

”Det skjer noe med spillet mitt!”

Perspektiver på
'den estetiske samtalen'
i ensembleundervisning på
videregående skole

Jonas Cisar Romme

Masteroppgave i ”Kreative fag og læreprosesser”
høst 2015



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

Abstract

"My Music Performance is Changing!" – Perspectives on 'The Aesthetic Talk' in Ensemble Teaching in Upper Secondary School.

In rehearsals towards a concert the quality does often not seem to develop noteworthy until short time before the concert. Suddenly quality increases a lot in a short amount of time. The development even often continues from the dress rehearsal to the concert. Sometimes great art experiences occur and sometimes it sounds okay, but nothing special. The music teacher never knows in which direction the path goes. Questions arise from this: From where should the personal expression in music arise? Will it appear by itself in rehearsals? Is the music teacher able to do anything to support the development of expression?

This study tries to establish a focus on the parts of rehearsal time where the conversations are on other themes than the music itself. The term 'The Aesthetic Talk' is developed from different music philosophies and is tested throughout the rehearsal of one song in the musical band. Through the frame of Educational Design Research a rehearsing design is developed in which "The Aesthetic Talk" is used earlier and more often than usual to try to increase chances of the art experience to arise. This study tries to characterize 'The Aesthetic Talk' and the pupils' view of how it works for them. I recommend how to use it with a basis in these findings. Field recordings from the rehearsals are analysed as well as the pupils' view in a focus group interview.

Results are that pupils start to form 'the aesthetic object' almost from the beginning of the rehearsal process. 'The Aesthetic Talk' is a mutual working field for all the arts involved, and it has a common language across the arts, so that input from all of the arts can inform 'The Aesthetic Talk'. A key factor to make that happen is 'emotional guidance'. On certain stages in the rehearsing process the teacher has a crucial role in order to start 'The Aesthetic Talk'.

Sammendrag

”Det skjer noe med spillet mitt!” – Perspektiver på ’den estetiske samtalen’ i ensemblespill i videregående skole

I innøvningsarbeidet frem mot konserten oppleves fremdriften ofte jevn, men nokså laber i lang tid - inntil kort tid før ”målet”. Da øker kvaliteten ofte enormt på kort tid. Ofte fortsetter denne kvalitetshevingen fra generalprøve til konsert. Iblant fører det til store altoppslukende kunstopplevelser, mens andre ganger låter det ”bare fint” uten å gi noen særlig opplevelse. For ensemblelederen er det alltid en usikkerhetsfaktor. Hvor skal musikkens uttrykk og den personlige formingen av musikken komme fra? – Vil det bare dukke opp av seg selv i innøvingsprosessen? Kan eller bør læreren legge til rette for at det skjer?

Denne studien forsøker å ta estetikken på alvor og fokusere på de stadiene i en innøvingsprosess hvor man samtaler om andre elementer enn de rent musikalske. Begrepet ”den estetiske samtalen’ utvikles med utgangspunkt i ulike musikkfilosofier og prøves ut gjennom innøvingen av en låt i musikalorkesteret på musikklinja. Gjennom rammen for Didaktisk Designforskning forskes det på et undervisningsdesign der ’den estetiske samtalen’ brukes tidligere og oftere i prosessen enn normalt, med henblikk på å øke potensialet for å skape store kunstopplevelser. Målet i studien er å beskrive ’den estetiske samtalen’ kjennetegn og elevenes syn på virkningen av den estetiske samtalen, og å finne ut hvilke didaktiske design som er virksomme. Innøvingsprosessen analyseres på basis av feltopptak og et fokusgruppeintervju av elevgruppen i etterkant av forestillingene.

Funn viser at elevene begynner å forme sluttproduktet veldig tidlig. ’Den estetiske samtalen’ fungerer som en fellesarena som samtlige elever sier ”gjør noe med spillet mitt”. I tillegg fungerer den også som en fellesarena for alle kunstfagene og har et tilnærmet felles språk. Virkemidler fra alle kunstfag kan inkluderes i ’den estetiske samtalen’ for å forklare og skape et enhetlig estetisk objekt. Begrepet ’emosjonell styring’ er en nøkkelfaktor som ’den estetiske samtalen’ gir næring til på tvers av kunstfagene. På bestemt stadier i innøvingsprosessen har ensemblelederen har en nøkkelrolle med hensyn til å sette den estetiske samtalen i gang så utviklingen går i ønsket retning.

Forord

Hvor skal musikkens uttrykk og den personlige formingen av musikken komme fra? – Vil det bare dukke opp av seg selv i innøvningsprosessen? Finnes det en garanti for at uttrykket ”dukker opp”, hvis bare man øver lenge nok på det samme stoffet? Kan eller bør læreren gjøre noe hvis det ikke skjer? Bør læreren gjøre noe uansett? Hva skjer i en gruppe/et ensemble hvor noen former musikken personlig og andre ikke gjøre det. Disse spørsmålene har jeg stilt meg selv mange ganger i mine yrkesaktive år før forskningsprosjektet.

Når jeg valgte å begynne på masterutdanningen ”Kreative fag og læreprosesser” ved Høgskolen Stord/Haugesund var motivasjonen for å starte at jeg ønsket ny input til min undervisningshverdag på musikklinja på videregående skole. Jeg følte at jeg gikk i de samme sirkelene både med hensyn til faglig innhold og med hensyn til teoretisk forståelse av læreprosessene i fagene mine. Målet om ny input har så definitivt blitt oppfylt! Iblant har glasset til og med rent over og i perioder har jeg kjent på at ”Ich will nichts lernen. Nichts” – inspirert av diktet til Brecht, en viss medelevgruppe og en viss performancekunst-oppgave. Man mister i noen grad fotfestet når man lærer noe nytt; det jeg trodde på før studiet viser seg å ikke være helt slik. – Hva tror jeg på nå?

Takk elever og lærere som deltok i forskningsprosjektet. Takk til medstudenter og lærere ved HSH for en fantastisk tid sammen som vi alle har vokst på. Og aller størst takk til min veileder, Magne Espeland, hvis store visdom og enorme erfaring jeg har fått tappe mer av enn hva han har fått betalt for. Det har vært kjempehyggelig og en enormt lærerik prosess å spille ball med deg i oppgavearbeidet! Også takk til ledere og kolleger på Skeisvang vgs. for velvilje til å la meg ta permisjon til å begynne på studiet, til å finne dyktige vikarer og til å anbefale meg som mottaker av statsstipendet øremerket til matte- og naturfagslærere når PISA-resultatene var i bunn, oljeprisen var på topp og det var manko på lærere med den type kunnskap. I skrivende stund har situasjonen snudd helt, så nå er det faglærere i estetiske fag det spås manko på og arbeidsløse ingeniører vil bli lærere. Så kanskje det var helt rett?

Takk til foreldrene mine i Danmark hvor jeg fikk sitte uforstyrret i 14 dager på det gamle gutterommet mitt sommeren 2015 og jobbet hardt som i gymnastiden på 1990-tallet og bare viste ansiktet når det var mat eller når hodet sa stopp. Takk til kjernefamilien - kona mi, Ive, og Andreas og David for å holde ut med oppgaveskrivende Pappa.

For leseren som er interessert i selve oppgaven har jeg lyst å si at jeg har forsøkt å blottlegge styrker og svakheter i forskningsprosjektet så du kan vurdere om det er verdt å bruke krefter på å prøve ut ideene rundt 'den estetiske samtalen'. Jeg håper du finner noe som du har lyst å prøve ut i egen kunstnerisk eller pedagogisk virksomhet.

Norge, november 2015

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse

Abstract	2
Sammendrag	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	6
1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Tema, formål og forskningsspørsmål	10
1.3 Bakgrunn for oppgaven.....	10
1.4 Definisjoner	12
1.5 Avgrensninger.....	13
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	13
1.7 Min forforståelse.....	13
2.0 Design og Metode	15
2.1 Valg av forskningsarena	15
2.2 Valg av metode	15
2.3 Didaktisk Designforskning.....	16
2.3.1 Historie og rasjonale	16
2.3.2 Metodikk	17
2.4 Praktisk gjennomføring - datainnsamling i innøvingsprosessen	23
2.5 Fokusgruppeintervju med stimulert recall.....	23
2.6 Forskningsdeltakere	25
2.7 Etikk og personvern	26
2.8 Analyse	26
2.8 Troverdighet.....	26
2.9 Om å anvende forskningsresultater i egen praksis	28
3.0 Teori	30
3.1 Mikhail M. Bakhtin.....	30
3.1.1 Bakhtins estetiske objekt	31

3.1.2 Bakhtins begreper arkitektonisk form og emosjonell styring.....	34
3.2 Swanwick og den musikalske utviklingssekvensen.....	38
3.2.1 Relativistisk bruk av den musikalske utviklingssekvensen	41
3.2.2 Vurdering og tilpasning av den musikalske utviklingssekvensen	44
3.2.3 "The Highest Peak of Aesthetic Experience"	49
3.2.4 Swanwicks tre metaforiske skift	55
3.3 Oppsummering	57
4.0 Funn	60
4.1 'Den estetiske samtalen' i innøvningsprosessen	60
4.1.1 Økt 1 og 2 - fase 1 og 2.....	60
4.1.2 Økt 3 og 4 - fase 2.....	63
4.1.3 Økt 5 og 6 - fase 2.....	64
4.1.4 Økt 7 - fase 3.....	65
4.1.5 Økt 8 - fase 4.....	66
4.1.6 Økt 9 - fase 5.....	73
4.1.7 Økt 10 og 11 - fase 5.....	74
4.1.8 Oppsummering - Hva kjennetegner 'den estetiske samtalen' i en innøvningsprosess?..	74
4.2 Elevperspektiver på virkningen av 'den estetiske samtalen'	76
4.2.1 "Det skjer noe med spillet mitt"	76
4.2.2 Den stemningsoppmerksomme musikeren	77
4.2.3 Å forstå, å ville utrykke seg - og så våge å gjør det.....	81
4.2.4 Eierskap og engasjement	82
4.2.5 Selektiv oppmerksomhet.....	82
4.2.6 'Den estetiske samtalen's plassering i innøvningsprosessen.....	84
4.2.7 Intensjonsbeskrivelsenens betydning i fremføringssituasjonen	86
4.2.8 Hvordan beskriver elevene virkningen av 'den estetiske samtalen'?	87
4.3 Hva er virkningsfulle didaktiske design i innøvningsprosessen i ensemblespill i en videregående skole hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet?	90
5.0 - Oppsummerende og perspektiverende drøfting.....	92
5.1 Hvilke sammenhenger kan 'den estetiske samtalen' brukes i?	92
5.2 Den musikalske utviklingssekvensen som arbeidsredskap for musikkpedagogen	93
5.3 Estetikkoppfattelse i bevegelse	94
5.4 Et utvidet talentbegrep og musikkutdanningsinstitusjonene	95

