen til at sekkebetegnelsen rytmisk musikk har etablert seg, kan være at den representerer et motstykke og har spist av hegemoniet til vestlig kunstmusikk, blant annet innenfor musikkutdanningsinstitusjonene (Drabløs 2005). Man har derfor hatt behov for et navn på denne musikktypen som består av flere sjangrer, på samme måte som den

vesteuropeiske kunstmusikken også deles opp i sjangrer og epoker. Men hvorfor akkurat ordet rytmisk har blitt stående som beskrivende for disse musikkjangrene, er det imidlertid ikke like lett å svare på.

Innenfor rammene av denne oppgaven er det ikke plass for en fullverdig analyse av forskjellene mellom den rytmiske og klassiske musikken. Noe som imidlertid kan være en viktig hovedforskjell, om enn grov og overfladisk beskrevet her, er at den klassiske musikktradisjonen generelt ikke bygger opp musikken rundt en dominerende groove, ostinat eller rytmiske mønstre på samme måte som mye av den rytmiske musikken gjør. Noe som er interessant i den sammenhengen, er at det kan se ut som om den rytmiske musikken (i alle fall slik den utvikler seg innen popmusikken) blir mer og mer rytmebasert på bekostning av harmoni og melodi. Popmusikk fra 60-tallet hadde gjerne sterke melodier selv om grooven (spesielt trommeostinatet) var vesentlig mer gjennomgående her enn i de fleste ”klassiske” stykker¹⁸. I mye av dagens popmusikk utgjør rytmiske elementer imidlertid en enda større del av lydbildet enn tidligere populærmusikk, eksempler på dette er musikkjangrene hip-hop og R&B. I disse sjangrene hender ofte at man ikke finner noen klar melodi i det hele tatt og det er ofte få, om noen, akkordskifter.

Jeg vil ikke begi meg ut på en musikalsk analyse av bestemte rytmiske musikkjangrer eller musikkstykker, men i korte trekk prøve å forklare hvorfor rytmisk musikk og selvlæring kan ”passe godt sammen”.

En viktig aspekt av rockmusikens drivkrefter kommer troligvis ur: Att vilja men inte kunna. Viljan att kunna uttrycka sig på ett visst sätt (...) men också av att man ganska snart kan lära sig tillräckligt mycket för att kunna delta i t ex ett rockband (Gullberg 2002: 48).

I mye av musikken innenfor de rytmiske musikkjangrene finnes det rytmiske mønstre som blir gjentatt, og som Gullberg (ibid) forteller kan man ganske raskt lære seg tilstrekkelig for å kunne delta. Man trenger for eksempel ikke kunne så mange gester for å spille en låt, og trommegrooven er kanskje det beste eksempelet på dette. Ikke sjeldent repeteres den samme figuren på fem til ti anslag gjennom en hel låt, kanskje bare avbrutt av noen få fills eller brekk. Dette repitative sjangertrekket gjelder imidlertid ikke kun trommene. Ofte er trommespillet nært knyttet opp mot en bassgroove som er like repeterende bortsett fra at den gjerne bytter tonalitet ved akkordskifte. Dette gjelder også for både gitar og keyboard, mens disse

¹⁸ Jf. Beatles som også hadde beat (rytme) i navnet.

instrumentene frigjør seg fra faste riff oftere enn bass og trommer. Det er imidlertid viktig å understreke at dette er en svært grov skissering av instrumentenes funksjon og det finnes uendelig med unntak. Poenget med en slik skissering er likevel å se på hva som egentlig er repertoaret til en rytmisk musiker og hvorfor selvlæring kan være spesielt anvendelig innenfor de rytmiske sjangrene.

Repertoar

Repertoaret til en rytmisk musiker trenger ikke å forklares som de stykkene eller låtene musikeren kjenner til og behersker. Det vil muligens være like riktig å forklare repertoaret som musikalske elementer eller bruddstykker. Som tidligere nevnt har det i forbindelse med denne oppgaven blitt foretatt et forskningsintervju, og to av informantene beskriver denne repertoartankegangen på en god måte.

Bassisten: Ja, fra hele den tradisjonen, om du kaller det jazz eller pop eller soul eller funk. Hele den store gryta som inneholder alle de ordene der, så er det et slags felles repertoar, mener jeg, av musikalske, hva heter det for noe på fagspråk da, ikke fragmenter men motiver, ja, eller vokabular. (...) For min del har det vært sånn med bassen at jeg har øvd inn en og en ting, altså en og en låt, en transkripsjon eller et lick – et bassgroove – som jeg har hørt. Jeg bestemte meg for eksempel å prøve å lære meg et bestemt pattern eller en bestemt solo av mine idoler, altså Jaco Pastorius, Marcus Miller eller en av de andre stjernene. Ta ”Teen Town” av Jaco Pastorius for eksempel, som alle el-bassister lærte seg, det er mange fortsatt som har det som sånn grunnpensum.

Gitaristen: Man kan bruke det ubevisst og, og flytter litt på det og, det kommer inn i fingrene og i hjernen uten at man bruker det nøyaktig som det var kanskje.

Repertoaret til en rytmisk musiker kan bestå av hvilke groover og sjangerkjennetegn musikeren behersker og hvor ”riktige”, smakfulle eller avanserte akkorder musikeren behersker og forstår funksjonen av. Deretter kan musikeren bruke dette repertoaret i uendelige kombinasjoner på de låtene som til en hver tid står på repertoaret (i ordets mer tradisjonelle betydning), enten musikeren kan låtene utenat eller bruker en blekke¹⁹.

Tenker man repertoarbegrepet som små deler eller setninger og ikke som fullstendige musikkstykker, kan det være en nøkkel til å forstå hvorfor selvlæring er spesielt aktuelt innenfor rytmisk musikk. Man trenger ikke å innstudere et musikkstykke for å kunne spille

¹⁹ Se under overskriften ”Besifningsblekke” tidligere i dette kapittelet.

sammen. Behersker man en enkel 8-beat trommegroove (en svært vanlig og elementær groove) som kan bestå av seks gester som repeteres, kan man allerede spille et utall med låter. Man har ikke et utall med låter i repertoaret sitt, men man har 8-beat i repertoaret. Likeledes kan man spille svært mange låter hvis man kan tre akkorder på gitaren. Dette kan være av enorm betydning for motivasjonen i en læringsprosess, som igjen trigger øvingsglede som igjen kan føre til dyktighet. Hvis man utvider et slikt ”repertoar” gjennom praksis og erfaring kan man oppnå å etter hvert spille svært avansert musikk og likevel ha et bevisst forhold til musikkens struktur fordi man har lært delene før helheten. Kanskje er dette grunnen til at det ikke er uvanlig at rytmiske musikere også er låtskrivere, mens man innen klassisk musikk gjerne har et større skille mellom utøvere og komponister. Man lærer seg å selv konstruere låter ut fra deler, akkurat som man konstruerer setninger ut fra ord og resonnementer eller historier ut fra setninger.

III Metode

Forholdet mellom rytmisk musikk og selvlæring er noe jeg lenge har vært interessert i. Derfor har jeg hatt mange egne tanker om temaet for oppgaven før jeg satte i gang med arbeidet. Min egen erfaring både som pedagog og som musiker har nok preget oppgaven på mange måter; for det første når det gjelder valg av selve temaet for oppgaven, men også når det gjelder valg av litteratur og informanter. Jeg er selv rytmisk musiker som har mange av de samme arbeidsområdene som en sessionmusiker og har erfaring fra både studioinnspillinger, teatergruppen og akkompagnering av artister. I tillegg har jeg erfaring som pianolærer innenfor de rytmiske sjangrene på videregående skole og høyskole. Som barn ble jeg skolert innenfor den klassiske musikktradisjonen, men jeg har alltid hatt mest glede og utbytte av å lære meg å spille på egenhånd, gjennom å spille musikk som jeg har hørt på radio eller plater. Jeg har siden tatt en utøvende utdanning i rytmisk musikk, og her opplevde jeg at veldig mange av mine studiekamerater var vant med å lære seg selv.

Jeg har altså en forforståelse og et eget engasjement som det er vanskelig og kanskje også uriktig å legge fra seg i arbeidet med oppgaven. Det er derfor en interaksjon mellom min egen forforståelse, litteraturstudier og forskningsintervju som danner grunnlaget for generering av kunnskap gjennom arbeidet med denne oppgaven. Oppgaven settes dermed inn som en del av den hermeneutiske forskningstradisjonen.

Innen hermeneutikken er ”fakta” et resultat av og ikke utgangspunktet for tolkninger. Det sentrale blir derfor forståelse av tekster, i bokstavlig eller billedlig forstand. Denne forståelsen vil alltid være preget av våre forkunnskaper eller vår forforståelse. Dernest blir kunnskapen nyttig først når den settes inn i en større sammenheng eller helhet. Sentralt i hermeneutikken er derfor interaksjonen mellom forforståelse og forståelse, og del og helhet (Alvesson og Sköldberg 1994: 165f.).

Første ledd i arbeidet med oppgaven har vært å lese litteratur som kan være relevant for temaet. Dette har vært til stor hjelp i arbeidet, spesielt i tiden før intervjuet slik at jeg følte meg godt forberedt da jeg gikk inn i rollen som intervjuer. Det som har gått igjen i mye av litteraturen er at mange av de studiene som gjelder læring av rytmisk musikk er mer

sosiologisk forankret enn det som vil være relevant for denne oppgaven²⁰. Fokuset ligger ofte på læring av rytmisk musikk som sosialisering, et kulturelt fenomen eller som identitetsdannende. En del av litteraturen som finnes om selvlæring og musikk fokuserer også på rockemusikeren og bandkulturen, og ikke på den rytmiske instrumentalisten som jeg ønsker å skrive om i denne oppgaven. Dette siste gjelder til en viss grad også boka *How Popular Musicians Learn* av Lucy Green (2002), men jeg vil likevel trekke frem denne boka som særlig relevant for denne oppgaven. Green fokuserer på det som hun beskriver som “informal musical learning” som hun skiller fra “formal musical education”. I intervju med 14 instrumentalister i alderen 15 til 50 år som utøver musikk innefor populærmusikksjangeren²¹, undersøker hun hvordan disse musikerne har lært seg å spille.

Mye annen litteratur har likevel vært uunnværlig og gitt både innsikt og ideer til arbeidet med oppgaven, og den vil i hovedsak bli presentert i kapittel fire, men det vil også være en del teoretisk stoff i kapittel fem.

Forskningsintervju

For å utvide min forståelse for selvlæring blant rytmiske instrumentalister ble det naturlig å ikke kun lese litteratur, men å også gå til selve kilden gjennom intervju med rytmiske instrumentalister. Jeg har selv en tiltro til den læringen og den kunnskapen som kan bli konstruert gjennom uformelle situasjoner. Å bruke det kvalitative forskningsintervju som metode for innhenting av empiri ble derfor et naturlig valg i arbeidet med oppgaven, fordi denne intervjuformen forsøker å ha i seg noe av den uformelle mellommenneskelige samtale.

Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er i følge læringspsykologen Steinar Kvale (1997: 21) en faglig diskusjon basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon. Altså en kommunikasjonsform som mange er fortrolige med. I et forskningsintervju er det meningsfulle relasjoner som skal tolkes og ikke objektive fakta som skal kvantifiseres (ibid: 25). De ”innsamlede data” representeres ikke kun av svar som genereres av spørsmål, slik

²⁰ Eksempler på dette er Lilliestam (1995), Finnegan (1989), Green (2002), Gullberg (2002), Berkaak og Ruud (1994).

²¹ Populærmusikksjangeren er i stor grad sammenfallende med det som beskrives som de rytmiske musikkjangrene i denne oppgaven, popular music er nærmest det engelske ordet for rytmisk musikk, se Drabløs 2005 s. 5 og i denne oppgavens kapittel ”rytmisk musikk”.

som kan være tilfelle i et spørreskjema. Kvale understreker at det er den ”*menneskelige interaksjonen i intervjuet* som produserer vitenskapelig kunnskap” (ibid: 28). Forståelse som oppstår hos intervjuer og informant gjennom samtalen er en viktig del av kunnskapen som genereres, informantens subjektive synspunkter og intervjuerens subjektive tolkning vil også være viktig for resultatet.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale ”å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningene med fenomenene som blir beskrevet.” (ibid: 39). Det er altså rom for at informanten selv kan tolke meningene med sine egne uttalelser. Dette gir intervjueren en unik sjanse til å gå dypere inn i informantens kunnskapsbank, men også en stor utfordring til å følge informanten underveis i intervjuet og stille oppfølgende spørsmål som kan gi klargjørende kunnskap og innsikt.

Intervjuet som ble foretatt i forbindelse med denne oppgaven er det som Kvale kaller halvstrukturert. Det halvstrukturerte intervju beskrives som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (ibid: 21). Denne beskrivelsen likner på det som Kvale beskriver som formålet med det kvalitative forskningsintervju (se over), og det kan se ut om det ligger i det kvalitative forskningsintervjuets natur at det er nettopp halvstrukturert. Strukturert i den forstand at det er forberedt av en som ønsker å fordype seg i et bestemt tema, og ustrukturert i den forstand at interaksjonen mellom intervjuer og informant spiller en viktig rolle i intervjuets form, gang og utfall.

Som forberedelse til intervju hadde jeg lest aktuell litteratur både om tema for oppgaven og om intervjumetoder. På denne måten tilegnet jeg meg forkunnskaper og fikk klargjort hva jeg ønsket å oppnå gjennom intervjuet. Deretter lagde jeg en huskeliste med en del konkrete spørsmål og tema som jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet. Det var ikke noe kriterium at intervjuet skulle være innom alle tema som jeg hadde satt opp, heller ikke å følge skjemaet kategorisk. Den naturlige flyten gjennom samtalen var viktigere enn rekkefølgen i mine notater. Skjemaet skulle være huskeliste for meg selv over hva jeg på forhånd hadde formulert som viktig for intervjuet, og en hjelp til å holde intervjuet innenfor rammene av oppgavens tema. Eksempler på stikkord jeg hadde notert meg er: ”Kan man skille mellom typiske selvlærte ferdigheter og underviste ferdigheter?”, ”I hvilke situasjoner trenger man de selvlærte egenskapene og når trenger man de eventuelle skoleegenskapene?” og ”Når du har

lært deg ting på egenhånd, har dette skjedd gjennom målrettet øving eller føles det som en del ferdigheter har kommet ”automatisk” gjennom praktisering?”

I et forsøk på å skape en samtalesetting som kunne oppleves som naturlig, både for informantene og meg selv, valgte jeg å holde et gruppeintervju. På denne måten kunne informantene trigge hverandre, spille videre på og bygge på hverandres utsagn. Jeg hadde en forventning om at jeg ville få mer ut av et slikt intervju enn av å intervju disse informantene en og en. De tre informantene kjenner hverandre godt både musikalsk og kollegialt og jeg visste at de hadde en god kjemi sammen. Samtidig fremstår de som ganske forskjellige typer og med forskjellig grad av formell musikalsk skoloring, dette tror jeg var en styrke og det var med på å gi variasjon i uttalelser og synspunkter.

Dersom jeg hadde valgt å intervju informantene en og en, kunne dette gitt en mulighet for å få en mer personlig samtale hvor informantene åpnet seg mer på det menneskelige plan. Slik informasjon kan være interessant og vil naturligvis ha innvirkning på musikkuttrykk og spillestil, samtidig visste jeg at det ikke ville være plass til drøfting av mer personlig art innenfor rammene av oppgaven. Med enkeltintervju kunne jeg også risikert at samtalen ikke ville vært så intuitiv eller hatt en flyt der informantene kunne spille på hverandres uttalelser.

Utvalg

Et viktig kriterium for utvelgelsen av informantene var at de skulle være profesjonelle allround, rytmiske musikere som jobber både live og i studio. Det er en stor fordel at de har lang fartstid som musikere, slik at de har oppdatert seg gjennom forandringer i trender, sound- og sjangeridealer. I tillegg til å finne ut hvordan musikeren ”lærte” seg å spille, er det også interessant for oppgaven hvordan musikeren lærer nå. De tre musikerne er mellom førtifem og femtifem år. Dersom jeg hadde intervjuet yngre musikere, hadde det vært større sjanse for at de hadde hatt mulighet for utdanning på konservatorienivå innen rytmisk musikk, noe som kunne vært interessant i forhold til å undersøke hvor viktig selvlæring kan være for utdannede rytmiske musikere (Sahlander 2007). Siden målet med oppgaven ikke er å stille utdanning i rytmisk musikk opp som en konkurrent til selvlæring, valgte jeg imidlertid dette bort til fordel for lang fartstid og erfaring gjennom trendsifter i lyd- og sjangeridealer.

Jeg har imidlertid brukt informanter med forskjellig grad av skoloring, og som spiller ulike, men sentrale instrumenter innenfor den rytmiske musikktradisjonen. Valget falt på en bassist, en gitarist og en trommelager. Bassisten har konservatorieutdanning innenfor klassisk musikk

med cello som hovedinstrument, men har lært å spille el-bass på egenhånd eller gjennom uformelle sammenhenger. Gitaristen fikk fiolinundervisning som barn, men har aldri fått undervisning på gitar. Trommeslageren har aldri hatt noen formell undervisning i musikk, bortsett fra en liten periode i korps og guttemusikken.

Alle informantene har vært anerkjente sessionmusikere i Oslos musikkmiljø siden begynnelsen på 80-tallet og er det fremdeles i dag. Valget av Oslo falt naturlig fordi det er landets største by med det største frilans musikkmiljøet; her blir de fleste plate- og TV-innspillinger produsert, samtidig som utelivs-scenen er den største i Norge. Dermed er dette også den byen i Norge med det største sessionmusikermiljøet.

Informantene går for å være svært dyktige instrumentalister, de har alle deltatt på plateinnspillinger med forskjellige artister, TV-show, teater og musikaler, klubbjobber, akkompagnert kjente artister live og har vært på turneer både i Norge og utlandet. De er fremdeles svært aktive musikere, og jeg intervjuet dem i forkant av en spillejobb hvor de var husband på en jamsession²².

Transkripsjonen

Jeg har i transkripsjonen valgt å kalle dem nettopp Bassisten, Trommeslageren og Gitaristen. På denne måten er det lettere for leseren å skille personene fra hverandre og man har en merkelapp på personene som kan være lettere å huske enn et egennavn.

Intervjuet ble tatt opp på lydbånd slik at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk uten å være nødt til å notere samtidig. Jeg hadde likevel en notatblokk tilgjengelig for å notere ned uttalelser og tema som virket interessante og som jeg ønsket å komme tilbake til senere i intervjuet. Eksempel på dette er da jeg stilte spørsmål om hvilke kvalifikasjoner informantene syntes var viktige for en rytmisk musiker, da kunne jeg kort notere ned svarene slik at jeg kunne komme tilbake til dem mer punktvis senere i intervjuet.

Ved hjelp av lydopptak kunne jeg registrere ordbruk, tonefall, pauser og lignende, men et lydopptak gir i følge Kvale (1997:101) en dekontekstualisert versjon av intervjuet. ”Det (lydopptaket) inneholder ikke de visuelle aspektene ved situasjonen – verken omgivelser eller deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk” (ibid). Med et videoopptak ville jeg naturligvis fått med mer av de visuelle aspektene i intervjusituasjonen. Et kamera kunne på den andre

²² Jamsession blir beskrevet i fjerde kapittel i denne oppgaven under overskriften ”Play”.

siden ført til en unødvendig forstyrrelse, og kanskje en utilpasshet hos både meg selv og informantene. Ettersom intervjuet likevel skulle transkriberes og analyseres som tekst ville et videoopptak høyst sannsynlig ikke gitt mer utfyllende informasjon til den transkriberte teksten enn et lydopptak. Siden det var meg selv som både holdt og transkriberte intervjuet, fikk jeg imidlertid høyst sannsynlig med meg visuell informasjon som kunne ha betydning for transkripsjonen.

Under transkripsjonen møtte jeg på en rekke problemstillinger. Eksempler på dette er hvor jeg skal sette komma? Hvor lang er en setning? Hva skal jeg gjøre dersom en uttalelse blir sagt spøkefullt, og under selve intervjuet ble oppfattet og sannsynligvis også ment som en uttalelse med en god porsjon ironi? Hvordan skal jeg transkribere dersom informanten begynner en setning, men velger å formulere seg på nytt etter noen få ord? I følge Kvale (1997) avhenger avgjørelsen om transkriberingsmåte av hvordan intervjuene skal brukes. Skal transkripsjonen fungere som grunnlag for sosiolingvistiske eller psykologiske undersøkelser, bør den uføres nøye og i ordrett form. Men hvis formålet er at den skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonenes synspunkter kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene for å lette arbeidet med analyser (ibid: 107). I transkripsjonsprosessen med intervjuet til denne oppgaven skrev jeg først ned intervjuet så ordrett som mulig. Denne muntlige teksten var imidlertid tungvint å jobbe videre med fordi den hadde flere usammenhengende ord og setninger, noe som er helt vanlig i det muntlige språk, men svært uvant å lese. Etter ordrett nedskrivning av hele intervjuet, modifiserte jeg derfor språket slik at det fikk et noe mer skriftlig preg. Det å gjøre transkripsjonsarbeidet i to operasjoner, tror jeg var en fordel. På denne måten kunne jeg i første omgang konsentrere meg fullt og helt om å få alt ned på papir, mens jeg i andre omgang kunne modifisere en allerede eksisterende tekst uten å samtidig måtte spole frem og tilbake i et lydopptak. Informantene var imidlertid tydelige og veltalende og det var derfor ikke store omskrivninger som skulle til for å gjøre teksten mer lesevennlig.

I prosessen fra lyd til tekst kan det være fare for at meningen bak uttalelsene blir forandret. Dette prøvde jeg å være bevisst på, og jeg valgte å beholde en relativ stor grad av muntlighet i den ferdige transkripsjonen. Jeg skrev ikke om hele setninger og avsnitt, men luket bort småord som for eksempel "asså", "ja-nei" og "den derre", sistnevnte uttrykk har jeg beholdt de gangene det oppleves som en understreking av utsagn som jeg oppfattet som spesielt viktig for informanten. Jeg luket også bort gjentakelser som ikke kommer av en verbal understreking, men som heller er uttrykk for at personen er inne i en tankerekke og "kjøper tid" mens han prater. Det er imidlertid viktig å understreke at mange setninger ikke ble

forandret i det hele tatt, og de fleste forandringer handlet kun om å luke ut småord. Disse sitatene er eksempler på hvordan jeg har valgt å skrive om fra et muntlig til et mer, etter min mening, leservennlig språk samtidig som det muntlig preget blir beholdt:

Ja, ja, og det er ikke feil å ha det, men altså du bør ha begge deler. Du bør liksom få inn begge deler, både det at du kan lese, men og det at du kan høre og tilnærme deg musikken bare ved hjelp av øret.

Ja, ja, og det er ikke feil å ha det, men man bør ha begge deler. Du bør liksom få inn begge deler, både å kunne lese, men også å høre og tilnærme deg musikken bare ved hjelp av øret.

Jeg valgte altså å beholde ”ja, ja” fordi dette fungerer som en bekreftelse eller fortsettelse til forrige uttalelse. Jeg valgte også å beholde ”liksom” fordi dette ordet fungerer som en slags moderering av uttalelsen og hvis jeg hadde tatt dette ordet bort, ville setningen, etter min mening, fått en litt annen betydning. Et annet eksempel:

Men i begynnelsen øvde jeg innmari mye, da satt jeg og øvde mye, men nå blir det bare at man når man skal gjøre nye prosjekter, ikke sant, eller nye låter og sånn.

I begynnelsen øvde jeg innmari mye, men nå blir det bare at man øver når man skal gjøre nye prosjekter, eller nye låter og sånn.

