

Maren Hauger

# Å lære instrument på egen hånd

En autoetnografisk studie av å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. –

Musikkdidaktikk

Veileder: Bjørn David Dolmen

Mai 2023



Maren Hauger

# Å lære instrument på egen hånd

En autoetnografisk studie av å bruke YouTube som  
ressurs for å lære elbass

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. – Musikkdidaktikk  
Veileder: Bjørn David Dolmen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Anslag

*Bassen har stirret på meg i flere uker, men jeg unngår øyekontakt. Det har gått et halvt år, og jeg er redd jeg kan telle antall ganger den er brukt på to hender. Noen måneder før jeg kjøpte bassen ruslet jeg rundt i Trondheim sentrum med headset på ørene. «Something» av The Beatles begynte å spille og instrumentene la seg, slik de ofte gjør når man hører på The Beatles, i hvert sitt øre. I høyre øre spilte Paul McCartneys nydelige basslinje. Denne skal jeg lære, tenkte jeg.*

*You're asking me will my love grow  
I don't know, I don't know*

*Hvorfor er det så vanskelig for meg å plukke opp bassen? For å gjøre arbeidet med å begynne så overkommelig som mulig har jeg flyttet både bassen og forsterkeren inn i stua, rett ved siden av stolen uten armlen, som jeg kjøpte til nettopp dette formålet. Det eneste jeg trenger å gjøre for å komme i gang er å plugge i stikkontakten på forsterkeren, koble til bassen, og begynne å spille. Likevel virker oppgaven uoverkommelig.*

*You stick around, now it may show  
I don't know, I don't know*

## Sammendrag

Læreplanen i musikk har etter Kunnskapsløftet fra 2020 rettet fokuset mot læring *gjennom* kunst, og bort fra instrumentopplæring og musikalske ferdigheter. YouTube tilbyr en stadig økende mengde musikkundervisningsvideoer som gir elever mulighet til å lære musikalske instrument utenfor klasserommet. Musikk lærere med kjennskap til YouTube som plattform og innsyn i hvilke erfaringer som kan oppstå gjennom selvmotivert læring, kan veilede elever til hensiktsmessig bruk av YouTube som ressurs for å lære musikalske instrument. Dette kan bidra til skolens ansvar om å sikre alle barn og unge forutsetninger til å utøve kunst- og kulturaktiviteter, og elevers grunnlag for å delta i musikk i et livslangt perspektiv. Hensikten med denne musikkdidaktiske masteroppgaven er å bidra med innsikt om hvilke erfaringer som kan oppstå gjennom bruk av YouTube som ressurs for å lære instrument. Prosessen dokumenteres, analyseres og diskuteres gjennom en autoetnografisk tilnærming. Erfaringer med selvpåført høye krav og prokrastinering diskuteres gjennom *fear-based practicing* (Werner, 1996) og motivasjonsteori (Ryan & Deci, 2000, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). Erfaringene viser hvordan forståelse av grunnleggende musikkteori, teknikk, og YouTube som plattform kan påvirke bruk av YouTube som ressurs for selvmotivert instrumentopplæring. Studien foreslår derfor et behov for autonomistøttende lærere for å veilede elever med liknende erfaringer.

## **Abstract**

Kunnskapsløftet 2020 has led the curriculum for music towards a focus on learning *through* arts, leaving less room for focusing on musical skills and instrument training. YouTube offers an increasing amount of music education videos, providing opportunities for learning musical instruments outside of the classroom. Music teachers with knowledge of YouTube as a platform and insight to experiences that might occur through self-motivated learning, can guide students towards a convenient use of YouTube as a resource for learning musical instruments. This could contribute to the schools responsibility to ensure that all children have prerequisite to perform art and cultural activities. The purpose of this music didactic master's thesis is to offer insight to which experiences might occur using YouTube as resource for learning an instrument. The process is documented, analysed and discussed through an autoethnographic approach. Experiences with self-imposed high demands and procrastination are discussed through *fear-based practicing* (Werner, 1996) and motivation theory (Ryan & Deci, 2000, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). The experiences shown indicate how an understanding of music theory, technique, and YouTube as a platform can impact how YouTube is used as a resource for self-motivated learning of musical instruments. The study therefore suggest a need for autonomy-supportive teachers to guide students with similar experiences.

## Forord

Etter å ha skrevet en hel masteroppgave, burde det være relativt lett å slenge sammen et lite forord. Etter å ha skrevet en *autoetnografisk* masteroppgave virker oppgaven nærmest umulig. Hvor i all verden setter jeg grensen, når enhver erfaring har ført meg hit jeg er i dag? Nok en gang blir jeg dessverre nødt til å avgrense.

Takk til min veileder Bjørn David Dolmen, som gjentatte ganger stilte det avgjørende spørsmålet: "hva er det egentlig du vil forske på?". Takk til Rosemary Kate Martin, som både har vært en viktig inspirasjonskilde og til god hjelp. Jeg vil og takke resten av de ansatte på musikk instituttet på Kalvskinnet. Fem år med dere har vært fem år med inspirasjon, musikkglede og mye moro.

Mange takker rettes mot mine kjære klassekamerater og lesesalnaboer. Uten deres innspill, støtte og selskap ville hverken masteroppgaven eller mastersemesteret vært like overkommelig.

Takk til Erlend, som i løpet av mastersemesteret gikk fra å være langdistansekjæreste til å offisielt bli min samboer, for alle gode råd og nødvendig autonomistøtte. Takk til mine gode, omsorgsfulle og støttende foreldre.

Takk til bassen min, Basstrid, som har stått støtt i både kjærlighet og kjeft.

Takk til The Beatles og George Harrison for låta Something, og spesielt takk til Paul McCartney for både inspirasjon og frustrasjon. Paul, if you're reading this, I'm a big fan.



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b>	<b>7</b>
1.1.1 Elevers mulighet til å lære instrument	7
1.1.2 YouTubes økende popularitet som musikkunderviser	8
<b>1.2 Problemstilling og avgrensning</b>	<b>9</b>
1.3.1 Min rolle som forsker, informant, musikk lærer og elev	9
1.3.2 Grunnleggende musikkteori og improvisasjon	10
1.3.3 Fear-based practicing, motivasjon og ADHD	10
<b>1.3 Relevant erfaring</b>	<b>10</b>
1.2.1 Meg, musikk og øving	11
<b>2 Teoretisk rammeverk</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Fear-based practicing</b>	<b>13</b>
2.1.1 Grunnleggende øving	14
2.1.2 <i>Stereotype threat</i> og kvinnelige bassister	14
<b>2.2 Motivasjonsteori</b>	<b>15</b>
2.2.1 Motivasjon og mestringsforventninger	15
2.2.2 Indre og ytre motivasjon	16
2.2.3 Selvbestemmelsesteori og autonomistøtte	16
<b>2.3 Ressurser</b>	<b>17</b>
2.3.1 Designteori og <i>affordances</i>	17
2.3.1 <i>Privileges, provisions</i> og <i>protections</i>	18
<b>2.4 YouTube som «musikk lærer»</b>	<b>18</b>
2.4.1 YouTubes <i>affordances</i>	19
2.4.2 Internett som musikk lærer	20
<b>2.5 Tidligere autoetnografisk forskning om</b>	<b>21</b>
2.5.1 Å lære et nytt instrument	21
2.5.2 Å lære improvisasjon	21
<b>3 Metode og metodologi (prosess)</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Autoetnografi</b>	<b>22</b>
3.1.1 Veien mot autoetnografi	22
3.1.2 Autoetnografi som vitenskapsteoretisk, metodisk og praktisk tilnærming	23
3.1.3 Å forske på seg selv	23
3.1.4 Gyldighet og etiske overveielser	24
3.1.5 Selvforsking og refleksivitet	25
3.1.6 Datainnsamling	26
3.1.7 Narrativ analyse og autonarrativ	27
<b>4 Resultat, analyse og diskusjon</b>	<b>30</b>
<b>4.1 "Jeg kommer aldri til å bli så god" - Om å gi opp før du har begynt</b>	<b>30</b>
4.1.1 Høy(urealistisk) mestringsforventning	31
4.1.2 Frykt for å kaste bort tid	33
4.1.3 Nybegynnerfeil	33
<b>4.2 «Det er ikke dette jeg er ute etter. Gir opp» - Om å ikke vite hva man søker etter</b>	<b>34</b>

4.2.1 Å finne feil ressurs .....	35
<b>4.3 «I dag gikk det opp et lys for meg» - Om å endelig knekke koden</b> .....	<b>36</b>
4.3.1 Improvisasjon for nybegynnere .....	37
4.3.2 Å finne riktig ressurs .....	38
<b>4.4 Ny kunnskap, nye muligheter, samme utfordring .....</b>	<b>40</b>
4.4.1 Øvelse gjør mester.....	40
4.4.2 Selvdisciplin gjør mester.....	41
<b>4.5 Musikk lærerens rolle.....</b>	<b>42</b>
4.5.1 Autonom og/eller internalisert ytre motivasjon .....	42
4.5.2 Autonomistøttende lærer.....	43
4.5.3 YouTube og musikk lærer .....	43
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>45</b>
<b>7 Referanser.....</b>	<b>47</b>

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven i musikkdidaktikk for grunnskolelærerutdanningen 5-10 har en kvalitativ, autoetnografisk tilnærming. Oppgaven tar utgangspunkt i autoetnografi som en vitenskapsteoretisk, metodisk og praktisk tilnærming som forutsetter bruk av egne erfaringer som kunnskapskilde. Sett gjennom teori og tidligere forskning, brukes subjektive erfaringer til å reflektere over kulturelle, sosiale og politiske forhold (Karlsson et al., 2021, s.9) ved å svare på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer viser seg gjennom min bruk av YouTube som ressurs for å lære elbass, og hvordan kan disse erfaringene være nyttig for en grunnskolelærer i musikk?* Prosessen er dokumentert gjennom loggføring, og erfaringer analyseres gjennom autonarrativ (Ellis, 2004, Ellis & Bochner, 2006, Gajek, 2014, Martin, 2021). Erfaringer diskuteres i lys av Werners (1996) teori om *fear-based practicing*. Gjennom motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021, Ryan & Deci, 2000, 2016, 2022) knyttes erfaringene opp mot elevrollen. For å diskutere bruken av YouTube som ressurs tar oppgaven utgangspunkt i begrepet *affordances* (Gibson, 1977) presentert gjennom Selander (2017) og Bell (2015). Erfaringene knyttes til musikkklæreryrket gjennom tidligere forskning om YouTube som ressurs for instrumentopplæring av Marone & Rodriguez (2019), Schmidt-Jones (2021) og Thorgersen og Zandén (2014). Mine erfaringer med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass viser hvordan autonom ytre motivasjon blir nødvendig for indre motivert atferd. Oppgaven foreslår hvordan autonomistøttende lærere med kjennskap til YouTube som plattform kan veilede elever med liknende erfaringer.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter fem år på grunnskolelærerutdanningen på NTNU har jeg gjort meg flere erfaringer fra barne- og ungdomsskoler både i og utenfor Trondheim. Masterløpet har strukket seg fra 2018 til 2023, og vi har fått grundig innføring i den nye læreplanen fra 2020, samt observert skiftet fra LK06 til LK20 i praksis. Som kommende musikkklærer har jeg merket hvordan endringer i læreplanen i musikk har ført til mindre fokus på, og tid til, instrumentopplæring. Dersom skolen skal opprettholde sitt ansvar å sikre alle elever forutsetningen til å drive med kunst- og kulturaktiviteter (Meld. St. 18 (2020-2021), Sevilhaug, 2022, s. 166) ser jeg derfor et behov for å utforske nye muligheter. Den økende populariteten av videostrømmetjenesten YouTube har åpnet nye veier for hvordan man kan lære seg å spille instrumenter (Marone & Rodriguez, 2019), og er en av de mest brukte ressursene for selvmotivert instrumentundervisning (Schmidt-Jones, 2021). Som kommende musikkklærer anser jeg det derfor som relevant å lære mer om hvordan YouTube kan fungere som ressurs for å lære musikalske instrumenter.

### 1.1.1 Elevers mulighet til å lære instrument

Sevilhaug (2022) viser hvordan musikkfagets plass i norsk skole har endret seg fra 1974 og fram til den nye læreplanen fra 2020. Studien tar for seg to perspektiver på kunstopplæring - læring *i* kunst, for eksempel instrumentopplæring, og læring *gjennom* kunst, hva man lærer *utenfor* kunsten i seg selv. Etter læreplanen fra 2020 har læring gjennom kunst fått større plass i musikkfaget. Musikkfaget legitimeres i Stortingsmelding 18 fra 2021, «Oppløve, skape, dele – Kunst og kultur for, med og av barn og unge», med at kultur er *mer* enn bare underholdning: kultur er og livskvalitet, identitet og tilhørighet (Meld. St. 18 (2020-2021), Sevilhaug, 2022). Dette skiftet synliggjøres i utviklingen fra LK06 til LK20. I LK06 beskrives musikkfagets formål som «et skapende fag» som skal «gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å

skape musikalske uttrykk fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Under musikkfagets «formål» poengteres følgende:

(...) musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk og utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Læreplanen legitimerer et fokus på ferdigheter i musikkfaget, som igjen er synlig i kompetansemålene for musikk. Kompetansemålene i LK06 er delt opp i tre hovedområder - musisere, komponere og lytte. Under hovedområdet musisering trekkes øving, musikalsk kommunikasjon, samspill og formidling fram som sentralt. Elevene skal drive praktisk arbeid med sang og ulike instrumenter, som «innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form)» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I LK20 beskrives musikkfaget som sentralt for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under «relevans og sentrale verdier» står følgende:

Faget skal bidra til at elevene forstår hvordan musikk både springer ut av kulturer, skaper kultur og bidrar til samfunnsendringer, og elevene skal få erfare at musikken kan bidra til livskvalitet. Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kvalitet og sosial samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene er ikke lenger delt opp i hovedområder, og bruker i større grad ord som utforske, reflektere, drøfte og begrunne. Sevilhaug (2022) viser hvordan tidsbruken i musikkfaget gradvis har gått ned siden 1974. Mer fokus på læring gjennom kunst, samt musikkfagets stadig mindre plass i skolen, gir mindre rom til å lære instrument i musikkundervisningen. Det er her muligheten for å bruke YouTube som ressurs blir relevant.

### **1.1.2 YouTubes økende popularitet som musikkunderviser**

Skolen og kulturskolen har ifølge Stortingsmelding 18 fra 2021 ansvar for å sikre alle barn og unge forutsetningen til å holde på med kunst- og kulturaktiviteter, uavhengig av hvilke muligheter de har på hjemmebane. Skolen skal i følge overordnet del i læreplanen lære elever å «bruke faglige kunnskaper i kjente og ukjente sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dersom musikk lærere ikke har mulighet til å tilby instrumentopplæring i musikkundervisningen, kan det være nyttig å vite mer om elevenes muligheter utenfor skoletid.

YouTube har blitt en populær ressurs for alle som vil lære seg musikalske instrumenter (Marone & Rodriguez, 2019; Schmidt-Jones, 2021; Waldron, 2013). Marone og Rodriguez (2019) viser hvordan YouTube gir tilgang på undervisning som for noen hadde vært utilgjengelig på grunn av geografi, økonomi og ressurser. Læreplanen i musikk stadfester musikkfagets ansvar for å gi elever «grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). YouTube kan ifølge Schmidt-Jones (2021) bidra til «livslang læring» (s. 6), men dette avhenger av musikk lærere med god kunnskap om- og kjennskap til plattformen.

Marone og Rodriguez ser et økende behov for forskning som bidrar til mer kunnskap om hvordan YouTube brukes som ressurs for musikkundervisning (2019, s. 11). Schmidt-Jones (2021) oppfordrer til mer kvalitativ forskning om negative og positive sider ved bruk av YouTube som ressurs for å lære instrumenter, og mener dette kan gi lærere verdifull informasjon om mulige utfordringer: «An additional limitation of this study is that the types of data gathered permitted neither an in-depth understanding of the learners who were struggling nor indications of how the identified barriers were actually affecting them» (Schmidt-Jones, 2021, p. 18). Hensikten med denne oppgaven er å bidra med kvalitativ, *in-depth* kunnskap om hvilke erfaringer som kan oppstå når man bruker YouTube som ressurs for å lære musikalske instrument.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Gjennom en autoetnografisk abduktiv tilnærming har ny forståelse for teori og tidligere forskning, samt nye perspektiver på egne erfaringer, utviklet oppgavens tema og problemstilling. *Erfaringer* brukes som et samlede begrep om både utfordringer, positive opplevelser og vendepunkt. Oppgavens omfang gjør det ikke mulig å vise *alle* erfaringer fra prosessen. Erfaringene som analyseres og diskuteres i denne oppgaven er valgt gjennom en tematisk analyse og en abduktiv tilnærming, som forklares nærmere i oppgavens metodedel.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke erfaringer viser seg gjennom min bruk av YouTube som ressurs for å lære elbass, og hvordan kan disse erfaringene være nyttig for en grunnskolelærer i musikk?*

For å utforske min bruk av YouTube som ressurs, har jeg bevisst forsøkt å lære bass *på egen hånd*. Det Norske Akademis Ordbok<sup>1</sup> definerer begrepet *på egen hånd* som «på eget ansvar, egen risiko; selvstendig, for seg selv eller av seg selv (uten andres oppsyn, veiledning, tilskyndelse e.l.)». I min prosess har unngått å oppsøke hjelp fra andre lærere, medstudenter eller musikere, som har vært fysisk tilstede rundt meg og kunne gitt spesifikke, tilrettelagte råd. Jeg har selv hatt ansvar for å øve, uten at noen andre har stilt krav eller hatt forventninger. Oppgavens diskusjon viser hvordan fraværet av nettopp dette ble en synlig utfordring i prosessen. Jeg anser derfor prosessen som selvstendig og uten andres oppsyn eller veiledning, selv om jeg har fått hjelp av å bruke YouTube som ressurs.

### 1.3.1 Min rolle som forsker, informant, musikk lærer og elev

Gjennom en autoetnografisk tilnærming inntar jeg en dobbeltrolle som både forsker og informant. I løpet av masterprosjektet og masteroppgaven har jeg i tillegg en dobbeltrolle som både musikk lærer og elev. Min interesse for tema og problemstilling stammer fra min rolle som musikk lærer. Hensikten med oppgaven er å bidra med innsikt som er relevant for både meg selv og andre grunnskolelærere i musikk. Som informant inntar jeg en elevrolle. Gjennom en selvmotivert og selvstendig læringsprosess får jeg innsyn i hvordan prosessen kan oppleves. I oppgavens diskusjon bruker jeg mine erfaringer som grunnlag for å foreslå hvordan autonomistøttende musikk lærere kan veilede elever med liknende erfaringer.

---

<sup>1</sup>Definisjon av *på egen hånd* hentet fra: <https://naob.no/ordbok/h%C3%A5nd#52930040>

### 1.3.2 Grunnleggende musikkteori og improvisasjon

Oppgaven videre viser hvordan forståelse av grunnleggende musikkteori påvirket bruken av YouTube som ressurs for å lære om improvisasjon på bass. Denne oppgaven har ikke som hensikt å gi en grundig beskrivelse av hverken improvisasjon, andre musikkteoretiske prinsipper, eller elbassen som instrument. Oppgavens hensikt er derimot å vise hvordan *min* forståelse av dette påvirket prosessen. Jeg tar og utgangspunkt i Werners (1996) beskrivelser av grunnleggende øving, som forklares nærmere i teorikapittelet.