5.5 Skaper utvidede forventninger til en utdannet musiker behov for en ny, samlende musikkfilosofi?	96
5.6 Etablering av et felles estetisk fagspråk	97
5.7 Videre forskning i forlengelse av denne oppgaven.....	97
Litteraturliste	99
Vedleggsoversikt.....	103
Vedlegg 1) - NDS godkjenning	104
Vedlegg 2) - Intervjuguide til stimulert fokusgruppeintervju	106
Vedlegg 3) - Tabell over designprinsipper og tidsbruk	107
Vedlegg 4) - Partitur til "Brødre skal vi dele?"	108
Vedlegg 5) - Utdrag fra MEND-rapporten (Mehegan 2001, s. 428-433)	116

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Musikkutøving på alle nivå innebærer øving på et musikalsk stoff / materiale frem mot en konsert/forestilling/visning. Som lærer i ensemblespill på musikklinje på videregående skole i 12 år og som deltaker i og leder av amatør-ensemblespill gjennom 30 år (kor, korps, soulband, jazz-grupper, vokalgrupper, storband, symfoniorkester, kammermusikk) har jeg utallige ganger hatt den samme opplevelsen: I innøvningsarbeidet med et ensemble frem mot konserten oppleves fremdriften jevn, men nokså laber i lang tid - inntil kort tid før "målet". Plutselig øker kvaliteten enormt på kort tid. Ofte fortsetter denne kvalitetshevingen fra generalprøve til konsert. Iblant fører det til store altoppslukende kunstopplevelser, andre ganger låter det "bare fint" uten å gi noen særlig opplevelse. Men man vet det aldri på forhånd. For ensemblelederen kan denne usikkerheten oppleves som utilfredsstillende. I uformelle samtaler gjennom mange år med kolleger og medmusikere har dette vært et diskusjonstema utallige ganger, så man kan betrakte det som et allment kjent fenomen at denne usikkerheten om sluttproduktets kvalitet finnes blant musikere og musikkpedagoger.

Som ensembleleder har jeg et ønske å komme nærmere en mer tilfredsstillende situasjon gjennom en innovativ praksis. Håpet - kanskje naivt - er å finne ut hva som kan gjøres for å øke muligheten for at den store kunstopplevelsen skjer (forhåpentligvis) hver gang.

Gjennom å ta det estetiske elementet i en musikkallt på alvor ved systematisk å observere og analysere en låt sin innøvningsprosess og intervju elevgruppen om det i etterkant, håper jeg å utvikle ensemblelederkunnskap om å legge forholdene best mulig til rette for at fremføringen kan bli en kunstopplevelse for publikum.

Jeg håper at forskningsprosjektet kan føre til en grad av fornyelse innen ensemblelederfaget. I og med at ensemblelederrollen finnes i all musikkpedagogisk og profesjonell virksomhet der en person styrer eller leder andre, kan studien potensielt påvirke en hel profesjon på alle nivåer fra "Musikk i livets begynnelse"-pedagoger og barnehagepedagoger, via musikk læreren i skoleverket, kulturskolen, musikklinjen og musikkutdanningsinstitusjonene og til kapellmesteren i teatret, bandlederen, kordirigenten og dirigenten for symfoniorkesteret og korpset.

Som input i forskningen har jeg tatt utgangspunkt i to parallelle spor. Det ene handler om estetisk teori og ulike teoretikers beskrivelser av det ”høyeste nivået” eller kunsten i et verk. Her har jeg valgt å sette fokus på Mikhail M. Bakhtin, Keith Swanwick og John Dewey sine beskrivelser. Det andre sporet handler om et rammeverk for å beskrive enkeltmusikerens ”reise” inn i et verk fra første møte til fremføring. Her har jeg valgt å bruke Swanwicks musikalske utviklingssekvens som utgangspunkt.

1.2 Tema, formål og forskningsspørsmål

Temaet i oppgaven er innøvningsprosessen i ensemblespill. Den vitenskapelige metoden jeg har valgt er didaktisk designforskning (Educational Design Research) bygget på prinsippene til McKenney & Reeves (2012).

Kort fortalt handler studiet mitt om hvordan jeg kan bruke eksisterende kunnskap om estetikk til å innføre begrepet ’den estetiske samtalen’ i innøvningsprosessen. Gjennom systematisk å bruke ’den estetiske samtalen’ i et ekte undervisningsmiljø ønsker jeg å finne ut hvilke konsekvenser det har for innøvningsprosessen og det ferdige produktet, og hvordan denne kunnskapen kan brukes til å forbedre innøvningsprosessen.

Forskningsspørsmål

- 1) Hva kjennetegner ’den estetiske samtalen’ i en innøvningsprosess?
- 2) Hvordan beskriver elevene virkningen av ’den estetiske samtalen’?
- 3) Hva er virksomme didaktiske design i innøvningsprosessen i ensemblespill i en videregående skole hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet?

1.3 Bakgrunn for oppgaven

Konteksten for denne forskningen er norsk videregående skole. Oppgaven følger utviklingen av en låt i musikalorkesteret gjennom innøvningsprosessen og forestillingene. Forskningen finner sted i en veletablert prosjektstruktur på den videregående skolen hvor studiet foregår. Slik som musikalproduksjonens rammer presenteres her har rammene vært (med små variasjoner) i de 10 årene jeg har vært ansatt ved denne skolen. Mange av disse rammene sammen med ubetalt overtid og ekstra, frivillig oppmøte fra elevene begrenser hvilke muligheter jeg som forsker har for samarbeid og intervensjon. Siden de

eksisterende rammene påvirker forskningsprosjektet en god del, bruker jeg litt plass på å beskrive dem her:

På våren utpekes lærerne som skal drive frem neste skoleårs musikal og de møtes og velger hvilken musikal som skal settes opp. Lærerne som er involvert har disse rollene:

- Regissør og produksjonsleder (og i år også "manusbearbeiding")
- Musikalbandansvarlig og musikalsk arrangør
- Vokallærer (og i år delvis vokalarrangør)
- Danselærer og koreograf for danseklassen
- Danselærer og koreograf for totalensemblen

Elever rekrutteres fra

- Det kommende skoleårets danseklasse - VG2 (obligatorisk å være med i danseensemble og som statister i store ensemblescener). Mulighet for å være skuespiller/sanger med talerolle (audition)
- Det kommende skoleårets dramaklasse - VG2 (obligatorisk å være med i produksjonsgruppen). Mulighet for å være skuespiller/sanger med talerolle (audition) eller teknisk personell i tillegg.
- Det kommende skoleårets musikklasser VG2 og VG3. Mulighet for å være skuespiller/sanger med talerolle (audition). Mulighet for å delta i musikallband (påmelding og fordeling mellom flere ensembletyper)

På audition forbereder eleven en bit av en sang fra musikalen (flere å velge mellom) og testes i etterkant for å få et godt bilde av elevens stemmekvaliteter. Skuespillerevne testes også. I år måtte elevene prøve å opptre enten som sjørøvere eller som "gledespiker på havnen" for å se hvilken av de to store rollegruppene som var mest aktuell å bli castet til. Fra september 2014 til februar 2015 øver musikallbandet hver tirsdag i 80 minutter, dels alene og noen ganger med besøk fra vokalistene/skuespillerne/vokallærer som øver parallelt på naborommet. I november er det øvingshelg fra fredag til søndag, hvor målet er gjennomgang av 1. akt. Det samme i januar, hvor målet er gjennomgang av 2. akt. Den tredje øvingshelgen er rett før premieren. På den tredje øvingshelgen koples normalt lyd- og lys-produksjon også inn. På øvingshelgene brukes mesteparten av tiden i plenum til å få på plass helheten og flyten i musikalen, justere forspill og etterspill og

bakgrunnsmusikk i forhold til sceneskift og forflytninger på scenen, og på å øve på helheten i musikkinnslagene der alle elementene settes sammen for første gang (musikk, sang/skuespill/dans/regi).

Fra september til desember består musikallbandet av gitarist, bassist, trommeslager og pianist. Fra desember koples en liten gruppe blåsere / strykere inn (tverrfløyte, trompet, fiolin og cello). Blåser- og stryker-elevene har andre ensembler som er deres hovedensemble og som de øver med parallelt. For blåser- og stryker-elevene er det en utfordring at det ikke er dirigent på konsertene. For bandmusikerne er det en utfordring at det meste av innstuderingen skjer med utgangspunkt i noter. Min grunntanke om musikalorkesteret er at det skal være en møteplass mellom formelle og uformelle musikkulturer hvor begge parter lærer noe om den motsatte musikkulturen og om å være teatermusiker. Underveis i hele prosessen øver musikalorkesteret med vokalister / skuespillere / dansere i deler av tiden som er til rådighet. Produksjonsperioden er fra september til februar og avsluttes med 6 forestillinger.

Når det er snakk om hva som skal uttrykkes i hver låt, er dette noe lærergruppen i musikalproduksjonen diskuterer på et møte tidlig i prosessen og som det forventes at alle jobber ut ifra. I noen grad skjer det endringer underveis, ideer spilles inn fra både lærere og elever. Noen ideer tas til følge (regissør har siste ord) og rollefigurene formes underveis, så uttrykket endrer seg innen visse rammer.

1.4 Definisjoner

Eksisterende teori utgjør en stor del av denne oppgavens rammeverk. Sentrale teoretiske begreper vil bli beskrevet i kapittel 3. Det gjelder for eksempel Bakhtins begreper *emosjonell styring* og *estetisk objekt*, og Swanwick/Tillmans musikalske utviklingssekvens.

Når det iblant er behov for å skille mellom gruppene av elever brukes betegnelsene:

- Bandet – om slagverker, elbassist, elgitarist og keyboardist
- Blåser/strykergruppen – om fløytisten, trompetisten, fiolinisten og cellisten
- Musikalorkesteret – alle åtte elever
- Danserne – elever i VG2-klassen på danselinja
- Skuespillerne/sangerne – elever på scenen med tale- og syngeroller

1.5 Avgrensninger

Jeg har valgt å ikke relatere oppgaven til den aktuelle læreplanen for videregående skole, selv om forskningen foregår i denne arenaen. Det har jeg valgt fordi jeg anser forskningen som relevant for mye mer enn bare dette praksisfeltet.

