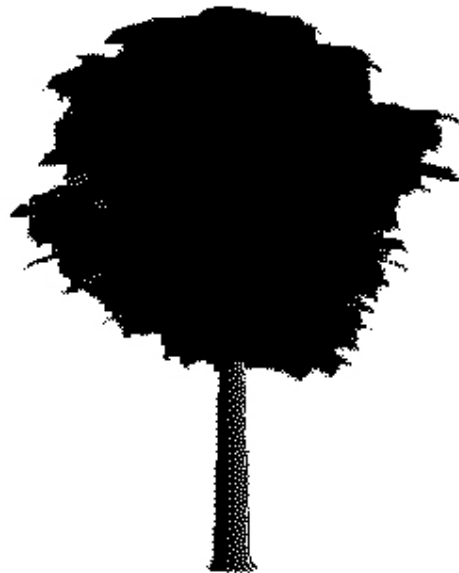


Mesterlæreren
teori, virkelighet og personlighet



Kristin Linnea Backe

Hovedoppgave ved Institutt for musikkvitenskap

Universitetet i Oslo

2007

Forord

Jeg vil i forbindelse med oppgaven få lov å takke veileder, Even Ruud, som har vist stor tålmodighet og kommet med fortreffelige innspill og ros– når jeg har trengt det som mest.

Tusen takk!

Jeg vil også takke alle informantene, spesielt pianolæreren min gjennom mange år, både fordi han var villig til å være hovedinformant og fordi han i utgangspunktet, for mange år siden, fikk meg til virkelig å begynne å lese psykologisk og pedagogisk litteratur.

Takk til Olve, som fikk meg til å starte med en hovedoppgave, til korrekturleseren, til moren min, til Vemund for hjelp og illustrasjoner og til Sabrina, som jeg håper smiler litt over at den endelig er ferdig.

Oslo, 4. mai 2007.

Kristin Linea Backe.

Innhold

1. Innledning og metodiske overveielser	7
1.1 Hvorfor jeg har valgt å skrive denne oppgaven	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Metodiske overveielser	11
<i>1.3.1 Redegjørelse for egne forutsetninger og inspirasjonskilder</i>	<i>11</i>
1.4 Valg av informasjonssamlingsmetode	12
<i>1.4.1 Valg av informanter</i>	<i>13</i>
<i>1.4.2 Noen etiske refleksjoner rundt prosessen</i>	<i>14</i>
1.5 Gjennomføring av observasjoner	15
<i>1.5.1 Hva er privat musikkundervisning?</i>	<i>15</i>
<i>1.5.2 Observasjonene</i>	<i>17</i>
1.6 Gjennomføring av intervjuer	18
<i>1.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	<i>18</i>
<i>1.6.2 Prøveintervjuene</i>	<i>19</i>
<i>1.6.3 Annen forberedelse</i>	<i>20</i>
<i>1.6.4 Intervjusituasjonene</i>	<i>21</i>
1.7 Fra intervjumateriale til skriftlig dokument	26
<i>1.7.1 Transkripsjoner av intervjuene.</i>	<i>26</i>
1.8 Analysemetoder	27
1.9 Spørsmålet om troverdighet	27
1.10 Innvendinger mot metoden	28
1.11 Videre planer for oppgaven	29
2. Teoretiske perspektiver	30
2.1 Begrunnelse for valg av teori	30
2.2 Presentasjon av mesterlæring	30
2.3 Andre teoretiske aspekter	33
<i>2.3.1 Proksimal posisjonering</i>	<i>33</i>
<i>2.3.2 Tanker omkring oppbygging av kompetanse hos Dreyfus og Dreyfus</i>	<i>34</i>
<i>2.3.3 Berliners kriterier for ekspertlæreren</i>	<i>36</i>
2.4 Trainability og motivasjon	37

2.5 Tanker omkring musikalitet og øving	39
2.5.1 <i>Musikalitetsteorier</i>	42
3. Resultatutvikling og tolkning	50
3.1 Kategorisering og framstillingsmåte	50
3.1.1 <i>Hva er en diskurs?</i>	51
3.2 Eksempler på undervisning	52
3.3 Aspekter ved mesterlære sett i relasjon til hovedinformantens undervisning	57
3.3.1 <i>Praksisfellesskap eller personsentrert mesterlære</i>	57
3.3.2 <i>Scaffolding, proksimal posisjonering og tutoring/mentoring</i>	59
3.3.3 <i>Mesterlæring som noe konserverende</i>	63
3.4 Andre framtrede diskurser i hovedinformantens undervisning	65
3.4.1 <i>Diskurs om selvstendighet, veiledning, grundighet og atmosfære i timen</i>	65
3.4.2 <i>Diskurs om strukturering av undervisningen</i>	68
3.4.3 <i>Diskurs om evaluering</i>	71
3.4.4 <i>Diskurs om opptrening av musikalitet og sensitivitet</i>	74
3.4.5 <i>Diskurs om selvdrevne elever</i>	77
3.4.6 <i>Diskurs om autentisitet og verdien av erfaring</i>	80
3.4.7 <i>Diskurs om bruken av artefakter</i>	84
3.4.7.1 <i>Noter som artefakt</i>	84
3.4.7.2 <i>Innspillinger som artefakt</i>	86
3.4.7.3 <i>Hovedinstrumentet som artefakt</i>	87
3.4.7.4 <i>Læreren som artefakt</i>	87
3.4.8 <i>Diskurs om bruken av metaforer</i>	88
3.4.9 <i>Diskurs om praksisfellesskap og konstruksjon av musikerkompetanse</i>	89
3.4.10 <i>Diskurs om lærerens ståsted og spenningsforhold i undervisningen</i>	91
3.4.11 <i>Diskurs om verdien av forbilder</i>	94
4. Oppsummering og konklusjon	96
4.1 Innvendinger mot oppgaven	98
4.2 Oppsummering av viktige trekk ved hovedinformantens undervisning som kan relateres til aspekter ved mesterlæring	99
4.3 Avslutningsord	100
5. Litteraturliste	102

6. Liste over muntlige kilder	108
Vedlegg 1: Brev om informert samtykke	109
Vedlegg 2: Eksempel på intervjuguide	110
Anmerkninger til vedlegg 3, 4 og 5	112
Vedlegg 3: Intervju med hovedinformanten	113
Vedlegg 4: Intervju med biinformant 1	125
Vedlegg 5: Intervju med biinformant 2	141

«A great European master miniaturist and another great master artist are walking through a Frank meadow discussing virtuosity and art. As they stroll, a forest comes into view before them. The more expert of the two says to the other: «Painting in the new style demands such talent that if you depicted one of the trees in this forest, a man who looked upon that painting could come here, and if he so desired, correctly select that tree from among the others.»

I thank Allah that I, the humble tree before you, have not been drawn with such intent. And not because I fear that if I'd been thus depicted all the dogs in Istanbul would assume I was a real tree and piss on me: I don't want to be a tree, I want to be its meaning.»

Fra *My Name is Red* av Orhan Pamuk (2001).

1.0 Innledning og metodiske overveielser

1.1. Hvorfor jeg har valgt å skrive denne oppgaven

Når man i noen tid har undervist ganske intenst selv, vil en naturlig prosess i dette kanskje være å stille spørsmål ved egen undervisningspraksis. Ordet praksis er her relatert til virksomhet av profesjonell karakter, faglig yrkesrettet virksomhet (Landrø og Vangensteen, 1993). Ordet *praksis* kan også knyttes opp mot definisjonen i Donald Schöns bok (1987, s. 32) for en videre utdyping:

«A professional practice is the province of a community of practitioners who share (...) the traditions of a calling. They share conventions of action that include distinctive media, languages, and tools. (...) A «practice» is made up of chunks of activity, divisible into more or less familiar types, each of which is seen as calling for the exercise of a certain kind of knowledge.»

Schön (1987) setter da også fokus på *praksis* som et profesjonelt fellesskap med interne, faglige koder spesifikt utviklet for faget som utøves. Praksisen er, ifølge ham selv, da ikke bare virksomhet av profesjonell karakter, men også virksomhet knyttet opp mot et faglig fellesskap og dets diskurser.¹

Når man ser kolleger som får spesielt gode resultater, stimulerer det nysgjerrigheten og ønsket om å lære mer. Man forsøker å finne en enda bedre metode, hvis man kan kalle det metode, idet undervisningen forandrer seg hele tiden, i tråd med hvem man underviser og ens egen utvikling. Man håper man etter hvert kanskje kan få bedre forståelse for de psykologiske aspektene ved undervisning og tenke tanker om hvordan man kan tilegne seg et fag hvor man må være så kreativ som det det trenges for å kunne forme et musikkstykke (Nielsen, 1999, s. 4). Man tenker også tanker omkring å utvikle større tekniske og musikalske ferdigheter som man kan viderefremme, samt lytte til spennende historier om andres undervisningserfaring.

Jeg har selv undervist hovedsakelig innenfor genren klassisk kunstmusikk. Med begrepet klassisk kunstmusikk menes følgende: Klassisk musikk blir i *The Concise Oxford Dictionary of Music* (1980) gitt flere betydninger hvorav disse blir presisert som ganske vage. Den første er musikk som er komponert mellom 1750 og 1830 og dekker utviklingen av symfonien som formtype, den andre som musikk med strukturerte, ordnede kvaliteter som har strukturell

¹ Nærmere definisjon av ordet «diskurs» vil komme i Kap. 3.1.1.

balanse som overordnet mål, mer enn følelsesmessig uttrykk (selv om dette heller ikke mangler), den tredje som musikk med varig verdi, den fjerde som det motsatte av lettere og mer populær musikk. Det er helst som den siste kategorien jeg selv definerer ordet. Med begrepet kunstmusikk menes musikk komponert av komponister som innehar stor faglig tyngde og som er basert på skriftlige kilder.

Idet jeg selv arbeider mest med repertoar fra den klassiske tradisjonen, har jeg valgt å forespørre en kollega som arbeider innenfor samme felt, om dennes assistanse som hovedinformant. Det virker best slik, siden det er dette jeg har erfaring med og følgelig best kan forstå. Klassisk kunstmusikk er i tillegg mitt hovedinteressefelt; profesjonelt og på mange måter også privat; det er hobby som er blitt til arbeide. Jeg ønsker med denne oppgaven å forsøke å rydde i egne kunnskaper og erfaringer; gjøre en foreløpig oppsummering for meg selv, og ha et godt alibi for å bruke mye tid på spennende faglitteratur.

Ifølge Nerland (2003) er det ikke blitt skrevet så veldig mye om hovedinstrumentundervisning. Nå omhandler Nerlands avhandling konservatorietradisjonen, og det finnes en rekke bøker om metodikk for barn og begynnere rettet mot studentlærere. Hovedinstrumentundervisning omhandler dessuten en rekke delemner og man vil ikke kunne favne alt, men må gjøre et utvalg. Jeg har hatt stor glede av arbeidet, selv om det unektelig må sies å ha vært en lang reise, både i tid og liv.

1.2 Problemstilling

Hovedinformanten anses innenfor det pedagogiske miljøet som en *anerkjent* lærer. Anerkjent fordi han stadig oppnår gode formelle resultater i tillegg til å vise en gjennomført soliditet hos sine elevene som opptrer i offentlige sammenhenger og på hans elevkonserter. Han innehar også karakteristikaene Berliner (1986) beskriver i artikkelen² *In pursuit of the Expert Pedagogue*. Personlig kjenner jeg ham både som kollega, egen hovedlærer og rådgiver gjennom mer enn 10 år.

Problemstillingen vil da bli:

Hva er viktige karakteristika ved en anerkjent klaverlæreres undervisning, sett i lys av teorier om mesterlæring?

² Disse vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.3.3.

Jeg ønsker med andre ord å fokusere hovedsakelig på *læringen* som fenomen– ikke undervisningens mer formelle aspekter og dens formelle struktur sett i forhold til den samfunnsmessige konteksten den står i (jf. Nerland 2003), selv om dette egentlig inngår som en naturlig del av læringskonteksten, og derfor vil bli nevnt i noen grad. Som Kvale og Nielsen (1999) skriver i sin bok *Mesterlære: Læring foregår ikke i et vakuum*, men i samspill mellom flere personer: elevkolleger, familie, venner og lærere. Det vil dermed være vanskelig å fjerne seg helt fra beskrivelser av samspill i et praksisfellesskap, men jeg vil forsøke å fokusere mest på et utvalg *diskurser*³ omkring hovedinformantens undervisningsmetoder og de strukturelle mekanismene i forbindelse med undervisningen.

I Monica Nerlands avhandling (2003, s. 43) skrives det følgende om diskursens handlende karakter og konstituerende funksjon:

«Foucault (1972:49) omtaler selv diskurser som «practices that systematically form the objects of which they speak», og poengterer med dette både diskursenes handlende karakter og deres konstituerende funksjon. I tråd med en praksisorientert tenkning og et syn på den sosiale verden som i konstant bevegelse, gir han få eksplisitte definisjoner av begrepene han bruker, men lar heller forståelsen for disse vokse fram gjennom å forklare deres *funksjon* – hvordan de opptrer i sosiale praksiser og er relatert til hverandre.»

Oppgavens teoretiske perspektiv vil være Mesterlæring. Det vil komme en mer utfyllende presentasjon omkring dette i kapittel 2, men ganske kort vil jeg bruke Klaus N. Niensens definisjoner fra hans avhandling (1999, s. 105 -106) om tre innfallsvinkler til mesterlæring:

1. Den personsentrerte - hvor fokus er på mester – elev forholdet. Mesterens tanker omkring faget er det som formidles til eleven og mesteren er et profesjonelt forbilde for eleven og formidler fagets «identitet» til eleven.
2. Den desentrerte – hvor fokus settes på elevens forhold til gruppen av kolleger; mester og medelever. Man kan forstå det som at ansvaret for opplæring i faglig dyktighet ikke bare ligger hos mesteren, men hovedsakelig i det faglige fellesskapet som mesteren er en del av.
3. Den tredje kan betegnes som stillasbygging (scaffolding). Denne tankegangen har elementer fra både personsentrert og desentrert mesterlære. Læreren/mesteren gjør

³ For en videre beskrivelse av ordet «diskurs» se Kap. 3.1.1.

selektiv intervensjon og støtter først og fremst eleven, hun strukturerer, altså en læreprosess hvor hun vet hva eleven i utgangspunktet greier og begynner prosessen med utgangspunkt i elevens nivå. Mengden støtte fra læreren minker etter hvert som elevens nivå og kompetanse øker. Elevens problemløsningsstrategier vil etter hvert bli internalisert på en slik måte at læreren ikke vil trenge mer. Læreren har utspilt sin rolle. Jeg bruker også en variant av mesterlærings teori, basert på stillasbygging og Vygotskys tenkning, som Sylvia Gholson (1993, 1998) beskriver som *proksimal posisjonering*.

I denne oppgaven vil jeg forsøke å si noe om hovedinformantens undervisning, og tenker i den sammenheng at de personsentrerte og «stillasbyggende» variantene av mesterlæring da er mest relevante, i og med at oppgaven er en analyse av observert undervisning hos nettopp ham, og ikke i hovedsak en studie av den sosiale settingen rundt undervisningen. Et annet relevant aspekt kommer fra Steinar Kvaales og Klaus Nielsens bok (1999, s.22 – 23) hvor følgende blir påpekt:

«Det er viktig å unngå en polarisering mellom læring sentrert om en mester og læring desentrert i et praksisfellesskap. For det første er praksisfellesskapet ikke en ting i seg selv, men består av menneskelige relasjoner, i samarbeid og konflikt. (...) For det andre skjer læring sjelden kun i et praksisfellesskap, men vil være knyttet til mangfoldige kontekster, læring i flere miljøer, slik det var i gamle dager da håndverkssvennene dro omkring og tok arbeid, også i utlandet, etter bestått svenneprøve. For det tredje eksisterer et desentrert praksisfellesskap ikke i isolasjon, men forekommer som en del av større helheter: i middelalderen for eksempel håndverkerlaug, i våre dager blant annet interesseorganisasjoner, markeder og politiske forhold som de inngår i, med tilhørende maktforhold og motstridende interesser.»

Nerland (2003) snakker videre om hvordan musikkstudenten får sin yrkeskompetanse gjennom å tilegne seg og videreutvikle fagets diskurser, og hvordan hun må forholde seg til de diskurser hovedinstrumentlæreren presenterer henne for som redskap i sin utvikling.

1.3 Metodiske overveielser

1.3.1 Redegjørelse for egne forutsetninger og inspirasjonskilder

Med bakgrunn fra konservatoriestudier i klaver, har jeg mottatt undervisning i hovedinstrument av flere lærere, samt undervisning i teorifag, over mange år. Senere har jeg selv undervist i klaver og musikkteori som privatlærer, samt virket om pianist. Talentskolen har jeg kjent både som elev (kommune-elev het det visstnok den gangen og undervisningsopplegget var vesentlig løsere enn det er nå) og som lærer. Når man er blitt undervist og har lest endel om et felt, gjør man seg unektelig opp en mening om undervisning og hva man mener er god og dårlig sådan. Nerland (2003, s. 62) skriver om hvordan «forskningen også er en diskursiv praksis, som utspiller seg innenfor sosiale felt der ulike kulturelle mekanismer virker regulerende (...). Perspektivet aktualiserer derfor betydningen av forskerrefleksivitet, og viktigheten av at man som forsker reflekterer over et ståsted og konstituerende mekanismer som regulerer ens blikk, fortolkninger, handlinger og preferanser.» Man må altså hele tiden ha egne kjepphester, fordommer og ståsted for øye, i den grad dette er mulig, for å avsløre seg selv og gjøre arbeidet mest mulig renslig, og friest mulig for fordommer og projiseringer. Hun skriver også (Nerland 2003, s. 118) om hvordan forskeren konstruerer sin praksis «utfra de diskurser man har vært og er involvert i.» Man må altså hele tiden forsøke å ha egen skjult agenda for øye, i den grad dette er mulig.

Irene Tobiassen skriver om nettopp dette i sin masteroppgave (2004, s. 12):

«Ulempen er at man lett kan bli bundet av antagelser man har på forhånd, rent konkret at man søker informasjon som stemmer overens med den litteratur man har lest. Dette betegnes som «sirkularitet» (Kruuse, 1996, s. 139F og Almås, 1994, s. 33), dvs. man søker en bekreftelse på egne antagelser, lar ikke disse antagelsene bli utfordret, og er dermed ikke åpen for nye aspekter. På den annen side understrekes viktigheten av god kjennskap til forskningsfeltet (se f.eks. Almås, 1994, s.28 og Kruuse, 1996, s. 119). Dette for å kunne stille de riktige spørsmålene og dermed kunne komme frem til en mest mulig riktig forståelse. Det er også hevdet at fortolkerens engasjement i det aktuelle emnet skjerper oppmerksomheten under observasjon (Patton sitert i Kruuse, 1996 s. 184).»

Den som er medlem av fagmiljøet det forskes på kan ha et særlig godt grunnlag for å forstå hva som pågår. Man gjenkjenner det som pågår idet man besitter erfaringer fra miljøet, og har en større forståelse for hva som skjer i den enkelte situasjon. På den annen side kan forskeren da overse hendelser som er forskjellige fra egne erfaringer og dermed bli mindre sensitiv for nyansene i det hun observerer og intervjuer om (Thagaard, 2002).

Av inspirasjonskilder har jeg først og fremst informantene. Det har vært en stor glede å snakke med dem alle. Hovedinformant, biinformantene og prøveinformantene har gitt mengder av inspirasjon og energi til videre betraktninger, samt nye ideer til egen undervisning og om undervisning generelt.

Av skriftlige kilder har jeg hatt glede av å lese Monica Nerlands doktoravhandling (2003) hvor hun skriver om de sosiologiske aspektene ved konservatorieundervisningen. Klaus Niensens doktoravhandling (1999) har vært nyttig og interessant lesning. Han har i avhandlingen mange idéer som han behandler kanskje ganske kort, men dette har vært spennende fordi han kommer med mange aspekter og ideer til hva det er mulig å skrive om. Det er også spesielt interessant for meg at han skriver om pianister, da jeg er pianist selv og dermed lettere kan relatere til hva han snakker om og bedre forstå teknikaliteter. Sylvia Gholsons artikkel (1998) i *Journal of Research in Music Education*, satte meg på spor av hennes doktoravhandling om den fremragende fiolinist og fiolinlæreren Dorothy DeLay. Dorothy DeLay hadde en åpen prøve på Barratt–Dues Musikk institutt for endel år siden som gjorde dypt inntrykk på meg. Gholson (1993, 1998) skriver om det hun kaller «proximal positioning,» heretter kalt proksimal posisjonering, en tankemåte om undervisning knyttet til mesterlæring som jeg finner meget interessant.⁴ Irene Tobiassens masteroppgave har også vært hyggelig lesning og et godt forbilde. Ellers har jeg hatt spesiell glede av å lese Even Ruuds bøker med tanker om bl.a. øving og musikkens plass og funksjon i samfunnet.

1.4 Valg av informasjonssamlings metoder

I denne oppgaven blir det brukt både observasjon og intervjuer. Observasjonene ble foretatt før intervjuene, dette for å sette en ramme omkring tema for oppgaven og gi ideer til hva jeg skulle spørre om i intervjuene.

⁴ Se bl.a. Kap. 2.3.1.

Monica Nerland (2003, s. 61) skriver om hvordan «språkets sentrale posisjon i diskurstenkningen og det faktum at forskningsprosessen munner ut i et skriftlig produkt, taler for å benytte *intervjuer* i den metodiske tilnærmingen, kombinert med en tilstedeværelse i praksisene i form av observasjon.»

Jeg starter imidlertid med en beskrivelse av valg av informanter.

1.4.1 Valg av informanter

Valget av informanter er på *ett* vis relativt uvitenskapelig. Det er personer hvis undervisning og virke jeg finner fascinerende. På den annen side er dette også mitt fagområde hvor jeg forhåpentligvis sitter inne med noe kunnskap. Jeg føler det opprinnelige valget er gått på instinkt, jeg ville snakke med personer jeg trodde det kunne være spesielt lærerrikt for meg å snakke med, men det er da kanskje mulig å trekke inn Polanyis teori (1958) om internalisert kunnskap som et aspekt i utvelgelsesprosessen. Hoved- og biinformantene må også sies å være faglig svært sterke. De innehar, eller har innehatt, stillinger innenfor høyere musikkutdanning alle tre. Hovedinformanten har utdanning fra Østlandets Musikkonservatorium, Musikkakademiet i Wien og Franz Liszt akademiet i Budapest. Han har virket som pedagog og pianist i Norge og utlandet, bl.a. turnert med Rikskonsertene, arbeidet som repetitør for statlig ballettinstitusjoner, vært fylkesmusiker, arbeidet som øvingslærer ved Norges Musikkhøgskole, undervist ved et konservatorium og arbeider nå bl.a. ved en musikklinje. Han har vært foredragsholder for EPTA i flere sammenhenger, og mange av hans elever har utmerket seg som solister med orkestre, ved recitals og i klaverkonkurranser.

Den ene biinformanten arbeider som lærer ved et masterstudie ved Norges Musikkhøgskole, den andre er lærer ved Bårdarakademiet. Biinformantene har imidlertid ikke klaver som hovedinstrument. Dette er gjort helt bevisst for å skape en variasjon og trekke inn tankemåter også fra andre instrumenter og virksomheter. Vi ser også hvordan det er blitt mer og mer vanlig å ha mesterklasser på tvers av instrumentene for å utveksle tankemåter og aspekter man kanskje ikke ville ha vurdert ellers.

Det er også aspektet Nerland (2003, s. 77) nevner i det hun henviser til Bourdieus begrep *symbolske kapitalformer*. Hun nevner hvordan «faktorer som anerkjennelse og prestisje, og det å bli verdsatt av «kjennere» av kunstarten, er kapitalgivende og avgjørende for hvilke posisjoner man kan inneha i feltet.» Hun snakker videre om hvordan de høyere utdanningsinstitusjonene

innenfor musikk søker anerkjente musikere som lærere, og hvordan det kan oppstå en vekselvirkning hvor man når man blir hentet til en slik stilling, får en prestisje innenfor musikermiljøet. Jeg har forespurt nettopp personer som innehar en viss posisjon i musikklivet om å være informanter i denne oppgaven og kan derfor relatere valg av informater til Monica Nerlands tanker om emnet.

1.4.2 Noen etiske refleksjoner rundt prosessen

Et viktig aspekt var spørsmålet om deltageres anonymitet. Alle informanter, også prøveinformantene, hadde på forhånd fått tilsendt et brev om såkalt informert samtykke (Kvale 2001, s. 67), hvor «de ble informert om undersøkelsens overordnede mål, hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet (ibid., s. 76).»

Temaet anonymitet ble også tatt opp hver gang jeg møtte en av informantene. Disse var imidlertid meget imøtekommende. Hovedinformanten ønsket noen grad av anonymitet, men svarte meget sjenerøst, idet hans biografi især kunne føre til gjenkjenning innenfor et så lite miljø som det pedagogiske miljøet tross alt er i Oslo, at jeg kunne bruke biografien hans slik jeg til enhver tid fant det best for oppgaven og at det egentlig ikke var så nødvendig for ham med fullstendig anonymitet.

Prøveinformantene fikk samme informasjon og synes denne var grei. Biinformantene ønsket i utgangspunktet ikke anonymitet, men jeg valgte her å gjøre dem anonyme, på tross av at deres posisjon i kulturlivet kanskje kunne gi oppgaven ytterligere troverdighet da de er fremstående musikere vant til det offentlige rom (jf. Nerland, 2003). Imidlertid fant jeg det mest naturlig å gjøre alle informantene anonyme når hovedinformanten ønsket å være anonym. Dette også for å forholde meg best mulig til prinsippet om konfidensialitet.

Tove Thagaard skriver følgende om dette i sin bok (2002, s. 24):

«Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på» (NESH 1993). Forskeren må derfor være omhyggelig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltageres identitet forblir skjult.»

Jeg så det dermed som mest korrekt å forsøke å skjule informantenes identitet i størst mulig grad, samtidig som jeg gjerne ville bruke opplysninger fra hovedinformantens biografi for å forsvare valget av nettopp ham som hovedinformant. Elevenes identitet har jeg forsøkt beskytte så optimalt som overhodet mulig.

Alle fikk informasjon om at intervjuene og timene ville bli tatt opp på minidisk.

Hovedinformanten og biinformantene sa at jeg kunne redigere intervjuene slik jeg ønsket. De har imidlertid senere fått gjennomarbeidede transkripsjoner av intervjuene til godkjenning. Jeg har i transkripsjonen av intervjuene valgt å skjule noen casehistoriers identitet mer enn informantene gjorde da de ble intervjuet (jf. Kvale 2001, s. 106). Dette, samt bearbeidelse av språk,⁵ er hovedsakelig redigeringen som har foregått.

1.5 Gjennomføring av observasjoner

Jeg har her valgt først å komme med en beskrivelse av hva privat musikkundervisning kan bestå i, for å presisere hva som ble observert.

1.5.1 Hva er privat musikkundervisning?

Privat musikkundervisning må vel sies å ha like mange former som det er lærere. Man har ikke det Hanken og Johansen (1998) kaller en formell læreplan, altså et fastsatt pensum. Veldig mye er overlatt til lærerens ideer om hva som er mest relevant, men da blir det nødvendigvis innenfor de diskurser denne har vært eksponert for tidligere (jf. Nerland, 2003) samt til opptakskrav til høyere musikkutdanning og elevens ideer om hvor denne vil med sitt læringsløp.

Musikeryrket, altså utøverdelen av yrket, innehar også en høyere status enn den pedagogiske virksomheten. Dette beskrives både hos Nerland (2003, s. 30) og hos Nielsen (1999, s. 49). Hos Nielsen blir dette betegnet som en kollisjon mellom to praksiskulturer med svært forskjellige verdier; på den ene side arbeidet med et kunstnerisk uttrykk først og fremst, på den annen side

⁵ Kvale (2001, s. 105 - 108) diskuterer språkbruk ved transkripsjon av intervjuer. Et av hans poenger her er hvordan en transkripsjon hvor den muntlig språket gjengis kan gi et ukorrekt og rotete bilde av informanten. Jeg har i transkripsjonene forsøkt å gjengi det muntlige språket i den grad dette gir et bilde av informanten, men samtidig rydde vekk unødige «hmm'er» samt forklare sammenhenger i ufullstendige setninger, eller presisere at disse er ufullstendige. Ellers har jeg forøkt å få språket så klart og presist som over hodet mulig. Alle informantene er vant til å undervise og stå fram i offentlige fora og uttrykker seg deretter, så språket har vært det minste problemet, men noen vasking av språk har dog forekommet.

tilpasningen til behovene man finner i musikk skolene. Utøveren vil med andre ord ha et helt annet ståsted etter endt utdanning enn en lærerstudent, da ifølge Nielsen.

I sin artikkel om såkalte ekspertlærere, nevner Berliner (1986) også den kanskje noe manglende faglige stoltheten som skyldes at mye undervisning er knyttet opp mot det han kaller praktiske/organisatoriske ferdigheter, det å kunne organisere det mellommenneskelige forholdet mellom lærer og elev. Man kan kanskje spørre seg om det er fordi dette gjerne er knyttet til håndverks- og kvinneyrker?

På den annen side er det ingen formelle krav eller sertifiseringer som må oppfylles for å kunne arbeide som privatlærer. Hvem som helst kan undervise privat i pianospill, og tankene kan gå til Eva Sandvik Stugus refleksjoner i en artikkel i Oslo Musikk lærer Forenings magasin for noen tid siden. Der snakker hun om hvordan de yngre pianistene som utdannes nå heller vil spille enn undervise, om hvor vanskelig det er blitt å komme inn på et konservatorium, og hvordan man dermed ikke lenger kan forvente at læreren for begynnerlevne skal ha høyere musikkutdanning. Hun stilte der spørsmål om man burde holde metodikk-kurs for amatører, som hun da mente kunne komme til å ta over begynnerundervisningen på sikt (Musikkpedagogen, nr. 2, juni 2004). Vi får kanskje håpe disse spådommene ikke vil holde stikk. Tommy Hellsten skriver i sin bok (1996) om relevansen av formell kompetanse og det han kaller teoretisk utdanning, idet han hevder at denne øker vår trygghet og derfor gir mer rom for skapende kreativitet i møtet mellom en selv og den man skal arbeide sammen med.

Men vi finner også den profesjonelle spesialistlæreren innenfor den private musikkundervisningen. Kulturskolen må til enhver tid forholde seg til kommunale midler. Noe som igjen ofte resulterer i ganske korte timer. Her kommer privatlæreren inn, enten som en mulighet til å få lengre undervisningstimer, for den som har råd til det, som lærer for dem som er for gamle til å få timer i Kulturskolen, eller som innleid lærer i Talentskoleordningen/Unge Musikere. I den siste kategorien finner man imidlertid en slags overlapping, da lærerne her ofte innehar stillinger ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner og/eller arbeider mye som utøvere.

Talentskolen/Unge Musikere ordningen er et tilbud for spesielt dyktige ungdommer i alderen 13-19 år, hvor de etter opptaksprøve vil få et kommunalt støttet tilbud med enetimer i hovedinstrument, gruppeundervisning i musikkorientering, ensemblespill, orkester for instrumentgruppene dette er aktuelt for, samt biinstrument. Læreren følger eleven og blir leid inn i ordningen som dennes hovedinstrumentlærer. Offentlig evaluering skjer kontinuerlig i

form av eksamener hvert semester for å følge elevens progresjon og se om denne bør fortsette i ordningen eller ei. Elevene i Talenskolen/Unge Musikere er ungdommer som gjerne vurderer høyere musikkutdannelse, og ordningen kan sees som en mulig forberedelse til en opptaksprøve ved et konservatorium eller Norges Musikkhøgskole. Den er et tilbud som skal sikre at de aller beste elevene skal få interessante nok og store nok utfordringer.⁶

Et annet aspekt er at privateleven som oftest tar timer hos sin lærer fordi hun vil gå hos akkurat denne læreren. Klaus Nielsen (1999, s. 109) skriver om hovedinstrumentlærerens popularitet i et studieløp. Når man går på et konservatorium kan man ønske seg en spesiell lærer, men det kan skje en viss grad av tildeling, selv om det i mange tilfeller er startet et samarbeid med den ønskede læreren på forhånd for å etablere en kontakt og man derfor slik kan sikte seg inn mot læreren man vil ha. Noe annerledes enn hos en privatlærer, med andre ord.

1.5.2 Observasjonene

Observasjonene ble gjort i to øve/undervisningsrom på et konservatorium som inneholdt hvert sitt flygel, stoler, i ett rom pulter samt en tavle. Det ble gjort to runder med observasjon av de tre elevene. I den første runden hadde hver elev en enetime på ca. 45 minutter, dvs. den siste og vesentlig mer avanserte eleven fikk en god del ekstra tid. I den andre runden observerte jeg to enetimer med de litt mindre avanserte elevene, samt en time hvor den mest avanserte eleven spilte kammermusikk han og en elevkollega skulle fremføre på konsert i løpet av sommerferien. Enetimene var da også på ca. 45 minutter, mens timen til de to som spilte kammermusikk gikk vesentlig over tiden og varte i mer enn to timer med en liten pause i midten.

Thagaard skriver i sin bok (2002) om forskjellige metoder for observasjon, og nevner da tre hovedinnfallsvinkler spesielt (ibid., s. 68 – 72): Forskeren som lærling, en rolle denne kan ha hvis denne innehar en kompetanse som tilsier at denne kan være en medarbeider i situasjonen hun skal forske i. Forskeren som samtalepartner, en rolle Thagaard eksemplifiserer via en historie om forskeren som deltar i et sykehusmiljø og ender opp som en samtalepartner for legene, da gjerne med samtale om emner som legene ikke har drøftet seg i mellom. Den tredje varianten blir forskeren som ren observatør. Thagaard nevner her hvordan undersøkelses situasjonen «bestemmer om forskeren skal observere fra sidelinjen eller delta sammen med dem som skal studeres. (ibid., s. 71)» Hun skriver videre at det gjerne er i situasjoner som er

⁶ Disse opplysningene er funnet via årets utlysingsbrev om prøvespill for ordningen, siden www.ungemusikere.no, samt retningslinjer jeg er blitt presentert for som tidligere lærer i Talentskole – ordningen. Se ellers litteraturliste for en nærmere henvisning..

velkjente for forskeren. Denne vil kunne observere uten å delta, men må da kjenne «miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på (ibid., s. 71).»

I min situasjon var det mest relevant å være rent observerende. Jeg har musikerbakgrunn og pedagogisk bakgrunn, og en aktiv deltagelse i undervisningen ville bare virket forstyrrende for alle parter. Det var uansett hovedinformantens undervisning som skulle observeres. Monica Nerland skriver også om viktigheten av å oppsøke praksisene der de faktisk finner sted, samt ikke gripe aktivt inn idet som foregår i det man på den måten gjør «feltet utilgjengelig for utforskning (2003, s.124).»

Stemningen under observasjonen var jevnt god, men varierte likevel en hel del fra elev til elev. Elevene var meget forskjellige i gemytt og konsentrasjonsevne (jf. intervju med hovedinformanten). En virket som han synes det var litt skummelt at jeg satt der, men så ut til å ignorere meg relativt godt da undervisningen begynte. Den andre yngre eleven virket lite affisert, og den siste og mest avanserte er en elev jeg kjenner fra hovedinformantens elevkonserter gjennom mange år, hvor jeg også pleier å spille. Han er en elev jeg alltid har funnet spesielt interessant, med mengder av musikalsk fantasi og spontanitet. Han, hans foreldre og jeg veksler som oftest noen ord etter elevkonserterne, så han kjenner litt til meg og vet jeg beundrer pianospillet hans. Det var der en meget god, inspirert og kollegial stemning under observasjonene med mye elegant og inspirert spill fra eleven.

Under observasjonen skrev jeg ned enkelte stikkord, for bedre å huske hva som foregikk. Det ble også i ettertid skrevet en logg for å minne meg selv om hva som hadde blitt observert.

1.6 Gjennomføring av intervjuer

1.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det såkalt kvalitative forskningsintervjuet, intervjuemetoden som her er brukt, blir hos Kvale (2001) betegnet som en faglig samtale, bygget på hverdagssamtalen, i hvilken man ønsker å få del i samtalepartnerens tanker omkring et tema, men da med en helt bestemt faglig retning. Intervjuet er altså noe som har som mål å «innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, men henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (ibid., s. 21)» Det er altså ikke snakk om «objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (ibid.,

s. 25)» Man kommer altså som kollega og har en faglig samtale om et emne begge personer er interessert i innenfor et felles fagfelt. Man ser hverandres kroppsspråk, hører tonefall og ordvalg, og samspillet blir mye mer personlig enn f.eks. ved bruk av et spørreskjema (ibid., s.73).

Kvales (2001, s. 31) innspill om faglige samtaler som en samtale med asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen vil jeg av den grunn motsette meg her. Det var ikke en situasjon hvor jeg som fagperson kom inn og spurte ut en naiv informant. Informantene var alle tunge i sin fagkunnskap og innehar tildels prestisjetunge stillinger i norsk musikkliv. Det var heller jeg som kom inn og var den naive utspøreren på jakt etter, for meg, ny kunnskap og nye aspekter. Jeg er heller ingen erfaren intervjuer og følte på nettopp det aspektet, især ved første intervju. Samtidig er intervjueren den styrende på den måten at man stiller spørsmål og kommer med anmodninger om f.eks. utdypninger av enkelte temaer.

Tove Thagaard (2002, s. 84-85) nevner tre typer av kvalitativt intervju: strukturert, ustrukturert og delvis strukturert. Altså en variant hvor spørsmål og rekkefølge av disse er fastlagt på forhånd, en meget fri variant hvor informanten bringer opp temaer og forskeren tilpasser spørsmålene, og en blandingsvariant av disse. I den delvis strukturerte varianten er temaene fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen av disse bestemmes underveis i det forskeren da kan følge informantens historiefortellinger og forutsetninger bedre (ibid.). Her ble det brukt en relativt strukturert variant på biinformantene, mens intervjuet av hovedinformanten gikk mer i retning av en delvis struktur (jf. kap. 1.6.4).

1.6.2 Prøveintervjuer

Da jeg aldri har intervjuet tidligere, følte jeg behov for å øve meg på intervjusituasjonen. Prøveinformantene fikk i likhet med informantene et brev om såkalt informert samtykke, og en intervjuguide,⁷ så de kunne tenke over spørsmålsstillingene på forhånd. Alt dette i forsøk på å få prøveintervjuene så realistiske som overhodet mulig.

Det ble gjort to prøveintervjuer. Det første var med en venninne som spiller endel piano, er sosionom av utdanning, og dermed er profesjonell på å stille innsiktsfulle spørsmål.

⁷ Se Kvale (2001) s. 76

Intervjusituasjonen viste seg å være meget lærerik, især i det hun ikke er profesjonell musiker og dermed ikke kunne inneha samme fagkode og tilgang til terminologi som en som har musikk som yrke. Hun er derimot profesjonell intervjuer i kraft av sin utdanning som sosionom. Jeg følte jeg måtte trekke ut svarene, noe hun reagerte endel på, men jeg fikk samtidig mange gode tilbakemeldinger fra henne på hvordan det var mulig å stille spørsmålene på en bedre måte for å få informanten til virkelig å snakke. Hun ville da egentlig at jeg skulle styre intervjuet mindre, la det få utvikle seg mer naturlig, at man ikke krampaktig tar styring, men mer lar seg «flyte med i den strøm samtalen er, samtidig som hennes (intervjuerens) flyt ikke skal være tilfeldig (Fog 2004, s. 31),» med større rom for både informant og intervjuer.

Prøveinformant nummer to var en kantorkollega. Her var intervjusituasjonen mye lettere, delvis fordi prøveinformant nummer en hadde gitt mange gode tips om hvordan stille spørsmål, og fordi prøveinformant nummer to var musiker og dermed i større besittelse av den terminologiske koden som er knyttet til faget. Jeg hadde altså følelsen av å få mer av ut av prøveinformant nummer to, og ble dermed litt sikrere før de «virkelige» intervjuene. Jeg var imidlertid fortsatt endel i tvil om metode og hva jeg egentlig skulle spørre om. Jeg fant en god kilde til inspirasjon i Irene Tobiassens oppgave (2004) med hennes intervjuguide. På den annen side, ville en enda bedre gjennomtenking av hva jeg ville oppnå med oppgaven kanskje vært på sin plass. Tanken om at det skriftlige arbeidet vokser fram naturlig og viser «hvem det er» (Sher, 1999) kunne kanskje vært mindre framtrødende hos meg i den relativt tidlige fasen av arbeidet med oppgaven.

1.6.3 Annen forberedelse

Det kan også nevnes at jeg som en tilleggsforberedelse lot meg bruke som intervjuobjekt i en undersøkelse omkring kvinnelige gründere gjort av en norsk samfunnsvitenskapelig forskningsinstitusjon. Dette for å få enda litt mer følelse av intervjusituasjonen, om enn da fra den andre siden, som informant. Intervjueren har brukte en annen metode, da hun noterte stikkord i stedet for å gjøre lydopptak. Det var interessant å se en annen tilnæringsmåte til intervjusituasjonen.

1.6.4 Intervjusituasjonene

Intervjuene til denne oppgaven ble gjort i tidsrommet fra våren 2006 til og med desember 2006. Mye av grunnen til den store tids spredningen var tekniske problemer med flere meget lumske minidiskspillere. To intervjuer ble visket ut, ett i sin helhet og et delvis. Det kan også nevnes at noe opptaksmateriale fra observasjonene har gått tapt på samme måte. Informantene som skulle bli intervjuet, var svært travle, og jeg gjorde dermed et tilleggintervju med en tredje kollega for å være sikker på å ha nok stoff å arbeide med.

På den annen side var utsettelsen på mange måter av det gode, fordi jeg fikk tid til å la stoffet synke samt opparbeidet meg en større sikkerhet i rollen som intervjuer.

Tove Thagaard skriver i sin bok (2002, s. 94 - 95) om det hun kaller intervjuguidens dramaturgi – altså hvordan det emosjonelle nivået i intervjuet kan bygges opp, eller kanskje heller hvordan man kan starte intervjuet på en ikke altfor skremmende måte for informantene. Nå var ikke dette noe problem i mitt tilfelle, idet hovedinformanten og biinformantene alle er drevne forelesere som er vant til å holde fokus i og foran en forsamling. To av dem er også personer jeg har kjent over lengre tid, den tredje en lærer fra konservatorietiden som jeg følte god kjemi med, så det var her egentlig ikke en situasjon hvor intervjuet måtte bygges gradvis opp for å få gode opplysninger ut av informantene. Disse var alle selvsikre fagpersoner som gjerne ville snakke og var meget innstilt på å hjelpe meg.

I Thagaards (2002) delkapittel om dramaturgi blir det også skrevet om to modeller for intervjuguide. «Tre med grener» modellen (ibid., s. 94) var her mest aktuell for meg i det jeg hadde ett svært omfattende hovedspørsmål som senere forgrenet seg til relaterte underspørsmål.

Thagaard (ibid., s. 101–103), stiller også spørsmål om sammenhengen mellom intervjuers og informants kjønn, både, hvis de har samme kjønn, for å skape en felles «forståelse,» og muligheten for det hun kaller *kjønnsdikotomisering*, en tilstand der informanten fremhever at intervjuer og informant er av forskjellig kjønn og da kan utnytte dette til å fremme sin egen maskulinitet. Da jeg fungerte som informant hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Institutt, merket jeg det Thagaard beskriver når hun nevner hvordan samme kjønn hos informanten og forsker kan lage et slags fellesskap. Der var det behagelig med en kvinnelig forsker, da jeg ikke kjente henne fra før. I de egne intervjuene tenkte jeg ikke på dette. Jeg regner med at dette kommer av å ha kjent hovedinformant og en av biinformantene i mange år. Da var jeg faktisk mer nervøs

for intervjuet med den kvinnelige biinformanten, som jeg kjente mindre enn de to andre og hvis arbeide jeg er en stor beundrer av.

Intervjuguiden (se Kvale 2001, s. 76) ble underveis svært forandret og mye løsere i formen. Hovedspørsmålet ble bevart, men mange bispørsmål falt bort til fordel for andre temaer. Hovedinformanten ble rett og slett bedt om å fortelle hva han anså som viktigst med egen undervisning, hvorpå resten av samtalen fikk utvikle seg ganske spontant ut fra hvilke undertemaer han kom med og spesielle ting jeg hadde observert i undervisningen hans, som jeg følte trengte utdypning. Denne frie formen ble især brukt i intervju nummer to med ham, da det første intervjuet ble gjort tidligere og visket ut i sin helhet av en dårlig minidiskspiller. Jeg valgte også den friere formen for nettopp å unngå egne kjepphester om undervisning og sette fokus på hans ideer og system. Jeg ville la ham bestemme agenda i intervjuet i størst mulig grad, da det var ham det skulle forskes på og han sikkert hadde emner han ønsket å snakke om spesielt. Det er også blitt stilt endel tilleggsspørsmål underveis i oppgaveskrivingen når det har vært emner jeg har funnet uklare.

Biinformantenes intervjuer ble gjort tidligere i prosessen og var dermed mer strukturerte. Intervjuguiden var utformet med henblikk på problemstillingen, oppgavens teoretiske fokus, tanker fra Thagaards bok (2002, s. 94), samt fra egne erfaringer som klaverlærer. Jeg startet med å spørre alle informanter om fartstid ved utdanningsinstitusjonen de arbeider ved, annen yrkesbakgrunn og utdanning, samt inspirasjonskilder. Dette for å gi og få et lite innblikk i hvem jeg snakket med, samt kunne referere til disse opplysningene ved spørsmål om hvorfor jeg hadde forespurt akkurat disse om å være informanter. Hovedinformanten henviste her til biografi han sendte, biinformantene informerte om profesjonell bakgrunn osv. Deretter kom de resterende spørsmål med tilknytning til arbeidsmetoder i en undervisnings situasjon og eventuell bruk av artefakter (Nerland 2003) Biinformantene svarte på alle disse spørsmålene. Alle informantene ble spurt om hvilke grep og personlighetsmessige trekk som er karakteristiske for en anerkjent instrumentallærer. Dette var hovedspørsmålet og var ment som et åpent spørsmål hvor informantene kunne snakke lenge om det de la mest vekt på som undervisere.

Hovedinformanten ble så bedt om å fortelle om elevene jeg fikk observere. Dette ble gjort med mange digresjoner underveis, ettersom vi kom inn på andre interessante emner som gjerne kunne utdypes. Det ble også henvist til interessante emner i det forrige intervjuet som dessverre gikk tapt, i håp om å gjenfinne noen av de ideene det da ble snakket om.