### 1.3.3 Fear-based practicing, motivasjon og ADHD

I kapittel 3.1.5 om selvutforskning og refleksivet gjør jeg kort rede for hvordan mitt ønske om å skrive en refleksiv autoetnografisk oppgave gjør det nødvendig å anerkjenne hvordan utfordringer med prokrastinering, struktur og planlegging av øving ble avgjørende erfaringer i løpet av min prosess. Disse utfordringene kan ikke begrenses til akkurat denne prosessen. Jeg er diagnostisert med ADHD uoppmerksom type, hvor oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker er spesielt fremtredende. Elever og studenter med ADHD kan ha større utfordringer med å drives av indre motivasjon, og kan fort føle både fysisk og psykisk ubehag av lengre oppgaver som krever langvarig konsentrasjon (Oudeyer et al., 2007; Sibley et al., 2019; Sonuga-Barke et al., 2008). Utfordringene som vises gjennom min prosess *kan* være gjenkjennelige for andre med ADHD, og da spesielt andre med ADHD uoppmerksom type. Jeg hevder likevel ikke at mine funn kan generaliseres for alle med samme diagnose. Psykiater Anne Kristine Bergem understreker hvordan «mennesker med ADHD er like ulike som mennesker uten ADHD, men det er en del symptomer som går igjen» (Bergem, 2021).

Utfordringer med prokrastinering, struktur og planlegging av øving er noe elever kan relatere til i større eller mindre grad, uavhengig av om man er diagnostisert med ADHD eller ikke. Mine erfaringer kan hverken generaliseres for alle med samme diagnose eller utelukkes for de uten. I resultat-, analyse- og diskusjonsdelen vil jeg derfor diskutere disse utfordringene uten å direkte knytte de opp mot diagnosen. Smith og Langberg (2018) viser til manglende forskning om ADHD-diagnosens innvirkning på motivasjon. I denne musikkdidaktiske masteroppgaven vil jeg derfor ikke uttale meg om denne sammenhengen, annet enn å forklare hvilke utfordringer *jeg* har med motivasjon, og gi innsyn i hvilke erfaringer som kan oppstå for elever med liknende utfordringer.

## 1.3 Relevant erfaring

«Gjennom autoetnografi forstås personers subjektive erfaringer som en sentral kilde til kunnskap» (Karlsson et al., 2021, p. 9). Datamaterialet i denne masteroppgaven består av loggføringer innenfor en tidsramme på litt over et år, som analyseres gjennom autonarrativ. Autonarrativene viser spesifikke erfaringer som oppstår gjennom min prosess med å bruke YouTube som ressurs for å lære bass.

«Innen autoetnografi tenker man at vi ikke kan se bort fra måtene våre egne erfaringer og liv er sammenvevd med kunnskapsutviklingen vi er en del av» (Karlsson et al., 2021, p. 24-25). Dobbeltrollen som forsker og informant gjør det nødvendig å være refleksiv (Martin, 2021, s. 360), og derfor åpen om hvilke erfaringer som påvirker forskningen og forskerens kunnskapssyn. Oppgavens fokus og omfang gjør det ikke mulig å dekke enhver erfaring som kan påvirke meg som forsker. Jeg vil likevel innlede oppgaven ved å

kort gjøre rede for hvem jeg er, min musikalske bakgrunn, og erfaringer jeg anser som relevant for oppgavens diskusjon.

### **1.2.1 Meg, musikk og øving**

Musikk har alltid vært en viktig del av livet mitt, og min aller største interesse. Jeg vokste opp i en familie og et miljø hvor musikk, og spesielt sang, var en selvfølge. Gjennom kor, sangundervisning på Kulturskolen, og musikkfolkehøgskole, har jeg drevet aktivt med sang hele livet. I løpet av fem år på musikk lærerstudiet har jeg hatt undervisning i et bredt musikkfelt, blant annet dirigering, kor, bandleidelse, musikkteori, gehør, teater, dans, komponering, musikkteknologi og samspill. Jeg har hatt sang som hovedinstrument med individuelle undervisningstimer. I tillegg har jeg fått mulighet til å teste flere instrumenter, og det var her interessen for å spille bass først oppsto. Bassen ble et attraktivt instrument for meg, både fordi den ofte var ledig, og fordi jeg lærte enkle basslinjer relativt kjapt. Da jeg ble presentert muligheten til å forske på meg selv og egen prosess fikk jeg fort ideen å utnytte muligheten til å lære et nytt instrument. Bassen ble da et naturlig valg.

#### *1.2.1.1 Erfaringer med øving*

Mine erfaringer med å øve, både på sang og andre instrument, preges av en tendens til å bli rastløs og utålmodig. I løpet av de første årene på barneskolen tok jeg pianotimer hos en av naboene. Selv om interessen for å lære piano var til stede, var interessen for å øve mellom hver pianotime nesten ikke-eksisterende. Da pianolæreren sluttet å undervise i nabolaget for å begynne å undervise på Kulturskolen i Trondheim sentrum, valgte jeg å avslutte pianokarrieren. Årene med pianoundervisning ga meg likevel verdifull erfaring: jeg lærte å lese noter (så lenge jeg fikk litt tid til å telle), og å legge akkorder i grunnstilling. I tenårene begynte jeg å lære akkorder på gitar ved å bruke YouTube og andre internettressurser. Jeg lærte fort flere grunnleggende grep, men møtte motstand hver gang en F-akkord dukket opp. Barregrep ble for tungvint, og jeg synes fremdeles dette er utfordrende.

Mot slutten av barneskolen, etter noen år på venteliste, begynte jeg med sangundervisning på Kulturskolen i Trondheim. Til å begynne med var undervisningen i en gruppe med omtrent 10 andre sangere, samt to sanglærere. Undervisningstimerne minnet om korøvinger, hvor vi startet med felles oppvarming, før vi øvde inn flerstemte sanger. Engasjementet for gruppeundervisningen dalte, men etter å ha holdt ut et år ble vi delt i mindre grupper på to-tre stykker. Store deler av undervisningen besto av klassisk sang og sangteknikk, noe som var utenfor mitt interesseområde. Jeg trivdes ikke med å synge i hodeklang, og ønsket derfor ikke å øve på dette mellom sangtimene. Jeg foretrakk å synge i brystklang, og valgte repertoar deretter. Fra jeg var omtrent 16-19 år fikk jeg individuelle sangtimer med en annen sanglærer på Kulturskolen. Jeg stortrivdes med denne sanglæreren, som både ga meg mulighet til å velge repertoar selv og flere muligheter til å opptre.

I løpet av årene på Kulturskolen fulgte jeg ingen strukturert øvingsplan. Jeg sang ofte, og hørte mye på musikk, men planlagt, strukturert øving var aldri min sterkeste side. Jeg forbant øving med å lære tekst, noe jeg gjerne hastet meg igjennom like før opptreder, og anså stemmen min som noe jeg var født med, et slags «naturtalent». Jeg visste hvor i registeret den tydelige «knekken» mellom brystklang og hodeklang lå, og aksepterte etterhvert dette som en uforanderlig del av stemmen min. På folkehøgskolen fikk jeg

undervisning i sang som hovedinstrument og piano som biinstrument, men øvingstiden mellom undervisning gikk stort sett til å lære sangtekster, replikker og dansetrinn. Det var først etter jeg begynte på musikk lærerstudiet og fikk individuelle timer i hovedinstrument at jeg så verdien av planlagt og bevisst øving i sangteknikk.

Jeg opplevde her et slags vendepunkt (som kan sammenliknes med opplevelsen av å forstå improvisasjon, som forklares nærmere videre i oppgaven) da jeg lærte mer om «registerbruddet». Jeg innså at vokalistene som traff lyse toner i det jeg tidligere antok var brystklang, ikke nødvendigvis hadde et medfødt register som var større enn mitt. De hadde derimot trent opp samarbeidet mellom to muskelfunksjoner i strupehodet, og brukte en «mix-klang», en slags blanding av brystklang og hodeklang. Jeg skal ikke utdype de sangtekniske prinsippene videre, men poenget er: manglene jeg antok var medfødt, kunne forbedres med øving. Gjennom bevisst og strukturert øving på denne spesifikke teknikken så jeg fort forbedringer. Det å opprettholde gode øvingsrutiner er fremdeles en utfordring, men denne erfaringen ga meg et nytt perspektiv på verdien av øving.



## 2 Teoretisk rammeverk

For å beskrive det jeg anser som de mest de fremtredende utfordringene i min prosess med å lære bass på egen hånd, bruker jeg Werners (1996) beskrivelser av *fear-based practicing*: hvordan frykt for å kaste bort tid, frykt for å ikke være god nok, og vårt eget ego kan føre til dysfunksjonell øving. Gjennom motivasjonsteori av Skaalvik og Skaalvik (2015, 2021) og Ryan og Deci (2000, 2016, 2022) om blant annet indre og ytre motivasjon, oppgaveorientert og egoorientert læring og selvbestemmelsesteorien, kobler jeg egne erfaringer opp mot elevrollen. For å diskutere min bruk av YouTube som ressurs vil jeg først gjøre rede for begrepet *affordance* (Gibson, 1977) som brukes i Selanders (2017) designteori og Bell (2015) om *privileges*, *provisions* og *protections*. Erfaringene knyttes opp mot musikkfaget og musikkfagundervisningen gjennom tidligere forskning om YouTube som «musikklærer» av Marone & Rodriguez (2019), Schmidt-Jones (2021) og Thorgersen & Zandén (2014).

### 2.1 *Fear-based practicing*

I begynnelsen av masterprosjektet hadde jeg en plan om å utforske hensiktsmessige måter å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass. Jeg så muligheten for å forske på egen prosess som en god, håndfast grunn for å øve strukturert og målrettet, og hadde et håp om at analysen av min prosess ville bidra med nyttige tips til andre. Underveis i øvingsprosessen ble det stadig tydeligere at mulige utfordringer ble mer fremtredende. En medstudent tipset meg om boken *Effortless Mastery* av Kenny Werner (1996), som er hyppig sitert innen forskning om jazz og musikalsk improvisasjon. Werners beskrivelser av *fear-based practicing* opplevdes som svært relevant for mine erfaringer.

«Some of us play as if there were a gun being held to our head, and there usually is because we're holding it!» (Werner, 1996, s. 51). Werner mener, enkelt forklart, at vår egen frykt for å ikke være god nok hindrer oss fra å bli gode. Musikerens frykt og ego, hvordan vi oppfatter oss selv og separerer oss fra andre mennesker (Werner, 1996, s. 52), beskrives som vesentlige hindringer for å skape og spille musikk. Frykten og egoet kan føre oss til en tilstand med dysfunksjonell øving - *fear-based practicing*. Noen kan drives av en forventning om å være ekspert. Dersom man ikke ender som ekspert, vil øvingen oppfattes som bortkastet. Dette fører med seg store mengder materiale som må læres, og den store arbeidsmengden kan virke overveldende. En «frykt for å kaste bort tid» gjør at man haster man seg gjennom materialet, og blir ute av stand til å absorbere det man øver på.

«You try to cover too much ground every time you practice, barely skimming the surface of each item, and then moving on» (Werner, 1996, s. 59). Ironien ved denne dysfunksjonelle øvingen er at man ikke faktisk lærer det man øver på, og dermed ender opp med å gjøre det man fryktet: å «kaste bort tid». «A fearful mind won't allow you to concentrate and absorb. Even while focusing on one thing, the mind is exerting subtle or not-so-subtle pressure with the thought of the other things that need tending to» (Werner, 1996, s. 60). Når man gaper over for mye på kort tid, og kun skummer overflaten av alt som bør læres, vil man gjøre det Werner kaller *negative practicing*, hvor man repeterer uvaner til de fester seg i underbevisstheden og blir vanskelige å avvende. Frykten for å kaste bort tid på «unødvendig» øving resulterer i manglende grunnleggende ferdigheter og forståelse.

Werner kritiserer på mange måter tanken om «naturtalent», spesielt der mangel på talent brukes som en forklaring på det man ikke mestrer. «It's true that it comes to some people more easily, but mastery comes to all who wait for it» (Werner, 1996, s. 113). Han beskriver hvordan musikere kan utsette eller unngå å øve fordi de anser mangler i ferdigheter som mangel på talent. "The struggle is often attributed to a lack of talent, but it is usually due to a gap something not learned properly" (Werner, 1996, s. 104). Han oppfordrer derfor musikere til å tenke på nytt materiale som ukjent, ikke vanskelig (Werner, 1996, s. 102).

### 2.1.1 Grunnleggende øving

Werner poengterer viktigheten av grunnleggende øving og forståelse av musikalske prinsipper som akkordprogresjoner, skalaer, frasering, rytme og tonearter. «For example, if basic chord progressions are not fully digested, you will struggle with most standard tunes» (Werner, 1996, s. 60). Grunnleggende øving skal føre til det Werner kaller *effortless mastery*, hvor man kan spille det man evner når som helst, hvor som helst, uten å hindres av frykt.

For å oppnå *effortless mastery* må man først gi slipp på frykten for å gjøre feil, for å spille dårlig og for å kaste bort tid. Werner (1996) kaller denne fryktløse tilstanden *the space*. Dette handler kort forklart om å drives av en indre motivasjon, hvor gleden ligger i selve utøvelsen av musikken. Fokuset rettes ikke mot et endelig resultat, men mot aktiviteten i seg selv. For å oppnå *effortless mastery* må man også kunne materialet godt nok. Det man spiller skal være så innøvd at det kommer naturlig, nærmest som muskelminne. For å få til dette må man ta små steg av gangen. «You should stay with one exercise until mastery has been achieved» (Werner, 1996, s. 103). Dersom man øver på én frase lenge nok, vil man ifølge Werner til slutt merke hvordan man spiller akkurat denne frasen like godt som de musikerne man ser opp til. Denne følelsen av mestring kan motivere prosessen videre. «Achieving such mastery is like climbing a mountaintop and beholding a new vista. Now you know it's there and that you are capable of reaching it» (Werner, 1996, s. 103).

### 2.1.2 Stereotype threat og kvinnelige bassister

I diskusjonsdelen av oppgaven vil jeg diskutere hvordan en frykt for å bekrefte en negativ stereotyp om kvinnelige bassister kan ha bidratt til *fear-based practicing* i min prosess. Som musikk lærer er jeg interessert i å være et positivt forbilde for alle elever, uavhengig av kjønn. Jeg anser det derfor som nødvendig å erfare hvordan stereotypier om kjønn og musikalske instrument kan påvirke opplevelsen av å lære instrument.

Edwards (2019) har gjort en autoetnografisk studie om hvordan hun som svart kvinne i et akademisk miljø dominert av hvite menn har følt *stereotype threat*. *Stereotype threat* beskrives av Edwards som en frykt for å bekrefte negative stereotyper om den sosiale gruppen man er en del av. Fenomenet er spesielt brukt i forskning om marginaliserte grupper, og om kjønn og likestilling. Ved *stereotype threat* er man klar over hvilke negative stereotypier som assosieres med den gruppen man er del av, og forsøker stadig å motbevise disse. «Instead of being their full selves, they mask, camouflage, or alter their being to be accepted by the majoritarian group» (Edwards, 2019, p. 20).

Det å spille musikalske instrumenter har igjennom historien blitt sett på som en maskulin aktivitet (Hallam et al., 2008; Monique, 2010; Steblin, 1995; Wehr-Flowers, 2006). Når

kvinner har fått mulighet til å spille instrument, har muligheten begrenset seg til de instrumentene som ble ansett som «feminine», gjerne små instrumenter med lysere lyd som ikke krever for mye energi, eller på noen måte påvirker kvinnens utseende (Clawson, 1999; Hallam et al., 2008; Koskoff, 1995; Monique, 2010; Steblin, 1995). Likevel har elbassen, et relativt tungt instrument med dyp lyd og kraftige strenger, i noen miljø blitt stemplet som et «kvinne-instrument» (Clawson, 1999). Clawson konkluderer med at elbassen har blitt en inngang for kvinner i bandmiljø, spesielt innenfor alternativ rock, på grunn av instrumentets tilgjengelighet. Bassen kan anses som det enkleste alternativet blant bandinstrumenter. Den har kun fire strenger, og for å spille enkle basslinjer behøver du kun å spille på en streng av gangen. Siden kvinner oftere starter å spille instrument senere enn menn, blir bassen en enklere inngang (Clawson, 1999). Som bassist får du mulighet til å holde deg litt i bakgrunnen uten å trekke til deg mye oppmerksomhet, noe som kan gjøre det mindre skremmende å spille.

En annen vesentlig grunn som trekkes fram av Clawson (1999), er hvordan bassen er det minst populære bandinstrumentet for menn, og derfor blir tilgjengelig for kvinner. Ifølge Clawson er spesielt gitar og trommer mer populære blant menn fordi de anses som vanskeligere instrumenter, og dermed gir mer status, samt flere muligheter for å spille solo. Clawson viser hvordan kvinnelige bassister etterhvert ble ansett som en nødvendighet i enkelte musikkmiljø, noe som kan føre til en fordom om at kvinnelige bassister blir kvotert inn basert på kjønn framfor talent. Senere i oppgaven vil jeg gå nærmere inn på hvordan dette kan ha påvirket min prosess, blant annet ved selvpåført høye og urealistiske krav.

## 2.2 Motivasjonsteori

I «fagets relevans og sentrale verdier» for læreplan i musikk står det at musikkfaget skal legge til rette for elevens musikkglede og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Da jeg leste Werners (1996) forklaringer av *the space* merket jeg fort en parallell til Skaalvik og Skaalviks (2015) forklaringer om indre motivasjon. Etter å ha repetert motivasjonsteori ble stadig flere paralleller tydelige. Jeg anser motivasjonsteori som en bro mellom Werners teori, mine egne erfaringer med å lære instrument, og mitt framtidige yrke som musikk lærer.

### 2.2.1 Motivasjon og mestringsforventninger

Motivasjon kan beskrives som en «*drivkraft* som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s 133), og anses av motivasjonsteoretikere som «en *situasjonsbestemt* tilstand som kan påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger» (s. 134). Skaalvik og Skaalvik (2015) gir en innføring i hva motivasjon for læring innebærer, og bruker blant annet Banduras sosial læringsteori (Bandura, 1977, 2006, 2012) og Ryan og Decis selvbestemmelsesteori (2000, 2009) som teoretisk grunnlag. Motivasjon består ifølge Skaalvik og Skaalvik av kognisjoner, emosjoner og atferd. Kognisjoner utgjør hva elevene tenker, hvilke mål de har og hvilke forutsetninger de har. Emosjoner beskrives som interesse, engasjement, glede ved å gjøre arbeidet, eller angst for å mislykkes. Atferd omhandler konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet, og valg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14).

En elevs *mestringsforventning* viser grad av elevens forventning om å kunne utføre en bestemt oppgave (Bandura, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Elever som har høye mestringsforventninger ser større verdi av å jobbe med skolefagene, viser mer

engasjement, er mer utholdende, har bedre konsentrasjon og yter dermed høyere innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 19). Tidligere erfaringer, og hvorvidt disse erfaringene er positive eller negative, trekkes fram som den viktigste påvirkningen av en elevs høye eller lave mestringsforventning. Erfaringer med å mislykkes kan svekke senere forventninger om mestring, og føre med seg fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Dette kan igjen føre til at eleven frykter å føle ubehag, og opplever lærings situasjonen som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24).