Jeg har altså valgt å bruke skjønn i transkripsjonen. I uttalelsen ”Charlie Parker som flyttet på sine egne riff hele tiden så de fikk en helt ny verdi.” har jeg tatt bort ”som” fordi denne som-en i denne uttalelsen ikke refererte til ytterligere informasjon om Charlie Parker. Jeg har likevel valgt å beholde ”så” selv om ”slik at” ville være riktigere i skriftlig språk. Grunnen til dette var at jeg synes setningen var forståelig og lett å lese, og ved å beholde muntlighet i språket minnes leseren om at det faktisk er et muntlig intervju som er sitert. Setningen ble altså seende slik ut: ”Charlie Parker flyttet på sine egne riff hele tiden så de fikk en helt ny verdi.” Jeg har altså beholdt en stor grad av muntlighet, men likevel prøvd å gjøre teksten noe mer leservennlig.

Et eksempel på utlukning av småord som fremstod som unødvendige og forstyrrende i en tekst er omskriving fra: ”Men spørsmålet ditt er jo, favner jo nokså vidt.” til ”Men spørsmålet ditt favner jo nokså vidt”.

Jeg har valgt å bruke symboler som smiletegn :) dersom det kommer klart frem på lydopptaket at den aktuelle uttalelsen er sagt spøkefullt eller ironisk, og utropstegn dersom uttalelsen er understreket verbalt.

IV Hva kan selvlæring innebære?

I dette kapittelet vil jeg som tidligere nevnt forsøke å ta for meg den første delen av problemstillingen, ”hva kan selvlæring innebære?”. I et forsøk på å nærme meg begrepet, satte jeg i andre kapittel opp noen kategorier som har dukket opp gjennom litteraturstudier, og som for meg fremstår som beslektede eller forklarende i forhold til selvlæringsbegrepet.

- Uformell læring
- Indre motivasjon
- Induktiv metode
- Selvregulert læring
- ”Play”
- Det musikalske morsmål
- Mesterlære

Disse kategoriene tok jeg med meg inn i forskningsintervjusituasjonen og jeg kommer til å bruke dette kapittelet på å gå litt nærmere inn på dem, før neste kapittel som vil være en presentasjon av forskningsintervjuet. Det er imidlertid viktig å presisere at det ikke er vanntette skott mellom kategoriene, og at det helt sikkert finnes andre kategorier som kunne vært brukt istedenfor eller i tillegg til akkurat disse.

Det har ikke vært enkelt å finne litteratur som går spesifikt på selvlæring og rytmiske instrumentalister. Derimot nevner mye av litteraturen som på en eller annen måte omhandler læring og de rytmiske musikkjangrene²³, selvlæring som en vanlig måte å lære seg å spille på (Gullberg 2002, Green 2002, Lilliestam 1995, Finnegan 1989, Berkaak og Ruud 1994). Det kan se ut som det er en bred enighet om at mange som utøver innenfor de rytmiske sjangrene er selvlærte i den forstand at de har lært mange av sine musikalske ferdigheter gjennom uformelle kanaler. I boken *The hidden musicians : music-making in an English town* formulerer antropologen Ruth Finnegan det på denne måten.

²³ Engelsk: popular music.

A high proportion of the musicians in local bands had learnt their skills in this way: through their own efforts and experience rather than being instructed formally by specialist teachers (Finnegan 1989: 136).

Innen forskning på rytmisk musikk, og kanskje spesielt pop og rock, kan det se ut som det er vanligere å ta stilling til hvor ettertraktet og populær en musiker er, enn hvilke konkrete instrumentalferdigheter musikeren har. Kanskje er det en allmenn oppfatning at målet for en rytmisk musiker er å bli populær og ikke nødvendigvis dyktig. Blant sessionmusikere, som jeg har valgt å skrive om, ligger det imidlertid noen generelle kriterier til grunn når det gjelder ferdigheter; de må blant annet være allsidige (ha forståelse for mange sjangrer), ha god teknikk, beherske notelesing, kunne spille på gehør og improvisere godt. Det å beherske en kombinasjon av tradisjonelt skolerte instrumentalferdigheter som god teknikk og notelesing, og improvisasjon og gehørspill som mange gjerne har lært seg på egenhånd, kan minne om det Green (2002) kaller bimusikalitet.

Uformell læring

I boka *How Popular Musicians Learn* fokuserer Green (2002) på det som hun kaller “informal musical learning” som hun skiller fra “formal musical education”. I intervju med 14 pop- og rock-instrumentalister i alderen 15 til 50 år undersøker hun hvordan disse musikerne har lært seg å spille. Med “informal musical learning”²⁴ mener hun å tilegne seg kunnskap om musikk og musikalske ferdigheter utenfor formelle utdanningsinstitusjoner. Generelt vil hun beskrive læring av musikalske ferdigheter ved “informal musical learning” som ’læringspraksiser’ (a set of ’practices’) heller enn ’læringsmetoder’. Grunnen til dette er at begrepet metode gjerne forbindes med et bevisst, fokusert og målrettet opplegg, mens begrepet praksis eller læringspraksis åpner for at musikk-læringen ikke trenger å være bevisst, fokusert eller målrettet (ibid: 16).

Anna-Karin Gullberg (2002) tar også for seg forskjellen mellom formell og uformell læring av rytmisk musikk. I sin doktoravhandling *Skolvägen eller garagevägen – studier av musikalisk socialisation* sammenlikner hun hvordan studenter fra en musikkhøgskole (med jazz- og rockfordypning) og musikere uten formell utdanning utformer en rockelåt med en på forhånd gitt tekst og melodi. I tillegg ser hun på hva som skiller disse versjonene og hvilken

²⁴ Ruth Finnegan bruker også uttrykket “informal learning” om populærmusikere i boka *The hidden musicians* 1989. Se spesielt s. 133 – 142.

versjon som ”favoriseres” av et utvalg lyttere. Hun spør også om hva profesjonelle rocke- og popmusikere har lært seg om musiserende og musikalske ideal i relasjon til institusjonelle og ikke-institusjonelle læringsmiljøer.

Med ”formal musical education” refererer Green til instrumentalundervisning eller klasseromslæreres undervisning i musikk og studenters erfaringer med å bli undervist, utdannet og trent i en formell musikkutdannelse (Green 2002: 16). Under høyere musikkutdanning innenfor de rytmiske musikksjangrene kan det i følge Gullberg (2002) likevel forekomme en stor grad av ”informal musikal learning”, både når det gjelder rene musikalske ferdigheter, men også andre beslektede kunnskaper som formidles gjennom studentkulturen (ibid 17). Green (2002) bruker begrepet bimusikalsk (ibid: 6) om de som har lært seg å spille ved å bruke både ”informal musical learning” og ”formal musical education”.

Bimusikalsk

I boken *Mesterlære* (Nielsen og Kvale 1999: 115) beskrives forholdet mellom Simon og Grete som representerer to forskjellige innganger til å bli yrkesmusikere. Her får vi et innblikk i hvordan uformell læring kan forekomme sammen med undervisning, altså en bimusikalsk tilnærming, i det første eksempelet og hvordan undervisning eller styrt læring kan ha hovedfokus i det andre eksempelet.

Spille klaver på eget initiativ

Som barn begynte Simon å spille klaver på eget initiativ. Familien hadde et gammelt klaver som ingen brukte lenger. Moren hadde spilt en gang i tiden. Simon fikk klassisk undervisning fra han var tolv år, men utforsket stadig instrumentets muligheter på egen hånd, komponerte små stykker, imiterte populære melodier på radioen osv. Denne selvinitierende, musiserende tilnærmingen til klaveret er et gjennomgående trekk ved Simons musikalske karriere. Senere er han både engasjert i klassisk musikk som student på konservatoriet og tjener penger ved å spille piano i rytmeseksjonen i forskjellige grupper i Århus’ natteliv. Dette siste holder han på med i hele studietiden.

Komme fra musikalsk familie

Grethe har en annen bakgrunn enn Simon. Faren hennes er musiker, selv utdannet på musikkonservatoriet, og arbeider nå som musikk lærer. Grethes tilnærming til klaverspillet er mye mer disiplinert og strukturert enn Simons, idet Grethes far tar aktivt del i øvelsene hennes. De øver sammen daglig til avtalte klokkeslett.

Sammenlikner vi dette med måten Simon lærte å spille på, så har Grethes foreldre mye større ambisjoner knyttet til datterens musikkariere. Hun er fra begynnelsen av påvirket av yrkesmusikk-kulturen, og i intervjuene sammenlikner Grethe klaverspill med

lekser: noe hun bare må gjøre, men ikke bestandig innser meningen med. Senere, da Grethe flytter hjemmefra og skal stå på egne ben, er hun splittet mellom å ta del i yrkesmusikk-kulturen og å spille for sin egen skyld, fordi hun selv har lyst til det” (Nielsen og Kvale 1999: 115).

Ut fra denne teksten kan det være rimelig å anta at Simon er selvlært i større grad enn Grethe. Han ”begynte å spille klaver på eget initiativ (...) utforsket stadig instrumentets muligheter på egen hånd (...) imiterte populære melodier på radioen osv. Denne selvinitierende, musiserende tilnærming til klaveret er et gjennomgående trekk ved Simons musikalske karriere”. Mens Grethe sammenlikner klaverspill med lekser: noe hun bare må gjøre. Jeg vil i lys av denne teksten om Simon og Grethe, se på noen begreper som kan problematisere eller virke oppklarende i forhold selvlærthetsbegrepet.

Indre motivasjon

Simon sin måte å lære seg å spille på, i alle fall den uformelle delen av læringen hvor han på eget initiativ komponerte og spilte låter han hadde hørt på radio, er i stor grad motivert av ham selv. Det er han selv som ønsker å lære låtene som han hører på radio, og han finner på eget initiativ frem til hvordan de kan etterliknes på pianoet. Det finnes mange eksempler på at selvlæring innenfor rytmisk instrumentalferdigheter starter med en sterk indre motivasjon, gjerne trigget av beundring for en artist, musiker eller et band.

Under oppvåxtåren presenteras vi för framgångsrika artister genom mediernas ögon, och ”rockstjärnans” utstrålning och energi är kanske just de kvaliteter, som för somliga unga blir den viktigaste motivatorn för eget musicerande och/eller val av utbildningsväg (Gullberg 2002: 20)

Det motsatte av indre motivasjon er ytre motivasjon, her er det altså ikke nødvendigvis den lærende som selv ønsker den aktuelle kunnskapen og ser helle ikke umiddelbart nytten av den. Læringen springer ut fra at andre bestemmer hva som skal læres inn.

(...) i intervjuene sammenlikner Grethe klaverspill med lekser: noe hun bare må gjøre, men ikke bestandig innser meningen med (Nielsen og Kvale 1999: 115).

I boken *The hidden musicians : music-making in an English town*, fokuserer Finnegan (1989) på musikklivet i den engelske byen Milton Keynes. Hun tar for seg både kulturelle, sosiale og musikalske aspekter ved byens musikalske proff- og amatørmusikk. Finnegan fremholder

indre motivasjon som en viktig ingrediens under innlæring av musikalske ferdigheter, spesielt med hensyn til selvlæring og ”alenelæring”.

One leading local rock musician in her twenties, for example, first got a guitar (acoustic) when she was 14 after hearing the Beatles. At first she did not know how to play, so just made up tunes – starting off on the track, which led her to composing. (Finnegan 1989: 137)

I følge Gullberg (2002: 34) bør den indre motivasjonen respekteres som den sentrale drivkraften for barnets utvikling på instrumentet. Hvis den ytre motivasjonen kjennes tvingende, er det stor sannsynlighet for at den lærende slutter å spille. Imsen (1998: 232) stiller indre motivasjon frem som et viktig element i lek og utfoldelse hos barn, og bruker begrepene naturlig motivering og sakmotivering som nærliggende betegnelser. Hun sier at indre motivasjon ligger til grunn når et barn er motivert fra indre krefter. Aktiviteten holdes ved like på grunn av interesse for saken, og at det oppleves som gøy og meningsfylt å holde på med. Green (2002) beskriver også indre motivasjonen, eller lystbetont læring, som et viktig element under “informal musical learning”, spesielt under læring av musikk som man liker å lytte til.

...young musicians teach themselves to play music into which they are encultured and with which they identify, through listening and copying recordings, alongside an exchange of knowledge and skills with peers. Enjoyment, commitment, even passion for a wide variety of music run high (Green 2002: 117).

Induktiv metode

Imsen (1998: 192-193) skiller mellom induktiv læring og deduktiv læring. Hun har oversatt disse begrepene fra engelsk discovery learning og receptional learning.

Ved induktiv læring (discovery learning) blir en person først presentert for eksempler på et fenomen, og må selv strukturere dette slik at hun eller han får en forståelse for dette, en slags ”learning by doing-metode”. Fenomenet kan for eksempel være musikk, og etter å ha hørt musikk og blitt kjent med en låt eller sjanger lager man egne systemer som gjør at man kan gjenkjenne musikalske strukturer og etter hvert kanskje gjenskape noe av det som man har hørt. Piaget, som har hatt stor innflytelse på dagens skole slik den fremstår i mange europeiske land (Säljö 2000), fremholder den induktive metode og mener den er viktig for å få en så god forståelse som mulig for det som skal læres.

Each time one prematurely teaches a child something that he could have discovered for him self, that child is kept from inventing it and consequently from understanding it completely (Piaget sitert i Säljö 2000: s. 58)

Induktiv metode kan imidlertid være tidkrevende og i undervisningssammenheng har den i følge Imsen (1998) sin styrke i praktiske fag.

Motsetningen til induktiv læring, nemlig deduktiv læring (receptional learning) går ut på at eleven først får presentert en teori, og må deretter anvende denne teorien tilstrekkelig ganger slik at man opplever mestring eller får en forståelse for fenomenet bak teorien – en slags ”learning by studying-metode”. Denne teorien kan være en matematikkformel, eller i musikkundervisningen kanskje et notebilde. Deduktiv metode åpner imidlertid muligheten for at eleven pugger lærestoffet slik at det blir mekanisk læring uten forståelse (ibid: 193).

Simons tilnærming til klaverspill kan likne en induktiv læringsmåte fordi han lærte seg å spille etter at han hadde blitt presentert for et fenomen gjennom for eksempel radio.

(...) men utforsket stadig instrumentets muligheter på egen hånd, komponerte små stykker, imiterte populære melodier på radioen. (Nielsen og Kvale 1999: 115)

Mens Grethes læringsvei kan likne mer på en deduktiv måte å tilnærme seg lærestoffet på, fordi hun ikke bestandig kunne se meningen med øvingen.

Grethe forbinder klaverspill med lekser: noe hun bare må gjøre, men ikke bestandig innser meningen med. (ibid)

Hanken og Johansen (1998) mener at gehørmusikken skiller seg fra kunstmusikkens undervisningstradisjoner ved akkurat denne induktive innfallsvinkelen.

I gehørtradisjonen tar man utgangspunkt i musikk som klingende materiale, mens man innenfor den vestlige kunstmusikkens opplæringsstradisjon har gått fra det teoretisk/visuelle til det auditive – fra noter, tegn og begreper til musikk. (Hanken og Johansen 1998: 98)

Det er sannsynlig at indre motivasjon eller lystbetont læring og induktiv læring ofte vil være representert under, og kanskje er en forutsetning for mye av selvlæringen innenfor den rytmiske musikktradisjonen. Dette utelukker imidlertid ikke at disse bestanddelene også kan være til stede under lærerstyrt undervisning innenfor alle musikktradisjoner. Det finnes

imidlertid en type læring som kan gå under kategorien selvlæring selv om den ikke nødvendigvis er induktiv. Bråten og Olaussen (1999) kaller dette selvregulert læring.

Selvregulert læring

I boken *Strategisk læring* beskriver læringsforskerne Ivar Bråten og Bodil Stokke Olaussen (1999: 26ff.) den selvregulerte student. Denne type student beskrives som svært selvstendig, og nærmest uavhengig av hvilken undervisning som blir gitt har en indre driv til å lære seg faget. Selvregulert læring beskrives her som det motsatte av passivt informasjonsmottak og avhengighet av andre, og den selvregulerte studenten har tatt kommandoen over sin egen læringsprosess. Hun eller han reflekterer over, planlegger og iverksetter en rekke aktiviteter for å nå sine mål. Samtidig overvåker den lærende kontinuerlig effekten av disse aktivitetene, modifierer og lager nye læringsmetoder der det trengs. Slik skaffer den lærende seg et stadig bedre fundament av velorganiserte og lett tilgjengelige kunnskaper, som igjen kan kombineres med nye og enda bedre læringsstrategier for å høyne prestasjonsnivået ytterligere (ibid).

I følge Bråten og Olaussen (1999) er den selvregulerte student klar over hva han eller hun ikke kan. Den selvregulerte student fokuserer på læringsoppgaven og skjærer arbeidet fra forstyrrelser til mestring er oppnådd. Dårlige lærere og utilfredsstillende studieforhold representerer ikke uoverstigelige hindringer, men studenten tar selv ansvar for å finne en læringsvei. En typisk selvregulert student har stor tro på sitt eget potensial og sine egne utviklingsmuligheter, og denne type motivasjonelle oppfatninger er motoren under selvregulert læring (ibid).

Bråten og Olaussen (1999) mener altså at den selvregulerte student har tatt over rollen som sin egen lærer, og at studenten leder sin egen læringsprosess på en systematisk måte til resultat er oppnådd.

Professor i musikkpedagogikk Siw Graabræk Nielsen (1998: 59) bruker begrepet selvregulerende om studenten som har tatt over rollen som sin egen lærer, studenten er både metakognitivt og motivasjonelt aktiv i sin egen læringsprosess. Hva som legges i begrepet metakognitiv kan i følge Nielsen være uklart og skiftende fordi dets teoretiske røtter kan spores tilbake til mange forskjellige forskningsrøtter (ibid: 47). Nielsen har likevel valgt å sette dette begrepet i forbindelse med ”hvilke strategier studentene har kunnskap om, hvilken kunnskap de har om seg selv som lærende og hvilken kjennskap de har til ulike oppgavekrav” (ibid: 60), og det kan derfor se ut som Nielsen (ibid) er på linje med Bråten og Olaussen

(1999) når det gjelder begrepet selvregulert læring. I kapittel to²⁵ ble det nevnt en distinksjon i begrepet selvlæring. På den ene siden kunne det bety *å lære av seg selv*, mens det på den andre siden kunne forstås som *undervisning av seg selv*. Selvregulert læring vil nok kunne beskrives som undervisning av seg selv.

Undervisning

Den systematiske læringsformen som ligger i selvregulert læring kan minne litt om undervisning slik det blir beskrevet hos Imsen (1997: 266) hvor hun har samlet noen definisjoner på hva som skiller undervisning fra vanlig kommunikasjon:

Reidar Myrhe sier det slik: ”Det mest karakteristiske trekk ved undervisningen er at den tar sikte på å utvikle åndsevner og ferdigheter hos de unge gjennom planmessig og systematisk veiledning fra de voksnes side, gjennom læring og innlevelse, øvelse og arbeid fra de unges side” (Myrhe 1978, s. 41). Lawrence Stenhouse knytter undervisning til skolens oppgave og ansvar for å organisere elevens læring. Undervisning, sier han, er de strategiene skoler bruker for å utføre denne oppgaven (Stenhouse 1975, s. 24). Han vektlegger dermed skolens samlede ansvar, ikke bare hva den enkelte lærer bør gjøre. Elliot Eisner støtter seg til John Dewey, som sammenlikner undervisning med det å selge noe. Like lite som det er mulig å selge noe uten at det finnes en kjøper, er det mulig å snakke om undervisning uten at det finnes noen som lærer. Undervisning og læring er resiproke begreper. Det er mulig å lære uten å ha blitt undervist, sier Eisner, men en kan ikke snakke om undervisning uten at noen har lært noe (Eisner 1994, s. 158).

Felles for disse definisjonene er at undervisningen skal ha en plan, enten det er ”planmessig og systematisk veiledning fra de voksnes side”, ”skolens oppgave og ansvar for å organisere elevens læring” eller ”det å selge noe”. Imsen (1997: 266) selv sier også at ”et felles kjennetegn ved undervisningsvirksomhet er at den har en hensikt eller et mål” og at ”undervisning er intensjonale handlinger”.

Den viktigste forskjellen på selvregulert læring og undervisning er naturligvis at lærer og elev er ulike personer i undervisning, men samme person under selvregulert læring. Det er også interessant å merke seg at den selvregulerte student, slik hun er beskrevet over, er en svært kompromissløs og ”streng” lærer og en usedvanlig arbeidsom elev.

²⁵ Under overskriften ”Selvlæring”.

Under selvregulert læring kan det se ut som om deduktiv metode (Imsen 1998: 192f.) kan benyttes, fordi studenten fokuserer på læringsoppgaven til mestring er oppnådd. Altså kan teorien komme først og praksisen, mestring og forståelsen i etterkant.

De fleste vil nok være enige om at selvregulert læring er en form for selvlæring, samtidig kan det å planlegge, iverksette og utføre en rekke aktiviteter for å nå sine mål være å oppsøke en fagperson, eller til og med en pedagog med et eget metodisk opplegg. De kognitive prosessene ved innlæring kan derfor arte seg ganske likt ved selvregulert læring og undervisning, fordi begge læremåtene er regulerte og intensjonelle, enten de er elevregulert eller lærerregulert.

”Play”

Nielsen (1998: 6) skiller mellom ”deliberate practice” som hun oversetter med målrettet øving og ”play” som beskrives som ”å spille igjennom tidligere lært repertoar eller det å improvisere når man ikke har som formål å forbedre utøvelsen” (ibid: 6). Den målrettede øvingen kan være både selvregulert, lærerregulert eller en kombinasjon av disse. Nielsen viser imidlertid til at mange musikkstudenter bruker langt mer tid alene med instrumentet sitt enn sammen med instrumentallærer eller i samspill, og i hennes sammenheng²⁶ ”ses derfor øving som en målrettet aktivitet som innebærer selvregulering av læring, ettersom *muligheten* til å ta egne valg om å ha kontroll over egen læring er betingelser som er tilstede under øvingen” (ibid). Begrepet ”play” har hun hentet fra Ericsson, K. A., Krampe, R. T. og Tesch-Römer, C. (1993: 368) som skiller mellom betalt arbeid (work), målrettet øving (deliberate practice) og ”play”. De setter betalt arbeid i en egen kategori hvor hovedmålet gjerne er sosial status og ikke minst belønning i form av penger, her er det ofte ikke plass for eksperimentering fordi man har eksterne frister å forholde seg til. I ”play” og målrettet øving er imidlertid slik belønning stort sett fraværende. Formålet med målrettet øving er ifølge Ericsson et al. (1993: 368) å bli dyktigere i selve faget. De bruker også ordet ”training” om dette fenomenet, det handler altså om trening og bevisst dyktiggjøring. Målet med ”play” er imidlertid aktiviteten i seg selv og brukes ikke bevisst fra den lærendes side for å bli en bedre utøver. Men det er likevel mulig at instrumentalister kan forbedre sine ferdigheter gjennom ”play”. I så fall vil denne formen for praksis muligens kunne gå under det Imsen (1998: 192f.) beskriver som induktiv metode. Praksisen kommer først, og eventuell teoretisk forståelse kommer i etterkant.

²⁶ En doktoravhandling som gjelder musikkstudenters øving alene på instrumentet.

Dersom selvregulert læring kan ses på som *undervisning* av seg selv, kan ”play” kanskje ses på som *læring* av seg selv. Den lærende gjør en aktivitet uten at formålet er å lære, likevel er det en mulighet for at personen lærer noe, og den lærende kan også få opplevelsen av at læringen går av seg selv, i den grad den lærende i det hele tatt oppfatter at han eller hun lærer noe.