Jeg har valgt å avgrense denne oppgaven til å følge innøvningsprosessen av en låt fra musikalen ”Skattøya” med musikk skrevet av den danske komponisten og artisten ”Sebastian” fra 1986: ”Brødre skal vi dele?” Datainnsamlingen omfattet lyd- og videoopptak samt feltnotater til innøvningsprosessen av samtlige låter i musikalen. I feltnotatene fra hele dette materialet var det tydelig at erfaringene knyttet til den sentrale intervensjonen (’den estetiske samtalen’) var svært like i alle låtene. På denne bakgrunnen valgte jeg å gå dypt inn i innøvningsprosessen på én sang sin ”reise” fra noteutdeling til siste forestilling på en vitenskapelig og systematisk måte. Likevel har jeg med meg erfaringene fra hele innøvningsprosessen, noe som selvsagt kan påvirke både analyse og diskusjoner knyttet til den systematiske og vitenskapelige delen som blir presentert i dette arbeidet.

1.6 Oppbygging av oppgaven

For å svare på oppgaven presenterer jeg først tankene bak oppgavens design og metodevalg i kapittel 2. Så presenterer jeg teorigrunlaget i kapittel 3. Funndelen (kapittel 4) er den mest omfattende. For å øke forståelsen av forskningsmetoden og for å øke transparensen i oppgaven har jeg valgt å dele opp funndelen i to deler. I den første delen viser jeg hvordan ’den estetiske samtalen’ manifesterer seg gjennom innøvningsprosessen av sangen ”Brødre skal vi dele?”. I den andre delen har jeg valgt å vise lengre utdrag av elevens uttalelser fra fokusgruppeintervjuet slik at det går an å vurdere troverdigheten i funnene ut fra kilden direkte. I funndelen kommenterer jeg også funnene i lys av teori fra teorikapitlet og i lys av andre funn i den grad det er relevant. I kapittel 5 – Diskusjon løfter jeg funnene ut av konteksten og drøfter konsekvenser for musikkpedagogikken.

1.7 Min forforståelse

Når jeg tidligere har eksperimentert uformelt med å snakke med et ensemble om et verks uttrykk har jeg lagt merke til at ”det skjer noe” med ensemblemedlemmene. Men hva samtalen kan/bør inneholde og hva som skjer med elevene og samspeillet håper jeg at dette studiet kan hjelpe til med å klarlegge.

Før prosjektet startet hadde jeg en formening om at det må snakkes om uttrykket / det estetiske objektet helt fra starten og underveis i innøvningsprosessen i motsetning til den opplevd nåværende praksis hvor 'den estetiske samtalen' i mange tilfeller er noe som "slenges på" på slutten av prosessen, hvis det er tid til det. Tanken var at dette vil sikre at alle valgene og justeringene som musikerne gjør underveis i en innøvningsprosess relateres til og støtter det estetiske objektet og gjør dette tydelig - i stedet for at valgene som gjøres i løpet av prosessen peker i ulike retninger. Jeg hadde også en formening om at orkesterets ventetid på fellesøvelser hvor regissør, danselærer eller vokallærer instruerer og justerer andre medvirkende enn orkesteret ikke bare er spilltid for musikalorkesteret men at det tvert imot er gunstig at orkesteret får innblikk i de tverrestetiske tankene som er bakt inn i låtene. Jeg var usikker på om det ville fungere best at læreren presenterte det estetiske objektet (deduktivt) eller at elevene i en veiledet prosess selv oppdaget det og satte ord på det (induktivt). Det siste er som regel det beste i andre læringssituasjoner, men i denne forskningens kontekst spilte den trange tidsrammen kraftig inn. Og en annen ting jeg lurte på var om det går an å finne virksomme metoder der gruppen kollektivt utvikler det estetiske produktet på relativt kort tid.

2.0 Design og Metode

2.1 Valg av forskningsarena

Jeg har valgt innøvningsprosessen i musikalorkesteret som forskningsarena. Når det er snakk om teater og musikal er musikken satt i en sammenheng hvor musikken ofte har en tydelig rolle eller et klart formål i forhold til totalproduktet (hele musikalen) sin historie og dramaturgi. Med andre ord er det ofte relativt klart hva en musikallåt skal uttrykke. Denne normen for hva målet er gjør i mine øyne en musikalproduksjon til en god forskningsarena for å forske på de valgte problemstillingene.

Jeg har valgt min egen ensembleundervisning som arena, fordi her har jeg direkte adgang til å påvirke undervisningsdesignet og til å gjøre opptak (video, lyd). Forskingen foregår derfor innen en etnografisk tradisjon hvor jeg selv er en del av kulturen: Et læringsmiljø. Fokuset er på innøvningsprosessen – hvordan jeg som lærer designer innøvningsprosessen, møtet med elevene og hvordan de reagerer på intervensjonene i innøvningsprosessen. En slik forskningsinngang gir selvsagt utfordringer til troverdighet og vitenskapelighet. Jeg kommer tilbake til disse spørsmålene senere i metodekapitlet.

2.2 Valg av metode

Etter å ha vurdert Action Research, Teacher As Researcher, Self Study og Educational Design Research som metodisk ramme for oppgaven falt valget på det siste – Didaktisk Designforskning (heretter: DDF).

Mitt forskningsprosjekt hadde egentlig vært et godt prosjekt å utvikle sammen med både lærere og elever knyttet til musikalen, og da hadde aksjonsforskning vært mer aktuelt enn DDF. Men det er praktiske grunner til likevel å ikke gjøre det: Lærerne legger betydelig goodwill inn i prosjektet. Mye av arbeidstiden må legges til helger for å ha tilgang på elever fra ulike klassetrinn og ulike programfag samtidig, og for å få lange nok arbeidssøker til at man kan ha for eksempel gjennomkjøring av hele akt 1 med mange stopp underveis hvor ulike elementer skal fikses. Elevene legger også mye goodwill i prosjektet og er til stede mer enn det som strengt tatt er obligatorisk i forhold til timetallet i faget. Derfor hadde det vært vanskelig å rettferdiggjøre at både lærere og elever skulle bruke enda mer av sin tid på forskningsdelen av prosjektet. Hvis forskningsprosjektet skulle blitt et fullverdig aksjonsforskningsprosjekt, måtte rektor/avdelingsleder ha

prioritert ressurser til å kjøpe fri lærerne fra undervisning for å investere denne tiden i å delta i utviklingsprosjektet.

I dette forskningsprosjektet er jeg alene som forsker og i det meste av innøvningsprosessen også alene med elevgruppen. I DDF kan man være en gruppe som forsker sammen, men det trenger ikke være det. DDF åpner også et rom for meg som lærer/forsker for å prøve ut ideer som oppstår spontant i møtet med elevene, hvilket aksjonsforskningsmodellen ikke er like åpen for. I aksjonsforskningen tas beslutninger i utgangspunktet i forskergruppen.

2.3 Didaktisk Designforskning

2.3.1 Historie og rasjonale

Learning is too complex a phenomenon to be the sole province of any one discipline, theoretical perspective, or research method.
(Bell 2004, s. 243)

Philip Bell peker ut erkjennelsen som har bredt seg i forskerkretser innen utdanning siden 1990-årene, nemlig at læring er for komplekst et fenomen til at en disiplin, et teoretisk perspektiv eller en forskningsmetode kan "eie" og beskrive hva som foregår i en læringsprosess. Ut fra denne erkjennelsen har det oppstått en familie av forskningsmetoder med noen fellestrekk og noen særtrekk som i dag går under navn som Design-Based Research og Educational Design Research. Siden denne familien er relativt ung og stadig under utvikling vil man finne ulike definisjoner, for eksempel eksemplifisert ved disse:

"a series of approaches, with the intent of producing new theories, artefacts, and practises that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings"
(Barab and Squire, 2004)

"... we might consider *design-based research* - the theoretical and empirical study of complex human interventions as they can be used to sustain innovation in everyday settings ..."
(Bell 2004, s. 251)

Barab og Squiers definisjon løfter frem åpenheten i forhold til metodevalg slik at definisjonen omfatter alt som gir og påvirker læring i naturalistiske miljøer. Bells definisjon er på sin side like åpen, men poengterer at forskningsfamilien stiller krav til at forskningen er fokusert på menneskelige intervensjoner som på samme tid er teoretiske og empirisk dokumenterte, og som brukes for å skape innovasjon i hverdagslige miljøer. Et viktig premiss i DDF er at forskningen skal skje i ekte læringsmiljøer - *natural*

occurring test beds - for å sikre forskningens relevans både for utdanningspolitikk og relevans for praktisk anvendelse (van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieven 2006, s. 3). I dette ligger det en kritikk av tidligere tiders "based on research"-læringsmaterialer foretatt i laboratorielignende miljøer – *simulated or highly favourable settings* - for eksempel standardiserte tester og programmert instruksjon, som i senere sammenlignende forskning viser seg å ha bare liten eller ingen effekt sammenlignet med konvensjonelle læringsmetoder (Collins 1992 / Van Den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieven, 2006, s. 3-9).

I 2005/2006 så vel som nå er det vanlig at DDF har som målsetning å designe en intervensjon i den ekte undervisningsverdenen ved å inkorporerer en syklisk innfallsvinkel til design, evaluering og revisjon. DDF har hele tiden vært opptatt av å unngå black box-modellen med input-output måling. Med dette menes at man ikke vet hva som skjer og ikke er opptatt av å finne det ut heller, men bare er interessert i kunnskapsnivået før og etter intervensjonen. Dette er altså noe DDF forsøker å unngå ved å sette fokus på å forstå og forbedre intervensjonen. (Van den Akker et al. 2006, s. 5). McKenney & Reeves peker ut at målet med DDF som forskningssjanger er å bruke den ekte undervisningsverdenen som empirisk felt og gjennom praktisk innovasjon å utvikle "useable knowledge" så vel som teori (McKenney & Reeves 2012, s. 7) .

2.3.2 Metodikk

Baseline

I DDF-metodikken er utgangspunktet en pedagogisk situasjon eller tilstand som man opplever som ufruktbar eller lite tilfredsstillende - et problem. I dette forskningsprosjektet er problemet den usikkerheten som mange ensembleledere opplever når premieren nærmer seg: Hvor mye vil kvaliteten løfte seg på slutten, eller vil den løfte seg i det hele tatt? I DDF-metodikken er første skritt å studere problemet nærmere for å definere en "baseline" - en utvidet forståelse av problemet. Dette skal danne grunnlaget for forskningsprosjektet.