### 2.2.2 Indre og ytre motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2015) kategoriserer elevers læring inn i *oppgaveorientert*- og *egoorientert* læring. Hos oppgaveorienterte elever vil lærestoffet og selve læringen stå i fokus. Eleven ser på innsats som positivt og nødvendig for å utvikle seg, og det å gjøre feil oppfattes som en naturlig del av læringsprosessen. Eleven drives av en indre motivasjon, hvor gleden og tilfredstilelsen ligger i selve arbeidet. Feil oppfattes som noe en kan lære av, og eleven vil ha stor utholdenhet når en møter vansker og utfordringer. En egoorientert elev vil knytte faglige prestasjoner til evner. Feil vil derfor oppfattes som manglende evner, og kan oppleves som truende. Eleven drives av en ytre motivasjon hvor man er mer opptatt av resultat og andres vurdering.

Skaalvik (1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015) deler egoorientert læring i offensiv og defensiv målorientering. Ved offensiv egoorientert målorientering vil eleven være opptatt av å demonstrere høy målkompetanse og bli positivt vurdert av andre., og ved defensiv egoorientert målorientering blir elevens mål å unngå å bli negativt vurdert av andre. Sistnevnte vil stille spørsmål om egne evner når han eller hun mislykkes. Negative erfaringer vil derfor true elevens faglige selvvurdering. Defensiv egoorientert læring forbindes ifølge Skaalvik og Skaalvik med mer negative følelser, som for eksempel håpløshet og angst, og kan føre til negativ selvregulering, lavere innsats og at eleven unngår å søke hjelp. I stedet for å søke hjelp, vil eleven bruke energi på å skjule problemer og svake resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### 2.2.3 Selvbestemmelsesteori og autonomistøtte

Selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2000, 2009) trekkes av Skaalvik og Skaalvik fram som «den mest autoritative og siterte teorien om indre og ytre motivasjon» (2021, s. 142). Ryan og Deci mener elevens behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet må dekkes for at eleven kan styres av en indre motivasjon.

Behovet for selvbestemmelse handler om et ønske om å se på seg selv som kilde til egne handlinger. Selvbestemt atferd er derfor en atferd som oppleves som frivillig, og som kan springe ut fra egne interesser, men også ut fra internaliserte verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 143).

De internaliserte verdiene kan altså oppleves som egne, men stamme fra oppvekst, skole og normer i samfunnet. Ryan og Deci skiller mellom *kontrollert* ytre motivasjon og *autonom* ytre motivasjon.

En annen form for kontrollert ytre motivasjon finner vi når eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skam og skyldfølelse. Nå er det ingen som tilfører lønn eller straff etter en gitt aktivitet, men eleven har begynt å internalisere verdien ved å gjøre det godt på skolen og vurderer seg selv ut fra de kriteriene som skolen eller foreldrene benytter (Ryan & Deci, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68)

Ved autonom ytre motivasjon har elevene «internalisert (tatt til seg) skolens verdier for elevatferd så vel som verdien ved å lære skolefagene» (Ryan & Deci, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Her arbeider ikke eleven kun for å gjøre det godt, men også fordi han eller hun mener arbeidet har en verdi i seg selv.

Tenk på en mann som vasker gulvet og støvsuger møblene hver uke. Det får han ingen belønning for. Det er heller ingen som forteller han at han må gjøre det eller som overvåker vaskingen av gulvet. Det er med andre ord ingen kontrollert ytre motivasjon. Men det ligger heller ikke noen indre motivasjon til grunn for rengjøringen – han har ingen glede av selve vaskingen. Grunnen til at han vasker gulvet er at han har internalisert verdien av å holde huset rent. Derfor vasker han gulvet uten å ha glede av aktiviteten og uten at noen forteller at det må gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68)

Autonom ytre motivasjon har ifølge Ryan og Deci flere likhetstrekk med indre motivasjon, men indre motivert atferd skiller fra autonom ytre motivert atferd der eleven har en genuin interesse for arbeidet som *ikke* skyldes internaliserte verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Dersom man anerkjenner at alle aktiviteter og oppgaver ikke kan oppleves som lystbetonte og interessante for alle elever, blir det nødvendig at skolen og lærere bygger opp under autonom ytre motivasjon ved å vektlegge *autonomistøtte* (Gagné & Deci, 2005). Autonomistøttende lærere vil stimulere elevens følelse av autonomi ved å gi valgmuligheter, men samtidig gi utfordringer, tilbakemelding og hjelp til å se mening og relevans i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I oppgavens diskusjon foreslår jeg hvordan autonomistøttende lærere kan veilede elever til hensiktsmessig bruk av YouTube som ressurs for å lære instrument.

## 2.3 Ressurser

Selvbestemmelsesteorien og autonomistøttende lærere vil senere i oppgaven knyttes til Selanders (2017) designteoretiske trekant. Som grunnlag for å diskutere min bruk av YouTube som ressurs, bruker jeg Selander (2017) og Bells (2015) forståelse av begrepet *affordances* (Gibson, 1977).

### 2.3.1 Designteori og *affordances*

Selander (2017) har utviklet den designteoretiske trekanten, hvor lærerens rolle i undervisning blir å iscenesette, lage utfordringer og stille spørsmål. I tillegg skal læreren selv være åpen for å lære og utforske sammen med elevene (Selander, 2017). Den designteoretiske trekanten forsøker å synliggjøre læring som en multimodal, bevegende aktivitet. Hva som blir en bestemt ressurs i en bestemt situasjon kan ikke avgjøres alene ut fra objektets egenskaper, men får betydning ut fra den sosiale sammenhengen, hvor det er skapt og hvordan det brukes (Selander, 2017, s. 43). Selander mener vi har lært forestillinger om hvor godt forskjellige gjenstander egner seg til forskjellige formål. Likevel er det ikke utelukkende sosiale forventninger eller forestillinger om hvordan noe skal brukes som avgjør om vi oppfatter det som en ressurs eller ikke. Ressursene, og hvordan de presenteres, muliggjør bestemte aktiviteter, men vanskeliggjør andre. Gibson (1977) navngir de handlingene som blir muliggjort av et objekt *affordances*. Selander (2017) bruker *affordances* om hvilke muligheter en bestemt aktivitet eller gjenstand innbyr til. En gjenstand, aktivitet eller person gir objektive muligheter, uavhengig av om- eller hvordan brukeren tolker disse mulighetene. Hver enkelt person vil tolke disse mulighetene basert på egne interesser, erfaringer og vurderinger (Selander, 2017).

### 2.3.1 *Privileges, provisions og protections*

Bell (2015) utvikler i sin studie om *affordances* i DAWs (digital audio workstations), begrepene *privileges, provisions, protections* og *preventions*. *Privileges* brukes om de mulighetene programvaren styrer deg mot ved å gjøre de mest tilgjengelig. Bell bruker Apple-programmet GarageBand som eksempel, hvor brukeren blant annet ledes mot sjangerne rock, hiphop og elektronika. De forskjellige sjangerne vil lede deg til en bestemt toneart, taktart og BPM. Uten forkunnskaper eller kjennskap til programmet, er det ifølge Bell sannsynlig at brukeren vil lage musikk med disse forhåndsinnstillingene. Dersom brukeren har andre ønsker, kan dette føre til utfordringer. Dette støttes av Bandlien og Selander (2019), som gjennom designteori undersøker ungdomsskoleelevers bruk av GarageBand på iPad for å komponere musikk. Bandlien og Selander viser hvordan motstanden noen av elevene møtte ikke nødvendigvis handlet om mangel på ferdigheter, men en manglende forståelse av programvaren. Elevenes bruk av GarageBand ble påvirket av hva de anså som mulige ressurser, samt hva de *ikke* anså som mulige ressurser. *Provisions* brukes av Bell (2015) om de muligheter som finnes, men som ikke er like tilgjengelige som *privileges*. *Provisions* legges ikke fram like tydelig i programvaren, og blir derfor ikke umiddelbart intuitiv for en uerfaren bruker. «These potential actions lie waiting to be discovered with an exploratory click or tap, but are not explicitly endorsed with a pop-up window or preprogrammed in a present template, as is the case with a privilege» (Bell, 2015, s. 59).

*Protections* er de mulighetene som er gjemt for brukeren (Bell, 2015). Muligheten eksisterer, men det er ingenting som inviterer brukeren til å benytte seg av den. Informasjonen må derfor enten videreføres fra en annen, søkes opp på nett, eller oppdages ved at man «snubler» over det gjennom prøving og felling. *Preventions* brukes om de mulighetene programmet ikke tilbyr, en «anti-affordance» ifølge Norman (2013, i Bell, 2015, s. 61). YouTube vil, i likhet med GarageBand, ha både *privileges, provisions, protections* og *preventions*. I min prosess blir spesielt *privileges, provisions* og *protections* relevant.

## 2.4 YouTube som «musikklærer»

For å gjøre meg kjent med hvilken forskning som eksisterer rundt bruk av YouTube for å lære musikalske instrumenter har jeg brukt søkemotorene Google Scholar, Oria og JSTOR. Jeg har her brukt både norske og engelske nøkkelord om musikk, musikkundervisning, instrumentopplæring, nettressurser og YouTube. Litteratursøkene viste en rekke analyser av YouTube som plattform for musikkundervisning (Hanson, 2018; Kruse & Veblen, 2012; Waldron, 2012, 2013; Whitaker et al., 2014) og forskning om hvordan YouTube kan bidra i musikkundervisningen på skolen (Cayari, 2019; Rahmaturrizki & Sukmayadi, 2021; Smith, 2011; Webb, 2007).

Videre gjør jeg rede for studier jeg anser som relevant for denne oppgaven: Marone og Rodriguez (2019) om YouTubes *affordances*, og Schmidt-Jones (2021) om mulige hindringer ved bruk av YouTube som ressurs for instrumentopplæring. I tillegg har jeg gjort rede for to studier med liknende tema og problemstilling som denne masteroppgaven: Thorgersen og Zandén (2014) om «internett som musikklærer», og Kruses (2014) autoetnografiske forskning om egen prosess med å bruke nettressurser for å lære mandolin. I oppgavens diskusjon brukes forskningen til å knytte mine

erfaringer med YouTube som «musikklærer» opp mot musikk læreres rolle som autonomistøttende veiledere.

#### 2.4.1 YouTubes affordances

Marone og Rodriguez (2019) har gjennom en multimodal, teknisk analyse undersøkt hvilke *affordances* YouTube tilbyr for musikkundervisere og elever. De bruker begrepet *affordance* om «hva musikkundervisere kan gjøre (handlinger og mål) med de tekniske instrumentene og egenskapene som fins på plattformen» (Marone & Rodriguez, 2019, s. 4, egen oversettelse). Hovedfunnene kategoriseres som *global audiences, free access, learning anytime anyplace, user-generated content and interaction* og *accessibility and flexibility*. Et stort, globalt publikum gir undervisere og elever en stor mengde tilgjengelige videoer for musikkundervisning. Dette gjør det mulig å finne både nyttige videoer og et felleskap innen sin nisje. Man kan lære når som helst, hvor som helst, og trenger ikke følge en satt timeplan. «Bruker-generert innhold og interaksjon» viser til muligheten for kommunikasjon mellom personen som laster opp videoen (læreren) og seeren (eleven), blant annet gjennom kommentarfelt og liker-klikk. YouTube tilbyr tilgjengelighet og fleksibilitet gjennom funksjoner som gir brukeren mulighet til å personalisere deres opplevelse. Eksempler på dette er muligheten til å senke eller øke hastigheten på en video, repetere, pause og spole. Den store mengden materiale på YouTube trekkes fram som en viktig *affordance* som gir brukeren mulighet til å utforske, velge og vrake. (Marone & Rodriguez, 2019).

Schmidt-Jones (2021) undersøker mulige hindringer ved å bruke YouTube for å lære instrumentbasert musikkteori. Blant hindringene som trekkes fram er *search, curriculum, instrumental context, pedagogy quality* og *responsiveness*. *Search* viser til YouTubes søkemotor, hvor Schmidt-Jones ser manglende samsvar mellom søkeord og videoer. Han viser til Juhaszs (2009) kritikk av hvordan YouTubes algoritmer favoriserer de mest populære videoene, blant annet av kommersielle årsaker. Marone og Rodriguez (2019) forklarer konseptet *music teacher-celebrities* som musikkundervisere som bruker humor, kreativ videoredigering og personlig interaksjon med seere som virkemiddel for å nå et større publikum. Disse «mikro-kjendisene» kan både være profesjonelle musikere og undervisere, eller amatører. Det er derfor ingen garanti at videoene YouTube fremmer (*privileges*), er av god didaktisk, pedagogisk og musikalsk kvalitet (Fletcher et al., 2012; Juhasz, 2009; Schmidt-Jones, 2021).

Kategorien *instrumental context* tar for seg den store forskjellen i innhold basert på instrument (Schmidt-Jones, 2021). Et mindre populært instrument vil ha mindre ressurser å velge mellom. Selv om Marone og Rodriguez (2019) trekker fram bruker-generert innhold og interaksjon som en viktig *affordance*, ser Schmidt-Jones på mangel på respons som en mulig hindring (Schmidt-Jones, 2021). Schmidt-Jones' funn viser at spørsmålene i kommentarfeltene ofte forble ubesvart. Selv om bruk av YouTube som musikkunderviser kan by på hindringer, mener Schmidt-Jones hindringene kan reduseres ved hjelp av lærere med god kjennskap til plattformen. Han foreslår flere måter å lære elever god, selvstendig bruk av YouTube. Læreren kan blant annet tilby konkrete instruksjoner for bruk av søkeord, og vise hvordan man identifiserer nyttige, relevante videoer. Elevene bør evne å gjøre en kritisk gjennomgang av de mest populære videoene, og bruke tid på å lete blant mindre populære videoer. Med god hjelp fra læreren, kan eleven utnytte YouTube som ressurs for livslang læring (Schmidt-Jones, 2021, s. 5). Dette gjør bruk av YouTube relevant for musikkfagets formål om å gi elever

grunnlag for å delta i musikk i et «livslangt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

#### 2.4.2 Internett som musikk lærer

Kruse (2013) har gjort en autoetnografisk studie om sin prosess med å bruke nettressurser for å lære mandolin. Gjennom utdrag fra logg viser han hvilke fordeler og hindringer han erfarte, og hva som viste seg å bli de mest effektive metodene. Thorgersen og Zandén (2014) har gjennom studien «The Internet as Theacher» undersøkt 12 musikk lærerstudenters erfaringer med å bruke internett som ressurs for å lære instrument. Studentene fikk velge fritt blant instrumenter de hadde liten eller ingen erfaring med å spille, og dokumenterte egen prosess gjennom logging. Det ble holdt et gruppeintervju underveis i prosessen, og flere individuelle intervju i ettertid.

Tilgjengelighet og fleksibilitet trekkes fram som en verdifull mulighet ved å bruke internett som musikk lærer (Thorgersen & Zandén, 2014). Kruse (2013) beskriver den store mengden tilgjengelige ressurser som den tydeligste fordelen ved å bruke internettressurser for å lære mandolin. Han peker og på opplevelsen av å ta del i et *community* med andre mandolin-spillere som givende. Studentene i Thorgersen og Zandéns (2014) studie opplevde det som en fordel å ha «læreren for hånden hele tiden» (s. 239, egen oversettelse), og kunne lære i henhold til egen timeplan. Foruten denne fordelen, viser studien at studentene stort sett uttrykker utfordringer. En av utfordringene som trekkes frem er mangelen på spesifikke tilbakemeldinger: «the internet cannot see or hear what they are playing» (Thorgersen og Zandén, 2014, s. 239). Thorgersen og Zandéns merker seg spesielt hvordan ingen av studentene utnyttet muligheten for kommunikasjon gjennom internett som ressurs. «No student posted anything themselves or initiated any kind of collaborative learning by involving others outside of the class» (Thorgersen & Zandén, 2014, p. 237).

Studentene ble plassert i grupper med det Thorgersen og Zandén (2014) kaller *critical friends*. Gruppene skulle møtes regelmessig for å observere hverandre, dele erfaringer, planlegge og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Studien viser hvordan flertallet her inntok tradisjonelle elev- og lærerroller. Forfatterne mener dette ikke er overraskende med tanke på studentenes alder, som i 2014 var tidlig 20-årene, da de har blitt «formet til å bli lydige borgere gjennom fokuset på resultatbasert læring, læreplanstyrt utdanning og et strengt skolesystem» (Thorgersen & Zandén, 2014, s. 242, egen oversettelse). Funnet tyder på at de fleste elevene så nytte i å lære av en annen person som var fysisk tilstede og kunne gi spesifikke tilbakemeldinger. Selv om noen av studentene så fordeler med friheten ved å bruke internett som lærer, uttrykte flere struktur og planlegging av øvelser som utfordrende, «even those who got something out of it needed to put in a lot of self-discipline to make it work» (Thorgersen & Zandén, 2014, s. 241). Mangel på ytre press blir nevnt som en begrunnelse for dalende eller ikke-eksisterende motivasjon for å øve. Samme utfordring vises gjennom Kruses (2013) erfaringer.

With the convenience of access also came the danger of procrastination. Since time and space are collapsed in cyberspace (Atay 2009), the sense of urgency in retrieving information was reduced because it was always available and was taken for granted. This resulted in sporadic practice habits and delayed skill development, especially during times of stress or high job demands, which ultimately limited the skills I was able to acquire by the ninth month of the study (Kruse, 2013, s. 302).



Videre i oppgaven vil jeg diskutere hvordan mangel på struktur og ytre motivasjon ble en tydelig utfordring i min egen prosess med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass.

## 2.5 Tidligere autoetnografisk forskning om...

For å hente inspirasjon til eget prosjekt leste jeg boken *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal* av Ellis og Bartleet (2009). Ellis og Bartleet har samlet flere autoetnografiske tekster fra andre som har forsket på egne erfaringer med musikk. McRae (2009) om å lære å spille bass og Knight (2009) om å lære improvisasjon ble spesielt relevant for min oppgave.

### 2.5.1 Å lære et nytt instrument

McRae (2009) har gjennom en autoetnografisk studie utforsket sin egen overgang fra trompetist til nybegynner på elbass, og fokusert på hvilke kroppslige erfaringer denne overgangen førte til. «My left hand moves awkwardly along the fret board, and my right hand struggles to pick each individual note» (McRae, 2009, s. 136). Gjennom autonarrativ gir McRae et godt bilde på hvordan det føles, både psykisk og fysisk, å være nybegynner på et instrument. Hans lange erfaring som trompetist gir han et godt musikalsk og musikkteoretisk grunnlag før han begynner å lære bass, og han beskriver det som enkelt å overføre kunnskapen fra et instrument til et annet.

Every time I pick up either the trumpet or the guitar to practise I am learning. I am adding to and changing my ability to play. Each repetition of a song, scale, or technique improves or adds to what I know, but each repetition also changes the foundation from where I will start the next time I practise or play (McRae, 2009, p. 138).