Snakker man om instrumentallæring innenfor de rytmiske musikktradisjonene, kan det her være interessant å trekke linjer til det som kalles en jam session. I *The new grove dictionary of jazz*²⁷ blir jam session beskrevet som ”en uformell samling av jazzmusikere som spiller for deres egen fornøyelse” (Schuller i Kernfeld 1994: 577). En jam session er gjerne lokalisert på en konsertscene eller et ”utested”, men kan også foregå på øvingsrommet. Her samles musikere for å nettopp improvisere og spille gjennom kjent repertoar. Det kan imidlertid være slik at noen av musikerne ikke kjenner låten som spilles, men en dyktig ”jammer” vil i mange tilfeller likevel kunne henge med, ettersom musikeren kjenner kodene til det musikalske språk som utøves. Denne formen for samspill har i følge Schuller (1994) også hatt en viktig funksjon som ”skole” for unge musikere:

(...) they also served the function of training young players in a musical tradition that was not formally taught and accepted in musical schools and academic institutions until the 1960s (ibid).

I Oslo arrangeres det ukentlige jam sessions på flere utesteder²⁸, studenter fra utøvende utdanningsinstitusjoner innen for rytmisk musikk og etablerte musikere er godt representert både blant deltakere og publikum.

Det musikalske morsmål

Sammenlikner man musikk og språk, kan det som Nielsen (1998) beskriver som ”play” kanskje settes i sammenheng med læring av morsmål. I samtale, i interaksjon med og gjennom lytting til andre mennesker bruker man ord man kan og ”improviserer” uten at formålet er å forbedre seg som morsmålsutøver, formålet er å kommunisere. Likevel vil det være riktig å påstå at denne vokale utøvelsen gjør en til en bedre språkutøver. På samme måte som at læring av verbal morsmålsutøving sjelden blir gjort bevisst og systematisk, skjer heller

²⁷ Jazzleksikon.

²⁸ De mest kjente ”jammestedene” er muligens ”Herr Nilsen”, ”Smuget” og ”Josefine”

ikke læringen av instrumentferdighetene ved ”play” systematisk. Green (2002) beskriver denne ”ubevisste” måten å lære på hos sine informanter slik:

My impression was that although they all did it (lærte å spille) by copying recordings, many of them had not considered this practice to be a part of learning, viewing it rather as something private, unfocused or unworthy of discussion. (Green 2002: 61)

Man spiller det man ”føler for” og det man i øyeblikket synes passer. På samme måte tenker ikke en treåring at ”i dag skal jeg pugge bøyning av verb”, og når musikeren lærer gjennom ”play” tenker musikeren ikke at i dag skal jeg lære II-V-I i alle tonearter²⁹. Man lytter til det man liker, får en forståelse for det og etterlikner det på instrumentet fordi det er moro.

Lilliestam (1995) sammenlikner ”gehörsmusiken” med det muntlige språk; den har sine teorier selv om ikke alle er nedskrevet (ibid: 33ff). Lilliestam viser til at musikere i ”muntlig” musisering forholder seg til formler og regler som er en slags musikalsk variant av språkets grammatikk.

Ett karaktäristiskt musikalisk motiv eller mönster, vilket har en igenkännbar kärna, även om det exakta utförandet av formeln kan varieras inom vissa ramar. (ibid: 30)

Han sammenlikner musikkutøvelse med språkutøvelse og trekker frem hvordan en god historieforteller forteller den samme historien litt forskjellig hver gang (ibid: 34). Ordene kommer ikke i en nøye planlagt rekkefølge; det er meningen bak ordene og setningene, kanskje også lytterens forutsetninger, som til enhver tid er medbestemmende for fortellerens valg av ord og setningsoppbygging. Dette er motsetningen til å lese opp en tekst eller resitere en tekst som er pugget på forhånd, eller i musikkens verden å spille ferdigkomponert musikk uten å legge til eller trekke fra etter hva som passer i sammenhengen.

På samme måte som ord og setningsvalg i en historie kan modifiseres etter historiefortellerens intuisjon, kan en melodi fremføres med forskjellige betoning, tempi og ulike akkordvalg bestemt av utøverens ferdigheter, vurdering av stemningen i rommet og lytterens forutsetninger. Utøveren kan også improvisere frem motstemmer og mellomspill – altså nye melodier, men det er likevel den samme låten som blir fremført.

²⁹ Svært vanlig akkordrekke som finnes i mye av den vestlige musikken – både rytmisk og klassisk, ”å lære II-V-I i alle tonearter” har blitt et klisjébegrep for en rytmisk utøver og kan oversettes med ”å lære seg musikkteori”.

Guro Gravem Johansen (2004: 192f.) som har gitt ut en rekke artikler om gehør og improvisasjon, sammenlikner også verbalspråk og musikk når hun snakker om musikalsk grammatikk og muntlig gehør. Sistnevnte er i følge henne selv (Johansen 2004: 187) nært knyttet opp til gehørmusikk slik Lilliestam (1995) beskriver det. Når vi lærer morsmålet vårt internaliseres språket gradvis uten at vi trenger å terpe grammatiske regler, vi lagrer ikke utelukkende faste fraser, men vi generaliserer grammatiske regler intuitivt (Johansen 2004: 192). Johansen knytter denne tilnærmingen til språklige ferdigheter sammen med læring av gehørmusikk når hun skriver at ”når vi lagrar musikalske fraser eller lengre forløp i minnet, generaliserer vi samstundes reglar for korleis musikalske frasar er oppbygde, og korleis dei kan kombinerast” (ibid).

Det finnes imidlertid fundamentale forskjeller mellom det musikalske språk og det verbale språk. Den mest innlysende er kanskje at musikk rett og slett ikke egner seg hvis man ønsker å gi et nøkternt referat fra en hendelse eller stille et vanlig spørsmål (Sloboda 1993: 12). Johansen (2004: 193) påpeker også at man gjennom verbalspråk først og fremst vil uttrykke et *meningsinnhold* som ligger bak ordene, mens musikalsk grammatikk muligens dreier seg mer om forskjellige måter å uttrykke spenning og avspenning. Likevel kan sammenlikning mellom musikk og språk være nyttig både når det gjelder læring av musikkforståelse, musikkutøving og ikke minst i forhold til selvlæringsbegrepet. Det muntlige språk er noe som så og si alle mennesker lærer å benytte seg av og kan karakteriseres som naturlig for mennesker, de fleste ville nok også karakterisere seg som selvlærte morsmålsutøvere.

Det å utøve et musikalsk språk kan imidlertid også fremholdes om naturlig og vanlig for mennesker.

For example, many people ”sing along” or drum the table whilst listening to music on the radio, or take part in karaoke, without considering themselves to be ‘musicians’ (Green 2002: 3).

I boken *The musical mind: the cognitive psychology of music* trekker Sloboda (1993: 17f.) paralleller mellom lingvisten Noam Chomsky og musikkanalytikeren Heinrich Schenker. Chomsky mener at alle språk har den samme strukturen på et dypere nivå og at dette forteller oss noe om det menneskelige intellekt. Schenker sier nesten det samme om musikk, nemlig at på et dypere nivå har all god musikk den samme type struktur og at denne strukturen åpenbarer noe om den menneskelige musikalske intuisjon. I følge Sloboda (ibid) tyder ingen

ting på at Chomsky kjente til Schenkers arbeid da han formulerte sin teori, men at de hver for seg har kommet frem til mye av det samme tankegodset innen for hver sine fagfelt.

Sloboda (1993: 17-22) trekker videre opp flere sammenlikninger mellom musikk og språk og jeg vil punktvis sette opp noen her:

- Musikk og språk er både *karakteristiske* og *spesifikk* for menneskene³⁰.
- Med både musikk og språk kan det lages utallige setninger eller sekvenser som er helt nye.
- Barn ser ut til å ha naturlig anlegg for å lære reglene innen både musikk og språk gjennom å bli eksponert for eksempler av fenomenene. Spontan bruk av språket og spontan synging ser ut til å forekomme på omtrent samme alderstrinn (mellom ett og to år).
- Det naturlige medium for både musikk og språk er noe som Sloboda kaller for ”auditory-vocal” eller ”hørsel-munn”. Med dette mener han at både musikk og språk primært blir oppfattet som sekvenser av lyd og produsert som sekvenser av stemmebruk som lager lyd. Derfor er det rimelig å anta at musikk og språk deler mange av de samme mekanismene i hjernen som er i bruk når lyd blir produsert og analysert.
- Både hva som er det naturlige språket (morsmålet) og hva som er den ”naturlige” musikken, varierer mellom kulturene. Dette fører til at mennesker som er dyktige i et spesielt språk ikke nødvendigvis har mulighet til å forstå et annet. Men både i musikk og språk finnes det grader av slektskap. De fleste nordmenn har problemer med å forstå kinesisk, mens de vil kunne henge med i en konversasjon på svensk og kanskje til og med litt tysk, selv når de ikke har lært dette språket på skolen eller andre plasser. Hvis man utelukkende har lyttet til contrymusikk, vil man kanskje ha en viss forståelse for britisk pop og til og

³⁰ Måter dyrearter kommuniserer på kan også kalles språk, men det er på et helt annet nivå og har på langt nær den variasjonen av grammatikk og ordforråd som menneskene. Man kan også si at fugler og hvaler synger, men denne sangen har funksjon som territorialsignaler og lignende.

med en del klassisk musikk, mens et balinesisk gamelanorkester og kanskje også salsamusikk kan virke fremmedartet og uforståelig.

Ut fra en sammenlikning av musikk og språk kan det være interessant å karakterisere musikk sjangere man vokser opp med som et musikalsk morsmål der man forstår kodene, strukturene eller ”grammatikken” før man i det hele tatt får noen som helst undervisning i dette.

Gjentatte lytteopplevelser skaper spor, forventninger eller en kodeførtrolighet som baner veien for å like musikk med samme tonespråk (Ruud 1997: 33).

På samme måte som mennesker plukker opp språklige nyanser og blir eksperter i sitt eget morsmål kan man, som tidligere nevnt, sannsynligvis også lære en hel del musikk på egenhånd bare ved å bli eksponert for musikken og være musikkutøvere uten å være det bevisst, og uten å anse seg selv for å være musiker (Green 2002: 3).

Children not only *copy the behaviour* of adults and other children, but they also *make copies of objects* which they find in the environment. Here, the object in question is music, and its main form of existence for most people most of the time is in recordings and broadcasts in the home, school, college, at work, at social gatherings and in other public places such as shops. (Green 2002: 60)

Hvis man snakker om selvlæring som motstykket til systematisk læring og undervisning, er det fristende å spørre seg om det er mulig å bli en dyktig musiker som en bieffekt av å bruke musikk i hverdagen, på samme måte som man kan bli en dyktig språkutøver av å være i et samfunn der det aktuelle språket benyttes til kommunikasjon.

Mesterlære

I boken som heter nettopp *Mesterlære* beskriver Nielsen og Kvale (1999) mesterlære som ”læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode.” (ibid: 24). Nielsen og Kvale fokuserer altså på mesterlære i praksisfellesskap og knytter begrepet blant annet opp til lærlingstradisjonen i byggebransjen, men de skriver også om læring av musikk og instrumentalferdigheter (ibid: 115).

Hanken og Johansen (1998) knytter også mesterlærebegrepet opp mot læring av instrumentalferdigheter og refererer til begrepet når ”en person som ønsker å spille, synge

eller komponere musikk oppsøker en sanger, musiker eller komponist for å sitte ved mesterens føtter” (ibid: 96).

Begrepet mesterlære er blitt beskrevet fra flere forskjellige utgangspunkt og vinklinger. Innenfor yrkesfag beskrives det gjerne som læringen som skjer når eleven er i lærlingpraksis, mens det innenfor musikkfaget ofte springer ut fra en slags oppsøkende virksomhet. Her kan det foregå slik at den som ønsker å lære å spille oppsøker en mester for å lytte til, spille sammen med og få en oversikt over hvordan mesteren tenker og arbeider. Flere folkemusikktradisjoner har lange tradisjoner for mesterlære (Hanken og Johansen 1998, Lilliestam 1995) og mesterlære er derfor vel utprøvd innenfor gehørtradisjoner.

Selv om det i mesterlæretradisjonen normalt er den lærende som oppsøker mesteren, er det naturligvis mulig for mesteren å velge å gå aktivt inn i læringsprosessen og gi den lærende øvelser eller lekser, slik at mesterlæresituasjonen forandres til en undervisningssituasjon. Det er heller ikke umulig at instrumentalundervisning på høyt nivå, for eksempel i videregående skole og høyere utdanning, kan likne mer på mesterlære enn undervisning med intensjonale handlinger fra læreren, slik Imsen (1997: 266f.) beskriver undervisning. På høyskoler og universiteter som tilbyr instrumentalundervisning er det ikke uvanlig at studenten selv kan velge instrumentallærer etter egne ønsker, interesser og behov (Nielsen og Kvale 1999: 118).

På et seminar hvor den kjente jazzmusikeren og pedagogen Dave Liebman³¹ (Liebman 2001) foreleste, sammenliknet han den gamle mesterlæretradisjonen med måten han mente vi (studentene) burde lære å spille på. Han spilte et lydopptak fra en mesterlæresesjon hvor en indisk læremester spilte en frase, mens eleven etterliknet. Dette ble gjentatt helt til elevens spill liknet på mesterens. Videre forklarte Liebman at vi som ikke alltid hadde noen læremester tilgjengelig kunne høre på lydopptak av våre forbilder. Denne måten å lære på var i følge Liebman en god om ikke fullgod erstatter til å oppsøke en ”levende” mester. Med denne metoden kunne studentene bruke samme innlæringsteknikk som man har brukt i folkemusikktradisjonen, en innlæringsteknikk hvor man, i følge Liebman, lærte mange flere nyanser enn man kunne ved å studere et notebilde. Han fremholdt også at alle burde lære å synge melodiene (i denne sammenheng jazzimprovisasjonene) selv om man var instrumentalist, dette for å unngå at improvisasjonene kun ble innlært motorisk i fingrene uten

³¹ Dave Liebman er en svært anerkjent saksofonist og pedagog. Har blant annet vært fast medlem i gruppen til Miles Davis. Se <http://www.upbeat.com/lieb/>

forståelse for musikken. Finnegan (1989) beskriver opptaksmediet nærmest som en revolusjon innen musikk læring.

One interesting point about this learning mode was the frequent use of recorded version on disc, cassette or tape, especially in the early stages. This was one option in instrumental learning which was not open – or at least not easily accessible – to musicians in the past. It is not surprising that it has given the opportunity for a revolution in music-learning processes; this is particularly so in the more recently recognised forms of music, whereas (as often) the ‘classical’ and traditional forms has tended to stick its already-established institutions (ibid: 138).

I tillegg til musikkopptak finnes det også konsert-DVD/video der eleven kan se ”mesteren” spille, på denne måten kan man komme enda nærmere mesteren. På konsert-DVDer følger det dessuten ofte med intervjuer hvor mesteren forteller om seg selv, sine erfaringer og sin musikalske læringsvei.

Den lærende kan også skaffe seg rene biografi-DVDer/videoer med musikkseksempler, og egne lære-DVDer/videoer hvor mesteren har undervisningsleksjoner. Selv om mange ikke ville være enige i at det å skaffe seg lyd- og bildemateriale er mesterlære, kan nok de kognitive prosessene hos en elev med en fysisk mester og en med lyd og/eller bildeopptak sannsynligvis arte ganske seg likt. Det å lære seg å spille etter fonogram (lydopptak) er i alle fall en veldig vanlig læringsmåte for rytmiske musikere. (Green 2002, Hanken og Johansen 1998: 98; Finnegan 1998: bla. 117 og 137, Nielsen og Kvale 1999: 115)

(...) young musicians largely teach themselves or “pick up” skills and knowledge, usually with the help or encouragement of their family and peers, by watching and imitating musicians around them and by making reference to recordings or performances and other live events involving their chosen music.” (Green 2002: 5)

Denne læremåten passer imidlertid kanskje bedre under kategorien uformell læring (hvis læringsoppgaven ikke er gitt av en lærer) eller gehørbasert læring. Men den kan også gå under kategorien induktiv læring fordi den lærende tar utgangspunkt i fenomenet. I mange tilfeller kan denne type læring også være både ”play” og læring av sitt eget musikalske morsmål, fordi en del av læringen kan skje ubevisst og musikk sjangeren er et musikalsk språk som den lærende omgås til daglig og har en intuitiv forståelse for.

Det er altså ikke vanntette skott mellom kategoriene som er skissert opp i dette kapitlet. Kanskje må begrepet selvlæring defineres som et sekkebegrep som inneholder noen av

kategoriene som er skissert i dette kapitlet. Samtidig er det viktig å presisere at det helt sikkert finnes andre kategorier som kunne vært brukt istedenfor eller i tillegg til akkurat disse. I tillegg til å se på selvlæring som et sekkebegrepet, vil det nok også kunne være hensiktsmessig å også se på selvlæring som grad av selvstendighet i læringsprosessen. Altså ikke utelukkende se på hvor mange av kategoriene som er blitt brukt, men også i hvor stor grad hver enkelt kategori har vært brukt. Hvor mye av motivasjonen som kommer innenfra og hvor mye som kommer utenfra, eller hvor mye som er lært gjennom ”ubevisst play” og hvor mye som er lært gjennom et undervisningsopplegg eller selvregulert læring. Ut fra en slik gradering ville man kanskje si at alle kunnskaper og ferdigheter er selv lærte i en eller annen grad, alt etter hvor selvstendig den lærende har vært i læringsprosessen.

V Hvilken rolle kan selvlæring spille?

Mens det forrige kapitlet var et forsøk på å besvare første del av problemstillingen, ”Hva kan selvlæring innebære?”, vil dette kapitlet vil være en respons til andre del av problemstillingen; ”hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen de rytmiske musikktradisjonene?”. Som tidligere nevnt har jeg foretatt et forskningsintervju i forbindelse med oppgaven og jeg vil i dette eksempelet prøve å formidle intervjuet, og forsøke å tolke det gjennom de kategoriene som ble presentert i forrige kapittel.

- Uformell læring
- Indre motivasjon
- Induktiv metode
- Selvregulert læring
- ”Play”
- Det musikalske morsmål
- Mesterlære

Først planla jeg å strukturere dette kapitlet med samme overskrifter som forrige kapittel, og forsøke å se kategoriene i lys av intervjuet. Dette opplevdes imidlertid som kunstig fordi det ikke er vanntette skott mellom kategoriene, en og samme uttalelse kan dessuten ha referanser til flere av kategoriene. Jeg har derfor valgt å heller forsøke å se på intervjuet i lys av kategoriene. Ettersom jeg brukte det samtalepregede og kvalitative forskningsintervju, synes jeg også det kunne være mer spennende rent formidlingsmessig å gi leseren en følelse av hvordan intervjuet faktisk forløp. Derfor tar jeg i dette kapitlet utgangspunkt i intervjuet slik det forløp kronologisk, men tar meg likevel friheter til å hoppe i tid når dette oppleves som hensiktsmessig. Noen temaer passer godt sammen selv om de ikke ble diskutert i samme del av intervjuet, og jeg finner det da hensiktsmessig å plassere disse i samme del av presentasjonen. I intervjusituasjonen hendte det også noen ganger at et tema ble avsluttet til fordel for et annet, men tatt opp igjen senere. I disse situasjonene har jeg også gått bort fra den kronologiske rekkefølgen under presentasjonen. Derfor vil presentasjonen i dette kapitlet ikke være direkte kronologisk, men det har et kronologisk utgangspunkt.

Som nevnt tidligere har jeg valgt å intervju tre musikere i et gruppeintervju, en bassist, en trommeslager og en gitarist. Bassisten spiller både kontrabass og el-bass, men i den aktuelle settingen og i intervjusituasjonen fremstår han først og fremst som el-bassist; han blir referert som "Bassisten" i denne oppgaven, også når de andre musikerne i intervjuet nevner han ved navn. Trommeslageren blir likeledes referert til som "Trommeslageren" og gitaristen som "Gitaristen". Sistnevnte fremstår i intervjuet som en el-gitarist, selv om han også spiller kassegitar. Jeg intervjuet dem i forkant av en spillejobb hvor disse tre musikerne var i husbandet på en jamsession³², denne jobben blir det flere ganger referert til i intervjuet. Jeg har også observert dem og deltatt på denne jammen selv, noe som betyr at jeg har kunnskaper om disse musikerne som går utover det som kommer frem i intervjuet. Tolkningen kan derfor i noen sammenhenger bli sett i lyset av erfaringer jeg har gjort selv, men i hovedsak tar dette kapittelet for seg den transkriberte teksten som selve intervjuet har generert.

Bimusikalsk

Intervjuet ble åpnet med at jeg ba musikerne om å fortelle litt om hvordan de selv ville beskrive sin inngang til å bli musikere. Noe som kom frem hos alle tre var en eller annen form for bimusikalitet, altså at de hadde benyttet en kombinasjon av formell skolering og uformell læring (Green 2002: 6).

Gitaristen: Jeg begynte med å spille fiolin fra jeg var fire år, ble tvunget til å lese noter og sånt. Og ble faktisk gira på det, tro det eller ei. Men det gikk fort over til gitar, Eivind Aarset bodde rett over tjernet, så vi gikk på skøyter til hverandre. Etter hvert begynte vi å tvinge foreldrene våre til å godta el-gitar. Vi drømte ikke om å bli rike tror jeg, men vi drømte om å bli gode til å spille og å spille i gode band. Vi planket Jimi Hendrix og Richie Blackmore og you name it.

Meg: Når begynte du å spille el-gitar?

Gitaristen: I tiårsalderen kanskje? Elleve. Elleve tenker jeg.

Den indre motivasjonen var viktig for Gitaristen under den uformelle læringen av el-gitar, han drømte om å bli god til å spille og spille i gode band. Selv om han ble gira på fiolin, ser det ut som om motivasjonen til denne aktiviteten i større grad kom utenfra. I fiolinopplæringen snakker han om å bli tvunget til noe, mens det var Gitaristen selv som "begynte å tvinge foreldrene til å godta el-gitar".

³² Se forrige kapittel under overskriften "Play" for definisjon av begrepet "jam session".

Bassisten har også klassisk skoloring og, som Gitaristen, en mer uformell inngang til rytmisk musisering. Bassisten har imidlertid holdt på med klassisk musikk og fått undervisning i dette gjennom hele ungdomstiden, han har også utdannet seg som orkestermusiker med cello som hovedinstrument.

Bassisten: Jeg hadde litt pianotimer fra jeg var ni til jeg var tolv, ca. Jeg gjorde ikke noe særlig framgang på piano, men jeg lærte meg nå noter da. Og litt besifring også, men jeg var ikke så fryktelig interessert i det. Men da jeg begynte på ungdomskolen som trettenåring, fikk jeg en plutselig vri i interessen. Det sammenfalt også i tid med den tida bluesboomen og den progressive rocken kom til Norge, åtte-niogseksti-søtti. Da skulle alle spille gitar og synge viser, og jeg ble veldig interessert i det; alle spilte gitar.

Og så begynte jeg på ungdomsskolen og der var det en musikk lærer som var veldig ivrig. Han hadde forskjellige grupper som han satte i gang, og der fikk jeg litt blod på tann altså, også i sammenheng med miljøskifte, for jeg merket at oi! her var det et miljø som jeg følte meg mer hjemme i. Og så begynte jeg helt tilfeldigvis å spille cello der, for det var ledig plass på cello i juniororkesteret, der fikk jeg låne cello. Hadde aldri sett en cello før, men jeg fikk låne en og begynne å prøve på det. Samtidig da, gitaren. Jeg fikk en gitar av broren min, han så hvor ivrig jeg var, og så hørte jeg på datidens, altså, dette var niogseksti-søtti, på bluesgitar: Clapton, Johnny Winter, Jimmy Page i Led Zeppelin, mye. Spesielt Johnny Winter ja, og delvis Jimmy Page, og satt og pelte og plukka blues på kassegitaren min.