I en litteraturreview for å utforske problemet har jeg funnet frem til forskning som sier noe om didaktiske design for innøving. Slike råd er for eksempel:

- Synliggjør verkets struktur i innøvingsprosessen ved at lærer stopper opp ved formdelskift og øver formdel for formdel. Dette styrker ensembles *shared understanding* (delt forståelse) av verket (Davidson & King, 2004, s. 108)

- Etabler delte musikalske mål så tidlig som mulig i innøvingsprosessen – tekniske/ekspressive – og finn en koordinasjonsmåte som gir rom for individuelle behov og stiler (Davidson & King, 2004, s. 108)
- For mye snakk/prat i innøvingsprosessen kan forstyrre 'flow' (Davidson & King, 2004, s. 111)
- Zerull nevner at innøvingsprosedyrer som skal gi *a better sounding ensemble* gjennom praktisk lytting fokuserer på renhet, klarhet, klangbalanse (*blend*), volumbalanse/rolleforståelse har blitt videreført som en tradisjon nærmest uendret i mer enn 75 år. Han anbefaler å vektlegge elevenes evne til *listening for experience* - lytting med vekt på å skape opplevelser (Zerull 2006, s. 44-46)

I mine øyne er disse anbefalinger av praktisk og håndverksmessig karakter. Min erfaring er at kvaliteten på fremføringen helt klart forbedres ved å gjennomføre disse anbefalingene, men at anbefalingene ikke nødvendigvis gir den store kunstopplevelsen som er forskningens mål. "Ekspressivitet" og "opplevelser" nevnes spesifikt og gir input til 'den estetiske samtalen'. De andre rådene tas med i innøvingsprosessen.

Det siste elementet i baseline er innholdet fra lærermøtet hvor vi diskuterer hva hvert enkelt musikkinnslag skal uttrykke. Låten i forskningsprosjektet heter "Brødre skal vi dele?" og stikkordene fra lærermøtet til denne låten er følgende:

- "Brødre skal vi dele?" er hovedrollefiguren "Silver" sin introsang, som skal presentere sjørøverlederen
- Låten skal vise hans høye status blant sjørøverne – Silver 'setter' reglene og alle sjørøverne følger hans følelser
- Samtidig er Silver så cool og laid back at han ikke trenger bevise noe som helst – han kan 'snu' når som helst og TA deg med en gang
- Silver kan være verdens snilleste
- Silver må fremstilles slik at det troverdig at Jim (hovedrollen) stoler på ham
- Silver er en sleiping som det ene øyeblikket snakker fint til deg og det neste kapper hodet av deg – han er uforutsigbar og alle er redde for han
- Kontrast mellom gøy og skummelt
- Silver må "bære" makten inni seg
- Silver holder sjørøvergjengen i et grep hvor de aldri vet hvor de har han.

En sammenfatning av ”baseline” er at tradisjonen for innøvingsprosesser i vår vestlige musikkultur er fokusert på praktisk håndverk og praktisk lytting som helt klart øker kvaliteten i sluttproduktet, men dette gir tilsynelatende ingen garanti for at den kvalitetsøkningen og kunstopplevelsen vi håper på faktisk oppstår. For å finne ut hva som kan gi garantien, designes en intervensjon og studerer virkningen av intervensjonen.

Intervensjon

Intervensjonen er det sentrale begrepet i DDF. Det er lærerens ide til forbedring - den ideen som forskningsprosjektet kretser rundt og forsøker både å forstå og å forbedre gjennom utprøvinger i ekte undervisningssituasjoner. I dette forskningsprosjektet er intervensjonen ’den estetiske samtalen’ i ensemblet. Opphavet til ’den estetiske samtalen’ kommer fra flere ulike kilder:

- Inspirasjon fra dramapedagogisk arbeid der regissørens samtale med / instruksjon av eleven i stor grad handler om rollefigurens indre tale/tanker, drømmer, normer, handlingsmønstre og hvordan dette kan manifestere seg i stemme og kropp og i mindre grad om spesifikke bevegelser
- Inspirasjon fra vokalpedagogisk arbeid og kor hvor jeg har lagt merke til at det er vanlig å snakke om hva teksten betyr og hvilket uttrykk musikken ”bør ha”. Min erfaring er at denne praten om uttrykk ofte mangler i instrumentale ensembles innøvingsprosess
- ”The Gallery Talk” som er et uttrykk fra boken ”Move Closer: An Intimate Philosophy of Art” av John Armstrong (2000), hvor museumspedagogens samtale med publikummeren om den personlige opplevelsen av kunst og kultur ut fra publikummerens situerte kunnskap er i fokus.

For å finne innhold til samtalen har jeg gjort enda en litteraturreview og funnet frem til to hovedteoretikere som belyser problemet på en interessant måte (se kapittel 3). I tillegg til å levere innspill til den estetiske samtalen, fungerer begreper og modeller fra de to hovedteoretikerne også som speil/linse i utprøvingprosessen og i analysen etterpå.

To orienteringer på forskning på intervensjoner

Det er to måter å forholde seg til intervensjonen i utprøvsperioden:

On interventions

”This orientation features research focusing explicitly on characteristics of the design of the intervention, and how the intervention works, with whom, under what conditions.”

(McKenney & Reeves 2012, s. 23)

Through interventions

In some design cycles, the intervention serves more as the research context or as a complex treatment, whose primary purpose is to provide a means for studying specific phenomena that are related to, but not the same as, the intervention itself. We refer to this orientation as design research conducted *through interventions*.

(McKenny & Reeves 2012, s. 23 - original kursiv)

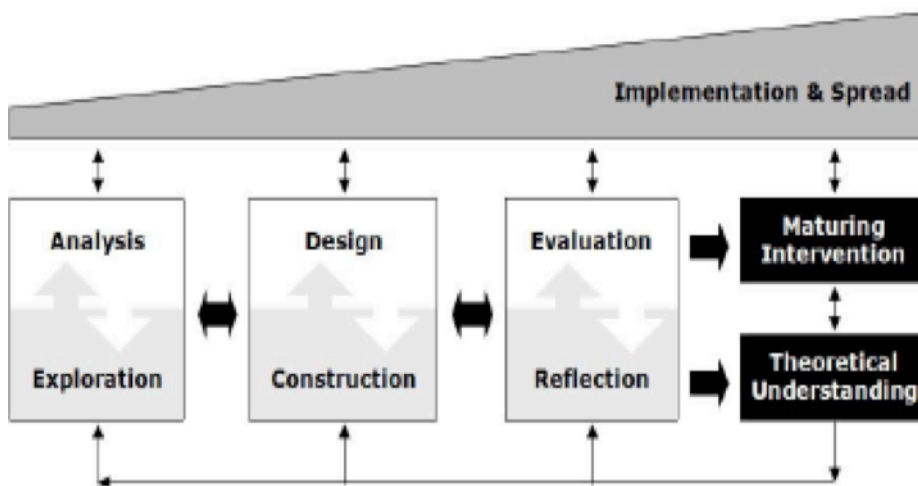
I dette forskningsprosjektet er hovedvekten på forskningsspørsmål 1) *Hva kjennetegner 'den estetiske samtalen' i en innøvningsprosess?* For å svare på dette forskningsspørsmålet forskes det direkte på - ON - intervensjonen ('den estetiske samtale') i seg selv; på designet av 'den estetiske samtalen', hvordan den virker og under hvilke forhold / forutsetninger. Det samme gjelder forskningsspørsmål 2) *Hvordan beskriver elevene virkningen av 'den estetiske samtalen'?* Her er fokuset også på - ON - selve intervensjonen ('den estetiske samtale') og virkningen av den sett fra elevenes perspektiv. I det andre forskningsspørsmålet handler forskningen om et annet fenomen enn selve intervensjonen ('den estetiske samtalen') i seg selv; nemlig det estetiske objektet: 3) *Hva er virksomme didaktiske design i innøvningsprosessen i ensemblespill i en videregående skole hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet?* Her får intervensjonen en - THROUGH - rolle. I denne sammenhengen tjener intervensjonen ('den estetiske samtalen') som ”forskningssammenheng eller en kompleks behandling, hvis primære mål er å være et middel til å studere et spesifikt fenomen som er relatert til, men ikke det samme som intervensjonen i seg selv”, som McKenney & Reeves sier. Det spesifikke fenomenet er altså muliggjøring av det estetiske objektet (se kapittel 3) og intervensjonen er 'den estetiske samtalen'. Svarene på dette forskningsspørsmålet kan, men trenger ikke ha relasjon til 'den estetiske samtalen'.

Tre kjerneprosesser

DDF som metode har tre kjerneprosesser som til sammen fungerer som en ”loop” som kan gjentas flere ganger både på makronivå (design av intervensjonen, design av forskningsprosjektet) og på mikronivå (lærerens aksjon i klasserommet):

1. Analyse / Utforskning av gjeldende (utilfredsstillende) situasjon = baseline

2. Design / Konstruksjon av et nytt didaktisk design og utprøving av dette = intervensjon
3. Evaluering / Refleksjon over det som skjer i punkt 2.



McKenney & Reeves 2012, s. 77

McKenney & Reeves poengterer at pilene mellom kjerneprosessene går begge veier. Selv om rekkefølgen er logisk fra venstre mot høyre så vil prosessen ikke foregå bare i den retningen. Modellen på bildet viser at prosessen er fleksibel (McKenney & Reeves 2012, s. 81-82).

I DDF er det vanlig praksis å vende tilbake til samme fase flere ganger (McKenney & Reeves 2012, s. 86). Fasen med Analysis / Exploration foregår for eksempel både i den første litteraturreview (innstuderingsdidaktikk), i feltstudiene (praktisk utprøving) og den andre litteraturreview (input til den estetiske samtalen fra utvalgte musikkfilosofer). Dette har ledet meg i retning av å undersøke 'den estetiske samtalen' både i teori og praksis.

Design av læringsprosessen

I DDF forstås begrepet 'design' normalt som designet av intervensjonen (ON), men i de tilfellene hvor intervensjonen er et middel til å studere et annet fenomen (dannelsen av det estetiske objektet), brukes begrepet 'design' som lærerens regissering av undervisningen; hva skal introduseres når og på hvilken måte. I dette forskningsprosjektet gjør jeg begge deler - både jobber med intervensjonens design - ON (som beskrevet over), men også med undervisningsdesignet der 'den estetiske samtalen' inngår. Siden innholdet i 'den estetiske samtalen' ikke endret seg noe særlig underveis, brukes ordet design til å beskrive designet av undervisninge.

En erkjennelse i planleggingsfasen var at tidspunktet for analysen av innøvingsprosessens vellykkethet måtte ligge i de siste øvelsene. Begrunnelsen for dette er, at på generalprøve og premiere er det mange nye momenter for musikerne å forholde seg til, blant annet håndtering av et endret lydbilde med publikum i salen, interaksjonen med publikum som opplever forestillingen for første gang, håndtering av nervøsitet og et subjektivt opplevd prestasjonspress. Analyse av det estetiske objektet på premieren ville blitt påvirket av mange andre kilder og resultatet ville blitt forurenset av mange andre elementer enn resultatet av innøvingsprosessen.

Tanken var tidlig å fokusere på fire låter sin innøvingsprosess med hvert sitt designforslag. Det ble også gjennomført. Men i etterkant var resultatene så sammenfallende at fokus ble snevret inn til bare én låt: "Brødre skal vi dele?". Designforslaget i denne sangen ble delt inn i 5 faser:

FASE 1: Introduisering av det estetiske objektet gjennom 'den estetiske samtalen' i starten av innøvingsprosessen rett etter noteutdeling, men før musikerne begynner å spille.