### 2.5.2 Å lære improvisasjon

Knight (2009) bruker autoetnografi for å vise hvordan hans forhold til musikk endret seg etter han ble introdusert for improvisasjon. I likhet med McRae, har også Knight spilt trompet i mange år. Han beskriver hvordan han tidligere ikke koblet sin interesse for å spille trompet opp mot hans genuine kjærlighet for musikk. «The trumpet for me was an interesting technical challenge» (Knight, 2009, s. 74). Også Knight beskriver en god, strukturert øvingsrutine, hvor han øver litt hver eneste dag. I motsetning til tidligere, hvor han øvde inn spesifikke stykker, skalaer og teknikker, begynte han å improvisere over musikk han likte. «I had no idea at all about the workings of harmony [...] but it was fun to play along» (Knight, 2009, s. 76).

## 3 Metode og metodologi (prosess)

### 3.1 Autoetnografi

«Autoetnografi provoserer. Inspirerer. Gleder. Frustrerer» (Karlsson et al., 2021, s. 20).

#### 3.1.1 Veien mot autoetnografi

Forberedelsene til denne masteroppgaven startet for alvor gjennom emnet *MGLU4219 Kunstdidaktisk forskning*, høsten 2021. Emnet presenterte et bredt kunstdidaktisk forskningsarbeid, og eksamensoppgaven var å utvikle en prosjektbeskrivelse for egen masteroppgave. Det var her jeg først merket meg muligheten for å bruke seg selv som informant, og fikk ideen om å skrive en masteroppgave om min prosess med å lære et nytt instrument. Mine tidligere erfaringer med å bruke YouTube som ressurs, samt min kommende rolle som musikk lærer, gjorde meg nysgjerrig på denne prosessen. I eksamensbesvarelsen åpnet jeg metodologi-kapittelet med følgende utsagn:

In this thesis I consider the methodology a compass, not a map. There is no exact recipe to follow to the letter, but a guide to help me better understand the research I plan to perform. I will «mix and match» from the paradigms post-qualitative research and performative research, and the methodologies art-based research and artistic research, as they all have similarities that are relevant to my assignment. I expect my understanding of the paradigms and methodologies to develop as I begin my research journey with this Master's thesis (Hauger, 2022).

Proessen videre viser hvordan min forståelse utvikler og endrer seg, og hvordan jeg etterhvert ender opp med å skrive en autoetnografisk masteroppgave. Arbeidet med paradigmene og metodologiene eksamensbesvarelsen nevner har inspirert og ført meg til det endelige masterprosjektet.

Høsten 2022 fikk jeg gjennom emnet *MGLU5235 Vitenskapsteori og analyse* mer innføring i en rekke vitenskapsteorier og analytiske tilnærminger innen kunstfagdidaktisk forskning. Her rettet jeg fokuset mot å finne en vitenskapsteoretisk analytisk tilnærming som tilbød det jeg argumenterte mot i egen eksamensoppgave: en tydeligere oppskrift. I eksamensbesvarelsen knyttet jeg den vitenskapsteoretiske posisjonen *fenomenologisk hermeneutikk* opp mot masterprosjektet. Valget begrunnet jeg med en plan om å *tolke* skriftlig logg og videologg for å finne min *levde opplevelse* av å lære instrument på egen hånd. Også i denne eksamensoppgaven poengterer jeg hvordan forskningsdesignet mest sannsynlig kommer til å endre seg, og nevner flere eksempler på andre posisjoner og metodologier jeg vurderte. Autoetnografi ble ikke nevnt.

Jo mer jeg lærte om alle muligheter jeg hadde innen kvalitativ, kunstdidaktisk forskning, desto mer forvirret ble jeg. I et møte med veilederen min, etter å ha uttrykt denne forvirringen, fikk jeg spørsmålet: «hva er det egentlig du ønsker å forske på?». Etter å ha tenkt meg litt om, kom jeg fram til et ønske om forske på *mine erfaringer* med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass, for å få mer innsikt i hvordan prosessen kunne oppleves. Det var her autoetnografi først kom inn i bildet.

### 3.1.2 Autoetnografi som vitenskapsteoretisk, metodisk og praktisk tilnærming

Min introduksjon til autoetnografi ble boken *Hva er autoetnografi?* av Karlsson et al. (2021). Autoetnografi kan ifølge forfatterne anses som en vitenskapsteoretisk, metodisk og praktisk tilnærming innenfor kvalitativ metodologi, som tillater å bruke subjektive erfaringer som en sentral kilde til kunnskap. Forskeren inntar da en dobbeltrolle som både forsker og informant. Mine subjektive erfaringer med å bruke YouTube som ressurs for å lære bass er dokumentert gjennom videologg og skriftlig logg. Dette datamaterialet er hentet fra en tidsperiode på litt over et år. I tillegg til datamaterialet hentet innenfor en spesifikk tidsramme, gir autoetnografi mulighet til å hente fram kunnskap fra tidligere erfaringer (Karlsson et al., 2021).

Karlsson et al. påpeker hvordan «enhver tilnærming og forståelse baseres i noen grunnleggende antagelser» (2021, s. 22) om hvordan vi forstår forskning, forskerens rolle, kunnskap og hvor kunnskap kommer fra. Tjora (2012) peker også mot den tette koblingen mellom forsker og forskning, og hvordan forskerens forståelse formes av blant annet bakgrunn, erfaring og politisk syn. Dette kan, i all forskning, påvirke hvordan forskeren «former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse» (Tjora, 2012, s. 20). Gjennom autoetnografi tar man et tydelig steg vekk fra ideen om en «nøytral observerende forsker» (Karlsson et al., 2021, s.17). I stedet for å forsøke å ta avstand fra egen subjektivitet, vil man være tydelig på nettopp *hvilke* subjektive erfaringer som former forskeren og forskerens kunnskapssyn. «Noen erfaringer kan ikke observeres av utenforstående» (Karlsson et al., 2021, s. 29). Jeg anser autoetnografi som interessant fordi det bidrar til en unik kunnskapsutvikling ved å gi innsyn i erfaringer andre metodologier ikke nødvendigvis har tilgang til.

I en autoetnografisk masteroppgave vil subjektive erfaringer inkluderes med andre kunnskapsformer, som forståelse av teori og tidligere forskning, for å «reflektere over kulturelle, sosiale og politiske forhold» (Karlsson et al., 2021, p. 9). Ellis et al. (2011) definerer autoetnografi som «en tilnærming til forskning og skriving som søker å beskrive og systematisk analysere (grafi) personlig erfaring (auto) for å forstå kulturell erfaring (etno)» (Ellis et al., 2011, s. 273). I denne oppgaven analyseres egne erfaringer gjennom teori og tidligere forskning om blant annet *fear-based practice*, motivasjon og YouTube som ressurs. Deretter knyttes erfaringene opp mot skole, læreryrket og musikkfaget for å svare på siste del av oppgavens problemstilling: hvordan kan disse erfaringene være relevant for en grunnskolelærer i musikk? På denne måten blir ikke mine erfaringer «bare» mine, men kan brukes til å forstå noe *mer* (Karlsson et al., 2021).

### 3.1.3 Å forske på seg selv

Det første jeg følte da jeg oppdaget autoetnografi, var lettelse. Forvirringen jeg hadde kjent på tidligere minsket, og jeg opplevde at en autoetnografisk metode legitimerte forskningsprosjektet mitt. Etterhvert som jeg lærte mer om autoetnografi, vokste det likevel en skepsis i meg. Mellom sitatene jeg noterte fra blant annet Karlsson et al. (2021) og Ellis (2004), noterte jeg og egne tanker: «Jeg synes det er pompøst. Jeg får en sterk trang til å ha en ironisk distanse til det hele. Når andre spør meg hva jeg forsker på, ler jeg det litt bort» (utdrag fra logg).

Baarts (2012) deler autoetnografi opp i *autoorientert*, *etnoorientert* og *grafiorientert* forskning. Innen autoetnografisk forskes det i følge Baarts ofte på sosiale forhold som forskeren selv er en del av, og metoden er ofte brukt i forskning på undervisning og forskjellige felt innen helsearbeid. Dette blir en etnoorientert autoetnografi, hvor man forsker på en kultur samtidig som man drar inn egne erfaringer i beskrivelse og analyse. I løpet av en praksisperiode på lærerstudiet bestemte jeg meg for å utnytte muligheten til å hente erfaringer fra lærere og elever om temaet jeg skulle skrive masteroppgave om. Jeg gjorde ingen opptak eller innhenting av identifiserbar informasjon, men spurte de jeg pratet med om jeg kunne ta notater fra samtalene, og brukte en av musikktime til å utføre en anonym spørreundersøkelse.

Temaet i både samtalene og spørreundersøkelsen var musikkundervisning, å lære seg instrument, og å bruke YouTube som ressurs. Erfaringene fra praksisperioden ga mange verdifulle innspill, og jeg så interessante likheter og motsetninger mellom andres og min egen erfaring. Denne sammenhengen ga meg mer tro på min egen forskning, og jeg ønsket derfor å bruke det jeg hadde samlet inn for å strukturere og legitimere beskrivelsen av mine erfaringer. Da jeg presenterte funnene for medstudenter og veiledere fikk jeg igjen spørsmålet: «hva er det egentlig du ønsker å forske på?». Denne gangen var svaret klart, jeg ønsket fremdeles å forske på min egen prosess. Oppfølgingsspørsmålet ble da: hvorfor trekker du inn så mange andre, om det er dine egne erfaringer du vil forske på?

### **3.1.4 Gyldighet og etiske overveielser**

«Autoetnografi som metodologi snur på mange måter tradisjonelle antagelser om forskning og forskningsmetoder på hodet» (Karlsson et al., 2021, s. 25). Før jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen studerte jeg to år med statsvitenskapelige fag. Disse årene ble mitt første møte med kvalitativ forskning, og var med på å forme mitt kunnskapssyn. I det jeg kunne koble mine egne erfaringer opp mot andres, opplevde jeg dokumentasjonen av egen prosess som mer nyttig og verdifull. Karlsson et al. påpeker hvordan autografiens betydning, innhold og vitenskapsteoretiske fundament stadig debatteres (Karlsson et al., 2021, s. 25). Baarts (2012) peker på autoorientert autoetnografi som den mest kritiserte formen for autoetnografisk forskning, da den oppfattes som «mest ekstrem». Selvutforskning kritiseres for å være navlebeskuende og uinteressant for andre enn den det forskes på, nemlig forskeren selv (Delamont, 2009). I ettertid anser jeg mitt forsøk på å bruke andres erfaringer for å legitimere eget datamateriale som et tegn på nettopp denne oppfatningen.

Baarts argumenterer for at «det å fokusere på selvet ikke utelukker det sosiale, fordi selvet er sosialt konstruert» (Baarts, 2012, s. 175). Baarts ser på forskerens nærhet til forskningsfeltet som en ressurs, «så lenge forskeren forholder seg refleksivt til sine egne erfaringer» (2012, s. 172). Martin (2021) påpeker hvordan dobbeltrollen som forsker og informant kan oppfattes som problematisk av mange, men viser hvordan hennes aktive arbeid med å være transparent når hun tolker og diskuterer underliggende tema kan tilby et viktig perspektiv, uten å hevde at dette perspektivet kan generaliseres (Martin, 2021, s. 360). Min oppgave baseres på mine egne, subjektive erfaringer, og jeg hevder derfor på ingen måte å ta et objektivt standpunkt. Jeg hevder heller ikke å bidra med funn som kan generaliseres til alle som bruker YouTube som ressurs for å lære bass eller et annet instrument på egen hånd. Jeg håper mine erfaringer, analysert og diskutert gjennom et teoretisk grunnlag, kan gi et innblikk i hvordan denne prosessen *kan*

oppleves, og gi musikk lærere et eksempel på hvilke utfordringer som kan oppstå når man bruker YouTube som ressurs for å lære instrument.

«It is an issue that authors wrestle with in all forms of personal narrative, whether telling their own stories or those of others» (Webber, 2009, s. 269). Under arbeidet med denne masteroppgaven har jeg flere ganger måttet definere hvilke av mine erfaringer jeg kan regne som mine *egne*, og hvilke erfaringer jeg ikke anser som mine å dele. Gjennom lærerstudiet, praksis og vikarjobber har jeg samlet flere erfaringer fra både barne- og ungdomsskoler, og noen av disse erfaringene har inspirert mitt arbeid. For å beskytte anonymiteten til disse menneskene har jeg unngått å vise *hvilke* erfaringer, samtaler og observasjoner jeg har blitt inspirert av. «The ethics of informed consent will necessarily influence what we tell and how we tell it» (Webber, 2009, s. 270). Det hadde vært både interessant og nyttig å inkludere erfaringer og meninger fra de studentene, elevene og lærerne jeg har møtt underveis i prosessen. På grunn av oppgavens omfang, og med hensyn til andres anonymitet, ser jeg det som nødvendig å utelate dette i denne omgang. I min oppgave har jeg utforsket egne erfaringer med å bruke YouTube som ressurs for å lære bass, og jeg har bevisst unngått å inkludere andre i prosessen, så langt det lar seg gjøre. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket å forske på å lære instrument på *egen hånd*. Det etiske dilemmaet rundt å inkludere andre i min forskning var ikke grunn for valget, men gjør at jeg i stor grad unngår denne utfordringen.

### 3.1.5 Selvtutforskning og refleksivitet

Å forske på seg selv – er det automatisk selvtutforskning? Autoorientert autoetnografi har ifølge Baarts (2012) selvtutforskning i fokus. Min opprinnelige plan var å fokusere på en avgrenset tidsperiode som startet da jeg bestemte meg for tema til denne masteroppgaven, og sluttet da jeg begynte å skrive den. Jeg ønsket å beskrive hvilke YouTube-videoer og metoder jeg brukte for å lære bassens grunnelementer, og så på autoetnografi som en metode som ga meg mulighet til å bruke egen prosess som datamateriale. Jeg var klar over at prosessen min så langt besto av flere utfordringer, men det var ikke disse utfordringene jeg ønsket å fokusere på. Et stykke ut i mastersemesteret leste jeg *Effortless Mastery* av Werner (1996), og kom over følgende sitat:

Dysfunctional practicing is one by-product of fear and ego. Sometimes the mind is so restless and filled with anxiety that you can't practice at all. A person in this state thinks himself uncommitted or just "lazy" because he can never get it together to practice. If this is you, be kind to yourself. You're not lazy, you're just completely overwhelmed! In your mind, there is so much to accomplish that you can't get started (Werner, 1996, s. 61).

I mine egne notater loggførte jeg følgende:

Dette var nesten pinlig. Det er som å lese noe beskrive meg ordrett, uten at jeg har klart å formulere det selv. Følelsen minner meg om da jeg først leste en beskrivelse av ADHD uoppmerksom type. Det er merkelig å lese en så korrekt beskrivelse av meg selv. Jeg føler meg anerkjent, men og litt redd. Jeg er redd fordi jeg skjønner at denne delen av meg er en avgjørende del av min prosess, og derfor noe jeg burde inkludere i oppgaven min, men det skremmer meg. Dette ble mye mer personlig enn jeg hadde trodd. Jeg vet ikke om jeg ønsker at min oppgave skal være så personlig.

Min egen utfordring med prokrastinering kom på ingen måte som et sjokk. Dette er noe jeg har hatt utfordringer med lenge, og som henger sammen med min ADHD-diagnose.

Sjokket kom da Werner nærmest nøyaktig beskrev hvorfor jeg stadig utsatte å øve på bass. Etter jeg hadde lest gjennom *Effortless Mastery* loggførte jeg følgende: «Tanken på at jeg burde skrive om disse utfordringene har vært i bakhodet mitt en stund, men nå føles det ut som Werner river tanken ut av meg med makt og konfronterer meg med den». Jeg innså her at jeg måtte kvitte meg med avstanden jeg febrilsk forsøkte å holde mellom meg selv og autoetnografi.

Autoethnography also heightens reflexive awareness. That's the point of it, observing what you are doing and how you are doing it, constantly evaluating, critiquing, comparing to others, so there can be a tendency for the two processes to feed off each other (Webber, 2009, p. 268).

Utfordringene som ble tydelige gjennom min prosess er blant annet mangel på struktur, utålmodighet, perfektjonisme og prokrastinering. Å beskrive disse utfordringene i egen masteroppgave, under fullt navn, føles utleverende. Dersom jeg ønsker å være transparent og refleksiv blir jeg og nødt til å anerkjenne at disse erfaringene ikke kan begrenses til en bestemt oppgave og tidsperiode, men er noe jeg ofte strever med, på flere områder. «The problem with autoethnography is that everyone ends up knowing your secrets» (Webber, 2009, p. 261). Tanken om å inkludere min ADHD-diagnose og de utfordringene som følger i masteroppgaven var lenge uaktuell. Etter å ha lest om *fear-based practicing*, og innsett hvor relevant utfordringene Werner beskriver var for den prosessen jeg forsket på, forsto jeg at det ble nødvendig.

Martin (2021) understreker viktigheten av refleksivitet i autoetnografisk forskning på grunn av dobbeltrollen som forsker, som analyserer datamateriale, og informant. Analytisk refleksivitet innebærer ifølge Karlsson et al. (2021) «å håndtere og tydeliggjøre nærheten mellom forsker og fenomenet det forskes på, og ikke minst hvordan de påvirker hverandre» (s. 53-54). ADHD-diagnosen og utfordringene som fører med er, hverken jeg vil det eller ikke, en del av meg. Det er og en vesentlig del av min erfaring med å bruke YouTube som ressurs for å lære bass på egen hånd. Som nevnt i kapittel 1.3.4 hevder jeg ikke at mine erfaringer kan generaliseres til alle med samme diagnose. Jeg ønsker heller ikke å utelukke at erfaringene kan være gjenkjennelige for flere, uavhengig av en eventuell ADHD-diagnose. I oppgavens diskusjon har jeg derfor valgt å beskrive de utfordringene som viser seg i min prosess uten å direkte knytte de opp mot ADHD-diagnosen.

### 3.1.6 Datainnsamling

I det jeg bestemte meg for å forske på min prosess med å lære bass, begynte jeg å loggføre for å dokumentere prosessen. Tjora (2012) påpeker hvordan bruk av video i datagenerering kan gi en ikke-tolket, detaljert gjengivelse av det som skjer. Selv om datamaterialet som fanges opp på video må betraktes som én av flere representasjoner, kan det og betraktes som «en langt mer *komplett* gjengivelse av en situasjon, slik den kan observeres» (Tjora, 2012, p. 76). Jeg tok videoopptak før, underveis og etter jeg hadde øvd, hvor jeg både snakket om hva jeg gjorde og hvordan det opplevdes, og demonstrerte med å spille på bassen. Prosjektet utviklet seg etterhvert fra et fokus på de spesifikke metodene og ressursene jeg brukte, mot de utfordringene og opplevelsene som viste seg gjennom prosessen. Dette skiftet førte til mindre bruk av videologg, og mer bruk av skriftlig logg. Videologgene ga likevel et verdifullt innblikk i min prosess, blant annet fordi jeg kunne observere hvordan min egen teknikk utviklet seg i løpet av

perioden. Denne utviklingen viste seg å bli en vesentlig erfaring i min prosess, som analyseres og diskuteres videre i oppgaven.