Biinformantene svarte så på en spørsmålsrekke om forskjellige aspekter ved undervisning. Spørsmålet om hvilket ansvar læreren og eleven har i forbindelse med undervisningen, ble stilt for å se nærmere på ansvarsforholdet til egen profesjonalitet og egenutvikling man har som lærer og elevens ansvar for egen læring og modning som fagperson. Her kommer også spørsmålet om læreren som eksempel for eleven inn som underspørsmål. En problemstilling jeg finner interessant idet konservatorietradisjonen jeg selv er oppdratt i, fremhever læreren som utøver (jf. Nielsen, 1999), mens en lærer i kulturskolen f.eks. ikke har samme press på seg til å vise til utøvende resultater. På samme tid husker jeg Synøve Løchens kommentar i en metodikktime om hvordan eleven gjerne får en klangbehandling som er veldig lik lærerens. Man kan dermed spørre seg om læreren ikke har et ansvar for å holde seg i spilleform med dertil hørende evne til klangbehandling? Dette for elevens skyld.

Spørsmålet om hvorvidt elevens forutsetninger har mye å si for hvordan man legger opp undervisningen stilles for å belyse hvor viktig tilrettelegging av undervisning synes å være.

Spørsmålene om hva læreren skal lære bort og om det er ting som informantene tror ikke kan læres bort ble stilt for å avdekke arbeidsmetoder, samt høre informantenes tanker omkring hva man kan forvente. Det siste spørsmålet kom egentlig til etter å ha vurdert egen undervisning av en meget tung elev som hadde en mor med store ambisjoner på hans vegne. Etter å nærmest ha «båret» denne gjennom en musikkkonkurranse med tilhørende ekstreme mengder med ekstraundervisning for å få det hele til å fungere, samt å ha følt noe som nok kan ha vært elevens ambivalens til det hele, ble det fryktelig interessant å stille kolleger dette spørsmålet. Jeg gikk i utgangspunktet til oppgaven med innstillingen at alt er mulig, men tenkte i ettertid at det bare er mulig så lenge eleven tror det samme, eller gidder forsøke å tro det samme. Det er et emne som har opptatt meg, da især i relasjon problematikken omkring hva slikt koster for læreren på det personlige plan.

Spørsmålet om lærerens funksjon når det kommer til å lære eleven egenøving, anså jeg som relevant idet mesteparten av tiden man tilbringer ved instrumentet er egenøving, og det dermed var interessant å forsøke å avdekke hvordan informantene tenkte omkring dette.

Spørsmålet om lærerens formkurve sett i relasjon til dennes undervisning finner jeg interessant fordi jeg ser hvordan dagsform og egen velvære (jf. intervju med biinformant 1) spiller inn for hvordan jeg underviser. Jeg ønsket dermed å spørre erfarne kolleger om de føler dette som relevant i forhold til egen undervisning. Tanken kommer fra Tommy Hellstens bok (1996):

Medmänniskan, hvor han formulerer tanker om hvordan man både som profesjonell hjelper og privatperson kan møte andre mennesker. En av hans hovedtanker er viktigheten av å ta vare på egen kjeme, sørge for at man faktisk har det så bra man overhodet kan, så man skal få overskudd til å møte f.eks. en elev på en behagelig, profesjonell måte med et godt skille mellom seg selv og den andre (jf. intervju med biinformant 1).

Vurdering av eleven er noe som pågår kontinuerlig i undervisnings situasjonen. Man vil som lærer hele tiden gjøre en uformell vurdering for å kunne foreta stoffvalg (jf. Fostås, 2002) og tilrettelegge undervisningen best mulig. Elevens fremtidige yrkesvalg vil her også spille inn. En del elever vil måtte forholde seg til eksamener. Det er grunnen til at informantene ble bedt om å utdype dette.

Man må regne med at andre faktorer enn læreren påvirker eleven, men det var interessant å spørre informantene hvilke de mener disse er, for å forsøke å se undervisningen i relasjon til livet.

Spørsmålet om viktigheten av å se metamorfose hos eleven begynte som en tanke om respekten man dermed kan vise personen man underviser. Gail Sher (1999, s. 6) skriver om dette:

« A great psychoanalyst used to say that each clinical hour should begin «without memory, without desire, without understanding.» The intentional remembering of a previous session (holding the person to who she was in the past), the desire (to cure or influence), and the illusion of understanding, all contend against the kind of receptivity that allows something entirely new to arise. The underlying principle is that the unconscious does the work. The healing factor is the power of the person's psyche, given the right support, to resolve its own conflicts. The psychoanalyst is witness to the persons inherent healing power just as a writer, if she generates the space, can witness her inherent creative power. The main job is to be there, but out of the way.»

Tanken om et standardrepertoar og hvordan det avgjøres hva eleven skal spille er igjen et metodespørsmål. Innenfor en klassisk skolering er det en gjengs oppfatning at man skal være innom visse komponister som regnes som «store» med dertil teknisk og musikalsk skolering, samt ha grunnleggende kunnskaper om tidsepokene hvor det ble skrevet repertoar til instrumentet man får opplæring i. Det var her interessant og opplysende å få informantenes synspunkter omkring dette, og omkring relevansen av å ta hensyn til elevens egen smak ved repertoarvalg. Her kommer også spørsmålet om viktigheten av å høre på innspillinger inn, idet

eleven må ha et utangspunkt for å danne seg en egen smak og dermed trenger forbilder, i tillegg til læreren, f.eks. i forbindelse med klangbehandling og frasering.

Improvisasjon og komposisjon er ikke nødvendigvis klare elementer i instrumentalundervisningen. Det er ofte spørsmål om hva man har tid til (Løchen, 1992) i løpet av en time og hva som dermed bør prioriteres. Det er også spørsmål om lærerens «stil.» Er det en lærer som kjører et hovedsakelig klassisk løp, eller er det en lærer som også underviser i jazz? Kan man bruke tidsriktig improvisasjon i den vanlige instrumentalundervisningen når det kommer til f. eks barokk- og wienerklassiske stykker, hvor improvisasjon ofte ble brukt dengang stykkene var nye og nærmest fungerte som datidens popmusikk?

Bruken av teori og gehørundervisning som «innbakt» del i undervisningen er et aspekt jeg finner interessant, da jeg med stor gru husker løsrevne teori- og hørelære kurs som fjernet all lyst til teori- og hørelærestudier hos meg da jeg var ca. 12 år. Dette satt i mange år etter, noe som var meget ufordelaktig. Senere fikk jeg timer hos hovedinformanten, hvor han brukte en mengde praktiske øvelser til å vise teoretiske aspekter ved musikken. Han forklarte også alle tegn i notene til enhver tid, og stilte spørsmål om deres betydning helt til han så jeg kunne dem. Jeg regner med at dette også ble gjort for å vise meg metode for undervisning. Man har dessuten gjerne endel dumme, elementære hull i kunnskapene til enhver tid, som man må bli minnet på. Dette vakte interessen min for hvordan andre så på teoriundervisning ikke som et nødvendig onde, men som noe veldig smidig man kunne gjøre til en helhetlig del av undervisningen. Samme effekt hadde teorilæreren vår på konservatoriet med sin fabelaktig vakre struktur på undervisning. Han viste oss skjønnheten i en planlagt, gjennomarbeidet undervisningsstruktur, i tillegg til å lære oss teori. De var begge gode forbilder, og det var interessant å få hovedinformantens innspill her. Biinformantene hadde også spennende tanker omkring temaet.

Metaforer er ofte en vesentlig del av undervisning i musikk. Biinformant 1 snakker om hvordan disse kan åpne for forståelse man ellers ikke kommer til, som ikke kan forklares ved vanlig språkbruk, men mer via en pedagogisk, musikalsk historiefortelling.

Intervjuene finnes i sin helhet som vedlegg på slutten av oppgaven. Dette da informantene alle har sagt at jeg kan stå fritt til å bruke og redigere stoffet slik jeg vil, og det kanskje kan være klargjørende for en leser å lese intervjuene i sin helhet. Informantene kommer uansett med mange gode poenger som det ikke er plass til å diskutere i oppgaven, men som likevel kan være

av interesse for en leser. Jeg har også selv savnet intervjuene i sin helhet i mange oppgaver, da disse kan gi viktige aspekter til oppgaven.

1.7 Fra intervjumateriale til skriftlig dokument

I forbindelse med denne oppgaven har det vært foretatt både observasjoner og intervjuer. Hovedinformanten ble først observert, for så å intervjues om sin undervisning. Biinformantene ble som tidligere nevnt kun intervjuet.

1.7.1 Transkripsjon av intervjuene

Etter at jeg hadde foretatt intervjuene, ble disse transkribert fra henholdsvis minidisk og diktafon. Språket ble vasket noe; spesielt muntlige formuleringer ble redigert i noen grad og lyder type «hmmm» eller liknende fjernet, idet det var ønskelig å få språk og innhold klart mulig, samt få intervjuene til å fungere som tekst (jf. Kvale, 2001, s. 106). Det ble også spesifisert et par steder der lyd kvaliteten var så dårlig at deler av en setning eller to falt bort. Dette skjedde heldigvis bare et par ganger i intervjuene som ikke ble visket ut. Ved et par anledninger der dette syntes spesielt relevant, ble det føyd til en parentes om informantens reaksjon, f.eks. (latter). Det har også blitt fylt inn forklarende ord i parentes ved et par anledninger der dette har synes relevant. Jeg forsøkte på den måten å forholde meg til det Jette Fog kaller «den metakommunikasjonen, som alltid er tilstede som ens slags løpende kommentar til det sagte (2004, s.52)»⁸

Jeg ønsket også å sette informantene og deres uttalelser i fokus, og fant det derfor rimelig å fjerne egne uttalelser som bare bekreftet det informantene sa eller var en slags «verbal nikking med hodet.»

⁸ Min oversettelse.

1.8 Analysemetoder

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* (2001, s.133) skriver Steinar Kvale om det han kaller meningstolkning:

«Forskeren har perspektiv på det som undersøkes, og tolker intervjuene på grunnlag av dette perspektivet. Tolkeren går dypere enn det som blir direkte uttalt, og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten. Dette krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekontekstualiseres i en begrepsmessig kontekst.»

Denne tankegangen er inspirert av hermeneutisk filosofi (ibid.).

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (... og) om at en mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. (Thagaard 2002, s.37)»

Jeg har gjennom meningstolkning (jf. Kvale 2001, s. 133) forsøkt å identifisere noen relevante diskurser i hovedinformantens undervisning. Disse vil bli nærmere behandlet i kapittel 3.3 og utover. Videre må det nok sies å være brukt det Kvale (ibid., s. 135) kaller en ad hoc meningsgenerering. Intervjene er blitt gjennomlest og sammenliknet med hva jeg har observert under observasjonene og hvordan jeg selv har blitt undervist av hovedinformanten, selv om hovedfokus her var på observasjonene. Gjentakelser og mønstre er blitt registrert og forsøkt satt i sammenheng.

1.9 Spørsmålet om troverdighet

«Complete objectivity is impossible; pure subjectivity undermines credibility; the researcher's passion is understanding the world in all its complexity – not proving something, not advocating, not advancing personal agendas, but understanding; the researcher includes personal experience and empathic insight as part of the relevant data, while taking a neutral nonjudgemental stance toward whatever content may emerge (1990:41)» (Patton i Brown, 1996, s. 52)

Når man skriver en oppgave av denne typen melder tanken seg om hvorvidt det man skriver er troverdig. Man befinner seg i en situasjon hvor man driver tolkninger av tolkninger og føler seg på en ganske usikker grunn, hvor man da har mange skrupler omkring resultatutviklingen.

Om dette skriver Thagaard (2002, s. 178) følgende:

«En konsekvens av prinsippet om subjektivitet i kvalitative studier er at troverdighet ikke kan knyttes til fastlagte kriterier. En forskningslogikk som er basert på at forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten, er ikke holdbar i studier der mennesker forholder seg til hverandre. Forskeren må *argumentere for troverdigheten* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. (...) (denne må) gjøre rede for direkte informasjon i felten og forskerens vurderinger av denne informasjonen. Det vil si at forskeren gjør rede for hva som er referat fra intervjuamtaler og/eller notater fra observerte hendelser, og hva som er forskerens vurderinger og kommentarer. (...) Lydbåndopptak fra intervjuer og bruk av video (...) gir grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn notater, hvor forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser. (...) Argumentasjon for troverdighet innebærer også at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til informanten kan influere på den informasjonen forskeren får.»

Hun stiller som hovedkriterie at forskeren må redegjøre hvordan data er blitt utviklet i løpet av skrive -og forskningsprosessen, samt ha et markant skille, en klarhet på hva som er direkte informasjon og forskerens egne vurderinger og kommentarer.

Nerland (2003, s 123) fremhever en indre koherens og konsistens i framstillingen som virkemiddel til å gi teksten autoritet og troverdighet.

Hovedinnvendingen for egen del i denne sammenhengen, er at jeg kjenner hovedinformanten og en av biinformantene relativt godt. Det er nok en gang snakk om problematikken fra kapittel 1.3.1, tanker omkring hvordan man kan bli bundet av antagelser man har på forhånd. Jeg har hele tiden forsøkt å ha fokus på den interesse og profesjonelle beundring jeg huser for hoved- og biinformantene, og ikke la meg blende av den.

Nerland skriver også om hvordan bruk av flere datatyper, f.eks. både intervju og observasjon kan styrke troverdigheten «gjennom å kritisk sammenholde de ulike datatypene (2003, s. 124).»

1.10 Innvendinger mot metoden

Denne oppgaven er et eksempel på kvalitativ forskning. Den aller første ideen til hvordan oppgaven kunne bygges ut baserte seg derimot på metning. Det viste seg at dette ikke var mulig å gjennomføre rent praktisk. Når man er i mer enn full undervisningsjobb og må øve en tre, fire timer hver dag i tillegg er det dessverre umulig i praksis å observere en 50 undervisningstimer.

Det ville gjøre arbeidssituasjonen min for hektisk. Steinar Kvale (2001, s. 60) skriver om dette aspektet i *Det kvalitative forskningsintervju*. I forskningsprosessen har jeg fått merke hvordan andre ting enn de jeg trodde skulle være mest tidkrevende, har tatt mye tid.

Daniel Bertaux (1982) skriver om metning i *Aging and Life Course Transitions*. Metning er en prosess hvor man finner igjen de samme elementene flere ganger og dermed ser et mønster man kan ta tak i. Mønsteret vil være et strukturerende aspekt i det som observeres. Man finner det samme mønsteret hos flere personer som ikke er i kontakt med hverandre. Han snakker videre om hvordan metning kan gi en enda større grad av troverdighet til den kvalitative forskningen når man finner mønstre som gjentar seg også i forskning som omfatter færre informanter.

Tove Thagaard (2002) skriver om det hun kaller *metningspunkt*. Her snakker hun om hvordan antallet informanter regnes som tilstrekkelig stort når flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. Hun presiserer videre at antallet informanter ikke bør være større enn at man kan foreta en dyptpløyende analyse.

Ordet metning kan altså ha flere betydninger. Jeg måtte, som sagt, forholde meg til arbeidssituasjonen jeg lever i, og kunne da ikke observere store mengder undervisning. Metningspunkt derimot var veileder med på å finne, idet han har erfaring med forskning, noe jeg ikke hadde da jeg startet ved UiO.

1.11 Videre planer for oppgaven

Videre vil det komme et kapittel med en presentasjon av teoriene som tolkningene av data er basert på. Deretter et hovedkapittel med resultatutvikling og tolkning i lys av mesterlære. Så følger en oppsummering og konklusjon. Det er i vedleggsdelen kopi av brev om informert samtykke, litteraturliste og intervjuene i sin helhet.

2. Teoretiske perspektiver

« ... I think, in a sense, that teaching is one step beyond performing. Teaching entails more responsibility. There's a greater obligation in teaching than in being a very great and successful performer today, because if you are a performer and if you have something to say (teach) that is meaningful, you will have the success. But if you are a performer, and if you play your instrument, whatever it may be, marvelously and have nothing or very little to say, I don't think you will remain a success very long. That's something that is a one – to - one relationship between performer and public. It simply sifts itself out. However, if you are a teacher, and you pass on nonsense, then I think you commit a grave sin. Yes, in that sense (being) a teacher is far more serious and responsible because it's something that is passed on to the next generation, which itself passes it on, and so forth.»

Leon Fleisher i Uszler, Gordon og March (1991, s. 385).

2.1 Begrunnelse for valg av teori

Ved valg av teoretisk perspektiv har jeg sett det som relevant å bruke en modell som kan settes i relasjon både til eneundervisning og fellesskapet med de elevkolleger man som musikkelev man må forholde seg til. «Begrepet mesterlære brukes for å beskrive de lovfestede *institusjonelle strukturer* i den tradisjonelle mesterlæren (håndverkslæren)» skriver Nielsen og Kvale i sin bok *Mesterlære* (1999, s. 20) og nevner videre former som *praksisfellesskap, fagidentitet og lære-og evalueringsformer* (ibid.). Uansett blir undervisning i kunstneriske og kanskje især finmotoriske ferdigheter i hovedsak overbrakt i én til én undervisningssituasjon hvor en mer erfaren person bringer sine erfaringer og opplevelser om faget videre til en mindre erfaren elev; en tradisjonell mesterlæringssituasjon.

2.2 Presentasjon av mesterlæring

I Encyclopedia Britannica (1996, her sitert i Nielsen og Kvale 1999, s. 18) blir begrepet mesterlæring (apprenticeship) definert som «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser.» Videre henviser Nielsen og Kvale til Webster's ordbok hvor ordet *apprenticeship* sies å skulle ha kommet fra det franske *apprendre*, som betyr å lære eller å begripe. De germanske begrepene *mesterlæring* og *lærlingutdanning* blir så gitt ulike bibetydninger, idet begrepet mesterlæring fremhever læremesterens betydning for

undervisningen, mens lærlingutdanning viser til lærlingens læring som i betydningen av det engelske «apprenticeship.» Nielsen og Kvale (1999) presiserer så at mesterlæring er en læring som ikke skiller mellom læringen og det lærte.

I Nielsen og Kvale (ibid.) skrives det om to hovedtyper av mesterlæring; den personsentrerte og den desentrerte.

Personsentrert mesterlæring konsentrerer seg om forholdet mellom mesteren og lærlingen hvor mesteren viser eleven fagets diskurser slik disse er blitt presentert henne. Mesteren fungerer også som forbilde for eleven og synliggjør dermed de kravene faget stiller (ibid.).

Innenfor den personsentrerte mesterlæringen finner man en variant man kaller stillasbygging (scaffolding). Mesterens/lærerens oppgave her er å gi eleven redskap til å løse problemene hun møter i sitt fag, «til å lukke det gapet som er mellom de krav som blir stilt i oppgavesituasjonen og de evner og ferdigheter den lærende har (Ibid., s. 22)» Lærerens rolle blir dermed å bygge bro, hjelpe eleven å kontrollere de aspektene ved læringsprosessen som denne ennå ikke har forutsetninger for å klare (Wood, Bruner og Ross, 1976). Lærerens inngripen reduseres etter hvert som elevens forutsetninger for å greie å løse oppgaven øker. Læreren går dermed aktivt inn for å gjøre seg selv overflødig, idet hun gir færre og færre korreksjoner til eleven ettersom denne får større faglige ferdigheter. I Nielsen og Kvale (1999) argumenteres det for hvordan stillasbyggingsvarianten av mesterlæring kan sees som en syntese av den personsentrerte og den desentrerte mesterlæringen, idet den viser den asymmetriske relasjonen mellom mester og lærling, men også tar høyde for hvordan lærer og elev må forholde seg til et praksisfellesskap.

I Nielsen og Kvale (1999, s. 22) blir det videre henvist til Lave og Wegners forskning på desentrert mesterlæring. I denne varianten av mesterlæring konsentrerer man seg om lærlingenes deltakelse i et praksisfellesskap hvor fokuset er flyttet fra mesterens overlevering av kunnskap og det mer asymmetriske forholdet det gir mellom lærer og elev, til det som blir betegnet som en *legitim perifer deltakelse* i praksisfellesskapet, en prosess som skal føre til at den nyankomne blir fullt medlem av praksisfellesskapet (Nielsen og Kvale 1999, s. 242). Det blir altså en flatere struktur hvor praksisfellesskap, ikke i så stor grad hierarkiet mellom lærer og elev, står i fokus. Læringen blir dermed «en integrert del av en skapende sosial praksis i en levende verden (Nielsen og Kvale 1999, s. 22).» Åpenheten i strukturen/praksisfellesskapet gir adgang til å observere mestrenes og de mer viderekommende elevens problemløsningsstrategier, la eleven se hvordan produksjonsprosessen arter seg og gi en adgang til fagets fortellinger.

Nielsen og Kvale (ibid.) poengterer imidlertid at det ikke må skje en polarisering mellom personsentrert og desentrert mesterlæring.

Ordet mesterlæring har hos Eken (1998) en mer uformell karakter, tilsynelatende ikke knyttet opp mot teoretisering på samme måte som hos f.eks. Kvale og Nielsen (1999). Susanna Eken virker først og fremst som en tradisjonell pedagog innenfor konservatoriesystemet, og hun forholder seg dermed kanskje ikke på samme måte til teorier og definisjoner som en mer teoretisk rettet universitetslærer. Som profesjonell pedagog arbeider hun i egen undervisningspraksis selvfølgelig hjulpet av teorien hun leser, men kanskje ikke primært opptatt av denne, og hennes bok bærer preg av en mer uformell stil idet hun skriver om egne erfaringer i forhold til undervisning.

Eken snakker om mesterlæring både som en beskrivelse av et kontinuerlig løp med eneundervisning, hvor en profesjonell spesialistlærer forholder seg tett til hver enkelt elevs utvikling, og som en beskrivelse av utøveren eleven møter i forbindelse med *mesterklassen*. Hun skriver følgende om fenomenet i sin bok (ibid., s. 87):

«Hele vores musikalske undervisningstradition er forankret i mesterlæren, hvor pedagogen pr. definisjon er «mester» og eleven «lærling» ved undervisningens begynnelse. Det faglige indhold er et klassisk repertoire af høj kvalitet, og heri liggende kvalitetskrav fungerer som norm og niveau ved både opptagelsesprøver, eksaminer, koncerter og konkurrancer. I forhold mellem mester og lærling ligger der naturlig også en høj grad af indentifikation og imitation, som er elevens direkte og indirekte rettesnor gennem uddannelsesforløbet.»

Det samme skriver Monica Nerland om i en artikkel i *Læring i sosialt, kognitivt ogsosialt-kognitivt perspektiv* (Nerland, 2002, s. 74).

«Utdanningen av profesjonelle musikere er ofte forstått som en variant av mesterlæringen som utdanningsform (jf. Nielsen 1999). Dette fordi læring organiseres gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskap, og kjernen i studiet er den veiledningen studentene får av sine hovedinstrumentlærere, som i all hovedsak selv er musikere på høyeste nivå. Gjennom individuelle timer med sin hovedinstrumentlærer får studentene tilgang til sentrale kunnskaper, standarder og tradisjoner i faget. Læreren er som oftest lærer i kraft av sin virksomhet som utøvende musiker, og utdannelsens organisering rundt enkeltlærere gjør at undervisningen ofte får en individuell utforming.»

Man kan her trekke parallellen til den private musikkundervisningen som er bygget over mye av samme lest i det den i stor grad baserer seg på enetimer og individuell oppfølging av eleven.

En hovedinvending mot mesterlæring er at den er konserverende og «fremmer imiterende reprodutiv læring uten selvstendighet og kritisk refleksjon (Nielsen og Kvale, 1999).»

Wackerhausen i Nielsen og Kvale (ibid.) beskriver hvordan skolastikken hevder at mesterlæring kun er en utprøvingarena for allerede lært teoretisk kunnskap. Han beskriver imidlertid også et fenomen som han kaller kroppskunnskap. Her er det snakk om fysiske ferdigheter av samme type som f.eks. musikere, kirurger og fysioterapeuter bruker, altså representasjonell kunnskap, hvor kroppen er læringens subjekt, ikke bare et middel til læring (ibid., s. 187).

2.3 Andre teoretiske aspekter

2.3.1 Proksimal posisjonering

Proksimal posisjonering er en teori som er bygget over «scaffolding/stillasbyggingsbegrepet» man kan bruke når man snakker om mesterlære (Gholson, 1998). Læreren bruker her to hovedgrep i undervisningen: en forberedende (preparatory) og en forenkende (facilitative) strategi. Dette er grep hun bruker for å plassere seg nærmest mulig elevens læringsressurser (Gholson, 1993, s. 138), slik at hun effektivt skal kunne hjelpe eleven med det eleven trenger mest. De forberedende og forenkende strategiene er på ingen måte separate enheter, men griper inn i hverandre og supplerer hverandre.

De forberedende strategiene blir brukt til å rekognosere i elevens referanserammer, organisere instruksjon og lage kontekstuelle rammer, de består gjerne av bli-kjent-strategier som gir læreren ideer om skjulte mål som dermed konstituerer viktige sider ved undervisningen.

De forenkende eller underlettende strategiene fungerer som identifiserende midler, buffere, regulatorer og noe som hos Gholson (1993, s. 208) blir betegnet som kunstige støtter.

Gholson (1993) skriver også om det hun kaller «the zone of proximal development» og viser til L. Vygotskys forskning. Hun beskriver dette med et sitat av Vygotsky (ibid., s. 61) som «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» og fremhever muligheten for slikt samarbeide som resultat av en felles diskurs basert bl.a. på faktorer som felles verdier og respekt. I Nielsen og Kvale (1999) nevnes det flere tolkningsmuligheter av Vygotskys idé om det Nielsen og Kvale kaller «den nærmeste utviklingssonen.» De velger imidlertid å fremheve

aspektet med at læring først og fremst skjer som et samarbeide mellom en mer kompetent person og en elev, enn at denne skjer i et scenario hvor den mer kompetente personen fungerer som hjelper. Dette må vel sies å være det samme som Sylvia Gholson poengterer i sin avhandling og artikkel (1993, 1998).

Gholson (1993, s. 136) skriver videre om hvordan proksimal posisjonering på en aktiv måte bringer elevens livserfaringer i fokus. Lærerens posisjonering baserer seg på detaljert vurdering av undervisningen og fokus på sammenhengene som observeres av læreren.

2.3.2 Tanker omkring oppbygging av kompetanse hos Dreyfus og Dreyfus

Hubert Dreyfus snakket i en forelesning på Norges Idrettshøgskole (2003) om sin modell for ferdighetslæring. Her er skjedd en utvidelse av antall stadier, jf. Dreyfus og Dreyfus' bok (1986) med to, og utdypningen som følger listen nedenfor er i hovedsak med tanke på hans begreper om den såkalte «mesteren»:

- 1 nybegynneren
- 2 viderekommen
- 3 kompetent
- 4 profesjonell
- 5 ekspert
- 6 mester
- 7 innovatør

Nivå 1 – 5 er ikke så interessante i denne sammenheng, da de beskriver prosessen tilegnelse av kompetanse, læring av en grunnferdighet, ikke en *tilstand*, en oppnådd verdighet; hva som kan betegnes som en grad. Mesteren, slik Hubert Dreyfus beskriver ham, innehar en verdighet i form av å være mester. Han har en posisjon som er tilnærmet lik den en håndverksmester har, selv om han kan figurere i de mest ulike yrker som ikke nødvendigvis har noe med tradisjonelt håndverk å gjøre. Mesteren er også avhengig av et praksisfelleskap for å kunne eksistere, bli legitimert som mester. Bare en mester kan godkjenne en annen mester som mester. Dette skjer gjennom en praktisk prøve hvor man får demonstrert sine ferdigheter. Mesteren har dessuten lærlinger, personer han setter til å gjøre praktiske oppgaver for å finslipe deres faglige intuisjon. Mesteren skal gi sitt *engasjement* videre til lærlingene, sammen med sin intuitive, internaliserte kunnskap.

Innovatøren hos Hubert Dreyfus stiller i særklasse som utøver av en ferdighet, i det hun kan alle regler så godt at hun kan bryte dem for å finne nye veier.

Hubert Dreyfus beskriver kanskje en strategi som går i retning av den personsentrerte mesterlæringen (jf. Nielsen og Kvale, 1999). Han gir en beskrivelse av den enkelte persons verdighet og kunnskapsnivå mer enn dennes plass innenfor et profesjonelt felleskap. Dreyfus' mesterbetegnelse beskriver imidlertid mer et personlig forhold til egen ferdighet. Dette selv om han poengterer at bare en mester kan gjenkjenne og godkjenne en annen mester.

Det er litt uklart for meg, utfra Hubert Dreyfus' forelesning, hvor formell evalueringen av et mesterprøvestykke er. Det kan virke som mesterstatusen ikke er avhengig av eksamenspapirer, men mer av rykte og omdømme innenfor det faglige miljøet, selv om Dreyfus vel ikke helt utelukker en mer formell evaluering i form av en eksamen. Det er altså en rekke faktorer av meget diffus og uformell karakter som spiller inn. Det er noe liknende innenfor miljøet av profesjonelle musikk lærere og utøvere. I mange sammenhenger der er det unektelig mer interessant hvilke resultater man får ut av ens undervisning eller i konsertsituasjonen, enn hvilke karakterer man har på eksamenspapiret.

Hubert Dreyfus snakker om intuitiv kunnskap (jf. Polanyi, 1958), altså en kunnskap som er blitt internalisert gjennom hans nivå 1–5, men han har også den tidligere nevnte kategorien han kaller *innovatøren*, en kategori jeg nevner her idet han har satt den som et nivå over mesteren. Den både har og ikke har, slik jeg ser det, relevans til mesterlæring/mentoring. Dreyfus beskriver en læringsteori, et løp hvori han vil vise hvordan man kan få en stadig større grad av frihet i forhold til egen læring. Innovatøren settes over mesteren fordi hun lager nyskapning via sitt sett med metaregler.

Dreyfus og Dreyfus' læring beskrives imidlertid i Nielsen og Kvale (1999) som ikke sosial, dvs. at det ikke nødvendigvis behøver å være noen andre til stede ved læringssituasjonene, men ferdigheten man lærer seg kan likevel «ha viktige sosiale og samfunnsmessige dimensjoner selv om den foregår i enerom (ibid., s. 85)» Et interessant aspekt for musikere, idet man i veldig stor grad arbeider alene med egenøving.

Jette Fog (2004, s. 114) henviser til Dreyfus og Dreyfus og beskriver hvordan graden av dyktighet er proporsjonal med graden av instinktiv handling. Som begynner klamrer man seg til regler og problemløsningsstrategier, den erfarne handler på intuisjon. Hun presiserer at erfaring,

da også sekundære erfaringer, altså erfaringer vi har lest oss til eller blitt berørt av og har identifisert oss med, bidrar til å styrke og videreutvikle det hun kaller vår dømmekraft.

2.3.3 Berliners kriterier for ekspertlæreren

Berliner skriver i sin artikkel (1986) om det problematiske ved utvelgelse av ekspertlærere til forskningsprosjekter. Nå skriver Berliner riktignok om klasseromundervisning, men jeg mener det er en klar overføringsverdi. F.eks. S. Gholson (1993, 1998) refererer til Berliner i forbindelse med sin studie av Dorothy DeLay, som er en fiolinist og fiolinlærer.

Berliner trekker i artikkelen fram to utvelgelseskriterier som spesielt viktige; ren fagkunnskap, det å kunne det man underviser i, samt det å kunne organisere undervisningen rent formelt, altså organisere alt det mellommenneskelige samspillet man må forholde seg til i undervisningssituasjonen.

Han nevner lærerens integritet i forhold til å gjøre seg opp sin egen mening om eleven og ikke ta for mye hensyn til hva andre kunne mene når det kommer til beskrivelser av eleven. Ekspertlæreren ønsker altså å lage sitt eget inntrykk og opparbeide sitt eget forhold til eleven, preget av selvstendige tolkninger omkring dennes læring.

Læreren har kartlagt mye om hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven besitter. Hun kartlegger gjerne situasjonene som oppstår ganske klart for seg selv, fordi hun har sett mange liknende situasjoner tidligere og dermed har større mulighet til å trekke paralleller. Donald Schön skriver om noe liknende når han i sin bok *The Reflective Practitioner* (1983, s. 137 -138) beskriver hvordan f.eks. en lærer har bygget opp et repertoar av eksempler, bilder og forståelse for forskjellige situasjoner som kan oppstå når man underviser.

Læreren forholder seg i undervisningen først til det hun mener er viktigst. Hun trekker ut essensen av opplysningene hun får, gjerne på en litt uortodoks måte, i det hun kanskje heller ser på elevens forståelse av en oppgave, i stedet for mer formelle og enkle kriterier som antall «feil» i besvarelsen. Hun bruker så disse opplysningene til videre planlegging av undervisningen.

Berliner (1986) skriver videre om hvordan eksperten bruker lengre tid enn den mindre erfarne læreren til å finne de *første* strategiene for å løse et problem, hun tar seg altså lengre

betenkningsstid og vurderer situasjonen og omgivelsene hun skal arbeide i lenger enn en mer uerfaren lærer.

Ekspertlæreren er i tillegg rask til å skifte strategi hvis denne ikke fungerer. Hun innehar flere metakognitive strategier for bl.a. å planlegge og bruke tiden fornuftig, samt ha strategier å ty til hvis timen ikke forløper som planlagt. I artikkelen blir også erfaring satt opp som et hovedmoment for å kunne navigere godt i en undervisningsituasjon.

Berliners ekspertlærer har også måter å oppmuntre, få kontakt med og bli kjent med eleven på. Når hun får nye elever, etablerer hun nye regelsett og signaliserer til eleven at ny lærer betyr en ny start, ikke nødvendigvis en videreføring av den tidligere lærerens regime.

Ekspertlæreren bruker elevsamtalertil å innhente viktig, personlig informasjon i større grad enn som en type «lekseprøve» som innhenter mer overfladiske kunnskaper om elevens ståsted og kunnskapsnivå, slik det i artikkelen blir beskrevet at en mindre erfaren lærer gjør.

Læreren visste gjerne en hel del om elevens bakgrunn, hjemmetilværelse og fritidsinteresser, og har gjerne en ganske god ide om hva slags faglig hjelp eleven vil kunne trenge. Læreren har også gjerne en følelse for hvilke disiplinproblemer som kan oppstå.

Eksperten har opparbeidet seg en selvtillit som gjør at hun ikke er bekymret for disiplin. Hun kunne også vise seg mer «sårbar» overfor eleven og snakke om sine håp og tanker omkring hva hun ønsket å oppnå med undervisningen.

2.4 Trainability og motivasjon

Susanna Eken skriver i sin bok (1998, s. 18) om begrepet «trainability», altså en evne til å la seg lede og forme, og ikke ha så mye «støy på personligheten» at man ikke er i stand til å nyttiggjøre seg undervisningen. Hun nevner videre hvordan eleven må ha god konsentrasjonsevne og hvordan hun må være mottagelig og fleksibel, ha en god motorisk hukommelse, så hun kan huske kroppsfunnelser og finne disse igjen ved øving, samt ha et instinkt om hva som fungerer godt og mindre og mindre godt sett i relasjon til et optimalt utviklingsforløp. Hun fremhever også instinktet for naturlig å skjønne hva man trenger å lære og hvor man kan hente denne kunnskapen (ibid.). Et meget komplisert sett med kunnskaper med andre ord. Nå kan man kanskje ta i betraktning hvordan sangere gjerne begynner med

individuell undervisning vesentlig senere enn instrumentalister, stemmen bør ha gjennomgått en viss modning først.⁹ De før nevnte kriterier må vel uansett sees på som relativt store og kompliserte krav, et ideal knyttet opp mot en moden personlighet.

Jeg synes å forstå Eken (ibid.) på den måten at hun snakker om psykisk balanse og motivasjon for å lære. Motivasjon er vel egentlig noe man finner i rikt monn hos musikere, fordi man ved en slik utdanning går inn i et meget usikkert yrke med tildels magert økonomisk utbytte. Likevel holder man på, til tross for mange tanker om hvorfor og hvordan. Svaret ligger kanskje i interesse for faget og et sterkt indre driv mot å uttrykke seg selv?

Nanna Kristin Arder skriver i *Sangeleven i fokus* (1996) om ytre og indre motivasjon hos elever. Den indre motivasjonen beskriver Arder som et resultat av elevens interesse. Eleven har altså lyst til å lære og blir drevet av denne lysten. Den ytre motivasjonen blir belønning basert på påskjønnelser og ros, men det nevnes også hvordan ytre motivasjon kan fremelske interesse, spesielt hos barn og dermed skape en indre motivasjon. I Chaffin og Lemieux' artikkel i *Musical Excellence* (Williamson 2004, s. 30 - 31) hevder disse at barns tidlige motivasjon til øving i hovedsak kommer fra foreldrene, men så kan utvikle seg videre til en sterk indre motivasjon. Forfatterne snakker om det de kaller «the rage to master (ibid., s.31)» hos en begavet ungdom, etter at denne hvert fall i noen grad har lyktes med en arbeidsoppgave og dermed har fått en følelse av dyktighet i forbindelse med det som er gjort. Chaffin og Lemieux skriver videre hvordan en slik opplevelse gir den unge en ide om hva hun er god til, hva hun liker og ikke liker, og hvordan hun dermed kommer til en forståelse av hvor egne talenter ligger gjennom prøving og feiling.

Arder (1996) nevner også det hun kaller positiv forsterkning: bruk av små, hyggelige, bekræftende gester og bemerkninger i forbindelse med undervisning for å fremme en interessert, positiv, avspent atmosfære når man underviser, og nevner viktigheten av å bruke denne teknikken spesielt i starten av et undervisningsløp for å gi undervisningen en spesielt god atmosfære og skape god kontakt mellom lærer og elev. Hun skriver videre om viktigheten av empati i forbindelse med undervisningen og nevner der å kunne sette seg på elevens bølgelengde i form av å oppfatte summen av dennes «egenart, utviklingsnivå og dagsform (ibid. s. 68)» på time. Hun vektlegger da vel det samme som Eken (1998) snakker om som lærerens egounderstøttende funksjon, altså lærerens godkjenning av elevens person, væren, forsøk og arbeide som noe positivt denne kan bygge videre på i prosessen hvor hun forsøker å nå sitt mål.

⁹ Opplysning fått av Nanna-Kristin Arder på sangtime for endel år siden.

2.5 Tanker omkring musikalitet og øving

Rent privat anser jeg musikalitet som evnen til å fortelle/kommunisere en historie via musikkutøvelse på en slik måte at man berører andres hjerter og får dem til å høre engasjert på det man har å si. Meningene som kommer frem i prosessen bør altså være så sterke at tilhøreren ikke kan unngå å bli berørt. For å kunne dette, må man unektelig spørre seg om det ikke må være en viss håndverksdisiplin opparbeidet over tid med i bildet. Et gjennomarbeidet kunstverk har vel som oftest flere lag og er enda mer formfullendt enn et spontant uttrykk som er laget på fem minutter, selv om et spontant uttrykk også kan ha en helt spesiell friskhet som det kan være vanskelig å kopiere (Sher, 1999). Man har også aspektet med hvordan improvisasjon setter store krav til utøveren via bruk av komplekse kognitive ferdigheter (Hallam 1998, s. 219).

Som musiker er det også aspektet med at det tilsynelatende (for musikere som spiller såkalt klassisk kunstmusikk, en musikkform som er bundet til skriftlige kilder) improviserte ofte er det aller mest arbeidskrevende. Ikke noe er så vanskelig som å få et musikkstykke til å virke selvsagt, som om musikkstykket bare *må* spilles på den måten det blir fremført. Det ligger som oftest enorme mengder trening, tanke og planlegging bak det som virker lekende, selvsagt, improvisatorisk og lett.

Selve ordet musikalsk (for ordet *musikalitet* blir man henvist til *musikalsk*) blir i Bokmålsordboka (Landrø og Wangsteen, 1993) definert som følger:
Musikalsk gjennom tysk fra latin *musicalis*, se *musikk*)
som gjelder musikk, musikk- *m- underholdning / m- barnehage*
velklingende, melodisk *m- språk*
språkvitenskap: *m- aksent* tonelag, til forskjell fra *dynamisk aksent*
som har anlegg, sans, øre for musikk, motsatt *umusikalsk /*

Man har her en ganske enkel dagligtalebasert definisjon som sier lite om ordet sett i relasjon til en profesjonell sammenheng som musiker, og det er helst den siste definisjonen som er mest hensiktsmessig i forhold til musikalitet. Musikalitet har altså å gjøre med å ha sans for musikk, hva nå dette måtte innebære. I *Hva er musikkterapi?* (Ruud, 1980) blir spørsmålet om almen musikalitet behandlet. Her diskuteres hvordan mange som ikke spiller instrumenter anser seg som «umusikalske» nettopp av den grunn fordi de anser musikalitet som en evne for de få utvalgte. Ruud (1980, s. 113-114) snakker videre om hvordan barn lærer seg kodene i musikken på samme måte som de tilegner seg språk. I boken skrives det om hvordan:

«(...)de musikalske kodene er å forstå mønstre som ved gjentakelse oppleves som meningsfylte og spenningsfylte. Det skaper forventning som krever svar. Og svarene fylles ut også av personer som ikke har verbale forutsetninger til å følge den logikk som ligger i ord og setninger. De musikalske mønstrene som dannes har sin egen logikk. Godtar vi at det å oppleve musikk hviler på et slikt grunnlag av læring, forstår vi hvorfor mennesker med ulik bakgrunn vil reagere forskjellig på samme musikkstykke. Innenfor en og samme kulturkrets vil vi likevel stort sett møte samme reaksjoner overfor musikken. Spør vi hva ulike musikkstykker uttrykker, vil vi derfor finne stor enighet om hvorvidt musikken er trist, glad, høytidelig, spenningsfylt, alvorlig osv.»

Man kan vel på slike premisser anta at de fleste mennesker besitter det man kan betegne som musikalitet og derav iboende utviklingsmuligheter.

Ellers finner man hos Ruud (2001) spørsmålet om man kanskje burde avskaffe det tradisjonelle musikalitetsbegrepet. Han nevner to diskurser om musikalitet. Hvor den første er den tradisjonelle; som «legger stor vekt på prestasjoner innen gitte normer i en klassisk og elitistisk musikk kultur (ibid., s. 118).» Den andre varianten er en mer antropologisk forståelse som legger vekt på musikaliteten som en felles menneskelig ressurs som omhandler å reagere meningsfylt på lyd, bevegelse og språk og uttrykke oss gjennom denne (ibid.). Ruud kaller dette «kommunikativ eller nykommunikativ musikalitet (ibid. s., 118),» og skriver om hvordan denne formen for musikalitet skal sette en «i stand til å dele en musikkopplevelse, avlese mening i musikalske budskap, forstå sosiale referanser i musikken, danne seg en egen musikksmak og synge eller danse til musikk (ibid., s. 118)» En interessant tanke, især forbundet med instrumental/vokalundervisning av voksne, som gjerne hemmer seg selv fordi de er opptatt av den førstnevnte, mer elitistiske, formen for musikalitet.

Rent praktisk, på den måten det ofte figurerer i samfunnet av i dag, kan man kanskje se barns utvikling av musikalitet i to kategorier? (Backe, 2004) Dette basert på tanken om musikalitet og musikalsk kompetanse som to sider av samme sak. Jeg vil ikke her påstå at de to variantene av musikalsk kompetanse jeg endte opp med i semesteroppgaven det er referert til, er spesielt revolusjonerende, men det kan kanskje oppfattes som to relativt forskjellige måter å opparbeide seg musikalsk kompetanse/musikalitet på, to ytterpunkter, hvor av den ene er den vanligste typen, den som de fleste forholder seg til, mens den andre er forbeholdt et mindretall spesielt interesserte:

1. Lyttekompetanse og spontane reaksjoner på og spontan bruk av musikk som gir brukeren en emosjonell reaksjon på lydmønstrene.
2. En mer subtil bruk hvor eleven gjennom praksis på et instrument eller sang blir nødt til å forholde seg til en mer detaljert og ferdighetskrevenende uttrykksmåte, hvor det brukes finmotoriske ferdigheter til å lage et differensiert uttrykk som må fremelskes over flere år med undervisning og oppøving av motoriske ferdigheter, elevens indre forestillingsevne (Hindemith, 1949, Varkøy, 1993) og problemløsningsmønstre i forhold til arkitektur og uttrykk.

Dette blir også en slags variant av Ruuds (2001) to overnevnte kategorier, hvor den siste blir den tradisjonelle varianten og den første den antropologiske. Nå kan man kanskje si at man for å forstå kodene i musikk på en skikkelig måte, bør ha spilt et instrument, da det å ha utført subtile avfraseringer, måttet forholde seg til en formtype, spilt en «non legato» etc. setter en i stand til å kjenne igjen disse virkemidlene og forholde seg enda bedre og mer informert emosjonelt til det man hører.

Theodor W. Adorno (1956, s.10-11) nevner det å være musikalsk som å «innervere de intensjonene som plutselig dukker opp (i musikken), uten å fortape seg i dem, tvert imot betvinge dem.» En musikalsk person er da, ut fra Adornos definisjon av musikalitet i dette kapitlet (ibid.), i stand til å tyde koden i musikken på en bevisst måte, hvor hun ikke fortaper seg i musikken som et behagelig «følelsesbad,» men bevisst bivåner alle komponistens intensjoner, alle musikkens sider.

Så må man også se mer diffuse faktorer som spiller inn når man tar stilling til en utøvers formidlings evne (McPherson og Schubert, 2004) som presentasjon, utøverens utseende (!) og koreografi, kommunikasjonen mellom utøvere i en gruppe, akustikk, publikums forventning, en jurys forventning, førsteinntrykket; altså et tidligere inntrykk av utøveren, hva publikum har av kodeførtrolighet (Ruud, 1983), kritikerens humør, fordommer og til og med hvilken rekkefølge stykkene eller utøverne kommer i.

Susan Hallam (1998, s. 21) på sin side starter sin diskurs omkring musikalitet på følgende måte:

«When people refer to someone being musical this is usually because the person is involved in making (playing) music in some way. (...) Individuals are rarely referred to as musical if they listen to music, even if this constitutes an important part of their lives.

In contrast to this practically oriented concept of musicality, those who are themselves actively involved in musicmaking are much more discriminating in how they define «musical ability.» For instance, professional musicians may discuss the merits of colleagues in terms of their technical prowess, their ability to develop interpretation, their performance skills, their critical analysis of music etc.

Instrumental teachers when referring to children's musical ability will likewise discriminate more finely than the general public. The focus will vary depending on the age of the child and the instrument. For instance, in the early stages of playing, a child who progresses quickly in learning to read music, develops the technical skills required and performs well in public may be viewed as musical. Later, however, at higher levels of expertise, technical and cognitive skills may be taken for granted and the adolescent who is described as musical may be one who is able to convey emotion and meaning in their performance. These differing conceptions of musical ability is socially constructed. Society and subgroups within it define what is meant by the term. The more involved the individual is in musical activity, the more finely tuned are the discriminations. They may also have more strongly held views about the nature of musical ability.»

Man kan altså finne sosiale distinksjoner, definert av hvem man til enhver tid snakker med når man skal definere termen musikalsk.

2.5.1 Musikalitetsteorier

I Harald Jørgensens bok (1982) *Fire musikalitetsteorier* beskriver forfatteren tanker omkring musikalitet basert på Carl Seashore, James L. Mursell, Robert W. Lundin og John Blackings tenkning.