Trommeslageren har lite formell skoloring i musikk, men kan likevel gå under kategorien bimusikalsk, noe jeg kommer tilbake til. Han ser også ut til å være drevet av en sterk indre motivasjon når han begynte å spille, og forteller om sitt første møte med trommene på denne måten.

Trommeslageren: Første gang jeg satt bak et trommesett da var jeg tre år gammel, det var en syttende mai i Oslo. Han som spilte trommer der var en kompis av muttern og fattern. Så i pausen deres, de spilte storband og greier, fikk jeg lov til å sitte bak oppå trommesettet. Lå og holdt stikker og greier, og da husker jeg det var en på saksofon som satt og spilte noe "mikkel rev" eller ett eller annet sånt, og jeg drev å delja. Det var sikkert det som var tenninga på trommespilling og musisering generelt, og da ble det å spille på litt grytekar og sånn framover til jeg fikk mitt første trommesett da jeg var tretten og et halvt år gammel. Da bodde vi i blokk på Stovner og hadde da trommesettet stående et halvt år i leiligheten, før naboene sa stopp. Da spilte jeg etter gamle Motownlåter og Elvis, og så Jimi Hendrix.

"Jimi Hendrix Experience" var første kassetten jeg fikk, for mormoren min var i en musikksjappe nede i byen her og skulle ha noe piggråd musikk til meg. Ja, det skulle være piggråd musikk.

Hos alle tre informantene er det interessant å merke seg at Imsens tredeling av den ytre verden (Imsen 1998: 58) kommer tydelig frem i beskrivelse av starten på sine musikalske karrierer. Det *sosiale univers* med lærere venner og familie, det *materieltfysiske univers* med instrumenter som blir tilgjengelige og *materielsymbolske*, her musikkopptak som formidles gjennom media. De musikalske forbildene er viktige og lydopptak av disse spiller en betydelig rolle under den uformelle læringen. Det er også viktig å peke på at den uformelle læringen hos alle informantene er inspirert av og handler om musikkjangrer som de liker å høre på, noe som er typisk for induktiv læring. Imsen (1998: 192-193) har oversatt begrepet induktiv læring fra det engelske uttrykket ”discovery learning”. Informantene *oppdaget* musikk som de likte, deretter tilegnet de seg kunnskap ut fra det de hadde oppdaget.

Både gitaristen og bassisten har fått instrumentalundervisning innen klassisk musikk, men var selvlærte innen rytmisk musikk. De satte begge pris på den skoleringen de har fått, selv om musikkjangrene de nå utøver ikke nødvendigvis er en naturlig konsekvens av den skoleringen de har fått. Bassisten, som er konservatorieutdannet cellist, har ikke lært noe basspill gjennom undervisning, men har fått veldig mye utbytte av skoleringen på cello.

Bassisten: Ja, jeg har formelt sett skolering som cellist. Men skoleringen som cellist, og all den øvinga og erfaringa med vanskelig notelesing og komplisert ensemblespill, har jeg hatt – og har – veldig nytte av som el-bassist. Både fordi at jeg lærte å orientere meg i kompliserte lydbilder med øra, og orientere meg i vanskelige og tilsynelatende svære, svarte notekladaser som jeg etter hvert fikk et avslappet forhold til. Jeg kan lese ganske bra da, jeg lærte veldig godt å lese der. Med all den øvinga på cello fikk jeg, uten tvil, utviklet venstrehånda, og dette har jeg hatt veldig nytte av på el-bass, for el-bass er ganske nær cello i størrelse og venstrehåndsmekanikken.

Gitaristen trakk også frem denne overføringsverdien fra fiolinopplæring til gitarspill.

Gitaristen: Det gjelder også fiolin kontra gitar, den vertikale eller den horisontale vibratoen, at man ikke bender, men man har den derre fiolinvibratoen.

Trommeslageren har ikke noen formell utdanning bortsett fra at han har hatt en liten periode i korps, men han har ikke fått noe særlig utbytte av dette.

Trommeslageren: Og så begynte jeg i korps, men jeg syns det var så innmari kjedelig å bare spille psj (symbaler) og bom (stortromme) og skarptromme og sånn, så jeg slutta der og begynte å spille sett, kort fortalt. Og så har det ballet på seg. (...) Jeg gikk også på guttemusikken, men det var mer virvelting og sånn (...), men som jeg

ikke har fulgt opp så innmari bra, kunne nok vært bedre på det, men jeg er selvlært på trommespill. Ikke gått noe skole eller noen ting.

Utvikling av tekniske ferdigheter på instrumentet er noe som alle tre informantene forbinder med undervisning. Trommeslageren nevner teknikker ("virvelting og sånn") i forbindelse med guttemusikken, mens Gitaristen og Bassisten setter begge pris på de tekniske ferdighetene de har fått med seg gjennom skolering i klassisk musikk. Disse to forbinder også notekunnskaper med undervisning.

Kunnskapen de forbinder med uformelle lærings situasjoner er derimot knyttet tett opp mot samtidens trender. Populærkulturen, og hva som er moderne eller "in", ser ut til å være en sterk drivkraft til å begynne å spille et instrument på eget initiativ, spesielt når musikerne kommer i tenårene. Selv om egenvilje og egenart kan markeres gjennom musikk allerede i tidlig barndom (Ruud 1997: 109), er det nok ikke tilfeldig at den formelle læringen hos både Bassisten og Gitaristen startet *før* musikerne nådde tenårene. Hos alle tre informantene var imidlertid musiseringen i tenårene preget av musikernes egne forbilder og ikke minst trender i tiden. I denne alderen er det "snakk om å integreres i en jevnalderkultur, hvor musikken betyr tilgang til sosiale ressurser og muligheten til å utforme sin egen musikalske identitet" (ibid: 109). Vi kan her snakke om en indre motivasjon som en viktig drivkraft knyttet til læring av musikk som informantene oppdager i tenårene, delvis knyttet til hitene og den "vanlige" popmusikken, men også andre forbilder som for eksempel jazzmusikere og kjente sessionmusikere som de lærte av gjennom lytting og planking.

Det er altså deres eget musikalske språk de lærer seg å mestre. I denne sammenhengen vil det nok være galt å kalle det "det musikalske morsmål" fordi det er vel akkurat det det *ikke* er. Informantene tar kanskje heller avstand fra foreldrenes musikksmak, men de lærer et musikalsk språk som de omgås med til daglig. Skulle man sammenlikne dette med læring av språk, kunne man kanskje tatt utgangspunkt i hvordan ungdommer lærer seg engelsk utenfor rammen av undervisning i skolen. Selv om barn og ungdom oftest lærer britisk-engelsk på skolen, har de gjerne en amerikansk aksent og et vokabular med mye høyere frekvens av banneord enn det som vil være naturlig for dem på norsk. De har lært det engelske språk gjennom deltakelse i en ungdomskultur som omfatter både film, musikk og annet som formidles gjennom radio, TV og internett. På samme måte er det kanskje naturlig å lære det musikalske språket som brukes i ungdomskulturen eller jevnalderkulturen man er en del av. De aller fleste hører på, danser til, nynner på og tenker på musikken som representerer den

kulturen de er en del av, men for noen vil det å være en del av en musikkultur også innebære å utøve denne musikken på et instrument.

En bimusikalsk skole

Både trommeslageren og bassisten trekker frem tiden i tensingkor som en svært viktig start på sin musikalske karriere. I tillegg til å snakke om bimusikalitet når musikeren har lært å spille både gjennom formell undervisning og uformelle sammenhenger, nevner Green (2002) gospelkor som en ”skole” som ligger en plass mellom formell og uformell.

Some musicians are 'bi-musical' (McCarthy 1997), having been brought up both formally and informally. Community music programmes such as youth employment training courses and traditions such as brass bands, gospel choirs or sambaschools stand somewhere between the two spheres (Green 2002: 6).

Ungdomskor innenfor for eksempel tensingbevegelsen har fostret svært mange sessionmusikere her til lands³³. Dette kan ha sammenheng med en bimusikalsk tilnærming til læring som ofte forekommer i slike miljøer, arbeidsoppgavene til en musiker i ungdomskor kan dessuten likne på arbeidsoppgavene til en sessionmusiker. Slike kor er ofte preget av ungt ansvar med uskolerte musikalske ledere, samtidig er korene ofte organisert i en større organisasjon som kan bidra med notemateriell, kurs og seminarer. Korlederne kan likevel velge fritt hvilke sanger de ønsker å lære inn, og hvis man går på konsert med det lokale tensingkor får man gjerne høre en salig blanding av eldre gospelslagere, religiøse norske folketoner og de siste radiohitene. Sistnevnte finnes det ofte ikke noter på, så korarrangementene kan variere sterkt etter hvor dyktig dirigenten er å arrangere. Musikerne i kompet må sørge for å kunne låtene til neste konsert, og mange av dem har ikke gått til instrumentalundervisning. Det er som regel ikke vanskelig for slike kor å få spilleoppdrag på diverse menighetsarrangementer, så sangerne og musikerne har derfor ofte et lite press på seg til å lære seg sangene i tide. Musikere og sangere fra slike miljøer får altså erfaring i å opptre, i å lære seg musikk på øret, å spille etter noter og å lære seg å spille forskjellige typer sjangrer. Det er nok ikke tilfeldig at to av informantene til denne oppgaven og mange andre sessionmusikere fremholder tiden i tensingkor som viktig for og som en inngang til deres musikalske karriere.

³³ Det foreligger ingen tall på dette, men etter min erfaring er det påfallende hvor mange sessionmusikere som har vært innoen tensingbevegelsen.

Trommeslageren: Men jeg har også fortid i TenSing, jeg ble dratt inn i tensingmiljøet og ble kjent med (...) da jeg var fjorten år gammel. Jeg startet med tamburin, senere kjøpte de inn bongotrommer. Det var også en annen trommeslager der, men han begynte å komme seinere og seinere på øvingene, og jeg hoppet mer og mer inn, satte opp trommene for ham og begynte å spille sammen med ham. Så det var der også min greie startet.

Som nevnt i kapittel fire beskriver Nielsen og Kvale (1999) mesterlære som ”læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode” (ibid: 24). Men boken nevner også et beslektet begrep som kalles situert læring. Mens mesterlære er knyttet opp mot forbindelser mellom den lærende og mesteren, er situert læring i større grad knyttet opp mot praksisfellesskapet og beskrives som en ”legitim, perifer deltakelse i praksisfellesskapet” (ibid: 22 og 171). Legitim vil si at den lærende er tatt opp som medlem av fellesskapet, mens perifer deltakelse forstås som det motsatte av full deltakelse (Rasmussen 1999: 171).

Det motsatte av perifer deltakelse er full deltakelse. Det vil si at nybegynneren innledningsvis befinner seg i ytterkanten av de aktivitetene som praksisfellesskapet sysler med: kikker på, for så gradvis selv utføre stadig flere av feltets oppgaver, inntil han/hun kan pådra seg alle (Rasmussen 1999: 171).

Måten både Trommeslageren og Bassisten ble tatt opp i tensingkoret forteller om en prosess fra perifer deltakelse hvor de fikk spille litt i pausen eller sette opp trommesettet, til en fullstendig deltakelse som trommeslager og bassist i koret.

Bassisten: Samtidig med dette kom jeg inn i et miljø i tensingkor, det var mye som skjedde akkurat da (...) og så fikk jeg lov til å spille el-bass i tensingkoret etter et par år med sånn skapbass-spilling i pausen i tensingkoret. Så fikk jeg lov til å ta over bass-plassen der. Det var sånn det startet.

Tar man med tensingkoret (gospelkor, Green 2002) som en egen bimusikalsk skole, kan man altså si at alle tre informantene hadde en bimusikalsk inngang til å bli yrkesmusikere. Gitaristen og Bassisten fordi de har fått undervisning i klassisk musikk, men lært seg å spille rytmisk musikk gjennom uformelle sammenhenger. Trommeslageren er bimusikalsk i den forstand at han har blitt opplært gjennom kormiljø, altså en egen bimusikalsk skole. Han har imidlertid alltid spilt sin egen musikk – musikken han likte å høre på – mens Bassisten og Gitaristen valgte å lære seg ”sin egen musikk” når de lærte seg å spille på egenhånd eller i uformelle sammenhenger. Selv om de har fått undervisning i klassisk musikk, valgte de altså ikke å lære seg denne musikken utenfor læringsinstitusjonene.

Timing

Etter at informantene hadde fortalt litt om sin egen inngang til musikerkarrieren, spurte jeg om hva informantene selv regnet som viktige egenskaper for en rytmisk musiker, og svaret kom ganske konsist.

Gitaristen: Timing!!!

Trommeslageren: He, he, det er veldig bra.

Gitaristen: Jeg mener det!

Trommeslageren: Timing er viktig, timing er viktig.

Gitaristen: Det forteller egentlig det meste.

Mikronivå

Det engelske ordet timing kan på norsk kanskje forklares som ”valg av tidspunkt for handling”. For informantene ser det ut som ordet har betydning på tre forskjellige nivåer. På ”mikronivå” handler det om å ligge frempå, bakpå eller midt på slaget.

Trommeslageren: Timingen til hverandre, ikke sant, at man finner en fellesnevner. (...) Du kan ta en veldig bra trommeslager som Per Hillestad, som har en veldig bra timing, men spiller veldig annerledes enn meg allikevel, som ligger kanskje litte granne mer bakpå grooven, ikke sant, men har samme forståelse for timingen, men det er litt annerledes. Og det er ikke sikkert at det funker like bra med Bassisten osv osv.

Keil (1994: 61ff.) skiller mellom trommeslagere som spiller ”on top of the pulse” og de som ”lay back behind it”. Med ”on top” mener han trommeslagere som ligger på, og med tendenser til å ligge foran, det metronomiske slaget³⁴. Men ”lay back” mener han de trommeslagerne som ligger litt etter det metronomiske slaget. På norsk bruker man gjerne begrepene frempå og bakpå, slik som Trommeslageren, for å beskrive denne distinksjonen.

Rollene til trommeslager og bassist som rytmisk ”underlag” til resten av bandet er veldig viktig i mye av den rytmiske musikken, og det finnes flere eksempler på ”duoer” av bass- og

³⁴ Keil refererer til jazztrommeslagere og bruker ridesymbalen som eksempel. I en del annen rytmisk musikk har ofte hi-haten og ikke ridesymbalen funksjonen som den minste underdelingen i trommespillet og ofte i hele kompet.

trommeslagere som ofte jobber sammen. Mens gitarister og keyboardister ofte blir hyret inn hver for seg, finnes det flere eksempler på bassister og trommeslagere som ofte blir hyret inn sammen³⁵. Årsaken til dette kan være at de *sammen* danner det rytmiske grunnlaget som oppdragsgiver ønsker, eller at de sammen groover på en spesielt bra måte. Keil skiller ikke bare mellom forskjellige typer trommeslagere, men han deler også bassistene inn i to hovedtyper, den ene typen beskriver han som ”stringy,” light, sustained, and basslike” mens han beskriver den andre kategorien som ”chunky,” heavy, percussive, and drumlike” (Keil og Feld 1994: 62). Deretter setter han opp et skjema hvor han viser til at ”on-top”-trommeslagere ofte jobber sammen med ”Chunky”-bassister mens ”lay-back”-trommisser oftere jobber sammen med ”stringy” bassister.

In general, chunky bassists and on-top drummers combine effectively, while stringy bassists and lay-back drummers work well together (Keil og Feld 1994: 62)

Det er her viktig å presisere at slike inndelinger er svært grove og det finnes ikke kun to forskjellige typer trommeslagere eller bassister, men uendelig mange måter å angripe ”beatet” på.

”no bassist or drummer attacks ”time” in quite the same way as any other (Keil og Feld 1994: 62).

Innenfor denne oppgavens rammer er det imidlertid ikke plass for å drøfte denne interessante diskursen om hva som swinger og groover og hvordan bassist, trommeslager og øvrige musikere arbeider sammen for å få kompet til å fremstå som et bra og groovy komp. Noe som imidlertid kan være interessant er hva informantene forteller om læring av denne type timing på ”mikronivå”. Det ser imidlertid ut til at de ikke har lett for å gi noen konkret oppskrift på hvordan man lærer time, men at timing er noe de utvikler gjennom tid i samspill med andre.

Bassisten: Også når man øver med band, så lærer man seg timing. Jeg har for eksempel spilt sammen med Trommeslageren i massevis av år, og også andre gode trommeslagere gjennom tidene. Jeg har utviklet meg og lært mer om timing gjennom det. Og også merket forskjellen på bra og mindre bra trommeslagere. Sann som Trommeslageren som er en som har god time, og andre som jeg har hatt gleden av å spille med. Man lærer time av å spille sammen med en god trommeslager. (...) Man lærer timing av å spille sammen.

³⁵ I Norge er Kim Ofstad (trommeslager) og Johnny Sjo (bassist) kanskje det mest kjente eksempelet på et slikt par.

Her er det snakk om så små marginer som vanskelig kan terpes, pugges eller forstås på en bevisst måte. Ferdigheter av denne typen ville derfor sannsynligvis være vanskelig å overføre ved hjelp av instruksjon. Selv om man kan finne ut noe om groove og timing på ”mikronivå” gjennom å analysere ”mikrorytmiske elementer” i datamaskiner (Danielsen 2001), vil kunnskaper innen utøving av denne type timing for de aller fleste musikere være et resultat av erfaring i samspill, eller ”gjennom å spille sammen” slik som Bassisten selv uttrykker det. Johansen (2004: 188) fremholder også at rytmiske elementer som det ikke er mulig eller hensiktsmessig å notere nøyaktig, best læres gjennom imitasjon. Og hun eksemplifiserer med ”rytmisk utføring innan eit stilidiom, som til dømes ulike variantar av swing-frasering, ein spesiell intonasjon, eller karakteristiske forsiringar.” (ibid).

Mellomnivå

Det andre nivået av timing, som jeg velger å kalle ”mellomnivå”, kan kanskje forstås som rytmesans slik det blir brukt i hverdagen, og likner rytmelære slik det kan fremstå i undervisningssituasjoner. Dette nivået av timing kan forklares så enkelt som ”å holde takten”, ha oversikt over hvilken taktart man spiller i og treffe de riktige 16-delene og 8-delene.

Trommeslageren: Og så er det noe med, altså, dårlig time også, ta en trommeslager da, som hanger seg igjennom liksom, og når han kommer til brekket så har han ikke forståelse for at han skal inn på eneren, da kommer han inn på ”tre og” – typisk dårlig timing. Og dem finnes det haugtall av, de som øker i brekket eller kommer inn feil og sånne ting. Det har med timing å gjøre.

Mellomnivået av timing henger også sammen med alminnelig takt- eller rytmefølelse, også innenfor dans og idrett.

Bassisten: Du har et eksempel, altså jeg husker for eksempel han – jeg kom på det akkurat nå – han Ådne Søndrål, tidligere skøytestjerne som sa noe i et intervju mens han var på høyden som skøytestjerne. Han ble spurt konkret om dette med fritid eller sosial hygge og dansing og slikt, da ble han sitert på dette: ”nei danse, det er det verste jeg vet, jeg er så dårlig koordinert at jeg er ikke i stand til å høre puls. Han sa det om seg selv, ”jeg er ikke i stand til å høre rytme. Og da tenkte jeg i mitt stille sinn: ”det kan du se på så mye som han detter på skøytebanen”, jeg tror han er dårlig koordinert i det hele tatt. (Latter fra alle)

Ifølge informantenes erfaringer kan det se ut som om forståelsen for denne type time varierer fra individ til individ, og at det finnes mennesker som har lettere for denne type time enn andre.

Gitaristen: Jeg er usikker på om det er mulig å være født helt uten timing, men jeg har inntrykk av at det er mulig.

Bassisten: Det er noen som er det.

Trommeslageren: Ja, det har jeg vel sett på et dansegulv her og der.

Bassisten fremholder imidlertid at time på ”mellomnivå”, i likhet med time på ”mikronivå” også kan utvikles gjennom samspill.

Bassisten: Men det er noe med det at man har en viss grunnfølelse for rytme fra begynnelsen av, men så får man utviklet den ved å øve og spille mye på samme måten som man får utviklet sitt muntlige og skriftlige språk ved å delta i, ved å snakke mye eller og skrive mye. At du får skjerpet sansen for, ”nei, jeg gjør heller ditt enn datt, selv om jeg kunne gjort ditt”, ”eller jeg kunne gjort datt”, mener jeg, ”så gjør jeg heller ditt”. Man får etter hvert finslipt eller utviklet sansen for det. Jeg vil bruke den sammenlikningen jeg.

Meg: Med språk?

Bassisten: Ja, sammenlikne timing eller rytmisk samspill med verbal kommunikasjon.

Her bruker Bassisten sammenlikningen med språk, ikke kun for å beskrive timing på ”mellomnivået”, men også som en generell sammenlikning for hvordan en musiker velger å gjøre hva. Akkurat som man i det muntlige språk lærer seg å fortelle den samme historien på litt forskjellige måter, gjerne ut fra den aktuelle konteksten, vil man kunne ”time” valgene for musikalske ytringer ut fra samhandling med for eksempel medmusikanter og publikum, og finslipe sansen for det, og etter hvert bli en dyktig ”musikkforteller”.

Selv om time og rytmesans, i følge informantene, kan variere fra individ til individ, kan også oppvekst og kultur kan bety mye for timen og rytmesansen i følge Trommeslageren og Bassisten.

Bassisten: Men det er også andre eksempler på det, militæret for eksempel. I militæret, til min store overraskelse, da var jeg altså nitten-tjue år ikke sant, enogtjue – eller noe. En person der var ikke i stand til å marsjere i takt. Alle vi andre gikk i takt med den største selvfølgelighet, ikke sant, han greide det ikke. Og det er et eksempel på det du sier at da fins det folk uten time da. I hvert fall her i Norge, men det er selvfølgelig delvis kulturelt betinget, det hører jeg fra folk som har vært på Cuba. Jeg har aldri vært på Cuba, men jeg holder på litt med salsamusikk, og da treffer jeg folk som er fra Cuba, og nordmenn som har vært på Cuba. Og blant sistnevnte kategori, altså

nordmenn som har vært på Cuba, kolleger av oss, for eksempel (...) fortalte at man treffer fire-fem år gamle jenter som danser i suveren klave. Med suveren koordinering, de danser i ett beat, og klasker et annet beat med rytmeinstrumenter i hendene. Det har de fått inn med morsmelka si. Men de er ikke mer geniale de enn oss som er født her, det er bare en helt annen kultur.

Trommeslageren: Jeg har jo vært der nede på Cuba, og vi ble kjent med noen der som dro oss ned til gamlebyen hvor det bare var vi som var hvite, og så var det party med dansing. Jeg har aldri følt meg så stiv noen sinne. Det var helt krise, altså, de var jo superbra ikke sant, jeg bare følte meg rett og slett dum. Men de har det i blodet rett og slett.

Bassisten: Ja, men de er vokst opp med det fra de er født, fra de åpner øynene så får de polyrytmikken som durer og går, mange forskjellige parallelle rytmemønstre som er en del av livet deres, som de blir oppfostret med omtrent som språk, tror jeg. At det blir helt naturlig for dem.