I begynnelsen av prosessen brukte jeg kun videologg som dokumentasjon. På dette tidspunktet hadde jeg spilt bass en håndfull ganger i forbindelse med musikk lærerstudiene. Etter en kort stund, dalte motivasjonen for å øve på bass. Det var derfor et opphold på flere uker uten loggføring. Oppholdet ble brutt i det jeg skrev min første skriftlige logg:

Det har nå gått flere uker siden jeg kjøpte bassen, og jeg har kun brukt den til å lære en sang i forbindelse med skolen. Jeg merker at jeg sliter med å være nybegynner på noe. Jeg mister fort motivasjonen av å ikke være så god som jeg ønsker å være. Jeg sammenlikner meg med utrolig dyktige bass-spillere, og blir demotivert av tanken på at 1) det kommer til å ta flere år før jeg er så god, og 2) jeg aldri kommer til å bli så god.

Utdraget viser hvordan mangel på motivasjon fører til prokrastinering av videre øving. Jeg begynte på dette tidspunktet å bruke mer skriftlig logg enn videologg, hovedsakelig fordi jeg loggførte tanker som oppsto de gangene jeg *ikke* øvde på bass. Den skriftlige loggføringen startet før jeg hadde lest om loggføring som metode, og jeg fulgte derfor ingen retningslinjer. Loggene inneholder både spesifikke forklaringer av YouTube-videoer, metoder og teknikker, samt tanker og refleksjoner rundt de utfordringene og opplevelsene som oppsto i løpet av prosessen. Jeg loggførte hver gang jeg øvde på bass, men noterte også ned tanker og refleksjoner utenfor øvingen. Loggføringen er derfor sporadisk, og tidsrommet mellom hver logg varierer fra noen timer til noen uker. Alle loggene er innenfor en tidsramme på litt over et år.

I løpet av prosessen ønsket jeg å bruke flere metoder for datainnsamling, som intervju og spørreundersøkelse, og bruke andres erfaringer til å legitimere egne erfaringer. Jeg kjente også på en trang til å systematisk strukturere datamaterialet, slik at analysemetoden minnet mer om forskningstradisjoner jeg var vant til fra før. Tjora (2012) opplever at den kvalitative metodelitteraturen leder forskere og studenter inn i standardiserte opplegg, og i liten grad formidler et kreativt mangfold (s. 14-15). Som nevnt tidligere har mitt syn på kvalitativ forskning vært preget av mine år som statsvitenskapstudent. Selv om jeg også da leste Tjora (2012) om kvalitativ forskning, merket jeg meg ikke denne oppfattelsen. Etter flere gjennomganger av datamaterialet observerte jeg interessante erfaringer, tema og vendepunkt. Jeg kategoriserte relevante loggutdrag under tre overskrifter: «prestasjonsangst», «feil ressurs» og «riktig ressurs». Etter å ha lest mer teori om blant annet *fear-based practicing* og motivasjon, så jeg en tydeligere sammenheng mellom den spesifikke, dokumenterte prosessen, meg selv som person, og min rolle som musikk lærer. Jeg så derfor et behov for å uttrykke *mer* enn det som sto i loggutdragene.

### **3.1.7 Narrativ analyse og autonarrativ**

Ellis og Bochner (2006) argumenterer for at det å inkludere seg selv i egen forskning ikke nødvendigvis gjør forskningen autoetnografisk. Andre forskningsmetoder, som etnografi, forutsetter også at forfattere posisjonerer seg i teksten (Ellis & Bochner, 2006; Karlsson et al., 2021, s. 54-55). Autoetnografisk forskning skal ifølge Ellis og Bochner, i tillegg til å baseres på forskerens egen erfaring, være «uten regler, farlig, sårbart, rebelsk og kreativt» (2006, s. 433, egen oversettelse). De slår derfor et slag for å skrive narrativ. Karlsson et al. (2021) verdsetter mangfoldet i autoetnografi, og ønsker derfor

ikke å presentere en oppskrift for hvordan man skal forske autoetnografisk. Mine litteratursøk på autoetnografisk forskning, inkludert mastergrader og doktoravhandlinger, bekrefter dette mangfoldet, spesielt når det gjelder struktur av teori, empiri og diskusjon. En av få tydelige fellesnevner er bruken av historier, eller *autonarrativ* (Gajek, 2014; Jenssen, 2021; Martin, 2021). Autonarrativ er historier som forteller forfatterens personlige erfaringer (Gajek, 2014). Disse historiene åpner opp for å bruke skjønnlitterære grep for å fortelle noe *mer* enn man gjerne er vant til fra akademiske tekster. Jeg har latt meg inspirere av blant annet Martin (2021), som har tatt utgangspunkt i egne *journals entries* for å utvikle autonarrativ:

At the time of writing these journal entries I did not intend to use them for this chapter, or indeed for any particular piece of research. I scrawled notes and memories of what I saw and felt during my teaching, without too much thought of them ever being shared publicly. These notes were bullet pointed, brief sentences, individual words, and half formed ideas. It was only several weeks later, when beginning the draft of this chapter and contemplating focusing on the ideas of transgressions coupled with difference, that I thought about the moments that happened in this particular class (Martin, 2021, s. 359).

Martins (2021) prosess minner om min egen, hvor jeg begynte å loggføre uten en klar plan om hvordan loggutdragene skulle brukes, før jeg senere brukte de som utgangspunkt for å analysere og vise erfaringer gjennom autonarrativ. «I do purposefully work to be reflexive, continually questioning the data, using theory as a lens to interrogate the data, and stepping away from the analysis and allowing the data to 'breathe' without me for a while before returning to it» (Martin, 2021, s. 360). På samme måte har også jeg gjentatte ganger returnert til eget datamateriale etter å ha lest teori og tidligere forskning, og fått nye perspektiv. En tematisk analyse (Ellis, 2004, s. 196-197) av datamaterialet førte meg til tre tema som har fått hvert sitt kapittel i analyse- og diskusjonsdelen: «om å gi opp før du har begynt», «om å ikke vite hva man søker etter», og «om å endelig knekke koden». Med utgangspunkt i det kategoriserte datamaterialet har jeg gjennom narrativ analyse (Ellis, 2004, s. 195-196) utformet flere autonarrativ.

Ellis argumenterer for at det å skrive historier om egne erfaringer er en analytisk prosess i seg selv: «when people tell their stories, they employ analytic techniques to interpret their worlds» (Ellis, 2004, s. 195-196). Målet med autonarrativene er å gi leseren et tydelig innblikk i erfaringene slik de oppsto der og da. Inspirert av Martin (2021) har jeg valgt å kombinere resultat, analyse og diskusjon i samme kapittel. Under hvert autonarrativ bruker jeg andre relevante erfaringer, samt teori og tidligere forskning, for å diskutere erfaringene som viser seg og knytte de opp mot både elev- og musikk lærerrollen.

Martin (2021) viser til Reissman (2005) om hvordan narrativ ikke snakker for seg selv, men krever tolkning. Et narrativ kan ikke generaliseres på tradisjonelt vis, som gjennom et tilfeldig utvalg respondenter, men vil i følge Ellis (2004) generaliseres når leseren selv tolker hvorvidt historien samsvarer med egne erfaringer, eller erfaringene til noen de kjenner (Ellis, 2004, s. 195). «Readers provide theoretical validation by comparing their lives to ours, by thinking about how our lives are similar and different and the reasons why. Some stories inform readers about unfamiliar people or lives» (Ellis, 2004, s. 195). Hensikten med oppgaven er å gi et innblikk i hvordan en prosessen med å bruke



YouTube som ressurs for å lære instrument kan oppleves. Dette kan gi lærere et verdifullt innblikk i hvordan prosessen kan oppleves for elever med liknende erfaringer.

## 4 Resultat, analyse og diskusjon

Inspirert av tidligere autoetnografisk forskning har jeg valgt å ha et kombinert resultat-, analyse- og diskusjonskapittel. Gjennom en tematisk analyse av datamateriale kom jeg fram til tre tema som her har fått hvert sitt underkapittel: «om å gi opp før du har begynt», «om å finne feil ressurs», og «om å endelig knekke koden». I overskriftene har jeg inkludert sitater fra den skriftlige loggen, og under hver av disse overskriftene er ett eller flere autonarrativ. Autonarrativene brukes for å vise vesentlige, spesifikke erfaringer fra min prosess med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en abduktiv prosess, som underveis har gitt meg nye perspektiver og nye tolkninger av egne erfaringer. Underveis i kapittelet bruker jeg tidligere erfaringer, samt teori og tidligere forskning, for å diskutere de erfaringene som vises gjennom autonarrativene.

Werners (1996) teori om *fear-based practicing* brukes for å diskutere utfordringer med selvpåført høye krav og mangel på motivasjon for å øve. Gjennom motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021, Ryan & Deci, 2000, 2006, 2009) knyttes utfordringene til både elevrollen og musikk lærerrollen. Min bruk av YouTube som ressurs for å lære elbass diskuteres gjennom tidligere forskning av Marone & Rodriguez (2019), Schmidt-Jones (2021) og Thorgersen & Zandén (2014). Med utgangspunkt i egne erfaringer, diskutert gjennom teori og tidligere forskning, vil jeg til slutt foreslå hvordan autonomistøttende (Gagné & Deci, 2005; Selander, 2017) musikk lærere med kjennskap til YouTube som plattform kan veilede elever med likende erfaringer.

### 4.1 “Jeg kommer aldri til å bli så god” - Om å gi opp før du har begynt

*Jeg har lenge satt pris på gode basslinjer, men jeg har aldri blitt så beveget av en basslinje som jeg blir av Paul McCartneys i «Something». Denne basslinjen får meg til å føle like mye, og forteller meg like mye som både vokalen, teksten, og alle de andre instrumentene til sammen. Jeg elsker hvor melodios den er, og hvordan den lever sitt eget liv samtidig som den passer helt perfekt. Jeg elsker at den aldri gjentar seg, men har mange større og mindre variasjoner, hvor hver variasjon er helt avgjørende. Det er sånn jeg vil spille, det er slike basslinjer jeg selv vil lage.*

*Det første jeg gjør når jeg får tak i en bass er derfor å søke opp 'Something The Beatles bass tutorial' på YouTube. Jeg velger en av de første videoene som dukker opp. Videoen begynner rett på, uten introduksjon. «Something» spilles lavt i bakgrunnen og en anonym bassist demonstrerer basslinjen. Øverst på skjermen er basslinjen notert med tabs. Jeg kan ikke lese tabs, men det blåser jeg i. Jeg hører hvilken tone jeg skal spille, ser hvor bassisten på videoen finner tonen, og gjør det samme. De første to tonene har et langt sprang mellom seg, og lillefingeren min skjelver når jeg presser den ned mot den tykke strengen. Jeg merker meg at bassisten på videoen plasserer fingrene på en helt annen måte enn meg, men det blir for vanskelig å gjøre det samme. Jeg har mindre hender, kortere fingre, svakere fingre, det er sikkert umulig for meg å spille slik.*

*Etter å ha øvd en stund kommer jeg meg gjennom hele første vers. Jeg er sliten i fingrene, håndleddene og skuldrene, til og med kjeven. Bassen gir ofte en slags ulyd når jeg spiller, og tempoet er ujevnt fordi jeg bruker for lang tid på å finne neste streng. I deler av verset går det innmari fort, og jeg har null sjans til å henge med i riktig tempo. Det høres ikke bra ut, det er jeg fullt klar over, men jeg har kommet meg gjennom verset og jeg vet godt hva som venter. Når refrenget kommer skifter tonearten, det er favoritt delen min, det gleder*

*jeg meg til, det må jeg spille, nå med en gang! Det er et vers til før refrenget kommer, men det har jeg jo allerede lært. Eller, vent. Helt likt er det jo ikke, jeg kan vel ikke gjøre akkurat det samme igjen. Jeg lytter til andre vers og sukker oppgitt. Hvorfor var det absolutt nødvendig å gjøre små, ubetydelige endringer, egentlig? Jeg orker ikke ta stilling til det, jeg går videre. Overgangen fra vers til refreng høres vanskelig ut, den hopper jeg over nå, tar det senere. Refrenget er ikke så altfor verst, og etter litt øving klarer jeg det ganske greit. Ulyden er der fortsatt, men jeg treffer de riktige strengene og holder stort sett riktig tempo. Jeg sitter med beina i kryss og hele overkroppen lent over bassen, stirrer intenst mens jeg febrilsk leter etter neste streng, men jeg får det til! Dette var jo gøy! Dette blir jo bra! Jeg finner fram «Something» på mobilen min og trykker play. Nå skal vi spille sammen, Paul og jeg.*

*Illusjonen raser tvert. Jeg kommer meg ikke gjennom første linje en gang. Jeg spiller på feil streng, lyden skjærer i ørene, lillefingeren sliter, sangen går alt for fort, den pleier vel ikke å gå så fort? Vers to begynner, men det tar jeg ikke stilling til nå. Jeg forbereder meg heller til refrenget, det kan jeg. Sangen går fra vers til refreng, fra C-dur til A-dur, jeg leter fram neste streng, trekker pusten, og bommer totalt. Uten en mine i ansiktet legger jeg bassen fra meg, skrur av forsterkeren og går ut av øvingsrommet. Jeg slår av «Something», og gidder ikke høre den igjen på en god stund.*

#### **4.1.1 Høy(urealistisk) mestringsforventning**

Basslinjen i en av mine favorittsanger, «Something» av The Beatles, var en stor del av grunnen til at jeg ble motivert til å lære bass. Emosjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15) ga meg motivasjon gjennom min interesse og mitt engasjement for musikken. Motivasjonen påvirkes også av kognisjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15). Autonarrativet viser en erfaring fra begynnelsen av øvingsprosessen. Jeg startet prosessen med et mål om å lære en krevende basslinje. Dette kunne fungert som et langsiktig mål, men var ut fra mine forutsetninger ikke realistisk å nå allerede etter første øving. På dette tidspunktet hadde jeg prøvd å spille bass en håndfull ganger gjennom musikk lærerstudiet. Her hadde jeg stort sett spilt enkle basslinjer bestående av grunntoner, og jeg var avhengig av å bruke et «kart» over basshalsen, et *note chart*, for å finne fram til disse grunntonene.

Jeg hadde manglende forståelse for grunnleggende musikkteori, som ifølge Werner (1996) innebærer blant annet forståelse av skalaer og akkordprogresjoner, og grunnleggende teknikk, som hvordan jeg skulle holde bassen og plassere fingrene. Ut fra disse forutsetningene var min forventning om å lære en krevende basslinje på kort tid urealistisk. Høy mestringsforventning fører ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) til mer motivasjon og engasjement, og høyere innsats og utholdenhet. Motivasjonen og engasjementet jeg hadde til å begynne med gjorde at jeg raskt booket meg inn på et av øvingsrommene på campus, søkte opp 'Something The Beatles tutorial' på YouTube, valgte den første videoen jeg så, og begynte å øve. Både motivasjon, engasjement, innsats og utholdenhet var til stede før- og underveis i øvingen, men braste fort i det jeg møtte for mye motstand.

Elever med egoorientert målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021) har som mål å bli positivt vurdert av andre. Årsakene bak min urealistiske mestringsforventning kan stamme fra et ønske om å imponere. I tillegg til en genuin kjærlighet for sangen «Something» og McCartneys basslinje (emosjoner), hadde jeg et ønske om å oppfattes som en god bassist, både av andre og av meg selv. I det jeg ikke nådde opp til mine egne forventninger, braste motivasjonen. Dette tyder på en ytre motivasjon med fokus på resultat framfor prosess (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021). Ønsket kan og begrunnes

i en frykt for å bli negativt vurdert av andre: en *defensiv* egoorientert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 44). Her vil feil oppleves som truende, og føre til at man stiller spørsmål ved egne evner. Dette blir hensiktsmessig å knytte mot Werners (1996) beskrivelser av dysfunksjonell øving, hvor egne feil oppfattes som mangel på talent. Som musikk lærer anser jeg det som relevant å utforske mulige forklaringer bak selv påført høye og urealistiske krav. I mitt tilfelle kan frykten for å bli negativt vurdert av andre kan begrunnes i en negativ stereotypi om kvinnelige bassister.

#### 4.1.1.1 «Kvinneinstrument»

Da jeg for alvor bestemte meg for å lære å spille bass, var jeg bevisst enkelte stereotypiske holdninger til kvinnelige bassister. Clawson (1999) forsket allerede i 1999 på elbassens stempel som «kvinneinstrument», og viser til flere grunner for å anse elbassen som en inngang til et ellers mannsdominert bandmiljø. Bassens tilgjengelighet trekkes fram som en viktig faktor, og forklares ved at menn oftere velger gitar og trommer til fordel for bassen. Denne forklaringen samsvarer med mine egne erfaringer. Kun én person i klassen på musikk lærerstudiet har hatt bass som hovedinstrument, og i samspillsituasjoner var bassen ofte ledig. Dette var en av grunnene til at jeg plukket opp bassen til å begynne med. Jeg kjenner meg og igjen i Clawsons forklaring av hvordan bassen anses som et «enkelt» instrument, og dermed blir et attraktivt valg for kvinner, som i gjennomsnitt starter å lære instrument senere i livet enn menn (Clawson, 1999, s. 199). Som nybegynner var det mulig å bruke grunntonen i hver akkord til å spille enkle basslinjer. Bassen ga meg muligheten til å trekke meg litt tilbake, og virket derfor mindre skremmende. I begynnelsen av øvingsprosessen ønsket jeg likevel å mestre en relativt komplisert basslinje etter én øvingsøkt. I ettertid anser jeg dette som et ønske om å bevise at jeg, som kvinnelig bassist, var god nok.

Clawson (1999) viser hvordan tanken om kvinnelige bassister raskt utviklet seg til en negativ stereotyp. Kim Deal, bassisten i Pixies, tullet allerede i 1997 om hvordan kvinnelige bassister hadde blitt en nødvendighet: «now you're not even a cool band unless you have a girl bass player» (Kim Deal, sitert i Clawson, 1999, s. 196). Dette kan føre til antakelser om at kvinner kvoterer inn i band på grunn av kjønn, og ikke på grunn av evner (Clawson, 1999). Edwards (2019) bruker begrepet *stereotype threat* om en frykt for å bekrefte negative stereotypier som følger med den gruppen du er del av. Dette kan være hensiktsmessig å koble mot Skaalvik og Skaalviks (2015) beskrivelser av defensiv egoorientert læring, hvor elevens mål er å unngå å bli negativt vurdert av andre.

En kvinnelig bassist i et band som ellers består av menn vil legges ekstra merke til, og den ekstra oppmerksomheten kan medføre strengere kritikk. Nelson (2014) beskriver *confirmation bias* som «the tendency to perceive and seek out information that confirms one's pre-existing beliefs, and avoid information that conflict» (s. 211). Dersom man allerede har en forestilling om at kvinnelige bassister er dårligere enn mannlige, vil enhver feil en kvinnelig bassist gjør kunne brukes for å bekrefte nettopp dette. Dette fenomenet er ikke kun forbeholdt kvinnelige bassister, men kan ofte observeres der kvinner trer inn i mannsdominerte områder. Burnett (2014) forklarer det godt med sitt forsvar av kvinnelige komikere i The Guardian: «one example of one person failing to meet an entirely subjective standard in a manufactured context is not definitive evidence for making sweeping generalisations about half the human race, yet people do this all the time». Frykten for å ene og alene bevise en negativ stereotyp om en hel gruppe, og opplevelsen av å være under et forstørrelsesglass som ivrig leter etter feil, er

skremmende. Jeg anser dette som en vesentlig grunn for at jeg satte høye krav til meg selv, og ga opp i det kravene ikke ble møtt. "Why do most of us move on when we haven't yet mastered anything? We are afraid that we won't become great players, and that becomes a self-fulfilling prophecy» (Werner, 1996, s. 61).