Hos Seashore er det mange tanker omkring musikalitetstesting (ibid.). Han skiller mellom arvet og lært, og fokuserer på sansning og persepsjon som det avgjørende for opplevelsen av musikk. Seashore fokuserer videre på hvordan mennesker som ikke har fått formell undervisning i musikk, likevel kan ha stort nedarvet potensiale som kan avsløres via musikalitetstester.

Hos Seashore blir det også diskutert hvordan endel mennesker som arbeider med musikk ikke har en klar auditiv og motorisk forestillingsevne, hvorpå de da ikke kan ha virkelige musikalske

opplevelser og hvordan de dermed bare blir pedagoger (ibid.). En lærer søker jo nettopp å fremelske elevens indre forestillingevne (Hindemith, 1949), og det er svært vanskelig å undervise i noe man ikke har en konkret idé om selv. Men hvem skal avgjøre hvem som er en verdig, ansvarlig lærer?

Hos Mursrell defineres musikalitet som «oppmerksomhet overfor tonal-rytmiske sammensetninger eller tonale mønstre, og en emosjonell reaksjon på disse (Jørgensen, 1982, s. 59).» Han hevder videre at «musikalitet ikke er en spesiell evne eller et instinkt som kan operere isolert fra andre sider ved mennesket (ibid. s. 59).» Mursell ser dermed på mennesket som en helhet hvor alle sider påvirker hverandre og er deler av helheten som ikke fungerer like godt uten at alt den består i er involvert. Musikaliteten er summen av mange ulike evner som kan kombineres på forskjellige måter, ut fra hva personen besitter eller trenger til enhver tid (ibid.). Seymour Bernstein (1981) omtaler noe liknende i sin bok, idet han snakker om at han oppfatter musikeren som en bedre og mer uttrykksfull utøver når denne er i kontakt med hvem hun til enhver tid er. Han hevder at musikere som legger vekk sin nevrosen og får god kontakt med egen kropp, eget sinn og kunnskaper dermed kan oppnå en enda større tilfredsstillende i sin musikkutøving, om hvordan en sosialisering, en inntreden i menneskeheten med alt det man er, gjør en til en bedre kunstner som har vesentlig mer å si. Øvingen skaper konsentrasjon (Ruud, 1983) og en syntese mellom den man er og det man gjør. Man blir det man gjør mye av (ibid.). Øvingen gir en en kjerne som gjør at man kan forholde seg til verden og det man blir utsatt for. Når man øver bra, tåler man mer av prisen livet koster, hevdes det i Bernsteins (1981) bok.

Ruud skriver i boken *Varme øyeblikk* (2001, s. 54) som identitetsdannelse i forbindelse med musikk:

«Jeg fant i alt at det var fire kontekster som var viktige i sammenheng med musikk. For det første gir musikken opplevelser som forbindes med følelser, mestring og selvtillit. Videre vil det sosiale rommet vi beveger oss i gi oss viktige holdepunkter for identitetsdannelse. Til dette rommet hører opplevelser knyttet til sosial klasse, etnisitet, verdier, kjønn eller temaer som autentisitet og sosial kompetanse. Ikke minst blir vår tidsmessige og stedsmessige tilhørighet viktig når det gjelder å forme sin identitet: Tilhørighet til land, religion, lokal stedsfølelse, historisk forankring eller til hørlighet til en bestemt tidsepoke er en viktig del av identiteten. Til sist fant jeg også at mange ønsket å forankre sin selvopplevelse i følelsen av å tilhøre en større sammenheng, det var med andre ord også et transpersonlig rom for identiteten.»

Slik jeg forstår det, er det her snakk om å integrere hele personligheten i en musikalsk handling.

Musikken gjør personligheten helere og man lærer å kjenne seg selv i større grad. Man kan også bruke musikken til å lære å kjenne sine røtter og sin sammenheng med et større hele. Musikken kan altså virke som en kontaktledd som binder menneskets deler sammen og forener de forskjellige sidene i personligheten. Mursell snakker om noe liknende (Jørgensen 1982, s. 61):

«(...) det er imidlertid vel så viktig for ham å understreke at det er *hele* personen som handler og opplever musikalsk, ikke spesielle evner. Det som slår ham sterkest er den nære sammenhengen man mener å finne mellom musikalitet og andre erfarings –og refleksjons områder. De samme evner og anlegg må derfor generelt sett ligge til grunn for enhver vellykket atferd, på hvilket som helst område, også på det musikalske område.»

Jeg finner også i egen praksis viktigheten av å forsøke være et hele. Når man skal spille et musikkstykke er dette summen av alt man er, forutsatt at man da er i kontakt med det man kanskje kan kalle ens kjerne. Når man driver instrumentalundervisning skjer akkurat det samme; hvis man er i kontakt med alle sider av seg selv, kan det se ut som det blir en mer interessant undervisning. Man har til tider mot til bare å være og kan dermed la det som skjer skje. Eleven blir forhåpentligvis da ikke presset inn i noe denne ikke er i stand til å gjøre og det blir kanskje enda mer ro til utvikling av ferdighet og musikalsk uttrykk for eleven. En elev kan altså få eksperimentere med uttrykk, og får dermed en sjanse til å komme nærmere sin egen kjerne som menneske, la kropp og sjel samhandle og finne muligheter for å uttrykke nettopp kjernen i selvet i den grad man ønsker dette. Kanskje som et forsøk på å motvirke det E.L.Dahle i Ruud (1983, s. 131) betegner som:

«(...) at konkrete, sanselig – de nære og ømme menneskelige relasjoner – skilles fra de samfunnsmessige. Behovstilfredstillelse privatiseres og barna treners i å utholde oppløsning av konkrete bånd mellom mennesker. Hva som kalles vår «rasjonalitet» er i ferd med å miste sin tilknytning til sanser og samhandlinger for reproduksjon av liv. I stedet for å utvikle handlemåter som gjør oss «myndige» innenfor den livsform vi vokser opp i, brytes båndene mellom kropp, sanser og de konkrete erfaringer.»

Instrumental –eller sangundervisning kan her være et interessant middel til integrering av sanser, kropp og konkrete erfaringer (jf. intervju med biinformant 1). Man får øket følelse av egen kropp når man spiller; ved et piano må man sitte bra, puste dypt, forsøke å slippe unødvendige spenninger i arm og kropp, ha kontakt med knokeleddene og fingertuppene, dvs. føle fingeren som en forlengelse av selvet og dermed berøre instrumentet på en levende, intens måte. Konsentrasjonen blir trent gjennom øvingen (ibid.) i det man bruker kroppen til å forme det musikalske uttrykket. Man kan prøve ut forskjellige musikalske uttrykk innenfor en ramme

av øving og leke med disse, for å finne det musikalske uttrykket som er mest tilfredsstillende i forhold til egen følelse for stil og egen personlighet. Man kan på den måten utvikle både mot, fantasi, intellekt, og mottakelighet for andres ideer og det felles menneskelige. I Deliège og Sloboda (1996) skrives det i denne sammenheng om hvordan unge som leker og eksperimenterer med uttrykk (driver med det som betegnes som «messing about (ibid.)») gjerne har et større register av midler til å vise emosjonell respons på musikken når de spiller. Man evaluerer hele tiden egenøvingen for å finne adekvate løsninger. Man kan altså ha nytte av en fantasifull, utforskende innstilling til øving, uansett er dette mye morsommere der og da, og man kan finne uventede løsninger på musikalske problemer.¹⁰

Mursell snakker om evne til å reagere emosjonelt på musikkinntrykk som den mest grunnleggende av de psykologiske funksjoner som er bestemmende for musikaliteten (Jørgensen, 1982). Det vi betegner som musikk får unektelig de fleste mennesker til å reagere på en eller annen måte. Det være seg engasjement for musikken de er opptatt av - eller fornektelse av musikkens betydning. Nå virker jo svært få mennesker likegyldige til musikk. Både i Deliège og Sloboda (1996) og Ruud (1983) snakkes det om hvordan den sosiale konteksten man befinner seg i og forbinder med musikken, virker inn på hvordan man emosjonelt forholder seg til, og også hvilken grad av emosjonell respons man har til musikken man kanskje vil spille.

Bernstein (1981, s.8) nevner også noe om det samme i sine case historier i *With Your Own Two Hands – Self-Discovery Through Music*, hvor han trekker sterke paralleller mellom et harmonisk liv i det daglige og harmonisk, god øving:

«An musician who separates his art from his personal life does so at a price both to himself and to others. For in his desire to focus exclusively on his art, he forfeits much of what he might contribute as a human being. When this is carried to the extreme, he becomes unsatisfactory in all his other activities.»

Bernstein belyser også den andre varianten, hvor elevens privatliv ødelegger dennes øving. Det er mye som tyder på (da inkludert egen erfaring) at forbindelsen mellom god øving og en viss grad av det å kjenne seg selv kan frigi energi som kan brukes til å eksperimentere fram et interessant uttrykk når man spiller.

¹⁰ Jf. sitat av Eric Bruhn fra Gruen (1979) i kap. 3.4.4.

Mursells syn på musikalitet er altså et syn hvor han vektlegger at *hele* mennesket reagerer på musikk (Jørgensen, 1982), men han forholder seg også til hierarkiet presentert under (ibid., s.60 - 61):

- «De umusikalske, de som ikke i det hele tatt oppnår emosjonelle reaksjoner på toner, men bare oppfatter den som lyd uten noen emosjonell virkningsmulighet (ifølge Mursell svært få mennesker)
- De med en ”rudimentær” form for musikalitet, de som bare reagerer emosjonelt på tonene i musikken.
- De egentlig musikalske, som reagerer emosjonelt på tonal – rytmiske mønstre i musikken.»

Mursell er imidlertid kategorisk imot musikalitetstesting med begrunnelse i at alle barn, uansett hvordan de skårer på en test gjort før undervisningen begynner og eleven har fått prøve seg i «virkeligheten,» kan ha glede av musikkundervisning (ibid.). Det kan altså være snakk om undervisning til og gjennom musikk hvor musikken brukes som ledd i en generell personlighetsutvikling (ibid.).

Lundin skriver om hvordan andre musikalitets teorier «ikke har vært objektive nok. Adferden er det eneste objektivt målbare. (Jørgensen, 1982, s. 82).»

Som inspirert av behaviorismen mener han musikalsk ferdighet er:

«...en mengde utviklede og innbyrdes sammenhengende atferdsmønstre («behaviors») som er bygd opp via en interaksjon mellom den individuelle organismen og musikalske stimuli... (Lundin i Jørgensen 1982, s. 82)»

Personlig blir jeg alltid veldig betenkt når jeg treffer på ordet «*objektivt*» – dette fordi jeg stadig blir overrasket av tilværelsen mangfoldighet, av hvor mangefasettert virkeligheten kan synes (Monsen, 1987). Alle møter (Buber 1968) synes preget av gjensidighet, samspill – eller motstand, mellom personene som møtes.

«Forhold er gjensidighet. Mitt Du virker på meg liksom jeg på det. Være elever former oss, våre verker bygger oss opp. (...) Hvorledes oppdras vi ikke av barn, av dyr! På utforsket måte innbefattet lever vi i den strømmende all-gjensidighet. (Buber 1968, s. 17)»

I Judith Browns bok (1996, s. 27) snakker hun om hvordan samspillet mellom mennesker påvirker utfallet av et intervju.

«When in the role of observer, one's behaviour reflects more than one might realize. The observer's response might be as subtle as an intake of breath, the slight raising of an eyebrow, or a change of voice, but astute interviews detect them and interpret—or misinterpret their meaning. We send out signals when we want something from, or take a dislike to, the one we observe, even when we are unconscious of our feelings. We give ourselves away, without realizing it.»

Upartiskhet kan synes vanskelig å oppnå, nå snakker riktignok J. Brown (1996) om en profesjonell distanse, en *flyt* (Csikszentmihalyi, 1990) hvor man kan forholde seg profesjonelt til andre på en da forhåpentlig selvreflekterende måte; hvor man hele tiden innenfor kommunikasjonsprosessen må forholde seg til egen redsel og ønsker, vite at de er der og hva de består i. Hvis ikke, vil de egne ønskene og redslene prege det man ser og samspillet mellom den/det som studeres og resultatene. Det kan selvfølgelig være noe slikt Lundin mener, på den annen side skrev han i en annen tid, hvor et positivistisk vitenskapsideal nok var mer fremherskende.

Når man tenker på musikk som en kommunikasjons form (Ruud 2001), vil man gjøre den til et møte (Buber, 1968) mellom mennesker, med de komplekse aspekter det medfører. I Brown (1996, s. 15) siteres Watzlawic med følgende uttalelse om dette:

«In contrast to objects ... human relationships are not phenomena which exist objectively, in their own right, as if were, nor is it possible to have consensus about their properties.»

I Lundins teori betegnes musikalitet som «en rekke sammenknyttede adferdsformer som personen har lært gjennom sin utvikling. Han knytter ikke ferdighetene til noen nærmere bestemte evner, som persepsjonsevner eller emosjonelle reaksjonsevner (Jørgensen, 1982, s. 82)» Han er altså pedagogisk optimist (ibid.) idet han forfekter at alt er avhengig av hvilke stimuli man mottar. Man kan nesten spørre seg hvorfor han ser en verdi i å teste musikalitet, når det kan virke som om han mener alt er mulig med riktig stimulering. På den annen side kan det se ut som om det er kroppens evne til persepsjon Lundin ønsker å måle i testene (ibid.).

Jørgensen (ibid.) skriver videre om hvordan Lundin vil at læreren skal forsterke elevens ønskede adferd gjennom å fremheve positive trekk i ferdigheten eleven demonstrerer (ibid.). Nå blir dette relativt kort fremstilt i Jørgensens (1982) bok. En slik adferd hos læreren er også

ganske vanlig i musikkundervisning (jf. Arder). Det kan synes, ihvertfall ut fra fremstillingen i Jørgensen (1982) som om læreren skal gi positive tilbakemeldinger på ønskede ferdigheter hos eleven, og en stadig positiv egounderstøttelse (Eken, 1998) er riktignok fordelaktig i en undervisnings situasjon. Det sies ingenting om oppfordring til fantasifull øving hos barnet, hvor denne prøver ut forskjellige løsninger på problemer og dermed kanskje selv utvider sitt repertoar av problemløsningsstrategier. Nyere forskning på øving (bl.a. Jørgensens artikkel i Williamon 2004) behandler dette. Man vil, hvis man forholder seg til Lundins tilsynelatende veldig lærerstyrte undervisning, kanskje få en svært rigid øving, med de konsekvenser det kan ha for elevens utvikling i form av binding til læreren for å få løsninger på alle problemer og lite ønske om å finne egen smak basert på de kunnskapene man til enhver tid besitter (jf. intervju med hovedinformanten)? I Deliège og Sloboda (1996) snakker man som tidligere nevnt også nettopp om verdien av å leke/eksperimentere med lyd som del av øvingen – altså barn og unges eksperimentelle øving, som kan gi en større repertoar av uttrykk man kan bruke.

Adferdsstyrt undervisning blir svært lærerstyrt (Jørgensen, 1982), den er også hierarkisk og helt individualisert (ibid.). Man kan trekke parallellen til mesterlæringen som i Nielsen og Kvaales bok *Mesterlære* (1999) riktignok diskuteres i forbindelse med elever på konservatorienivå. Mesterlæring situasjonen er imidlertid vanlig på alle nivåer innenfor instrumental- og vokalundervisning. Undervisningen består mye av enetimer og er dermed individualisert og lærerstyrt. På den annen side snakker man ikke mye om stimulus – respons aspektet i forbindelse med mesterlæring; og mesterlæringen har også det aspektet at man har en sosialisering inn i et praksisfellesskap som en del av undervisningen (ibid.).

Blacking gjør en antropologisk dreining på sine studier av musikk og musikalitet (Jørgensen 1982). Han søker å gi svar på hvilke adferdsformer som bare er knyttet til musikk, hva musikk egentlig er, og hvilke lyder forskjellige samfunn kaller musikk (ibid.). Musikken er da i følge Blacking «menneskeorganisert lyd» og et ledd i kommunikasjonen mellom mennesker (ibid.). Musikken skal gi menneskene felles opplevelser innenfor rammene av den kulturen de tilhører (ibid.). Her kan man kanskje trekke parallellen til Ruuds bok *Musikken vårt nye rusmiddel* (1983) der han snakker om hvordan den sosiale settingen, hvordan man føler seg når man opplever musikk, virker inn på ens senere forhold til nettopp denne musikken. Hvordan smaken tildels styres ut fra om man hadde en god opplevelse når man hørte genren man skal vurdere. Innenfor instrumental – eller vokalundervisningen ser man ofte hvordan familiens interesse for musikk påvirker elevens innsats (Hallam, 1998).

Blacking fremhever hvordan undervisningssituasjonen «først og fremst skal være en sosial situasjon, preget av samarbeide (Jørgensen 1982, s. 108)» Han representerer altså et korrektiv til måle – veie tendensene man ser innenfor både musikkundervisningen og den sosiale settingen rundt. Selv barn og unge som ikke blir utsatt for eksamener i forbindelse med musikkundervisning vil indirekte måle seg selv opp mot andre i det «lauget» de tilhører. Sosialiseringen innenfor «lauget» innbyr til nettopp dette. Innenfor f.eks. Talentskole avdelingen i enkelte kulturskoler er det en stadig måling, med halvårsprøver hvor de unge gis karakter og kan kastes ut av programmet/ikke bli funnet verdige til offentlige midler hvis de ikke til enhver tid følger opp. Det settes altså stort press på elevene i et slikt program. Nå er et kunstyrke et konkurranseyrke i en veldig stor grad, men jeg spør meg selv om man kanskje burde huske mer på hvordan en ung person trenger å ha noe å formidle – i tillegg til en god teknikk og stor selvdisciplin. Det er ikke sikkert man blir den beste formidler hvis man bare har én interesse og ingen nysgjerrighet på alt det andre livet kan inneholde. Ikke at man ikke må arbeide alvorlig, men jeg reagerer på hvordan barn og unge gjennom et slikt system på en måte får signalisert at det bare finnes én vei. Unge musikere bør få lov å være mennesker på godt og vondt og dermed få finne sin egen vei, i den grad dette er mulig.

Blackings har mange tanker om samarbeide og oppmuntring i lærings situasjonen. En kammermusikkgruppe som arbeider godt sammen, sliper en av som person og man får gode, interessante impulser og innspill fra de andre; alle er alles lærer når man har prøve, man må se saken fra de andres synsvinkel, vise konsentrasjon, impuls kontroll, samarbeide og utholdenhet (Ruud, 2001). Man blir sett som en person, de positive tilbakemeldingene fungerer som et speil (Hellsten, 1998), man får en større følelse av et positivt selv. God læring kan da bli, veldig forenklet, en syntese av et informert forhold til faget og positiv bekreftelse; samarbeide om fag i en positivt ladet situasjon. Som elev må man tåle å være den man er med de styrker, feil og mangler som alltid er til stede i en personlighet. Man må tåle seg selv på godt og vondt (Sher, 1999), ha tålmodighet med hvem man er der og da, kunne se egen skyld og egne mangler, og være i stand til utvikling og væren. En krevende autonomi.

3. Resultatutvikling og tolkning

I dette kapitlet vil det komme beskrivelser og tolkninger av undervisningen som er observert. Ordet diskurs vil også bli videre presentert og definert.

Hoveddelen av kapitlet omhandler imidlertid det jeg oppfatter som viktige trekk ved hovedinformantens undervisning og tanker omkring og tolkninger av denne, sett i lys av intervjuene gjort med biinformantene og teorier omkring mesterlære og beslektet tenkning. Jeg hadde håper å kunne si noe konkret om hvordan hovedinformanten arbeider med teknikk, men skjønte raskt at det ikke kunne la seg gjøre, i det slike beskrivelser lett blir alt for diffuse. Det er også mange andre aspekter som kunne vært behandlet, bl.a. spørsmålet om standard repertoar i større grad. Tankene omkring elevens forutsetninger er blitt mer indirekte behandlet enn det som var min intensjon i utgangspunktet, det samme kan sies om spørsmålet om hva man skal lære bort.

Emnene som er behandlet utover i kaptitlet er valgt utfra hva som falt seg mest naturlig under arbeidet med oppgaven og hva som har virket viktigst og vært mest inspirerende til enhver tid.

3.1 Kategorisering og framstillingsmåte

Det ble observert tre elever. Beskrivelsene av disse er basert på intervju med hovedinformanten Disse har fått følgende betegnelser:

- Elev A: Gutt på 12 år når observasjonene gjøres. Oppvakt, smart, har et godt forhold til instrumentet og lærer ganske fort. Er hva hovedinformanten kaller en normalt godt utrustet elev som får en normal progresjon. Har ikke klassevenner som spiller og vanker dermed ikke i et musikkmiljø.
- Elev B: Gutt som går i 10. klasse og spiller på niende året når observasjonene gjøres. Har omtrent samme nivå som elev A. Startet hos hovedinformanten året før observasjonene ble gjort og hadde da mange grove tekniske uvaner. Ikke så vant til å tenke, bruke smarte øvestrategier og lærer langsomt. Er blitt ivrigere nå, men ville blitt frarådet å gå på musikklinje hvis han hadde ytret ønske om det.

- Elev C: Er en elev i Talentskoleordningen på 16 år når observasjonene blir gjort. Han er konkurransevinner og spiller på høyt nivå, noe som gjør at hovedinformanten/læreren hans gir ham mye større rom til selvstendige tolkninger og avgjørelser. Han får også frihet fordi læreren oppfatter ham som spesielt musikalsk fantasifull og følsom, og ønsker å ivareta disse egenskapene. Hovedinformanten snakker om ikke å være «diktator» for å ivareta elev C's fantasi og spilleglede. Eleven vurderer høyere musikkstudier.

Ellers bruker jeg følgende betegnelser om biinformantene.¹¹

- Biinformant 1: Er lærer ved et masterstudie ved Norges Musikkhøgskole, se ellers intervjuene med henne for mer informasjon.
- Biinformant 2: Er sangpedagog, sanger og lærer ved Bårdar Akademiet. Se intervjuet for nærmere informasjon.

Beskrivelsene av elevene er basert på informasjon fra intervjuet med hovedinformanten. Jeg har valgt å gjengi biografiene til biinformantene, fordi de i utgangspunktet ikke ville være anonyme og biografiene forteller en del om biinformantenes bakgrunn og dermed forklarer noe om hvorfor jeg spurte om deres assistanse.

3.1.1. Hva er en diskurs?

I Monica Nerlands avhandling (2003, s. 43) skriver hun om hvordan diskursbegrepet kan brukes på ulike måter. Hun henviser til Jørgensen og Philips som skriver om hvordan en diskurs kan være en bestemt måte å snakke om og forstå verden eller en del av verden på. Videre hvordan en diskurs «dreier seg om tenkemåter og forestillinger som gir form til våre handlinger, og som derigjennom er sentrale i vår konstruksjon av verden.» Hun snakker om diskursanalyse som «analyse av språket i bruk» og hvordan diskurser også knyttes til sosiale praksiser og siterer Foucault som omtaler diskurser som «practices that systematically form the object of which they speak,» og henviser til hvordan Foucault viser til diskursenes handlende karakter og konstruerende funksjon.

¹¹ Mer informasjon og biografi om hovedinformanten se Kap. 1.4.1.

Hun skriver videre om hvordan (ibid., s. 44):

«Menneskelig kunnskapsutvikling kan i stor grad betraktes som et spørsmål om å lære seg å beherske diskurser om tilværelsen (Säljö 1999: 78). Gjennom deltakelse i diskurser «innskriver» kunnskap i individet, og individer blir slik ført inn i kunnskapsfelt eller «fields of knowledge» (Foucault 1984a). Overført til musikkutdanning kan vi si at studentene utvikler sin yrkeskompetanse som musiker gjennom å ta opp i seg, forholde seg til, og videreutvikle de diskurser som dominerer i den yrkespraksis de ønsker å ta del i. Avgjørende for studentens læring og utvikling blir dermed hvilke diskurser de får tilgang på; hvilke diskurser de møter, og får mulighet til å gjøre erfaringer i forhold til, i sin utdanning. Interaksjonen med hovedinstruentlæreren har en sentral rolle i så måte, i og med utdanningens organisering som en form av mesterlære. De diskurser som læreren trekker på i møte med studentene vil være viktige for studentenes muligheter for læring, idet diskursene som settes i spill gir rom for at visse forestillinger om verden og musikervirket kommuniseres, mens andre marginaliseres eller ekskluderes.»

Begrepet diskurs blir da altså problemstillingene eleven, lærlingen eller studenten utsettes for, må forholde seg til og bruke som redskapertil å danne seg et bilde av hva hun egentlig holder på med og bruke som referanse for å forstå den sosiale veven hun til enhver tid befinner seg i.

I *The Collins Dictionary and Thesaurus* (1987) blir ordet *discourse* bl.a. definert som en formell diskusjon over et emne, da enten skriftlig eller muntlig. Jeg har dermed valgt å kalle delkapitlene fremover «diskurs omkring (f. eks) strukturering av undervisningen.»

3.2 Eksempler på undervisning

Situasjonsbeskrivelse 1

Vi er i et studio i et konservatorium. Rommet inneholder et eldre Steinway flygel, pianostol, tavle, stoler, noen bord og puter. Det er et rom som også brukes til musikkbarnehage. På bordet ligger lærerens veske og jakke, ellers er det ingen personlige eiendeler i rommet. Elev A skal ha time. Timen starter med litt hyggelig småprat og planlegging.

Eleven forespiller alle stykkene i leksen etter tur uten undervisning imellom. Læreren hører meget oppmerksomt etter, flytter seg litt unna flygelet og sitter tildels med ansiktet bortvendt. Kroppsspråket hos læreren viser innlevelse. Eleven spiller et besifningsstykke, en menuett av Krieger, en Burgmüller etyde og en sats av en Beethoven sonatine. Læreren lar eleven velge

rekkefølge selv. Læreren kommer med små oppmuntrende og korrigerende kommentarer mellom hvert stykke. Her til en Burgmüller etyde og Beethoven sonatinesatsen:

Lærer: «Det er god vitalitet i det, det er det. Det er bra, og du er nokså flink med 16-delene. Jeg har hørt deg spille den enda mer elegant og spenstig før, men det får vi til på et blunk, men vi ser på denne også etterpå. Det er bra! Og så Beethoven ...»

Eleven spiller opptakten til satsen, men blir avbrutt etter ganske få toner.

Lærer: «Form den enda mer mentalt og finn tempo inne i hodet ditt, så ikke tempo kommer gradvis.» Eleven spiller igjen, nå i et litt høyere tempo.

Lærer: «Det er veldig mange fine musikalske ting du gjør, veldig mange detaljer, nyanser. Det er flott. Litt småklikk her og der, men vi skylder på varmen vi, foreløpig.» Så forespiller eleven besifringsstykket.

Lærer: «Det var den finest fraserte av dem alle, i høyre hånden fint spilt, fint formet og noen dumme glipp i venstre, i bassen. Ta et vers til med det samme.»

Elev: «Ja, derfra?»

Lærer: «Flink, flott, du er nøye med fingersetning i høyre og god på selvretting. Bassen er ikke helt, helt superstabil, men det ordner seg fort. Hva slags takt har du?»

Elev: «Tre»

Lærer: «Ja, vi tar og deler akkordene i tre, det er den enkleste løsningen her.»

Spiller høyre til elevens venstre. Arbeider videre med detaljer og finner ut hva de skal gjøre med en septim, og snakker om hvordan fraseringen viser hvordan verset er ferdig og refreng kommer. Snakker om fingersetning og hvilke toner som skal aksentueres, jobber også med rytme. Læreren synger på telling og viser med å spille. Spør eleven om terminologi, rytmikk og måter å tenke frasing på.

Lærer og elev arbeider så med Kriegers menuett. Roser velvalgt tempo hos eleven og godt foredrag med riktige høydepunkter, men ber om bedre artikulasjon. Deler stykket opp i mindre biter, snakker om: «Hvor hilser frasen mest?» Arbeider videre med elevens forestillingsevne, så denne kan forestille seg musikken inne i hodet. Mange smådetaljer musikalsk og teknisk arbeides på en gang. Eleven oppfordres til/introdueres til stilriktig improvisasjon med gjennomgangstoner og tilføyde trille. Lærer arbeider med en ting av gangen og lar eleven være med på å bestemme hva han vil bruke eller forteller ham hva som kan være god smak og

kommer med en sterk anbefaling. Plukker stykket fra hverandre for så å sette det sammen. Oppfordrer halvstrengt til god konsentrasjon når eleven er litt ukonsentrert. Repetisjonsrunde for at eleven skal huske og lærer vite at han husker, minne ham på det han har glemt og komme med ekstra korreksjon. Viser også rytmisk figur i leksebok så eleven kan se notert hva han gjør. Læreren har en vennlig, energisk væremåte. Hele tiden arbeides det med små tekniske og musikalske detaljer eleven høres ut til å trenge der og da. Det gis også konkrete tips på hvordan eleven kan rydde i rotet spill. Enda en oppsummering, lærer sjekker hele tiden om eleven husker og forstår; stiller sporadiske terminologi- og teorispørsmål.

Veldig mye av det samme skjer i forbindelse med arbeidet med Burgmüller etyden. Når Beethoven satsen skal jobbes er det lite tid igjen. Læreren kommer da med kommentarer mens eleven spiller. Til sist får eleven et selvstudium. Læreren forteller noen småting om stykket, skriver noen fingersetninger og spiller igjennom med ekstra tydelig foredrag og frasering. Eleven står ved siden av og ser alvorlig og interessert ut. Så avsluttes timen.

Dette er et eksempel på en vanlig undervisningstime hos hovedinformanten hvor han underviser en ung elev som ikke er kommet så veldig langt. Musikken står hele tiden i sentrum for undervisningen, men hovedinformanten bruker bevisst trivsel som et konsentrasjonsfremmende tiltak. Trivselen er også basert på å sette musikken i sentrum og å glede seg over arbeidet med denne. Hovedinformanten bruker tidsbesparende arbeidsmåter via å høre stykkene først, for så å kommentere det som er mest prekært. Hovedinformanten arbeider med elevens musikalske forestillingevne via notebildet og tegnene man finner der, samt underviser i tidsriktig improvisasjon og bruk av ornamentikk (jf. Intervju med hovedinformant).

Situasjonsbeskrivelse 2

Elev B kommer inn i rommø. Læreren forklarer hvorfor jeg er der og han ser litt forfjamsset ut, men roer seg raskt ned. Læreren ber om gjennomspilling av ett og ett stykke hos denne eleven og spør hva eleven husker fra sist. Læreren snakker om foredrag: og spør eleven:

Lærer: «Hva er foredrag?»

Læreren jobber også med betoning og krumming av fingre og sier:

«Krumme fingre gir hurtighet.»

Læreren ber eleven forklare tegnsetting i noten og korrigerer forsiktig elevens sittestilling flere ganger i løpet av timen. Eleven er imidlertid ikke redd for å si hva han ikke vet eller ikke husker. Læreren ber eleven oppsummere etter hvert stykke, og kommer i den sammenheng med supplering og korreksjoner. Korreksjonen kommer imidlertid alltid med et kompliment først. Først får eleven vite hva som er bra, så hva som må bli bedre. Læreren arbeider først med en og en ting for så å sette dem sammen. Dette gjorde han også hos elev A, men hos elev B er det færre ting på én gang enn hos elev A. Læreren snakker også om viktigheten av konsentrasjon og dulter forsiktig bort i eleven og sier:

«Hør på meg. ...»

Læreren spør om eleven skjønner hva han mener. Han oppsummerer, leser høyt hva han skriver i lekseboken mens han skriver. Timen avsluttes så.

I denne timen er undervises en elev som er ganske forskjellig fra den forrige. Elev B har mindre konsentrasjonsspenn og har også blitt undervist kortere av hovedinformanten. Det foregår altså flere elementære korreksjoner av type sittestilling og det kommer relativt ofte påminnelser om viktigheten av god konsentrasjon. Eleven forespiller heller ikke alle stykker med én gang, men tar ett og ett, og til tider en og en hånd hvis det faller vanskelig å spille begge på en gang. Læreren påminner eleven oftere om hva tegn i notene betyr og stiller flere diagnostiske spørsmål underveis. Han oppsummerer også tydelig på slutten av timen hva eleven skal huske til neste gang.

Situasjonsbeskrivelse 3

Time med elev C. Studio av samme type som tidligere, men i en annen del av huset. Rommet inneholder flygel, pianostol, speil og stoler. Timen starter med hyggelig småprat, litt planlegging og mye latter. Læreren sier hva han gjerne vil høre og flytter seg litt unna. Gjennomspilling av del fra Franz Liszts St. Fransiskus går på vannet. Stykket er meget gjennomarbeidet og har allerede vært brukt på konsert. Eleven blir stoppet ganske snart, får noen korreksjoner som har med oppstarten av det han spiller å gjøre og starter delen av stykket igjen. Lærer flytter seg litt vekk fra pianoet. Det kommer instruksjoner som har med stykkets arkitektur å gjøre, læreren synger og dirigerer for å illustrere hva han mener. Det spilles og undervises utenat. Kritikken er hos denne eleven ikke pakket inn i ros på samme måte som hos de mindre viderekomne elevene, læreren går relativt rett på sak. Tonen er imidlertid sakelig og

interessert, og han sier med jevne mellomrom at det eleven gjør er bra. Læreren veksler mellom å arbeide med lange linjer og løse mindre tekniske problemer. Han snakker om øveteknikk relevant til stykket, spesielt om hvordan eleven heller skal markere ideer enn å øve med full kraft hele tiden, da dette er et briljant stykke med mye krevende muskelbruk og oktavpassasjer. Han forteller litt indirekte om egne erfaringen og øving. Læreren går også endel rundt i rommet mens han underviser. Han trekker parallelle til andre instrumenter og snakker om f.eks. «vibrato (klang/lyd)» og snakker til eleven om sanntidslytting (Jeffs 1998), altså å forholde seg til lyden som virkelig kommer ut av instrumentet, i stedet for å høre på fantasien, slik man tror lyden er - inne i hodet. Eleven stiller spørsmål. Etter timen forteller han skolegreier. Han ler mye og ofte i timen. Det gjør læreren også.

Annen del av undervisningen er kammermusikk sammen med en annen instrumentalist. I denne delen av timen pakker læreren inn kritikken mer:

Lærer: «Du som er så god til å spille, kan ikke få ord på deg for å være slurvet...»

Læreren spør også elevene om planer for repriser og planlagte forandringer i disse. Han trekker parallelle til andre verktøyer og stiltekniske aspekter ved disse. Det er stadig samtale mellom lærer og elever her, mye mer enn med de yngre/mindre viderekomne. Denne eleven har også konsertoppdrag og det skjer en del planlegging i forbindelse med disse.

Dette er observasjon av en time som ble svært lang. Først ble det undervist et relativt stort stykke av F. Liszt: *St. Fransiskus går på vannet* fra komponistens *Années de Pèlerinage*. Stykket er allerede blitt spilt på konsert og skal spilles snart igjen på en ny konsert. Hovedinformanten jobber her med andre ting enn hos de yngre elevene (jf. interju med hovedinformanten), da elev C og hans elevkollega er på et mye høyere nivå enn elev A og elev B. Timen fungerer nærmest som en interpretasjonstime/mesterklasse med musikalisk finpuss, diskusjon omkring interpretasjon og små justeringer i øveteknikk for å få en enda ledigere øving uten skadelig muskelbruk. Elevenes musikalske fantasi og medbestemmelsesrett er gjennomgangtema i timen. Læreren underviser også «friere,» hvis man kan kalle det det, i måten han illustrerer virkemidler elevene kan bruke. Han blir på mange måter mindre konkret, og synger og dirigerer mer enn han forklarer detaljert hva han vil ha gjort. Stemningen i timen er fornøyd og kollegial, uten at hovedinformanten slipper sin autoritet.

3.3 Aspekter ved mesterlære sett i relasjon til hovedinformantens undervisning

3.3.1 Praksisfellesskap eller personsentrert mesterlære

Hovedinformantens undervisning kan på mange måter sees som et eksempel på personsentrert mesterlære. Denne fungerer for det meste som eneundervisning, hvor elev og lærer arbeider tett sammen. Klaus Nielsen og Steinar Kvale (1999, s. 21) beskriver den personsentrerte mesterlæringen som :

«En tilnærming til mesterlære hvor det fokuseres på forholdet mellom læremester og lærling (Polanyi 1958). Det er mesteren som i praksis reflekterer og gjør fagets tenkning synlig for lærlingen (Schön 1987). Mesteren kan tjene som rollemodell (Collins et al. 1991), idet han synliggjør de oppgaver som skal læres og dessuten fungere som identifikasjonskilde. Læringen består ikke bare av å imitere mesteren, men bygger på mesterens forhold til det faget som skal læres. Ziele og Stuben (1983) har i en drøfting av læringen ved en klovneskole skildret hvordan mester-lærlingforholdet utvikler seg fra en personlig til en strukturell identifikasjon, hvor det ikke lenger er mesterens personlighet, mens hans forhold til faget som er avgjørende.»

Mesteren vil på mange måter personifisere faget for eleven. Idet hun fungerer som forbilde. Hennes faglige verdier vil bli viktige for eleven, og hvis eleven ønsker en annen vinkling på faget, vil hun kanskje måtte bytte lærer (Nielsen, 1999).

Monica Nerland (2003, s. 247) skriver om hvordan «det å beskjeftige seg med et instrument handler om mye mer enn instrumentet som isolert fenomen. Gjennom instrumentutøvelsen tar individer del i og blir sosialisert inn i større kulturer, der både instrumentet, repertoaret og musikalske praksiser i fortid og nåtid virker sammen i skiftende maktkonstellasjoner.»

Mesterlære er en læreprosess «som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte (Nielsen og Kvale, 1999, s. 23)» Læringen skjer på samme sted som det lærte skal brukes. Læringen kan skje gjennom observasjon, imitasjon, identifikasjon, trening, veiledning, supervisjon og via historier. Den behøver ikke å bestå i formell verbal undervisning (ibid.).

Den desentrerte tenkemåten innenfor mesterlæren baserer seg på deltakelse i et praksisfellesskap hvor deltakeme lærer gjennom handling. Gjennom det som kalles legitim, perifer deltagelse tilegner elevene seg trinnvis gruppens ferdigheter fram mot deltagelse som fullverdig medlem av lauet (ibid.).

Privatelevne som ble observert vil i noen grad være tilknyttet et praksisfelleskap. De yngre elevene (elev A og B) vil delta på elevkonserter og i noen tilfeller andre mindre arrangementer hvor de vil spille for og treffe andre som spiller. Elev C går som tidligere nevnt i talentskoleordningen og vil derfor stadig treffe kolleger på fellesarrangementer, teoritimer og eksamener. Tradisjonelt har pianoundervisning en relativt ensom karakter idet samspill/kammermusikk, utøver enkle firehendige stykker, vil være ganske avansert og kanskje vanskelig å arrangere idet man da må forholde seg til andre lærere. Det er lettere å forholde seg til kammermusikk når man er kommet opp til et mer avansert nivå, kanskje tilsvarende Synøve Løchens nivå 10 på hennes progresjonsliste (Løchen, 1992). Da vil man ha endel teknikk, og man kan dermed spille mer interessante stykker som det kan arbeides med over lenger tid. Eleven er også eldre og vil kunne stå for noe av den formelle organiseringen av samspillet selv. På et tidligere stadium i elevens utvikling vil det ikke være så lett å få elevene til å spille sammen, da de erfaringsmessig må kunne stykkene ekstremt godt for å kunne øve sammen. Små elever vil ikke kunne hoppe inn hvor som helst i stykket uten hjelp, eller i det hele kunne organisere en prøve effektivt. Man er avhengig av læreres eller foreldres hjelp til enhver tid. Kammermusikalsk læringsfelleskap blir dermed ganske vanskelig å gjennomføre på et tidlig stadium i undervisningen med mindre man da spiller med læreren. Jeg snakker her ikke om gruppeundervisning, men om ren kammermusikk med alle krav denne stiller til musisering og organisering.

Den eldste eleven som ble observert, elev C, spilte imidlertid kammermusikk med en medelev. Han var dog relativt voksen av år og går i den før nevnte Talentskoleordningen med dennes krav til deltagelse. De mindre elevene vil altså ikke få samme tilgang til et praksisfelleskap. Deres tilgang vil stort sett bestå i elevkonserter og samspill med lærer eller familie, i den grad dette er mulig. Eleven i en privatundervisning vil dermed ikke i stor grad bli formet av et praksisfelleskap før hun kommer opp på et relativt avansert nivå. Nå kan elevkonserter være formende nok, i det man vil se de andre deltakerne an og la seg inspirere av deres spill, men elevkonserter er gjerne forholdsvis sjeldne på tidlige stadium i undervisningen. De er hvert fall ikke noe som skjer hver uke, selv om lærere som Eva Sandvik Stugu, Synøve Løchen og hovedinformanten (tidligere især) alle arrangerte «spilleklubber,» så elevene kunne få mer regelmessig konserttrening og treffe sine elevkolleger.

På den annen side poengterer hovedinformanten viktigheten av selvstendigjøring av eleven. Dette finner man også i Dorothy DeLays undervisning (jf. Gholson, 1993). Selvstendigjøring av eleven er på mange måter enhver undervisnings mål. Innenfor musikkundervisning kan det

på lang sikt også tjene som en viktig forberedelse mot et konservatoriestudium, da studenten her vil bli overlatt til seg selv i mye større grad.¹²

3.3.2 Scaffolding, proksimal posisjonering og tutoring/mentoring

«Scaffolding/stillasbyggings» begrepet blir forklart henholdsvis som en variant av den personsentrerte mesterlæringen hos Nielsen og Kvale (1999) eller som en variant som har elementer fra både personsentrert og desentrert mesterlære hos Nielsen (1999). Nielsen (ibid.) beskriver hvordan stillasbyggingen baserer seg på lærerens selektive intervensjon i elevens læreprosess og hvordan læreren støtter elevens læring som en form for «tutoring (Wood, Bruner og Ross, 1976)» en variant av undervisning hvor læreren hjelper eleven å kontrollere/forme de aspektene ved læreprosessen hun særlig ikke behersker.

L.S. Vygotsky (1978) skriver i *Mind in Society* om effekten av assistanse fra en lærer eller mer avansert elev og hvordan dette tydelig øker elevens læring og modning. Han kaller avstanden mellom hva eleven greier på egen hånd og det eleven får til med assistanse av en lærer «the zone of proximal development (ibid., s. 86)» og vil gjennom dette begrepet gi læringsforskere et verktøy til å beskrive hva læreren bidrar med i læringsprosessen.

Sylvia Gholson (1993, 1998) skriver om det hun kaller proksimal posisjonering. Her beskriver hun hvordan læreren skal forholde seg til en arbeidssituasjon som mentor for elevene. Ordet mentor blir her brukt pga. dets mange aspekter og betydninger.(Gholson, 1998). Hun nevner videre viktige karakteristika ved en mentors arbeidsmåte(ibid.):

- Høy grad av profesjonell funksjonalitet hos lærer, en funksjon som dermed gis videre til eleven.
- Velutviklet system for tilbakemeldinger, læreren får god feedback fra eleven, hvorpå hun gir eleven gode og differensierte tilbakemeldinger, noe som igjen resulterer i godt samarbeidsklima ved kompliserte arbeidsoppgaver. En syklisk utvikling av undervisningen i form av bestemte fokus (Jf. Nielsen, 1999 «frames») som stadig er under forandring og som, slik jeg forstår hennes beskrivelse, gir dynamikk til denne prosessen.

¹² Se intervju med hovedinformant.

- Eleven får vennlig behandling av læreren. Det er tydelig at læreren vil elevens beste og forsøker å utvikle elevens evner på alle måter. Læreren holder ikke igjen kunnskaper. Disse gis uforbeholdent til eleven (jf. intervju med biinformant 1).
- Elev og lærer vet hvilke fordeler undervisningen gir dem begge. Det er det som Gholson (1993, s. 71 - 72) kaller gavebytte (gift exchange). Hun referer til Gherke i *Toward a Definition of Mentoring* med følgende beskrivelse og sitat: «Gherke lists the phases of the mentor-protege relationship as creation, awakening, commitment and passing the gift. Gherke explains that the gift must first be created, the value of the gift not being marked value, but the gifts ability to «illuminate life's mysteries; to alter or even save lives ... The greatest gift the mentor offers is a new and whole way of seeing things. The gift of wisdom is not a gift the mentor could create overnight – it is not embodied in a single lecture. It is, in fact, the labor of a lifetime, on which no dollar value can be set. This wisdom comes from having lived and thought deeply and it permeates all the mentor does with the protege.»

Lærerens oppgave ved bruk av det Gholson (1993, 1998) kaller proksimal posisjonering er å hjelpe eleven å få et effektivt sett kunnskaper som fungerer som problemløsningsverktøy ved å arbeide med det eleven spesielt trenger hjelp til (Jf. Vygotskys (1978) «zones of proximal development»). Strategiene læreren bruker til dette kaller Gholson (1998, 1993), som sagt, henholdsvis «preparatory/forbredende» og «facilitative/forenklende.»

De forberedende strategiene hjalp læreren å finne elevens referanserammer, gripe an hvordan hun skulle komme med relevante korreksjoner og lage kontekstuelle mål. Dorothy DeLay brukte to sett strategier som forberedende: «bli kjent med strategier» som besto i spørsmålstilling/diagnostisering og overordnende pedagogiske mål som hele tiden kunne forandres, da f.eks. arbeide med inteprentasjonsmål. Den andre ble utført gjennom diskusjon omkring historisk kontekst, musikkens karakter, dynamikk, tempo og timbre.

De forenklende strategiene gikk mer på intervensjoner under undervisningen av type: Arbeide med det som læreren oppfatter som det viktigste problemet i fremføringen av stykket, sørge for en behagelig atmosfære i timen, fremheve spesielt viktige aspekter ved stykket og dets fremføring, samt metaforbruk. Disse virkemidlene blir i tillegg brukt diagnostisk, men kan også brukes som buffere når eleven skal ta personlige sjanser med spillet sitt, samt til å regulere

hovedformålet med timen, regulere fremdriften i timen (pacing) og hjelpe den kognitive struktureringen (Gholson, 1998).

Hovedinformanten må vel sies både å oppfylle kriteriene på den overstående listen, samt Berliners (1986) kriterier for ekspertlæreren og Deyfus' kriterier for eksperten. Han bruker også strategien Gholson (1998) nevner som forberedende og forenklende. Han har en tydelig agenda med sin undervisning; få eleven så dyktig og selvstendig som overhodet mulig. Metodiske grep blir her i stor grad en syntese av Gholsons strategier. Timen starter med en gjennomspilling. Dette er et viktig diagnostiseringsverktøy som bidrar til å sette timens ramme (jf. «frames/rammer» hos Nielsen, 1999), samt justere planer læreren har for eleven ut fra elevens utvikling siden siste time. Hovedinformanten er nøye med å si noe positivt før han kommer med korreksjoner. Dette spesielt hos yngre elever. Han viser slik sin interesse for eleven og bidrar til god atmosfære i timen.