Det som Bassisten og Trommeslageren her forteller om time, men også om musikk generelt, kan kanskje forstås som det musikalske morsmål. Man blir oppfostret med en type musikk som ”blir helt naturlig for dem” fordi de hører den rundt seg hele tiden. Man utvikler musikkforståelse og evnen til å utøve sin egen musikk gjennom å være en del av en kultur og gjennom å høre og spille, klappe og danse. Her kan vi altså trekke paralleller til det musikalske morsmål, men også til flere av kategoriene fra forrige kapittel, blant annet induktiv metode, ”play” og uformell læring. Først kommer fenomenet, representert som den klingende musikken, og deretter praktiseringen, som ikke nødvendigvis har som formål å forbedre utøvelsen. I Vesten er det nok ikke vanlig med levende musikk i like stor grad som på Cuba³⁶, men mange vestlige barn vokser opp med mye musikk rundt seg presentert gjennom media. Rytmiske sjangrer, med forskjellige grener av popmusikk på suveren førsteplass, er svært godt representert i media. Denne musikken må derfor kunne oppfattes som mange vestlige menneskers egen musikk eller musikalske morsmål, på samme måte som cubanernes egne musikk sjangrer oppfattes som cubanernes musikalske morsmål. Det er imidlertid viktig å presisere at også cubanerne har radio, og det er stor sannsynlighet for at mange cubanere identifiserer seg med annen musikk enn sin egen folkemusikk, på samme måte som mange nordmenn identifiserer seg mer med rock, hip-hop, eller klassisk musikk enn av norske folketoner (Ruud 1997: 23). Mange unge som vokser opp i dag, både i vestlige og ikke-vestlige land, har muligens også et selvbilde som musikalsk flerkulturelle (ibid: 42)

³⁶ Har selv vært i Havana, og det er påfallende hvor mye levende musikk som blir spilt på gaten.

Det er vanskelig å tenke seg at sentrale psykologiske trekk, som musikalitet og musikalsk identitet, i dag formes utenfor mediernes innflytelse (Ruud 1997: 17).

Læring av time vil nok i mange tilfeller, som læring av morsmål, følge en induktiv læringsmåte fordi erfaringen av time er så ”praktisk”. Det handler om å slå rytmer og det handler om å oppdage rytmer og oppdage at man kan spille rytmer. Bassisten forteller også om oppdagelse av sitt eget talent gjennom respons fra omgivelsene, som en viktig motivasjonsfaktor.

Bassisten: Hvordan har vi lært timing, ja. Jeg oppdaget på et forholdsvis tidlig tidspunkt at jeg hadde et visst talent for det, og det er sånn som med Trommeslageren det; man setter seg til trommesettet og så merker man på omgivelsene at, å ja, dette funker, jeg har rytmesans jeg. Jeg for min del klunka lite granne, klasket lite granne trommer som bitte liten og oppdaget det at jeg har alminnelig rytmesans og merket det på gitaren i tensingkoret at jeg skjønner da hva (synger en 8-beat trommegroove) er for noe.

For informantene handlet det altså om å oppdage, forstå, oppdage at man forstår, og ha glede av rytmer og musikk generelt når de begynte å spille. Og timing på mellomnivå er kanskje den første type av timing man blir oppmerksom på når man begynner å spille et instrument.

Helhetsnivå

Det tredje nivået av timing informantene var inne på, handler om helheten i musikken. Og denne type timing er nok beslektet med komposisjon eller improvisasjon slik de to fenomenene ofte blir forstått. Det ble ikke snakket så mye om denne utgaven av timing, men gitaristen ville presisere at det ikke kun er de små rytmiske elementene som er viktige når man snakker om timing.

Gitaristen: Nå mener jeg ikke bare 16-deler og sånn, jeg mener storformen også. Når skal jeg gjøre hva, når skal jeg sette inn nådestøtet, når skal jeg gjøre ditt og når skal jeg gjøre datt. Når er det riktig å gjøre dette osv.

På dette nivået kommer valgene inn i større grad enn på de ”lavere” nivåene av timing. Time på ”mikronivået” er nok som oftest innarbeidet på et mer ubevisst plan gjennom prøving og feiling og sammenlikning med andre musikere. Det vil være vanskelig for en musiker å ta et bevisst valg i hver eneste takt om hvor på slaget man skal treffe. Her er det snakk om små nyanser (frepå og bakpå) og man må muligens ha en del erfaring i samspill for å i det hele tatt være bevisst på dette nivået av time.

Det andre nivået av time (mellomnivået) kan nok ofte være både bevisst og ubevisst. På den ene siden kan man sitte og lese rytmenotasjon og være bevisst på hvilket slag i takten man spiller. Mens man på den andre siden helt ubevisst kan spille det som føles riktig uten å tenke på om det er andre eller tredje slag i takten man spiller. Om valgene i denne sammenhengen er bevisste eller ubevisste handler kanskje mest om hvilken type musiker man er, og om man er glad i musikkteori eller ikke.

Det tredje nivået av timing (helhetsnivået) handler nok i større grad om bevisste valg. Her kan det for eksempel være snakk om det skal være ett eller to refrenger på slutten av låten, om trommene skal være med fra begynnelsen av eller komme inn på første refrenget, og om gitaristen skal spille et rytmeostinat gjennom hele låten eller kun legge akkorder i begynnelsen og spare rytmeostinatet til refrenget. Dette med å være bevisst eller ubevisst om timing kan gjelde på alle de tre nivåene, man kan ta ubevisste valg på det høyeste nivået (komposisjon – helhet) og bevisste valg på det laveste (ligge frempå eller bakpå), men det motsatte er muligens det vanligste.

Kanskje er det også derfor slik at læring av forståelse for helhetsnivået av time kan fungere i undervisning, at man i en undervisningssituasjon kan lære om og analysere ”storformen” som Gitaristen kaller det. Time på mikronivået er derimot kanskje noe som er vanskelig å forstå intellektuelt og blir derfor lettest en integrert kunnskap eller ferdighet gjennom erfaring i samspill med andre musikere.

Øret

I tillegg til timing nevnte informantene øret da de ble spurt om hva som er viktige egenskaper for en rytmisk musiker. I dagligtale kan det å spille uten noter gjerne være ensbetydende med å spille utenat. Å spille utenat kan imidlertid være vesensforskjellig fra det å spille på øret, selv om man i begge tilfellene ikke bruker noter. Når man spiller utenat spiller man innøvd repertoar slik det ble innøvd. I den språklige verden kan dette kanskje sammenliknes med en resitasjon av en tekst som er lært utenat, eller et skuespill hvor skuespillerne sier replikkene ordrett slik de er nedskrevet i manus. Man kan også spille utenat noe man har lært seg på øret gjennom planking, og spille så likt originalen som mulig. For informantene ser det imidlertid ut som at det i begrepet ”øret” og å ”spille på øret” ligger en generell tilnærming til musikk og orientering i lydbilde under samspill som ikke nødvendigvis handler om å lære seg musikkstykker utenat.

Trommeslageren: Det som også er viktig er øret. Altså, høre hva som skjer. (...) ikke bare gehør, men høre hva som skjer i musikken. Lytting rett og slett.

Grunnen til at han sier "ikke bare gehør" når han snakker om øret, er kanskje at begrepet gehør for mange er begrenset til å bety planking av låter, eller hørelærefaget ved undervisningsinstitusjoner. Bassisten, som også underviser i samspill, gir et godt eksempel på hva øret kan bety i rytmisk samspill.

Bassisten: Jeg pleier å si til elevene mine: "husk på at det viktigste redskapet vårt er ikke hendene våre, men det er ørene våre". Hvis de viser tendenser til å overspille og skravle for mye, altså, å lage for mye lyd og tar for lite pauser, så minner jeg dem på det. (...) "du må høre hva du gjør, du må høre hva de andre gjør, for det er viktigere enn å bevege hendene på instrumentet".

Ikke bare når han snakker om timing, men også når han snakker om øret, referer Bassisten altså til det muntlige språk. Han bruker ordet skravling når elevene spiller mer enn nødvendig, eller spiller uten mening. Mange lærere kjenner seg nok igjen i den verbale versjonen av dette fenomenet; elevene prater i munnen på hverandre, ingen blir hørt fordi alle prater hele tiden og de er kanskje mer opptatt av å prate selv enn å lytte til andre. På samme måte kan musikere altså "mase", de er mer interessert i å bli hørt selv enn å få en god dialog, og "samtalen" blir derfor verken utviklende eller lærerik.

Muntlig gehør

Med begrepet øret ser det altså ut som om informantene ikke utelukkende mener gehør slik det ofte undervises i hørelærefaget på videregående og høyere utdanning, hvor man gjennom lytting blant annet lærer å gi riktige musikkteoretiske navn på intervaller og akkorder. Johansen (2004 186ff.) kaller denne type gehør for intellektuelt gehør, og knytter denne gehørformen til musikkteoretiske begreper og notasjon.

Det å spille på øret, eller å tilnærme seg musikken på øret, slik som informantene beskriver det, ser imidlertid ut til å bety noe annet. Dette minner om det Johansen (2004) kaller muntlig gehør, en gehørtradisjon som ofte kan være non-verbal eller intuitiv (ibid: 187). Noe som kan kjennetegne et godt muntlig gehør er evnen til å utføre et gehørtradert repertoar stilriktig, med god forståelse for stilmessige nyanser og koder (ibid: 188). Johansen knytter denne

gehørformen opp mot gehørmusikk slik Lilliestam (1995) beskriver det³⁷. Som nevnt tidligere i oppgaven er den rytmiske musikken en del av det som Lilliestam beskriver som en gehørmusikktradisjon. Denne musikken har sin egen grammatikk og er bygget opp av formler som gjør at den egner seg for en ”muntlig” tilnærming. Johansen (2004: 188) kaller gehørbasert musikk for formelbasert og bruker ord som kodefortrolighet når hun snakker om læring av denne musikkformen. Bassisten knytter også dette med øret opp mot et passivt repertoar og musikalske koder.

Bassisten: Jeg er jo skolert som orkestermusiker, ikke sant. Og jeg har lite granne jobber i større band og orkestre hvor man leser noter, og der er det jo avgjørende at man kan lese noter. Men sånn som vi holder på her, og veldig mye som vi tre gjør ellers også, der er ikke noter noe poeng i det hele tatt. Der er det bare øre. Det er noe som heter taus kunnskap, eller passivt repertoar eller noe sånt; man har hørt mye låter og har prøvd og spilt mye låter som man mer eller mindre har lært seg på øret. Du vet popmusikk, det kunne jo alle svart bekreftende på, fra Paul McCartney og oppover. Han, eller de kara der, av den typen, alt de kan har de lært på øret, og det var jo sånn vi lærte poplåter, eller lærer poplåter, så gjør vi det bare på øret. Det er det samme med jazzlåter, i den grad vi driver med jazz da.

Her snakker Bassisten om viktigheten av å lære på øret i både pop- og jazzsammenheng, og han mener det er en generell regel at mange pop- og jazzmusikere har lært å spille på denne måten. Noe som også er interessant, er at han presiserer at vi ikke lærte, men også lærer (nå) ”poplåter på denne måten”. Her er det derfor fristende å trekke frem en mekanisme som ligger i selvlæring, nemlig at den ikke er undervisningsbetinget. Læringen er ikke kun forbundet med en undervisningssituasjon og har derfor større sannsynlighet for å forekomme i andre situasjoner, blant annet i uformelle situasjoner (jf. uformell læring). Dersom bassisten, hypotetisk sett, hadde lært alt han kunne gjennom undervisning ville han risikert å legge mye av læringen fra seg når han sluttet å gå til undervisning. Men siden han er ”selvlært”, er ikke læringen knyttet til en bestemt situasjon (undervisningssituasjonen), eller den tidsepoken han gikk til undervisning. Selvlæring har ikke nødvendigvis en markert begynnelse, som for eksempel ”den dagen jeg hadde min første pianotime”, og heller ikke en slutt som for eksempel ”den dagen jeg sluttet å ta pianotimer”. Selvlæring begynner gjerne med en interesse for, eller oppdagelse av, fenomenet – i denne sammenheng den klingende musikken (induktiv læring).

³⁷ Se kapittel to i denne oppgaven under overskriften ”Rytmisk musikk” og kapittel fire under overskriften ”Det musikalske morsmål”.

Begrepet ”taus kunnskap” som Bassisten bruker, finner vi blant annet igjen hos Hanken og Johansen (1998: 184ff.) som knytter dette begrepet til egenerfaring. Hanken og Johansen mener at begrepet innforstått kunnskap kanskje er mer dekkende enn taus kunnskap, og at ”det finnes viktige sider ved musikalsk erkjennelse og kompetanse som ikke kan uttrykkes verbalt, men som likevel anerkjennes som kunnskap” (ibid: 184). Fordi denne musikkunnskapen ikke kan formidles ved hjelp av ord eller symboler, trekker Hanken og Johansen (ibid.) frem demonstrasjon, observasjon, imitasjon og fysisk veiledning som viktige undervisningsmetoder.

Der er altså viktig å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får egne sansemessige erfaringer med musikk og musikkutfoldelse (ibid: 185). En slik erfaringsbasert læring vil muligens likne mer på mesterlære enn undervisning.

Selv om ingen av informantene nevner en spesiell mester de har oppsøkt, nevner alle hvor viktige lydopptak av forbildene har vært for instrumentallæringen. Som nevnt om mesterlære i kapittel fire i denne oppgaven, kan imitering av lydopptak sammenliknes med mesterlære. Informantene synes imidlertid det er vanskelig å gi noe klart svar på hvordan de har lært timing, passivt repertoar eller taus kunnskap.

Trommeslageren: Det er vanskelig å si. Det er noe som ligger i en når du begynner å spille tror jeg; og så har du kanskje også forståelsen for musikk og de du spiller med opp gjennom årene. Det er jo noe du kan tilnærme deg tror jeg, men jeg tror også det er noe som ligger der.

Det ser altså ut til at det hos informantene ikke ligger konkrete læringsstrategier til grunn for denne type læring. Som ved læring av morsmål er det for de fleste kanskje knyttet ubevisste eller intuitive strategier som er til læring av gehørmusikk. I likhet med Hanken og Johansen (1998) trekker Johansen (2004: 193) frem imitasjon som en sentral læringsaktivitet for utøvere i gehørbaserte musikktradisjoner. Gjennom imitasjon kan en naturligvis tilegne seg konkrete bestanddeler som akkorder, melodi og rytmikk. Men ifølge Johansen (ibid) kan en også tilegne seg en kontekstuell forståelse for improvisatoriske strategier, noe som sannsynligvis vil være vanskeligere å tilegne seg gjennom nedskrevet musikk. Jeg tror imidlertid at dette ikke bare gjelder improvisatoriske strategier, men også musikalske eller gehørmusikalske strategier.

Trekker man parallellen til språk, kan man si at å spille på øret eller ”lese musikk med ørene”, slik Bassisten beskriver det, kan sammenliknes med å være i interaksjon i en samtale. Man

lytter (øret), kjenner igjen (musikkforståelse) og responderer (timing), og samtalen utvikler seg innenfor et tema eller fra tema til tema. Som instrumentalist i en jamsetting³⁸, for eksempel der hvor informantene er husband, spilles det ofte låter musikerne ikke har øvd på. Noen låter har musikerne spilt tidligere i andre sammenhenger, mens det til andre låter kun er knyttet et vagt minne. Man husker kanskje ikke alle elementene i låten, og bruker den harmoniseringen man mener passer.

Musikere med felles musikalske referanser vil imidlertid ofte velge de samme eller liknende akkorder der hvor de er usikre, slik at samspillet vil kunne fungere selv om ikke alle husker låten likt. Hvis ikke må man ro seg ut av situasjonen som best man kan. ”Roing” kan være en god egenskap for rytmiske musikere på samme måte som det, i den verbale verden, er en viktig egenskap for en god retoriker. I samspill finnes det også ”sikkerhetsmarginer”, hvis for eksempel bassisten legger grunntonene til en Am mens pianisten synes at en Cdur ville være en riktig akkord, så vil disse to akkordene sammen utgjøre en Am7, noe som i de aller fleste tilfeller vil fungere. Det samme gjelder hvis pianisten legger en Gdur mens bassisten legger tonen C, da vil resultatet låte som en slags Cmaj9 som ofte vil fungere dersom C er tonika (altså låten går i Cdur). Gitaristen kan imidlertid tillate seg å ligge på et riff i et høyere frekvensområde med diatoniske toner, og trenger noen ganger ikke å forandre den valgte figuren før en eventuell modulasjon. En annen mulig løsning er å velge seg et riff som starter etter det første slaget i takten slik at man først kan høre hvilken grunntone bassisten velger, for deretter å følge etter.

Med ”å spille på øret” snakker man altså her om å finne en rolle som gjør at kompet fungerer, også hvis man ikke kjenner låten fra før. Man kan også spille på øret selv om man har hjelp av en enkel besifringsblekke³⁹, da er det gjerne kun akkordgrunlaget som er satt i blekken mens musikerne selv velger metningstoner, ostinater og minste rytmiske underdelinger.

³⁸ Med jamsetting i denne sammenhengen mener jeg de aktuelle musikkjangrene som informantene utøver som husband på denne ”jammen”, altså populærmusikk, jazz, soul, funk, countrymusikk og beslektede sjangrer. Denne språk-/musikkparallellen ville ikke passe til for eksempel frijazz.

³⁹ Se kapittel to.

Øret og noter

Da jeg spurte informantene om hvor viktig notekunnskap var, kom de fort inn på temaene timing og øret igjen, og det ser ut som om disse to elementene hadde en betydelig rolle for informantenes musisering.

Trommeslageren: Når det gjelder det som vi driver med her er ikke notekunnskaper så veldig viktig, her er det øret som gjelder. Men det er også viktig å kunne noter, og det kan egentlig Bassisten fortelle mer om. Men sånn som jeg ser på det er noter viktig i teatergreier, ting som skal gjøres med masse folk så må folk være på plass, spille der hvor de skal. Du [henvender seg til bassisten] har sikkert en lettere måte å forklare det på, men..

Det kan se ut som informantene har et litt ambivalent forhold til noter. På den ene siden er det å kunne noter er et veldig nyttig redskap, men det kan også være et stort handikap hvis man ikke også kan spille på øret.

Trommeslageren: Ja, og det som jeg legger veldig godt merke til, når folk har gått og lært noter, og spiller veldig mye etter noter, så har de veldig vanskelig for å spille uten. De har vanskeligere for å tilnærme seg musikk uten å ha noter.

Bassisten: For det har de ikke lært, det har de ikke øvd på.

Trommeslageren: Nei, de har ikke øvd på det.

Bassisten: De har øvd på å lese musikk med øynene og ikke med ørene.

Trommeslageren: Ja, og det kan bli krise for en...

Bassisten: Slik at det å spille uten noter det blir livsfarlig.

Trommeslageren: Ja, ja.

Bassisten: ...føles som livsfarlig...

Trommeslageren: Så det er det stor forskjell på

Bassisten: ...hjelpeløs.

Meg: Ja, så det notegreiene det er på en måte en skolert egenskap, da?

Bassisten: Å ja!

Trommeslageren: Ja, ja, og det er ikke feil å ha det, men man bør ha begge deler. Både å kunne lese, men også å høre og tilnærme deg musikken bare ved hjelp av øret.

Meg: Ja, for det å spille på øret handler ikke bare om å lære ting utenat, det handler om noe annet også, eller?

Trommeslageren: Ja, ja, det har med tilnærming av musikk, generell tilnærming av musikk – hvordan du gjør det.

Det å spille etter noter, eller lese nedskrevet musikk, kan altså være et nyttig redskap. I følge informantene er det imidlertid viktig å kunne *tilnærme* seg musikk også uten noter. I dette ligger det altså at tilnærming til musikkutøving ved hjelp av gehøret, er annerledes enn tilnærming til musikkutøving gjennom notelesning. Sannsynligvis finnes det grader av notesentrerte og gehørsentrerte tilnærminger. Har man en bimusikalsk tilnærming til musikkutøving (Green 2002), vil man ha muligheten til å forstå både de muntlige og de skriftlige aspektene ved musikkutøving.

Øret og lydbilde

I sammenheng med lytting og øret ble det, under intervjuet, også pratet om det å orientere seg i et lydbilde. Informantene hadde måtte kjempe med vanskelige lydbilder på diverse spillesteder med varierende kvalitet på lydanlegg og lokaliteter.

Gitaristen: Så tror jeg det er viktig at folk lærer seg å takle forskjellige lydbilder. Det er faktisk viktigere enn man tror, hvis du er vant til bare ett lydbilde så får du et sjokk hvis du kommer i en annen setting.

Meg: Hva mener du med lydbilde?

Gitaristen: Jo, plassering av instrumenter, det kan være forskjellige typer anlegg, det kan være forskjellige besetninger..

Trommeslageren: Ja, hvor lyden kommer fra, lære å lytte, og det også lærte jeg fryktelig mye av, sikkert dere også, på Smuget – gamlesmuget – hvor det var et elendig anlegg, nesten mer elendig enn her, dårlig monitoring og sånn. Og det var sånn med Marius Müller, min gode gamle venn, det var sånn derre ”lær deg hva du skal lytte på, og hvor lydkilden kommer fra”. For det har ikke med hvor mye du skrur opp ting i monitor og så videre og så videre. Det har med det som skjer rundt deg på scenen. Hva er det du har behov for å høre?

Det ser altså ut som om en viktig egenskap for en utøvende musiker er å kunne stille ørene inn på å lytte til det du har behov for å høre for å kunne gjøre jobben, fordi lydanlegg og

plassering på scenen langt i fra alltid er ideell. Det er mange kompromisser, og mange spillesteder er i utgangspunktet ikke laget for livemusikk.

Bassisten: Det var det samme som jeg var så vidt inne på i sted, det med min bakgrunn med skolering som orkestermusiker. Gjennom den kverna der får man ganske god trening i, og blir utfordret på, å lære seg å orientere seg med ørene i kompliserte lydbilder, sammensatte lydbilder og utfordrende eller fremmedartede eller fiendtlige lydbilder:), skjønner du hva jeg mener? Og hvis det er mye og det høres kaotisk ut, få trening i det, i å håndtere det mentalt og auditivt, sånn at du lærer deg palle ut med ørene hva du skal orientere deg etter og høre etter hva som sammenfaller med det man selv skal gjøre. Og hvor man skal plassere seg i forhold til andre, altså å lære seg å organisere et voldsomt lydinntrykk, et voldsomt auditivt inntrykk, sammensatt og kaotisk kanskje, lære seg å organisere og sortere og plukke ut. Det er relevant både i et digert orkester, kanskje avantgardistisk brutalt orkester med mye pang pang pang og gnikka gnikka gnikka. Eller i brutal tungrock, eller i, for min del, latinamerikansk rytmisk musikk hvor trommene, trommemønstrene er fryktelig forskjellige og motstridende og aggressive. Man må lære seg å organisere, få trening. Det kan man ikke gjøre ut av løse luften, det må man øve seg opp i. Det kan man bare lære gjennom øving, tror jeg, trening altså, og det er også noe vi gjør her.

Bassisten peker også på skolering som nyttig under læring av å manøvrere i vanskelige lydbilder, men den læringen han beskriver her er likevel en erfaringsbasert læring mer enn en undervist læring. Selv om orkesteret var et ledd i den formelle undervisningen, kunne denne erfaringen sannsynligvis like gjerne kommet gjennom uformelt samspill. Derfor kan vi i dette tilfellet muligens snakke om mesterlære eller situert læring, fordi det var erfaringen han fikk gjennom orkesteret, og ikke nødvendigvis undervisning, som førte til denne læringen.

Samspill og møte med mennesker

Som nevnt i forrige kapittel, skiller Nielsen (1998) mellom ”deliberate practice”, som hun oversetter med målrettet øving, og ”play”, som hun beskriver som å spille igjennom tidligere lært repertoar, eller det å improvisere når man ikke har som formål å forbedre utøvelse. ”Play” ble i forrige kapittel sammenliknet med læring av morsmål; man prater uten at målet er å bli en bedre morsmålsutøver. Begrepet ”play” ble imidlertid også satt i sammenheng med nettopp jamsession hvor man ofte spiller igjennom tidligere lært repertoar, med større eller mindre modifikasjoner alt etter hvordan ”jammerne” kjenner låten.