Som musikk lærer ønsker jeg at alle elever skal ha mulighet til å spille det instrumentet de ønsker, uavhengig av kjønn. Opplæringsloven stadfester alle elevers rett til å utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Jeg anser det derfor som viktig å være bevisst på hvordan negative holdninger og stereotypier kan hindre elever fra å velge fritt, eller føre til selvpåført høye krav, som kan ha negativ innvirkning på både motivasjon og tro på egne evner.

#### 4.1.2 Frykt for å kaste bort tid

Autonarrativet ovenfor viser et ønske om å lære hele basslinjen i «Something» på en gang. Jeg hadde et stort engasjement til å begynne med, og ble motivert av tanken på å kunne spille en basslinje jeg var svært begeistret for. En stund ut i øvingen klarte jeg å spille igjennom første vers, men var fullt klar over at det ikke låt bra. Jeg slet med å holde tempo, og jeg hørte ulyder jeg visste ikke skulle være der. Likevel valgte jeg å hoppe videre til neste del av basslinjen. Werner (1996) kaller øving *fear-based* når «frykt har ødelagt øvingen ved å haste deg gjennom materialet, som gjør deg ute av stand til å absorbere noe av det» (s. 60, egen oversettelse). Frykten kan oppstå av flere årsaker, og blant årsakene Werner nevner er «frykt for å kaste bort tid» (Werner, 1996, s. 55). Dersom man forventer å være ekspert i det man holder på med, risikerer man ifølge Werner å bli overveldet av mengden materiale man må igjennom *før* man blir ekspert. «You may move on because you think there isn't enough time to learn all the things you need in order to become a great player. You move on, leaving the previous material in an unusable state. And you never become a great player» (Werner, 1996, s. 62). En utålmodig start på øvingsprosessen førte til avgjørende mangler som ga utfordringer videre i prosessen.

*Jeg har spilt min første konsert som bassist. Forberedelsene til konserten har motivert meg til å øve mer enn noen gang. Jeg kan sangene inn og ut, baklengs og i blinde. Konserten gikk bra, og jeg er fornøyd med egen innsats, helt til jeg ser igjennom videoen fra konserten. Akutt legger jeg merke til min egen holdning. Først nå ser jeg tydelig at jeg holder bassen feil. Jeg spiller med tommelen på høyre hånd, vrir venstre hånd for å finne riktig streng, og anstrenger meg i skuldrene. Jeg spiller det jeg skal spille, men ser rett og slett ikke så kul ut som jeg følte meg.*

*Etter å ha sett opptaket kryper jeg til korset og gjør noe jeg nå skjønner jeg burde gjort for lenge siden. Jeg skriver 'bass beginner tips' i søkefeltet og velger en av de første videoene som dukker opp. «The Absolute Basics». Jeg kvier meg. Videoen viser en glad, entusiastisk mann, som etter en smørblid introduksjon forklarer hva de forskjellige delene på bassen heter. Body, neck, head, strings. Jeg irriterer meg allerede over å bli snakket ned til, men svelger stoltheten og hopper et godt stykke videre i videoen. Hvilke nyttige tips og triks jeg hopper over, aner jeg ikke.*

#### 4.1.3 Nybegynnerfeil

Den første, konkrete utfordringen som viste seg da jeg øvde på basslinjen i «Something», var hvordan jeg strevde med å bruke lillefingeren til å trykke ned riktig streng. Jeg la merke til hvordan bassisten på YouTube-videoen holdt hender og fingre annerledes enn meg selv, men anså denne teknikken som for vanskelig. Det føltes

unaturlig å vri om venstre hånd, og var krevende å ikke bruke tommelen på høyre hånd til å slå på strengene. Clawson (1999) poengterer hvordan bassen, til tross stampelet som kvinneinstrument, både har tyngre og tykkere strenger enn en gitar, og derfor krever mer styrke i fingrene. McRae (2009) har gjort en autoetnografisk undersøkelse av hans kroppslige erfaringer med å lære å spille elbass, hvor smerten i fingrene trekkes fram som en utfordring. Det er med andre ord ingen unik erfaring å oppleve det som tungt for fingrene å spille bass, og det kan være ekstra utfordrende for kvinner, jenter og barn, som ofte har kortere og tynnere fingre. Siden bassisten på videoen jeg brukte var mann, ble det mulig å anse teknikken som for vanskelig for kvinner. Dette tyder på hvordan forbilder av samme kjønn kan være nyttig for å enklere kunne relatere til situasjonen.

When you skim the surface, you acquire many bad habits with regard to tempo, fingering and other details. Repetition of these bad habits causes them to grow ingrained ever more deeply into your subconscious, so that you are actually doing what I call *negative practicing* (Werner, 1996, s. 60).

*Negative practicing* skjer hver gang man repeterer samme uvane (Werner, 1996). Jo lengre man spiller med disse uvanene, desto mer krevende blir de å avvende. Jeg begynte min prosess med å øve på bass med et mål om å lære en relativt utfordrende basslinje, uten tålmodighet til å søke opp noen grunnleggende nybegynnertips før jeg satte i gang. «Many musicians are so fixated on complex elements that they fail to spend enough time on the basics. As a result, they tend to have all sorts of glitches and basic gaps in their playing» (Werner, 1996, s. 60). Uten å ha lært hvordan jeg skulle holde bassen og plassere hendene og fingrene, begynte jeg å spille med en teknikk som gjorde prosessen mer utfordrende. Jeg fortsatte å spille med disse uvanene et godt stykke ut i prosessen, og det var ikke før jeg så meg selv på videoopptak at det ble tydelig for meg at det var noe feil med teknikken min. I det jeg innså behovet for å lære grunnleggende teknikk, fant jeg flere nyttige videoer om teknikk på YouTube.

Erfaringene med selvpåført høye krav, utålmodig øving og *negative practicing* viser hvordan autonomistøtte (Gagné & Deci, 2005) tidligere i prosessen kunne lettet utfordringene. Dette diskuteres nærmere senere i kapittelet.

## 4.2 «Det er ikke dette jeg er ute etter. Gir opp» - Om å ikke vite hva man søker etter

*Sang har vært en viktig del av livet mitt helt siden mamma plasserte meg på toppen av flygelet mens hun dirigerte familiekoret. Da vi hørte på musikk hjemme la jeg og pappa alltid på harmonier. Overstemme, understemme, trompetstemme. Når jeg synger kommer det naturlig. Jeg trenger ikke tenke, jeg tør å prøve meg fram, og jeg føler meg trygg. Det å improvisere på et annet instrument enn stemmen er derimot et stort mysterium. Hvordan vet man hvilke tangenter, strenger, eller knapper man skal trykke på? Har alle improviserende instrumentalister absolutt gehør, og pugget akkurat hvor de forskjellige notene ligger? Når jeg synger kan jeg høre en tone i hodet, og den vil stort sett samsvare med det som kommer ut. Jeg trenger ikke vite hvilken note det er. Det føles som stemmen min bare vet hvor den skal. Stemmen min er en del av meg, en del av kroppen min, og den samsvarer med hjernen. Men bassen? Den virker fortsatt uforståelig.*

*Jeg har lyst til å improvisere på bass. Det er ingenting som imponerer meg mer enn musikere som improviserer gode melodier. Jeg anser evnen til å improvisere som et tegn på et stort musikalsk talent. I det jeg kan improvisere på bass, kan jeg med rette kalle meg en dyktig*

bassist. Jeg bestemmer meg derfor for å skrive 'how to improvise bass' inn i søkefeltet på YouTube, og prøver lykken. Jeg velger den første videoen som dukker opp, den med flest visninger. På miniatyrbildet står det «Start Improvising On Bass» i stor font. Jeg plusser bassen i forsterkeren, setter meg godt til rette (med god holdning denne gangen), og lytter utålmodig. Nok en entusiastisk, mannlig bassist. «In this lesson, you're going to learn exactly what to do if you want to improvise on bass, but you're not sure where to get started». Perfekt! «It doesn't have to be nerve wracking and stressful. It's actually supposed to be fun». Midt i blinken! Videre ber han meg om å forestille en situasjon hvor jeg spiller bass i et band. Bandet spiller på en konsert foran et stort publikum. Plutselig kommer det fryktede øyeblikket: noen i bandet sender meg et lite nikk. Det er på tide å improvisere en bass-solo. Jeg ser det for meg, klart og tydelig. «I want to show you the secret to playing something that you know is going to work». Det høres bra ut! «But more importantly, I want to show you how you can take a bass solo that you can be proud of». Flott! «Something that you can listen to afterwards and instead of cringing and hating the sound of it, you can listen to your playing and smile and be satisfied that you created something special». Ja, supert det, kom til poenget. Jeg hopper litt videre i videoen, dette har jeg ikke tid til.

Så hva gjør jeg? Hva er hemmeligheten? «The secret is to play the melody!». Å spille melodien! Å spille melodien. Melodien... Hemmeligheten er å lære å spille melodien på forhånd, slik at du kan spille den som solo. Å lære å spille melodien... Lære melodien... På forhånd... Dette er da ikke improvisasjon? Hvordan kan det være improvisasjon om jeg må øve inn en allerede eksisterende melodilinje? Hvordan kan det være improvisasjon om jeg må øve i det hele tatt? Det er ikke dette jeg er ute etter. Gir opp.

#### 4.2.1 Å finne feil ressurs

YouTube tilbyr en stor mengde videoer for alle som vil lære å spille elbass. Marone og Rodriguez (2019) trekker fram YouTube's tilgjengelighet og fleksibilitet som en positiv *affordance* for å lære musikalske instrument. Den store mengden materiale som stadig legges ut for musikkundervisning gjør at man kan utforske, velge og vrake. Min prosess viser hvordan dette også kan føre til utfordringer. I det jeg bestemte meg for å lære basslinjen i «Something» brukte jeg søkeordene 'Something The Beatles bass tutorial' på YouTube. Videoene jeg brukte inneholdt ikke en tradisjonell form for *tutorial*, hvor noen forklarer en prosess steg for steg. Videoene demonstrerte hvordan basslinjen kunne spilles, uten å bruke stemme eller tekst til å forklare. Disse demonstrasjonene kan være nyttig for mer erfarne bassister. Ut fra mine forutsetninger, med manglende forståelse for relevant musikkteori og teknikk, var de derimot ikke hensiktsmessig.

Schmidt-Jones (2021) argumenterer for at den store mengden videoer som finnes på YouTube kan oppleves som overveldende for elever, «spesielt når de ikke vet hvilke teorikonsepter som vil dekke deres nåværende behov» (s. 7, egen oversettelse). Dette kan gjøre bruk av YouTube til en utfordring, blant annet på grunn av det Schmidt-Jones kaller *curriculum barriers*: YouTube's mangel på «ledetråder om den beste rekkefølgen for å lære de teoretiske konseptene man mangler» (Schmidt-Jones, 2021, s. 10).

Music theory is a broad subject with many points of entry. For example, one can study rhythm intensively without learning about harmony. However, some strands of music theory are also deep subjects, which, like branches of mathematics, are learned most efficiently in a particular order (Schmidt-Jones, 2021, s. 11).

Erfaringen fra autonarrativet ovenfor viser en mangel på forståelse for de teoretiske konseptene bak improvisasjon på instrument. Den manglende forståelsen førte meg mot en YouTube-video som ikke var relevant for det jeg ville lære. YouTube's algoritmer favoriserer enkelte videoer, blant annet på grunn av popularitet og reklameinntekter

(Juhasz, 2009; Schmidt-Jones, 2021). Det er derfor ingen garanti for at videoene som løftes fram er av god, didaktisk kvalitet, eller at de er relevant for det man vil lære. Uten forkunnskaper eller kjennskap til YouTube som plattform og hvilke musikkteoretiske konsepter man skal søke etter, er det sannsynlig at man ender med å bruke de videoene YouTube viser øverst i menyen. Disse videoene kan anses som *privileges* (Bell, 2015): de mulighetene brukeren styres mot.

Etter å ha brukt søkeordene 'how to improvise bass', klikket jeg meg inn på en av de første videoene som dukket opp, med tittelen «Zero-scale Bass solos: How To Start Improvising On Bass (No scales Needed)»<sup>2</sup>. YouTube-læreren forklarer en metode for å spille bass-solo som kan være nyttig for noen, men som ikke samsvarer med det jeg ville lære. Med mer kunnskap om sammenhengen mellom improvisasjon og skalaer kunne tittelteksten «no scales needed» vært en klar indikator på at dette ikke var riktig video for meg. Etter å ha sett videoen på nytt, legger jeg merke til at YouTube-læreren selv poengterer det jeg ender med å irritere meg over; det å spille melodilinjen på bass er ikke det samme som å improvisere.

Videre viser YouTube-læreren hvordan man kan spille melodilinjen men improvisere *fraseringen*, eller improvisere *rekkefølgen* på de forskjellige notene i melodilinjen. Disse rådene er nærmere det jeg faktisk var ute etter å lære på dette tidspunktet, men jeg ga opp før jeg rakk å komme så langt. Jeg ble utålmodig av den lange introduksjonen, og irriterte meg over at det første tipset ikke var relevant. Dette gjorde meg akutt demotivert, og jeg prøvde meg ikke på flere YouTube-videoer i denne omgang. En av studentene i Thorgersen og Zandéns (2014) studie mente det ikke eksisterte nok gode internettressurser for å lære det valgte instrumentet. Thorgersen og Zandén påpeker hvordan dette ikke nødvendigvis stemmer, men at studentens mangel på motivasjon kan ha hindret letingen. I mitt tilfelle fører en allerede redusert motivasjon til at jeg gir opp i stedet for å lete etter mer relevante videoer. I neste kapittel viser prosessen hvordan ny kunnskap og forståelse om improvisasjon på instrument ledet meg til å finne nyttige og relevante YouTube-videoer.

### 4.3 «I dag gikk det opp et lys for meg» - Om å endelig knekke koden

*«Vi repeterer refrenget noen ganger, så kan alle improvisere en solo hver!». Jeg er på bandøving, denne gangen som vokalist. Jeg liker forslaget om at alle skal improvisere. Å improvisere en vokalsolo er gøy, det er til og med lett. Jeg kan bomme, men det gjør ikke så mye, jeg klarer som regel å navigere meg tilbake. Resten av gjengen i bandet, instrumentalistene, kunne like gjerne vært trollmenn. Jeg fatter ikke hvordan de klarer å improvisere på gitar, piano, bass, trompet, saksofon. Trommene skjønner jeg. Det virker vanskelig, men det er fortsatt forståelig. Trommisen slipper å bekymre seg for sure, skjærende toner. Trommisen trenger ikke absolutt gehør, som foreløpig er den eneste måten jeg kunne forklart hvordan resten av instrumentalistene får det til. I tillegg må de ha ekstremt god hukommelse for å huske akkurat hvor på instrumentet de forskjellige tonene ligger. Jeg spør ingen, jeg vil ikke virke dum. I det vi begynner å improvisere er det en av blåserne som sliter litt. «Hvilken toneart er vi i nå?» spør blåseren. «F», svarer pianisten. «Åja! Jeg så feil». Deretter blåses det ut en perfekt solo, som om den oppstår ut fra ingenting.*

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qqIVab46KV8&t=208s>



*I alle dager. Hva skjedde nå? Jeg spør ingen, jeg vil ikke virke dum, men hodet går på høygir. Jeg stirrer mistenksomt bort på blåseren. Fingrene vet akkurat hvilke knapper de skal trykke på. Stafettpinnen sendes videre til pianisten, som også improviserer fram en perfekt solo. En passende solo. En solo som passer perfekt. En solo som passer perfekt til hva? Det blir min tur. Jeg synger ut en melodilinje. Jeg aner ikke hvilke noter jeg synger. Jeg aner ikke hvilke intervaller synger. Jeg har fått med meg at vi spiller i F-dur, jeg sjekka ut tonearten før vi skulle øve for å teste vokalregisteret, men tonearten har ingen betydning for meg når jeg improviserer. For blåseren har den betydning. For blåseren er den helt avgjørende. Tankekjøret går i full fart, og i det jeg er ferdig med min improvisasjonsdel, har jeg skjønt det. I det jeg skjønner det, er det nesten pinlig at jeg ikke har skjønt det tidligere.*

#### **4.3.1 Improvisasjon for nybegynnere**

Schmidt-Jones (2021) og Werner (1996) peker begge ut forståelse av grunnleggende musikkteori som avgjørende dersom man vil lære improvisasjon. Schmidt-Jones mener det er sannsynlig at nybegynnere i improvisasjon øver alene, fordi band og andre sammensetninger av musikere som kunne gitt verdifull veiledning «ofte er uinteressert i å gjøre nettopp det» (2021, s. 7, egen oversettelse). Jeg omringes stadig av dyktige musikere, men ønsket å dokumentere en prosess hvor jeg lærte bass på egen hånd, med YouTube som eneste ressurs. Likevel ble observasjon av andre musikere en viktig erfaring i min prosess. Werner (1996) mener øving av grunnleggende musikkteoretiske prinsipper er avgjørende for å mestre improvisering, og trekker fram jazz-standarden «All The Things You Are» som et eksempel (s. 122-123). Werner mener mange dyktige musikere kan streve med å improvisere over deler av denne sangen av kun én grunn: tonearten er ukjent.

*So what's the problem? Is one less talented in E major? Less creative? Is E major a harder key? Or is it just less familiar? That's the answer. Jazz players don't play in that key very often. A lack of familiarity makes it seem more difficult because we simply haven't practiced that key. Therefore, we fumble looking for the right notes, lose the groove, and our freedom is shattered (Werner, 1996, s. 102-103).*

Før denne erfaringen anså jeg improvisasjon og musikkteori som motsetninger. Jeg så på improvisasjon som fritt og uten regler, og musikkteori som strengt og absolutt. «Even successful musicians may not realize until adulthood that conceptual approaches such as theory and notation are useful for the practices that interest them» (Schmidt-Jones, 2021, s. 6). Denne oppgaven har, som nevnt i kapittel 1.3.1, ingen hensikt om å gi en grundig, musikkteoretisk forklaring av hvordan improvisasjon fungerer. Hensikten er å forklare hvordan *min* forståelse av improvisasjon påvirket prosessen. Jeg tar meg derfor friheten til å forklare dette gjennombruddet med egne ord: før denne øvingen, anså jeg improvisasjon som mer fritt enn det egentlig er. Improvisasjon kan være «helt fritt», «there are no wrong notes» (Werner, 1996, s. 87), men det er også mulig å operere innenfor satte rammer. Werner viser hvordan store jazzmusikere, som Art Tatum, Charlie Parker og John Coltrane, ofte gjentar de samme notene når de improviserer (1996, s. 55). «The improvisational aspect is the juxtaposition of those phrases, but the notes within the phrases are often the same» (Werner, 1996, s. 55). Det er altså ikke valg av noter som improviseres, men rekkefølgen man spiller notene i, tempo og frasering.