Gjennom egne timer hos hovedinformanten har jeg merket hvordan han forandrer det han ønsker man skal arbeide med delvis etter hvordan man utvikler seg og delvis etter hvilke «kjeppheter» han har dvs. hva han er spesielt opptatt av for tiden (jf intervju med hovedinformanten). Hovedinformanten starter også timen med å stille spørsmål til eleven om generell dagsform, for å kunne ta hensyn til denne (Jf. intervju med hovedinformant). Disse svarene brukes også til å regulere farten på arbeidet (jf. Gholson, 1998 «pacing»). Han arbeider kontinuerlig med stilhistoriske trekk ved stykket, i det disse blir presentert i form av historiefortelling (ren musikkhistorie), tidsriktig improvisasjon og kanskje også historier om egenerfaring i arbeidet med stykkene og i arbeide med liknende stykker.

Han starter undervisningen med å sette fokus på det han synes er viktigst, for å komme lengst mulig med stykket raskest mulig (Jf. intervjuet med hovedinformanten, Gholson, 1993) Han nevner i intervjuet hvordan man også kan «spare» enkelte korreksjoner til senere (jf. her «pacing» hos Gholson, 1998) hvis man i utgangspunktet har nok å arbeide med hensyn til hva han føler eleven greier å ta inn der og da. Atmosfæren i de observerte timene var generelt meget behagelig og inspirert. Det var mye latter, elevene var ikke redde for å vise hva de ikke visste, hovedinformanten spør gjerne gjentatte ganger om terminologi og notasjonstekniske aspekter, som for å minne eleven om hva disse betyr til de kan dem, samt få en indikasjon på elevens forståelse for og kunnskapsnivå om disse. Hovedinformanten flytter seg også en del fram og tilbake fra eleven under timen. Når eleven gjennomspiller, flytter han seg gjerne litt unna, for så å flytte seg nærmere igjen når han underviser stykket litt senere. Erfaringsmessig er dette meget

behagelig både for elev og lærer idet eleven får mer plass til å være utøver når læreren er litt lenger unna, samt at man som lærer gjerne hører lyden fra instrumentet bedre, og dermed får et mer realistisk lydbilde.

Hos Gholson (1993) blir det beskrevet hvordan Dorothy DeLay ved å plukke stykket fra hverandre ned til ganske små bestanddeler, gjør stykket mer håndterlig for eleven. Dette er en strategi hovedinformanten bruker mye. Gjennom det tekniske arbeidet vises hvordan den enkelte bevegelsen gir et gitt resultat. Dette settes i kontekst i forbindelse med stykket det arbeides med og knyttes opp mot stykkets frasering, stemning/«personlighet» og til sist overordnede arkitektur. Slik blir elevens arbeide underlettet gjennom å gi håndterlige arbeidsoppgaver som så inkorporeres i en helhet.

Biinformant 1 snakker i intervjuet om det samme:

« (...) jeg skal være ganske redelig i tilbakemeldingene, og der er det greit å være ganske sortert og gi tilbakemeldinger som er ganske eksakte på hva jeg er – og hører, mer enn på det emosjonelle planet. Det kommer også selvfølgelig med på et tidspunkt, men jeg vet at da snakker jeg følelser, om det emosjonelle i musikken. Jeg kan si ting som at «jeg ser at du biter kjeven sammen i den opptakten, hvordan tror du at sangerne får det da?» Prøve å være så konkret som mulig i tilbakemeldingene. Det er enklere for den som skal korrigeres, enklere enn f.eks. å høre at «du ser så nervøs ut...» Hva gjør man da?? Det er bedre med tilbakemeldinger som «der knytter du deg sammen, der rynker du i panna...der er pusten din høyt oppe...» Gi noen slike meldinger, og så er det opp til studentene om de vil forandre på det eller om de vil f.eks. bite sammen kjeven. Det kan hende at det er noe man ønsker... Jeg vet det er noen steder jeg bruker noen uttrykk som kanskje ikke er de beste, men det gir effekt. En lærer kan være den som observerer og gir veldig konkret, eksakt tilbakemelding. Så kommer jo det med å få det forløst, få det ut i det store livet med stor L og kunsten med stor K...(ler) Jeg jobber hele tiden med å finne en slags balanse mellom når vi skal inn på det, den store biten der og når vi skal være veldig konkrete og nøkterne. Jeg opplever at det blir en slags balanse i det.»

Nå vil arbeidsmåten med konservatoriestudenter og elever på lavere nivå være noe forskjellig idet konservatoriestudenten har opparbeidet en større selvstendighet, og har flere problemløsningsstrategier. Likevel er det likheter med hovedinformantens arbeidsmetoder, idet man arbeider med alle aspekter ved musikken og forholder seg til lærerens erfaringer av disse som en kunnskapsoverføring fra mester til elev. Hovedinformanten arbeider mye med det som i Nielsen og Kvale (1999, s.186) blir betegnet som kroppskunnskap, altså kunnskap som gjør kroppen og internaliserte bevegelsesmønstre til en sentral del av læringen. Visstnok noe som gjennom århundredene har «vært en vesentlig del av mesterlæren (ibid., s. 186).»

Gholson (1998) skriver også om hvordan arbeidet med musikkens forskjellige aspekter kan brukes nærmest som en distraksjon når eleven skal ta personlige sjanser med spillet sitt. Det er da snakk om å fokusere på arbeidsoppgaven som skal utføres, i stedet for elevens mulige redsel for å mislykkes. Her snakker hovedinformanten i intervjuet om arbeidet med sikkerhet hos eleven, hvordan man må bruke tid for å oppnå stor nok sikkerhet i stykker som skal brukes i konkurranser og på større konserter især. Detaljarbeidet opp mot konserter vil også ta en litt annen karakter enn det tidlige arbeidet. Det arbeides erfaringsmessig (også jf. observasjon av elev Cs undervisning) mer med dynamiske effekter, intensitet i klang, tilpassning til rommet det skal spilles i og det emosjonelle innholdet i musikken. Dette kan imidlertid brukes som distraksjon/oppmuntring til å få eleven til å ta større uttrykksmessige sjanser, utforske nye sider av seg selv som utøver. Eleven kan speile (Mead, 1998) seg i lærerens erfaringer og tro på at hun greier det hun har foresatt seg. Noe av det samme finner man hos Gholson (1993) når hun beskriver lærerens forpliktende holdning overfor undervisningen. Eleven oppfatter hvordan læreren ønsker hennes fremgang og får selvtillit av dette. Hun skriver bl.a. i sitt kapittel om «mentoring» (ibid., s. 57 – 82) om hvordan tillit og gode intensjoner for eleven virker som døråpnere for læringen.

3.3.3 Mesterlære som noe konserverende

En hovedinnvending mot mesterlære er at denne er konserverende, i det den innbefatter elementer som observasjon og imitasjon (Nielsen og Kvale, 1999, s. 25). Nielsen og Kvale (ibid., s. 65) beskriver hvordan en kunstfagelev tilegner seg lærerens stil i form av et forbilde som hun kan imitere (jf. læreren som artefakt kap. 3.4.7.4). Hovedinformanten snakker gjentatte ganger i intervjuene om hvordan elevene ikke skal imitere ham for mye, men heller få vite at det er flere muligheter, flere måter å forme en musikalsk ide på. Samtidig blir det en både-og situasjon i det eleven må forholde seg til visse tanker om kring det å spille et instrument og tolke musikken, samtidig som elevens selvstendighet bygges over tid, så denne vet å treffe egne valg (jf. intervju med hovedinformant). Innenfor den klassiske kunstmusikken, som er en musikkform som må forholde seg til notasjon, vil det uansett forekomme konserverende elementer. Man må forholde seg til den noterte musikken som vil bli behandlet og tolket.

Hovedinformanten har imidlertid i sin undervisning av meg, gitt stadige innspill om teoretiske aspekter i musikken jeg bør forholde meg til. Han har også gitt flere anbefalinger av bøker; da både om musikkrelaterte, pedagogiske -og psykologiske emner. I Nielsen og Kvale (1999, s. 169) skrives det om forholdet mellom teori og praksis som fenomen, og henvises til

Schleiermacher som beskriveret spenningsfelt mellom disse to innfallsvinklene til problemløsning. Hovedinformanten snakker på slutten av intervjuet om gleden ved å arbeide med hele mennesket (jf. intervju). Han har i sin undervisning av meg stadig berørt andre emner enn bare det musikalske og stimulert til mengder av lesning om andre emner; bare å kikke i bokhyllene hans i minuttene før en time hjemme hos ham, har vært en oppdagelsesreise. Han har hele tiden hatt for øye hva jeg har trengt å lese av supplerende pedagogisk teori og også gitt meg i oppgave, da jeg var fersk lærer, å skrive oppgaver om hvordan man eventuelt kan gripe an undervisning. Det har aldri virket som det hos ham har vært noen motsetning mellom praksis og supplerende teori.

Irene Tobiassen (2004) skriver i sin masteroppgave om hvordan personlig uttrykk og konservering ikke nødvendigvis blir sett på som motsetninger, idet eleven må basere sine meninger og sitt personlige uttrykk på kunnskap om hva som har vært gjort tidligere. Hovedinformanten baserer seg på noe liknende, idet han søker å formidle musikk, basert på artefakter som noter og innspillinger, supplert av muntlige overleveringer av kunnskap fra hans egne lærere samt det han har lest og egne erfaringer som musiker. Han ønsker å overlevere en tradisjon som baserer seg på tolkning av notebildet supplert av en muntlig akkumulasjon av generasjoners erfaringer som musikere og brukere av et instrument som, som tidligere nevnt, har vært i stor forandring gjennom århundrene.

Samtidig er det aspektet Biinformant 1 nevner når hun sier følgende:

«Jeg tenker at veldig mye av det jeg tenker om studentene jo er hypoteser, ut fra erfaring kan jeg anta sånn og sånn.»

Man sitter unektelig igjen med mengder av antagelser i en undervisningssituasjon, og føler til tider at man kan gripe litt i blinde. Hovedinformanten poengterte på et tidlig stadium i min løpebane som lærer viktigheten av å prøve og eventuelt feile, for så å forsøke igjen på en ny måte; utforske antakelsene man har om eleven og videreutvikle instinkt/internaliserte kunnskaper (jf. Polanyi, 1958).

3.4 Andre framtrede diskurser i hovedinformantens undervisning

3.4.1 Diskurs om selvstendighet, veiledning, grundighet og atmosfære i timen

I intervju med hovedinformanten sier han følgende som svar på det førte spørsmålet om hva han mener er essensielt i undervisningen hans:

«Man kommer ikke på alt på én gang når man tar ting litt uformelt og muntlig, men (her er) noen hovedting som jeg synes er veldig vesentlige: Det ene er da å skape en god atmosfære, en god læring situasjon, møte eleven på det planet de er på, prøve å løfte dem opp til en god konsentrasjons – innsats og iver på time. Grundighet er også veldig viktig, etter evne, at man ikke forlanger all verdens ting, men at man bruker en viss intuisjon på, gjennom innsikt i eleven, å forstå hvor mye man kan kreve. Å kreve det og litt til, og så stoppe i tide, så det ikke når et frustrasjonsnivå hos eleven - eller deg selv.

Så snakkes det mye om at lærerens rolle skal være veiledning i disse tider. Jeg tror det har fått en litt overdrevet plass, ihvertfall når det gjelder vårt fag. Selvfølgelig skal vi være veiledere, for vi vil ikke undervise etter apekattemetoden, for da får vi bare apekatter som bare gjentar det du sier eller bare spiller på den måten læreren spilte på, uten å gjøre seg egne refleksjoner. I alle fall er det mange som vil få utslettet sine egne meninger, det blir en overkjøring med den gode gammeldagse metoden å være mester på: «Gjør som meg» – ikke sant? Men, det er ikke snakk om «enten-eller,» at man deretter skal gå over til å være veiledende, men både og. F.eks. når man skal tolke musikk eller jobbe med foredrag, er det en ide å gi eleven forståelse for at det er flere opsjoner, de har flere valg for hvordan de vil forme en frase, f.eks. dynamisk. Noen ganger synes det å være veldig gitt, men det er ikke *alltid* det, f.eks. i dynamisk arbeide. Man må hjelpe eleven til å forstå at de selv må treffe et valg, det er de selv som skal utføre stykket. Gjennom det kan man bygge opp elevens selvstendighet over tid.»

Hovedinformanten snakker om å gi eleven selvstendighet med dertil hørende problemløsningsverktøy, da opparbeidet over tid. Han vil at eleven skal bli «seg selv» som musiker, og ikke en kopi av læreren. Samme tanke finner man hos Gholson (1999, s. 147) når hun sier: «the background goal of the teacher is seen as helping the student to connect his own musical intuitions to the teacher's conception of musical expression as an energy design (*energy design* blir her forstått som forståelse av arkitektur og idékonstruksjon i musikken).»

Samtidig presiserer hovedinformanten at læreren ikke bare må ha en veiledende funksjon som blir løselig i forhold til faget, men vise eleven valgmulighetene man har i forhold til uttrykk. Dette forutsetter at eleven i noen grad er blitt fortrolig med fagets koder og fortellinger (jf. Nielsen og Kvale, 1999, s. 23). Hjelp eleven ta stilling til hva hun synes er vakkert og

interessant. Han fremhever også god stemning i timen som et arbeidsredskap for å skape inspirasjon hos læreren og eleven. Han snakker også om viktigheten av å over tid få en teknikk som fungerer og forteller om hvordan han arbeider med elevens kroppsfølelse fra meget tidlig i undervisningen, via ikke å bruke noter den første tiden, så eleven kan konsentrere seg mer om sittestilling og å bruke hånden hensiktsmessig. Han arbeider også, da egentlig i hovedsak, med å lære eleven egenøving. Hoveddelen av all læring ved instrumentalundervisning foregår alene eller med hjelp fra foreldre, ikke lærer (jf. Dreyfus og Dreyfus' tanker omkring «ikke sosial læring» i Kap. 2.3.2.).

Når hovedinformanten har gitt meg timer, har jeg merket hvordan det at han forlanger det beste av deg, gir deg tro på at du kan klare det. Lærerens hovedoppgave, i tillegg til å kunne faget sitt, kan på mange måter være å la eleven få lov å lykkes. Ha tiltro til dennes evner og utviklingsmuligheter og ikke ta for gitt at man vet hva personen egentlig er god for (jf. intervju med biinformant 1). Man kan få mange overraskelser i det man ser elever som ikke virker så utadvendte plutselig blomstre:

«Ja, og så er det vanskelig å si hvem som har det og ikke har det, for etter hvert som man lærer seg teknikk og får forståelse for alt man skal gjøre, kanskje lærer seg masse om framføring, kanskje finner en trygghet, blir moden, voksen reflektert, får opplevelser som preger en, så kommer plutselig noe som man ikke kunne forutsi at var eller ikke var der. (intervju med biinformant 2)»

Erfaringsmessig kan man, selv om man er meget vennlig, ha en sterk faglig agenda. I et intervju med Tim Janof¹³ snakker Frans Helmerson om faglig agenda:

«Pleeth (læreren) would give me a palette of alternatives, but like any teacher, even a very liberal – minded one like him, he certainly nudged me in certain directions.»

Shunryu Suzuki (1970) beskriver tanker omkring hvordan man kan få personer til å blomstre via å gi dem frihet og la dem more seg, men samtidig snakker han om hvordan dette ikke er mulig uten et regelsett for aktiviteten man bedriver, og regelmessig øving for å lære det man skal gjøre.

Man kan kanskje også trekke en parallell til dannelsesteori. Frede V. Nielsen (1998, s. 163) skriver i sin bok om hvordan «(musikk)faget medvirken til varetagelse af menneskers æstetiske opdragelse (synes) som noe fundamentalt.» Fra egenpraksis har jeg sett hvordan manglende

¹³ Intervju på Internett, se litteraturlisten for nærmere opplysninger.

øving ikke er noe godt utgangspunkt for dagen. Man kan bli forvandlet av øving, det fungerer som en praksis på linje med meditasjon og setter en i kontakt med det man kan oppfatte som ens dypere jeg. Ruud (1983, s. 129) henviser til John Payntors argumentasjon, hvor Payntor snakker om musikkfaget som et fag hvor man først og fremst forholder seg til egenopplevelsen. Musikkfaget står i kontrast til de mer kunnskapsorienterte fagene, som først og fremst formidler erfaringer som andre har gjort og opplevd. Man kan altså via å musisere eller lytte til musikk, gå på oppdagelsesferd i seg selv. For de fleste elever er musisering en hobby. Biinformant 1 snakket på spørsmål fra meg om viktigheten av «å tasse litt rundt,» (*tasse litt rundt* er mitt uttrykk, med dette litt merkelige uttrykket menes verdien av å utforske verden og hva som finnes i den, uten å ha for mange krav forbundet med dette.) Man ser ofte i en undervisningspraksis hvordan de unge har veldig mange aktiviteter i løpet av uken. Musikk kan kanskje fungere som en sikkerhetsventil her.

Einar Rusten (1997, s. 132) siterer i sin oppgave Gadamer:

«For «dannelse» er ikke den myke lærervisdom som pleies i de høyere skoler. Dannelse er et ord som henviser til den organiske natur. Dannelse betød opprinnelig og fremfor alt at en utvikling hadde ført frem til en dannelse, til en skikkelse, som nå utgjør det tingen eller personen egentlig er.»

Man har her et mye mer fundamentalt aspekt, forutsatt at man bruker øving som redskap til å danne og befeste et *jeg*.

Ruud (1983, s.136) skiller mellom to sorter øving. Den første er den man finner i lek og arbeide, den andre har en mer formal karakter idet man bevisst vender seg mot det egentlig problemet, tatt ut av sin kontekst. Denne øvingen får først mening når de oppnådde ferdighetene blir satt inn i en helhet. Den første typen øving har en ubønhørlig, nærmest asketisk form og opphører ikke før resultatet er meget godt. Man kan kanskje her finne «the rage to master (Williamson 2004, s. 31)» et begrep som brukes om unges motivasjon i boken *Musical Excellence*. Altså et altoppslukende behov for å utvikle det man anser seg som god til. Men, som Ruud (1983) nevner videre, så er intens øving på høyt nivå noe som man verken oppfordrer elever til eller noe som det er spesielt fokus på. Det store flertall av elever spiller dessuten som en hobby, og da blir det sjelden den helt intensive øvingen. Undervisning på et instrument blir mer det man håper er et middel til selvoppdagelse for det store flertall.

3.4.2 Diskurs om strukturering av undervisningen

Strukturering av undervisningen, bruk av metodiske grep og hvordan man skal arbeide med å forbedre stykkene og støtte eleven i dennes utvikling er sentrale tanker nå man skal undervise. Hovedinformanten sier følgende om dette:

«Jeg har undervist som praksislærer ved Norges Musikkhøyskole i 10 år, studenter som skulle ta metodikkeksamen i klaver. Det er vanlig hos, skal man kalle det en «nybegynnerlærer» (lærer som ikke har mye erfaring med undervisning) at denne, når den da skal begynne å hjelpe eleven, da er utrenet og bare plukker på en eller annen rytmefeil eller notefeil og ikke riktig vet hvordan de skal rette det opp. De viser kanskje bare hva det riktige er (ikke noe mer). Og her er de viktig å ha mange alternative metoder for feilretting. Som jeg sa i stad, er det bedre å ha et annet fokus, men de har lett for å henge seg opp i det (feilretting) og ikke ha noe annet fokus. Og da er ikke det den raskeste veien til målet, det tar uke etter uke før alle feilene er rettet. Det er mange måter å rette opp småfeil på, og det tilpasser man den enkelte elev. En måte kan være at læreren gjennomspiller og eleven lytter og sier det er annerledes der, der og der...»

Klaus Nielsen (1999, s. 127) skriver om det han kaller *frames*, heretter kalt *rammer*. Dette er et ord for tema eller temaer i undervisningstimen. Han sier videre at det som oftest er læreren som setter disse temaene, selv om eleven noen ganger også kan sette rammen. Unntaket fra denne «regelen» er hvis eleven skal holde en konsert, og trenger gjennomgang av mange aspekter ved stykket hun skal spille. Hovedinformanten snakker også om det han kaller «kjepphester,» læreres spesiell interessefelt, man kan kanskje kalle det lærernes rammer i forhold til seg selv og eget virke:

«Alle lærere har kjepphester og det er ikke alltid man er så bevisst disse. I forhold til egenøving er jeg veldig bevisst på å ha ro rundt denne, ihvertfall når jeg har tid til det. jeg forsøker å ha hovedfokus på hva jeg vil utvikle for tiden; det kan være i forhold til en komponist eller til klaverspillet generelt, om det er karakter, klanglige ting, bedre bevissthet omkring pedalbruk eller presisjon på rytme, det kan være så mye. Jeg forsøker å overføre noe av dette til elever. Jeg har alltid kjepphester i forhold til undervisning. Du snakket om dette med å få gode resultater og disse elevene som da ikke er helt middelmådige, som har et godt utviklingspotensiale. Selv om man behandler alle «likt» så blir det mer intenst med dem som har mye mer å fare med. På en måte blir det mer viktig, for dem, å være mer intens og utvikle det hele riktig.»

Så hovedinformanten bruker da egne rammer, det han er mest interessert i for tiden som referanse for egen undervisning og spesialområder for utvikling av især de mer interesserte elevene.

I Berliners (1986) kriterier for ekspertlæreren nevnes også hvordan den erfame ekspertlæreren strukturerer i form av å ta det som oppfattes som viktigst først (jf. «the dominance of the most urgent need» sitat av Pearls i Brown 1996, s. 38). En type navigering som må skje på instinkt og i form av å bruke internalisert, bearbeidet kunnskap, kanskje det som M. Polanyi (1958) kaller taus kunnskap. Bertil Rolf skriver i sin bok *Profession, tradition och tyst Kunnskap* (1995, s. 28) bl.a. om hvordan begrepet taus kunnskap hos Polanyi dreier seg om hvordan man greier å mobilisere kunnskapen man innehar i handling eller bruke den til å innhente ny kunnskap.

Ved observasjonene så jeg hvordan hovedinformanten strukturerte timene til de elevene på svært forskjellige måter; han lot ved en anledning elev A spille igjennom flere stykker uten å avbryte, elev B spilte et og et stykke og noen ganger med en hånd om gangen hvis det ikke falt så lett, elev C gjennomspilte hele og deler av (det var to forskjellige timer som ble observert) Liszts St. Fransiskus går på vannet, da utenat med en gang, med lærer på god avstand; en gang hadde læreren note, en annen gang underviste han etter hukommelsen. Dette kan tolkes som tre forskjellige måter å strukturere timene på; elev A har som sagt meget god konsentrasjonsevne, og man sparer tid ved å høre gjennom flere stykker for så å ta det man mener trenger mest tid og arbeide først, elev B konsentrerer seg ikke så godt og greier kanskje bedre å forholde seg til ett stykke om gangen, elev Cs situasjon kan kanskje tolkes dit hen at denne gis frihet, idet han kan veldig mye og dermed trenger andre korreksjoner enn en elev på lavere nivå. Jf. følgende sitat fra intervju med hovedinformanten:

«Vanligvis når man underviser så ber man om en gjennomspilling, og hvis stykket ikke er utrolig langt og utrolig nytt ville jeg bedt eleven spille gjennom hele stykket uten avbrudd. Da sitter jeg og lytter aktivt og vurderer de enkelte ting som skjer underveis, og prøver når eleven er ferdig, å ta en rask oppsummering i hodet over hvilke elementer det skal arbeides med. Hvis jeg er veldig heldig, hender det at ett element, eller et parameter, hvis man kan kalle det, det peker seg ut som noe det kan fokuseres på, som da hjelper andre brikker falle på plass. Det kan være bl.a. tempo som hvis det endres kan endre karakteren og medvirke til at f.eks. rytmen faller på plass også. Er det notefeil, må dette tas separat, men det er fint å ta et hovedelement først. Jeg forsøker da kjapt å velge en måte å angripe undervisningen på, som ikke nødvendigvis tar tak i hver eneste ting. Det kan være greit å spare noe til neste gang hvis jeg synes jeg har nok å jobbe med ellers. Eleven må heller ikke miste motet eller føle seg veldig angrepet av at læreren plukker på så mye på en gang. Men man må først sette eleven på rett spor og fjerne feil og blemmer som vil kunne sette seg fast. Visse ting er «skandaler» og må fjernes med én gang så de ikke gror fast og blir verre og verre. Andre ting, som tempo og pedal, kan man vente med til ting er mer grundig på plass. Det ideelle er at man slipper å småplukke, det blir morsommere undervisning da, men som regel blir det at man må sitte og jobbe med små, kosmetiske ting. Denne arbeidsmåten gjelder både nybegynner –og avansert nivå. På mer avansert nivå arbeider man gjerne med annet enn hos nybegynneren, der kan det være klanglige ting man ser på.»

Hovedinformanten snakker her om hvordan han tilpasser undervisningen til hvor godt eleven kan stykket, og hvordan man arbeider med forskjellige problemstillinger på forskjellige nivåer. Han kommer også inn på grundighet og posisjonering i forhold til hva eleven greier å ta imot i løpet av én time. Læringen bygger også på hva eleven allerede kan og kan kalles kumulativ (Howe, 1984, s. 11). Eleven bygger på tidligere kunnskap, tilegner seg nytt stoff som så kan benyttes til å tilegne seg ytterligere kunnskap. Læreren må møte eleven der denne befinner seg, noe også Gholson (1993, 1998) beskriver med eksemplifisering fra Dorothy DeLays undervisning. Læreren bruker sin akkumulerte kunnskap (jf. Rolf, 1995) til å bevege seg intuitivt mot elevens behov og setter gjerne en ramme (jf. «frames» i Nielsen 1999), hovedinformanten selv kaller det et parameter i sitatet over, som hovedarbeidsoppgave i timen. Han forteller også i sitatet hvordan tilstander som tilsynelatende ikke kan ha noe med hverandre kan avhjelpe hverandre. Her beskrevet i form av hvordan korreksjon av tempo kan få rytmiske elementer til å falle på plass. Slike korreksjoner krever stor og ledig erfaring både fra spill og undervisning, samt vilje til å prøve ut flere mulige løsninger for å finne den som er best egnet (jf. Dreyfus i forelesningen ved Norges Idrettshøgskole 2003, og beskrivelser om hvordan eksperten/innovatøren kan være i stand til å komme med ganske radikale problemløsninger). Frede V. Nielsen skriver også i sin bok om hvordan det i undervisningssituasjonene foregår det han kaller «en livlig, cirkulende bevegelse mellom teoretisk betonet overvejelser og praktisk erfaring. Den enen beriker den anden med både stigende teoretisk innsikt og erkendelse og mere bevidst og selvkritisk handling til følge (1998, s. 27).»

Biinformant 1 kommer med et interessant innspill idet hun snakker om den veiledende delen av undervisningen, coachingdelen (jf.intervju):

«Da handler det ofte om mennesker som har en veldig bra grunnsortering mellom jeg og du, en lærer som ikke blander seg inn i studentens *jeg*.»

Her et fokus på altruistiske motiver i forbindelse med undervisningen. La eleven utvikle seg på egne premisser. Nå må det riktignok endel styring til av faglig art, i sær når eleven er yngre og ikke har så mange problemløsnings strategier. En gjengse kommentar fra metodikk-klassen til Synøve Løchen var hvordan det å la eleven bestemme for mye repertoarmessighva denne skal gjøre, kan være en oppskrift på å ødelegge elevens spillelede. På den annen side er en viderekommen elev sårbar på den måten at denne trenger mulighet for selvstendighet. Heller ikke må ekstrastykker som spilles «i smug» ta over for den planlagte progresjonen, men i sitatet

over menes vel at læreren ikke bør påtvinge eleven egne ønsker og drømmer, men til syvende og sist respektere dennes personlige valg.

Man kan også trekke inn fenomenet S. Gholson (1993, s. 162) beskriver som «going-for-the-obvious-area-of-weakness (jf. også Pearls i Brown, 1996),» altså finne elevens spilletekniske og innstillingsmessige/motivatoriske hovedproblem/hovedsvakhet og starte korreksjonen med å arbeide med denne, da som undervisningsstrategi. Læreren bestemmer seg her for hvilken hovedteknikk/hovedområde han skal fokusere på for å gi eleven maksimal mulighet til å utvikle og forbedre flest mulig aspekter ved fremførelsen med et eller ganske få hovedgrep.

3.4.3 Diskurs om evaluering

Man kan skille mellom to typer evaluering: hva eleven kan greie i en gitt situasjon og hva læreren kan gjøre for å underlette arbeidsoppgavene eleven skal utføre. Det skjer også i utgangspunktet en diagnostisering idet eleven kommer inn til timen, som gjerne kan komme inn under kategorien evaluering (jf. intervju med hovedinformant):

«Jeg forsøker danne meg et inntrykk av hvordan elevens grunnstemning er når de ankommer. Er de slitne og «low key» etter en lang skoledag, er de stresset etter å ha skyndt seg gjennom trafikken, eller er de kanskje oppspilt og i ukonsentrert, godt humør. Dersom jeg kan møte dem på et noenlunde likt nivå umiddelbart, forstå og «matche» deres stemning sånn omtrent, så opplever jeg at det er lettere «å dra dem oppover». Da kan vi begge bli mer energiske, fokuserte og inspirerte sammen. Det er målet i alle fall.»

Evaluering helt fra starten av hovedinformantens timer med andre ord. I Sylvia Gholsons avhandling (1993, s. 152 og 157) skriver hun om hvordan det hun kaller «get acquainted questions» og forespilling hos Dorothy DeLay bidrar til å diagnostisere og lage rammer for timen. Hun beskriver hvordan spørsmål forteller om elevens forberedelse til timen, hvordan eleven forstår stykkets karakter og hvordan utføre denne. Biinformant 1 snakker om noe av det samme i sitt intervju:

«Man må tenke på hvorfor man skal vurdere prestasjonen. Er det for å få en karakter, eller er det for å komme videre. At man tenker «hvor skal vi nå jobbe for å komme videre.» Jeg tenker at det siste er mest interessant. Jeg synes det med karakterer er et plagsomt onde. Ihvertfall når vi snakker om høyere nivåer. Jeg synes det er ganske interessant å jobbe ut fra, også ser jeg på helhetsmessige ting. Når jeg vurderer dirigentstudenter så har man en prøvesituasjon eller en konsert, to situasjoner hvor det kreves forskjellige ting. Det er mange plan man arbeider på.»

Hun poengterer viktigheten av å bruke vurdering for å komme videre i stedet for å bedømme/sette en karakter.

Nanna-Kristin Arder (1996) skriver i boken *Sangeleven i fokus* om tre typer evaluering; formativ, summativ og diagnostisk evaluering. Den først er en evaluering hvor læreren vurderer om undervisningen fungerer som den skal, den neste er vurdering ved undervisningsløpets slutt f.eks. i form av en eksamen, den tredje er en evaluering av elevens læreforutsetninger. Hun nevner videre to grunner til at det foretas en vurdering; den første er for å gi eleven tilbakemeldinger på det hun gjør, den andre fungerer som et hjelpemiddel for læreren til egen utvikling. Hovedinformanten snakker om begge typer i intervjuet; han har sine «kjepphester» som han ser på for å finne måter å forbedre eget virke og han gir eleven direkte -og indirekte indikasjoner på hva hun gjør bra og hva hun må forbedre. De indirekte går på kroppsspråk og lyttemåte, direkte kommer han med praktiske løsninger som starter enklest mulig og etter hver bygges ut til et mer komplekst nett med arbeidsoppgaver.

Utvikingen hos elever kan også ha en progresjon som kan ta en helt annen retning enn det man i utgangspunktet tror:

«(...) og så er det vanskelig å si hvem som har det og ikke har det, for etter hvert som man lærer seg teknikk og får forståelse for alt man skal gjøre, kanskje lærer seg masse om framføring, kanskje finner en trygghet, blir moden, voksen reflektert, får opplevelser som preger en, så kommer plutselig noe som man ikke kunne forutsi at var eller ikke var der.(Biinformant 2)»

«Men apropos hva som kan læres; jeg tror jeg har valgt meg den sannhet at alt kan læres. (...) Jeg satt og snakket med en av de aller beste coachene i golf, som heter Pia Nilsson, som er trener for Annika Sørstam, og så spurte jeg: «når du har golfspillere som du vet antakelig ikke kommer på landlaget, hva sier du til dem? Hvordan jobber du med dem, motiverer dem, i en så klart resultatorientert idrett?» Da så hun på meg og sa: «Hvordan kan jeg vite det? Hvordan kan jeg vite at den personen kommer på 12-13 plass, og ikke har de fysiske og psykiske forutsetningene til å få det til? (...) Det kan jeg ikke, for plutselig så kan dét og dét klikke inn. Det har jeg sett mange ganger. Plutselig bare øker prestasjonen veldig mange hakk.» Det er bare en tanke for meg, for jeg tenker ofte i sånne musikersammenhenger. (...) Og det er en ganske begrensende tanke å tenke om folk. Selvfølgelig så sitter vi og vurderer om folk skal inn på et studium, og det kan være å gjøre dem en bjørnetjeneste hvis vi slipper inn noen som ikke får blomstre, men ihvertfall når folk først har kommet inn på et studium, og er i en sammenheng, så er det ihvertfall ikke meg som skal begrense dem, da skal jeg tenke at jeg kan overhode ikke vite hvor langt, eller hva som kan skje med den personen (...). Mange spør: «Hvor langt kan jeg nå, hva tror du?» Det er veldig ofte man ønsker å posisjonere seg. Poenget er å få folk til å være fornøyde med der de er, samtidig som man har en rastløshet til å komme videre. Fornøyd i ordets beste

forstand, at man ikke til enhver tid er misfornøyd, men likevel har en rastløshet. Jeg synes det er et interessant perspektiv at det er veldig fort gjort i en musikerkontekst å sette lokk og begrense hverandre, jeg tror ikke jeg blir bedre av å forsøke å holde andre nede. Jeg tror at hvis vi «backer» hverandre så er ingenting bedre enn det. Det er et levende musikkliv og blomstring vi er på jakt etter. (Biinformant 1)»

Biinformant en og to snakker her om coachingaspektet (jf. intervju med biinformant 1) ved undervisningen; hvordan få eleven til å bruke sitt potensiale og sine talenter best mulig, og hvordan lærerens innstilling og evaluering indirekte kan påvirke forløsningen av elevens evner. Det er også en mer generell diskusjon omkring innstilling til yrkespraksis og arbeide, men biinformantene snakker i hovedsak om faren ved evaluering og fordommer man kan ha i forhold til eleven.

Evalueringen kan også foregå som en avslipping opp mot et praksisfellesskap av typen desentrert mesterlære (jf. Kvale og Nielsen, 1999). I den desentrerte mesterlæringen er deltakelsen i praksisfellesskapet det vesentlige og eleven vil i hovedsak få sin undervisning innenfor fellesskapet.

For en pianoelev som tar privattimer, vil kontakt med praksisfellesskapet være svært varierende i mengde, men den vil være til stede i en eller annen form og kan da komme som elevkonserter, fellestimer og spilleklubber. Det siste er noe hovedinformanten holdt tidligere hvor han inviterte elever i samme alder til en sammenkomst for å spille for hverandre og sosialisere med elevkolleger. Fellestimer er ikke så vanlig innenfor privat musikkundervisning, elevkonserter derimot holdes gjerne regelmessig. Her vil elevene få høre sine medelever og de vil gjerne måle de forskjellige opp mot hverandre (jf. egen erfaring som elev og kommentarer fra egen praksis som lærer). Enkelte elever deltar også fra tid til annen i konkurranser. Dette er en arena elev C er kjent med. Elev C går da også som sagt i Talentskolen. Der vil det være fellestimer med interpretasjon, teori -og hørelæreklasser og årsprøver. Elevene blir hele tiden bedømt, og det vil skje en sosialisering inn i et praksisfellesskap med alt dette innebærer av måling opp mot hverandre og avslipping. Praksisfellesskapet vil imidlertid være av en slik art at man vil måtte forholde seg til både personsentrert og desentrert mesterlæring. Den personsentrerte mesterlæringen blir forholdet til hovedinstrumentlæreren med alt dette innebærer, den desentrerte orienterer seg rundt medelever og deres felles fokus på arbeidet med musikkfaget.

3.4.4 Diskurs om opptrening av musikalitet og sensitivitet

Roger Jeffs (1997) beskriver det han kaller *sanntidslytting*, et begrep som går på å oppfatte det musikalske forløpet mens det er i utfoldelse. Eleven må lytte «bortenfor/gjennom noten» og på det egentlige forløpet av musikken. Kanskje en god grunn til å spille utenat, idet man da nesten kan føle det som å få en ekstra sans? Som lærer vet man hvordan det er mye lettere å høre hva som foregår ved siden av instrumentet enn rett foran. For utøveren kommer det inn ekstra aspekter i tillegg til lyttingen: beherskelse av det tekniske apparatet, tanker omkring det man gjør, relevante og gjerne også irrelevante, de siste er ofte knyttet opp mot nervøsitet. Man må forsøke forholde å seg til lyden som faktisk kommer ut av instrumentet, i stedet for fantasier omkring lyden man har i eget hode (jf. intervju med hovedinformant).

I egen erfaring fra hovedinformantens undervisning og i de observerte timene pågikk arbeidet med musikalsk uttrykk nært knyttet opp til det tekniske arbeidet. Det var en bevisst vekselvirkning: Hva slags bevegelser og håndstilling lager hva slags klang, effekt og affekt. Han arbeider med å få spilleapparatet til å fungere ledig, så eleven blir i stand til å få ut det hun vil si. Dette blir så knyttet opp mot en bevisstgjøring av stykkets arkitektur. J. Mursell (jf. kap 2.5, 2.5.1 og Jørgensen, 1982) og S. Bernstein (1981) beskriver musikalitet som noe helhetlig som tar utgangspunkt i hvem utøveren egentlig er og hennes kontakt med alle aspektene ved sin kunnskap. Hovedinformanten starter med en bevisstgjøring av kunnskap omkring frasering på et tidlig stadium:

«Det er forunderlig når man underviser nybegynnere og stiller dem (ofte litt ledende) spørsmål om f.eks. frasenes lengde eller hvor høydepunktet befinner seg, hvilken frase de mener skal være sterkere; og så får man veldig fort logiske, «riktige» svar. Riktige i anførselstegn, de er ikke fasitsvar. Man lokker frem forståelse som allerede er der, men ubevisst og passivt. La dem forstå at det ikke er heksekunst, fiksfakserier eller noe mystisk i det hele tatt, men man må stille spørsmålet på en lettfattelig måte. Man kan f.eks. gi en nybegynner forståelse for at oppadstigende bevegelse kan være crescendo og nedadgående diminuendo, så har de det som et utgangspunkt og kan trene seg litt i den tankegangen. Da finner de fort frem. Siden kan man bli mer kompleks og si at: «Nei, oppadgående bevegelse kan godt være diminuendo.» i en annen sammenheng, men starte enkelt, så de ikke får for mange valg. Så utvider man repertoar og (antall) valg etter hvert.»

Det er snakk om å lokke ut kunnskap som allerede er til stede i eleven og videreutvikle denne. Bygge på kunnskaper eleven allerede har og utvide disse. La eleven få utvikle sin smak, fantasi og sans for skjønnhet -eksperimentere:¹⁴

¹⁴ Se også kapittel 2.5.

«My fun in having survived the same daily classes for ten years at the school was that I could play with the phrasing of any given step. I knew the steps would be different each day. Of course, some would not be right, but I was never told *not* to do this. (...) Later on I had a vocabulary I could choose from when doing a certain role. I would experiment with the the musical phrasing and, in a way, I could color the steps as well as the character I was portraying. I could actually make the steps fit the character. (sitat Eric Bruhn i Gruen (1979) *Eric Bruhn Danseur Noble*)

Biinformant 1 snakker også om arbeidsmåter for å oppnå større uttrykk knyttet opp mot det tekniske arbeidet:

«Det er mange plan man arbeider på. Jeg synes det ofte kan være ok å gi veldig sorterte oppgaver. For eksempel i direksjonsundervisning når de skal lede en prøve hvor jeg sitter og følger med, og skal vurdere etterpå, og gi valører, at jeg gir dem spesifiserte oppgaver, si: «På denne prøven skal din hovedoppmerksomhet gå på hvordan du snakker. De få gangene du åpner munnen, som regel er altfor ofte, ikke sant, skal du tenke på hva du sier, hvordan du sier det og hva slags ord du bruker, bare ha oppmerksomhet på det og så får vi vurdere det.» En annen gang er det kroppsholdning, pust og slagteknikk, en tredje gang er det hvordan du snakker til sangerne om klang og vokalteknikk. Dele det opp litt, ikke ta alt på en gang. Jeg ville gjort det på samme måte hvis jeg hadde instrumentalundervisning. Det er mange år siden jeg hadde det, men jeg ville gjort akkurat det samme, med å jobbe med anslag etc. Det kan også gjøres rent interprentatorisk; «nå er det dynamikken som er i fokus, da bryr en seg ikke så mye om det rymiske, men der og da er det dynamikken.» Og så sette sammen, og så er det selvfølgelig helheten som er det viktigste. Det kan være en litt lettere måte å jobbe på enn bare å snakke om de store følelsesmessige tingene. Man sorterer tilbakemeldingene litt, da blir det lettere for elevene å forholde seg til den feedback de får.»

Her er det både snakk om sensitivitetstrening, rammer for undervisningen (jf. «frames/rammer» i Nielsen, 1999) og andre arbeidsmetoder. Hos hovedinformanten blir arbeidet kanskje delt opp på en litt annen måte, idet han gjerne arbeider med det tekniske i små biter veldig nært knyttet sammen med det musikalske, samtidig som han sørger for god stemning og godt arbeidsklima på time, men han arbeider ofte med elever under konservatorienivå, som på mange måter vil trenge en annen oppfølging enn en konservatoriestudent fordi de ikke har samme erfaring og et teknisk apparat som ennå ikke fungerer fritt. En konservatoriestudent har gjerne mange problemløsningsstrategier, og kan derfor arbeide mer med overblikk. En elev på lavere nivå trenger å få mer erfaring og bygge opp sine problemløsningsstrategier.

Biinformant 1 snakker også om konkrete øvelser for å arbeide med sanseapparatet:

«Jeg jobber ganske mye på studentene på dette med sansekanaler, sånn at de ikke bare utvikler det visuelle eller det kinestetiske, det følelsesmessige eller det auditive. Noen har det jo slik at hvis de kjenner mye når de musiserer, så hører de dårligere. Mens andre kombinerer hørsel og følelser veldig godt, men ser kanskje nesten ikke notene; det er mange varianter. Så det å trene (sansekanaler.) Det ber jeg ofte studentene om å gjøre, gå ut, aller helst, i naturen og bestem deg for f.eks. å trene det visuelle. Vedkommende kutter da ut lydene, hører ikke etter noe som helst, ser på nært hold, langt hold, ser etter den fargen, etter en annen farge, så legge vekk det (visuelle) og så konsentrere seg om lytting. Jeg hører fugler, bevegelser, at det er noen lyder langt borte, forsterker lyden som er nærmest, visker ut lyden som er langt borte, høre hva slags lyd som er bak meg og ikke foran meg. Trene sansene på en måte som man har enormt behov for i musisering og som er annerledes enn å sitte ved instrumentet ditt og holde på. Tenk på alle eventyrene, hvor mye de kan si oss om viktige ting.»

Det er her snakk om trening av sanser og fantasi. Forslaget er å trene en sans om gangen. Kanskje komme mer i kontakt med egen kropp? Hege Jahren (2004) skriver i forordet til boken *Musikk til begjær, kropp til besvær* om hvordan musikere gjerne blir betegnet som «the sitting athletes.» Det er snakk om mye kroppslig, kinetisk intelligens (Gardner, 1993) når man skal spille et instrument, finmotorikk som skal fungere. Man må ha en høy grad av selvdagnostisering i form av følelse for egen kropp og fantasi, som da også nødvendigvis er korrigert av hørsels- og synssansene til enhver tid. Man arbeider kontinuerlig for å få kontakt med egne sanser, vøren, følelsesliv og få følelse for hva som fungerer i og med – ikke mot kroppen. I håp om å få teknikk som gjør en i stand til å forme musikken slik man ønsker.

Frans Helmerson sier følgende om et interessant aspekt ved dette i et intervju med Tim Janof:¹⁵

«You have to totally convince yourself that you know what the composer had in mind when he or she wrote the piece. Why is there a dynamic change here? Why was the tempo chosen? Why is the structure the way it is between various voices? If there is a strong melodic line, why is the accompaniment so thin? If the accompaniment is very syncopated, how does this affect the melody? All sort of issues contributes to you understanding of a piece, and it is up to you to decide what the answers are. After you have answered these kinds of questions, you have to become so emotionally involved in the piece that the listener believes you must have some special connection with the composer. You even have to do this with works you don't think of as first rate. It is your job to make all pieces seem like they are products of geniuses.

Dette er riktignok en voksen, moden musikers arbeidsaspekt, men man kan vel si at all trening

¹⁵ Intervju funnet på Verdensveven. Se litteraturliste for nærmere referanse.

innenfor fremførelse av kunstmusikk går i en slik retning. Hovedinformanten kan vel imidlertid sies å drive en viss grad av musikalitetstesting (jf. Kap. 2.5.1), men da ganske uformelt og ikke dømmende på noen måte. Han spør stadig diagnostiske spørsmål til eleven for å aktivisere dennes kunnskaper og finne ut hva eleven vet helt bevisst. Innenfor områder med musikk som tar utgangspunkt i notasjon, er framførelsen nært knyttet opp mot tolkning av notebildet. Musiseringen er altså å bevege seg bortenfor notebildet og lage en syntese av notasjon, det man vet om oppføringspraksis og stilfølels og så knytte dette opp til fantasi, erfaring av levd liv og kontakt med eget følelsesliv. Alt dette knyttet opp mot graden av teknikk man til enhver tid besitter. Teknikken er redskapet til å presentere produktet av viten og og det man kanskje kan kalle musikalitet.

3.4.5 Diskurs om selvdrevne elever

Selvdrevne elever er i kontakt med både sin ytre og indre motivasjon (jf. Arder, 1996)
Biinformant 2 sier følgende om inspirasjonskilder:

«Inspirasjonskilder er en veldig stor pott. Det kan være opplevelser man har, personer man treffer, innspillinger, konserter, operaforestillinger, det som får en til å tenke at: «dette vil jeg.» I tillegg så kan miljøet rundt ha noe å si for hvordan eleven utvikler seg, om eleven tilhører et fagmiljø eller ei, har mye å si. Om eleven har venner som skjønner hva man holder på meg. Så er det også alt det som kan innvirke negativt som kommer fra alt det samme, det kan gå begge veier. Og så er læreren viktig.»