På denne aktuelle ukentlige ”jammen” hvor informantene er fast husband, åpnes kvelden ved at husbandet spiller noen få låter. Etter hvert inviterer konferansieren opp musikere som han

kjenner fra før, og oppfordrer samtidig det øvrige publikum til å ta kontakt dersom de ønsker å komme frem for å spille eller synge en låt. Husbundet stiller seg til disposisjon når det trengs akkompagnement. Alle informantene fremholder rollen som husband på en slik jam som spesielt lærerik, både når det gjelder sjangerforståelse, musikkforståelse og menneskekunnskap.

Trommeslageren: Det har noe med det jeg sa i sted, det derre med salsa og sånne ting, her er det så mye som skjer og plutselig kommer det en og spiller tostrens gitar og strupesang, som har vært og lært nedi fjellheimen i.. ja nå husker jeg ikke.. Langtvekkistan:) Så det er masse impulser, spesielt på steder som dette her, som du lærer utrolig mye av.

I tillegg til å kunne improvisere på instrumentet sitt, må husbandet også kunne improvisere med gangen i låten⁴⁰, og hele tiden modifisere seg etter hvordan gjesten mener at låten skal være. De får anledning til å ”surfe” sammen med profesjonelle musikere, men blir også utfordret til å gjøre det beste ut av det når nybegynnere entrer scenen.

Bassisten: Da er dette stedet her et nokså enestående eksempel i så måte tror jeg altså. Det er ikke så mange andre steder hvor man lærer akkurat det vi lærer her. Men der kom jeg på noe akkurat med det man lærer mye av her, eller om det man lærer mye om her sånn som vi holder på, i alle fall for min del, jeg snakker for min egen del: Om menneskene. For det kommer, som sagt som Trommeslageren sier, det kommer all verdens typer her, unge og gamle, gutter og jenter, damer og menn, spiller synger med forskjellig slags underforståtte forutsetninger som de ikke artikulere med ord, men som blir opp til oss å lære å lese og tolke og lukte. Det er lærerikt det! Om menneskene, vi lærer om våre medmennesker, i hvert fall jeg, lærer om mine medmennesker, om menneskesinnet, altså. Det gjør jeg av å stå her. (...) av å være i huskompet, for det kommer proffer, supervirtuoser på et instrument, eller virtuose proffe sangere. Eller folk som har tatt virkelig mot til seg for å tørre å gå opp å synge en eneste sang og de viser at de kanskje egentlig ikke burde gjort det. Men..

Trommeslageren: Men de skal ha for at de tør å gjøre det.

Bassisten: Nettopp, nettopp, og dette lærer vi, jeg, noe av, altså, om folk, lærer om folk. Det blir litt på samme måten som en restauranteier kanskje ville sagt, hvis du hadde intervjuet en restauranteier ville han kanskje fortelle noe om at han lærer hver dag, ”her kommer alle slags folk innom og jeg lærer om menneskene av å drive denne restauranten”.

⁴⁰ Med ”gangen” menes rekkefølgen av låtens deler, i popmusikk snakker man altså som regel om rekkefølgen av vers, refreng og bro.

Her er det altså ikke snakk om terser og kvinter lenger, men om å lære å lese, kjenne og se an de menneskene man spiller med. Det handler om kommunikasjon, både verbal, nonverbal og musikalsk. Den første kommunikasjonen mellom huskompet og gjesten er en verbal kommunikasjon hvor man avtaler låt, toneart og tempo, og allerede her danner man seg gjerne et bilde av kompetansen til gjesten. Husbandet trener altså opp kompetansen sin både som gehørmusikere og menneskekjennere. Denne menneskekunnskapen som informantene her snakker om som viktig i forhold til rollen som husband på jam, kan være viktig for sessionmusikere også i andre sammenhenger. Som sessionmusiker er det ikke alltid man spiller med profesjonelle musikere, ofte blir man hyret inn i situasjoner hvor man akkompagnerer uerfarne artister som nettopp er blitt ”oppdaget” og som ikke er trent i å formidle sine musikalske ønsker og tanker til bandet.

Men det er ikke kun menneskekunnskap man lærer av de forskjellige menneskene som kommer innom. I følge Trommeslageren kan både stilforståelse og ”musikalske fremmedspråk” læres gjennom uventede møter med stilarter bestående av koder man ikke er helt fortrolig med.

Trommeslageren: Jeg føler at jeg lærer hele tiden fordi det er forskjellige folk man spiller med, og så vipper man kanskje plutselig innom musikkstiler man ikke har spilt før. Man kan gå et helt år uten å spille salsa og så plutselig så spiller man salsa med noen. Og selv om man ikke kan det så godt, så lærer man av det. Det er sånn, her på ”jammen” også, jeg er ikke noe salsatrommeslager, men plutselig så kommer han Joner eller Håkon Graf, og så prøver man å henge med på det. Og selv om jeg ikke er noe salsatrommeslager i det hele tatt, synes jeg det er jævlig gøy fordi at du lærer av det ikke sant, plutselig så er basstrommeslagene helt annerledes i forhold til vanlig popmusikk og så videre.

Du kan godt spille jazz hele livet uten å komme borti verken contry eller western for å si det sånn:), nei men ikke sant, men det har noe med tilnærmingen av musikk, hva du kommer borti og sånn også, hva du vil komme borti.

Trommeslageren snakker her om å lære gjennom å kaste seg ut i stilarter eller musikalske språk man ikke er vant til, noe som kanskje kan sammenliknes med å lære språk gjennom å oppholde seg og delta i aktiviteter der hvor det aktuelle språket anvendes. En slik måte å tilnærme seg språk på er ofte anbefalt av pedagoger som underviser i språk. Man lærer ikke fremmedspråk på noen bedre måte enn ved å oppholde seg i et land hvor dette språket benyttes, lytte til andre og bruke språket selv i sine daglige gjøremål. Samtidig vil det nok alltid være en del ord og uttrykk som trenger litt ekstra bearbeiding på kammerset.

Gutteromsarbeid

Måten informantene beskriver samspill i jamsammenheng kan som tidligere nevnt settes i sammenheng med begrepet ”play” (Nielsen 1998 og Ericsson et al. 1993) som ble beskrevet i forrige kapittel, det spilles eller improviseres gjennom kjent repertoar uten at målet nødvendigvis er å lære. Alle tre informantene fremholder dette som veldig lærerikt, men det finnes også viktige ferdigheter som ikke kan læres gjennom å ”leke”. I følge Gitaristen må dette læres gjennom gutteromsarbeid, noe som kan minne om begrepet selvregulert læring fra forrige kapittel. Den selvregulerte student reflekterer over, planlegger og iverksetter en rekke aktiviteter for å nå sine mål, samtidig som den lærende kontinuerlig overvåker effekten av disse aktivitetene, modifierer og lager nye læringsmetoder der det trengs (Bråten og Olaussen 1999).

Gitaristen: Da må jeg tilbake til planking, altså det å gå grundig til verks og planke soloer, det være seg Jimi Hendrix, John Coltrane, hva som helst. Det er et puslespill og et helvetes repetisjonsarbeid, og man lærer det ikke automatisk i samspill, selv om samspill er uhyre viktig og nesten viktigst vil jeg si. Men akkurat de detaljene der kan man ikke ta med seg inn i samspill uten videre, det må gjøres på gutterommet. Det får du ikke til, tror jeg, sammen med andre, det må du rett og slett terpe. Og ikke for at man skal bruke akkurat det man har planket nødvendigvis, men for å få inn impulser og utvikle sitt eget spill. Noe gutteromsarbeid må man gjøre.

I følge Gitaristen finnes det altså ferdigheter man ikke kan lære seg i samspill, nemlig detaljene og finarbeidet. Når gitaristen snakker om å planke soloer, mener han å lære inn soloer fra lydopptak. Han hermer eller etterlikner ”mesteren” fra lydopptaket, og det kortsiktige målet vil da være å resitere musikken så likt originalen som mulig. Denne formen for læring kan likevel ikke gå inn under termen mesterlære slik fenomenet er omtalt i forrige kapittel, fordi det ikke innebærer deltakelse i praksisfellesskap (Nielsen og Kvale 1999: 24), heller ikke oppsøking av en musiker for å sitte ved mesterens føtter (Hanken og Johansen 1998: 96). Denne innlæringsmåten er nok beslektet med sistnevnte, med den forskjellen at man her sitter ved stereoanleggets føtter. Deretter må man kanskje inn i et praksisfellesskap (samspill) for å få tilbakemelding – noe stereoanlegget ikke kan gi.

Gitaristen: Man lærer veldig mye av planking, det må jeg bare få lov å si, men kan planke ting og det er veldig viktig. Mange sier om planking: ”nei det, nei fysj, da mister vi vårt eget uttrykk”. Men jeg mener at man bør planke mest mulig og være med å spille forskjellige ting (...) Hvis du er flink til å gjøre det ordentlig og analyserer og tenker ”hvorfør gjør han eller hun akkurat dette her”, jo da kommer du

også inn på timing til slutt; i fineste forstand. Det, pluss det man lærer i samspill.

Her er det altså ikke snakk om å kose seg og leke med sitt musikalske språk og ”play”. Gitaristen går så langt som å kritisere en trend som sier at planking og etterlikning kan ødelegge det personlige uttrykk. Her er det terping og målrettet øving det handler om, den er både strukturert og disiplinert. Det handler ikke nødvendigvis om å lære seg hele sanger, men å lære seg soloer eller mindre deler som er teknisk krevende og trenger mer tid og konsentrasjon enn man vanligvis oppnår i samspillsammenhenger.

Bassisten: For min del har det vært sånn med bassen at jeg har øvd inn en og en ting, altså en og en låt, en transkripsjon eller et lick – et bassgroove – som jeg har hørt. Jeg bestemte meg for eksempel å prøve å lære meg et bestemt pattern eller en bestemt solo av mine idoler, altså Jaco Pastorius, Marcus Miller eller en av de andre stjernene. Ta ”Teen Town” av Jaco Pastorius for eksempel, som alle el-bassister lærte seg, det er mange fortsatt som har det som sånn grunnpensum.

I tillegg til å lære gjennom lydopptak har Bassisten også funnet frem til notetranskripsjoner av licks og groover som han ønsker å lære seg.

Bassisten: Det finnes jo i bøker da etter hvert, notetranskribert altså. Når jeg har lært meg enkelte sånne ting, som for eksempel Jaco Pastorius-greier eller Marcus Miller-greier som jeg har funnet på noter eller hørt på en plate, så har jeg holdt på og øvd på det forholdsvis disiplinert til jeg har fått det til å gli, ja det er i grunn det det går på, bassgroover, basspatterns, som er kule å ha under vesten som det heter.

Dette er et godt eksempel på selvregulert læring, hvor den lærende på egenhånd planlegger og iverksetter aktiviteter for å nå sine mål (Bråten og Olaussen 1999). I dette tilfellet dreier det seg om å finne frem til egnet litteratur på egenhånd.

Alle informantene kaller seg selvlærte når det gjelder instrumentferdighetene innenfor rytmisk musikk, og har ikke lært denne musikkformen gjennom noe undervisningsopplegg. Likevel kan det se ut som det er vanlig at man i starten har en læreperiode hvor man bruker mye tid til å bli kjent med og utforske instrumentet på egenhånd gjennom ”gutteromsarbeid”. På denne måten lærer man inn grunnleggende og generelle teknikker og instrumentferdigheter, mens man siden knytter egenøving mer og mer til jobbrelevante kontekster. Man behersker etter hvert håndverket og trenger kun å modifisere seg etter nye trender eller nytt repertoar. Når man blir profesjonell og får mye praksis i sitt daglige virke, er

det kanskje vanligere med egenøving i forbindelse med enkelte jobber som krever ferdigheter som må læres eller oppfriskes, mens man kan gjøre andre jobber ”på rutinen”.

Trommeslageren: Jeg satt masse på gutterommet først, og så nede i kjelleren hos en venn der hvor han bodde, og de ble ganske lei av meg etter hvert, de tok sikringen i det lokalet jeg satt i for at jeg skulle komme opp:) (...) I begynnelsen øvde jeg innmari mye, men nå blir det bare at man øver når man skal gjøre nye prosjekter, eller nye låter og sånn.

Det informantene lærer gjennom planking handler som sagt ikke først og fremst om å lære noe utenat, for så å spille det i en konsertsammenheng nøyaktig slik det var. Det handler om å integrere større og mindre fragmenter i sitt eget repertoar, men også å lære seg å beherske tekniske ferdigheter som krever terping og flid. Man kan også flytte på disse fragmentene slik at betoningen blir forandret og de blir nærmest ugjenkjennelige.

Gitaristen: Man kan bruke det ubevisst og, og flytter litt på det og, det kommer inn i fingrene og i hjernen uten at man bruker det nøyaktig som det var kanskje. (...) Charlie Parker flyttet på sine egne riff hele tiden så de fikk en helt ny verdi.

I følge læringsforskeren og psykologen Albert Bandura (1986: 142ff.) vil en person som blir presentert for flere modeller eller eksempler under en læringsprosess vanligvis ikke kun kopiere en av modellene, men heller kombinere modellene og eksemplene. Sett i lys av dette, trenger læring gjennom planking ikke nødvendigvis å bety at musikeren blir bundet av det hun har planket, men det vil være naturlig å integrere og kombinere de forskjellige sitatene, kanskje til det ugjenkjennelige. Det man lærer gjennom planking er altså ikke kun nøyaktig det man har planket, men man utvider kunnskapsbanken på et generelt plan. Selv om delmålet i ”gutteromsarbeidet” ofte kan være å lære seg å spille nøyaktig slik ”mesteren” gjør på lydopptaket, er det egentlige målet med dette arbeidet å lære seg et repertoar av små bruddstykker som kan integreres i det musikalske repertoaret.

Bassisten: Ja, bruker en liten flik – et lite sitat av det og legger det inn et sted.

Det er interessant hvordan Bassisten hele tiden refererer til det muntlige språk for å forklare hvordan han tenker når han spiller musikk, og hvordan dette kjennetegner Bassistens tilnærming til den rytmiske musikken.

Bassisten: Ja, fra hele den tradisjonen, om du kaller det jazz eller pop eller soul eller funk. Hele den store gryta som inneholder alle de

ordene der, så er det et slags felles repertoar, mener jeg, av musikalske, hva heter det for noe på fagspråk da, ikke fragmenter men motiver, ja, eller vokabular. (...) Musikalsk vokabular. Du hører jo altså Larry Carlton og Mike Stern spille licks fra Coltrane og Parker, ikke sant. Marcus Miller og, ikke sant.

Bassisten nevner utelukkende den rytmiske musikken når han snakker om det musikalske vokabular, selv om han er klassisk skolert og har god kjennskap også til denne tradisjonen. Dette utelukker imidlertid ikke at også sjangrene innen den klassiske musikken og andre musikkjangrer har et eget vokabular med motiver som går igjen. Grunnen til at han likevel nevner den rytmiske musikken her kan ha sammenheng med at rytmiske musikere oftere lærer seg mindre musikalske fragmenter som de siden kan bruke i mange forskjellige sammenhenger, noe som i følge Johansen (2004:188) kan være et kjennetegn ved gehørmusikktradisjoner. Innenfor undervisning i klassisk musikk, og kanskje også undervisning i rytmisk musikk, er det vanligere å lære hele musikkstykker fra begynnelse til slutt, og formålet er å resitere stykket slik det er komponert. Under innlæring av klassiske musikkstykker kan det naturligvis være strategisk å lære deler av stykket og terpe på små fragmenter, men det er ikke et ideal å sette inn et lite Bach-sitat i et Mozart-stykke. Selv om komponister naturligvis er påvirket av hverandre, og kanskje også har hentet sitater fra hverandre, er ikke utøverne like frie til å forandre på musikkstykkene under fremførelsen dersom de skal spille etter idealene innenfor tradisjonen. Innenfor gehørbaserte musikktradisjoner er det imidlertid langt vanligere å sitere, og man kan for eksempel høre bebopsitater i funkmusikk og bachsitater i rock. Det er ikke alle som vil være enige i at all denne siteringen er estetisk forsvarlig, men den er kanskje viktig for musikkens og musikernes utvikling. Uansett kan det å lære seg sitater og musikalske bruddstykker være en naturlig innlæringsmetode av instrumentalferdigheter og musikkforståelse, og mange av oss har kanskje hatt gleden av å lytte til små barn som synger en kombinasjon av sangene de kan.

Det kan altså se ut som om gutteromsarbeid, eller strategisk læring, har vært viktig for informantene, kanskje spesielt for Bassisten og Gitaristen. De har planket og lært seg avanserte ferdigheter gjennom hardt og målrettet arbeid, selv om målet ikke har vært å benytte ferdighetene nøyaktig slik de er innlært. Da Gitaristen fikk se transkripsjonen om gutteromsarbeid føyde han til at det han planket ikke fungerte i praksis før det hadde ”modnet” i flere måneder. På samme måte vil det nok for mange være unaturlig å benytte seg av et nyervervet fremmedord umiddelbart etter at det er innlært.

Instrumentets tilgjengelighet

I tillegg til ”play” og selvregulert læring, nevnte gitaristen en annen og kanskje litt uortodoks øvingsmetode.

Gitaristen: ...men jeg har etter hvert skjønnet at det lønner seg å sitte med gitaren i fanget når jeg ser på TV eller gjør sånne ting. For man får jo motorikk av det og, og oppdaget nye ting da og. Selvfølgelig, jeg gjør jo det og men jeg kaller ikke det å øve, man blir bedre av det og.

Hvis dette er en utbredt øvingsmetode, er den nok mest utbredt blant dem som alltid bærer på instrumentet sitt, nemlig vokalister. Kanskje er dette instrumentversjonen av å nynne mens man holder på med praktisk arbeid eller å tromme en rytme på bordet under utålmodig venting. For gitarister og bassister kan denne metoden fungere godt og være en god øvingsvane som også kan forbindes (forsterkes) med avslapping og TV-titting. Spesielt siden el-gitar og el-bass ikke lager noe særlig lyd når den ikke er elektrisk forsterket, og derfor ikke er plagsom for eventuelle andre i huset. Keyboardister kan kanskje ikke øve på denne måten ettersom det ikke er praktisk å sitte med et keyboard i sofaen foran TV. Trommeslagere har imidlertid ofte større problemer knyttet til øvingslokaler, selv om de kan sitte med trommestikkene og tromme på både stuebord og sofaputer vil de på denne måten ikke oppnå den reelle følelsen av å sitte med instrumentet.

Trommeslageren: Så er det litt vanskeligere med trommer. Bass og gitar kan du sitte hjemme på hybelen eller leiligheten og spille. Men det kan du ikke med trommer, da må du ha et annet sted å være.

Denne ufokuserte måten å ”øve” på, som gitaristen beskriver, ville nok ikke alene føre til dyktighet på instrumentet. Noe som likevel kan forsvare en slik metode som en del av ”øvingsopplegget”, er at man lærer seg å fokusere på flere ting mens man spiller; man ser på TV, kanskje man også spiser chips. Det å lære seg å fokusere på andre ting enn kun instrumentprestasjonene, kan være en fordel i samspillsituasjoner hvor man må følge med på flere ting samtidig, og orientere seg i et rotete lydbilde. I tillegg til å spille selv, må musikere i en jobbsituasjon gjerne stille inn lyden på instrumentet sitt og samtidig gi tegn til bandet at det kommer et ekstra refreng etter broen.

Noe annet som også er interessant med denne øvingsmetoden, kanskje spesielt i forbindelse med selvlæring, er at den integreres i de daglige gjøremål. Samvær med instrumentet blir da ikke nødvendigvis forbundet med øving, men satt inn i en naturlig og ”selvfølgelig” kontekst.

Det at sangere nesten utelukkende er svært gode til å spille (synge) på øret, kan kanskje forklares med at de hele tiden har instrumentet tilgjengelig. Helt uskolerte sangere som liker å synge og nynne, men ikke ser på seg selv som sangere, kan synge (på øret) sanger de kjenner selv om de aldri har øvd på eller innstudert akkurat den låten.

Although composing and performing are universally acknowledged to be skills of some complexity, one must also remember that more commonplace activities, such as the ability to whistle a familiar melody, or to detect a 'wrong sounding' note in an unfamiliar melody, are also complex skills which are capable of shedding light on the nature of internal representations in music. What makes the composer or performer special is his rarity rather than anything *fundamentally* different about his mental equipment. (Sloboda 1993: 3)

Det finnes eksempler på svært profesjonelle instrumentalister som ikke evner dette på instrumentet sitt, altså å spille på øret. Instrumentalister som bruker mye tid på gehørspill klarer kanskje aldri å integrere instrumentet sitt like godt som sangere som ikke øver spesifikt på dette. Det å sitte med instrumentet slik som Gitaristen beskriver over, kan imidlertid kanskje være en metode til fortrolighet med og integrering av instrumentet.

Mestring

Begrepet indre motivasjon kan være tett knyttet opp mot mestring eller mestringsfølelse, og opplevelsen av mestring og av å være flink til noe vil nok være viktige motivasjonsfaktorer under læring. Opplevelsen av mestring er kanskje spesielt betydningsfull når man lærer seg selv, fordi den lærende da ikke har andre personer som kan inspirere når den indre motivasjonen er dårlig. Det er ikke enkelt å finne grunner til å fortsette å lære seg å spille et instrument hvis man verken opplever mestring eller har en lærer som "holder en i ørene" (ytre motivasjon).

Når informantene fortalte om hvorfor de begynte å spille, kom de med litt forskjellige svar. Det som imidlertid er en fellesnevner er at musiseringen springer ut fra en slags indre motivasjon som kommer fra drømmer, mestringsopplevelse eller gleden ved felleskap og treffe mennesker.

Trommeslageren: Jeg vet ikke hva som fikk meg til å starte, men jeg synes alltid det har vært ganske tiltrekkende med band. Det med å spille musikk og spille sammen med folk og ikke bare det, men også det med å reise – være med på det hele. Det er noe med helheten det er ikke bare musikken, men også det med å være med på alt sammen. Det å få oppleve masse forskjellige ting, fra å spille i teater til å dra på

turné i Nord-Norge, andre steder i verden og oppleve, treffe andre folk, og også det med å kommunisere med folk på tvers av hvor du bor hen, ikke sant. Musikken er det eneste språket som du kan kommunisere med uten at du prater sammen, altså du kan kommunisere med musikken. Du kan gjerne spille med en japaner – spille og groove og ha det kjempekult, du skjønner ikke hva han sier, ikke sant. Så noe av det som har fascinert meg er alt du opplever og all viraken rundt det – det synes jeg er ganske kult.

Trommeslageren snakker om en fascinasjon for musikken, men også for møter med andre mennesker og opplevelser med reising som viktig motivasjon for å være musiker. Man forholder seg naturlig nok ikke utelukkende til musikken i seg selv når man driver med musikk, kommunikasjon og møter med mennesker er også en viktig del av det å være musiker. Sosial og mellommenneskelig kommunikasjon på den ene siden, men Trommeslageren trekker også frem musikken som en mulighet til kommunikasjon på tvers av språklige barrierer – ”det eneste språk man kan kommunisere med uten at man prater sammen”.

Bassisten forteller imidlertid om en begeistring som er knyttet opp mot selve musikken, musikkteori og musikkanalyse som læres gjennom uformelle sammenhenger.

Bassisten: I pauser eller etter øvelsen (tensing) var ferdig, hang vi rundt pianoet og fant andrestemmer og tredjestemmer i sanger og lagde nye andrestemmer og tredjestemmer i sanger – helt uoffisielt – og fant at det samsvarte med de akkordene som man klonka på pianoet eller på gitaren. Jeg følte en begeistring over det som jeg ikke hadde opplevd før og som jeg ikke hadde trodd var mulig.