FASE 2: Håndverksmessig fokus på å mestre musikkens materiale. I denne fasen initierer lærer ikke den estetiske samtalen, men tar tråden opp hvis elever eller lærerkollegene tar initiativ til det.

FASE 3: Gjeninnøving med blåser/strykergruppen. 'Den estetiske samtalen' introduseres samtidig med noteutdeling til blåser/strykergruppen ved at bandmusikerne forteller om det estetiske objektet. Lærer supplerer.

FASE 4: Når alle musikerne i musikalorkesteret mestrer låten på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå i den musikalske utviklingssekvensen (se kap. 3), setter lærer i gang andre planlagte runde av 'den estetiske samtalen' med fokus på å knytte det estetiske objektet direkte til konkrete elementer i komposisjonen/arrangementet.

FASE 5: Konsolidering via gjennomkjøringer. 'Den estetiske samtalen' brukes når lærer vil justere på noe.

I vedlegg 3 har jeg skissert designet i innøvingsprosessen og angitt tidsbruk slik at det går an å vurdere plassering av 'den estetiske samtalen' og vektningen av den. Av tabellen fremgår det at innøvingsprosessen totalt tok 225 min og at 35 minutter av disse ble brukt

til 'den estetiske samtalen' i musikalorkesteret (inkludert noe spilling i fase 4) og 40 min med observasjon av estetisk samtale i en koreografiarbeidsøkt.

2.4 Praktisk gjennomføring – datainnsamling i innøvningsprosessen

I innøvningsprosessen i klasserom ble en tilnærmet halvsirkel valgt som grunnoppstilling slik at alle elevene så hverandre. I starten av musikalproduksjonen – før låten "Brødre skal vi dele?" ble påbegynt – var det en utprøvningsperiode der lyd- og videoopptak ble testet ut. Lydopptak ble i denne perioden utført veldig simpelt ved å bruke programmet Garageband og innebygget mikrofon på lærers bærbare datamaskin. Lydkvaliteten var god nok til det essensielle: Å skille instrumentene fra hverandre. I starten ble det bare gjort opptak når bandet spilte. Men det ble raskt klart at feltnotater/logg ikke var nok til å beskrive alt det som skjedde mellom opptakene, hvilket var det mest interessante. Derfor skiftet fokus til videoopptak av hele øvelsen.

Videokameraet ble plassert så det favnet hele orkesteret inklusiv meg som lærer og ble skrudd på før øvelsen og av igjen når vi rigget ned. Det hadde vært optimalt å filme mitt ansikt, fordi mye kommunikasjon formidles gjennom mimikk, men her måtte det bli et kompromiss: Flerkameraproduksjon ble for omfattende, så å få med elevenes ansikter, mimikk og kroppsspråk ble prioritert foran lærers. Kameraet hadde en ekstern + en intern mikrofon med litt forskjellig følsomhet og kvalitet, men det hadde ingen negative konsekvenser i analysearbeidet. En lydutfordring nå og da var å skille ut fløyte og fiolin i partier med høy intensitet. I forestillingsperioden ble det gjort både videoopptak av hele scenen samt lydopptak (multitrack). Imidlertid endte empirien fra denne delen av prosessen endte med å falle utenfor fokuset i denne oppgaven.

I etterkant av alle øvelser ble det ført logg/feltnotater med korte beskrivelser av hva som skjedde og antydning av hva som var interessante situasjoner å gripe tak i i etterkant. På alle forestillinger førte jeg notater til bruk i dialogen med musikalorkesteret før neste forestilling. Men det falt uten for fokuset i denne oppgaven, som nevnt før.

2.5 Fokusgruppeintervju med stimulert recall

For å svare på forskningsspørsmål 2) har jeg valgt å lage et fokusgruppeintervju med hele musikalorkesteret samtidig. Som Kvale påpeker er intervjuet som metode "spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden.

Intervjupersonen vil beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype

sine egne perspektiver på verden” (Kvale 2001, s. 61). I dette tilfellet er det elevgruppens erfaringer med 'den estetiske samtalen' som er ønsket. Fokusgruppeintervjuet ble med hensikt holdt en god stund etter siste forestilling både for å få inntrykk på avstand men også fordi totalbelastningen på elevene var stor; de fleste skulle dagen derpå starte en ny konsertrunde med øvingshelg og konserter med andre ensembler.

På grunn av avstanden i tid ble stimulert recall inkludert. Her valgte jeg ut en videosekvens fra innøvningsprosessens fase 4 fra en øving på et klasserom hvor lærer er midt i en sekvens med 'den estetiske samtalen' etterfulgt av gjennomspilling. Målet var å hente frem tanker og inntrykk hos elevene fra en typisk økt med 'den estetiske samtalen'.

En halvstrukturert intervjuform ble valgt for å åpne mest mulig for elevgruppens egne diskurser og retningsskift i samtalen. En intervjuguide med skisse over emner og forslag til spørsmål ble laget (se vedlegg 2). Elevgruppen ble plassert i en halvsirkel vendt mot tavlen/prosjektor, så alle kunne se video der og samtidig se hverandre. Jeg satt ved den ene enden av elevhalvsirkelen slik at alle elevene kunne se mitt ansikt.

Videofilming ble valgt for å få med nikk og annet kroppsspråk. Videokameraet filmet elevgruppen kontinuerlig og virket også som lydopptak av fokusgruppeintervjuet.

Ettersom svarene skulle kategoriseres i etterkant, ble Kvales råd om å konstant avklare svarenes betydning i forhold til kategoriene (2001, s. 77) fulgt. Kategoriene var i denne sammenhengen begreper fra det teoretiske rammeverket i oppgaven og ting som ble sagt som opplagt var nye kategorier.

Bortsett fra et teknisk problem med å få lyd på videoavspillingen forløp intervjuet som planlagt frem til stimulert recall nr. 1 var avspilt. Da var det merkelig stille i replikkvekslingen etterpå. Jeg valgte å spille av en sekvens til fra den samme innøvningsøkt, men fra litt tidligere i økten - en gjenoppfriskingsgjennomspilling før 'den estetiske samtalen' begynte. Da var det noen kontraster å snakke om i forhold til sekvensen som ble spilt først og plutselig fløt samtalen fint. Elevgruppen hoppet fra emne til emne stort sett uten at jeg som intervjuer trengte å initiere det. Fordi noen i gruppen var mer aktive enn andre forsøkte jeg dels å få alle i tale ved å stille de minst aktive elevene direkte spørsmål en gang iblant og dels ved å spørre mange ganger: ”Er dette noe alle kjenner seg igjen i?” for å sjekke hvor mange som var enige og for å åpne for andres syn på det som ble sagt.

2.6 Forskningsdeltakere

De åtte forskningsdeltakerne valgte selv musikalorkesteret som ensemblearena – tre jenter og fem gutter i alderen 17-19 år. Med tanke på at det kanskje er forskjeller i elevgruppens holdninger til estetikk og innøvningsprosesser har jeg kartlagt (i starten av fokusgruppeintervjuet) hva elevenes musikalske bakgrunn er frem til musikklinja og hva de har fokusert på i tiden på musikklinja. Det som varierer i de tre årene på musikklinja – musikalsk sett – er valg av hovedinstrument og ensembler.

Elev	Musikk i barneårene	Hovedinstrument og ensemble på videregående
Gitarist	Gitarundervisning i kulturskolen Band (rock)	Hovedinstrument: El-gitar Samme rockensemble i 3 år + musikalband i VG2 og VG3
Trompetist	Snart 10 år i skolekorps Første musikalske påvirkning = søsken som gikk i korps Tenkte – kan ikke ha kornett som hovedinstrument. Skiftet derfor til trommer ”Trodde at jeg måtte velge musikklinje når jeg gikk i korps” (04:02)	Hovedinstrument: Slagverk. Samme rockensemble i 3 år (slagverk) VG2 og VG3: Storband (trompet) VG2: Musikal (sanger / skuespiller) VG3: Musikalband (trompet)
Slagverker	Korps fra 5. Klasse Band (med bl.a. Gitaristen og Bassisten) fra 9. klasse og gjennom vgs Selvlært på slagverk frem til vgs. Gitartimer	Hovedinstrument: slagverk. Impro-ensemble i 3 år (slagverk) VG3: Musikalband
Pianist	Privatlærer på slagverk fra 3. til 5. Klasse. Deretter i kulturskolen (slagverk) frem til vgs. Piano fra slutten av 10. klasse – lærte litt fra en musikklinjeelev. Lette seg frem og ”knakk koden” (05:50) på egen hånd.	Hovedinstrument: Slagverk. VG1: Rock (slagverk), Impro, Husband (bass) VG2: Storband (slagverk) og musikallband (piano)
Bassist	Musikkbarnehage Pianotimer med lærer, lærte gitar hjemme på egenhånd. Spilte litt i band på barneskolen – elevkvelder og slikt. Mer band på ungdomsskolen. Gitartimer privat. Litt i barnekor Har skrevet sanger siden 6. – 7. Klasse i småband der flere jobbet sammen. ”For å imponere jentene” (07:20)	Hovedinstrument: Elgitar VG1: Rock VG2: Impro-ensemble VG3: Musikalband (bass) og Rock (bass)
Cellist	Cellotimer fra 3. klasse i kulturskolen + orkester i kulturskolen (barne- ungdoms- og voksenal-symfoniorkester)	Hovedinstrument: Cello. Kammermusikk / orkester i 3 år. VG3: Musikalband
Fløytist	Musikkbarnehage Fra 8 år: 1 år med blokkfløytetimer, skiftet til tverrfløyte. Orkester på ulike seminarer, men ikke fast. Barnekor, ungdomskor. Symfoniorkester	Hovedinstrument: Tverrfløyte. Kammermusikk / orkester i 3 år. VG3: Musikalband og storband
Fiolinist	Fra 3. klasse i kulturskole. Fulgte ”de obligatoriske orkestrene” (08:52) til ungdomssymfoniorkester	Hovedinstrument: Fiolin Kammermusikk / orkester i 3 år. Musikalband i VG2 og VG3

2.7 Etikk og personvern

Dette forskningsprosjektet er godkjent av rektor og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) – se vedlegg 1. De involverte elevene og lærerne har blitt informert muntlig og skriftlig om forskningsprosjektet som en del av denne godkjenningen, og har gitt sin skriftlige godkjenning til å medvirke.

Med tanke på personvern har elevene og lærerne godkjent at deres uttalelser kombineres med instrumentnavn / rolle (for eksempel slagverk, bassist, cellist, regissør, vokallærer, danselærer) da det anses som vesentlig for forskningen at leseren har denne bakgrunnsinformasjonen klart for seg.