Monica Nerland (2003, s. 132) skriver om noe en av lærerne i hennes studie kaller en «oppvåkning» til en selvdrevenhet i forhold til musikken og musikkutøvelse. Læreren i Nerlands studie snakker videre om en levendegjøring av musikken ved å knytte den til det fysiske aspektet ved musikkutøvelsen og friheten i det tekniske apparatet. Det blir da snakk om hvordan en velfungerende teknikk kan gi eleven nysgjerrighet og energi i forhold til arbeidet med musikken, en flyt (Csikszentmihalyi, 1990) i forhold til arbeidet hun holder på med. Når teknikken fungerer er det også veldig mange musikkstykker som plutselig blir tilgjengelige, noe som kan stimulere nysgjerrigheten ytterligere. Gholson (1993, s. 72) skriver også, idet hun henviser til Gherke, om det hun kaller en oppvåkning/forvandling til å se verdien i arbeidet og muligheten for å forholde seg godt til kravene som blir stilt ved lærerens tro på eleven og dennes vilje til å hjelpe eleven til å utvikle sitt potensial.

Hovedinformanten arbeider mye med teknikk tett knyttet opp til uttrykket man skal ha i stykket og notebildet som formidler hva som skal foregå. Han forteller her om elev B som hadde store tekniske problemer da han kom til hovedinformanten for å få undervisning:

«Det var snakk om blant annet å vise håndstilling. Han hadde det med bl.a. å strekke ut fjerde –og femtefinger stivstrake og ta karateslag på klaveret med dem. (synger tre toner; typer c, d, e vanlig få sterkt f(bang), g(bang).) Og det fikk han til i fart også... helt utrolig, verst med femtefinger. Nå begynner han få en avrundet håndstilling, men han vil helst flate ut litt med femtefinger fortsatt. Gjennom den perioden våknet hans lytte evne gjennom enkle øvelser; treklangsøvelser med pedal mm. Da følte han etter hvert at det var ganske behagelig å spille instrumentet hvis man har en ok teknikk. Ha en håndstilling som ikke jobber mot ham... Han har blitt veldig ivrig, litt til min forbauselse, men det er kjekt.»

Løsningen av tekniske problemer har altså hjulpet elev B å få større entusiasme for sin pianospilling. Hovedinformanten snakker videre om motivasjonsskapende arbeid:

«En ting som lettere skaper begeistring og motivasjon, er når man kan jobbe med karakter (i stykkene), noe som oftest mangler hos barn og ungdom som ofte jobber intuitivt og apekattaktig. Å få tilbakemeldinger på hvordan de kan få karakter i spillet sitt glemmer de ikke så lett fordi det vil prege et helt stykke og innstillingen til stykket. Mens å bestemme et foredrag/dynamikk selv, i den grad de kan bestemme dette selv, det vil nok stimulere, men det kan være så mye informasjon, så mye de skal huske om det de har bestemt at det ikke vil være den aller letteste innfallsporten, mens det å finne stykkets karakter, hvis det kan løse for andre ting, helhetsforståelsen, så kan det ofte sette i gang god øving.»

Det fysiske aspektet ved musiseringen anses derfor ikke som tilstrekkelig, men knyttes opp mot helhetsforståelsen og forståelsen av stykkets karakter. Hovedinformanten snakker om hvordan selvbestemmelse og forståelse av det emosjonelle innholdet kan forløse og motivere til øving.

De profesjonelle idealene er imidlertid høye. I Tanasescu og Bergauanus bok *Lipatti* (1996, s.22) siteres et brev fra Folorica Musicescu:

«I believe that once a pianist or a violinist knows his métier – which means that he has perfect control over his instrument which he uses to interpret the music – then, if he be a true artist, and not one content with a faithful reproduction of the musical text down to its minutest detail, he will seek to express the quality of emotion which a particular work evokes in him, and he will succeed in doing this without even being aware that he is doing so.

He will not be satisfied until the sounds he produces will have the right quality and relationship to what he hears in his imagination. Just as a painter looks away from the canvas to the landscape which he

paints as he sees it, in the same way a musician must listen again and again to make sure that the light and shade, the colour, make a perfect match with what he hears in his inner ear.

A musician is not only a painter, he must be an architect and a sculptor as well. As in all the arts, he must learn to maintain an equilibrium of values and never lose sight of his ultimate aim which is to create an harmonious whole.»

Musikeren, eller eleven, trenger å inneha en sterk følelse for hva hun kan få sin egen kropp til å prestere. Hovedinformanten kommer i sin undervisning stadig tilbake til det tekniske arbeidet, kroppslig ledighet. Dette eksemplifiseres på forskjellige måter via den ledige og teknisk avanserte elev C, til den stadig litt forknytte og, da han startet hos hovedinformanten, teknisk uskolerte elev B.

Nerland (2003) snakker om hvordan det hun kaller studentens habitus påvirker valg av instrument og evne til å tilegne seg instrumentets krav. Hovedinformanten snakker også om hvordan valg av instrument kan påvirke den tekniske skoleringen og motivasjonen:

«Det er jo en god del folk som kommer inn på musikklinjen, som ikke kan skikkelig noter og så detter litt ut, sliter, men så er det andre igjen som har samme utgangspunkt som våkner og blir stimulert av miljøet. Har man hatt en elev i noen år og vet de er særlig uegnet, ikke umusikalske, men kanskje har valgt feil instrument eller noe slikt, er det ikke det man vil anbefale dem å bruke tid på.»

Man føler også, gjennom erfaring med øving, hvordan hånden tilpasser seg oppgavene den skal gjøre. Som musiker er man imidlertid utsatt for en relativt hard konkurransesituasjon, det er mange som kan gjøre samme jobb. Man skal også forholde seg til å være i form fysisk og psykisk. Ulla Britt Lilleaas beskriver i artikkelen *Kroppslig beredskap som vane* (Sosiologisk tidsskrift, nr. 2, årg. 2005) hvordan en kropp i helspenn kan arbeide mot seg selv. Hun henviser til Deborah Lupton som skriver om hvordan følelsene kan betegnes som diskurser kroppen gir uttrykk for gjennom fysiske utslag av forskjellig art. Hun beskriver hvordan kroppen speiler sinnets tilstand.

3.4.6 Diskurs om autentisitet og verdien av erfaring

Under observasjon av elev A innfører hovedinformanten en liten tidsriktig improvisasjon i form av en gjennomgangstone og en ekstra trille i en menuett av Krieger. Hovedinformanten forteller i intervjuet om hvordan han bruker tidsriktig improvisasjon fra et ganske tidlig stadium i undervisningen. Jeg har også sett hvordan elever på hovedinformantens elevkonserter lager improvisasjoner i reprisen i f.eks. sonatine satser. I intervjuet gir hovedinformanten følgende begrunnelse for bruk av (tidsriktig) improvisasjon:

«Når en elev har lært et stykke utenat og stykket har reprisedeler, oppfordrer jeg eleven til å variere disse av følgende grunner: Det har vært oppføringspraksis i lang tid, men er ofte et forsømt kapittel hos amatørpianister, det stimulerer elevens fantasi, det kan oppleves som frigjørende ikke alltid å måtte være en «slave» av notebildet, det kan gjøre dem stilbevisste, det kan gjøre musikken og undervisningen mer levende og i beste fall kan dette stimulere eleven til å erkjenne at de aldri behøver å gjenta seg helt likt noen gang og at det ikke dreier seg om å skape en ny generasjon «papegøyer,» men heller kreative, fantasifulle musikere.»

Han vil altså vise dem muligheter, bygge opp stilfølelse, utvikle fantasi, frihet og selvstendighet gjennom å stimulere til tidsriktig improvisasjon.

Biinformant 1 snakker om hvordan man kan bygge opp et metaperspektiv til musikkutøvelse via improvisasjon og komposisjon:

«Lage egen musikk er et kjempepluss. Kunne improvisere er et enda større pluss. Fordi jeg tror det gir en slags metaposisjon til musiseringen, som kan gi en god påvirkning til det du gjør som utøver. Eller som lærer for den saks skyld. Jeg har komponert veldig lite selv, jeg har arrangert en del, men ikke mye komposisjon, ikke annet enn da jeg studerte, men jeg kan merke at jeg savner en sånn innsikt i det kompositoriske håndverket; improvisasjon. Det er mange former for improvisasjon, alt fra veldig stiltro improvisasjon, hvor du lærer en del håndverksmessige saker, til en helt fri (improvisasjon). Det blir jo som å leke veldig fritt, så jeg trives veldig godt med det at alt ikke skal være fastspikra. Jeg har holdt på med endel improvisasjon innenfor kor - improvisasjon mye innenfor folkemusikk konteksten, og da blir det en styrt improvisasjon, enten styrt fra meg eller bare la det slippe løs i grupper. Så det er mange forskjellige nivåer på det. jeg tror rett og slett det er en veldig positiv, bra ting, men jeg synes det er kjipt hvis det blir sagt «hvis ikke du kan improvisere, eller hvis ikke du ikke kan komponere så du ikke studere...» Jeg tror ikke det er så nyttig å tenke i de båsene. Jeg tror improvisasjon gir en veldig naturlig omgang med det musikalske uttrykket. (Fullstendig intervju)»

Biinformant 1 snakker om metaperspektivet over musikken når man kan komponere og improviserer. Det er her tanker omkring komponering hos en person som allerede har et stort sett kunnskaper omkring musikk og musikkutøvelse. Barn må start enklere. En begynnende elev kan lage lyder på pianoet som kan kalles komposisjon, mens improvisasjon, her definert som musikalske ideer som er ment å fremføres en gang, for så å forandres (Hallam, 1998, s. 218), krever bruk av en avansert kognitiv forestillingsevne (ibid.). Lyden som lages må bli forstått og hørt på nesten samme tid og utøveren må bestemme seg for hva hun vil gjøre med materialet og hvordan behandle det. Hovedinformanten bruker en undervisningsstrategi for å lære improvisasjon som Susan Hallam (ibid., s. 221) beskriver som «sanntidskomposisjon som består av variasjoner, ornamentikk etc.¹⁶» Eleven starter med å lage en gjennomgangstone på et gitt sted for å legge til en trille en tone eller to senere. Hovedinformanten viser dermed elev A muligheten for å lage en variasjon, senere eventuelt en improvisasjon på liknende måte.

Når eleven får forsøke enkle kompositoriske grep kan også dennes nysgjerrighet overfor håndverket bli styrket. Eleven kan dermed få bedre kjennskap til komponistenes intensjoner. Nerland (2003, s. 160) skriver om hvordan læreren kan legitimere sin undervisningspraksis gjennom å vise til tidsriktig fremførelse. Samtidig nevner hun dilemmaet med moderne instrumenter og dets endrede klangbilde.

Notebildets struktur er også et aspekt ved autentisitet idet det er utgangspunktet for forståelse av notert musikk i den klassiske tradisjonen. Eleven trenger en forståelse for hva tegnene i notebildet egentlig betyr. Hovedinformanten forteller noe om dette utfra egne erfaringer som ung pianoelev:

«En annen ting som jeg selv husker som en periode hvor noter ble noe vanskelig noe, var fordi jeg følte det var for mye informasjon kastet på meg på en gang, uten forklaring eller dveling og trening lenge nok. Man kan f.eks. introdusere veldig mange noteverdier på en, to, tre og pausetegn, punkteringer og jeg vet ikke hva. Det dukket opp buer, alle slags buer og det ble ikke forklart noen ting. Jeg tenkte intuitivt: «Det har noe med legato å gjøre, kanskje. Å ja, det er noe som heter bindebuer, men resten vet jeg ikke noe om...» I lærerens iver etter å spille ordentlig musikk, ikke sant?»

Når man underviser, er det ofte faglige agendaer som er skjult for eleven, enten i form av aspekter denne kanskje ikke kan forstå fordi den ikke innehar samme kunnskaper som læreren, eller drømmer og tanker læreren kan inneha på vegne av eleven. Biinformant 1 omtaler viktigheten i å kunne skille godt mellom seg selv og den andre (jf. Intervju biinformant 1).

¹⁶ Min oversettelse.

Hovedinformanten snakker i sitatet over noe om slike aspekter.

Når hovedinformanten har undervist meg, har han ofte fokusert på å plukke notebildet fra hverandre med arkitektoniske, stilmessige og notasjonstekniske aspekter forklart. Han trekker gjerne inn teori som praktiske øvelser som blir en del av undervisningen og fremmer teoretiske aspekter ved musikken. Berliner (1986) skriver om hvordan ekspertlæreren ser på elevens kunnskaper fra et ståsted hvor hun er mer interessert i elevens forståelse for faget, enn f.eks. hvor mange feil man finner i en besvarelse. Et slikt meta-aspekt finnes ofte i hovedinformantens undervisning. Han vil skape en helhetsforståelse av notebildet og hva det formidler, samt trekke inn interessante aspekter ved stilen og tidsepoken, og gjennom kunnskapstilegnelse oppfordre til nysgjerrighet hos eleven. Han lager en helhetlig undervisning. Han uttaler også følgende på slutten av intervjuet:

«Vi er privilegerte fordi vi får arbeide med hele mennesket. Ikke som de som sitter med datamaskiner hele dagen og kanskje kjeder seg.»

Han ser altså musikken i et helhetsmessig perspektiv hvor det må være samhandling mellom teknikk, kunnskaper og hvem eleven er som menneske. Musikken skal speile (jf. Mead, 1998) en syntese av komponist og utøver, og utøveren skal få den best mulige tilrettelegging på alle plan. Det blir en balanse på alle plan mellom konkret kunnskap og et coachingaspekt:

«En lærer kan være den som observerer og gir veldig konkret, eksakt tilbakemelding. Så kommer jo det med å få det forløst, få det ut i det store livet med stor L og kunsten med stor K...(ler) Jeg jobber hele tiden med å finne en slags balanse mellom når vi skal inn på det, den store biten der og når vi skal være veldig konkrete og nøkterne. (Biinformant 1 i intervju)»

I Nielsen og Kvaales bok *Mesterlære* (1999, s. 65) skrives det om hvordan en musikkelev med ambisjoner må arbeide sammen med en anerkjent musiker og dermed «tilegne seg denne kunstnerens stil, som ikke er et spørsmål om regler, fremgangsmåter og teoretiske modeller (...), men snarere (...) en modell i betydning (av) et forbilde man kan imitere.» Her blir situasjonen en litt annen på lavere nivå. Det trenges en annen form for kompetanse i det man ikke har de førnevnte problemløsningsstrukturene på plass. Eleven trenger kanskje en enda mer helhetlig undervisning på lavere nivå. Susan Hallam (1998, s. 229 - 231) beskriver tre nivåer i læring fram mot et profesjonelt nivå:

- I det første er det fokus på lærerens evne til å skape interesse hos eleven ved oppmuntring og lek. Det er mer fokus på lekende aktiviteter enn på vurdering og

fremgang. Det presiseres hvordan eleven på dette nivået, trenger fokus på positive aspekter ved musiseringen for å ønske og få den nødvendige motivasjonen til å greie det videre tekniske arbeidet som må til i neste nivå.

- På det andre nivået blir det mer fokus på systematikk, kunnskaper og ren ferdighetstrening. Undervisningen blir mer formell og mindre personlig. Det kommer gjerne fokus på eksamener og konkurranser. Det blir flere aktiviteter i tillegg til timer i det læreren skaper mulighet for deltagelse i konserter, sommer skoler og møter med andre ekspertlærere.
- På det tredje nivået har eleven bestemt seg for musikk som studium. Eleven har da gjerne en lærer som er anerkjent som ekspert på sitt felt. Den personlige bindingen mellom elev og lærer opphører på mange måter, fokuset er flyttet til å prestere og fremelske egne ferdigheter og musikalsk personlighet. Læreren viser på dette nivået eleven de musikalske verdiene og fagkodene som trengs for å gjøre musikk til profesjon.

Under observasjonen av hovedinformanten fikk jeg se undervisning som for så vidt omfattet alle tre nivåer omtalt av Susan Hallam. Ingen av elevene var helt nybegynnere. Elev B kan vel sies å befinne seg i en overgangsfase mellom Hallams nivå en og to, men er mer over i nivå to, elev A er i nivå to og elev C befinner seg på nivå tre. Hovedinformanten har både en utstrakt erfaring som utøver som setter ham i stand til å undervise avanserte elever, og en interesse for å arbeide med yngre elever. Nå behøver man kanskje ikke ha helt spesielle erfaringer for å undervise avanserte elever, det kan også i enkelte sammenhenger holde med andre former for kunnskap (jf. intervju med biinformant 1). Jeg tenker her på coachingaspektet, å få eleven til å forløse sitt beste.

Biinformant 1 snakker videre i intervjuet om syntesen mellom teori og den praktiske delen av musikkstudiet:

«Da jeg studerte greide jeg ikke helt å oppfatte hvor nyttig gehør -og teoriundervisningen var, da ville jeg spille og musisere, men i ettertid ser jeg at det er veldig viktig. Innenfor direksjonsfaget er det knallviktig med verkanalyse og alt som har med gehør å gjøre, især innen kordelen for man skal stemme instrumentet hele tida. Så det er et veldig viktig fag. Det som er så kjipt er at jeg som student ikke helt greide å se sammenhengen. Jeg greide det da jeg gikk på diplom, husker jeg, og det var ikke minst takket være Astrid Krognest som jeg hadde i hørelære. Hun greide på et eller annet vis å inkorporere det

i (sammenhengen...) ellers så var det dessverre mye en pest og en plage. Jeg skjønner heller ikke hvorfor det skulle kjennes som om de to var i konflikt med hverandre. De er jo egentlig ikke det. De er bare med som det som kalles støttefag, men av og til kjentes de ut som støttehjul som man egentlig ikke hadde lyst til å ha med fordi man egentlig hadde lært å sykle. Og jeg ser i ettertid at jeg absolutt trengte det. Så hvis det hadde vært mulig å få inkorporert det enda mer i ...at det på et eller annet vis kunne oppleves som ... at jeg som student kunne ha *skjønt...*»

3.4.7 Diskurs om bruk av artefakter

3.4.7.1 Noter som artefakt

Monica Nerland (2003, s. 240) skriver om hvordan «de fleste praksiser inkluderer bruken av kulturelle redskaper, også kalt *artefakter*, av et eller annet slag. Dette er redskaper som er designet for bestemte formål, ofte utviklet over tid, og som kan forstås som materialiserte diskurser, i det de er bærere av bestemte forholdningssett og anskuelser relatert til den aktuelle praksisen.»

I en undervisningspraksis forholder man seg til artefakter som noter, bøker og innspillinger. Innenfor en tradisjon med klassisk vestlig kunstmusikk er de skriftlige kildene essensielle. Hele musikktradisjonen baserer seg nettopp på skriftlige kilder. Forskning omkring utgaver blir derfor en viktig del av opplæringen. En av de aller viktigste bestanddelene i hovedinformantens undervisning er da tolkning av notebildet. Dette er noe det arbeides kontinuerlig med gjennom flere år, helt til eleven har meget god kjennskap til noteverdier, forskjellige former for staccato og deres notasjon, buenes funksjon, da gjerne relatert til skriftlige kilder om oppføringspraksis, musikkuttrykk, relatert til hovedinformantens gode kjennskap til italiensk. Han lærer eleven alle betydninger av musikkuttrykk han kan, eksempelvis presiserer han at *presto* på italiensk heller burde oversettes med *kvikt* enn med *hurtig*. Her blir ordet *kvikt* et karakterord, mer enn bare en tempoangivelse. *Adagio* oversettes med *sakte* og *mykt*, i stedet for den vanlige formen man finner i norske ordbøker med bare *sakte* osv. Han forteller om grammatikalske teknikaliteter ved ordene.

I egen undervisning hos hovedinformanten har jeg også sett hvordan han underviser nøye i bruk av betoning og deres «personlighet»/funksjon i musikken. Relevansen for musikken er å signalisere hvor man befinner seg i takten via tyngdepunkt, og tanker omkring hvordan f.eks. totakt kan være mindre omstendelig enn firtakt, eller hvordan man kan tenke tung, lett, lett, lett, lett, lett i 6/8 dels takt, i stedet for tung, lett, lett, litt-tung, lett lett og dermed umgå falske

aksenter (aksenter på gale steder i takten) og kanskje få mer flyt og driv i en ofte drivende taktart etc. Dette blir også midler eleven kan bruke til å skape et selvstendig uttrykk. Hun lærer tolkningsmuligheter innen form, notasjon og nøyaktighet i forhold til de signaler noten gir om komponistens intensjoner. Dette er riktignok snakk om tøkning. Det er mange utgaver av samme verk. Samtidig læres hun opp til muligheten av stil- og tidsriktig improvisasjon. Notene er basis for undervisningen og fungerer som støtte for hukommelsen (Nerland, 2003). Hovedinformanten presiserer imidlertid hvordan undervisning i notelesning må foregå suksessivt og snakker noe om egne erfaringer som begynnerelev:

«Jeg har ikke opplevd det selv fordi jeg begynte som 13 åring og iveren til å bli klok på disse kodene var så sterk så jeg opplevde ikke noen pliktfølelse...men det var veldig fristende (sånn som mange har det) å lære ting utenat med en eneste gang... og da heller kunne sitte der og føle og oppleve...andre stimuli.

For enkelte hjelper det mer å snu notebildet. Så diskanten er på deres høyre side og bassen på deres venstre, så de får en sterk kroppslig, grafisk forståelse for instrumentet/tangentbrettet. Jeg pleier alltid vise dem det og vente til jeg får et «aha, ja vel.» En annen ting som jeg selv husker som en periode hvor noter ble noe vanskelig noe var fordi jeg følte det var for mye informasjon kastet på meg på en gang, uten forklaring eller dveling og trening lenge nok. Man kan f.eks. introdusere veldig mange noteverdier på en, to, tre og pausetegn, punkteringer og jeg vet ikke hva. Det dukket opp buer, alle slags buer og det ble ikke forklart noen ting. Jeg tenkte intuitivt: «Det har noe med legato å gjøre, kanskje. Å ja, det er noe som heter bindebuer, men resten vet jeg ikke noe om...» (...) Det er veldig mange som ruser. Jeg vil helst at eleven føler seg helt trygg på et hvert nivå de er på og ikke går for fort frem bare for å spille fort og imponerende. Her tror jeg det er veldig mange synder hvor læreren har en rastløshet etter å vise frem flinke elever, og kanskje også foreldrenes forventninger...»

Hovedinformanten snakker om undervisning på elevens premisser. Han snakker om ikke å innføre for mange tegn og kommandoer på en gang, arbeide med det rent visuelle på en enkel måte, idet eleven får se at oppadgående bevegelse i notebildet tilsvarer oppover mot lysere register på pianoet osv. Han snur eventuelt noten så linjesystemet peker oppover, så begynnereleven får se at linjen med f-nøkkel er på venstreside, som venstre hånd, og linjen med g-nøkkel på høyre side, som høyre hånd. Dette kan være klargjørende for små elever, som har et enkelt notebilde med venstre hånd notert i f-nøkkel og høyre hånd i g-nøkkel (jf. f.eks. Eva Sandvik Stugus hefte *Lær å spille piano (1970)* hvor slik notasjon brukes mye). Hovedinformanten snakker også om viktigheten av overlæring¹⁷ på hvert stadium for å gi eleven

¹⁷ Overlæring/overlære: Begrep som ble brukt i metodikkundervisningen på Barratt-Dues Musikk institutt av Synøve Løchen. Det henspeiler på å kunne et stykke spesielt godt og kunne spille det sikkert.

den nødvendige tryggheten og sikkerheten hun trenger til å komme godt videre uten å måtte gå tilbake for å tette hull i kunnskapene.

3.4.7.2 Innspillinger som artefakt

Innspillinger brukes også som artefakt. Hovedinformanten kommer gjerne med anbefalinger av innspillinger han synes er gode. Begge biinformantene nevner tanker omkring bruk av innspillinger:

«Det er et problem synes jeg, i våre dager. Det er det at det i våre dager er så utrolig enkelt å høre (på andre musikere), man bare får tak i en cd plate og så ... det er så veldig enkelt, også i forhold til dette å gå på livekonserter, jeg har enorm tro på dette å gå på livekonserter og høre andre musikere live i forhold til dette med å innstudere et stykke selv. Først gjøre det/innstudere det selv, gå den litt tunge veien, finne seg en egen tolkning, så etterpå høre på minst tre (innspillinger), hvis man først skal høre på noen andres innspillinger så må det minimum være tre. Og så kan det være at «å ja, jaha.. hun gjorde sånn der i den overgangen» Men, jeg tror veldig på dette å tråkle seg gjennom krattet og kjempe litt først. Det tror jeg gir et bedre resultat – pluss at det gir mer originale tolkninger. Det er en problematikk nå synes jeg, at det blir veldig lett mainstream. Ta Bachs H-moll messe. Det finnes tusenvis av innspillinger og mange av dem er ganske like, men hvor interessant er det? Før det var mye CD plater/LP plater ble det nødvendigvis mer originalt – for folk hadde sjanse til å dyrke (sin lokale variant)... Og på den internasjonale scenen reiser folk rundt og har prøve maks en uke med et orkester enten det nå er som dirigent eller solist. Du har veldig kort prøvetid, og det skal produseres enormt og da skal det veldig mye til å velge løsninger som er litt «far out.» Og det skal ikke støte folk. Det er en del jeg merker jeg kjemper litt med i den klassisk musikkscenen som sådan. Det skal helst pakkes litt inn så det ikke støter for mye. Og det opponerer jeg mot. (Biinformant 1 i intervju)»

Biinformant 2 sier følgende:

«Jeg synes det er veldig greit hvis du kan ha fem ulike innspillinger. Hvis du bare har én så kommer vedkommendes tolkning ubevisst inn. Det er viktig å høre, både innspillinger og konserter; skjønne hva det dreier seg om, bare få kunnskap. Viktig bare å se musikere også, hva gjør man...»

Biinformant 1 snakket i intervjuet som ble visket ut også om å forholde seg til flere innspillinger. Hovedinformanten kommer gjerne med flere innspillinger eller supplerer det eleven allerede har av lydopptak. Plater og noter kan anses for å representere faghistorie.

3.4.7.3 Hovedinstrumentet som artefakt

Selve instrumentet kan også sees på som et artefakt. Pianoet har, som sagt, hatt en stor utvikling som instrument gjennom århundredene (jf. Belt, Meisel et al., 1988, samt Nerland, 2003). Musikken gjenspeiler dette med økt omfang og foredragsmessige forandringer i tillegg til stilforandringen som er til stede pga. historisk utvikling. Monica Nerland (2003, s.245) skriver om hvordan musikerutdanningen «blir en disiplinering av kroppen, der det å kultivere smaken og innordne seg etter legitime standarder innebærer å trene kroppen til å reagere og opptre i samsvar med slike standarder.» Hun skriver videre om hvordan instrumentene fordrer ulike bevegelsesmønstre som igjen krever forskjellige ting av kroppen, og spør videre om ikke dette virker inn på hvem som søker til hvilket instrument. Noe hovedinformanten også snakker om i intervjuet i det han påpeker at noen velger galt instrument og derfor ikke nødvendigvis får den beste motivasjonen øvemessig. I en uformell samtale fortalte hovedinformanten hvordan han visste hva han skulle bli etter første pianotime. Han hadde funnet sitt redskap til selvtuttrykk!

3.4.7.4 Læreren som artefakt

Det kan se ut som om læreren også kan fungere som artefakt. I Klaus N. Nielsens avhandling (1999, s. 158) skriver forfatteren om det han kaller «learning as embodiment.» Dette er et fenomen hvor eleven tar til seg ikke bare lærerens kunnskaper og den fagtradisjon han representerer, men også personlige fakter og vaner. Man kan se på eleven at hun er akkurat denne lærerens elev. Klangmessig snakket Synøve Løchen ofte til oss lærerstudenter om hvordan eleven nesten alltid tok opp i seg lærerens spillestil og klang, hvilket la et stort press på oss til egenutvikling for å forsøke å være et godt forbilde.

Nerland (2003) skriver igjen om hvordan læreren kan synliggjøre artefakter som er nedfelt i hennes hukommelse. Hun siterer en elev som i intervju viser til hvordan læreren husker repertoaret i detalj og kan undervise fra hukommelsen og dermed videreformidlerartefakter som er bærere av sentrale diskurser innen deres fag og er bindeledd mellom «dem selv og tidligere utøvere og komponister (ibid., s. 173).»

3.4.8 Diskurs om bruk av metaforer

Tove Thagaard (2002, s. 125 - 126) skriver at metaforer er bilder som brukes til å beskrive en hendelse eller en erfaring, og analyse av metaforer kan gi mer informasjon om informantens miljø. Hun skriver videre om hvordan:

«Det essensielle ved en metafor er at den knytter en forståelse av noe nytt, til noe som er kjent fra før. Metaforen sammenstiller en beskrivelse av et fenomen med et fysisk kjennetegn. Derved bidrar metaforen til å skape mening, samtidig som den styrer forståelsen av mening i den retningen som det fysiske kjennetegnet angir.»

Metaforbruk er meget vanlig blant musikere og i forbindelse med musikkundervisning. Nerland (2003, s. 146) skriver om hvordan metaforbruk kan gi oppmerksomhet til kroppslige tilstander og estetiske dimensjoner i musikken som kan elevene ideer om musikkens uttrykk.

Biinformant 1 snakker videre i intervjuet om hvordan hjerneforskere viser til at metaforer gir tilgang/aktiviserer til veldig store deler av hjernen, og gjerne gir nye innfallsvinkler som gjør at man kan komme fram til et resultat uten å måtte gå altfor mye i detalj.

Hovedinformanten sier i intervjuet følgende om bruk av metaforer i undervisningen:

«Musikere gjør det (bruker metaforer). Det kan være fint å studere fantasien til eleven. Noen skal ha ting helt konkret, noen vil ha forklart hva du mener og liker ikke billedbruk, så du må kunne være i beredskap til å bruke begge deler. Noen lærere, jeg vil ikke si navn, bruker så mye bilder at det blir komisk; en crescendo blir til klatretur opp på fjelltoppen i Himalaya og whatever... Mye rart, men det kan være fantasieggende, jeg tror på flere metoder, prøve å finne ut hva eleven responderer best på. Det trenger ikke være det samme hele tiden. Trykke på de riktige knappene, som man sier.»

Det kan også være interessant å bruke metaforer til videre arbeide med å få elevene til å lage en historie til musikken, som kan speile musikkstykkets emosjonelle innhold. Liv Glaser snakket på en «oppmuntringstime» for en av mine elever om hvordan det å finne på en historie i forbindelse med et stykke og tenke på denne mens man spiller, kunne tilføre stykket mer liv og uttrykk.

3.4.9 Diskurs om praksisfelleskap og konstruksjon av musikerkompetanse

Elever som tar privattimer befinner seg i en litt annen situasjon når det gjelder elevkolleger og praksisfelleskap enn en konservatoriestudent. Man møter gjerne sine medelevermer sporadisk, da ofte i forbindelse med konserter. Hovedinformanten pleide å ha «spilleklubber» i sitt hjem da han hadde mange privatelever for noen år siden. Elevene fikk da ytterligere konserttrening i tillegg til elevkonserter som gjerne ble arrangert én gang i løpet av semesteret. Ellers er det sosiale i undervisningen gjerne det som læreren arrangerer i form av kammermusikk. Elevene i Talentskole og Unge Musikere ordningen vil ha mer fellesundervisning og dermed treffe sine elevkolleger mer. Fellesskapet vil fungere delvis som i en konservatoriesituasjon.

Hos privatelevne vil det skje en viss «avsliping» av elevene i form av sammenlikning på elevkonserter.

I Nerlands avhandling (2003, s. 148 – 149 og s. 207 - 210) skriver hun om læreren som personifiserer hva det vil si å være musiker for eleven; eleven presenteres for egenskaper som utvikling av dristighet, evne til hengivelse og vilje til å søke innsikt i verkenes iboende mening. Læreren skal være i stand til å fremføre musikken så musikkens budskap smelter sammen med hennes personlighet og danner et hele. Hun skal kunne respondere profesjonelt på utfordringene hun vil møte og øve hensiktsmessig på disse, samt vite at det er mange måter å løse oppgaver på.

En elev som ikke er kommet til Talentskolenivå, vil ikke i den forstand møte kravet om å løse oppgaver på et profesjonelt nivå. På den annen side vil hun, hvis hun har en drivende lærer, måtte forholde seg til å være god på sitt nivå, noe som kan gi et grunnlag for profesjonell tenkning. Det forventes at det hun gjør gjøres bra. Hovedinformanten har hele den tiden jeg har tatt timer hos ham, gitt meg en følelse at han har forventet det beste. Sylvia Gholson snakker i sin avhandling (1993, s. 191) om det hun kaller «commitment/forpliktelse overfor eleven» hos læreren. Hun beskriver hvordan forpliktelsen overfor eleven gjør at læreren har tålmodighet til å fordele instruksjonene eleven trenger utover i tid, på en måte som gjenspeiler elevens grad av internalisering, og hvordan hun tar sjanser kommunikasjonsmessig ved å foreslå dramatiske endringer i elevens arbeide der dette er nødvendig.

Når man tenker på utvikling av dristighet, er dette noe alle musikkelever møter mens de arbeider med å bli bedre på sitt instrument. Sylvia Gholson (1993, s. 179) beskriver i sin

avhandling om *proksimal posisjonering* hvordan Dorothy DeLay utfordrer eleven for at denne skal bli bedre:

«Student 107 then confirms that Ms. DeLay has connected with his thoughts and his feelings. In this setting, the teacher challenges the student. Challenge however, is buffered through praise, encouragement, affirmation and knowledgeable assistance.»

Hovedinformanten viser til samme tankegang når han snakker om viktigheten av grundighet og hvordan man gjennom innsikt må forsøke å forstå hvor mye man kan kreve og da kreve litt til (jf. intervju med hovedinformanten). Her opptrenes elevens vilje til hengivelse, gjennom lærerens forlangende av det beste hun greier – og litt til. Eleven lærer også seg selv å kjenne gjennom denne prosessen, idet øvingen utvikler konsentrasjon og fremelsker av en indre tilstand av væren hvor man kan forholde seg til kravene musikkstykket har til en og la seg forvandle av dem (Ruud 1983, s. 138).

Hovedinformanten (jf. intervju med hovedinformant) presiserer i likhet med Nerland (2003) at man ikke bør være diktator som lærer, at det er mange måter å løse oppgaver på. Nerland nevner også at elastisitet i måten å problemløse og tolke på, er noe som fremheves hos ihvertfall to av lærerne hun har observert. Gholson (1993, s. 186) referer i sin avhandling en uttalelse fra Dorothy DeLay om nettopp dette:

«Some of you have worked with coaches who will say this is the way to do it. (Gestures for emphasis) And the reason they say that is because they had to struggle so hard to find a way that worked. When they finally did they thought; «Oh my God, this is it», you know? And so, they are telling you in all good faith – this is the way to do it. Well, there are thousands of ways to do it.»

Biinformant 1 snakker om noe av det samme idet hun nevner studentens voksenalder, selvstendighet og evne til å ta egne valg:

Det er viktig for meg at en student kan komme ut ferdig studert og tenke at jeg står på egne ben og (tenke) «jeg vet jeg kan komme tilbake og ha mer undervisning hvis det trengs, men det er jeg som er musikeren.»

Hun nevner også i intervjuet skillet mellom jeg og du, som etter hennes mening må være sterkt hos læreren for å gi eleven mest mulig rom til å utvikle seg selv og ikke være en videreutvikling av lærerens ambisjoner (jf. intervju med biinformant 1). Her kan også trekkes parallell til hovedinformantens poengtering av å ikke gjøre eleven til det han kaller «en papegøye» (jf. intervju).

3.4.10 Diskurs om lærerens ståsted og spenningsforhold i undervisningen

I Monica Nerlands avhandling (2003, s. 248 – 258) tar hun for seg vesentlige paradokser innenfor en undervisningspraksis. Hun nevner dilemmaet mellom det skapte og det skapende og hvordan musikkstykkene får nærmest en paradigmatisk funksjon. Dette er ganske velkjent innenfor en undervisningspraksis, idet eleven skal kjenne forskjellige stilarter og ha en teknikk som kan brukes til det hun ønsker, en teknikk som ideelt sett gjør henne i stand til å spille hva hun vil. Biinformant 1 snakker om dette når hun sier:

«Jeg synes elevens egen smak er viktig. Fordi det er interessant og da synes jeg eleven skal få lov å bruke noe tid på den. Og så er det også en utfordring å greie å få eleven til å få opp øynene for annen musikk eller for andre - for å ha en basis i standardrepertoar, for å ha noe å stå på, og noe å reagere mot, hvis man skal reagere mot noe, eller ta avstand fra noe, så er det et poeng å vite hva man tar avstand fra, så man kjenner det. og jeg vil nok ofte med studenter sørge for at de kommer gjennom en viss basis og jeg tenker også utviklingsmessig at «la dem gjøre det litt og så må vi ta fatt i ting som butrer litt og jobbe med det» og da også fordi et studium er et laboratorium hvor man skal prøve ut ting, og det kan jo være, (det tror jeg mange har opplevd,) at ting som på et tidspunkt var skikkelig motstand, plutselig er blitt styrker og da har man kommet et steg videre. Og noen ganger er det selvfølgelig. Det er musikere som skal få lov å holde på i en veldig snever ramme også, men jeg tror de skal få prøve seg på en litt større plattform først.»

Man bruker altså standardrepertoaret til å lage en skole. Det anses gjerne at en klaverelev skal ha vært innom representativt repertoar fra ca. 1650 og fram til i dag. Da har vedkommende fått prøve forskjellige måter å forholde seg til teknikk, tildels frasering, selv om denne på mange måter har fellestrekk gjennom århundredene¹⁸ og klangbehandling, samt måttet kikke på notasjon, forskjellen i hva musikkuttrykk betyr i de forskjellige epokene, tanker omkring hvilke måter komponistene bruker verbale kommandoer på i musikken, hvem som eksempelvis snakket italiensk, eller om det kommer lengre kommandoer på tysk i f. eks. en Beethoven-

¹⁸ Jf. samtale med Liv Glaser som påpeker hvordan buebruk (bruk av betoningsbuer og legatobuer) og triller eksempelvis utføres på veldig lik måte gjennom århundredene og er del av en fremførelsespraksis som er gått i arv gjennom generasjonene.

sonate, og sett på musikkhistorie og relaterte verker. Vedkommende burde da ha problemløsningsverktøy til å kunne gjøre mye forskjellig.

Fra egen erfaring med hovedinformantens undervisning vet jeg han tildels lokker og lurer med det han mener eleven trenger mest der og da og samtidig har et blikk på å gi eleven mulighet for å opparbeide seg en funksjonerende teknikk. Samtidig kan standard repertoar gjøre at man blir sittende fast i tolkninger som ikke er spesielt nyskapende. Nerland (2003) skriver om syntesen av tradisjon og nyskapning og hvordan nyskapningen blir relativt subtil når det gjelder den klassiske kunstmusikken. Hovedinformanten har ved flere anledninger, deriblant en av timene jeg observerte arbeidet med tidsriktig improvisasjon hos sine elever. Han nevner hvordan han starter med dette relativt tidlig i form av gjennomgangstoner og triller for så å utvikle det til større variasjoner når eleven får mer erfaring. Jeg hørt dette gjort hos elever som spiller f.eks. Clementi sonatiner og videreutvikler reprisen i satsen.

Nerland (ibid.) snakker videre om spenningen mellom det kollektiv og det individuelle da forstått som evne til å vise total konformitet der dette kreves, forholde seg til sine medspillere, på den annen side å være nyskapende med tolkning og ta ledelse hvis det trengs.

Pianister har ikke det samme kravet til konformitet som f.eks. orkestermusikere, da de fungerer enten som solister, i kammermusikksammenhenger eller som «orkester» ved å spille klaveruttog. Som solist med orkester blir de en del av orkesteret og må følge dette, men det samme gjelder i kammermusikksammenhenger. Man må alltid forholde seg til medspillere. Jeg fikk observere noe undervisning av en duo da jeg observerte hovedinformanten. Der ble det primært arbeidet med elev C's pianospill. Hovedinformanten spurte om duoens planer for arkitektur, repriser, og fortalte om stiltekniske aspekter ved verket. Det ble lagt vekt på å oppnå en reflektert enighet mellom de to personene i duoen, hvor deres intensjoner omkring verket skulle bevisstgjøres. Det ble også gjort en vurdering av hvilket instrument som skulle ha en hovedrolle hvor, og balansen mellom instrumentene. Nerland (ibid.) skriver om hvordan hovedinstrumentundervisningen innenfor et studieløp tenderer mot å fremelske det individuelle i musikkutøvelsen, mens man finner andre utøvelsesformer innenfor annen praksis som f.eks. orkesterspill. Nå kan det vel tenkes at fokuset på individualisme i hovedinstrumentundervisningen er nødvendig for å skaffe eleven nok ferdighet til å kunne forholde seg til andre aspekter ved musisering. En skjerpet person vil ha lettere for både å ta kommandoer og ta kommandoen når man spiller. Så dette paradokset hos Nerland behøver ikke være spesielt stort.

I avhandlingen (ibid.) nevnes videre tanker omkring styring og selvstendigjøring i forbindelse med undervisning. Læreren vil inneha autoritet, samtidig snakker hovedinformanten om ikke å overstyre elever, især de som har musikalsk fantasi (jf. intervju med hovedinformanten).

Hovedinformanten snakker om dette i intervjuet i forbindelse med elev C:

«Den avanserte eleven er konkurransevinner og kan undervises på et helt annet nivå noe som innbefatter at han gis mer rom til selvstendige tolkninger og avgjørelser. At han har bygget opp en stor grad av selvstendighet gjør, at jeg er varsom med ikke å overinstruere ham. Jeg forsøker å gjøre dette med alle; men det er særlig fordi jeg oppfatter ham som en som har særlig mye skapende fantasi, og er veldig følsom. Skulle jeg da være diktatorisk og forlange at han skulle gjøre ting sånn eller slik, så er jeg redd for, selv om han er en veldig selvstendig sjel så ville jeg kvele noe med hans fantasi ved å være en autoritær bølge musikalsk sett. Og det er det så veldig mange som gjør, synes jeg. Det kan være den letteste måten å undervise på kanskje – «Bare herme meg...nei, ikke slik, men slik.» Samtidig er det viktig å ha skolert eleven, så om de får gjøre egne valg da også ganske tidlig, må de likevel kunne nok så valgene ikke blir helt hinsides all stil og stilfølelse.

Det kan være langt mer krevende å ta imot en elev som har veldig selvstendighetstrang, hvor forsøkene de gjør er helt på jordet, og så blir de kranglete hvis du foreslår noe annet. Jeg mener man ikke skal skolere for hardt, og når en elev har musikalsk fantasi som en av sine største styrker så prøver jeg virkelig å ivareta det som gull.»

Hovedinformanten snakker å opparbeide selvstendighet hos eleven over tid. Det er uansett mange ferdigheter som læres før man kan oppnå noe som likner selvstendighet, da også med tanke på å vite når man skal innordne seg fellesskapet og når man skal ta fram sin egen stemme. I Einar Rustens avhandling (2006, s. 272) skrives det om hvordan en informants «musikkutøvende fortrolighetskunnskap» møysommelig er blitt utviklet over lang tid. Man har også tålmodighetsaspektet ved undervisning. Biinformant 2 sier noe om dette:

«Det er ingen av oss som vet hva noen kan bli, fordi det er så mange faktorer som spiller inn. Plutselig så er det noen som har hatt en fryktelig oppvekst eller noen traumatiske opplevelser som får rydda opp i det og så bare blomstrer alt fordi de har jobbet sakte og sikkert og jevnt. Og så finnes det de store naturbegavelsene som synger og synger, og så mister de motivasjonen og så ser vi dem aldri igjen. Det er litt morsomt å tenke på at Anne Sofie von Otter var en grå mus da hun studerte. Det var ingen som la merke til henne. Det sier jo egentlig alt.»

3.4.11 Diskurs om verdien av forbilder

I Sylvia Gholsons avhandling (1993, s. 191) skriver hun om hvordan lærerens ansvar for å gi god veiledning virker inn på elevens selvtillit. Dorothy DeLay blir referert i intervjuform. Han snakker om frykt og manglende veiledning og trekker parallellen mellom de to og forteller så om sin teknikk for å motvirke dårlige opplevelser når man spiller (Ibid., s. 192):

«I'll have to break the activity into something so simple, into small, small, small parts and make each task so simple that the person cannot fail, and say 'Oh that is wonderful.'»

Hovedinformanten snakker om veldig mye av det samme når han sier følgende i intervjuet:

«Som hovedtrekk i min undervisning vet jeg at jeg er opptatt av at spilleapparatet fungerer noenlunde riktig fra begynnelsen av. Ha noe notefri undervisning og jobbe til kroppen, sittestilling og håndstilling er noenlunde riktig, være opptatt av å få eleven til å lytte aktivt til hva de gjør, spørre dem hva de gjør og få dem til å vurdere seg selv, evaluere hva de gjør. Nettopp for å unngå dette at de blir apekatter, trengs det en annen vinkel for å få dem til å lytte aktivt. Det er veldig lett å innbille seg at man lytter når man spiller klaver mens man egentlig bare lytter til noe som foregår inne i hodet sitt. Andre kjepphester? Jeg bruker en god del på barn dette med å synge og bruke stemmen for å få en naturlig frasering. En god del, ikke spesielt mye, men en god del. Det er én nøkkel. Samt å synge inne i seg samtidig som man spiller. Da blir det stor forskjell med en eneste gang på graden av intensitet i spillet, og fokus og konsentrasjon på det de gjør. En annen viktig nøkkel er stor sikkerhet, veldig sikkerhet, hvis de skal være med i konkurranser eller oppnå en høy karakter eller en god konsert. De må være veldig sikre. Kunne det utenat fire uker før de skulle på podiet. Da må jeg gjerne sitere fru Løchen med en uttalelse som jeg ikke skjønnte riktig rekkevidden av til å begynne med: «Det med at eleven bare har kommet halvveis når de kan det utenat.» Det er veldig mye riktig i dét i forhold til å eie et stykke.»

Han snakker, som sagt, om å få det tekniske apparatet til å fungere fra et tidlig stadium, så eleven ikke har kroppslig ubehag av spillingen, stille dem spørsmål så de må tenke på hva de gjør og evaluere dette, aktivisere evne til sanntidslytting (jf Jeffs, 1997) trekke paralleller til sang og dermed pust for å føle hvordan frasene fungerer som musikalske setninger og hvor man må ta små minipust for å få en naturlig timing og å bruke tid så elevene blir sikre og vet at de kan stykket skikkelig. Han snakker også om ikke å være mester i den forstand at han tvinger løsninger på eleven, signaliserer at det bare er en måte å gjøre ting på. Donald Schön (1987) skriver om hvordan barn lærer seg å fungere i voksenverdenen gjennom å imitere de voksne. Videre skriver han om hvordan en lærer (coach) kombinerer fremvising av ferdighet med å fortelle hvordan hun gjør det, og eleven kombinerer lytting med imitasjonsprosessen. Schön

skriver også (ibid.) om hvordan eleven er sterkt knyttet til læreren og avhengig av å kunne imitere denne i sær i begynnelsen av læreprosessen, men så gradvis kan rive seg mer og mer løs etter hvert som hun føler seg sikrere.