Som tidligere nevnt kan motivasjon være et viktig stikkord når det gjelder selvlæring. En av hovedgrunnene til dette er naturlig nok at det er større sjanse for å fortsette å holde på med noe man er motivert for enn noe man ikke er motivert for. Spesielt hvis aktiviteten er motivert fra individet selv, og ikke utenfra som for eksempel gjennom undervisning. Et annet aspekt ved denne gleden, som både Trommeslageren og Bassisten forteller om, er at opplevelse av glede og begeistring knyttet opp mot spesielle kunnskaper eller ferdigheter i seg selv kan føre til bedre læring. I følge psykologiprofessor Christopher Peterson med spesialinteresse innen positiv psykologi, har det innenfor forskning på kognitiv psykologi i de senere årene blitt mer fokus på viktigheten av om læring skjer i positive eller negative kontekster (Peterson 2006: 111). I en undersøkelse han referer til i boken *A primer in positive psychology* (Peterson 2006) kommer det blant annet frem at ”people are more accurate in recalling positive events

than negative events”⁴¹. Det er derfor også sannsynlig at det er lettere å gjenkalle kunnskap hvis kunnskapen er presentert i en kontekst som oppleves som positiv for den lærende, eller når kunnskapen oppleves som positiv i seg selv. Alle tre informantene knyttet positive opplevelser til selvlæring, selv om Gitaristen har en litt mer nøktern fremstilling når det er snakk om motivasjonen for å begynne å spille.

Gitaristen: Jeg prøver å huske, men jeg kommer ikke på noe annet enn at jeg skjønnte at jeg hadde talent og måtte gjøre noe med det, det er heller mer det altså. En slags forpliktelse, hehe, men det var veldig moro likevel, det var ikke noe negativt i det altså.

Han snakker om en slags forpliktelse, forpliktelsen er imidlertid et resultat av han selv oppdaget sitt talent. Dette var altså en forpliktelse som kom fra ham selv, en indre forpliktelse. Når han innledningsvis⁴² snakket om sin inngang til å bli el-gitarist forteller han imidlertid at han drømte om å bli god. ”Vi drømte ikke om å bli rike tror jeg, men vi drømte om å bli gode til å spille og å spille i gode band.” Han er altså motivert ut fra en selvpålagt forpliktelse, men også en drøm (noe positivt) om å bli god.

Mens Gitaristen forteller om drømmer og forpliktelse som motivasjonsfaktorer, og Trommeslageren forteller om reising, møte med andre mennesker og det å ”være med på det hele”, kommer Bassisten i tillegg inn på nettopp begrepet mestring når jeg spør om hvorfor han ble musiker.

Bassisten: Ja, det har sin rot tilbake til det som jeg nevnte innledningsvis med at jeg skiftet miljø som tretten-fjortenåring og kom på en ungdomsskoleklasse med han ivrige læreren og med andre likesinnede som ikke bare var interessert i fotball og slikt, men som var interessert i å spille og som hadde lært seg å spille litt allerede. Dette ble jeg ble inspirert av, og jeg oppdaget at jeg – også tensingkor samtidig, spesielt i koret – ble fryktelig begeistret over akkorder og å finne toner. (...) En ting er nå den derre harmonikkleden, og den derre begeistring man føler over samspill, rett og slett. En annen ting var motivasjonen om å vite og bli flink til noe, og mestre, mestring heter det på fagspråket, jeg har vært borti ped selv. Mestring, mestringsønske, å bli ordentlig flink. (...) Og få respekt fra omverdenen på det.

I følge Ruud (1997: 97) vil opplevelsen av mestring for de fleste være knyttet til reaksjoner fra omgivelsene, derfor vil selvlæring kanskje være vanskelig å gjennomføre uten andre

⁴¹ Peterson 2006: 112, refererer til Matlin og Stang 1978.

⁴² Se over under overskriften ”Bimusikalsk” i dette kapittelet.

mennesker som motivasjonsfaktorer. Dette gir også ”mesterlære” kun i form av musikkopptak av mesteren en svakhet i forhold til mesterlære hvor mesteren er en levende person som faktisk kan respondere på det eleven gjør. Peterson (2006: 198) mener imidlertid at det å beherske ferdigheter alene kan være nok til å gi både motivasjon og videre pågangsmot. Dette utelukker likevel ikke at den lærende kan knytte nyervervede kunnskaper opp mot tenkte fremtidige sosiale kontekster som kan gi belønning og status, og bruker disse fremtidsutsiktene som en motivasjonsfaktor.

Status

Selv om mestring og opplevelsen av å være flink til noe er viktige motivasjonsfaktorer, og reaksjoner fra andre kan være sterkt knyttet opp mot dette, er det i følge informantene ikke alltid man høster respekt som musiker.

Bassisten: Både-og, det er veldig foraktet i mange kretser, og så er det høyt respektert i andre kretser.

Gitaristen: Det er status å spille fotball i elitedivisjonen, men kanskje ikke i syvende, altså det er veldig forskjell på hvordan man driver det.

Bassisten: Musikere er i enkelte kretser, ikke bare i Norge, men verden rundt, et veldig nedlatende ord.

Gitaristen: Helt til du tjener en million dollar i året..

Bassisten: ..med andre ord. Men hvis du er en filharmoniker, konsertmester eller popstjerne er det noe annet, for da er du underforstått rik eller har en høy sosial posisjon. Men musiker uten noe mer tillegg til ordet det er ikke noe spesiell hedersbetegnelse, i hvert fall i mange kretser. ”Åja, hun har funnet seg en musiker, ja”

Trommeslageren: Det er jo den klassiske: ”Hva er det du driver med?” ”Jo, jeg er musiker” ”Ja, men hva er det du egentlig driver med?”, ikke sant.

Bassisten: (...) det [å være musiker] blir møtt med både respekt og stor forakt avhengig av hvem du spør, for det er veldig forskjellige, dramatisk forskjellige, oppfatninger av det rundt i menneskeheten. Avhengig av hvilke sosiale lag du kommer borti og spør, og hva slags preferanser og kulturell tilhørighet man har. Noen vil si at å være musiker – da vil de umiddelbart sperre opp øynene og få respekt og har lyst til å snakke mer med deg fordi de føler en slags sjelefelleskap, kanskje fordi ”dette må være det menneske som prioriterer andre verdier i livet enn det materielle, slik er det noen som reagerer. Andre reagerer, som sagt, men den derre forakten at ”å ja, han tjener ikke noen penger”, så det er veldig forskjellig, veldig veldig.

Når man lærer seg å spille uten å ha en lærer som kan gi oppgaver og oppfølging, vil det muligens være tilsvarende viktigere med tilbakemeldinger fra andre. Likevel kan det altså se ut som rytmiske musikere ikke alltid får gode tilbakemeldinger selv om de er dyktige. Som i samfunnet ellers kan høy status komme av å ”gjøre det bra” eller å være rik. Det å være rytmisk musiker gir nok umiddelbar status hos enkelte, mens det hos andre gir en slags forakt. Musikere imellom er det sannsynligvis som i andre profesjoner, at det i hovedsak er kompetanse som gir status. Noe annet som også er interessant i denne sammenheng, er at mange har en kjennskap til bandmusikere og orkestermusikere, mens det nok er mindre allmenn kjennskap til rytmiske frilansmusikere eller sessionmusikere. Grunnen til dette er kanskje at det er en relativt ny gruppe som ikke har eksistert flere generasjoner slik som klassiske instrumentalister og orkestermusikere, og at sessionmusikere ikke blir eksponert i media i så stor grad som band og artister.

Undervisning

Informantene begynte å spille rytmisk musikk i en tid da undervisning i faget ikke var særlig utbredt. Ingen av informantene har imidlertid savnet å ha en rytmisk instrumentallærer da de begynte å spille. Trommeslageren ser en stor verdi i at han tidlig fikk muligheten til å selv oppdage musikken ved å se og lytte til andre musikere, altså en induktiv læringsmåte.

Trommeslageren: Jeg tror jeg ville mistet noe, absolutt. Jeg tror at, sånn som jeg gjorde det, med å høre på skiver og gå på konserter og se hvordan de spilte og få impulser den veien liksom. Det tror jeg har vært med på å forme meg i aller høyeste grad, istedenfor å ha en lærer som står og henger over deg og sier at sånn skal du spille (...), men det er ikke dermed sagt at det er dumt å ha en lærer heller altså, men for mitt vedkommende tror jeg at jeg hadde spilt helt annerledes og vært et helt annet sted i dag hvis jeg hadde hatt lærer.

Han er også skeptisk til den deduktive læringen som han kunne risikert ved å ha en lærer som ”henger over deg og sier at sånn skal du spille”. Samtidig vil han understreke at det ikke nødvendigvis er dumt å ha lærer, men konkluderer med at han selv ville nok spilt annerledes om han hadde hatt lærer. Han ville kanskje mistet noe, men også fått noe annet igjen.

Gitaristen på sin side har et mye mer praktisk syn på det å ha lærer, nesten som en bilredningstjeneste. Man trenger hjelp hvis man ikke kommer videre, innforstått at man kanskje ikke trenger lærer hvis man selv finner teknikker for å komme videre.

Gitaristen: Hvis du står fast, da må man ha hjelp, helt klart (...) da må man få noen til å løse opp. (...) Akkurat som du står fast på et playstationspill, at man: ”nå kommer jeg bare ikke videre”.

Gitaristen er kanskje den av informantene som i størst grad har fremholdt ”gutteromsarbeid”, eller selvregulert læring, som viktigst. Han har lært gjennom målrettet arbeid når han har planket musikk fra lydopptak, og har vært sin egen lærer i stor grad.

Bassisten har ikke tenkt noe særlig på hvordan det ville vært å ha lærer på bass da han begynte å spille, men som cellist ville han imidlertid ikke kunnet noe som helst uten lærer.

Bassisten: Den tanken har jeg faktisk nesten ikke tenkt før når det gjelder el-bass, men på cello så gikk jeg hos lærer og hadde jeg ikke hatt gode lærere å gå til, på celloen, så hadde jeg ikke fått til noe som helst, for det lille jeg kan på cello har jeg jo lært av disse gode lærerene, filharmonikere – folk som jeg kom borti som tenåring. Men på bass, der har jeg i grunn aldri tenkt tanken. For jeg fikk noen lærere, som sagt, etter at jeg hadde blitt over tjue år, noen få timer, men det var helt verdiløst. Men hvordan det skulle vært om jeg hadde fått basslærer som tenåring, den tanken den var ikke aktuell.

Bassundervisningen var verdiløs og tanken på basslærer som tenåring var ikke aktuell, men på cello hadde han ikke fått til noe som helst uten gode lærere.

Når det gjelder læring av instrumentalferdigheter kan man kanskje grovt skille mellom musikkforståelse og musikalsk kommunikasjon på den ene siden, og tekniske ferdigheter på den andre.

”Det å spille et instrument kan sammenliknes med språk når det gjelder tankemessig kompleksitet, og det å utøve en sport når det gjelder krav til motorisk kontroll” (Nielsen 2004: 34 og Nielsen 1998: 5).

Læring av kommunikasjon og musikkforståelse er kanskje vanligst gjennom erfaring og ”play”, mens læring av tekniske ferdigheter kan minne mer om idrett, og behøver repetisjon og finsliping av motoriske ferdigheter enten gjennom undervisning eller strategisk læring. Dersom man ønsker å uttrykke musikken på et teknisk høyt nivå, kan strategisk læring være et godt hjelpemiddel, enten den er selvregulert (gutteromsarbeid) eller tilegnet gjennom undervisning. Både Gitaristen og Bassisten tilskrev instrumentalundervisning i klassisk musikk tekniske ferdigheter som de nå anvender i rytmisk musikk, og fremholder overføringsverdien fra fiolin til gitar og fra cello til el-bass. Trommeslageren nevner også tekniske ferdigheter når han forteller om sin korte periode i guttemusikken.

VI Samling av trådene

Det har tidligere i oppgaven fremkommet delkonklusjoner og jeg har derfor valgt å ikke kalle dette et konklusjonskapittel. Dette kapitlet vil bli en samling av tråder mer enn en konklusjon. Gjennom litteratur og forskningsintervju har jeg i de foregående kapitler forsøkt å reflektere rundt de spørsmålene som innledningsvis ble formulert i problemstillingen:

Hva kan selvlæring innebære, og hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen den rytmiske musikktradisjonen?

I kapittel fire ble det lagt vekt på den første delen av problemstillingen ”hva kan selvlæring innebære?” mens det i femte kapittel ble lagt vekt på den andre delen av problemstillingen ”hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen den rytmiske musikktradisjonen?”

Et konkret svar på problemstillingen vil det nok være vanskelig å frembringe. Denne oppgaven har kun hatt førstehåndstilgang til informantenes erfaringer i tillegg til mine egne, og den kan derfor ikke gi seg ut for å være en spørreundersøkelse som tar sikte på å ”regne ut” et konkret svar på problemstillingen. Likevel håper jeg at oppgaven har belyst temaet på en hensiktsmessig måte. Arbeidet har i alle fall gjort meg mer reflektert rundt spørsmålene som er tatt opp, noe som har vært et viktig mål med arbeidet.

Jeg er selv overrasket over hvor godt kategoriene i kapittel fire passet med informantenes læringserfaringer, ettersom kategoriene ble konstruert før intervjuet fant sted. Dette kan ha sammenheng med at jeg selv, i likhet med informantene, er utøvende instrumentalist innenfor de rytmiske sjangrene. Derfor har jeg kanskje gått inn i arbeidet med noe av de samme forforståelsene som informantene tok med seg inn i intervjuet. Det at intervjuet ble holdt etter at jeg hadde konstruert kategoriene i kapittel fire kan også i seg selv ha virket inn på intervjuresultatet. Siden jeg selv ledet intervjuet, var det også naturlig å stille oppfølgingsspørsmål slik at samtaleemnene samsvarte med kategoriene, altså min forhåndsoppfating av hva selvlæring kan innebære. Hvis informantene pratet om temaer som jeg ikke oppfattet som relevant for oppgaven, var det naturlig å ikke stille oppfølgingsspørsmål, intervjuet ble derfor delvis styrt av kapittel fire.

På den andre siden vil det være riktig å tilføye at jeg i løpet av intervjuet aldri avbrøt informantene. Jeg pratet kun når jeg oppfattet at uttalelsene fra informantene var uklare og

trengte oppklarings- eller oppfølgingsspørsmål, eller når det føltes som om et tema var diskutert ferdig og tiden var inne for å gå videre. Jeg brukte imidlertid kategoriene fra kapittel tre og fire som utgangspunkt for diskusjon da jeg for eksempel spurte om hva som har motivert eller hva som nå motiverer dem til å spille (fra kategorien ”indre motivasjon”), og om de har øvd målrettet på spesifikke ferdigheter eller om de føler at ferdighetene har kommet av seg selv (selvregulert læring versus ”play”). Jeg nevnte imidlertid aldri språk i forbindelse med intervjuet, det var informantene som flere ganger dro paralleller mellom læring av musikk og læring av språk, noe som jeg imidlertid satte pris på ettersom jeg selv mente at denne parallellen var interessant og viktig i forhold til læring av instrumentalferdigheter.

Hva kan selvlæring innebære?

Både i kapittel fire som er teoribasert, og kapittel fem som er empiribasert, har selvlæringsbegrepet fremkommet som læring i uformelle sammenhenger, og mellom ytterpunktene selvregulert læring (Bråten og Olaussen 1999: 26ff.) på den ene siden og ”play” (Nielsen 1998: 6 og Ericsson et al. 1993: 368) på den andre siden. Selvregulert læring kan beskrives som undervisning av seg selv, mens ”play” foregår der den aktuelle ferdigheten blir praktisert uten at hensikten er å lære. Det kan også se ut som om selvlæring som innlæringsmetode, i mange tilfeller, vil stille seg innunder en kognitivistisk læringstradisjon, i motsetning til en behavioristisk. Grunnen til dette er at det som regel er menneskets iboende aktivitetstrang og vitebegjær som er drivkraften til lærdom i en selvlæringsprosess (jf. kognitiv teori, Imsen 1998: 54). I kognitiv læringsteori snakkes det også om å bygge videre på tidligere lært kunnskap og på egenhånd konstruere nyervervet kunnskap. Og akkurat dette er nok en forutsetning for selvlæring, fordi man vanskelig kan lære seg noe på egenhånd dersom man ikke har en forståelsesramme for fenomenet som skal læres eller liknende fenomener. Rasmussen (1999: 172 f.) hevder imidlertid at all læring er selvlæring fordi ”læring har å gjøre med det bevissthetsmessige og er derfor noe subjektivt.” (ibid). Selv om det kan være vanskelig å motsi en slik forståelse av begrepet, har jeg likevel valgt å ikke slå meg til ro med den. Det er nok ikke tilfeldig til at ordet selvlæring for de fleste ikke er synonymt med ordet læring.

Under selvlæring er man oftest nødt til å selv oppdage (induktiv læring) det som kommer til å bli lært, fordi man ikke har lærer eller instruktør som kan presentere den lærende for nye fenomener. Det er vanskelig å, på egenhånd, se verdien av og lære om en musikkform man

ikke har referanser til eller en forståelse for. I så tilfelle vil det muligens være snakk om selvregulert læring, hvor man kan gå til litteratur eller andre kilder for å "lese seg opp" på fenomenet. Man har gjennom denne selvlæringsformen altså mulighet til å få kunnskap om noe man ikke kjenner til fra før. Eksempler på dette er Bassisten som går til litteratur for å lære seg små licks og soloer, eller Gitaristen som plunker vanskelige soloer. Det de lærte seg på denne måten var imidlertid musikk som de hadde en viss forståelse for fra før, men selvregulert læring kan nok også brukes med musikk man ikke har noe forhold til. Likevel var det klart for alle informantene at de først og fremst lærte seg musikk som de likte å høre på, og musikk som de hadde oppdaget før de begynte å lære seg å utøve denne musikken. Når det gjelder det å *oppdage* som er et viktig nøkkelord under mange selvlæringsprosesser, kan det også innbefatte å oppdage en læremester. I hvor stor grad det å "sitte ved mesterens føtter" er selvlæring, vil imidlertid variere mellom forskjellige mesterlæresituasjoner. En mester kan være alt fra en "fraværende" produsent av toner, til å nærmest være en pedagog med et metodisk opplegg. "Mesteren" kan også være stereoanlegget (Liebman 2001) og læring gjennom lytting til innspilt musikk er svært vanlig for rytmiske musikere (Gullberg 2002, Green 2002, Lilliestam 1995, Finnegan 1989, Berkaak og Ruud 1994), om det kan kalles mesterlære eller ikke.

Hvilken rolle kan selvlæring spille for instrumentalister innen den rytmiske musikktradisjonen?

Dette med viktigheten av oppdagelse som en inngang til selvlæring, kan være en grunn til at selvlæring er vanlig innenfor rytmisk musikk. Denne musikken har mange lyttere og det er derfor mange som oppdager den. Rytmisk musikk har de siste seksti årene også vært en viktig del av ungdomskulturen i mange land, og en viktig del av identitetsdannelsen til mange mennesker.

I tillegg til oppdagelse, er interesse og motivasjon viktige stikkord knyttet til selvlæring. Hvis man velger å lære seg å spille på egenhånd, er det svært sannsynlig at det hos den lærende ligger stor interesse for feltet, en interesse som ikke er avhengig av at andre instruerer læringsaktivitetene og er derfor motivert fra den lærende selv. Denne indre motivasjonen vil også henge nøye sammen med induktiv metode (discovery learning) fordi man vanskelig ville interessere seg for noe man ikke har oppdaget. Skal man lære seg selv, krever dette kanskje først og fremst at man er dyktig til å *oppdage* kunnskapen eller kunnskapskilden. Alle tre informantene til denne oppgaven var opptatt av å fortelle om musikalske forbilder som de

hadde blitt fasinert av, og hvordan de øvde på å spille slik som forbildet. Innenfor undervisningssituasjoner kan lærere imidlertid være dyktige til å få eleven interessert i pensum, men jeg tror det kan være vanskelig å simulere det ”kikket” den lærende kan få av å oppdage noe selv.

Hvis man nylig har oppdaget og blitt fasinert av Jimi Henrix, er det kanskje lettere å lære noe av dette enn å lære seg noe av Erik Clapton, selv om innlæring av Eric Clapton-pensum på det aktuelle tidspunktet, isolert sett, ville vært mer hensiktsmessig når det gjelder vanskeligrad og progresjon.

Trekker vi parallellen til (selv)læring av morsmål, er det klart at de færreste ville nekte en treåring å lære seg et verb begrunnet med at substantivene bør innlæres først, eller å nekte barnet å lære et tostavellesord fordi enstavellesordene bør sitte først. Selv om det sannsynligvis finnes noen generelle regler for hvordan progresjonen oftest forløper under innlæring av morsmål, vil det være riktig å spille på lag med barnet og la språket modnes på barnets egne premisser; og det er ikke vanlig å lage et strengt pensum for denne læringen. Her er vi kanskje inne på en annen viktig rolle selvlæring kan spille, nemlig at den lærende kan lære i sitt eget tempo. Gjennom individualundervisning har instrumentallærere imidlertid ofte mulighet til å spille på lag med elevens egne naturlige progresjon, men det er ikke alltid så enkelt. Ikke sjeldent kommer man i situasjoner hvor eleven ikke har noen merkbar progresjon, ikke en genuin interesse for faget, eller at forståelsen mellom lærer og elev ikke er tilstrekkelig til at læreren ser hva eleven trenger. Dette kan føre til at eleven øver på noe som hun eller han ikke opplever som hensiktsmessig i forhold til sine egne, kanskje ubevisste, mål. En disskommunikasjon mellom lærer og elev kan også føre til at eleven føler at hun ikke har ”talent” når det gjelder å spille et instrument, en følelse som kan være ubegrunnet.

Som drøftet tidligere i oppgaven har mesterlæren slik den har blitt benyttet innen folkemusikktradisjonen fått en slektning i den senere tid, nemlig læring gjennom lytting av lydopptak. Og her kan vi nok finne en viktig rolle selvlæring kan spille for rytmiske instrumentalister. Gjennom å lytte til lydopptak eller se filmopptak av dyktige musikere, kan de som ønsker å selv bli dyktige etterlikne forbildene sine. Den lærende kan imidlertid gjøre dette i sitt eget tempo. Hvis noe av lærestoffet faller den lærende lett, kan hun eller han bruke lite tid på å lære dette, og heller mer tid på det som oppleves som vanskelig. Denne måten å lære på kan også føre til at den lærende blir kjent med seg selv og ”skreddersyr” metoder som passer for en selv. Hvis man har funnet frem til egne metoder, har man kanskje også en viss

stolthet knyttet sammen med opplegget, og synes derfor at det er spesielt moro å øve. Gjennom undervisning vil man kanskje kunne lære seg mer effektive metoder, men kanskje har læringen større sjanse til å bli livslang dersom man har oppdaget sine egne metoder som man forbinder med noe positivt, nemlig musikk man virkelig liker. De to informantene som hadde gått til undervisning hadde stor nytte av ferdigheter de hadde tilegnet seg gjennom undervisningen, men det var musikken de hadde lært gjennom selvlæring og egne ”selvlæringsmetoder” de fremdeles benyttet seg av. Kanskje kan selvlæring introdusere livslang læring i større grad enn undervisning, fordi læringen er satt inn i naturlige kontekster, og knyttes opp mot hygge og jevnalderskultur, og ikke til undervisning som ofte er mer avgrenset både i tid og sted.