2.8 Analyse

For å analysere den innsamlede empirien (video- og lydopptak, feltnotater / logg og fokusgruppeintervju har jeg benyttet programmet HyperResearch og kodet video og transkriberte opptak / intervju med henblikk på å lage annotasjoner ut fra kodene. Underveis i prosessen har etablerte koder blitt delt i flere underkategorier mens andre kodegrupper har blitt slått sammen slik at det til slutt fremstår et klart bilde av hva empirien forteller, inspirert av metoder som Grounded Theory og Constant Comparative Method. Funnene presenteres i kapittel 4.

Av utfordringer underveis kan nevnes praktisk håndtering av store mengder Gigabytes med videoopptak, de mange kategoriene og ikke minst spørsmålet om avgrensning av oppgavens fokus for å få materialet ned i en størrelse som det er mulig å håndtere innen omfangsgrensen.

Deler av spillesekvensene fra innøvningsprosessen ble analysert instrument for instrument, takt for takt og kategorisert i forhold til de fire hovedstadiene i den musikalske utviklingssekvensen.

2.8 Troverdighet

Som nevnt før er oppgavens omfangsbegrensning årsaken til at denne oppgaven har fokus på bare en av låtene fra musikalen. Erfaringene fra arbeid med 'den estetiske samtalen' i andre låter er såpass sammenfallende med det som er beskrevet om denne ene låten at et systematisk datainnsamlings- og analysearbeid neppe ville ha tilført masterarbeidet mitt vesentlige nye momenter men bare utvidede rammer for forskningsdesign og analyse.

Det skal likevel nevnes at i fokusgruppeintervjuet av elevene var det praktisk umulig å skille prosessen for den ene låten som denne forskningen handler om fra totalopplevelsen som elevene satt igjen med i etterkant av fremføringene. Jeg vurderer denne totalopplevelsen som en verdifull bakgrunn for elevenes synspunkter selv om videosekvensene som ble brukt som stimulert recall i fokusgruppeintervjuet var et forsøk på å få tankene inn på ”Brødre skal vi dele” og innøvingsprosessen av denne.

Denne oppgaven handler primært om hva ensemblelederen gjør i møtet med musikalorkesterelevne. Det er umulig å skille skarpt mellom dette og hva elevene møter av andre ’estetiske samtaler’, for eksempel fra andre lærere. Slike innspill kan ha stor påvirkningskraft på den enkelte eleven og hører derfor med i forskningen.

Hovedkildene til empiri i forskningsprosjektet er feltnotater/logg (tolkning av opplevde inntrykk), tolkning av videoopptak og tolkning av elevenes dialog i fokusgruppeintervjuet. Funnene er på den måten basert på min egen tolkning med de svakhetene det innebærer. For eksempel går det ikke an å replisere denne forskningen helt nøyaktig med den samme lærer- og elev-gruppe og det samme kunnskapsnivået, og min egen tolkning kan være farget av forforståelsen. For å klarlegge hvilke tanker jeg gikk inn i forskningen med, har jeg oppsummert dette i kapittel 1.7. Noe av forforståelsen – ideen om nytten av ’den estetiske samtalen’ og at ”det skjer noe, men hva?” med musikalorkestermedlemmene – ble bygget inn i selve designet av forskningsprosjektet. I analysen lette jeg både etter å få bekreftet nytteverdien av ’den estetiske samtalen’ men også etter andre elementer som kunne tillegges vekt i forhold til å utfordre eller få avkrefet nytteverdien. Som trianguleringstiltak ble ’den estetiske samtalen’ nytteverdi noe av det sentrale i fokusgruppeintervjuet (se intervjuguide i vedlegg 2). Til spørsmålet om *hva* som skjer med orkestermedlemmene etter ’den estetiske samtalen’ kom det flere overraskende opplysninger frem som jeg ikke hadde forutsett.

Slik som denne oppgaven endte opp, ble det bare gjennomført studier av ett designforslag av ’den estetiske samtalen’ plassering i innøvingsprosessen. Det designet ligger ganske tett på forforståelsen, nemlig at ’den estetiske samtalen’ både skal skje i starten og underveis i innøvingsprosessen. Men forforståelsen sa ikke noe om elevenes plassering i utviklingssekvensen når ’den estetiske samtalen’ bør gjennomføres. I fokusgruppeintervjuet var dette ett av temaene som engasjerte elevene mye, og det viste seg å være et sentralt tema med mange nyanser.

Styrken ved slik kvalitativ og tolkende forskning er dybden / detaljnivået i beskrivelsene av fenomenene som er i spill både i tolkningen av opplevde live-inntrykk og videoopptak og

i elevenes beskrivelse. Hvis leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og ser for seg at det er mulig å anvende kunnskapen fra denne spesifikke konteksten i egen, lignende profesjonsutøvelse er det et tegn på relevans og overførbarhet (McKenney 2012, s. 20). I slik 'case-to-case'-generalisering kan det være nyttig for leseren av oppgaven å ta i bruk presedensbegrepet som dommere i rettsaler bruker. De vurderer:

1. Materielle fakta - hvor sammenlignbare lærings situasjonene er (fag, ensembletype, skoletype, intervensjonstype, elevtype, tids-, rom-, utstys- og lærerressurser)
2. Bedømmelser av rimeligheten i overføringsverdien / sammenligningen
3. Begrunnelsen for funnene - hva er de i dette forskningsprosjektet og er de overførbare til den situasjonen de er tenkt brukt i?
4. Rasjonale for den originale beslutningen - basert på eksisterende teori eller på observasjoner?

(McKenney 2012, s. 22)

Svakheter ved dette forskningsprosjektet kan være at elevene i fokusgruppeintervjuet svarer det læreren vil høre, eller at de som sitter inne med motstridende holdninger eller andre nyanser i forhold til det som kommer frem, ikke tar ordet og løfter dette frem i intervjuet, slik at man ender opp med konsensusbesvarelser. For å unngå at elever var redde for standpunkt karakterer og derfor kunne tenkes å legge bånd på seg selv (selvsensur) i forhold til å ytre seg om motstridende eller kritiske holdninger, ble fokusgruppeintervjuet plassert etter at standpunkt karakterer var gitt. I etterkant av intervjuet avslørte noen elever usikkerhet om hvorvidt alle standpunkt karakterer var gitt, slik at det kan mistenkes at noen likevel holdt kritiske eller motstridende opplysninger tilbake. I ettertid går det ikke an å balansere denne feilkilden. Jeg har valgt å vise relativt lange utdrag av fokusgruppeintervjuet for å imøtekomme dette. Til syvende og sist er det konklusjonens plausibilitet som teller (Cronbach 1982, s. 108). Leserens bør vurdere om årsaksforklaringene gir mening eller ikke.

2.9 Om å anvende forskningsresultater i egen praksis

Dette forskningsprosjektet inngår slik jeg ser det i skjæringspunktet mellom to av forskningsfamiliene til Philip Bell: 1) *Developmental psychology design-based research* hvor fellestrekket er "menneskelig vekst" og 2) *Cognitive science design-based research* hvor fokusfellestrekkene er ulike kunnskapstyper og kognitiv prosessering av fenomener

som persepsjon, analog/skjematisk resonering, metakognisjon, å ta avgjørelser (decision making) og problemløsning (Bell 2004, s. 246-247). Som kommentar til den siste familien anbefaler Bell at man fraviker tradisjonell og ureflektert ”application of findings” som har store begrensninger i forhold til å fungere i et komplekst, konkret og ekte læringsmiljø. Med henvisning til DiSessa (1991) anbefaler han at ny kunnskap tas med inn i en ny forskningsrunde der fokus er å finne ut hvordan en lokal læringskultur (elevgruppe, skoletype) reagerer og hvordan undervisningen kan optimeres ut fra dette. På den måten gis potensialet i ny kunnskap de beste mulighetene til å bli anvendt i en lokal læringskultur med sine særtrekk (Bell 2004, s. 247).

3.0 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg hvilke teorier som har blitt benyttet til å belyse hovedbegrepene i undersøkelsen og forskningsspørsmålene i masteroppgaven.

Bakhtins teori om 'det estetiske objekt' og Swanwick/Tillmans teori om den musikalske utviklingssekvensen er valgt som hovedrammeverk til denne oppgaven fordi de har visse fellestrekk når det gjelder det musikkfilosofiske grunnlaget bak teoriene og fordi jeg mener de kompletterer hverandre, hvilket jeg diskuterer i løpet av kapitlet. Deborah Haynes påpeker at Bakhtins utgivelser var forut for sin tid og at hans verker er signifikante bidrag til moderne estetikk, kunstteori og kunsthistorie (Haynes 1995, s. 300).

I dette kapitlet presenteres først Bakhtins teori om det estetiske objektet, dels med henblikk på å fungere som rammeverk for å avgjøre hva som er virksomme didaktiske design og dels til å finne input til 'den estetiske samtalen'. Etterpå presenteres den musikalske utviklingssekvensen til Swanwick/Tillman og min bruk av denne. Teorien har fått en del kritikk fra andre forskere og noe av denne presenteres og kommenteres. Det argumenteres for egen vurdering og behov for justering ut fra musikkfilosofiske perspektiver i Swanwick sin egen grunnlagstenkning og ut fra annen aktuell musikkfilosofi.

3.1 Mikhail M. Bakhtin

M. M. Bakhtin (1895 - 1975) byr på originale tanker og begreper innen estetisk teori, men han har ikke vært nevnt i mange andre vestlige forskeres kildelister. Det har sammenheng med at hans skrifter på russisk lenge var upubliserte og befant seg i tillegg på "feil" side av jernteppet når de først ble utgitt på russisk. De første verkene ble utgitt på engelsk i USA på 1960-tallet. Essayet "The Problem of Content, Material and Form In Verbal Art" fra 1924 - som denne oppgaven henter teori fra - ble først gjort tilgjengelig i engelsk oversettelse av University of Texas Press i 1990 (Bakhtin, 1924). Det er verdt å legge merke til at dette essayet er skrevet 10 år før Deweys kunstteoretiske milepæl "Art as Experience" (Dewey, 1934), men Dewey og Bakhtin har - så vidt jeg har funnet ut - aldri sitert hverandre og derfor neppe vært i kontakt med hverandres produksjoner, selv om de har likhetstrekk, som jeg etter hvert skal presentere. Ut fra kildelistene i publisert materiale ser det heller ikke ut til at Swanwick kjente til Bakhtins teorier før han formulerte teorien om musikalsk utvikling.