Nielsen (1999, s. 158) forteller om hvordan han ut fra forskningen som ligger til grunn for avhandlingen mener at imitasjon kan deles opp i to kategorier: En ren mekanisk imitasjon, som del av en dialog, og det han kaller «embodiment,» en slags innlevende imitasjon hvor flere aspekter ved læreren enn de rent faglige blir imitert.

Hovedinformanten snakker flere ganger i intervjuet om ikke å lage «apekatter.» Samtidig er «herming» en ganske umngåelig del av undervisningen. Eleven må ha et referansepunkt, et klangideal og en person som hjelper å strukturere tankene og informasjonen man får og besitter:

«Jeg tror nemlig ikke så veldig på bare å bøye seg for den store autoriteten, samtidig som jeg absolutt også tror at det å herme til tider kan være en bra læring, men hermingen skal være som en elevøvelse. Man er klar over at man hermer og at det er en fin måte å lære på. Jeg modellerer læreren, men man skal være klar over at man gjør det, for da er det lett å si at «nå gjør jeg det ikke. Dette er mitt, tidligere var det en modell av en annen. Nå setter jeg det sammen slik jeg selv vil.» (Binformant 1 i intervju)»

4. Oppsummering og konklusjon

Jeg har i denne oppgaven sett på en anerkjent klaverlæreres undervisning og forsøkt relatere den til teori om mesterlære, kanskje da spesielt knyttet til opp mot tanker om mesterlæring relatert til det som kalles proksimal posisjonering.

Jeg har også forsøkt å trekke paralleller til personsentrert og desentrert mesterlæring der dette har vært naturlig. Problemstillingen har tatt utgangspunkt i mesterlæring som teoretisk aspekt for oppgaven. Jeg har imidlertid funnet mest relevante ideer hos Sylvia Gholson (1993, 1998) i hennes begrep proksimal posisjonering, da sett her som en undergruppe/en videreutvikling av mesterlæringsteorier, som har vært nært knyttet opp til fenomenene jeg har beskrevet i oppgaven.

Gholson (ibid.) kommer med meget konkrete innspill om hva hun mener karakteriserer en anerkjent lærers undervisning. Jeg har forsøkt å knytte disse kriteriene og andre aspekter ved fenomenet mesterlæring opp mot hovedinformantens undervisning, slik den har framkommet under observasjon, intervju og i egenerfaring som hans elev. Egenerfaringene blir det imidlertid ikke referert til i stor grad, idet jeg tror det er bedre å forsøke å observere andre som blir undervist. Undervisning man opplever selv, blir gjerne sentrert omkring egne prestasjoner, og ikke man iakttar læreren i noen større grad, men forsøker heller å spille best mulig.

Oppgaven er delt i fire hoveddeler: Første kapittel er en innledning om omhandler metodiske aspekter ved skriveprosessen. Her blir problemstillingen presentert. Jeg redegjør for egne forutsetninger for skrivingen, informasjonsinnsamlingsmetoder, analysemetoder, valg av informanter samt etiske refleksjoner omkring oppgaveskriving.

Kapittel to er et teorikapittel med presentasjon av forskjellige aspekter ved mesterlærebegrepet via tekster av Nielsen og Kvale (1999) som presenterer begrepene personsentrert og desentrert mesterlæring, Monica Nerlands avhandling (2003) blir også brukt, Susanna Ekens tanker omkring mesterlæring fra hennes bok *Den menneskelige stemme* (1998), Sylvia Gholsons avhandling og artikkel (1993, 1998) om fenomenet hun kaller proksimal posisjonering, brødrene Dreyfus' ideer om kompetanseutvikling fra en forelesning ved Norges Idrettshøgskole i 2003, samt innspill fra deres bok (1986), Berliners kriterier for ekspertlæreren (1986) og bl.a. Nanna-Kristin Arder (1996) og Susanna Ekens (1998) tanker omkring motivasjon. Deretter følger en presentasjon av tanker omkring begrepet musikalitet basert på tre bøker av Even Ruud

(1980, 1983, 2001), Susan Hallams diskurs om temaet i *Instrumental Teaching* (1998) og tanker fra Harald Jørgensens bok *Fire musikalitetsteorier* (1982), hvor han tar for seg forskningen til Carl Seashore, James L. Mursell, Robert W. Lundin og John Blacking omkring begrepet musikalitet med innspill fra andre relevante bøker.

Hovedkapittelet; kapittel tre, er resultatutvikling og tolkning av observasjoner og intrvjuer sett i lys av mesterlærebegrepet slik det presenteres i kapittel to. Jeg har valgt et langt kapittel tre, med både resultatutvikling og tolkning i samme kapittel i et forsøk på ikke å gjenta meg selv i for stor grad.

I kapittel tre kommer først en beskrivelse av informantene og elevene som er blitt observert, deretter følger en diskusjon omkring diskursbegrepet og valget jeg har tatt ved å bruke ordet i overskrifter utover i kapittelet. Videre følger situasjonsbeskrivelser fra hovedinformantens undervisningstimer med påfølgende kommentarer. Så starter diskusjonen omkring mesterlæringsteorier og funn som er gjort. Det følger da en diskusjon omkring personsentrert eller desentrert mesterlære, og hvilket begrep som er mest aktuelt å knytte til hovedinformantens undervisning.

Diskusjon omkring scaffolding, proksimal posisjonering og tutoring/mentoring begrepet, hvor det er spesielt fokus på Sylvia Gholsons forskning kommer så. Her diskuteres aspekter ved hovedinformantens undervisning knyttet opp mot funn gjort især i Gholsons forskning på Dorothy DeLays undervisning. Videre følger et delkapittel med diskusjon omkring hvorvidt mesterlæring kan være noe konserverende.

Såkalte framtrædende diskurser ved hovedinformantens undervisning behandles så: Det kommer en diskurs om atmosfære i timen, grundighet, veiledning og selvselvstendighet. Her diskuteres hovedinformantens tanker omkring balanse mellom å være veileder og å være en mer tradisjonell mester, og noen tanker omkring øvingens funksjon (jf. delkapittel om musikalitet i kap. 2). Videre behandles tanker omkring strukturering av undervisningen hos hovedinformanten – noe om hvordan han tilpasser undervisningen til den enkelte eleven, tanker om bruk av evaluering i undervisningen, måter han arbeider med opptrening av uttrykk, musikalitet og sensitivitet, en diskurs om selvdrevne elever – altså tanker om hva som motiverer elevene og en diskurs om autentisitet og verdien av erfaring; hvordan tolkning av notebildet kan virke inn på undervisningen og hvordan læreren fungerer som forbilde og veiviser for eleven. Så følger diskusjon om bruken av artefakter i undervisningen; her spesielt noter, innspillinger,

hovedinstrumentet og læreren selv som artefakt. Neste delkapittel er om metaforbruk. Bruk av metaforer er en vanlig fremgangsmåte for å få rask tilgang til fenomener og handlingsløp som ellers ville vært mye vanskeligere tilgjengelige. Så kommer et delkapittel om praksisfellesskap og hvordan unge elever kan konstruere musikerkompetanse, og tanker om hvordan det på dette nivået fungerer forskjellig fra i et konservatoriemiljø. I diskurs om lærerens ståsted og spenningsforhold i undervisningen, tar jeg for meg Monica Nerlands paradokser omkring dilemmaet mellom det skapte og det skapende, konformitet og styring, og selvstendigjøring fra hennes avhandling (2003), og forsøker å knytte disse tankene opp mot aspekter ved hovedinformantens undervisning. I siste diskurskapittel, diskurs om verdien av forbilder, tar jeg for meg noen tanker omkring hovedinformantens arbeid med å forenkle arbeidsoppgavene for eleven, så disse blir håndterlige og denne får en følelse av å lykkes, læreren blir et forbilde i å strukturere musikken og får denne til å fungere teknisk slik at eleven kan forsøke å si det hun ønsker med den.

Kapittel fire er, som leseren kan se, en oppsummering og konklusjon.

4.1 Innvendinger mot oppgaven

Som innvending mot oppgaven vil jeg igjen si at det er begrenset hva man ser i en observasjon og alt er farget av hvilken agenda man besitter i forhold til undervisning. Jeg har forsøkt å legge egne fordommer, egen agenda og kjepphester tilside i den grad jeg på noen som helst måte kan greie det.¹⁹

Tobiassen (2004, s. 95) refererer i sin masteroppgave til Alvesson og Skøldberg og deres tanker omkring språkets manglende evne til fullt ut å kunne beskrive både den indre og den ytre virkeligheten. Tobiassen skriver videre i sin framstilling av diskursanalyse om viktigheten av «å fokusere på det avvikende og inkonsistentet (ibid., s. 95), og ikke bare se på «mønstre, kategorier, sammenheng og konsistens (ibid., s. 95).» I tråd med Tobiassens tanker omkring denne problematikken, vet jeg at jeg har sett mye på sammenhenger, og funnet disse da især knyttet opp mot temaer i Sylvia Gholsons forskning (1993, 1998).

¹⁹ Se også tanker om dette presentert i kap. 1.

4.2 Oppsummering av viktige trekk ved hovedinformantens undervisning som kan relateres til aspekter ved mesterlæring

Autoritet, men ikke autoritær: Hovedinformanten presiserer i intervjuet hvordan han søker å ha en balanse mellom en veiledende funksjon og den tradisjonelle mesteren. I den observerte undervisningen var det til dels stor forskjell på hvordan han underviste de mer kortkomne elevene med tanke på nettopp dette aspektet. Disse fikk en mer tydelig ledelse fra læreren. Elev C, som er viderekommen, fikk mye plass til egen fantasi, og diskuterte livlig løsninger med læreren. Likevel merket man som observatør at læreren ikke slapp sin autoritet. Den lå hele tiden under og drev timen fremover. Det var underforstått at hovedinformanten hadde lengst erfaring og mest faglig tyngde.

Musikalske uttrykk nært knyttet opp mot håndverksmessig kompetanse: Hovedinformanten arbeider på mange måter holistisk, med øye for hvordan teknikken spesifikt er redskap til selvuttrykk. Han arbeider med å knytte bevegelsene eleven gjør, opp mot å få kropp, tanker og fantasi for å få disse til å fungere som en helhet (jf. Hallam, 1997, s. 188), hvor delene samarbeider godt. Her tar han ofte utgangspunkt i hvilken bevegelse som gir hvilken effekt, og starter ganske enkelt for så å utbygge kompleksiteten i problemløsningsstrategiene etter hvert som eleven har forutsetninger for å ta disse til seg. Han legger med andre ord vekt på de håndverksmessige aspektene ved spillet, men knytter disse bevisst opp mot stimulering av fantasi og hva han mener eleven trenger mest der og da.

Arbeide med elevens hovedsvakheter først for å spare tid og krefter: På timene skjer det en diagnostisering, hvor hovedinformanten starter arbeidet med det han mener er mest essensielt (jf. Gholson 1993 og sitat av Pearls i Brown (1996), s. 38). Han er også bevisst på å vente med mindre essensielle rettinger til et senere tidspunkt for ikke å overbelaste eleven.

Konservering ingen motsetning til personlig uttrykk: I sin masteroppgave (2004), konkluderer Irene Tobiassen bl.a. med hvordan det innenfor den observerte jazzundervisning hun gjorde i forbindelse med sin oppgave, ikke nødvendigvis var en motsetning mellom det personlige uttrykket og konservering. Hovedinformanten tydeliggjør ønsket om å skape selvstendighet hos eleven. Nå blir personlig uttrykk og egne varianter relativt subtile innenfor musikk som har notasjon som sin overleveringsform. Like fullt hører man tydelige forskjeller fra person til person hvis man sammenlikner f.eks. ulike innspillinger av samme stykke. Med dagens bevegelse i retning av å forholde seg stilistisk konservativt til den noterte musikken, vil man

uansett ikke få de helt store variasjonene i tolkninger, men det vil være en avveining mellom utgave, utøverens kunnskaper om tolkning av denne, og personlighet og fantasi, som skaper det personlige uttrykket. Hovedinformanten underviser i dette. Det blir dermed ingen stor motsetning mellom det konserverende aspektet og utøverens personlige uttrykk i hovedinformantens undervisning.

Tro på elevens muligheter og ansvarstagen for denne: I sin undervisning, gir hovedinformanten tydelig signal om sitt engasjement i elevens framgang. Han sier selv i intervjuet hvordan dette kanskje blir enda med framtreddende når eleven har spesielt mye å fare med, allikevel så jeg under observasjonene hvordan han arbeidet hardt med å hjelpe en til tider ukonsentrert elev med å komme videre. Sylvia Gholson (1993) beskriver dette i sin forskning som et framtreddende trekk også ved Dorothy DeLays måte å undervise på. Hun beskriver der hvordan læreren tar ansvar for å gjøre sitt beste til elevens framgang, om enn hjulpet av elevens øving. Hovedinformanten viser ved observasjonen, og har også gjort det samme ved sin undervisning av meg gjennom mange år, stort engasjement i sine elevers framgang.

4.3 Avslutningsord

Under arbeidet med oppgaven har en rekke tanker blitt formet. Jeg forsøker som utøver og lærer å finne en balanse mellom den utøvende delen av virksomheten min og hva elevene til en hver tid trenger. Jeg er avhengig av erfaringen og gleden utøverdelen gir meg, for å kunne ha noe å formidle til elevene. Tid til egenøving og refleksjon er essensielt, samtidig minner elevene meg hele tiden på hva som er viktig og holder meg i kontakt med den delen av meg som minner meg på at jeg ikke er utlært. De får meg også til å huske på hvor tidkrevende det er å undervise skikkelig og reflektert, en klokke time kan være merkelig kort noen ganger, og man må også gjøre forberedelser. De gjør at jeg tenker på samspillet mellom å opprettholde et godt nivå på den utøvende virksomheten, med alt det det koster, og kvaliteten på undervisningen. At det kan være et fornuftig samspill der. Dette er et tema jeg har lyst til å forske mer på. De får meg til å stille spørsmål om hva som er «sunn» pianoundervisning for eleven og læreren. Her kommer det inn mange aspekter: sittestilling, arbeide med teknikk og uttrykk, tøying, tidsbruk – så eleven får pusterom og læreren tid til å hente seg inn, å forsøke å stimulere elevens nysgjerrighet og sans for estetikk, avpasse undervisningen etter elevens ambisjoner, samtidig som hun også skal få vite hva god musisering egentlig koster og få en mest mulig helhetlig forståelse av hva musikk er.

Elevene minner meg også på viktigheten av å høre musikk på konserter for å finne ny energi, og da ikke være proffen som analyserer, men heller nyte kollegenes musisering og finne meg selv igjen i den hvilen interessant musikk og musisering kan gi. De minner meg om at jeg ikke må bli så «proff» at jeg ikke lenger er nysgjerrig, utforskende og kan se på andre med store øyne og si: «Så flink du er!! Så vakkert det var!!»

Da vil jeg som avslutning sitere Biinformant 1:

«Det jeg tror på, er lærere som har veldig god orden på disse grunnsorteringene: Forskjellen på jeg og du, når man leder og når man går sammen, og å vite om sansekanaler, og en som bare vil øse ut av all sin kompetanse. Det som en lærer har, er noe som er ervervet gjennom et liv, via andre mennesker, via erfaringer, via levd liv og det er bare å gi fritt videre. Det er ikke noe å holde igjen. Det er bare å ha balansen mellom ikke å overkjøre, og viljen til å gi alt og vite at studenten til enhver tid kan bli bedre enn en selv, at det er en del av avtalen når man er lærer, at her er det bare å gi det beste.»



5. Litteraturliste

- Adorno, T. W. (1956): *Fragmenter über Musik und Sprache*. I: Adorno, T. W. (2003) *Musikkfilosofi* Oslo: Pax Forlag.
- Arder, N. K. (1996): *Sangeleven i fokus*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Backe, K. L. (2004): *Noen blikk på hvordan barn utvikler sin musikalske kompetanse via en pianoundervisning*. Oslo: Semesteroppgave ved UiO.
- Belt, P.R, Meisel, M. et al. (1988): *The new Grove Musical Instrument Series, The Piano*. London: MacMillan Publishers.
- Berliner, D. C. (1986): *In pursuit of the Expert Pedagogue*. Educational Reserarcher, Vol. 15, No. 7.
- Bernstein, S. (1981): *With Your Own Two Hands, Self-Discovery Through Music*. New York: G. Shirmer.
- Bertaux, D. (1982): I: Hareven, T. og Adams, K. J.: *Ageing and Life Course Transitions, An Interdisiplinary Perspective*. London: Travistock.
- Brown, J. R. (1996): *The I in Science*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Buber, M. (1968): *Jeg og Du*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Chaffin, R. og Lemieux, A. F. (2004): *General perspectives on achieveing musical excellence*. I: Williamon, A.: *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow, the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (1996): *Musical Beginnings*. Oxford: Oxford University Press.

Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Dreyfus, H. L. (2003): Forelesning ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Eken, S. (1998): *Den menneskelig stemme. Psyke, Soma, Funktion, Formidling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fog, J. (2004): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Fostås, O. (2002): *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gholson, S. A. (1993): *Proximal Positioning: A strategy of practice on expert violin pedagogy*. Avhandling til Ph.D. graden ved University of Cincinnati. Michigan: UMI's Dissertation Service, Pro Quest Company.

Gholson, S. A. (1998): *Proximal positioning: A strategy of Practice in Violin Pedagogy*. Journal of Research in Music Education vol. 46, no. 4.

Gruen, J. (1979): *Erik Bruhn. Danseur Noble*. New York: The Viking Press.

Hallam, S (1997): *What do we know about practising? I*: Jørgensen, H. og Lehmann, C.: *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: NMH-publikasjoner.

Hallam, S. (1998): *Instrumental Teaching*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Hanken, I. M. og Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hellsten, T. (1996): *Med människan*. Helsingfors: Forsamlingsförbundets Förlag.

- Hellsten, T. (1998): *Flodhästen i vardagsrummet*. Göteborg: Trots allt böcker.
- Howe, J.A. (1984): *A teachers' Guide to the Psychology of Learning*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hindemith, P. (1949): *Elementary Training for Musicians*. London: Schott.
- Jahren, H. (2004): *Musikk til begjær, kropp til besvær. Hvordan kan musikere unngå belastningsskader?* Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Janof, T. (2001): *Conversation with Frans Helmerson*. Intervju v/ Internet Cello Society. Lokalisert 6/4-2007 på Verdensveven: <http://www.cello.org/Newsletter/Articles/helmersonhtm>
- Jeffs, R. (1997): *Aktiv musikk lære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørgensen, H. (1982): *Fire musikalitets teorier*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Jørgensen, H. (2004): *Strategies for individual practice*. I: Williamon, A.: *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Kennedy, M. (1980): *The Concise Oxford Dictionary of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale S. og Nielsen, K. (1999): *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.
- Landrø, M.A. og Wangensteen, B. (1993): *Bokmålsordboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lilleaas, U. B. (2005): *Kroppslig beredskap som vane*. Oslo: Sosiologisk Tidsskrift. Årg. 13, nr. 2, 2005.
- Løchen, S. (1992): *Musikkundervisningen – en kunst i seg selv. Instrumentalundervisning med vekt på klaver*. Oslo: Arabesk Forlag.

- McLeod, W. T. (1987): *The Collins Dictionary and Thesaurus*. London: Collins.
- McPherson, G. E. og Schubert, E. (2004): *Measuring Performance enhancement in Music*. I: Williamon, A.: *Musical Excellence. Strategies og techniques to enhance performance*.
- Mead, G. H.(1998): I:Vaage, S. (red.): *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Monsen, N. K. (1987): *Det elskende menneske – person og etikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Nerland, M. (2002): I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nerland, M. (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisningen i høyere musikkutdanning*. Oslo: Avhandling for graden Dr. Polit. v/ Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO.
- Nielsen, F. V. (1998): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. N. (1999): *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as socially Situated*. Aarhus: Avhandling til Ph.D. graden v/ Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Pamuk, O. (2001): *My Name is Red*. London: Faber og Faber.
- Polanyi, M. (1958): *Personal Knowledge*. London: Routledge og Kegan Paul.
- Rolf, B. (1995): *Profession, tradition och tyst kunnskap*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rusten, E. (1997): *Musisering blant voksne amatører*. Oslo: Hovedoppgave ved Institutt for Musikk og Teater, Avd. for musikkvitenskap, UiO.
- Rusten, E. (2006): *Musikk som Dannende Virkeligheter–musikalsk livserfaring i lys av dannelsese teori*. Oslo: Avhandling for graden Ph.D. v/ Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1980): *Hva er musikkterapi?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ruud, E. (1983): *Musikken—vårt nye rusmiddel?* Oslo: Norsk Musikkforlag.

Ruud, E. (2001): *Varme øyeblikk—om musikk, helse og livskvalitet.* Oslo: Unipub Forlag.

Schön, D. A. (1987): *Education the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. A. (1993): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action.* Aldershot: Ashgate Arena.

Sher, G. (1999): *One Continuous Mistake. Four Noble Truths for Writers.* London: Penguin Compass.

Stugu, E. S. (1970): *Lær å spille piano.* Oslo: Edition Lyche.

Stugu, E. S. (2004): *Tilbakeblikk.* Oslo: Musikkpedagogen. Tidsskrift for Oslo Musikk lærer Forening, nr. 2, årg. 2004.

Suzuki, S. (1970): *Zen Mind, Beginner's Mind. Informal talks on Zen meditation and practice.* New York og Tokyo: Weatherhill.

Tanasescu, D. og Bargauanu, G. (1988): *Lipatti.* London: Kahn og Averill.

Thagaard, T. (2002): *Systematikk og Innlevelse.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tobiassen, I. (2004): *Jazzundervisning. Kjennetegn ved instrumentlaundervisning til en anerkjent jazzpedagog, sett i lys av mesterlære.* Oslo: Masteroppgave ved Institutt for Musikk og Teater. UiO.

Uszler, M., Gordon, S. og Mach, E. (1991): *The Well-Tempered Keyboard Teacher.* New York: Schirmer Books.

Utlisningsbrev (januar 2007) fra Norges Musikkhøgskole om prøvespill til taltenuviklingsprogrammet Unge Musikere og Talentskolen. Samt elektronisk dokument lokaliser 1/4-2007 på Verdensveven: <http://www.ungemusikere.no>

Varkøy, Ø. (1993): *Hvorfor musikk? :en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development og Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts og London: Harvard University Press.

Wackerhausen, S. (1999): *Det skolestiske paradigmet og mesterlæring*. I: Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Williamon, A. (2004): *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976): *The Role of Tutoring in Problemsolving*, Oxford, New York, Paris, Frankfurt: Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines., Vol. 17, No. 1.

6. Liste over muntlige kilder

Følgende muntlige kilder er nevnt i oppgaven: Nanna-Kristin Arder, Hubert Dreyfus (forelesning ved Norges Idrettshøgskole, se litteraturliste), Liv Glaser, Synøve Løchen, hovedinformanten og meg selv.

Vedlegg 1: Brev om informert samtykke

Angående Kristin Linnea Backes hovedoppgave, informert samtykke.

Jeg viser til e-post henvendelse der jeg beskriver min hovedoppgave i musikkpedagogikk som student ved Institutt for Musikk og Teater ved Universitetet i Oslo.

Som grunnlag for hovedoppgaven ønsker jeg å intervju en anerkjent musiker om hva som karakteriserer en fremragende musikkundervisning. Deretter ønsker jeg å gjøre observasjon av en anerkjent lærers undervisning for så å analysere denne undervisningen på grunnlag av kriteriene gitt i intervjuet.

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

Jeg håper du er positiv til henvendelsen.

Oslo, 12.3.06.

Med vennlig hilsen

Kristin Linnea Backe.

Vedlegg 2. Eksempel på intervjuguide

Lærerens/intervjuedes bakgrunn:

- Fartstid ved utdanningsinstitusjonen.
- Annen utdannings –og yrkes bakgrunn.
- Inspirasjonskilder (teoretisk og praktisk) for måten du arbeider på.

Om arbeidsmetoder:

- Hvilke grep og personlighetsmessige trekk karakteriserer en anerkjent instrumental – lærer?
- Hvilket ansvar har elev og lærer i undervisningen?
- Hvor viktig er læreren som eksempel for eleven?
- Har den enkelte elevs forutsetninger mye å si for hvordan man legger opp en undervisning?
- Hva skal læreren lære bort?
- Er det ting du mener ikke kan læres?
- Kan du si noe om lærerens funksjon når det gjelder å lære eleven egenøving?
- Kan du si enda mer om balansen mellom egenøving/formkurve - spilleform/egenutvikling og dette å undervise?
- Hvordan vurderer man elevens prestasjoner?
- Er studentenes fremtidige yrkesvalg viktig for hvordan man legger opp en undervisning?
- Hvilke andre faktorer enn læreren kan påvirke elevens utvikling?
- Hvor viktig er det for en lærer å se metamorfose hos eleven, dette at hun ikke er den samme i går som i dag?
- Hvordan avgjøres hva eleven skal spille?
- Er det et standardrepertoar man bør forholde seg til når man er instrumentalelev?
- Hvor viktig er elevens egen smak når det gjelder stoffvalg?

- Er det viktig å lytte til andre musikere og innspillinger når man skal utvikle smak og innstudere nye verker?
- Er det viktig å lage egen musikk?
- Er det viktig med improvisasjon når man driver skoleing som klassisk musiker?
- Hvor viktig er teori –og gehørundervisning?
- Kan du si noe om bruk av metaforer i undervisningen?

Merknader til vedlegg 3, 4 og 5

Angående forkortelser i vedlegg tre, fire og fem, så er disse som følger:

K.B: Kristin L. Backe.

I: Den informanten som til enhver tid intervjues.

Vedlegg 3: Intervju med hovedinformant 1.12.2006

K.B: Hva mener du er essensielt i god/velfungerende undervisning? Hva legger du selv mest vekt på?

I: Man kommer ikke på alt på en gang når man tar ting litt uformelt og muntlig, men (her er) noen hovedting som jeg synes er veldig vesentlige: Det ene er da å skape en god atmosfære, en god læring situasjon, møte elevene på det planet de er på, prøve å løfte de opp til en god konsentrasjons – innsats og iver på time. Grundighet er også veldig viktig, etter evne, at man ikke forlanger all verdens ting, men at man bruker en viss intuisjon på, gjennom innsikt i eleven, å forstå hvor mye man kan kreve. Å kreve det og litt til, og så stoppe i tide, så det ikke når et frustrasjonsnivå hos eleven - eller deg selv.

Så snakkes det mye om at lærerens rolle skal være veiledning i disse tider. Jeg tror det har fått en litt overdrevet plass, ihvertfall når det gjelder vårt fag. Selvfølgelig skal vi være veiledere, for vi vil ikke undervise etter apekattmetoden, for da får vi bare apekatter som bare gjentar det du sier eller bare spiller på den måten læreren spilte på, uten å gjøre seg egne refleksjoner. I alle fall er det mange som vil få utslettet sine egne meninger, det blir en overkjøring med den gode gammeldags metoden å være mester på: «Gjør som meg» – ikke sant?? Men, det er ikke snakk om «enten-eller», at man deretter skal gå over til å være veiledende, men både og. f.eks. når man skal tolke musikk eller jobbe med foredrag, er det en ide å gi eleven forståelse for at det er flere opsjoner, de har flere valg for hvordan de vil forme en frase, f.eks. dynamisk. Noen ganger synes det å være veldig gitt, men det er ikke *alltid* det, f.eks. i dynamisk arbeide. Man må hjelpe eleven til å forstå at de selv må treffe et valg, det er de selv som skal utføre stykket. Gjennom det kan man bygge opp elevens selvstendighet over tid, unngå å lage en papegøye.

K.B: Jeg fikk observere tre relativt forskjellige elever. Kan du fortelle noe mer om dem? Dette er en detalj, men du forklarte etter observasjonen noe om hvorfor du bruker endel engelsk når du underviser...som konsentrasjonsfremmende middel. Kan du utdype det litt - og fortelle mer om disse tre?

I: For å ta det engelske først, så er ikke det særlig vesentlig; når det gjelder disse tre er det fordi den ene er engelsk, den andre blir inspirert av engelsk fordi han har bodd i Australia i fjor og den tredje har en engelsk stefar. Selv bruker jeg ofte engelske ord som en slags åndelig latskap, jeg tar det ordet i farten som passer konteksten best. Det er mitt morsmål. Jeg merker (ellers) at

jeg kan bruke det i klasseromsundervisning med godt resultat når gjengen er stor, det kan være en oppvekker, de reagerer: ”Oj, feil fag, han snakker engelsk.!” Da kvikner de til. Det er ingen vesentlig undervisningsstrategi på noen måte.

Når det gjelder disse tre elevene så er de ganske forskjellige, men to av dem er på ganske likt nivå, for så vidt, selv om den ene har holdt på mye lenger og lærer langsommere. Som mennesketyper er de veldig forskjellige. En av dem går på den såkalte Talentskolen. Han har et godt pianistpotensial og har lyst til å gå videre med høyere musikk studier, sier han nå, som 16 åring. Så får vi se.

Du vet jo selv at undervisning varierer etter hvor langt eleven har kommet med det enkelte stykke. Noen ganger må selv den mest avanserte få påpekt elementære ting i notebildet som er glemt bort, eller de er slurvete til tross for at de kan være grundige. Det er så forskjellig.

Når det gjelder den mest avanserte er visse ting forskjellige. Nå generaliserer jeg noe, men fremdeles før studentalder driver læreren og skriver på fingersetninger. Det hender jeg gir en oppgave i det (å lage finger setninger) fra tid til annen. Det er ikke det festeligste de vet, må du tro, så (...) ikke drepe lysten, men de må snart i den alderen våkne opp til at det er noe de må utvikle. Professorene sitter ikke og gjør den slags, selv om de gjerne burde iblant. Studentene får noen ganger et sjokk, når de ser hvor «overlatt til seg selv» de blir i forhold til tidligere.

Den avanserte eleven er konkurransevinner og kan undervises på et helt annet nivå noe som innbefatter at han gis mer rom til selvstendige tolkninger og avgjørelser. At han har bygget opp en stor grad av selvstendighet, at jeg er varsom med ikke å overinstruere ham. Jeg forsøker å gjøre dette med alle; men det er særlig fordi jeg oppfatter ham som én som har særlig mye skapende fantasi og er veldig følsom. Skulle jeg da være diktatorisk og forlange at han skulle gjøre ting sånn eller slik, så er jeg redd for at, selv om han er en veldig selvstendig sjel, så ville jeg kvele noe med hans fantasi ved å være en autoritær bølge musikalsk sett. Og det er det så veldig mange som gjør, synes jeg. Det kan være den letteste måten å undervise på kanskje – «Bare herme meg... nei, ikke slik, men slik.» Samtidig er det viktig å ha skolert eleven, så om de får gjøre egne valg også ganske tidlig, må de likevel kunne nok, så valgene ikke blir helt hinsides all stil og stilfølelse.

Det kan være langt mer krevende å ta imot en elev som har veldig selvstendighetstrang, hvor forsøkene de gjør er helt på jordet og så blir de kranglete hvis du foreslår noe annet. Jeg mener

man ikke skal skolere for hardt og når en elev har musikalsk fantasi som en av sine største styrker, så prøver jeg virkelig å ivareta det som gull.

Det er forunderlig når man underviser nybegynnere og stiller dem (ofte litt ledende,) spørsmål om f.eks. frasenes lengde eller hvor høydepunktet befinner seg, hvilken frase de mener skal være sterkere og så får man veldig fort logiske, «riktige» svar. Riktige i anførselstegn, de er ikke fasitsvar. Man lokker frem forståelse som allerede er der, men ubevisst og passivt. La dem forstå at det ikke er heksekunst, fiksfakserier eller noe mystisk i det hele tatt, men man må stille spørsmålet på en lettfattelig måte. Man kan f.eks. gi en nybegynner forståelse for at oppadstigende bevegelse kan være crescendo og nedadgående diminuendo, så har de det som et utgangspunkt og kan trene seg litt i den tankegangen. Da finner de fort frem. Siden kan man bli mer kompleks og si at: ”Nei, oppadgående bevegelse kan godt være diminuendo.” i en annen sammenheng, men starte enkelt, så de ikke får for mange valg. Så utvider man repertoar og (antall) valg etter hvert.

K: Du er stor inspirasjonskilde for meg når det gjelder dette å plukke stykket fra hverandre i det små bestanddeler og så sette det hele inn, tilpasse det i helheten igjen. Kan du si noe mer om det?

I: Vel, vet ikke om jeg kan si noe fornuftig om det, men vanligvis når man underviser så ber man om en gjennomspilling, og hvis stykket ikke er utrolig langt og utrolig nytt ville jeg bedt eleven spille gjennom hele stykket uten avbrudd. Da sitter jeg og lytter aktivt og vurderer de enkelte ting som skjer underveis, og prøver når eleven er ferdig å ta en rask oppsummering i hodet over hvilke elementer det skal arbeides med. Hvis jeg er veldig heldig, hender det at ett element, eller et parameter, hvis man kan kalle det det peker seg ut som noe det kan fokuseres på som da hjelper andre brikker falle på plass. Det kan være bl.a. tempo som hvis det endres kan endre karakteren og medvirke til at f.eks. rytmen faller på plass også. Er det notefeil må dette tas separat, men det er fint å ta et hovedelement først. Jeg forsøker da kjapt å velge en måte å angripe undervisningen på, som ikke nødvendigvis tar tak i hver eneste ting. Det kan være greit å spare noe til neste gang hvis jeg synes jeg har nok å jobbe med ellers. Eleven må heller ikke miste motet eller føle seg veldig angrepet av at læreren plukker på så mye på en gang. Men, man må først sette eleven på rett spor og fjerne feil og blemmer som vil kunne sette seg fast. Visse ting er «skandaler» og må fjernes med én gang så de ikke gror fast og blir verre og verre. Andre ting, som tempo og pedal si kan man vente med til ting er mer grundig på plass. Det ideelle er at man slipper å småplukke, det blir morsommere undervisning da, men som regel

blir det til at man må sitte og jobbe med små, kosmetiske ting. Denne arbeidsmåten gjelder både nybegynner –og avansert nivå. På mer avansert nivå arbeider man gjerne med annet enn hos nybegynneren, der kan det være klanglige ting man ser på.

K.B: Du brukte tidsriktig improvisasjon i undervisningen av elev A

I: Bare noen få kommentarer om dette. Når en elev har lært et stykke utenat og stykket har reprimedeler oppfordrer jeg eleven til å variere disse av følgende grunner: Det har vært oppføringspraksis i lang tid, men er ofte et forsømt kapittel hos amatørpianister, det stimulerer elevens fantasi, det kan oppleves som frigjørende ikke alltid å måtte være en «slave» av notebildet, det kan gjøre dem stilbevisste, det kan gjøre musikken og undervisningen mer levende og i beste fall kan dette stimulere eleven til å erkjenne at de aldri behøver å gjenta seg helt likt noen gang og at det ikke dreier seg om å skape en ny generasjon «papegøyer,» men heller kreative, fantasifulle musikere.

K.B: Du snakket ved det forrige intervjuet om arbeidet med studenter som skulle lære å undervise og den da manglende evnen hos dem til å ta ut det mest essensielle og arbeide med det først...

I: Jeg har undervist som praksislærer ved Norges Musikkhøyskole i 10 år, studenter som skulle ta metodikkeksamen i klaver. Det er vanlig hos, skal man kalle det en «nybegynnerlærer» (lærer som ikke har mye erfaring med undervisning), at denne når den da skal begynne å hjelpe eleven da er utrenet og bare plukker på si en eller annen rytmefeil eller notefeil og ikke riktig vet hvordan de skal rette det opp. de viser kanskje bare hva det riktige er (ikke noe mer). Og her er det viktig å ha mange alternative metoder for feilretting. Som jeg sa i stad, er det bedre å ha et annet fokus, men de har lett for å henge seg opp i det (feilretting) og ikke ha noe annet fokus. Og da er ikke det den raskeste veien til målet, det tar uke etter uke før alle feilene er rettet. Det er mange måter å rette opp småfeil på og det tilpasser man den enkelte elev. En måte kan være at læreren gjennomspiller og eleven lytter og sier det er annerledes der, der og der...

K.B: Aktiv lytting?

I: Det kan være det. Det egner seg ikke til alle, da det ikke er alle som er klar over de feilene de har, men man kan bruke varianter av det samme hvor man kan ta frase for frase, eller la elev og lærer spille parallelt så eleven legger merke til hvordan det høres ut. Det er også avhengig av at

man har trent opp elev til faktisk å bruke notebildet og ikke bare stirre ut i luften når læreren spiller.

K.B: Hva med lesing? Dette med at elevene assosierer notebildet med faktisk lyd. Hvordan tenker du trene i eleven i å aktivt assosiere notene med en reell lyd; på samme måte som den lille stemmen man hører inne i hodet når man leser en bok?

I: Jeg vil ikke si jeg har noe bevisst forhold til akkurat det. Du sikter ikke til å trene opp absolutt gehør?

K.B: Nei, mer et relativt gehør. At ikke notebildet er «prikker.» At de, når de har sett notebildet kan tenke dette som lyd inne i hodet og forholde seg til det i form av å kunne bestemme tempo før man starter stykket mm.

I: Du spør om mye samtidig. Det er mange som funderer over dette, og jeg har aldri vært imponert over ett svar, men det er vesentlig å forholde seg til intervaller og få en forståelse til det grafiske bildet – oppadgående noter, nedadgående noter, lyse toner, mørke toner ... Få et grafisk begrep om det, da gjerne litt (sånn) grovt i begynnelsen. Det hjelper godt med store notebilder. Det er mange som kvier seg og helst vil se bort fordi det er knøttesmått og selv enkelte skoler som har litt større notebilde har egentlig ganske lite notebilde. Det kunne godt være kjempe stort.

K.B: Jeg spør ofte småelever hvordan de føler det når notene blir mindre... De sier ofte det ikke er spesielt ubehagelig, selv syntes jeg det var slitsomt...

I: Jeg har ikke opplevd det selv fordi jeg begynte som 13 åring og iveren til å bli klok på disse kodene var så sterk, så jeg opplevde ikke noen pliktfølelse...men det var veldig fristende (sånn som mange har det) å lære ting utenat med en eneste gang (...) og da heller kunne sitte der og føle og oppleve...andre stimuli.

For enkelte hjelper det mer å snu notebildet. Så diskanten er på deres høyre side og bassen på deres venstre, så de får en sterk kroppslig, grafisk forståelse for instrumentet/tangentbrettet. Jeg pleier alltid vise dem det og vente til jeg får et «aha, ja vel.»

En annen ting som jeg selv husker som en periode hvor noter ble noe vanskelig noe var fordi

jeg følte det var for mye informasjon kastet på meg på en gang, uten forklaring eller dveling og trening lenge nok. Man kan f.eks. introdusere veldig mange noteverdier på en, to, tre og pause tegn, punkteringer og jeg vet ikke hva. Det dukket opp buer, alle slags buer og det ble ikke forklart noen ting. Jeg tenkte intuitivt: «Det har noe med legato å gjøre, kanskje. Å ja, det er noe som heter bindebuer, men resten vet jeg ikke noe om...» I lærerens iver etter å spille ordentlig musikk, ikke sant? Det er veldig mange som ruser. Jeg vil helst at eleven føler seg helt trygg på ethvert nivå de er på og ikke går for fort frem bare for å spille fort og imponerende. Her tror jeg det er veldig mange synder der hvor læreren har en rastløshet etter å vise frem flinke elever, og kanskje også foreldrenes forventninger...

K.B: Hva med de to andre elevene? Kan du fortelle noe mer om dem? De får jo delvis en annen undervisning da de ikke er kommet så langt.

I: Jeg tror ikke jeg kan fortelle så mye spennende akkurat, men for å begynne med han som er eldst. Han går vel i 10 klasse nå og spiller på niende året. Han begynte hos meg i fjor. Han hadde mange års skolering i Norge, og ett i utlandet hvor han føler han ble satt på riktig spor. Det er godt mulig han var på riktig spor tidligere, men han lærer langsomt, veldig langsomt. Han ble satt i gang i utlandet med eksamener og musikkteori. Det var antakelig ganske riktig for ham, da opplevde han noe som likner mer på andre fag, og det var noe han trengte. Da jeg overtok ham merket jeg at det var såpass mange grove, fysiske uvaner at det var meget nødvendig å fokusere på teknikk og delvis droppe noter i en periode. Få aktivisert fingrene og spille apparatet.

K.B: Hvordan gjorde du det?

I: Det var snakk om blant annet å vise håndstilling. Han hadde det med bl.a. å strekke ut fjerde – og femtefinger stivstrake og ta karateslag på klaveret med dem. (synger tre toner; type c, d, e vanlig få sterkt f(bang), g(bang).) Og det fikk han til i fart også... helt utrolig, verst med femtefinger. Nå begynner han få en avrundet håndstilling, men han vil helst flate ut litt med femtefinger fortsatt. Gjennom den perioden våknet hans lytte evne gjennom enkle øvelser; treklangsøvelser med pedal mm. Da følte han etter hvert at det var ganske behagelig å spille instrumentet hvis man har en ok teknikk. Ha en håndstilling som ikke jobber mot ham...

Han har blitt veldig ivrig, litt til min forbauselse, men det er kjekt, men han vil aldri (ikke bruke ordet aldri),men sannsynligvis ikke komme så svært langt. Han kan imidlertid ha mye glede av

det og det er jo hovedsaken, samt avansere. Hadde han snakket om musikklinje hadde jeg fraråde ham det.

K.B: Du synes det er greit å fraråde? Jeg hadde en elev jeg frarådet nettopp det. Han hadde blitt kjørt over som av en dampveival. . .

I: Vi kan ikke nekte dem noe som helst. Jeg har også hatt elever som jeg har hatt lyst til å nekte opptak til høyskole fordi det blir min kjempeflause. De ber om en attest, spør hvem læreren er, man kan ikke skrive stygge ting i attester. . . Det er veldig sjelden det da, men det hender selvinnsikten mangler og begeistring er veldig stor, men man kan ikke nekte dem å gjøre en opptaksprøve. De får heller finne ut av det selv. Selv om de kaster bort andres tid, gjør en opptaksprøve og får en avvisning. Det er jo en god del folk som kommer inn på musikklinjen ikke kan skikkelig noter og så detter litt ut, sliter, men så er det andre igjen som har samme utgangspunkt som våkner og blir stimulert av miljøet. Har man hatt en elev i noen år og vet de er særlig uegnet, ikke umusikalske, men kanskje har valgt feil instrument eller noe slikt er det ikke det man vil anbefale dem å bruke tid på, selv om de får full studiekompetanse.

Den tredje eleven? Han er tolv snart. Oppvakt gutt, smart og har et ganske fint forhold til instrumentet. Han er en ung gutt hvor jeg ikke tror noen i klassen hans spiller, så han har ikke venner i miljøet eller spillevenner. Han sparker fotball og gjør som gutter flest, men han har en god musikalsk intelligens og intellekt, så han lærer ganske fort. Han er en normalt, godt utrustet elev som får en normal progresjon - han har ting som utvikles tyngre enn andre ting selvsagt. Det går på det rytmiske som setter seg fast. Det kan være tungt å få vippet vekk.

K.B: Kan jeg spørre: Hva gjør du med elever som lærer en feil så godt at det er nesten umulig å avlære den igjen? Jeg har en slik elev.

I: Hvor gammel er han da?

K.B: En tolv, tretten.

I: Det kan jo tyde på at han øver det om igjen og om igjen ganske ubevisst på hvordan han øver. Ihverfall, det kommer an på hvordan man vurderer eleven, men jeg har lært meg til at når det er sånne feil så kan det være en idé å bruke usannsynlig god tid på den ene feilen, snakke om den om igjen og om igjen, gjøre en stor sak av lite, holde humøret oppe selvfølgelig, men virkelig la

dem forstå at dette må rettes. Gjøre det tyve ganger, ihvertfall tolv, femten. Greier han å rette det opp der og da, eller greier han ikke det?

K.B: Jo.

I: Men så glemmer han... han synes ikke det er viktig nok, kanskje? Hyggeligere å bare spille gjennom, morsommere å få en helhet... vanskelig å vite hva som foregår i folks hoder...

K.B: Hva med billedbruk i undervisningen? Allegorier? Dette med å beskrive ting gjennom å si «noe annet...»

I: Musikere gjør det. Det kan være fint å studere fantasien til eleven. Noen skal ha ting helt konkret, noen vil ha forklart hva du mener og liker ikke billedbruk, så du må kunne være i beredskap til å bruke begge deler. Noen lærere, jeg vil ikke si navn, bruker så mye bilder at det blir komisk; en crescendo blir til klatretur opp på fjelltoppen i Himalaya og whatever... Mye rart, men det kan være fantasieggende, jeg tror på flere metoder, prøve å finne ut hva eleven responderer best på. Det trenger ikke være det samme hele tiden. Trykke på de riktige knappene, som man sier.

K.B: Kan du si noe om relevansen av et bredt interessefelt hos lærere som er gode til å undervise? Veileder nevnte det som et interessant aspekt... Kanskje si noe om å trekke inn mange forskjellige aspekter og ha et bredt interessefelt som person...

I: Det har jeg ikke tenkt så mye på. Selvfølgelig en som evner trekke inn andre ting og da kommer med riktige opplysninger og ikke dikter, kan jo være stimulerende å høre på og skape respekt og interesse hos eleven. Men jeg tror ikke dette er noen forutsetning, det vil jeg ikke tro. Jeg synes veldig mange musikere er veldig snevre i sine interessefelt, klassiske musikere har ofte mye ekspertise på ett felt. Det kan være inspirerende med en person som trekker inn andre ting, hvis disse er relevante da. Du snakker om å trekke inn andre ting i undervisningen? Trekke paralleller? Personligheten ellers?

K.B: At man er interessert i musikkhistorie, kunsthistorie, hva som foregikk i tiden da musikken ble komponert. Hva karakteriserer f.eks. barokken?

I: Du mener beleste mennesker? Som har intellekt og interesse for mer enn akkurat tangentene?

Jeg synes ofte når det gjelder musikere, om enn ikke pedagoger, så er det påfallende at de ofte er mest opptatt av å «fikse» neste takt. De «fikser og fikser og fikser» nå for tiden. «Veldig interessant»... det er veldig mye av det, musikere da spesielt.

K.B: Det er jo en trend i tiden at man skal være så rask nå... man reklamerer veldig med at man er rask.

I: Freelancer? For å få jobber, steppe inn? Ja det er viktig det. ikke minst for pianister at de kan være repetitører.

K.B: Jeg synes jo det er mye morsommere med si Clifford Curson da han ble bedt om å spille inn Mozarts a-moll sonate for BBC og forlangte fire års forberedelses tid.

Er det ellers noe annet du mener er essensielt, som du mener jeg burde få med meg?

I: Det var mye lettere for meg å si noe om dette da jeg jobbet som praksis lærer. Da var det mer dagligdags å reflektere over min egen undervisning og andres, men der er jeg ikke nå. Du får trekke det ut av meg.