*Etter bandøvingen går jeg målrettet hjem. Jeg får lyst til å stoppe de som går forbi meg på gata, ta tak i skuldrene deres og riste i de. «Har du hørt det? Har du hørt det? Jeg har knekt koden!». På en måte føles det som jeg har avslørt en hemmelighet, men på en annen måte føler jeg meg litt lurt. Hvordan kunne alle disse musikerne la meg gå rundt og anta at de var*

musikalske genier? Når sannheten er at de bare har øvd, terpet og pugget? Jeg klikker meg inn på YouTube-appen med en gang jeg kommer inn døra. Jeg har ikke følt et sånt engasjement, en sånn motivasjon, siden jeg marsjerte mot øvingsrommene på campus for å lære basslinjen i «Something». Denne gangen bruker jeg søkeordene 'improvise bass scales'. Den første videoen som dukker opp har et kjent fjes. «Zero-scales Bass Solos: How To Start Improvising On Bass». Takk for sist, men nei takk. Jeg blar forbi flere miniatyrbilder med stor, fargerik font, og bilder av bassister. Mannlige bassister. Etterhvert kommer jeg over en video med tittelen «A step-by-step guide to improvise bass lines». Miniaturbildet viser ingen mennesker, ikke en gang en bass, men et kart over notene på basshalsen. Jeg har ikke rukket å finne fram bassen min enda, men jeg klikker meg inn på videoen. «In this video I present an action plan that you can use when you want to improvise bass lines». Rett på sak. På venstre side av skjermen vises en liste med 8 steg, som foreløpig er tomme. Etter kun 23 sekunder, er forklaringen av første steg i gang. Dette virker lovende.

### 4.3.2 Å finne riktig ressurs

Bell (2015) bruker begrepet *provisions* om de muligheter som finnes, men som ikke er like tilgjengelige for brukeren som *privileges*. Videoen jeg etterhvert fant; «A step-by-step guide to improvise bass lines»<sup>3</sup>, har i skrivende stund ca. 87 000 visninger. Til sammenlikning har videoen jeg brukte første gang jeg ville lære improvisasjon på bass<sup>4</sup> 222 000 visninger. Sistnevnte var den første videoen som dukket opp, og kan derfor anses som en *privilege*. For å finne videoen som viste seg å bli mest nyttig for mine behov, måtte jeg bla om til neste side, forbi et titalls andre videoer. Videoen kan derfor kategoriseres som en *provision*.

Videoen kan og kategoriseres som en *protection*, på grunn av hva som ble nødvendig for å finne den. *Protections* er muligheter som eksisterer uten at brukeren inviteres til å utnytte seg av dem. Man blir derfor avhengig av at informasjonen videreføres fra andre, søkes opp eller oppdages ved at man tilfeldigvis «snubler» over dem (Bell, 2015). I mitt tilfelle var jeg avhengig av observasjon av andre musikere for å forstå *hvordan* jeg kunne utnytte YouTube som ressurs for å lære improvisasjon. På grunn av ny informasjon endret jeg hvilke søkeord jeg brukte; fra 'how to improvise bass' til 'improvise bass scales'. Søkeordet 'scales' ble lagt til fordi jeg her forsto hvordan bruk av skalaer er en grunnleggende del av improvisasjon på instrument.

Funnet av videoen ble en avgjørende del av min prosess med å lære å improvisere på bass. Videoen forklarer hvordan oktaven, kvinten og tersen alltid ligger på samme plass i forhold til grunntonen. Dette forklarer ikke bare musikkteoretiske prinsipp, men hvordan bassen er «bygd opp». Videoen gir 8 steg man kan følge for å improvisere ut fra grunntonene i hver akkord: improvisere rytmen, legge på oktav, legge på kvint, legge på ters, spille «mot» og «fra» grunntonen, bruke pentatonisk skala, bruke kirketonearter og å legge på intervaller utenfor tonearten. Hvert steg bygger på det forrige slik at man gradvis lærer mer. På denne måten gir videoen i seg selv en nyttig rekkefølge, og hindrer *curriculum barriers* (Schmidt-Jones, 2021) fra å skape unødvendige utfordringer.

De musikkteoretiske konseptene som forklares i videoen ga meg grunnleggende kunnskap som ble viktig for prosessen videre. Denne kunnskapen gjorde det fort lettere å både lære og komponere nye basslinjer. Etter jeg hadde sett denne videoen, gikk jeg gjennom de andre bass-relaterte undervisningsvideoene kanalen tilbyr. Gjennom disse

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=bzcVeu1M\\_o0&t=52s](https://www.youtube.com/watch?v=bzcVeu1M_o0&t=52s)

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=qqIVab46KV8&t=208s>

videoene lærte jeg mer om hvordan jeg fant fram til de forskjellige notene på bassen, intervaller og bruk av kvintsirkelen. Alle videoene har likt format; de er korte, informative, og bruker visuelle virkemidler med voiceover for å forklare grunnleggende, musikkteoretiske prinsipp. De musikkteoretiske prinsippene knyttes direkte opp til bassen. Dette er i følge Schmidt-Jones (2021) er en fordel, siden flere nybegynnere kan streve med å overføre generelle, musikkteoretiske konsept til spesifikke instrument.

I loggføringene mine har jeg skrevet følgende: «Det kan være vanskelig å henge med noen ganger, og jeg må stoppe og repetere enkelte deler. Jeg foretrekker uansett dette over de videoene som bruker unødvendig lang tid på å forklare». Marone og Rodriguez (2019) trekker fram bruker-generert innhold som en viktig *affordance* YouTube tilbyr. Muligheten til å spole, pause og repetere gjorde det mulig å få god nytte av videoene selv om de forklarte ukjente konsept på kort tid. Erfaringene viser at jeg foretrakk videoer som gikk «rett på sak» framfor videoer som hadde lange introduksjoner, eller brukte tid på noe som ikke var relevant for tema. *Music teachers-celebrities* (Marone & Rodriguez, 2019), som bruker personlig innhold, humor og videoredigering for å trekke til seg oppmerksomhet, ble i mitt tilfelle noe jeg skydde unna. Dette viser hvordan preferanser kan variere ut fra forskjellige behov. På grunn av min tendens til å fort bli utålmodig, samt muligheten for å pause, spole og repetere, opplevde jeg mer nytte av effektive, informative videoer. Funnet av riktig ressurs ble et viktig vendepunkt i min prosess, som ikke bare lærte meg noe grunnleggende, men og ga meg mer *glede* over å spille. Videre i kapittelet vil denne erfaringen brukes for å diskutere hvordan autonomistøtte kan føre til indre motivert atferd.

*Jeg har stive skuldre og vonde fingrene. Jeg har passet på teknikken, holdningen og fingerstillingen, men jeg har øvd, og øvd, og øvd, på oktav, og ters, og kvint. Jeg satt til langt ut på natta, og det merkes. Etter en liten strekk og et par knekk i ryggen plukker jeg opp bassen nok en gang. Både kroppen og hodet kjemper imot. Jeg sukker høyt og oppgitt for meg selv. «Dritt bass» hvisker jeg, så den ikke hører meg. Motvillig finner jeg fram en sang jeg liker godt, ikke «Something», men en annen, og trykker play. Ved hjelp av den øverste basstrengen leter jeg meg fram til den første grunntonen. D. Dette gir meg et hint om hvor jeg skal videre. F, nei, F#. Videre litt ned, til E. Etter litt prøving og feiling er grunntonene lokalisert. Nå begynner den virkelige prøven. Jeg lukker øynene, trekker pusten og gjør et tappert forsøk på å senke skuldrene. Så begynner jeg å spille. Jeg bommer litt, åpner øynene igjen, fortsetter. I det pekefingeren finner grunntonen går ringfingeren til kvinten, og lillefingeren til oktaven, nesten av seg selv. Det er som om fingrene mine har øvd i natt, uten at jeg har fått det med meg. Jeg begynner etterhvert å leke meg litt med rytmen, og spiller mot og fra de forskjellige notene. Plutselig er sangen over. Jeg setter på en til, samme prosess, og så en til. Jeg blir sittende å spille i flere timer, akkurat som i går, men denne gangen er det faktisk gøy.*

Improvisasjon er ifølge Werner (1996) et område hvor mange musikere påvirkes av frykt. «If you ask some classical musicians to improvise, they might as well behave as if you were pushing them off a cliff! » (Werner, 1996, s. 51). Han understreker hvordan man må gi slipp på frykten for å bli god til å improvisere. Min erfaring viser hvordan mer øving på å finne grunntone, ters og kvint, førte til mindre frykt for å «bomme». Dette ga meg frihet til å være mer kreativ og ta mer eierskap over det jeg spilte. Følelsen av at hjernen og musikken samsvarte, som jeg tidligere kun opplevde da jeg sang, gjorde musikkopplevelsen mer givende. Denne nye kunnskapen og forståelsen ga meg også en utfordring. Jeg innså at det eneste som sto mellom meg og den bassisten jeg ønsket å bli, var øving.

## 4.4 Ny kunnskap, nye muligheter, samme utfordring

*Det er like hardt, hver gang. Jeg har flyttet både bassen og forsterkeren fra soverommet til stua. Jeg kan ikke lenger skylde på at jeg glemmer den. Den er alltid i sidesynet, lengtene etter oppmerksomhet. Jeg vet det blir gøy når jeg først kommer i gang. Men det er det som er problemet - å komme i gang. Den klassiske dørstokkmila. Den blir aldri kortere, den.*

### 4.4.1 Øvelse gjør mester

Werners (1996) beskrivelser av *fear-based practicing* opplevdes anerkjennende å lese. Jeg fikk bekreftet at jeg ikke var den eneste som strevde med dette; tvert imot var det en vanlig utfordring blant musikere. Jeg fikk derfor et håp om at det fantes en løsning som ville gjøre det lettere for meg. Det å anerkjenne problemet er ifølge Werner et viktig, første steg. Videre må man å gi slipp på all frykt: for å ikke være god nok, for å gjøre feil og for å kaste bort tid, og forsøke å være i øyeblikket. Hvordan beholder man denne roen i det man spiller instrument, og må være bevisst på tempo, melodilinjer, skalar og akkorder? Werners svar er enkelt: man øver. Man gjentar det samme, om og om igjen, helt til man oppnår *effortless mastery*. Dette oppnår man ifølge Werner når man kan spille det man evner når som helst, hvor som helst, uten å tenke. «The tune should be digested on all levels, before moving on. The changes, scales and melody should come to you easily» (Werner, 1996, s. 166). Man skal altså ikke behøve å lete etter neste streng, konsentrere seg om å holde takten, eller anstrenge seg for å bruke de riktige fingrene. Først etter dette er oppnådd kan man gå videre. Werner anser det som et problem at enkelte musikk lærere lar elever gå videre i en øving før eleven har mestret det helt grunnleggende. Ved å bruke YouTube som ressurs kan elever lære på egne premisser, og derfor selv velge å gå videre for tidlig.

Det første autonarrativet viser en øvingsøkt hvor jeg anstrengte både hode og kropp for å klare å spille «Something» av The Beatles. I stedet for å spille både intro, to refreng, pre-refreng og refreng i løpet av én, kort øvingsøkt, kunne jeg valgt å fokusere på første strofe i første vers. Denne strofen kunne jeg gjentatt helt til jeg mestret den. Ut fra Werners (1996) tanker var ikke basslinjen i «Something» nødvendigvis for vanskelig, men den var for ukjent. «Nothing in music is hard, just unfamiliar. Once you are familiar with something, it is no longer difficult» (Werner, 1996, s. 151). Med denne tankegangen kunne den store avstanden mellom det jeg fikk til - og det jeg ønsket å få til - blitt mindre skremmende. «As with other issues, you might think that this is the result of a lack of talent, but it is simply the result of trying to learn tunes in bulk» (Werner, 1996, s. 166).

Min erfaringer viser hvordan forhastet øving førte til uvaner. Mangel på riktig teknikk gjorde prosessen videre mer utfordrende. Dette, samt negative erfaringer med krevende materiale, svekket motivasjonen for videre øving. Fokuset var rettet mot et endelig resultat. Siden jeg ikke klarte å spille det jeg ønsket, så jeg ikke vitsen med å øve. Videre viser mine erfaringer hvordan forståelse av musikkteori og improvisasjon ledet meg til nyttige, relevante YouTube-videoer. Disse videoene lærte meg mer om bassen som instrument, og grunnleggende musikalske prinsipper. Jeg innså hvordan improvisasjon ikke utelukkende handlet om medfødt, musikalsk talent, men var mulig å oppnå gjennom øving. Autonarrativet i kapittel 4.3.2 viser hvordan bevisst og målrettet øving førte til en genuin glede over å spille bass.

#### 4.4.2 Selvdisiplin gjør mester

Som sanger anså jeg lenge øving som bortkastet tid. Jeg så på stemmen min som noe jeg var født med, noe som kom naturlig, og anså derfor manglene som noe jeg ikke kunne endre. Etter jeg lærte mer om stemmen, sang og sangteknikk, forsto jeg hvordan riktig og bevisst øving faktisk kunne gjøre meg til en mer stødig sanger. Denne kunnskapen ble likevel ikke overført da jeg begynte å øve på bass. McRaes (2009) erfaringer som nybegynner på bass påvirkes av hans fortid som trompetist, med strukturerte øvingsrutiner og et musikkteoretisk grunnlag. «Each repetition of a song, scale, or technique improves or adds to what I know, but each repetition also changes the foundation from where I will start the next time I practise or play» (McRae, 2009, s. 138).

På samme måte viser Knight (2009) hvordan hans liknende erfaringer overføres i det han skal lære noe nytt. På grunn av tidligere erfaringer, ser han verdien av å øve litt hver eneste dag. «I kept it simple: Play every day. I didn't play for long and I wasn't very organised in how I went about things, and I wasn't very good, but I played every day» (Knight, 2009, s. 79). Denne strategien er i følge Werner (1996) hensiktsmessig om man opplever *fear-based practicing*. Lange øvingsøkter med krevende materiale, som min erfaring med å øve inn «Something», kan virke overveldende, og føre til prokrastinering. «If your expectations can't be met, lowering them is in order» (Werner, 1996, s. 62).

Thorgersen og Zandéns (2014) viser en stor variasjon mellom hvordan studentene organiserte egen øving. Studentene som lagde og fulgte en strukturert øvingsplan med konkrete mål, så mest nytte av å bruke internett som ressurs for å lære instrument. Andre opplevde derimot behovet for struktur og planlegging som utfordrende. Kruses (2013) autoetnografiske forskning viser liknende utfordringer. «With the convenience of access also came the danger of procrastination» (Kruse, 2013, s. 302). Disse utfordringene samsvarer med mine erfaringer. Ironisk nok har jeg både store vansker med å skape og opprettholde struktur, samtidig som jeg er svært avhengig av det. Store og krevende oppgaver, som å lære basslinjen i «Something», virker lett overveldende, og jeg ender med å utsette arbeidet så lenge som mulig. I disse situasjonene er det som regel et sterkt ytre press, for eksempel i form av en endelig tidsfrist med negative konsekvenser dersom jeg ikke fullfører, som dytter meg over målstreken. Autonarrativet i kapittel 4.1.2 viser hvordan øving mot konserter gir mer motivasjon. I det jeg bestemte meg for å lære basslinjen i «Something», var det derimot ingen andre som holdt meg ansvarlig. Ingen forventet å se progresjon eller et endelig resultat. Dette gjorde det enklere å forkaste hele planen.

Werner (1996) beskriver *the space* som tilstanden man er i når man spiller musikk uten frykt. Man er frigjort fokus på resultat, frykt for å kaste bort tid, og frykt for å gjøre feil. «The entire process of learning becomes a joyful game, because the student is not attached to results but observes himself with one-pointed focus» (Werner, 1996, s. 78). Dette kan knyttes opp mot Skaalvik og Skaalviks (2015, 2021) beskrivelser av indre motivasjon, hvor arbeidet i seg selv gir glede og tilfredsstillelse. Når læringen er oppgaveorientert vil ikke feil føles truende, men anses som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021).

Selv om indre motivasjon beskrives som den mest ideelle formen for motivasjon, mener Skaalvik og Skaalvik det er urealistisk å tro at alle elever kan drives av en indre motivasjon for alt skolearbeid (2021, s 148). På samme måte vil det ut fra mine

erfaringer være urealistisk å forvente å alltid drives en indre motivasjon for å øve. Autonarrativet i kapittel 3.4.2 viser en demotivert holdning til å øve på teknikk. Jeg hadde brukt flere timer på øvelsene jeg lærte gjennom en nyttig og relevant YouTube-video, men syntes øvingen var strevsom og kjedelig. Arbeidet i seg selv ga ikke glede og tilfredsstillelse. I løpet av øvingsøkten merket jeg at det ble *gøy* å spille. Denne gleden kom av muligheten for å spille det jeg *ønsket* å spille, en følelse av at hjernen og instrumentet spilte sammen, som jeg tidligere kun hadde kjent av å synge. Den strevsomme og kjedelige øvingen jeg gjorde på forhånd, ga meg rom for å leke og improvisere, og først da begynte jeg å drives av en indre motivasjon.

## 4.5 Musikk lærerens rolle

### 4.5.1 Autonom og/eller internalisert ytre motivasjon

Mine erfaringer med å lære bass er et eksempel på en læringsprosess med nærmest fullstendig frihet, uten ytre press i form av en lærer, tidsfrist eller innlevering. Sett bort fra de gangene jeg øvde til konserter, hadde jeg full selvbestemmelse. Jeg kunne valgt, og kan fortsatt velge, å aldri øve på bass igjen. Den eneste konsekvensen er at jeg ikke blir bedre. Dette går ikke utover noen andre enn meg selv, ingen andre er avhengig av at jeg skal bli bedre. Faktum er at jeg har *lyst* til å kunne spille bass. Jeg har lyst til å være god, ikke bare fordi jeg vil bli positivt vurdert av andre, eller motbevise en negativ stereotyp om kvinnelige bassister, men også fordi jeg rett og slett syns det er *gøy*. Jeg syns det er *gøy* å spille bass når jeg mestrer det, når jeg når *effortless mastery*. Som Werner (1996) poengterer: teknisk mestring gir frihet, «we can never experience our deeper feelings in music if we still have to think about rhythm, phrasing, form or the chord changes» (s. 104). Når jeg spiller noe jeg har øvd på, og derfor føler meg trygg på, kjenner jeg et genuint engasjement og en genuin kjærlighet for det jeg gjør. Jeg drives av en indre motivasjon. Problemet er: for å komme til et punkt hvor jeg drives av denne indre motivasjonen, må jeg gjøre noe jeg rett og slett syns er kjedelig. Jeg må øve, terpe, og repetere.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000, 2016, 2022) viser hvordan verdien av arbeid kan internaliseres, og derfor føre til en autonom ytre motivasjon. Ved autonom ytre motivasjon vil man fullføre oppgaver til tross for at de oppleves som strevsomme, uinteressante eller kjedelige, på grunn av internaliserte verdier. Mine erfaringer med å lære bass viser hvordan motivasjonen for å øve kan stamme fra flere internaliserte verdier fra samfunnet rundt meg. Blant disse er ønsket om å bli positivt vurdert av andre, og ønsket om å motbevise negative stereotypier. Ut fra mine erfaringer vil jeg i tillegg trekke fram en autonom ytre motivasjon som ikke nødvendigvis handler om internaliserte verdier, men en bevissthet om hva som blir nødvendig for å drives av indre motivasjon. Dette nødvendige arbeidet kan knyttes opp mot Werners (1996) beskrivelser av grunnleggende øving. Dersom mitt mål er å nå *the space*; en tilstand hvor jeg styres av indre motivasjon, er jeg nødt til sette av tilstrekkelig med tid til målrettet og grundig øving. For å komme meg gjennom denne øvingen, ser jeg et behov for ytre motivasjon.