3.1.1 Bakhtins estetiske objekt

Henriette Thune hevder i doktorgradsavhandlingen ”Mikhail Bakhtin’s Aesthetic Object” (Thune 2012) at Bakhtin presenterer en fullstendig estetisk kommunikasjonsform rundt et kunstverk. Bakhtin sier at det estetiske objektet springer ut av og dermed må ha noe å gjøre med ”det eksterne verket” (det fysiske materialet). Men selv med et fokus på det eksterne verket argumenterer Bakhtin imot (de russiske) formalistenes smale estetikkoppfattelse. - Mot at opplevelsen av materialets strukturer mer eller mindre er kunstopplevelsen. Bakhtin hevder at materialet er en viktig del av - men ikke hele kunstopplevelsen - ved å utvide begrepet ’kunstverk’ til å bli en event - en dialog med kommunikasjon mellom

- artisten
- det eksterne verket (hvilket i musikkteatersammenheng er det fysiske klingende og det visuelt åpenbare i scenerommet)
- kontemplatoren (hvilket i musikkssammenheng er lytteren).

På den måten blir lytteren medskaper i det estetiske objektet (Thune 2012, s. 18).

Thune sitt mål med doktorgradsavhandlingen er å forsøke å skape en tolkningsmodell for analyse av estetiske produkter. Hun nevner at det kan være en ny, estetisk ”strand” innen diskursanalyse som kanskje vil kunne brukes innen andre kunstformer enn litteratur, hvor Bakhtin og Thune selv har sitt ståsted (Thune 2012, s. 20-21). Min vinkling er å bruke Bakhtins dialogmodell og Thunes funn og erfaringer som et didaktisk verktøy i ensemblearbeidet mot å skape et estetisk objekt.

Hvis vi studerer Bakhtins modell mer i detalj, tenker han at det fysiske objektet (”The external work itself”) kan eksistere på egenhånd, men at det estetiske objektet ikke eksisterer utenfor en konkret jeg-du kontekst. Det estetiske objektet krever både en artist og en kontemplator for å eksistere.

”The object dealt with in aesthetical analysis is therefore, the content of aesthetic activity (contemplation) directed towards a work. This content we shall henceforth call simply - the aesthetic object, in distinction to the external work itself”
(Bakhtin 1924, s. 267)

Bakhtin ser for seg at ’det estetiske objektet’ er ”estetisk aktivitet/kontemplering” rettet mot et verk (både fra artistens og kontemplatorens synvinkel). Han skiller tydelig mellom

'det eksterne verket' og 'det estetiske objektet'. Thune tolker Bakhtin slik at det eksterne verket er fundamentalt forskjellig fra, men uløselig knyttet til 'det estetiske objektet' (Thune 2012, s. 36). Hvis man tolker dette inn i musikk sammenheng er det ultimate målet, i følge Bakhtin, ikke notene/spilleanvisningene, heller ikke det som fysisk spilles og høres, men de tankene som musikeren tenker om verket og de tankene som publikummeren får av møtet med verket og tankene som er bakt inn i dette.

Thune fremstiller det visuelt slik:



(Thune 2015 på Grieg Research School of Music)

Modellen viser at musiker og lytter samles rundt 'det eksterne verket' og fra hvert sitt utgangspunkt kontemplerer mot 'det estetiske objektet'. Når artist og komponist er to forskjellige personer (hvilket de ofte er i praksis), inkluderer 'det estetiske objektet' som blir skapt både åndsverket til artisten som har laget 'det eksterne verket' (komponisten) og åndsverket til artisten som utøver musikken. I dette forskningsprosjektet vil arrangøren av musikken (undertegnede og vokallærer) også sette sitt preg på 'det estetiske objektet'. Og det er mange flere: Når kunstverket som i dette prosjektet er et innslag i en stor musikkteaterproduksjon – et slags gesamtkunstverk - med band, sangere og dansere, ledet av lærere og med ekstra personale til å designe lys- og lyd, kan modellen over hvem som bidrar i innøvingsprosessen til å forme utøvernes tanker / det estetiske objektet utvides slik:



Modellen viser at det er mange som bidrar til å skape 'det estetiske objektet' i en musikal / musikkteater-produksjon og at alle er samlet omkring 'det eksterne verket'. Skapelsen av 'det estetiske objektet' går gjennom 'det eksterne verket' både for medvirkende elever, lærere og publikummere. Modellen viser også at det er tydelig forskjell på 'det eksterne verket' og det 'estetiske objektet'.

Det faktum at så mange enkeltpersoner sine tanker bidrar til skapelsen av 'det estetiske objektet' medfører noen utfordringer. Selv om flertydighet i symbolbruken kanskje er et kjennetegn for all estetikk og selv om kontemplatoren ikke nødvendigvis må gå ut fra forestillingen med en bestemt oppfattelse av budskapet eller et bestemt inntrykk av hver enkelt rollefigur, så er det i alle fall i denne produksjonen et uuttalt mål blant lærerne om å skape et helhetlig og mangefasettert estetisk objekt, som likevel skal være så likt som mulig på tvers av alle kunstfagene. Modellen åpner for begge mulighetene - at publikummeren kan sitte igjen med noe som spesifikt har vært forsøkt formidlet og noe som bare denne publikummeren har tolket seg frem til - ut fra sin situerte kunnskap. Innen filmmusikk-teori snakker man om "the terror of uncertain signs" (Gorbman 1987, side 58) - altså hvordan tegn og symboler som man som publikum ikke er sikker på

hvordan man skal oppfatte / tolke, kan ødelegge kunstopplevelsen. 'Den estetiske samtalen' i innøvingsprosessen kan være et middel til å skape enighet blant alle involverte om å vektlegge noen aspekter frem for andre (i det eksterne verket) og om hvilke symboler som finns og hvordan de kan tolkes. På den måten kan 'den estetiske samtalen' bidra til å unngå 'the terror of uncertain signs'.

3.1.2 Bakhtins begreper arkitektonisk form og emosjonell styring

I dette forskningsprosjektet var det ofte tilfellet at sangen på overflaten handlet om noe, mens underteksten antydte noe annet. For eksempel synger sjørøverne: "Folk pass godt på deres penger – tyver lurder overalt". I denne sammenhengen er det er sjørøverne selv som er tyvene, så det er med stor sannsynlighet en undertekst her som ensemblet bør være enige om. Den pedagogiske utfordringen blir da å forklare eller hjelpe elevene til å forstå hva som egentlig uttrykkes, og hvordan man kan understreke dette som artist for å unngå 'uncertain signs'.

Thune skriver at Bakhtin skiller mellom to former: Komposisjonell form er å finne i det fysiske, eksterne objektet og den arkitektoniske formen er å finne i det estetiske objektet. Den arkitektoniske formen går inn i / berører det estetiske objektet mens den komposisjonelle formen ikke gjør det. Hun peker på at en nøkkel til å forstå det estetiske objektet er å finne ut

- hva komposisjonsformen er
- hva den arkitektoniske formen er
- hva formene gjør og hvordan de relaterer seg til hverandre
(Thune 2012, s. 37)

Her er hun altså inne på konkrete analysedireksjoner som jeg mener også kan brukes i den skapende delen av prosessen, når elevgruppen – og for så vidt også lærergruppen – skal bli kjent med verket, for eksempel gjennom 'den estetiske samtalen'. Thune slår fast at de kompositoriske formene bestemmes av artisten/komponisten og et karakteristika er derfor at de er relativt *statiske i det øyeblikket de avsluttes*. Arkitektoniske innholdsrelaterede former *gjenskapes kontinuerlig* i den dynamiske, kontekstualiserte event mellom artisten og komtemplatoren (Thune 2012, s. 37) – altså når verket fremføres og lyttes til. Thune gir også et hint om hva dette synet har av konsekvenser for den som skaper et verk:

”... the act of artistic creation involves overcoming the limits and thingness of the material...”
 (Thune 2012, side 36)

Det hun sier er at det å skape et artistisk verk involverer at man forsøker å overskride begrensningene og ”tingestaktigheten” i materialet. Oversatt til en musikksetting tolker jeg Bakhtin og Thune slik at komponisten/arrangøren må bake ”noe mer” inn i verket enn bare det fysiske klingende materialet, noe mer enn bare å ”spille noter”. Og at hele ensemblet må prøve å formidle dette ”noe mer” til et publikum. Det er ikke nok å tro at så lenge man gjenskaper det fysiske klingende materialet, har man gjenskapet verket. Bakhtin gir i kapitlet ”The Study of Art and General Aesthetics” (Bakhtin 1924, s. 269) noen eksempler på begreper fra ulike kunstformer som tilhører de ulike kategoriene. Dette klargjør forskjellen mellom de to formtypene i noen grad. Jeg presenterer dem i skjemaet under som formulert i den nevnte kilden (med original kursivbruk):

Kompositorisk form	Arkitektonisk form
Knyttet til det fysiske klingende objektet	Knyttet til det estetiske objektet
Er relativt statisk når verket anses som ferdig	Gjenskapes kontinuerlig i dialogen mellom fysisk objekt, komponist/utøver og lytter
The <i>novel</i> is a purely compositional form of the organization of verbal masses	Through it [the <i>novel</i>] the architectonic form of the artistic consummation (fullendelse) of a historical or social event is realized
<i>Drama</i> is a compositional form (dialogue, division into acts, etc.)	... but the <i>tragic</i> and the <i>comic</i> are architectonic forms of consummation
The <i>narrative poem</i> , the <i>tale</i> , the <i>novella</i> are purely compositional, generic forms. The <i>chapter</i> , the <i>stanza</i> , the <i>line</i> are purely compositional articulations	The form of lyrical is architectonic, but there are compositional forms of lyric poems. <i>Humour</i> , <i>heroization</i> , <i>type</i> , <i>character</i> are purely <i>architectonic</i> forms, but they are realized, of course, through specific compositional devices

Til slutt i denne sammenhengen skriver Bakhtin noe interessant om rytme. Man kan tolke det fra hans ståsted og tenke at det har med rytme i resitasjon av tekst og dikt å gjøre. Men slik det er formulert har det også en relevans for musikkfaget:

”Rhythm can be understood in both ways - that is, as both an architectonic and a compositional form. As a form of ordering acoustic material, which is empirically apprehended, heard, and cognized, rhythm is compositional. But rhythm is architectonic when it is emotionally directed, when it relates to that of value of inner striving and tension which it consummates.”
 (Bakhtin 1924, s. 269-70)

Rytme står altså i en særstilling hos Bakhtin. Det kan være både et komposisjonselement og et arkitektonisk element. Når rytme brukes til å organisere akustisk materiale som oppfattes empirisk, og når rytme høres og behandles kognitivt, er rytme et

komposisjonselement. Men rytme er arkitektonisk når rytmen ledes /styres mot noe emosjonelt ("emotionally directed"), altså når rytme relateres til indre strev og spenning, hvilket rytme kan konsumere. For eksempel er banketemaet (djevelen som banker på døren?) i Beethovens 5. symfoni 1. sats både et komposisjonselement (et motiv som kjennes igjen), men styres også emosjonelt i mange ulike retninger gjennom satsen via forskjellig iscenesettelse med varierende grader av indre strev og spenning.