K.B: Det jeg tenker mest på er teknikaliteter omkring undervisningen. Du har snakket om forskjellen på å undervise elev C og de to andre. Hmmm, bare hvis du kommer på noe. Det jeg forhåpentligvis snakker om i oppgaven er jo hvordan en lærer som får gode resultater tenker. Det er jo øyeblikket der og da selvfølgelig...

I: Alle lærere har kjepphester, og det er ikke alltid man er så bevisst disse. I forhold til egenøving er jeg veldig bevisst på å ha ro rundt denne, ihvertfall når jeg har tid til det. Jeg forsøker å ha hovedfokus på hva jeg vil utvikle for tiden; det kan være i forhold til en komponist eller til klaverspillet generelt, om det er karakter, klanglige ting, bedre bevissthet omkring pedalbruk eller presisjon på rytme, det kan være så mye. Jeg forsøker å overføre noe av dette til elever. Jeg har alltid kjepphester i forhold til undervisning. Du snakket om dette med å få gode resultater og disse elevene som da ikke er helt middelmådige, som har et godt utviklingspotensiale. Selv om man behandler alle «likt» så blir det mer intenst med dem som har mye mer å fare med. På en måte blir det mer viktig, for dem, å være mer intens og utvikle det hele riktig.

Som hovedtrekk i min undervisning vet jeg at jeg er opptatt av at spilleapparatet fungerer noenlunde riktig fra begynnelsen av. Ha noe notefri undervisning og jobbe til kroppen, sittestilling og håndstilling er noenlunde riktig, være opptatt av å få eleven til å lytte aktivt til hva de gjør, spørre dem hva de gjør og få dem til å vurdere seg selv, evaluere hva de gjør. Nettopp for å unngå dette at de blir apekatter trengs det en annen vinkel for å få dem til å lytte aktivt. Det er veldig lett å innbille seg at man lytter når man spiller klaver mens man egentlig bare lytter til noe som foregår inne i hodet sitt. Andre kjepphester? Jeg bruker en god del på barn dette med å synge og bruke stemmen for å få en naturlig fraserings. En god del, ikke spesielt mye, men en god del. Det er én nøkkel. Samt å synge inne i seg samtidig som man spiller. Da blir det stor forskjell med en eneste gang på graden av intensitet i spillet og fokus og konsentrasjon på det de gjør. En annen viktig nøkkel er stor sikkerhet, veldig sikkerhet, hvis de skal være med i konkurranser eller oppnå en høy karakter eller en god konsert. De må være veldig sikre. Kunne det utenat fire uker før de skulle på podiet. Da må jeg gjerne sitere fru Løchen med en uttalelse som jeg ikke skjønnte riktig rekkevidden av til å begynne med: «Det med at eleven bare har kommet halvveis når de kan det utenat.» Det er veldig mye riktig i dét, i forhold til å eie et stykke.

K.B: Men hvordan motiverer du dem til slikt arbeide? Hvordan forklarer du dem hvilket arbeide som må legges ned? At stykkene er gode nok tidlig nok?

I: Det er den typisk norske mentaliteten med skippertak. Da heller prøve å lokke og lure dem til å ta et skippertak med én gang. Noe med at de har erfaringsreferanser. Hvis de har fått dette til en gang, opplevd hvor flott det var å være supersikker... Påpeke den ene gangen, gleden ved å ha den sikkerheten bak seg, påminne dem. Minne dem på at det ikke da var grubefengt å skulle opptre. Kommunikasjon er en veldig viktig nøkkel. En lærer kan alltid si at slik og slik gir resultater, men til syvende og sist var det måten ting ble sagt på – kontakten eller kommunikasjonen mellom elev og lærer som gjorde at eleven lyttet eller responderte. Den enkelte lærer vil ikke lykkes med alle, selvfølgelig, men vil kanskje ikke røpe det? Man viser også begeistring bedre i og for de stykkene man er begeistret for selv.

K.B: Hva med småprat i begynnelsen av timen? Hvilken funksjon har det?

I: Jeg forsøker å danne meg et inntrykk av hvordan elevens grunnstemning er når de ankommer. Er de slitne og «low key» etter en lang skoledag, eller er de stresset etter å ha skyndt seg gjennom trafikken, eller er de kanskje oppspilt og i ukonsentrert godt humør. Dersom jeg kan

møte dem på noenlunde likt nivå umiddelbart, forstå og «matche» deres stemning, sånn omtrent, så opplever jeg at det er lettere å «dra dem oppover.» Da kan vi begge bli mer energiske, fokuserte og inspirerte sammen. Det er målt i alle fall. Elementær psykologi, tror jeg?

K.B: Jeg forsøker å være konkret i det jeg setter pris på en slik væremåte selv, og sier til eleven at «det og det kan oppleves sånn og sånn, ta nå og vurder om det er noe du kan relatere til...», forteller dem f.eks. at de kan få en smell hvis de ikke gjør det og det, men de må selvfølgelig oppleve situasjonen selv før de har noe å relatere det jeg sier til.

I: En ting som lettere skaper begeistring og motivasjon er når man kan jobbe med karakter (i stykkene), noe som oftest mangler hos barn og ungdom som ofte jobber intuitivt og apekattaktig. Å få tilbakemeldinger på hvordan de kan få karakter i spillet sitt glemmer de ikke så lett fordi det vil prege et helt stykke og innstillingen til stykket. Mens å bestemme et foredrag/dynamikk selv, i den grad de kan bestemme dette selv, det vil nok stimulere, men det kan være så mye informasjon, så mye de skal huske om det de har bestemt at det ikke vil være den aller letteste innfallsporten, mens det å finne stykkets karakter, hvis det kan løsne for andre ting, helhetsforståelsen, så kan det ofte sette i gang god øving.

K.B: Når du snakker om karakteren i stykket, tenker du da også på klanglig intensitet? Hvordan arbeider du med klanglig intensitet? Kjerne i tonen?

I: Én ting er det rent tekniske, en annen ting er energinivået. Energinivået henger veldig mye sammen med karakter og tempo. Mens det å jobbe med klang; de første årene jobber jeg med det å ha en god håndfasong og avspent spill, men holder fast ved at det er viktigere å ha jevn klang, ikke nødvendigvis bunnbærende klang med en gang, men få raskere fingre, jobbe med virtuositet, i noen grad, ikke super raske, men løpende 16-deler som høres helt ok ut. Ikke er kjempe trege. Jeg har sett eksempler på lærere som jobber veldig med klang. Med bunnklang fra første tone og så blir det som å løpe med en tung ryggsekk, de kommer ikke av flekken, eller de blir redde for å spille fort fordi de er så trege og man kan få overfokus på klang, om den er aldri så skjønn, men hvis de ikke kan spille «fortendeler» så er det veldig begrenset. Heller da den friheten ved å føle at de kan løpe, så kan vi heller disiplinere det rytmisk og så når det har gått noen år... det klanglige er noe av det som generelt blir utviklet senest, noen ganger er det naturlig, men å mase om det for tidlig – det er en slags voksen egenskap (dette med klang).

K.B: Intensiteten kommer mer med modningen av personligheten?

I: Ja, det kommer mer i ungdomstiden. Når jeg sier grundighet, så mener jeg også systematikk og metode. Såkalte øvingsoppskrifter er ikke galt, bare elevene kan forløse seg fra dem så det ikke blir noen tvangstrøye. Ikke innbille seg at det er magisk hokus pokus å gjøre ting to ganger venstre og to ganger høyre ... men sette dem i gang med å være metodiske det kan være bra. Andre elever har en hang til det metodiske, så du må jobbe med fantasien i stedet. Vi er privilegerte fordi vi får arbeide med hele mennesket. Ikke som de som sitter med datamaskiner hele dagen og kanskje kjeder seg.

Vedlegg 4: Intervju med Biinformant 1. 28.5.2006 og 7.11.2006

K.B: Bakgrunn og fartstid ved undervisningsinstitusjon:

Har gått på musikkhøyskolen kirkemusikk, idrettskarriere, kurs i ...

Her har dessverre mye falt bort pga. tekniske problemer med opptaksutstyr.

K.B: Hva mener du er viktige grep og personlighetsmessige trekk som karakteriserer en anerkjent instrumental – eller vokal lærer?

I. Faglig sterk... Her har dessverre mye falt bort pga. tekniske problemer med minidiskspilleren.

K.B. Hva kan du si om lærers vurdering av elevens prestasjoner? Hvilke kriterier bruker man egentlig?

I: Man må tenke på hvorfor man skal vurdere prestasjonen. Er det for å få en karakter, eller er det for å komme videre? At man tenker «hvor skal vi nå jobbe for å komme videre?» Jeg tenker at det siste er mest interessant. Jeg synes det med karakterer er et plagsomt onde. Ihvertfall når vi snakker om høyere nivåer. Jeg synes det er ganske interessant å jobbe ut fra, og så ser jeg på helhetsmessige ting. Når jeg vurderer dirigentstudenter så har man en prøvesituasjon eller en konsert, to situasjoner hvor det kreves forskjellige ting. Det er mange plan man arbeider på. Jeg synes det ofte kan være ok å gi veldig sorterte oppgaver. For eksempel i direksjonsundervisning når de skal lede en prøve hvor jeg sitter og følger med, og skal vurdere etterpå, og gi valører, at jeg gir dem spesifiserte oppgaver, si: «På denne prøven skal din hovedoppmærksomhet gå på hvordan du snakker. De få gangene du åpner munnen, som som regel er altfor ofte, ikke sant, skal du tenke på hva du sier, hvordan du sier det og hva slags ord du bruker, bare ha oppmerksomhet på det, og så får vi vurdere det.» En annen gang er det kroppsholdning, pust og slagteknikk, en tredje gang er det hvordan du snakker til sangerne om klang og vokalteknikk. Dele det opp litt, ikke ta alt på en gang (i en suppe). Jeg ville gjort det på samme måte hvis jeg hadde instrumentalundervisning. Det er mange år siden jeg hadde det, men jeg ville gjort akkurat det samme, med å jobbe med anslag etc. Det kan også gjøres rent interpretatorisk; «nå er det dynamikken som er i fokus, da bryr en seg ikke så mye om det rytmiske, men der og da er det dynamikken.» Og så sette sammen, og så er det selvfølgelig helheten som er det viktigste. Det kan være en litt lettere måte å jobbe på enn bare å snakke om de store følelsesmessige

tingene. Man sorterer tilbakemeldingene litt, da blir det lettere for elevene å forholde seg til den feedback de får.

Men apropos hva som kan læres; jeg tror jeg har valgt meg den sannhet at alt kan læres. Jeg vil aldri si om en student at det kan vedkommende aldri lære. Jeg satt og snakket med en av de aller beste coachene i golf, som heter Pia Nilsson, som er trener for Annika Sørstam, og så spurte jeg : «Når du har golfspillere som du vet antakelig ikke kommer på landlaget, hva sier du til dem? Hvordan jobber du med dem, motiverer dem, i en sånn så klart resultatorientert idrett?» Da så hun på meg og sa: «Hvordan kan jeg vite det? Hvordan kan jeg vite at den personen kommer på 12-13 plass, og ikke har de fysiske og psykiske forutsetningene til å få det til? Skal jeg være den som dømmer (om) det? Det kan jeg ikke, for plutselig så kan dét og dét klikke inn. Det har jeg sett mange ganger. Plutselig bare øker prestasjonen veldig mange hakk.» Det er bare en tanke for meg, for jeg tenker ofte i sånne musikersammenhenger, (plutselig) så er det veldig lett. Jeg har gjort det selv mange ganger, jeg sitter i opptaksjuryer. Jeg tenker han eller hun kan komme *dit*, men ikke lenger. Og det er en ganske begrensende tanke å tenke om folk. Selvfølgelig så sitter vi og vurderer om folk skal inn på et studium, og det kan være vi gjør dem en bjørnetjeneste hvis vi slipper inn noen som ikke får blomstre, men ihvertfall når folk først har kommet inn på et studium, og er i en sammenheng, så er det ikke meg som skal begrense dem, da skal jeg tenke at jeg kan overhodet ikke vite hvor langt, eller hva som kan skje med den personen, og det er også viktig, jeg skal aldri sette noe topplokk på hva jeg tror vedkommende kan få til. Mange spør: «Hvor langt kan jeg nå, hva tror du?» Det er veldig ofte man ønsker å posisjonere seg. og poenget er å få folk til å være fornøyde med der de er, samtidig som man har en rastløshet til å komme videre. Fornøyd i ordets beste forstand, at man ikke til enhver tid er misfornøyd, men likevel har en rastløshet. Jeg synes det er et interessant perspektiv at det er veldig fort gjort i en musikerkontekst å sette lokk og begrense hverandre, jeg tror ikke jeg blir bedre av å forsøke å holde andre nede. Jeg tror at hvis vi «backer» hverandre så er ingenting bedre enn det. Det er et levende musikkliv og blomstring vi er på jakt etter.

K.B. Hvordan er studentenes fremtidige yrkesvalg viktig for hvordan man legger opp undervisningen?

I: Det blir litt ja og nei, hvis en lærer hadde sagt til meg da jeg gikk første år kirkemusikk at: «Jeg ser at du er et dirigent talent,» så ville jeg antakelig sagt: «liik, nei stopp, det skal jeg aldeles ikke, jeg vil spille.» Men det er både litt ja og nei, men det er ganske viktig, som lærer, å være oppmerksom på de enkelte studentene. Jeg tror ofte jeg prøver å backe opp de sidene jeg

ser er sterke, nå tenker jeg på folk som er ganske unge, der kan du se at det ligger noe som de kan tenke på å bruke framover, men jeg tror ikke jeg vil si at «du skal,» men mange spørsmål vil jeg stille, som: «Hva tror du ville skje hvis...» Det gjør jeg ofte.

K.B. Hvilke andre faktorer påvirker elevens utvikling?

I: Alt. (latter), livet.

K.B. Jeg reagerer ofte på løp man ser som er veldig strenge og preget av eksamener og måling og veiting av eleven hele veien. Da lurer jeg ofte på hvordan man ender opp... Elevene får så hardt arbeidspress at de ikke får tid til bare å tasse litt rundt....

I: Det er bra å få tid til det. sånne hjerneforskere (sier...), jeg synes sånt er interessant. Samtalen nå er at forskjellige typer forskning gjerne kommer ut med samme svar; sånn som at hjernen får tid til å danne seg; hjernebark, hjernestamme, det limbiske system, det som er jeget, får tid til å modnes, så det kommer ut som et menneske med en egen vilje, en egen tilstedeværelse, og ikke som et resultat av noen som har bestemt.; «fordi du var så flink og kjapp i fingrene, så er du nå blitt en broiler,» sånn bare for å sette det veldig på spissen. Så det er masse verdifullt i å tasse rundt. Jeg måtte gjøre det mye i voksen alder, mer enn da jeg var yngre, men jeg ser at det har vært kjempeviktig for dannelsen av selvet. Det er masse forskjellig forskning på det, man klager på hverandre at det er bare populisme... men du kjenner kanskje Hans Borchgrevink som er en norsk hjerneforsker? Matti Bergström som er en finsk hjerneforsker, og en masse amerikanere, mens samtidig kommer de ut med en del av det samme materialet.

K.B. Jeg tenker det er mange veier fram til et resultat, man skal ikke kjøre folk gjennom samme mølle og så kommer de kanskje ut helt like?

I: Det er det som lærer at jeg innrømme at jeg synes noen typer elever er vanskeligere å undervise enn andre, det er vanskeligere å treffe, og da må jeg virkelig være fleksibel i tanken for å finne (hva som må gjøres) og det er ikke fordi de er dumme, eller fordi de ikke har skjønt greia, men fordi de har en annen innfallsvinkel og tenkemåte, andre ting de i utgangpunktet synes er viktige, og da må jeg prøve å treffe, og det er en kjempeutfordring. Og i noen tilfeller så tror jeg også det er slik at det ikke er lurt at den eleven skal ha meg (som lærer). Det er kanskje lurt at den ihvertfall i er periode har en annen. Og det er helt greit, det er ikke nødvendigvis sånn at jeg er mislykka som lærer av den grunn. Eleven trenger noe annet nå...

K.B. Standard repertoar? Hvor viktig er elevens egen smak?

I: Jeg synes elevens egen smak er viktig. Fordi det er interessant og da synes jeg eleven skal få lov å bruke noe tid på den. Og så er det også en utfordring å greie å få eleven til å få opp øynene for annen musikk eller for andre - for å ha en basis i standartrepertoar, for å ha noe å stå på, og noe å reagere mot, hvis man skal reagere mot noe, eller ta avstand fra noe, så er det et poeng å vite hva man tar avstand fra, så man kjenner det. og jeg vil nok ofte med studenter sørge for at de kommer gjennom en viss basis og jeg tenker også utviklingsmessig at «la dem gjøre det litt og så må vi ta fatt i ting som butter litt og jobbe med det,» og da også fordi et studium er et laboratorium hvor man skal prøve ut ting, og det kan jo være, (det tror jeg mange har opplevd,) at ting som på et tidspunkt var skikkelig motstand, plutselig er blitt styrker og da har man kommet et steg videre. Og noen ganger er det selvfølgelig. Det er musikere som skal få lov å holde på i en veldig snever ramme også, men jeg tror de skal få prøve seg på en litt større plattform først.

K.B. Dette med å lytte til andre musikere, innspillinger?

I: Det er et problem synes jeg, i våre dager. Det er det at det i våre dager er så utrolig enkelt å høre (på andre musikere), man bare får tak i en cd plate og så ... det er så veldig enkelt, også i forhold til dette å gå på livekonserter, jeg har enorm tro på dette å gå på livekonserter og høre andre musikere live i forhold til dette med å innstudere et stykke selv. Først gjøre det/innstudere det selv, gå den litt tunge veien, finne seg en egen tolkning, så etterpå høre på minst tre (innspillinger), hvis man først skal høre på noen andres innspillinger så må det minimum være tre. Og så kan det være at «å ja, jaha.. hun gjorde sånn der i den overgangen». Men, jeg tror veldig på dette å tråkle seg gjennom krattet og kjempe litt først. Det tror jeg gir et bedre resultat – pluss at det gir mer originale tolkninger. Det er en problematikk nå synes jeg, at det blir veldig lett «mainstream.» Ta Bachs H-moll messe. Det finnes tusenvis av innspillinger og mange av dem er ganske like, men hvor interessant er det? Før det var mye cd plater/Lp plater ble det nødvendigvis mer originalt – for folk hadde sjanse til å dyrke (sin lokale variant)... Og på den internasjonale scenen reiser folk rundt og har prøve maks en uke med et orkester, enten det nå er som dirigent eller solist. Du har veldig kort prøvetid, og det skal produseres enormt og da skal det veldig mye til å velge løsninger som er litt «far out.» Og det skal ikke støte folk. Det er en del jeg merker jeg kjemper litt med i den klassisk musikkscenen som sådan. Det skal helst pakkes litt inn så det ikke støter for mye. Og det opponerer jeg mot.

K.B Men dette med å lage egen musikk og improvisasjon?

I: Lage egen musikk er et kjempepluss. Kunne improvisere er et enda større pluss. Fordi jeg tror det gir en slags metaposisjon til musiseringen, som kan gi en god påvirkning til det du gjør som utøver. Eller som lærer for den saks skyld. Jeg har komponert veldig lite selv, jeg har arrangert en del, men ikke mye komposisjon, ikke annet enn da jeg studerte, men jeg kan merke at jeg savner en sånn innsikt i det kompositoriske håndverket; improvisasjon. Det er mange former for improvisasjon, alt fra veldig stiltro improvisasjon hvor du lærer en del håndverksmessige saker, til en helt fri (improvisasjon). Det blir jo som å leke veldig fritt, så jeg trives veldig godt med det at alt ikke skal være fastspikra. Jeg har holdt på med endel improvisasjon innenfor kor - improvisasjon mye innenfor folkemusikk konteksten, og da blir det en styrt improvisasjon, enten styrt fra meg eller å bare la det slippe løs i grupper. Så det er mange forskjellige nivåer på det. jeg tror rett og slett det er en veldig positiv bra ting, men jeg synes det er kjipt hvis det blir sagt: «Hvis ikke du kan improvisere, eller hvis ikke du kan komponere så kan du ikke studere...» Jeg tror ikke det er så nyttig å tenke i de båsene. Jeg tror improvisasjon gir en veldig naturlig omgang med det musikalske uttrykket.

K.B. Teori og gehørundervisning? Synes du det skal være noe separat eller bakes inn i undervisningen som en helhet?

I: Da jeg studerte greide jeg ikke helt å oppfatte hvor nyttig gehør -og teori - undervisningen var, da ville jeg spille og musisere, men i ettertid ser jeg at det er veldig viktig. Innenfor direksjonsfaget er det knallviktig med verkanalyse og alt som har med gehør å gjøre, især innen kordelen for man skal stemme instrumentet hele tida. Så det er et veldig viktig fag. Det som er så kjipt er at jeg som student ikke helt greide å se sammenhengen. Jeg greide det da jeg gikk på diplom, husker jeg, og det var ikke minst takket være Astrid Krognæs som jeg hadde i hørelære. Hun greide på et eller annet vis å inkorporere det i (sammenhengen...) ellers så var det dessverre mye en pest og en plage. Jeg skjønner heller ikke hvorfor det skulle kjennes som om de to var i konflikt med hverandre. De er jo egentlig ikke det. De er bare med som det som kalles støttefag, men av og til kjentes de ut som støttehjul som man egentlig ikke hadde lyst til å ha med fordi man egentlig hadde lært å sykle. Og jeg ser i ettertid at jeg absolutt trengte det. Så hvis det hadde vært mulig å få inkorporert det enda mer i ...at det på et eller annet vis kunne oppleves som ... at jeg som student kunne ha *skjønt*. Det er et interessant aspekt.

K.B. Er det noe du har lyst til å legge til? Noe mer?

I: Altså, jeg tror ingen lærere er fullkomne. Og jeg tror det er et poeng for en student å vite at det ikke er en guru han møter som gjør alt riktig. At det hele tiden er mulig å lære mer, bli dyktigere som lærer også. Det er hele tiden nye ting, perspektiver. Jeg tenker det jeg synes var kjempeviktig for ti år siden, mye av det er viktig fremdeles, men på et helt annet perspektiv. Jeg har nok litt mer, for min egen del, jeg bruker mye krefter på å finne ut hvor eleven er. Hva er viktig å lære akkurat den eleven. Du skulle gjerne legge sten på sten på sten, slik som du nevnte med Olve (Kommentar i den delen av intervjuet som falt ut på minidisken. Innspill om teorilæreren vi hadde på konservatoriet sin fantastisk strukturerte og vakre undervisning.), jeg tror jeg gjør det ubevisst, jeg vet hvor jeg vil og jeg har et system, men kanskje sånn at elevene selv oppfatter at det ikke er noe hun (jeg) kommer på her og nå, men at det ... (er der).

K.B. Men spontaniteten i øyeblikket? Det er vel en balanse mellom den sten på sten og den her og nå. Man kommer plutselig på noe man bare *vet* er riktig?

I: Jeg hører ofte på det. Jeg har nok en sånn blanding av at jeg vet hva jeg synes vi skal igjennom, og det koster meg lite å skifte hvis jeg skjønner at noe annet er det viktigste der og da. Men det er også en balanse mellom spontanitet og dette skjemaet vi skal følge. Der er også elevene forskjellige. Noen blir veldig trygge ved å skjønne at det er et skjema, for andre er skjema ikke noe særlig. Jeg må bare ta det her og nå. Og der er vi forskjellige. Det er utrolig spennende. Jeg har også en tanke om hvilke lærere som var bra for meg, enten på videregående eller musikkhøyskolen eller mesterklasser. Jeg tenker hva det var med dem som var bra, og skriver ned noen egenskaper på det også tenke på hva jeg bør ta med meg av det. Jeg husker f.eks. vi hadde en biologilærer på videregående, og det var sånn i klassen min at alle hatet biologi og vi gikk naturfaglinja, så hatet vi biologi, og det var ikke så veldig lurt, og så kom han og så plutselig snudde hele klassen til at biologi var det mest interessante og vi var ute i praksis og tok prøver. Det er klart han hadde enorm entusiasme for faget og det smitta så i de grader på oss så vi bare ble sugd med. Så det er sånn jeg sier til studentene; bruk litt tid, ta for dere tre personer dere setter veldig høyt av ulike årsaker. Så tenker de litt på det. Hvilke egenskaper har disse personene? Hvilke av disse egenskapene er det du vil få med deg? Jeg tvinger dem litt til å gradere, så det ikke blir «alt,» så de må jobbe gjennom. Det er ikke sikkert graderingen stemmer nå eller at det er bra med gradering, men det hjelper ihvertfall folk til å tenke gjennom en del. Jeg tror det er mulig å forandre veldig, veldig mange ting. Jeg tror ikke på det at vedkommende har en sånn personlighet og da er det ikke mulig å gjøre noe med det. (...) Det å legge inn sånne

trossetninger i folk er ikke noe særlig. Når det er negative ting. Jeg hadde et eksempel med en lærer i direksjon som sa til meg at :»Det der er vanskelig for deg, du strever med det og du får det ikke til.» Så var jeg på en mesterklasse hvor jeg sa til vedkommende lærer at: «Jeg får ikke til det der med, det var et eller annet med kraft eller noe..» Da så han på meg og sa: «Du, det har jeg ikke tenkt på som noe problem for deg.» Da tenkte jeg: «Nei, det er kanskje ikke noe problem for meg.» Og så ble det noe av styrken, men jeg måtte løse det på en annen måte enn den første læreren hadde løst det. Det er heftige greier, sånne enkle setninger som man gjør til sterke tros-setninger. Og det (som lærer) å greie å finne ut av hva som ligger til grunn for en adferd. Adferden er en ting, men hva ligger bak der av troer og oppfatninger som man spiller for seg sjøl. Prøve å komme bakenfor der. Og det gjør jo at man ikke kan si at vedkommende ikke kommer så langt, for plutselig er det noe som klikker.

Og når det gjelder stillinger på høyere utdanning og lærerstillinger, så kan jeg ikke skjønne hvorfor det ikke er åremåls stillinger, eventuelt med mulighet for forlengelse. Dette ville gi en helt annen dynamikk i lærerstaben. Jeg tror dette ville være en styrke for utdanningsinstitusjonen.

Intervju med Biinformant 1 - 7. november 2006.

K.B: Fartstid ved institusjonen, bakgrunn etc?

I: Jeg har gått på NMH; kirkemusikk, samt toårig diplomutdanning i direksjon, har undervist ved høyskolen i Staffels gate et par år i direksjon, besifringsspill og piano, (har også) undervist på Barratt - Due i to – tre år, og så har jeg undervist på NMH fra 1996 i full stilling med de som går på hovedfag eller master. Så har jeg en utdanning i noe som nå kalles for kommunikologi, studie av komparativ forskning om kommunikasjon og forandringsarbeide.

K.B: Inspirasjonskilder?

I: I forhold til pedagogisk virke eller generelt?

K.B: Begge deler.

I: inspirasjonskilder er jo, hva skal jeg si, alt fra fuglesang og natur til det som måtte skje rundt

omkring. Ellers så er jeg også veldig fascinert av mye av det som skjedde i PaloAlto skolen i slutten av 50 tallet og begynnelsen av 60 tallet i USA med Gregory Bateson som en av forgrunnsfigurene, Jorunn Sjøbakken, Truls Fleiner; flotte, norske kommunikasjons forskere. Musikalsk, det er mange: Jeg var enormt fascinert av Harnoncourt, da jeg studerte på 1980 tallet, veldig, Gardiner kom som et friskt pust, Toscanini, Mengelberg. Terje Kvam og Erik Erisson var veldig flotte å ha som lærere. Ellers så synes jeg også musikere som jeg treffer som har en tilstedeværelse, som evner å få ut det musiske, som har det tekniske inne så de får det ut. Og så er det mange idrettsutøvere som greier å ta ut sitt beste akkurat når de skal. Og jeg må si litt til! Som inspirasjonskilder er kanskje det aller viktigste komponistene. Både de som lever nå, de som tenker ut musikken og får forma det ut og komponister bakover. Og så har jeg hatt enorm glede av å få jobbe med folkemusikere.

K.B: Da er det det lange spørsmålet...Hva mener du er de viktigste karakteristika ved en anerkjent lærer? Du snakket om faglig styrke sist, og så sa maskinen bare kutt....alt forsvant.

I: Viktige trekk ved en bra lærer... Faglig dyktig og kan håndverket, kjenner hva som skal til for å få til det som en person ønsker å uttrykke, enten det er pianospill eller dirigering eller sang eller hva det nå er. Også en som holder seg levende med hva som foregår. Men så vet vi jo at det kan være lærere som er veldig dyktige selv om de ikke kjenner akkurat det faget veldig godt, og da er vi enda mer inne på den coaching-delen, altså hvordan få en person til å forløse sitt beste. Og da handler det ofte om mennesker som har en veldig bra grunnsortering mellom jeg og du, en lærer som ikke blander seg inn i studentens *jeg*. Det er viktig for meg at en student kan komme ut ferdig studert og tenke at jeg står på egne ben og (tenke) «jeg vet jeg kan komme tilbake og ha mer undervisning hvis det trenges, men det er jeg som er musikeren.» Jeg skal ikke gjøre det som skal til for at læreren skal bli fornøyd med meg, studenten skal være voksen. Det handler mye om en slik jeg – du sortering, tror jeg, og at det ikke er lærerens ambisjoner som skal gjennom studentene. Og det er ikke alltid like lett, men jeg tror det viktig å minne seg på det hele tiden. Så tror jeg også at en lærer er en god medvandrer, som vet når hun skal være den som bare går ved siden av, følger med, og når hun skal si «dette skal du gjøre nå.» Og en tydelig leder, blandingen av å være en som virkelig viser vei: «Du skal gå dit,» og en som lar vedkommende finne sin egen vei, en fin blanding av dét og skjønn når hun skal gjøre det ene eller det andre.

Så er det det med å inspirere, og der er det så veldig mange forskjellige måter å gjøre det på: Noen studenter utvikler seg best ved å få mye ros og noen faktisk ved å få kjeft. Jeg tenker at

veldig mye av det jeg tenker om studentene jo er hypoteser, utfra erfaring kan jeg anta sånn og sånn. Noen ganger har jeg rett, og andre ganger kan jeg ta feil, så for meg er det viktig å spørre studenten hva som skal til, hva jeg som lærer skal gjøre for at han/hun skal bli best? Så det er en dialog på det, at jeg ikke tar det som en selvfølge at (jeg vet) og at studenten ikke tar det som en selvfølge at læreren vet. For det vet jo ikke læreren nødvendigvis. Studentens ansvar er å lære mest mulig – ikke nødvendigvis sette seg og vente på påfyll, men man skal spørre etter det. Da tror jeg det blir en best mulig dialog. Det er jo vage grenser, men jeg tenker at de studentene som går på et høyskolestudium er voksne mennesker. Jeg tror nemlig ikke så veldig på bare å bøye seg for den store autoriteten, samtidig som jeg absolutt også tror at det å herme til tider kan være en bra læring, men hermingen skal være som en elevøvelse. Man er klar over at man hermer og at det er en fin måte å lære på. Jeg modellerer læreren, men man skal være klar over at man gjør det, for da er det lett å si at: «Nå gjør jeg det ikke. Dette er mitt, tidligere var det en modell av en annen. Nå setter jeg det sammen slik jeg selv vil.»

KB: Men da må du være på høyt nivå, ha mange problemløsningsverktøy...

I: Ja, men det tror jeg det går an å øve på; forskjellen mellom jeg og du.

K.B: Hvordan gjør du det?

I: Noe kan man gjøre rent konkret. Man øver seg på å modellere. Hvis man vil kan man ta et rollespill, bytte rolle rett og slett. Først gjør læreren noe, studenten hermer, så omvendt. Spiller. Så blir det en slags tydelighet i rollene. Så kan læreren gjøre det på en måte og studenten på en helt annen. Og man kan også gjøre det så enkelt som å gjøre noen bevegelser veldig sakte. (Informant. viser, sier det er vanskelig å ta opp med lyd. Viser øvelse med sakte bevegelser som først blir styrt og lar så eleven gjøre andre sakte bevegelser med hånden...)

Det som er viktig når man gjør noe slikt er respekt for intimgrenser og spørre om det er ok at man rører ved den andre – men – det er viktig at det går sakte, fordi det gir hjernen tilgang til endel annen informasjon enn hvis det gjøres fort og effektivt. Dette er det mye forskning på. Det er ulike hjerneforskere; deriblant Matti Bergstrøm som jo på mange måter er «in» i mange miljøer, men som snakker om forskjellen på hjernebark, hjernestamme som ligger lenger bak og det limbiske system som ligger midt i mellom, dannelsen av jeg'et. Det kan jeg snakke lenge om...

K.B: Ja takk!!

I: Men i alle fall; at for å få til forandringsarbeide, forandring som skal virke over tid, som er funder i en selv, så viser det seg at det som går på sakte bevegelser gir langt bedre resultater enn det å ville og bestemme seg for.

Det har vært mye diskusjon omkring det med positiv tenkning, men jeg opplever jo at jeg får mye raskere adgang til resultater hvis jeg sier hva jeg er ute etter og ikke hva jeg ikke er ute etter. Noe med den ikke tenk på en blå elefant... Da tenker hjernen en blå elefant først for så ikke å skulle tenke på den, det er en omvei. Så å si til en mann som henger i takrenna: «Ikke slipp!» Litt skumlere enn å si: «Hold fast!»

Vi var inne på det med sorteringen mellom jeg og du. Det er noe jeg synes er viktig. Å få en student til å greie å sortere utfordringsområder som f.eks. nå er det rytme, nå er det og det ... at man kommer inn til et håndverk. At man unngår alle utenomtankene å la: «Er du talentfull, er du musikalsk, du tar feil nå i hørelære, så da er du kanskje ikke så musikalsk...» Så kan man sette det sammen på en bra måte. Der har jeg fått mange gledelige overraskelser opp gjennom med studenter hvor jeg har tenkt at vedkommende kanskje har den og den kapasiteten og så har jeg satt et slags tak på hvor langt jeg tror de kommer. Det gjør jeg (nå) mindre og mindre. Det synes jo, hva jeg tenker om et menneske. Jeg skal ikke være den som skal begrense en student. Jeg skal heller ikke være den som gir helt blåøyde illusjoner, men jeg skal ikke begrense og jeg skal være ganske redelig i tilbakemeldingene, og der er det greit å være ganske sortert og gi tilbakemeldinger som er ganske eksakte på hva jeg er–og hører, mer enn på det emosjonelle planet. Det kommer også selvfølgelig med på et tidspunkt, men jeg vet at da snakker jeg følelser, om det emosjonelle i musikken. Jeg kan si ting som at «jeg ser at du biter kjeven sammen i den opptakten, hvordan tror du at sangene får det da?» Prøve å være så konkret som mulig i tilbakemeldingene. Det er enklere for den som skal korrigeres, enklere enn f.eks. å høre at «du ser så nervøs ut...» Hva gjør man da?? Det er bedre med tilbake meldinger som: « der knyter du deg sammen, der rynker du i panna...der er pusten din høyt oppe...» Gi noen slike meldinger, og så er det opp til studentene om de vil forandre på det eller om de vil f.eks. bite sammen kjeven. Det kan hende at det er noe man ønsker... Jeg vet det er noen steder jeg bruker noen uttrykk som kanskje ikke er de beste, men det gir effekt. En lærer kan være den som observerer og gir veldig konkret, eksakt tilbakemelding. Så kommer jo det med å få det forløst, få det ut i det store livet med stor L og kunsten med stor K...(ler) Jeg jobber hele tiden med å finne en slags balanse mellom når vi skal inn på det, den store biten der og når vi skal være

veldig konkrete og nøkterne. Jeg opplever at det blir en slags balanse i det.

Og så tenker jeg at det er en oppgave for en lærer, ihvertfall på et høyskole nivå, å få en student til, på et tidspunkt, både å sitte og arbeide eksakt og holde på jevt og trutt og kontinuerlig og så reflektere over hvorfor gjør jeg dette, hva vil jeg med musikken min? Hvorfor musiserer jeg? Hva er min oppgave? Hva skal jeg bruke disse hjerteslagene, som jeg har fått, til? Og det synes jeg ikke en lærer skal gå unna, for de store spørsmålene kommer før eller siden for enhver musiker og det synes jeg også hører til studietiden.

K.B: Kan du si noe om metaforbruk i undervisningen?

I: Jeg bruker metaforer veldig bevisst. Det er da en balanse mellom veldig konkret beskrivelse av teknisk arbeide og metaforer. Da er vi igjen inne på det med hjerneforskning, der snakker nettopp Matti Bergström m.fl. at en metafor gir tilgang til veldig store deler av hjernen og kan gi en innfallsvinkel som gjør at man kommer fram til det resultatet man vil, uten nødvendigvis å si alle eksakte detaljer om hvordan det skal gjøres. Jeg bruker mye metaforer når jeg dirigerer og instruerer, når jeg jobber, og jeg bruker det også på studentene. Jeg er ganske bevisst når jeg gjør det, så det ikke blir blomsterspråk. Der er det også slik at folk er ganske forskjellige på responsen. Når jeg bruker metaforer, sørger jeg for å finne ut hvilke sansekanaler jeg skal bruke. Man kan bruke det visuelle, lukt, beskrivelse av lys eks. en foss som bruser eller følelsesmessige varianter; at det blir så sanselig som mulig. At jeg ikke alltid snakker om noe visuelt f.eks., hvis man varierer, da kan man treffe flere. Jeg jobber ganske mye på studentene på dette med sansekanaler sånn at de ikke bare utvikler det visuelle eller det kinestetiske, det følelsesmessige eller det auditive. Noen har det jo slik at hvis de kjenner mye når de musiserer, så hører de dårligere. Mens andre kombinerer hørsel og følelser veldig godt, men ser kanskje nesten ikke notene; det er mange varianter. Så det å trene (sansekanaler). Det ber jeg ofte studentene om å gjøre, gå ut, aller helst, i naturen og bestem deg for f.eks. å trene det visuelle. Vedkommende kutter da ut lydene, hører ikke etter noe som helst, ser på nært hold, langt hold, ser etter den fargen, etter en annen farge, så legge vekk det (visuelle) og så konsentrere seg om lytting. Jeg hører fugler, bevegelser, at det er noen lyder langt borte, forsterker lyden som er nærmest, visker ut lyden som er langt borte, hører hva slags lyd som er bak meg og ikke foran meg. Trener sansene på en måte som man har enormt behov for i musisering og som er annerledes enn å sitte ved instrumentet ditt og holde på. Tenk på alle eventyrene, hvor mye de kan si oss om viktige ting.

K.B: Kan du si noe om egenutvikling og viktigheten av egentid/pleie når man skal undervise? Jeg merker det er uhyre viktig å være i ok spilleform for å undervise bra. Synøve Løchen snakket også til oss om viktigheten av forespilling for at eleven skulle ha et klangideal å forholde seg til...

I: Jeg tenker at det ikke er noe enten-eller. At en sanglærer, pianist eller en dirigentlærer ikke nødvendigvis må være veldig mye bedre enn eleven for å være en bra lærer, og samtidig er det selvfølgelig veldig nydelig når det går an å demonstrere på en måte som det går an å herme etter og hvor det blir veldig bra. Det er veldig flott å kunne demonstrere slik man ønsker. Dels handler det litt om deg selv og din egen form, det handler egentlig mer om ditt humør enn hvordan du spiller. Du blir i en bedre tilstand. Du blir hyggeligere, og der er vi inne på en interessant ting. Jeg tror veldig på, innenfor pedagogikk, at tilstander smitter. Så en lærer som greier å sette seg selv i en god tilstand i forhold til undervisningen vil nødvendigvis være en bedre lærer. Og hva en god tilstand er, kan være alt fra å skjelle ut en student til å være den som sitter og trøster, det kan være alt mulig, men en bevissthet rundt at tilstander smitter og en bevissthet rundt at det man er, smitter. Jeg hadde en periode hvor jeg tenkte at jeg bare skulle snakke om det fine og det bra og folk bare bestemme selv hva de... så merket jeg på et tidspunkt at det nesten ble for ullent fordi jeg ikke var tydelig nok med hva jeg synes. Dette året har jeg en studentgruppe hvor jeg kan være veldig tydelig type: «Dette synes jeg.» Så har de et modenhetsnivå hvor de reflekterer og ikke bare hermer meg, men jeg kan konfrontere dem mer. Det er litt forskjell på ulike kull og studenter. Jeg er nok tydeligere nå med hva jeg står for. For det ligger så implisitt at de må finne sin egen vei.

Mosche Feldenkrais, en bevegelsesterapeut som jeg er veldig inspirert av, døde for endel år siden, lagde en skole som heter Feldenkrais skolen, som er basert på sakte bevegelser for å endre det nevromotriske systemet og signaler (her er noen ord falt ut) muligheter til andre veier, kroppslig og at det igjen påvirker hjernen og det igjen påvirker helheten. Han pleide å si ved sine kurs at han regnet med at han selv i løpet av kurset ville være den som lærte mest. Det er en fin innstilling. Ikke for at han skulle utnytte det. Det er innstillingen at han skulle lære mye og det er en tanke som jeg har når jeg kommer inn på NMH at her er det en masse mennesker som jeg kan lære noe av og det gir meg inspirasjon. Og forhåpentligvis smitter det ut igjen.

K.B: Hva skal læreren lære bort, er det noe som ikke kan læres?

I: Jeg tror at alt kan læres bort og alt kan læres. Hvis det viser seg at jeg tar feil, synd, men det er en slags overskrift for meg. Jeg har en god venninne som er golftrener, jobber i USA og har hatt helt fantastiske resultater. Jeg spurte henne om hva hun gjør med de golfspillerne som spiller på landslaget, som er gode, og som du allikevel vet aldri likevel kommer til å bli Tiger Woods eller Anita Sörenstam som er disse her toppene? Hvordan oppmuntrer du dem, hvordan forteller du dem at det er fint å bli nummer tre eller fire? Da husker jeg at hun så på meg og sa: «NN, hvordan i all verden skal jeg vite det? Er det jeg som skal sette begrensinger? For hvis det og det plutselig klikker på plass, skjer det plutselig en kjempeutvikling, og det er ihvertfall ikke jeg som skal sette den begrensningen.» Det er noe av det vi snakket om i stad og for så vidt. Det er ikke læreren som skal sette toppbegrensninger på en student, tenke at vedkommende aldri kommer opp på mer enn et visst nivå. Samtidig må man ha realisme. Jeg har også sett mange tilfeller av enormt talentfulle ungdommer som på et eller annet tidspunkt plutselig stoppet opp i sin utvikling og som havnet lavere, i den grad man skal bruke sånne begreper, enn man skulle forvente. Et menneskesinn er veldig sammensatt og mangfoldig og livet er veldig sammensatt og mangfoldig og som lærer tenker jeg at vi skal backe den andre, vise noen veier -og så gå selv.

KB: Jeg opplever nå at det er nesten mest spennende å undervise hvis man bare setter seg ned og ser hva som skjer. Du forsøker å gjøre ditt beste, og ting må skje slik de skjer der og da, men samtidig venter man rett og slett på hvordan vedkommende skal folde seg ut.

I: I det så ligger jo en tanke om at du tror og forventer at vedkommende kommer til å folde seg ut. Og den er ganske viktig! Hvis du som lærer lener deg tilbake og tenker at vi får nå se om det er noen blomst her i det hele tatt... Det er viktig at en lærer har en tro på at vedkommende man arbeider med kan få til et musikalsk uttrykk som er interessant, og forventer det. Det vil en student oppleve, at det er en forventning, og det gir vekst. Det er kraften i å få anerkjennelse, ikke nødvendigvis det å få anerkjennelse på noe stort, men kanskje bare en liten ting. Ja, i dag var det...

Og apropos litt filosofi omkring dette. Jeg tenker jo at mennesket er viktigere enn resultatet. Anerkjennelsen er da ikke nødvendigvis bare på hva vedkommende er i stand til å få til som musiker, men en anerkjennelse kan også gå på deg som menneske. Noen har jo den at; hvem er jeg hvis jeg ikke er den flinke pianisten eller dirigenten? Oj, da er jeg «ingen.» Det er en usannhet, for uansett om man får til den gode konserten eller ikke, så er den menneskelige verdien helt lik. Og det tenker jeg også at en lærer skal forsøke å formidle. Enda sterkere enn å

få anerkjennelse på det man gjør, er å få anerkjennelse på hvem man er. Og den man er, er ikke avhengig av hvorvidt plateinnspillingen eller undervisningstimen gikk bra. For den jeg er, er en grunnleggende tilstand. Og det er det hovedverdien min er. Det er ikke alltid det kjennes sånn. Det er en slags plakat jeg ønsker å holde opp for meg selv og for alle jeg jobber med egentlig fordi det er... alle har opp og nedturer, så hvis livet skal bli veldig avhengig av hvorvidt siste konsert ble vellykka eller ikke, så blir det veldig slitsomt og utarmende. Og især hvis man skal jobbe som pedagog så blir det veldig utarmende for dem man jobber med.

Jeg tror mange idrettsutøvere er inne på samme tankegodset så til de grader, og der kan man måle resultatene så til de grader. Enten så kommer man over 2.20 i høyde eller så gjør man det ikke. Hvis de går helt i kjelleren hver gang de ikke kommer over den høyden, så blir det veldig hardt for dem. Er Leif Ove Andsnes mer verdt enn den femåringen man underviser? Han er jo ikke det. Selv om han er en fantastisk pianist. Men verdien av en menneskesjel er precis den samme, og det blir lettere å være utøvende hvis man greier å få det inn, at det faktisk ikke er avhengig av hva jeg får til. Jeg tror også, ihvertfall for meg, at det blir lettere å få til bra da og. Det frigjør (noe), det er ikke verdien min som skal ut her. Det beste jeg kan få til her og nå, rett og slett.

K.B: Du snakket om dannelsen av jeg'et...