Skolen har ifølge Stortingsmelding 18 fra 2021 ansvar for å sikre alle barn og unge forutsetningen til å holde på med kunst- og kulturaktiviteter (Meld. St. 18 (2020-2021)). Musikkfaget skal legge til rette for elevens musikkglede og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Mine erfaringer viser hvordan ytre motivasjon ledet

meg mot både musikkglede og mestringsfølelse. For å sikre elever de samme mulighetene, kan autonomistøttende lærere bli nødvendig.

#### 4.5.2 Autonomistøttende lærer

Siden jeg valgte å lære meg bass på egen hånd, uten hjelp fra andre som var fysisk tilstede, var det ingen som kunne gi meg spesifikke tilbakemeldinger om hvordan jeg holdt bassen og plasserte fingerende. Jeg var derfor avhengig av å selv innse hva jeg gjorde feil. Musikkundervisningen fra YouTube fungerte som enveiskommunikasjon. YouTube-lærerne kan ha gode forklaringer og godt didaktisk innhold, men de har ikke mulighet til å se elevene på andre siden av skjermen, og derfor ikke mulighet til å gi tilbakemelding. Marone og Rodriguez (2019) trekker fram bruker-generert innhold og interaksjon som en viktig *affordance* YouTube tilbyr. Kommentarfeltet på YouTube gir mulighet til å stille spørsmål og komme med ideer, forespørsler og forslag. Man kan også bruke kommentarfeltet til å dele egne erfaringer og tips med andre seere. «The Internet can function both as a one-way, non-responsive medium, and as a resource for communication that allows for mutual sense-making through the use of sound, text and image» (Thorgersen & Zandén, 2014, s. 241). Thorgersen og Zandén (2014) merket seg hvordan ingen av studentene i deres studie utnyttet seg av nettressurser som tilbyr kommunikasjon som hjelpemiddel. I likhet med studentene i Thorgersen og Zandéns studie, anså heller ikke jeg kommunikasjon som en mulighet.

Prosessen viser hvordan jeg måtte bli bevisst på egne feil før jeg kunne utnytte YouTube som ressurs til å lære grunnleggende teknikk og improvisasjon. I disse tilfellene kunne *autonomistøtte* blitt avgjørende.

I den pedagogiske litteraturen har indre motivasjon ofte blitt fremstilt som en motsetning til ytre motivasjon og som den mest ideelle formen for motivasjon. Men ikke alle aktiviteter i skolen oppleves som lystbetonte, og skolen kan derfor ikke ensidig satse på indre motivasjon for at eleven skal engasjere seg i oppgaven. Fordi mange aktiviteter i skolen ikke fanger elevens interesse, blir det desto viktigere å fremme autonom ytre motivasjon for at eleven skal forplikte seg til oppgaven. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148).

Gagne og Deci (2005) mener skolen bør vektlegge autonomistøtte ved å gi elever mulighet for valg, men også utfordringer, tilbakemeldinger og hjelp til å finne mening med- og se relevansen av arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148). Positive tilbakemeldinger trekkes fram som et særlig viktig element. Disse beskrivelsene kan knyttes til Selanders (2017) designteoretiske trekant, hvor læreren inntar en mer veiledende, autoritativ rolle, og er åpen for å lære sammen med eleven. Ut fra erfaringene som vises gjennom min bruk av YouTube som ressurs for å lære bass, ser jeg hvordan autonomistøtte kunne lettet flere av utfordringene jeg opplevde. Jeg anser det derfor som sannsynlig at elever som opplever de samme utfordringene, i større eller mindre grad, kan ha god nytte av en autonomistøttende lærer med kjennskap til YouTube som plattform.

#### 4.5.3 YouTube og musikk lærer

Gjennom musikkfaget skal elevene få «grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Schmidt-Jones (2021) mener lærere kan bidra med kunnskap som gjør elever til selvstendige brukere av YouTube, og dermed gir mulighet for «livslang læring» (s. 6). For at dette skal være mulig, må elevene lære å

identifisere nyttige og relevante videoer. Ett av de konkrete forslagene Schmidt-Jones tilbyr lærere for å veilede elever, er å lære nyttig bruk av søkeord. Min prosess viser hvordan bruken av søkeordet 'scales' var til god hjelp for å finne en nyttig og relevant video om improvisasjon på bass. Schmidt-Jones foreslår blant annet å gi elevene konkrete lister med søkeord eller spillelister med nyttige videoer for å unngå *curriculum barriers* (2021, s. 17). En slik liste, fra en lærer med kjennskap til- og kunnskap om relevante musikkteoretiske konsept, kunne gjort min prosess mindre utfordrende.

Dersom læreren ønsker å være mer veiledende enn styrende, blir det nødvendig å lære elever hvordan de selv identifiserer nyttige og relevante videoer. Schmidt-Jones (2021) påpeker viktigheten av å være kritisk til videoene som dukker opp først, og ta seg tid til å gjennomgå flere videoer. I stedet for å kun vurdere en video ut fra antall avspillinger, kan eleven se etter positiv og negativ respons gjennom kommentarer og likerklipp (Schmidt-Jones, 2021, s. 17). Min prosess er et eksempel på prøving og feiling, hvor jeg selv, etter en god stund, lærte mer om hvordan jeg kunne utnytte YouTube som ressurs på en nyttig måte. Dette kan være en verdifull læringsprosess, men fører med seg en risiko for at man gir opp dersom man mister motivasjon. En autonomistøttende lærer kunne hjulpet meg å forstå *hva* jeg egentlig ønsket å lære, og se mening og relevans i å lære grunnleggende teknikk og musikkteori. Hadde jeg hatt denne kunnskapen tidligere, ville jeg tidligere klart å identifisere nyttige videoer, som igjen førte til mer engasjement og interesse for å øve. I tillegg til veiledning for hvordan YouTube kan utnyttes som ressurs, kan autonomistøttende lærere tilby nødvendig ytre motivasjon. Mine erfaringer viser hvordan en utfordring med struktur, planlegging og selvdisiplin hindret meg fra å øve på det jeg anså som kjedelig og strevsomt. For å nå et punkt hvor jeg drives av indre motivasjon, er det nettopp denne kjedelige og strevsomme øvingen som blir nødvendig. Her ser jeg derfor et behov for ytre motivasjon for å oppnå indre motivasjon. En elev med liknende utfordringer, kan ha liknende behov.

Grunnskolelærere i musikk vil sjeldent kunne tilby instrumentopplæring til alle elever som ønsker det. En musikk lærer med kjennskap til YouTube som ressurs for å lære instrument på egen hånd, kan tilrettelegge elevenes mulighet for å lære musikalske instrument utenfor skoletid. I en slik situasjon vil eleven ha autonomi til å selv bestemme om de vil være instrument, hvilket instrument de vil lære, og hva de vil lære. Musikkundervisningen kan da brukes for å gi elevene den autonomistøtten de behøver for å bli motivert til prosessen videre.



## 6 Avslutning

*You're asking me will my love grow  
I don't know, I don't know  
You stick around, now it may show  
I don't know, I don't know*

*Tiden er kommet. Oppgaven skal snart leveres inn, konklusjonen skal formuleres. Det er her jeg burde presentert det endelige svaret. Slik fikk jeg det til! Slik gikk jeg fra nybegynner til ekspert! Slik ble jeg en dedikert og strukturert øver, og slik lærte jeg endelig ~~den hørsens~~ basslinja i «Something»! Er det noe denne oppgaven har lært meg, så er at ting sjeldent går akkurat som planlagt. Jeg får det fortsatt ikke helt til. Jeg syns fortsatt det virker som Ringo øker tempoet hver eneste gang jeg skal spille med. Jeg blir fortsatt rastløs og oppgitt hver gang jeg må terpe den samme strofen igjen, og igjen, og igjen, og igjen. Jeg unngår fortsatt øyekontakt med bassen. Under innspurten av masteren har den nok vært ekstra ensom. Men den blir aldri stående og støve så lenge som den gjorde. Jeg har ikke klart å spille basslinjen i Something like godt som Paul McCartney, men jeg har klart små deler av den, nesten like bra. Jeg har også klart å lukke øynene, spisse ørene, og bare spille. Den følelsen jeg tidligere kun har fått av å synge, har jeg nå fått av å spille bass. Ikke like ofte, og ikke like lett, men jeg vet at den finnes. Den ligger der og venter på at jeg skal gidde å øve.*

Denne oppgaven har gjennom en abduktiv, autoetnografisk tilnærming vist erfaringer med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass på egen hånd. Gjennom et teoretisk grunnlag om *fear-based practice* (Werner, 1996), motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021, Deci & Ryan, 2000, 2016, 2022, Deci & Gagne, 2005), designteori og *affordances* (Selander, 2017, Bell, 2015) og tidligere forskning om YouTube som ressurs for å lære musikalske instrument (Marone & Rodriguez, 2019, Schmidt-Jones, 2021) har subjektive erfaringer blitt brukt som kunnskapsgrunnlag for å svare på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer viser seg gjennom min bruk av YouTube som ressurs for å lære elbass, og hvordan kan disse erfaringene være nyttig for en grunnskolelærer i musikk?*

Den første erfaringen som viser seg beskrives som et ønske om å «gi opp før man har begynt». Erfaringen var til å begynne med preget av urealistisk høye krav om å mestre en relativt krevende basslinje på kort tid, og forklares gjennom Werners (1996) beskrivelser av *fear-based practicing*. Forventningen om å bli ekspert på kortest mulig tid og opplevelsen av å mislykkes førte til en periode med lav motivasjon og prokrastinering. *Fear-based practice* knyttes opp mot motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2021) om egoorientert læring og ytre motivasjon. Motivasjonen for å øve bar preg av et fokus på resultat framfor prosess. I det kravene ikke ble møtt, opplevdes øvingen som bortkastet.

Videre viser prosessen hvordan manglende forståelse for grunnleggende teknikk og musikkteoretiske konsepter gjorde det utfordrende å utnytte YouTube som ressurs for å lære elbass. En utålmodig start på øvingsprosessen førte til en lengere periode med «nybegynnerfeil». Prosessen viser hvordan det å bli bevisst egne feil ble avgjørende for å utnytte YouTube som ressurs for å lære grunnleggende teknikk. Uten forståelse for det Werner (1996) kaller grunnleggende musikkteori ble prosessen hindret av *curriculum barriers* (Schmidt-Jones, 2021). YouTube's *privileges* garanterer hverken god

musikkteoretisk og didaktisk kvalitet, eller relevans for det man søker etter (Bell, 2015; Juhasz, 2009; Marone & Rodriguez, 2019; Schmidt-Jones, 2021). Min erfaring viser hvordan forståelse av skalaers betydning for improvisasjon ble avgjørende for å finne nyttige og relevante YouTube-videoer. Ny kunnskap om musikkteoretiske prinsipper, samt hensiktsmessig bruk av YouTube som ressurs, førte til en utviklet forståelse av hvordan strukturert og bevisst øving ble nødvendig for å nå egne mål. Werner (1996) forklarer hvordan grunnleggende øving er nødvendig for å nå *the space*: en tilstand hvor man drives av en indre motivasjon for å spille musikk. Dersom man har utfordringer med selvpåført høye krav, å bli utålmodig, og å utsette eller unngå nødvendig øving, kan en form for autonom ytre motivasjon bli nødvendig.

Erfaringene som viser seg gjennom min prosess med å lære elbass tyder på et behov for autonom ytre motivasjon og autonomistøtte som hjelp for å omsider kunne drives av indre motivasjon. Erfaringene med å bruke YouTube som ressurs viser hvordan mer kunnskap om *hva* man ønsker å lære kan føre til en mer relevant, nyttig og givende bruk av YouTube som ressurs. Oppgavens mål er at disse erfaringene blir relevant for grunnskolelærere i musikk gjennom å gi et innblikk i hvilke utfordringer som kan oppstå, hvordan de kan løses, og hvordan en autonomistøttende lærer kan veilede elever med liknende erfaringer.

Denne autoetnografiske oppgaven er kun én representasjon av én prosess med å bruke YouTube som ressurs for å lære elbass. Dobbeltrollen som både forsker og informant bidrar til et unikt kunnskapsbidrag, men vil og påvirke hvordan erfaringer blir analysert, presentert og diskutert. Som videre forskning vil det derfor være interessant med flere kvalitative undersøkelser av hvilke erfaringer liknende prosesser kan vise, både ved bruk av autoetnografisk metode, og andre kvalitative forskningsmetoder.

## 7 Referanser

- Bandlien, B.-T., & Selander, S. (2019). Designing as composing music with iPads: A performative perspective. In (1 ed., pp. 81-95). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429444159-7>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1-43).
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. In (Vol. 38, pp. 9-44): Sage publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Bartleet, B.-L., & Ellis, C. (2009). *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the doubleedged sword of the digital audio workstation. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 43-65.
- Bergem, A. K. (2021, 07.10.2022). *Hvilke symptomer har en person med ADHD?* Lommelegen.
- Burnett, D. (2014). Why do people believe women aren't funny? . *The Guardian*  
<https://www.theguardian.com/science/brain-flapping/2014/feb/11/women-arent-funny-why-do-people-believe-this?page=14%2C0>
- Baarts. (2012). Autoetnografi. In S. Brinkmann, L. Tanggaard, & W. Hansen (Eds.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Cayari, C. (2019). Facilitating music video projects in the classroom: From YouTube to musical playground. *The Bloomsbury handbook of popular music education: perspectives and practices*. London: Bloomsbury Academic, 219-226.
- Clawson, M. A. (1999). When women play the bass: Instrument specialization and gender interpretation in alternative rock music. *Gender & society*, 13(2), 193-210.
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and education*, 4(1), 51-63.
- Edwards, C. W. (2019). Overcoming imposter syndrome and stereotype threat: Reconceptualizing the definition of a scholar. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 18(1), 3.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography* (Vol. 13). Rowman Altamira.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, 273-290.

- Ellis, C. S., & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 429-449.
- Fletcher, G., Schaffhauser, D., & Levin, D. (2012). Out of Print: Reimagining the K-12 Textbook in a Digital Age. *State Educational Technology Directors Association*.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gajek, K. (2014). Auto/narrative as a means of structuring human experience. In *Autobiography-Biography-Narration. Research Practice for Biographical Perspectives* (pp. 11-32). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale, USA*, 1(2), 67-82.
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International journal of music education*, 26(1), 7-19.
- Hanson, J. (2018). Assessing the educational value of YouTube videos for beginning instrumental music. *Contributions to Music Education*, 43, 137-158.
- Hauger, M. (2022). Eksamen: Vitenskapsteori og analyse [Upublisert oppgave]. NTNU.
- Jenssen, R. H. (2021). Facing the soprano: Uncovering a feminist performative "I" through autoethnography. *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research*.
- Juhász, A. (2009). Learning the five lessons of YouTube: After trying to teach there, I don't believe the hype. *Cinema Journal*, 48(2), 145-150.
- Karlsson, B., Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sæølør, K. T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Knight, P. (2009). Creativity and improvisation: A journey into music. In *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal* (pp. 73-84). Australian Academic Press Bowen Hills, QLD.
- Koskoff, E. (1995). When women play: The relationship between musical instruments and gender style. *Canadian university music review*, 16(1), 114-127.
- Kruse, N. B. (2013). Locating 'The Road to Lisdoonvarna' via autoethnography: Pathways, barriers and detours in self-directed online music learning. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(3), 293-308.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Kompetanse i fagene*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Fagets relevans og sentrale verdier*.

- Marone, V., & Rodriguez, R. C. (2019). "What's So Awesome with YouTube": Learning Music with Social Media Celebrities. *Online journal of communication and media technologies*, 9(4). <https://doi.org/10.29333/ojcm/5955>
- Martin, R. K. (2021). Transgressions Towards Difference: A Tertiary Arts Educator's Reflection on Teaching in Norway. *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*.
- McRae, C. (2009). Becoming a bass player: Embodiment in music performance. In *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal* (pp. 136-150). Australian Academic Press Bowen Hills, QLD.
- Monique, B. (2010). "A Young Girls Dream": Examining the Barriers Facing Female Electric Guitarists. *IASPM Journal*, 1(1), 1-16. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2010\)v1i1.1en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2010)v1i1.1en)
- Nelson, J. A. (2014). The power of stereotyping and confirmation bias to overwhelm accurate assessment: The case of economics, gender, and risk aversion. *Journal of Economic Methodology*, 21(3), 211-231.
- Oudeyer, P.-Y., Kaplan, F., & Hafner, V. V. (2007). Intrinsic motivation systems for autonomous mental development. *IEEE transactions on evolutionary computation*, 11(2), 265-286.
- Rahmaturrizki, M. I., & Sukmayadi, Y. (2021). YouTube as audio visual media learning in music education. 3rd International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2020),
- Reissman, C. K. (2005). Narrative analysis. In N. H. Kelly, C., Milnes, K., Roberts B., & Robertso, D. (Ed.), *Narrative, memory and everyday life* (pp. 1-8). University of Huddersfield Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Springer.
- Schmidt-Jones, C. (2021). Instrument-based music theory on YouTube: Entries and barriers to lifelong learning. *Journal of Music, Technology & Education*, 14(1), 5-20.

- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Liber.
- Selander, S., & Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij : design för lärande* (Första upplagen. ed.). Liber.
- Sevilhaug, S. H. (2022). Musikkfagets plass i norsk skole siden 1974 og fram til i dag. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(3), 165-184.
- Sibley, M. H., Graziano, P. A., Ortiz, M., Rodriguez, L., & Coxe, S. (2019). Academic impairment among high school students with ADHD: The role of motivation and goal-directed executive functions. *Journal of school psychology*, 77, 67-76.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology*, 89(1), 71.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Smith, H. M. (2011). Global connections via YouTube: Internet video as a teaching and learning tool. *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to YouTube*, 29-43.
- Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2018). Review of the evidence for motivation deficits in youth with ADHD and their association with functional outcomes. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21, 500-526.
- Sonuga-Barke, E. J., Sergeant, J. A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: nosologic and diagnostic implications. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(2), 367-384.
- Steblin, R. (1995). The Gender Stereotyping of Musical Instruments in the Western Tradition. *Canadian University Music Review / Revue de musique des universités canadiennes*, 16(1), 128-144. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1014420ar>
- Thorgersen, K., & Zandén, O. (2014). The Internet as teacher. *Journal of Music, Technology & Education*, 7(2), 233-244.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/mus1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/mus01-02>

- Waldron, J. (2012). Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community. *Journal of Music, Technology & Education, 4*(2-3), 189-200.
- Waldron, J. (2013). User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: Music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research, 15*(3), 257-274.
- Webb, M. (2007). Music analysis down the (You) tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. *British Journal of Music Education, 24*(2), 147-164.
- Webber, C. (2009). In music and in life: Confronting the self through autoethnography. In *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal* (pp. 261-274). Australian Academic Press Bowen Hills, QLD.
- Wehr-Flowers, E. (2006). Differences between male and female students' confidence, anxiety, and attitude toward learning jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education, 54*(4), 337-349.
- Werner, K. (1996). *Effortless mastery*. Jamey Aebersold Jazz New Albany, IN.
- Whitaker, J. A., Orman, E. K., & Yarbrough, C. (2014). Characteristics of "music education" videos posted on YouTube. *Update: Applications of Research in Music Education, 33*(1), 49-56.