Som informantene fortalte, lærer man gjerne et repertoar man liker spesielt godt når man lærer seg å spille på egenhånd, derfor er det også sannsynlig at en finsliper ferdighetene ved å spille det mye, og kanskje også nynne musikken inne i seg når man ikke spiller. Her kommer ”play” inn i bildet, man praktiserer ferdighetene uten at intensjonen nødvendigvis er å bli flinkere, men som informantene kunne bekrefte er denne praksisen en viktig del av det å bli dyktig. Det er nok vanskelig å bli virkelig flink dersom man ikke setter stor pris på det man utøver, dette gjelder nok også i undervisningssituasjoner. Under selvlæring er det imidlertid større sjanse for at den lærende setter stor pris på det som læres, fordi den lærende selv har bestemt hva som skal innlæres.

En annen rolle selvlæring kan spille, som Trommeslageren var inne på, er at man har større mulighet til å finne en selvstendig spillestil dersom man ikke har en lærer som ”står og henger over deg”. Det at han hadde ”oppdaget noe musikk her og noe musikk der” hadde vært med på å forme ham i aller høyeste grad. Kanskje blir musikere mer interessante å spille sammen med dersom de ikke har gått igjennom pensumkverna til en undervisningsinstitusjon. Dette gjelder kanskje spesielt for sessiomusikere fordi det noen ganger handler om å skille seg ut slik at akkurat ditt sound skal være aktuelt å bruke på en innspilling eller konsert. Man kan nok også finne et særegent uttrykk gjennom undervisning, men jeg tror uansett at den lærende er nødt til å ha en viss selvstendighet i en slik prosess.

Det kan altså se ut som om selvlæring kan spille en viktig rolle for rytmiske musikere. Man får mulighet til å, i sitt eget tempo, lære noe som de har stor interesse for. De kan også bli utfordret til å lage egne metoder for innlæring, noe som kan hjelpe dem til å både opparbeide

seg et særegent uttrykk, og å oppdatere seg på egenhånd gjennom skiftende trender i lydbilde- og sjangerideal.

Selvlæringsvennlig musikk

Mye av den rytmiske musikken, med sine mange ostinater, kan også i seg selv være godt egnet for selvlæring. Man kan lære seg mindre og anvendelige musikalske ord og setninger som kan benyttes i mange låter (Gullberg 2002: 48 og Johansen 2004: 188). Mestring kan derfor komme tidlig. Man kan spille sine favorittlåter med sitt eget musikalske språk gjennom å utelate vanskelig rytmikk og harmonisering i første omgang, og senere spille de samme låtene på et mer avansert nivå. Man kan derfor kanskje si at mye av den rytmiske musikken har en "iboende integrert pedagogikk" som passer til selvlæring.

For ungdommer fra femti-sekti-tallet og frem til i dag har rytmisk musikk dessuten representert et musikalsk språk som kan ha vært fordelaktig å beherske under sosialisering i en jevnalderkultur. Det er også en stor sjanse for at "selvlærere" ikke forbinder læringen med skole og undervisning som kan oppleves som kjedlig og påtvingende, og at læringen derfor heller ikke avsluttes når de ikke lenger går til undervisning.

Selvlæring kan altså spille mange positive roller for instrumentalister. Likevel tror jeg at mange av de ferdighetene informantene har oppnådd gjennom selvlæring også kunne blitt oppnådd gjennom undervisning, kanskje læringen også ville vært mer effektiv. Men hvis man må velge mellom effektiv læring og livslang læring, ville jeg valgt det siste, selv om jeg håper og tror at dette kan kombineres. Det er imidlertid interessant at det finnes svært mange som har lært seg et trettitals pianostykker gjennom fire-fem år på musikkskolen, men som gikk lei og ikke har tatt i et piano siden. Det finnes også svært mange som har lært seg tre grep på gitaren på egenhånd eller sammen med venner, og som anvender de begrensede gitarkunnskapene på fester og hytteturer gjennom hele livet.

Pedagogiske konsekvenser

Siden jeg ikke har sammenliknet informantene med en gruppe som har gått til undervisning i rytmisk musikk (Sahlander 2007) kan denne oppgaven ikke gi noe svar på hva som er "best" av undervisning og selvlæring. Det er likevel grunn til å tro at de som har størst utbytte av undervisning nettopp har mye indre motivasjon, oppdagelsestrang, er selvregulerte og har spesiell interesse for faget. Mange lærer å utøve musikk først og fremst gjennom å følge undervisningsopplegget til en pedagog, og det er ikke umulig at dette ofte kan være mer

effektivt enn selvlæring. Man slipper å gå omveier og får gjerne presentert mer nøyaktig det som skal til for å lære det som skal læres (Ericsson et al. 1993: 365 f.). Samtidig tror jeg det finnes ferdigheter som vanskelig tilegnes gjennom undervisning, og at mye av læringen hos dem som går til instrumentalundervisning skjer mellom undervisningstimene. I alle fall hos de ”flittige” elevene som kommer forberedt til instrumentalundervisningstimene.

Ettersom verken instrumentallæreren eller andre er til stede det meste av tiden en øver på instrumentet (noe avhengig av instrumentgruppe og sjanger) (Jørgensen 1996), vil øving som en målrettet aktivitet innebære at den som øver, selv må ta de daglige avgjørelsene og øvingsoppgavens innhold mellom spilletimene. Målrettet øving innebærer derfor at man må være sin egen lærer under øvingen. (Nielsen 2004: 35)

Derfor kan forutsetningene for velfungerende undervisning og god selvlæring kanskje være ganske like. Kanskje er det slik at de aller fleste som holder på med noe de er spesielt interessert i er selvlært i en eller annen grad, og at en god pedagog spiller på lag med den enkelte elevs evner og interesser.

Flere ganger i denne oppgaven har det for meg vært naturlig å trekke paralleller fra musikk til språk. Denne parallellen var ikke noe jeg bar med meg inn i oppgaven gjennom min forforståelse, men den ble med ganske tidlig i arbeidet og jeg ble først oppmerksom på den gjennom litteraturstudier. Viktigheten av denne parallellen ble senere forsterket gjennom intervjuet og fremstår nå for meg som en god indikasjon på at selvlæring bør være til stede i en eller annen grad når man lærer seg å spille rytmisk musikk. Ingen lærer sitt morsmål gjennom strategisk læring og pugging av uregelmessige verb, man lærer det selv eller ”på øret” (Johansen 2004: 192) for å bruke et gehørmusikalsk begrep. På samme måte vil det være naturlig å lære sitt musikalske morsmål eller sitt ”identitetsdannende, ungdomskulturelle” musikalske språk på øret, slik nordmenn lærer norsk gjennom oppveksten og engelsk delvis gjennom ungdomskulturen. Mange unge har et engelsk vokabular og en dialekt som i større grad stammer fra populærkulturen enn fra engelsktimene på skolen, og jeg tror at gode engelskkunnskaper blant norsk ungdom skriver seg fra film og musikk i minst like stor grad som fra undervisning i skolen. De fleste av oss slipper å pugge alle de engelske ordene og grammatikken fordi mye av språket sniker seg inn gjennom kulturen. På samme måte tror jeg at populærmusikkforståelse sniker seg inn med kulturen, og læres litt som et morsmål gjennom ”play”, selv om det ikke er det musikalske morsmålet for alle.

Dersom den rytmiske musikken blir fullstendig avhengig av undervisningsinstitusjoner for at folk skal lære seg å utøve denne musikken, er jeg ikke sikker på om jeg ønsker å undervise i denne sjangeren lenger. Grunne til dette er at mye av gleden ved å undervise ligger i muligheten til å veilede elevene til å uttrykke musikk som de har et nært forhold til, gjerne også egenkomponert musikk. På samme måte som jeg tidligere har antydnet at den rytmiske musikkformen kan være selvlæringsvennlig, tror jeg altså også at man kan snu på dette og si at selvlæring er viktig for musikkformens vitalitet. Dersom folk sluttet å lære seg å spille rytmisk musikk på egenhånd, ville det sannsynligvis vært et tegn på at man ikke lenger lyttet til denne musikken og at den representerte et fremmedspråk, slik som klassisk musikk gjør for mange av dem som oppsøker undervisningsinstitusjonene. Til og med på konservatorienivå møter jeg studenter som studerer klassisk musikk, men som helst lytter til rytmisk musikk, og anser pop og rock som sitt førstespråk. Det er naturligvis ikke noe galt i dette, det finnes jo også språkstudenter som studerer et annet språk enn sitt førstespråk, noe som i aller høyeste grad er verdifull kunnskap.

Jeg tror imidlertid at det er galt at barn som starter på musikkskolen lærer å utøve et musikalsk fremmedspråk før de kan lese og skrive på sitt eget. Hvis man ønsker å gjøre lese- og skrivekunsten tilgjengelig for mennesker, tror jeg morsmålsopplæring både verbalt og musikalsk er et gunstig utgangspunkt.

Children are already fluent language users before they learn to read. They are rarely such fluent music performers. Most children learn a new music performance skill, such as plying an instrument, *alongside* learning to read music. This double task can be an intolerant burden which many solve by memorizing each new piece at the soonest opportunity so that their performance does not depend upon their reading skills. (Sloboda 1993: 68)

Den klassiske musikktradisjonen er kanskje generelt mer ”undervisningsvennlig” enn den rytmiske fordi fremføringsidealet ikke forandrer seg i takt med trender i samme tempo som mye av den rytmiske musikken. Når man underviser kan det for eksempel være enklere å forholde seg til et ”fast” pensum enn personlige vrier, smak og behag. Det at utøvelse av klassisk musikk, i større grad enn rytmisk, læres gjennom undervisning og skriftlig overføring vil kanskje kunne virke konserverende på musikkformen. Jeg tror imidlertid at det er riktig for den rytmiske musikken at den ikke konserveres i like stor grad som den klassiske har blitt gjort, og at en grad av selvstendighet hos den lærende vil kunne demme opp for dette.

Jeg ønsker ikke å skyte haglskudd mot den klassiske undervisningstradisjonen. Jeg tror derimot at denne tradisjonen, som har finslipt sine metoder i lang tid, har et forsprang i forhold til rytmisk musikkundervisning, og at pedagoger som underviser i rytmisk musikk har mye å lære av den klassiske tradisjonen. Informantene fremholdt for eksempel at de hadde fått gode tekniske ferdigheter og lært noter gjennom undervisning innen denne tradisjonen. Jeg er imidlertid kritisk til at klassiske undervisningsmetoder i sin helhet ukritisk overføres til rytmisk musikkundervisning, og at det kun er musikkstykkene som byttes ut mens innlæringsmetodene nærmest er identiske. Jeg tror nemlig at kompetansen til en kompetent rytmisk instrumentalist kan være ganske annerledes enn kompetansen til en kompetent klassisk instrumentalist. En viktig forutsetning for å lære å utøve rytmisk musikk er en forståelse for at *repertoaret* ikke nødvendigvis er selve musikkstykkene, men mindre musikalske ord og setninger som kan plasseres der det passer ut fra utøverens kompetanse og smak. Det er derfor viktig for rytmiske musikere å utforske mindre deler uten at målet nødvendigvis er et ”ferdig” musikkstykke. Målet bør heller være å opparbeide et vokabular av licks, voicing, groover og generell forståelse av aktuelle sjangrer⁴³. Disse delkompetansene kan deretter anvendes i forskjellige varianter i forskjellige låter. På samme måte som i det muntlige språk, terper man vanligvis ikke monologer eller dialoger. Man bruker de språklige verktøyene som til en hver tid er hensiktsmessig ut fra samspillsituasjonen og meningsinnholdet man ønsker å formidle.

De fleste av oss vil kunne lære seg å synge eller snakke til bruk i hverdagen uten veiledning eller undervisning. Når det gjelder behersking av et instrument, er man imidlertid nødt til å overvinne ”unaturlige” tekniske utfordringer fordi instrumentet for mange⁴⁴ ikke er en integrert del av kroppen. I forbindelse med dette trekker informantene frem både klassisk skolering og gutteromsarbeid eller selvregulert læring som strategier. Trommeslageren nevnte den korte perioden i guttemusikken mens bassisten og gitaristen fortalte om hvor stor overføringsverdi undervisningen i henholdsvis cello og fiolin hadde hatt for tekniske ferdigheter på deres nåværende hovedinstrumenter. Kanskje kan undervisning i mange tilfeller være et viktig og riktig hjelpemiddel for å oppnå gode tekniske ferdigheter på instrumentet. For det første fordi man kan pådra seg belastningskader dersom instrumentet

⁴³ Sjangerforståelse er naturligvis også viktig innen klassisk musikk.

⁴⁴ Unntaket er sangere.

blir brukt på en uergonomisk måte, for det andre har man mulighet til å uttrykke et rikere musikalsk språk dersom man har gode tekniske ferdigheter.

Noe annet informantene trekker frem som de lærte gjennom klassisk musikkundervisning, er notekunnskaper. Det er muligens som med det muntlige språk (morsmålet), at man kan lære å snakke ”på egenhånd”, men at det er vanlig å bruke ”strategisk læring” eller undervisning for å beherske skriftspråket. Mange uskolerte musikere trekker nettopp frem noter som noe de ikke behersker. Imsen (1998) beskriver kunnskapen barnet sitter inne med før skolealder som utadrettet og vevd inn i naturlige kontekster.

Av natur er barnet nysgjerrig og aktivt, vitebegjærlig og arbeidvillig. Barnet er vanligvis i besittelse av en rekke kunnskaper og ferdigheter når det begynner på skolen, og har vanligvis også et livlig språk. Men språket så vel som tenkingen er utadrettet mot den virkelige, meningsfulle, vekslende og forvirrende verden. Barnet tolker ikke språk og ord når det lytter til voksne. Det tolker situasjoner, mennesker, meninger og helheter. Alle de intellektuelle ferdighetene er vevd inn i naturlige kontekster for barnet. Barnet har bevissthet om hva det snakker om, men ikke nødvendigvis om språket i seg selv (Imsen 1998: 141).

Det kan være interessant å stille spørsmål om instrumentallæring kan foregå på en liknende måte som den Imsen (1998) beskriver over. Man tar opp musikalske inntrykk fra omgivelsene, og drevet av et ønske om å bli en kompetent musikalsk kommunikator blir en dyktig musikkutøver. Man lærer seg det musikalske språket man omgås til daglig, og blir etter hvert en habil utøver av dette (gjør sanger dersom man ikke har andre instrumenter tilgjengelig) uten strategisk læring eller undervisning. Trekker man sammenlikningen fra teksten over videre, kan det være grunn til å spørre seg om man gjennom ”play” kan tilegne seg et livlig musikalsk språk som er ”*utadrettet* mot den virkelige, meningsfulle, vekslende og forvirrende verden” og at ”de intellektuelle ferdighetene er vevd inn i naturlige kontekster (...)” (Imsen 1998: 141). Mens man ved selvregulert læring og undervisning kan åpne for ”en kunnskap som er formell og abstrakt, systematisk fri for kontekst”, slik som Imsen beskriver læring i skolen:

Det skolen på sin side krever, er en kunnskap som er formell og abstrakt, systematisk fri for kontekst. Systematisk kunnskap har i alle tider hvert skolens varemerke. Denne type kunnskap krever at barnet er bevisst sin egen tenkning og kan styre den (Imsen 1998: 141).

Kanskje læres noen instrumentale ferdigheter best ved hjelp av ”play”, mens andre læres best ved hjelp av ”deliberate practice” (målrettet øving) eller undervisning. Bør

instrumentalpedagoger ta ansvar for elevens instrumentalkunnskap i sin helhet, eller bør det være som med morsmålet – at man lærer språket først og fremst gjennom interaksjon og lytting, men lærer å lese å skrive gjennom undervisning? Kanskje er førstnevnte nødvendig under innlæring av et musikalsk fremmedspråk, mens sistnevnte kan brukes under innlæring av et kjent musikalsk språk.

Jeg tror uansett det er viktig at de som ønsker å spille et instrument får muligheten til å lære å utøve sitt ”eget” musikalske språk, om det er morsmålet eller en annen musikkform som de setter pris på. Samtidig som så og si alle behersker et muntlig morsmål, behersker også så og si alle musikk. Man plystrer, tramper takten, nynner og synger. Om eleven ikke ønsker noe annet, bør derfor vi pedagoger ta utgangspunkt i den musikken elevene nynner når de kommer til oss for å lære å spille, om det er hele musikkstykker eller bare små musikalske ord og setninger. På denne måten kan de lære seg å relatere det som for eleven er musikk, til et instrument. Musikk er lyd, og språk er lyd og begge deler bør først og fremst læres ved hjelp av hørselen.

Når musikk blir satt i forbindelse med et nødvendig behov for å uttrykke seg fritt, spontant og umiddelbart, fører dette til at en notebasert og ”teoretisk” innstilling til musikk avvises. I stedet lærer rockemusikerne ved hjelp av gehøret (Berkaak og Ruud 1994: 212).

Ettertanker om oppgaven

Det som kanskje har overrasket meg mest, er hvor stor glede jeg har hatt av å arbeide med denne oppgaven. Tidligere har jeg ofte funnet oppgaveskriving som et ork. Kanskje kan gleden ved å jobbe med denne oppgaven spores dit hen at jeg har skrevet om noe som interesserer meg veldig sterkt. Det er nok slik at man har det bedre hvis man arbeider med noe som man synes er interessant, og nettopp derfor tror jeg at selvlæring aldri vil gå av moten. Uansett hvor godt tilrettelagt undervisningen blir i skolen, vil enkeltpersoner alltid vil finne frem til interesseområder hvor det ikke finnes tilgjengelig undervisning, og begynne å lære seg selv. Enten det er snakk om selvregulert læring på den ene ytterkanten eller ”play” på den andre.

Skulle man utelukkende lære gjennom undervisning, ville man i ytterste konsekvens ikke ha annen kunnskap enn lærerens. Nye musikksjangre ville aldri oppstått, man ville resirkulert det som læreren interpreterte – noe som imidlertid ville vært en umulighet fordi den musikken

læreren da underviste i aldri ville eksistert fordi den første som lærte det ikke hadde noen å lære det av.

Det er en umulighet å finne frem til helt ny viten uten en form for selvlæring. Men det er kanskje også vanskelig å oppnå god forståelse for eldre viten uten å rekonstruere kunnskapen på egenhånd. Mange vil være enige i at det ikke er nødvendig å finne opp kruttet på nytt. Det kan imidlertid være en stor fordel å lære litt om hvordan det ble funnet opp, slik at man forstår tankerekken til de som fant det opp og selv bli bedre rustet til å konstruere ny kunnskap eller gjøre eldre kunnskap operativ.

Noen er ordkunstnere fordi de har en spesiell interesse, og kanskje også forutsetning for å leke med språket. På samme måte har noen mennesker en spesiell interesse og kanskje også forutsetning for å leke med musikken. Disse bruker derfor mye tid på dette slik at de blir dyktigere enn folk flest og kanskje også attraktive å lytte til.

Kanskje kan man si det slik at det å lære seg å spille et instrument ved hjelp av selvlæring er å bygge videre på den "allmenne" musikkforståelse man har fra før. Det er derfor fristende å konkludere med at selvlæring av instrumentkunnskaper er en naturlig videreutvikling av å synge i dusjen og trampe takten på konsert.

Ingen av informantene til forskningsintervjuet i forbindelse med denne oppgaven gav uttrykk for at de gjerne ville ha utdannet seg innen rytmisk musikk eller jazz hvis de hadde hatt muligheten da de var yngre. Kanskje utdanning innen disse sjangrene, for mange studenter, ikke har noen verdi utover at de får et miljø, øvingsmuligheter og støtte fra lånekassen. Det kan i alle fall være vanskelig som pedagog å konkurrere med selvlæreren i eleven.

If you are going to try to teach jazz you must try to teach principles which are separate from style (...) and this is exceedingly difficult, so teaching of jazz is a very touchy point, it ends up with a jazz player ultimately, if he is going to be a serious jazz player he teaches himself (Evans 1966).

Litteratur

Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj (1994): *Tolkning ock reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund. Studentlitteratur

Askerøi, Eirik (2005): *Man/machine : mot en åpning av soundbegrepet*, Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo

Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall

Berkaak, Odd Are og Ruud, Even (1994): *Sunwheels : Fortellinger om et rockeband*, Universitetsforlaget AS

Bråten, Ivar og Olaussen, Bodil Stokke (1999): *Selvregulert Læring*, Cappelen Akademiske Forlag

Danielsen, Anne (2001) *Presence & pleasure : a study in the funk grooves of James Brown and Parliament*, Universitetet i Oslo

Ericsson, K. A., Krampe, R. T. og Tesch-Römer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, **100**(3) s. 363-406

Gullberg, Anna-Karin (2002): *Skolvägen eller garagevägen : studier av musikalisk socialisation*, Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet

Green, Lusy (2002): *How popular musicians learn : a way ahead from music education*, Ashgate

Finnegan, Ruth (1989): *The hidden musicians : music-making in an English town*, Cambridge university press

Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*, Cappelen akademisk forlag

Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi*, Tano Aschehoug

Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden : Innføring i generell didaktikk*, Tano Aschehoug

- Johansen, Guro Gravem (2004): "Den indre melodien", i Johansen, Geir; Karlsnes, Signe og Varkøy, Øyvind (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademiske Forlag
- Keil, Charles og Feld, Steven (1994): *Music grooves : essays and dialogues*, The University of Chicago Press, Chicago and London
- Kernfeld, Barry (edited by)/Schuller, Gunther (article about jam session) (1994): *The new grove dictionary of jazz*, United States of Macmillan Publishers Limited, London
- Lilliestam, Lars (1995): *Gehörsmusik*, Akademiförlaget AB
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo : Ad notam Gyldendal
- Middleton, Richard (1990): *Studying popular music*, Open Milton Keynes : University Press
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) (1999): *Mesterlære : læring som sosial praksis*, Oslo : Ad notam Gyldendal
- Nielsen, Siw Graabræk (1998): *Selvregulering av læringsstrategier under øving*, Norges Musikkhøgskole
- Nielsen, Siw Graabræk (2004): "Strategisk læring på instrumentet", i Johansen, Geir; Karlsnes, Signe og Varkøy, Øyvind (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, Cappelen Akademiske Forlag
- O'Brien, Karen (2001): *Shadows and Light : The Definitive Biography*, Virgin Books, London
- Ong, Walter J. (1990): *Muntlig och skriftlig kultur : Teknologiseringen av ordet*, Göteborg: Anthropos
- Peterson, Christopher (2006): *A primer in positive psychology*, Oxford University Press
- Rasmussen, Jens (1999): "Mesterlære og den allmenne pedagogikk", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (red.) *Mesterlære : læring som sosial praksis*, Oslo : Ad notam Gyldendal
- Ruud, Even (1997): *Musikk og identitet*, Universitetsforlaget AS

Sahländer, Fredrik (2007): *Gruppen som Lärningsmiljö : En Jämförelse av musiker med och utan en högre musikutbildning*, Universitetet i Oslo

Solomon, Joan (2003): *The Passion to Learn : An inquiry into autodidacticism*, London: Routledge Falmer

Sloboda, John A. (1993): *The musical mind : the cognitive psychology of music*, Clarendon Press, Oxford

Säljö, Roger (2000): *Lärade i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*, Bokförlaget Prisma, Stockholm

Tønsberg, Knut (2000): *Er det noen kunst å være rytmisk musiker*, Høgskolen i Agder

Seminarer

Liebman, Dave (2001): *Seminar om øvingsstrategier i jazztradisjonen*, Konservatoriet i Agder

Filmer

Evans, Bill (1966): *Universal mind of Bill Evans : jazz pianist on the creative process and self-teaching*, Rhapsody Films

Nettsteder

Drabløs, Per Elias (2005): *Gehörstradering i akademia : om paradigmer i forskning på rytmisk musikk*, <http://hia.no/fou/dokumenter/EssayPED2005.pdf>

<http://www.answers.com/topic/session-musician> 28.10.2005

http://en.wikipedia.org/wiki/Session_musician – 25.02.07