I: Vi er for så vidt inne på noe av dette nå... Hvis vi tenker på hjernebarken, dette blir veldig generalisert, som tar inn all informasjon, tar raske avgjørelser, har mye med det visuelle å gjøre og god på å lagre mange detaljer i system, som også da har med høyre og venstre hjernehalvdel å gjøre og corpus callosum, kontakten mellom hjernehalvdelene. Lenger bak i hjernen, nærmest ved ryggraden ligger hjernestammen hvor alt vi har hørt om og skjedd oss ligger lagret, men som ligger i et kaos og svever litt rundt der, si det enkelt...og hvor f.eks evnen til å sette sammen informasjon blir påvirket gjennom langsomme bevegelser. For å påvirke følelsesmessige ting er det lurt å snakke saktere, bevege seg saktere, for å få god kontakt ikke bare mellom høyre og venstre hjernehalvdel, men også mellom hjernestamme og hjernebark – hvor all den informasjon og kunnskap man kan, kombinert med den empiriske evnen, drømmer, underbevissthet – få dette koblet sammen så det tilfører hverandre noe, i motsetning til at det står og sloss er en veldig spennende ting som vi holder på med hele tiden vi lever og som musikere er vi kjempeheldige for vi kan holde på å leke med det der. (Her er noe dessverre falt ut...) Dette blir veldig generalisert, bare så det er sagt. Det jeg opplever i undervisning er at hvis jeg greier å få studenten inn på en indre bane, og da snakker jeg om ytre bane som litt parallelt

med hjernebark – altså rask, visuell informasjon, hjernestamme, og indre informasjon – saktere ting og stabilitet. Greie å få dette her kombinert, da blir det veldig ofte fine ting som skjer. Samfunnet vårt er veldig basert på «barken» – vi snakker om studenter og elever som er kjappe, og det handler ikke om noe annet enn at de bruker mye visuell kanal osv. At det er så flott å være kjapp? Hvem har sagt at det å være kjapp er så mye bedre enn å ha sjanse til å reflektere og komme ut med et svar som er velfundert? Så samfunnet nå er veldig positivt til det kjappe, raske løsninger, effektivitet, effektive mennesker og vi er stappa med informasjon, vi blir overøst. Skjer det noen ting i verden, vet vi det fem sekunder etterpå. Jeg ønsker å gi studentene ganske mye av det andre, få tid til å reflektere, få ro rundt seg over et litt lengre strekk. Gjerne trene enten Feldenkrais eller yoga, tai chi eller chi gong, noen av disse tingene som går rolig for seg. det gir ofte en bra læringskurve. Jeg er veldig fascinert av Martha Graham, en ballettdanser og koreograf, som var veldig opptatt av at ting skulle skje fra midten av kroppen og utover, mer enn at det skjedde utenfra og inn. Man kan snakke om høna og egget, men samtidig så er det (noe med) at når ting kommer innenfra fordi det har fått tid til å modne seg, så gir det noe annet enn hvis man har en kjapp tilnærming. Jeg er av den litt sånn kjappe typen selv, snakker fort og ... (ler) så det handler om læring for meg også.

K.B: Hva har elevens forutsetninger med hvordan man legger opp undervisningen? Vi har jo snakket om det i noen grad...

I: Jeg kan godt si noe om det. Da er vi inne på det at læreren må sørge for å begynne der eleven er. Hun kan ikke tenke at hun skulle hatt en elev som er bedre. Da blir det ikke noe bedre. Jeg liker å tenke tanken: pedagogikk – pedestrian en vandrer. En pedagog er en som går med, som viser vei, ja, men ikke en som går ti meter foran og trekker eleven etter seg. En som går sammen med. Da er det bare å ta tak der eleven er. Hvor man skulle ønske vedkommende var, er ikke interessant der og da.

Det er klart at det er utrolig mange veier til Rom, akkurat som det er veldig mange mennesker. Det er ikke fasit vi er ute etter her.

K.B: Nei. Jeg er ikke ute etter noen fasit. Det er jo øyeblikket der og da når man underviser. Her blir det en diskusjon omkring forskjellige del - emner...

I: Det jeg tror på er lærere som har veldig god orden på disse grunnsorteringene. Forskjellen på jeg og du, når man leder og når man går sammen og vite om sansekanaler og en som bare vil

øse ut av all sin kompetanse. Det som en lærer har er noe som er ervervet gjennom et liv, via andre mennesker, via erfaringer, via levd liv og det er bare å gi fritt videre. Det er ikke noe å holde igjen. Det er bare å ha balansen mellom ikke å overkjøre, og viljen til å gi alt og vite at studenten til enhver tid kan bli bedre enn en selv, at det er en del av avtalen når man er lærer, at her er det bare å gi det beste.

K.B: Og viktig å porsjonere, så eleven får det dentåler der og da?

I: Absolutt, det er det som jeg tenker når jeg snakker om å gå sammen med og å lede.

Vedlegg 5: Intervju med Biinformant 2. 21.6.2006

KB: Kan du fortelle meg om færtstid ved stedet du jobber?

I: Jeg er 39 år, har jobbet 9 år ved Bårdar Akademiet.

K.B: Utdanning, annen yrkesbakgrunn?

I: To år på Toneheim Folkehøyskole, mellomfag v/UiO, treårig grunnskole og barnehave pedagogisk rettet linje, faglærereksamen i musikk, variant 1, toårig vokalmetodikk, kammermusikk og vokalutøving B; til sammen fem år ved Barratt Dues Musikkinstitut.

Annen yrkespraksis parallelt med jobbing hos Bårdar Akademiet; en sesong ved Sørums Musikk og Kulturskole som sangpedagog, både individuell undervisning og gruppe, har vært dirigent for Christiania damekor et semester, de siste 1 1/2 året har jeg jobbet ved Studio Generations A/S - «*Alle kan synge*,» hvor jeg har hatt et kurs/masterclass i pop/rock sang i mikrofon med pianist og et musikalkurs. Det siste året har jeg også vært sangpedagog ved UiO og hatt elever som har gått opp til Bachelor og mange korseminarer med kor i Oslo og omegn. Jeg har også privatelever som jobber i bransjen, noen som skal søke skoler, tidligere elever fra Bårdar og har samarbeidet med en logoped som heter Jorun Frydenbø, og undervist sangere som har gått hos henne etter operasjoner eller stemmeproblemer som jeg da hjelper å bygge opp etterpå. I Bårdars regi, har jeg også hatt en ungdomsgruppe i sang tre semestre i alderen 13 – 18, disse har hatt sang, dans og teater, og jeg har stått for sang – biten.

K.B: Inspirasjonskilder teoretisk og praktisk?

I: Teoretisk blir det veldig mye det man gikk igjennom på studiet, spesielt på ped biten, for pedagogiske bøker har jeg ikke lest så mye av siden, da har jeg heller lest ting som er rettet mot metodikk og der er det litt ulikt. Etter som jeg har tatt endel undervisning hos Oren Brown er jeg selvfølgelig veldig påvirket av ham, det er boken hans, *Discover Your Voice*, og den har mye fint grunnleggende ved seg, og så har jeg vært på mesterklasse med Susanna Eken og synes hun også har veldig mye fint for seg og liker boken hennes; *Den Menneskelige Stemme*. Så har det de siste årene kommet en bok; *Intet mindre enn komplett sangteknikk*, det er jo noe pretensiøst å kalle en bok synes jeg, men... den er skrevet av en dansk dame som heter Cathrine Sadolin, og den er litt grensesprengende omkring hva som er lov og mulig å gjøre med en

stemme, og da har jeg gjort det litt sånn, at jeg har integrert endel av det i undervisningen og er det noe jeg er naturlig skeptisk til, hvor jeg tenker at man må gjøre endel andre ting i tillegg til det som står i den boken, for å få en bra stemme, men jeg synes at endel av innfallsvinklene har gitt meg et nytt kick, en ny retning på det å tørre stemme, spesielt i forhold til rock, musical og litt pop. Og henne har jeg også vært på to seminarer med, så jeg har fått oppleve det litt live, hvordan hun jobber. Og så har jeg vært på ulike seminarer; bl.a. Joe Estill som var spennende, hun er litt i samme gate og mener vel at Cathrine Sadolin har stjålet hele sin skole fra henne. Det var også et seminar med Maria Rondell som var om beltingsang for operasangere. Belting er en sangteknikk innen musical. Det ble jeg også inspirert av. Utenom det blir jeg også inspirert av min egen sanglærer, Ståle Ytterli, som jo er litt i samme gate som dette. I tillegg har jeg nettopp begynt å ta Alexanderteknikk-timer, og det er helt fantastisk i forhold til unødvendige spenninger og hva som daskjer når du frigjør de spenningene og hva som faller på plass av uttrykksmessige og tekniske ting. Det er veldig spennende. Veldig fint for ulike musikere, men spesielt for sangere. Pilates har også gitt meg veldig mye i forhold til kropp og tenkning med pust og muskulatur, litt yogarettet, men (pilates gir) kanskje mer opptrening av muskulatur enn yoga. Ved å jobbe på Bårdar har jeg også vært så heldig å lære litt om Stanislavskij, en skuespillerteknikk, og der har jeg og fulgt undervisningen til en av lærerne på skolen som er 83 år, Aleksandra Myskova. Jeg har også samarbeidet med Anethe Alfsvåg som er ferdig utdannet ved en teaterskole i London som hete Rose Bruford, og av henne har jeg lært veldig mye skuespillerteknikk av, som jeg føler jeg integrerer i sangundervisningen min. På Bårdar har vi også en improvisasjonslærer som heter Katrine Kirsebom, og hun er også en inspirasjonskilde for meg til å lete i en annen måte i elevene mine. Og så er det dem man hører og ser og dem man snakker med. En grensesprengende kollega har vært Guri Egge, hun holder på med klassisk, ny musikk og er en dame på nesten 60 år og som er kjempeåpen for alt nytt som kommer, samtidig som hun beholder alt hun vet fungerer fra før. Måten hennes å jobbe på og hennes nysgjerrighet er virkelig inspirerende! Og så har jeg lest mye det siste halvåret, romaner, skuespill og biografier, som gir mye å tenke på. Og så er det seminarer, gjerne som utøvende, alt fra gregoriansk sang til musikal med belting, og har sunget for Håkan Hagegård som jo er sterke inspirasjonskilder. Det har vært i Stemme pedagogisk Forum og OMLF.

K.B: Hvilke grep og trekk mener du karakterisere en anerkjent vokal eller instrumental lærer?

I: Det er mange ting. Man skal ha oversikt på mye av feltet man underviser på, både det tekniske, vite endel om tidsepoker, stiltrekk, kunne forholde seg til skriftlige kilder, kunne kombinere alt det vi tar for gitt som utøvere, altså når man synger en sang, gjør stemmen det

den skal: Dynamikk, frasering, tekst, språk, uttrykk, det tidstypiske skal være på plass, kombinert med litt frihet oppå det hele, så skal man kombinere det med det pedagogiske, og i det pedagogiske ligger etter min mening rett og slett endel bokkunnskap, om hvordan folk responderer på ulike typer tilbakemelding, ulike undervisningstyper, altså både teknisk og progresjonsmessig. Det er en viktig ting som man kan lære litt teoretisk om, og det har vi gjort i utdanningen vår synes jeg, og så kombinerer man dette med erfaring i tillegg. Og erfaringen er veldig viktig, men det er også viktig å sette den opp mot det teoretisk-pedagogiske, synes jeg. Der synes jeg det kunne vært veldig mye å hente, og vi som er utdannet kunne kanskje fått litt etterutdanning i nye pedagogiske tanker. Det er det litt lite av, det blir veldig mye fokus på det praktiske. Det er dit man kommer. I det praktiske er det å ha en trygghet i situasjonen.

K.B: Hva kommer den av, synes du?

I: Den kommer av forskjellige ting. At man er trygg på det man føler man skal gjøre. Man kan ikke, hvis man skal har en oppvarming med en elev og sitter og lur på; «Skal jeg gjøre den øvelsen? Skal jeg gjøre den øvelsen? Hva bør jeg si for at eleven skal få til denne øvelsen?» Når man er kommet igjennom den kneika... Det handler først om å gjøre det litt skjematisk, slik vi lærer i utdanningen vår, men så etter hvert så begynner vi gjøre det som er veldig viktig; lese de elevene vi har foran oss og se at den eleven kanskje ikke profiterer så mye på den øvelsen, men kanskje heller skal gjøre noe annet i stedet og så utvider man antallet øvelser og finner kanskje på nye... Og så synes jeg at det ligger mye menneskekunnskap bak som er udefinerbar. Jeg har vært veldig heldig som har jobbet så mye i psykiatrien, så jeg føler at jeg har fått en trygghet i meg selv som gjør at uavhengig av hvilken modus en elev kommer inn i rommet med, så blir jeg ikke satt ut av den. Man lar seg inspirere; hvis det er en lav energi kan man prøve å lage en høyere energi for å få eleven opp, eller omvendt... for å balansere. Men, jeg kjente sånn i begynnelsen at: «Oj, her var det veldig stress, jeg tror nok jeg blir litt stressa selv...» Det føler jeg (nå) at gjennom bevissthet og trening så finner man den (balansen) bedre, men jeg hadde jo hjelpen gjennom å jobbe i psykiatrien i at jeg hadde møtt veldig mange mennesker som hadde et indre kaos og så måtte jeg forholde meg rolig, for hvis vedkommende så at jeg ble urolig så ble de ikke noe mer rolige selv heller. Så jeg har fått øvd dette separat. I psykiatrien har jeg også lært å lese kropper litt, ansiktsuttrykk, muskulære spenninger og sånne ting, sånn at jeg kan, når en elev kommer inn, nesten se på skuldrene om vedkommende har problemer med pust. Det gir et ekstra redskap. Og så har jeg slitt selv, og det tror jeg faktisk har vært veldig bra for elevene mine, sånn at når jeg møter et problem så har jeg kanskje en åtte, ti innfallsvinkler til hvordan det problemet kan løses. Det som lønner seg er uansett å være ærlig og si at: «Nå prøver vi

dette.» og hvis det ikke fungerer så sier jeg til eleven: «Nei, dette fungerer ikke for deg, nå gjør vi det på en annen måte.» Og det har jeg bare opplevd positive ting med, og sier til elever at de er selvfølgelig like forskjellige som alle andre mennesker, og dermed er det ikke sagt at alle profiterer på å tenke likt for å løse det samme problemet, og det skjønner elever fryktelig godt. Og så er det slik at mye oppnår man ved rett og slett bare å lytte. Og da mener jeg å lytte til det som blir sagt, men også til det som ikke blir sagt. Og der ligger veldig mye av løsningen og det føler jeg er en livslang prosess og det er det som gjør at man kan, etter min mening, bare bli bedre som lærer. Hvis man er bevisst det her vil man stadig lytte bedre, se bedre og observere bedre. I alt dette ligger også en grad av empati. At man kan sette seg inn i et annet menneskes opplevelser, problemer og følelser, selv om man selvfølgelig føler og kjenner akkurat det samme selv. Og da spesielt i sang som av og til er litt lite konkret fordi instrumentet er i deg selv, så da blir det en kombinasjon av å lytte og se og prøve å føle selv, som gir nøkkelen til hva man kanskje må gjøre for å løse opp i noe. Og i alt dette gjelder det å finne en kommunikasjonsform som elever føler seg komfortable med, og som gjør at de slapper av og at man kan komme så langt som mulig. Og det oppnår man på helt forskjellige måter. Noen mennesker er slik at hvis du virkelig går inn i problemene så stikker det seg, og andre løsner det plutselig for hvis de får fem bøker om emnet. Da skjønner de plutselig hva det dreier seg om. Og det er en ufattelig vanskelig balansegang og man må bare prøve og feile. Og det synes jeg også med progresjon, at man kommer til et sted hvor man lurer på om man skal prøve noe, men finner kanskje ut at det var for tidlig, men man må prøve. Og det kan være inspirerende og forløsende. I all undervisning er det også en balansegang på ikke å bli behandler. Men av og til er det en del personlige ting som står i veien, og da må man ha tøffheten – eller direkteheten – da er jeg glad i å være direkte, uten å være så tøff ...

K.B: Jeg tror på å være konkret...

I: Det er noe av det samme. Det går an å si til eleven at: «Jeg merker at det er sånn og sånn. Det er ikke noen vi kan gjøre noe med på sangundervisning, men kanskje du skulle kontakte den og den for å se om det er noen dere kunne løse opp i eller gjøre noe med fordi det kommer til å påvirke utøvingssituasjonen.» Det med musikalitet og uttrykk er veldig utfordrende og litt komplisert, men jeg føler man lærer en del av det, men den der siste biten som går fra å være en god utøver til å være en fantastisk, den vet jeg ikke om en sanglærer kan gjøre (kan lære en elev).

K.B: Jeg merker veldig at det å jobbe med kjerne i tonen hos eleven gjør veldig mye med

hvordan de høres ut. Noen er riktignok utrolig slappe, men det er langt mellom dem.

I: Ja, og så er det vanskelig å si hvem som har det og ikke har det, for etter hvert som man lærer seg teknikk og får forståelse for alt man skal gjøre, kanskje lærer seg masse om framføring, kanskje finner en trygghet, blir moden, voksen, reflektert, får opplevelersom preger en, så kommer plutselig noe som man ikke kunne forutsi at var eller ikke var der.

Jeg opplevde en veldig sterk ting etter å ha gått tre år på Barratt–Due. Det kom en kommentar fra en av medelevene mine, hvor jeg tenkte at: «Oj, det må jeg huske på ikke å si til mine elever.» Hun sa etter at jeg hadde kommet til tredje året: «Å, du er ganske musikalsk du. Det har jeg ikke lagt merke til før.» Jeg ble litt paff, men så klarte jeg den gangen å si at: «Du vet jo at nå begynner jeg å kunne tenke på andre ting enn bare å få ut lyden. Så jeg føler at nå får jeg ut det som har vært der hele tida.» Og da tenkte jeg at, når jeg får elever som ikke greier å få ut det store enten teknisk eller uttrykksmessig, så er ikke det en grunn for meg til å tro at det ikke finnes noe der.

K.B: Det er noen med at tålmodighet er den største gaven...

I: Og det er det. Jeg hadde noen runder med en lærer som sa: «Kanskje du skulle finne på noen annet enn sang...?» Det er en forskjell på å realitetsorientere elever i forhold til der de er nå, enn hva de kan bli. Det er ingen av oss som vet hva noen kan bli fordi det er så mange faktorer som spiller inn. Plutselig så er det noen som har hatt en fryktelig oppvekst eller noen traumatiske opplevelser, som får rydda opp i det og så bare blomstrer alt fordi de har jobbet sakte og sikket og jevnt. Og så finnes det de store naturbegavelsene som synger og synger, og så mister de motivasjonen og så ser vi de aldri igjen.

Det er litt morsomt å tenke på at Anne Sofie von Otter var en grå mus da hun studerte. Det var ingen som la merke til henne. Det sier jo egentlig alt. Og så er det noen med å realitetsorientere folk etter hvilket nivå de er på til enhver tid. Og heller si at de ikke skal synge den sangen fordi stemmen din klarer det ikke helt nå. Ikke si at: «Du kan *ikke* synge denne sangen(overhodet).» Og, som lærer er det viktig å ikke gi elevene ens egne begrensninger og heller ikke overføre *egne* muligheter til egne elever. Det er så viktig. Jeg hadde en lærer som sa: «Skal du synge den sangen!! Den er kjempevanskelig!!» Før han sa det, hadde jeg aldri tenkt på den som vanskelig. Jeg hadde fremført den mange ganger og det hadde gått veldig bra, men etter det kunne jeg ikke synge den mer. I hans stemme lå den kjempevanskelig, men jeg kunne gjøre den på en annen

måte i min stemme, for den var annerledes. Så kan man jo si at den sangen krevde mer, men den var ikke i utgangspunktet vanskelig for meg. og det er kjempeviktig. Jeg har elever som kan gjøre ting med stemmen sin som jeg bare kan drømme om, men så kan jeg gjøre ting med min stemme som de bare kan drømme om. Sånn er det. Hvis du skal si noen hovedting, så er det å være grundig, direkte, eller konkret som du bruker, ha empati, vise litt beslutsomhet.

K.B: Hvordan tenker du i forbindelse med styring av undervisning? Kanskje spesielt når det gjelder til barn og unge? Hvordan synes du blandingen av empati og styring fungerer?

I: Jeg synes det er vanskeligere med barn og unge enn med voksne. Med voksne handler det litt om å anerkjenne at voksne har kunnskap på en del områder som jeg ikke har selv. Det er ikke så vanskelig med barn og unge heller, men med voksne er refleksjonen litt bedre enn hos barn. Barn vil gjøre det de har lyst til. Voksne sier heller: «Jeg har tenkt på den sangen og så har jeg lyst til å gjøre dette for da får jeg kanskje en utfordring.» Voksne er lettere å snakke inn i en eller annen retning. Du kan forklare dem både muskulært og repertoarmessig at dette er godt for dem å gjøre nå. Det er noe stemmen deres trenger her og nå. Med unge blir det ofte mer tilfeldig lyst, og når det ikke er lystbetont, så vil man helst ikke. Voksne har en større grad av motivasjon når det ikke er lystbetont. Det er min erfaring til nå, men jeg forsøker å bruke innspillene jeg får; når jeg har ungdomsgrupper er det noe med hva man møter folk med, og min erfaring er at hvis man møter folk litt med hva de vil, så er det lettere å få dem til å gjøre andre ting (som kanskje ikke er så lystbetont.) Det blir en balansegang; hvis en elev får gjøre noe den selv har valgt så er det lettere å komme med noe jeg synes er spesielt relevant neste gang.

K.B: Jeg merker veldig vanskeligheten med oppstart av voksne begynnere. Det er lettere å få lært barn ferdigheter, voksne begynnere kan vært utrolig barnslige, de skjønner ofte ikke at du på tre måneder kan greie det de bruker fire år på (selv om jeg er konkret og forteller dem det), og etter det tenner de enten eller så detter de av. I starten består jo undervisningen mest av ferdighets rening og det kan man gjøre fint lite med...

I: Jeg er nok såpass heldig med de voksne jeg har, at de er så ufattelig motiverte. De jeg har privat er folk som virkelig vil noe og de jeg har på skolen kan man pushe litt fordi vi kan stille krav. Og de voksne fra kurset er også veldig greie fordi de kommer dit og får synge noen få ganger i mikrofon, men jeg skjønner hva du mener, for noen av dem er veldig låst. Når man driver sangundervisning så opplever jeg det litt omvendt; unge folk vil gjeme synge ufattelig

store ting, det er vanskelig å ta dem ned. De vil synge «On my own» fra Les Misérables eller Nattens dronning når de er fjorten, mens voksne er kommet over den verste Whitney Houston/Mariah Carey perioden, og du kan komme med en vise eller en ballade, så de voksne har ikke samme behov som de unge til å brife (vise seg) med stemmen sin. De unge vil gjeme det, og så kommer de ikke opp og så kommer de ikke ned og står bare og presser, og kommer du med en annen sang, så er den kjedelig. Jeg synes det varierer litt, men jeg skjønner hva du mener sånn teknisk, hvis du vil separere det litt og ikke snakke om repertoar. Teknisk er det letter å undervise yngre, for det første så kommer det lettere inn, for det andre så er ikke muskulaturen stivnet i et mønster, og så er det heller ikke de store motforestillingene mot å gjøre noe med muskulaturen. Jeg opplever at det er symptomatisk på Bårdar at de som har hatt mye sangtimer tidligere er de det skjer minst med og de som har størst vanskeligheter med å komme ut av et dårlig spor. På Bårdar stilles det også krav til hva man skal igjennom og det er en sangtentamen midt i året hvor hver enkelt elev får en tilbakemelding som er felles for alle sanglærere som sitter og hører på. Da kan jeg med tyngde på neste sangtime si at: «Nå hører du hva jeg har sagt. Dette er det du må gjøre.» Det som kan være det positive, spesielt med voksne som er gått inn i et feilspor, er at for de som tør å slippe, kan det skje en fantastisk utvikling. Det kan være veldig fascinerende. Men vi sier, spesielt i sangundervisning, at det handler om å komme tilbake til det barn gjør spontant og integrere det.

K.B: Hvilket ansvar har lærere og elever?

I: Det synes jeg er vanskelig. Der er det litt forskjell på voksne og barn. Barn må komme og være tilgjengelige, åpne og kommunikativ og alt det der, men man kan ikke kreve den samme innsikten av barn som av voksne. Det synes jeg kanskje er det som skiller det. Man forventer litt det samme; at eleven stiller med åpent sinn, er villig til å kommunisere, øver og forbereder seg er konsentrert, det er det jeg føler er ansvaret man kan gi til elevene. Det er mange ting som er ønskelig; at de lytter mye på musikk, at de går på konserter, at de prøver å opptre, men det er veldig vanskelig å si hva du kan kreve. Jeg synes det er veldig forskjell på å ha elever i et skolesystem og privat. Jeg føler jeg kan si hva jeg ønsker meg til de jeg har privat, men jeg kan ikke kreve det på samme måten. Jeg kan kommentere det hvis jeg synes at det ikke skjer. Det jeg ofte gjør, er å ansvarliggjøre eleven selv og si at det for meg selvfølgelig er ok å holde på tre timer med samme sangen, for da trenger jeg ikke forberede meg i mellomtiden, men blir det ikke litt kjedelig? Og (påpeke) at det bare er elevens utvikling det går utover, for meg som lærer er det enklere, lettjente penger for jeg kan bare «gå i loop.» Men si at det ikke er mitt problem hvis eleven velger å bruke timene sine sånn. Da blir det i beste fall en hviletid for meg, men

en litt kjedelig time for eleven. Av og til sier jeg til privatelever at jeg synes du skal gjøre sånn og sånn, og jeg synes at hvis du skal videre på dette så bør du gjøre det og det. Kan du ikke tenke litt på det og si hva du synes når du har fått tenkt litt på det...? Vi prøver å finne noe felles som vi kan legge en slagplan på. Jeg har en privatelev som føler hun får sunget for lite, der er slagplanen at hun skal øve inn åtte sanger og gå på Josefine og fremføre to og to. Der er det jamsessions og sånt. Vi brukte litt av en time på å snakke om hva hun vil med dette; hva hun har lyst til. Jeg sa jeg ikke kom til å pushe det noen vei, men (påpekte) at hvis hun har egne mål hun ikke får realisert, så er det viktig at hun prøver å få gjort noe med det. Med de på skolen synes jeg man kan kreve en hel del. De kan ha øvingslogg og kan bli bedt om å komme med en liste med femten sanger som de skal vite hva handler om og så ha valgt å jobbe med fire av dem og ha satt seg inn i handlingen i musikalen. Det føler jeg virkelig jeg kan gjøre. For min del som lærer må jeg sitte inne med hovedtyngden av kunnskapen på dette området og jeg må ha en idé om hvordan denne eleven kan få en utvikling og en fremdrift og på lik linje med eleven være åpen, kommunikativ, konkret og direkte og ærlig. Ærlighet er et veldig viktig element. Jeg får masse tilbakemeldinger fra elever på at de er glad for at jeg ikke sier det er bra når de kjenner det er dårlig.

K.B: Og så er det et eller annet med at hvis læreren er seg selv og samtidig proff...?

I: Det tror jeg er kjempeviktig. Der har man en stor del av nøkkelen til hele undervisningssituasjonen.

K.B: Da har du rammen på en måte og da går det an å eksperimentere?

I: Da er situasjonen trygg i utgangspunktet.

K.B: Jeg merker at etter hvert som jeg fikk erfaring...

I: Det har masse å si...

K.B: Så har mye av det som pleide å være så tøft blitt så enkelt.

I: Jeg har sagt mange ganger at jeg skulle ønske nå at jeg kunne undervise på nytt igjen de jeg hadde det første året på Bårdar. Bare for å vise at like mye som de kan utvikle seg, så kan vi. Så synes jeg at en stor grad av (ansvaret for) planlegging og forberedelse ligger hos læreren. Der

eleven tenker «hva skal jeg synge på denne timen, jeg må ha øvd,» der tenker jeg «hva er progresjonsløpet, hvor vil jeg hen.» Med noen elever forklarer jeg hvordan jeg tenker om dette, men hos andre velger jeg ikke å si noe om det. For noen elever er sånn at hvis de vet de skal dit, så vil de prøve å komme dit med en gang og så ødelegger de prosessen underveis fordi de forserer prosessen. Mens andre er mer: «Å ja, da vet jeg det, da kan jeg slappe av.»

K.B: Men hva med dette å forandre målene underveis?

I: Ja, det gjør jeg masse. Det må man jo. Det handler om at av og til når man løser opp i noe så kommer det frem andre ting enn det man trodde.

K.B. Men som eksempel for eleven, hvordan stiller læreren der? Jeg tenker da også som utøver... Klangmessig?

I: For meg så er det veldig...der er jeg nesten litt fæl, for jeg tenker at det spiller ikke så stor rolle (ler).

K.B: Jeg merker at pianoelever ofte høres ut som læreren, så der har vi et utrolig ansvar for å øve selv. Hvis vi ikke øver (jeg mener her utvikler oss, det kom fram litt uklart), så skal vi ikke undervise på en måte...

I: Der tenker jeg at det er forskjell på klang hos pianister og sangere. Jeg føler nok at det har litt med instrumentet å gjøre. Vi er skapt helt ulikt, som sanger er en god sound for meg kanskje ikke en god sound for deg. Hvis du gjør den samme gjør du kanskje noe feil. Der prøver jeg å være så åpen med elvene mine som mulig. Da jobber jeg mye med fleksibilitet, frihet og dynamiske forskjeller, og når man har gjort det er det, ofte at klangen til eleven bare kommer. Uten at man trenger å si at den skal være slik eller slik. Du kan heller snakke om at du har muligheten til forskjellige klanger og da synes jeg det er veldig spennende med Sadolin som mener at alle stemmer kan lage alle klanger på en sunn måte. Jeg foresynger ufattelig lite, nesten aldri. Jeg sier kan du ikke gjøre sånn (glissando aaaa uten fast intonasjon) – men ikke hør på meg, og gjør det med en lyd som ikke er veldig fokusert. Jeg bare gjør den veldig lett for å si at den skal være lett. Og så jobber vi veldig mye med ikke å kopiere andres lyder. Dette er det evige dilemmaet. Jeg ser hos meg selv når jeg har timer at når jeg kommer til lærere som har foresunget mye så kopierer jeg klangen deres, gjerne ved å presse. Så sier læreren at det ikke er helt sånn han vil ha det. men prøv å høres sånn og sånn ut. En nybegynner elev vil, hvis man

foresynger med samlet lyd, vil forsøke å ta vekk luften ved å klemme sammen og så gjør de det feil. Så da foresynger jeg veldig lite, og spiller heller øvelser på pianoet som de synger med og av og til tar jeg vekk pianoet når vi jobber med intonasjon. I begynnelsen av oppvarmingen ignorerer jeg intonasjonen litt, noe med å lage en fri lyd, noe med at tonetreffkonkurranse kan man ha når man er varm.

K.B: Det tror jeg er veldig bra fordi jeg tror læren skal la eleven få lov til ting, at en av lærerens hovedfunksjoner er å la eleven få lov til å lykkes.

I: Det er akkurat det. Og mange er så ufattelig fokusert på den ene tonen som var falsk. Jeg prøver å ta vekk det litt. Hvis du hører en arie på ti minutter og to av tonene var falske så er det ikke de to tonene vi tenker så mye på hvis resten holder.

Du har spurt om sammenhengen mellom egenøving og undervisning; når man øver mer blir man en bedre lærer, man videreutvikler seg, blir inspirert og får energi, men andre ganger føler jeg at jeg blir en bedre lærer ved å konsentrere meg fullt og helt om arbeidssituasjonen og ikke øve så mye selv. Men det kommer igjen av at jeg er i en situasjon at jeg har 100% jobb som lærer, hvis jeg var i 50% jobb som lærer ...men av og til så kan jeg da få den gleden i undervisningssituasjonen at jeg blir så glad at elevene får til noe, jeg får så fokus på de at kanskje de to timene jeg skulle bruke på å øve heller blir brukt til å finne nytt stoff til elevene mine, høre på innspillinger, og tenke på muligheter, og plutselig føler jeg at jeg har gjort en kjempejobb. Så kommer jeg til eleven og presenterer det, og når jeg så virker så forberedt så blir de helt i hundre og så føler jeg at jeg blir en enda bedre lærer, men det går i bølger det der. Men optimalt er planen min at jeg burde holde meg i gang. Øve en time eller to hver dag, ha noen konserter iblant. Det er det optimale for meg. Da ville jeg få det beste av to verdener. Jeg kjenner at i de periodene jeg greier å øve mye, har jeg det enda bedre. Jeg har det ikke dårlig når jeg ikke øver, men jeg har det bare veldig mye bedre ved å holde meg i gang.

K.B: Det med om det er ting som ikke kan læres, har du allerede svart på.

I: Jeg føler at det er det med å løfte det opp det siste hakket på musikalitet og uttrykk. Der er noe sånt intuitivt som jeg føler, det kan man ikke lære. Man kan komme nesten dit, men kan ikke komme helt dit, men jeg mener det er mange utøver som klarer seg helt fint som ikke har fått det helt til. De har bare så gode redskaper på alle plan at de fungerer veldig bra.

K.B: Kan du si noe om lærerens funksjon når det gjelder å lære eleven egenøving?

I: Der blir det litt å snakke om egenerfaring og andres erfaringer.

K.B: Hvor konkret er du?

I: Med noen er jeg veldig konkret. Med de som jeg kjenner at stadig utvikler seg så spør jeg bare: «Hvordan jobber du når du jobber?» Hvis det høres fornuftig ut, så sier jeg ikke noen mer om det. Andre får konkrete råd av typen: «Du kan øve et kvarter på det og så et kvarter på det og vente et par timer og øve en halvtime på det og så bør du høre musikk og lese noter osv.» Av til så setter vi oss ned og lager en ukeplan, og snakker så om hvordan den fungerte neste time. Noen lærere kjører øvinglogg. Det har ikke jeg gjort så mye fordi jeg tror at disse øvingloggene blir sterkt manipulert av elevene. Det jeg har utviklet i løpet av mange år er noen tekniske øvelser som avslører om de øver. Jeg har en fem øvelser som er helt ulike, som jeg gjør med eleven mine ofte og som er slik at de ikke kan bli bedre uten øving. Den eneste måten disse blir bedre på, er å gjøre dem mange ganger og gjøre dem riktig. Hvis du ikke øver blir de faktisk dårligere, for du blir mer og mer stressa fordi du ikke får det til. En annen ting som er ufattelig klar i forhold til sang er teksten. Når teksten absolutt ikke sitter, så er det greit, da har du ikke jobba så mye med den sangen siden sist. For selv om du har jobbet med noter, så vil det skli inn fordi du har gjort det mange nok ganger. Hvis du i tillegg ser dødsdeprimert ut når du synger en glad sang, så har du ikke satt deg inn i det heller. Jeg har en del sånne knagger som gjør at jeg kan spørre si at: «Nå har det ikke blitt altfor mye øving siden sist.» Så er det noen som jeg føler har en bra progresjon, men hvor jeg tenker at hvis jeg får dem til å øve mer så vil de bli slitne. Så av og til lar jeg det bare være litt og tenker at hvis det stopper opp så tar vi en prat om det. Så snakker vi også om at mental øving er like viktig som praktisk øving. Du kan sitte og synge igjennom en sang bare med kjeveinnstillinger og åpenhet i svelget. Vi snakker om pust og forberedelse, det å tenke forløpet i en sang og kjenne hvor pusten kommer. Gå gjennom, tenke, snakke teksten inne i hodet, kjenne på intensiteten. Mye du kan gjøre.

K.B: Vurdering av elevens prestasjoner og elevens fremtidige yrkesvalg, hvor viktig er det for undervisningen?

I: Hva tenker du? Vurdering for egen del, for elevens del eller for begges del?

K.B: Begges del.

I: Jeg synes det blir litt det samme, at man vurderer det i forhold til de ulike bestanddelene i musikken, teknikk, dynamikk, frasering – egentlig ganske greie ting å vurdere. Modenhet og tolkning er vanskeligere, litt mer udefinerbart. Jeg synes det er viktig å vurdere elevens prestasjoner opp mot eleven, noen ganger så må du realitetsorientere i forhold til et marked, men jeg synes det er interessant å tenke hvordan dette var for et halvt år siden.

K.B: Gode på sitt nivå, på en måte?

I: Ja, ikke sant...? Se på hva som er blitt bedre, man kan ha en stor aha-opplevelse ved i januar å synge den sangen som var den første sangen du sang i august. Det er veldig morsomt. Jeg oppfordrer eleven til å ta opptak av seg selv; både for å bli vant til å høre seg selv; kunne vurdere seg selv. Spesielt med stemme så føler man noe inni seg, men så er det noe annet som kommer ut. Jeg har noe jeg kaller prosess sanger. Det er sanger man kan bruke. Jeg har en slik sang jeg tar opp med ujevne mellomrom og så ser jeg hva som er skjedd med stemmen min nå. Jeg vet aldri om jeg kommer til å fremføre den, og noen av disse prosess sangene er blitt sanger jeg har fremført. Man må vurdere nivået i forhold til hva som har skjedd og også i forhold til hvilken situasjon dette skal fremføres i og hvor det ikke bør fremføres. Det er vanskelig med vurdering, for noen ganger tenker du dette helt fantastisk, men så fremfører vedkommende det og så går det ikke så bra. Det er en prosess å bli vant til å vurdere, og jeg synes det er vanskelig fortsatt, men jo mer jeg hører, jo lettere blir det. Jeg føler det handler mye om erfaring, men også dette å se hva som kreves i ulike musikkformer. Det som har vært vanskelig for meg er at jeg har hatt litt lite kontakt til den klassiske verdenen, så jeg har hatt lett for å bli litt fjetra når mine egne musical elever synger klassisk. Og så tenker jeg: «Hvor ligger dette i forhold til den klassiske (verdenen), er det noen vits i å sende dem til konservatoriet?» Ikke sant? Det er så mange faktorer som spiller inn.

Du spør om studentenes fremtidige yrkesvalg er viktig for hvordan jeg legger opp undervisningen? Det synes jeg jo. Det er noen helt annet å undervise noen som skal ha sang som hobby enn å ha noen som faktisk tenker på å jobbe med dette. Man kan stille mye sterkere krav og forventninger til folk som ønsker å jobbe med musikk. Når jeg har elever som skal prøvesynge – så forventer jeg jo at de kan sangene utenat, at de er godt forberedt og at de holder seg teknisk i sving. Med bevissthet også, de må sette inn støtet.

K.B: Hvilke andre faktorer enn læreren kan påvirke elevens utvikling?

I: Inspirasjonskilder er en veldig stor pott. Det kan være opplevelser man har, personer man treffer Innspillinger, konserter, operaforestillinger, det som får en til å tenke at: «dette vil jeg.» I tillegg, så kan miljøet rundt ha noe å si for hvordan eleven utvikler seg, om eleven tilhører et fagmiljø eller ei, har mye å si. Om eleven har venner som skjønner hva man holder på med. Så er det også alt det som kan innvirke negativt som kommer fra alt det samme, det kan gå begge veier. Og så er læreren viktig, men det er ikke spørsmålet. Alle faktorer rundt.

K.B: Hvor viktig er det for læreren å se metamorfose hos eleven, se at hun ikke er den samme i dag som i går?

I: Viktig, samtidig som man ikke skal glemme det som var i går, men det som var i går er viktig i den grad at det skal ikke hindre at det nye kan skje, skjønner du? Hvis noen har gjort en knalldårlig time i går og så gjør denne timen bra så skal man ikke la timen i dag påvirkes av timen som var i går. Se hvor vi er i dag, på en måte, hva kan vi gjøre, samtidig som jeg har med meg historikken til eleven. La denne inspirere til å hente frem noe nytt som kan løse opp i situasjonen. Litt det med å anerkjenne det som skjedde i går hvis det har gjort at prosessen går videre. Det var en elev som kom på sangtime etterå ha sett seg selv på en video av hovedproduksjonen og da hadde hun skjønt så mye av det vi hadde snakket om hele året. Da fikk hun det rett i ansiktet og det var så bra. Hun var helt ny. Samtidig som det ikke var utelukkende positivt, men det ga henne en ny retning. Jeg synes det er masse fint i det, men jeg tror noe av det viktigste jeg lærte på Barratt–Due pedmessig var det med «møte.» At en undervisningssituasjon er et møte, og du kommer ikke med alle forbehold når du møter folk.

K.B: Hvordan avgjøres hva eleven skal spille, det har du svart på?

I: Lærerens progresjonsplan, men med elevinnspill.

K.B: Standardrepertoar?

I: Vanskelig, men hvis du tenker klassisk vil jeg si ja, men nei, skjønner du? Det samme når det gjelder musical. Det kommer an på stemmetype og om de skal bli utøvende. Hvis de skal det, så bør man være innoendel av standard-komponistene, men det er det at hvorfor synger vi de samme femten sangene av Schubert når det finnes 700? Det kommer an på om du kaller standardrepertoar Schubert-sanger, eller om du kaller det de femten.

K.B: Også noe med at læreren må inspireres...?

I: Men jeg synes det handler mer om ting som kan være teknisk, musikalsk eller uttryksmessig enn at det må være den komponisten og det repertoaret. Jeg føler at på et eller annet nivå eller tidspunkt så er det en del av standardrepertoaret som er standard ikke uten grunn, fordi det krever en viss balanse mellom det tekniske, uttryksmessige og musikalske som er litt unik. Du kan faktisk måle hvor du er kommet i utviklinga ved å gjøre visse sanger veldig bra.

K.B: Høre på andre musikere, innspillinger når man skal utvikle smak og innstudere nye verker? Innstudering og innspillinger, hva synes du om det?

I: Jeg synes det er veldig greit hvis du kan ha fem ulike innspillinger. Hvis du bare har én, så kommer vedkommendes tolkning ubevisst inn. Det er viktig å høre, både innspillinger og konserter; skjønne hva det dreier seg om, bare få kunnskap. Viktig bare å se musikere også, hva gjør man...? Av og til kan man ha nesegrus beundring for en innspilling, og så ser man og hører dem på konsert og så tenker man bare; nei... Og selvfølgelig motsatt. Det er fint når en sanger kan låte kjempefint, men hvis vedkommende ser ut som en fisk på land så hjelper ikke det. Sangere må formidle noe. Du må ville noe med teksten.

K.B: Teori og gehørundervisning. Hvor viktig er denne? Hva med å bake inn denne i den andre undervisningen?

I: Den er kjempeviktig. Vi snakker mye om dette på Bårdar. Der har vi heldigvis teori undervisning. Dette kommer litt an på nivå. Hvis jeg har hobbsanger bruker jeg ikke mye tid på det. Man må vente litt (med teori), men der skiller jeg på Bårdarelever, på privatelever som skal være hobbsangere og på folk i bransjen.

K.B: Jeg merker veldig at enkelte voksne kan ha veldig glede av teori på et tidlig tidspunkt og enkelte unge kan like det kjempegodt, men de er unntaket og ikke regelen. En 12 åring skal ikke pugge kvintsirkelen.

I: Det er nettopp det; men dit kommer jeg nesten aldri. Hobbsangeren skriver tonearten på toppen av noten ofte, men de jeg har på Bårdar spør jeg ofte om hvilken toneart sangen går i.

K.B: Er det noe du vil legge til?

I: Vi har ikke snakket om å lage musikk og om improvisasjon.

I: Det med å lage musikk og improvisasjon synes jeg er viktig, men ikke nødvendig. Det er lurt hvis man improviserer, men ikke nødvendig for å synge klassisk. Men, jeg tror at det frigjør, og hvis du lager egen musikk, vil det frigjøre og gi en del tanker som du vil ta med deg inn i utøvinga. Med improvisasjon kommer det an på hvilken musikk du synger, for hvis du synger barokk, bør du absolutt kunne improvisere innenfor den stilen. Jeg tror at det var veldig befriende med kompetimer med Jon Inge Sigerland da jeg gikk i stå og han sa : «Kan vi ikke leke litt med dette og lage litt pop stil på det?» Så var det ufattelig deilig, for da kom jeg ut av der jeg hadde stått og stanget, og den høyden var plutselig grei og plutselig hadde man løst opp i det. Jeg tror at å gjøre om på stilarter, synge klassisk jazza f.eks., er bare kjempebra. Så jeg er veldig tilhenger av det. Jeg tror ikke det avgjør om du blir en god utøver, men jeg tror det kan gi frihet og muligheter.

K.B: Er det noen du vil legge til?

I: Det jeg tror er viktig å tenke på som lærer er at du ikke mister nysgjerrigheten din. Jeg tror at når du har mistet den, så skal du tenke på å få noe annet å gjøre. Det gjelder nysgjerrighet på alle feltene egentlig. Når jeg får inn en elev, så er jeg nysgjerrig på hva som finnes i denne eleven og hva vi kan få til sammen. Og når det kommer nye tekniske innfallsvinkler til ting, så trenger jeg ikke være enig, men jeg må være nysgjerrig. Jeg kan godt være helt uenig, men lyst til å oppleve noe nytt og bare revurdere sine oppfatninger synes jeg er så viktig. Noen ganger bare tenker jeg at dette er helt feil, men så etter en stund ser jeg mer på det, så ligger det litt der, og jeg tenker kanskje: «Ikke så dumt. Passer det med det jeg gjør eller er det helt konfliktfylt?» Så venter jeg litt til og finner det mindre konfliktfylt (etter hvert) og så plutselig skjer det. Da har jeg sett at all den informasjonen jeg har fått over flere år, plutselig har begynt å gå inn i en stor helhet. Det er veldig spesielt, og derfor tenker jeg at det som er viktig å formidle til elevene, er det du hører nå. Selv det som føles helt feil. Det kan godt bare ha med tid og innfallsvinkel å gjøre. At om ti år så kan noen si noe som gjør at du skjønner, at du kanskje bare er klar for det eller kanskje innfallsvinkelen er en litt annen bare, men det handler om det samme. Da jeg tok det belting-seminaret med hun Rondell for et par, tre år siden, så gikk det plutselig et veldig lys opp for meg i forhold til hva Jan Sødal drev med da jeg om til Oslo i 1987 og tok timer hos ham, skjønnte jeg ingenting. Jeg tenkte (på seminaret): «Dette var det Jan

mente!» Det er så viktig å ha en kritisk innfallsvinkel, men ikke en avvisende innfallsvinkel. Det er veldig forskjell på det. Man kan godt være kritisk til noe, man behøver ikke tenke at alt nytt er bra. Jeg tenker på hvor kritisk jeg var til det Sadolin kom med, og hvor godt elevene og jeg selv har hatt av å jobbe med det. Hvis jeg ikke hadde tort å gå inn i det, så vet jeg at en del av elevene mine ikke hadde hatt samme framgang, og det må jeg bare anerkjenne.

K.B: Hva tror du om viktigheten av dette med å ta pauser, ta en timeout?

I: Som lærer eller som elev?

K.B: Begge deler egentlig.

I: Det tror jeg er veldig lurt. Derfor er jeg glad i de lange sommerferiene våre. Det som skjer nå er at jeg har hatt sommerferie i noen få dager og allerede har jeg begynt å øve mer. I tillegg har jeg tenkt at: «Nå er jeg lei av alle de andre sangene jeg har holdt på med i mange år, så jeg har bestilt ti vocal selections fra nye musicaler fra USA og cdene til dem. For når høsten begynner vil jeg ha noen nye sanger.» Det er så fint hvis læreren kan komme og si: «Her er en helt ny musical, den handler om sånn og sånn, og denne sangen er spennende for deg.» Da blir eleven glad, og jeg har også gjort min egen hverdag mer spennende. Jeg tror at det er et eller annet med det kreative som får lov til å slippe til mer når man har en liten pause. Når du jobber fullt går det veldig i ett, du er sliten. På tirsdager har jeg syv sangelever á 45 minutter. Da orker jeg ikke noe mer enn det. Etterpå vil jeg helst ha noe som ikke har med lyd å gjøre, noe som jeg ikke må konsentrere meg for å gjøre. Helst vil jeg hjem og sove en time. Så det (etter elever) er ikke tiden for å planlegge nytt. Da brenner jeg ut lyset mitt helt. Så for meg er disse rekreasjonsperiodene veldig, veldig bra.