Nøkkelen til forandringen fra komposisjonell form til arkitektonisk form er den 'emosjonelle styringen'. Jeg tenker at i tillegg til rytme må det samme også gjelde tonefall i tekstlesing og melodikk i musikk. Min egen erfaring som utøvende musiker er at en melodi kan styres i en spesiell emosjonell retning innenfor rammene som melodienes konstruksjon åpner for.

Andre musikkfilosofene nevner også følelser i relasjon til utøving. I John Deweys tverrestetiske milepælverk "Art As Experience" fra 1934 nevner han i kapitlet "The Act of Expression" emosjoner flere ganger:

The determination of *mot juste*, of the right incident in the right place, of exquisiteness of proportion, of the precise tone, hue, and shade that helps unify the whole while it defines a part, is accomplished by emotion. Not every emotion however, can do this work, but only one informed by material that is grasped and gathered. Emotion is informed and carried forward when it is spent indirectly in search for material and in giving it order, not when it is directly expended.

(Dewey 1934, s. 73)

Dewey hevder at det er i beslutningskraften til å velge *mot juste* (latinsk begrep som betyr det rette ordet/det mest passende uttrykket), den rette hendelsen på det rette stedet, i utsøktheten i å velge den rette proporsjonen / den rette klangen / fargenyansen og den skyggen som hjelper til med å få det hele til å fremstå som en helhet mens det samtidig definerer en liten del - slike valg fullføres ved hjelp av emosjoner. Ikke alle emosjoner kan bidra til dette, hevder Dewey. Kun en emosjon som springer ut av det oppfattede og innsamlede materialet kan gjøre det. Bare når emosjonen brukes indirekte i letingen etter materiale (*mot juste*) og når emosjonen brukes til å organisere materialet. Men ikke når (tilfeldige) emosjoner bare legges til.

Dewey peker også ut en interessant distinksjon mellom artister og ikke-artister:

What most of us lack in order to be artists is not the inceptive emotion, nor yet merely technical skill in execution. It is capacity to work a vague idea and emotion over into terms of some definite medium.

(Dewey 1934, s. 78)

Det de fleste mangler for å bli artister er ikke den begynnende følelse, heller ikke rene tekniske utøvingsferdigheter. Det er evnen til å arbeide med en vag ide og vag følelse og få det til å bli til et definert medium. For utøveren som jobber med å formidle et verk er det som er mest relevant i de to ovennevnte sitatene den setningen som handler om å la emosjonene springe ut av materialet og ikke bare slenge på noen standardemosjoner eller tilfeldige emosjoner. Dette tas med som input i 'den estetiske samtalen'.

Bennet Reimer er mer spesifikk når det gjelder musikkutøving:

Our approach to teaching performance needs to be guided by the fundamental principle that we are developing, in musical performance, an inherent human intelligence, in which thinking, feeling, and acting are uniquely conjoined in the process of bringing musical ideas to sonic fruition. The optimal development of musical performance intelligence will require that we keep in effective balance all its components - understandings we foster in our students about the structure, contexts, and aesthetic implications of the music they are performing: skills necessary to manifest those understandings as bodily actions; and the generous ... provision of imaginative musical problem-solving opportunities so that genuine ... creativity is achieved (Reimer 1994, s. 14)

Reimer påpeker her at designet for innøvingsprosessen bør styres/guides av det grunnleggende prinsippet at i musikalsk fremføring utvikler vi en nedarvet menneskelig intelligens der tanker, *følelser* og handling veves sammen på en unik måte i prosessen med å få musikalske ideer til å blomstre. Han påpeker videre at i den optimale utviklingsprosessen bør man forsøke å balansere elevens fokus på følgende komponenter:

- Kunnskap om struktur, kontekst og estetiske implikasjoner
- Kunnskap i form av fysisk håndtering av instrumentet for å kunne manifestere det ovennevnte i kroppslige handlinger
- Å gi muligheter for ved hjelp av fantasi å løse musikalske problemer/utfordringer

Disse tre strekpunktene tas med i den estetiske samtalen.

Colwell & Wing er inne på samme spor som Reimer og Bakhtin, men deler ikke opp i ulike kunnskapskategorier:

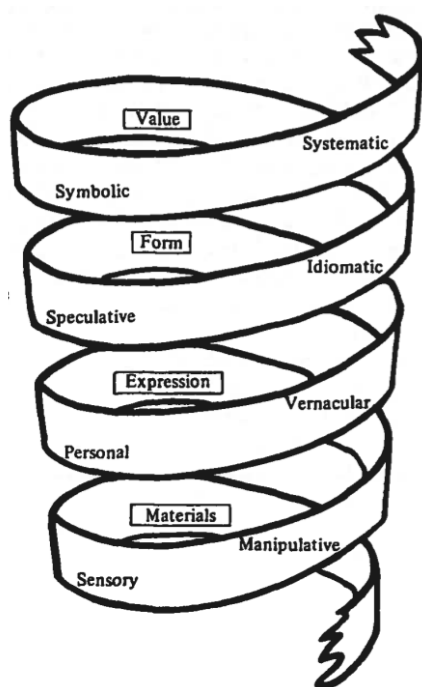
Colwell and Wing suggest that musical understanding through performance occurs when the performer believes and feels that he has captured the full meaning of the music in his own mind and fingers and communicates this feeling to the listener (Colwell & Wing 2004, s. 86)

Colwell og Wing hevder at musikalsk forståelse gjennom fremføring forekommer når utøveren tror og føler at han/hun har oppfattet musikkens fulle mening og kommuniserer denne *følelsen* til lytteren. Kommunisering av følelser er hos Colwell og Wing noe som utøveren legger til. Jeg velger å likestille dette begrepet med ”emosjonell styring”.

Hos alle de fire teoretikerne er den emosjonelle styringen et element som ”legges til” av utøveren og alle er enige om at den emosjonelle styringen må springe ut av ’det eksterne verket’. Emosjonell styring tas derfor med som et nøkkelbegrep i ’den estetiske samtalen’ og som et viktig begrep for ensemblelederen. Det blir ensemblelederens utfordring å guide den emosjonelle styringen i riktig retning gjennom å opparbeide kunnskap om struktur, kontekst og estetiske komplikasjoner, for eksempel gjennom ’den estetiske samtalen’, parallelt med å opparbeide fysisk-motorisk overskudd.

3.2 Swanwick og den musikalske utviklingssekvensen

Som konseptuell ramme for å reflektere over elevenes individuelle vei mot medskapingen av det estetiske objektet har jeg valgt å benytte ”den musikalske utviklingssekvensen” (Swanwick/Tillman, 1986).



(Swanwick 1994, s. 90)

Som visuell modell ser man at den er formet som en spiral / helix og har fire hovedstadier (Materials - Expression - Form - Value) og to nivåer på hvert stadium (se under). Gjennom snart 10 år har jeg benyttet begreper fra den musikalske

utviklingssekvensen som rammeverk for å evaluere arrangerings- og komponeringsoppgavene til mine elever på videregående skole. Erfaringen min er at teori og begreper fra Keith Swanwicks og June Tillmans forskningsbaserte beskrivelse av musikalsk utvikling samsvarer godt med den praktiske felles forståelse blant mine kolleger på videregående skole både når det gjelder "Hovedområde komponering" men også "Hovedinstrument". Dette på tross av at teorien er utviklet ut fra opptak av fremføringer av egne komposisjoner fra en yngre elevgruppe fra 3 til 11 år (Swanwick/Tillman 1986) og senere gjentatt med elever 4 - 15 år (Swanwick 1994). Nytteverdien oppleves av undertegnede som høy, både som et nyttig verktøy til å vurdere karakternivå, og som et redskap til å veilede enkelteleven om det neste skrittet fremover. For daglig undervisning har jeg tilpasset utviklingsteoriens åtte stadier til egen undervisningssituasjon ved å slå sammen de opprinnelige åtte nivåer to og to slik at de fire hovedstadiene presenteres for elevene med delvis nye navn for å unngå forvirring om begreper som for eksempel "uttrykk", "form" og "verdi". Beskrivelsene av hvert stadium er hentet og oversatt fra Swanwick 1994, s. 88-90 der de betegner barns musikalske utvikling som komponister/utøvere:

Materials – Manipulativt nivå

STADIUM 1 - Sensorisk

Det finnes tegn på at eleven har glede av lyd i seg selv, særlig klangfarge og dynamiske ytterpunkter. Det kan være utforskning av og eksperimentering med instrumenter.

Organiseringen av lyd er spontan, muligens helt utvisket. Pulsen er ustø og variasjoner i klangfarge har tilsynelatende ingen strukturell eller uttrykksmessig betydning.

STADIUM 2 - Manipulativ

Utførelsen på instrumenter viser noe kontroll over disse. Repetisjoner kan forekomme. Jevn puls kan forekomme sammen med tekniske anvisninger med utspring i det tilgjengelige instrumentariets muligheter, som f.eks. glissando, skalamessige og intervallbaserte mønstre, triller og tremolo. Komposisjonene har tendens til å være lange og repetitive. Dette kan ses i sammenheng med at komponisten nyter følelsen av å mestre instrumentet sitt.

Expression – Konvensjonelt nivå

STADIUM 3 - Personlig uttrykk

Uttrykket vises i form av variasjoner i hastighet og styrkegrader. Der finnes tegn på enkle fraser – musikalske gester – som ikke alltid kan repeteres på samme måte som i originalen. Det er drama, stemning (mood) eller atmosfære. Det kan være referanse til en ekstern programmatisk idé. Der er liten kontroll over strukturen og en generell følelse av spontanitet uten at ideene videreutvikles.

STADIE 4 – Konvensjonelt uttrykk

Mønstre dukker opp. Melodiske og rytmiske figurer repeteres. Stykkene kan være korte og vil være innenfor etablerte musikalske konvensjoner. Melodiske fraser er ofte stykket opp i to-, fire- eller åttetaktsperioder. Metrisk organisering – og i sammenheng med dette synkoperinger, melodiske og rytmiske ostinater og sekvenser – er vanlig. Komposisjonene vil være ganske forutsigbare og vise tegn på innflytelse fra andre musikalske aktiviteter som eleven har drevet med som f.eks. noe eleven har sunget, lekt eller lyttet til.

Form – Strukturelt/idiomatisk nivå

STADIUM 5 – Det spekulative stadiet

Komposisjonene inneholder mer enn bevisst repetisjon av mønstre. Avvik og overraskelser forekommer, men kanskje ikke fullt integrert i stykket. Det er ekspressivt særpreg som danner utgangspunkt for eksperimenter. Strukturelle muligheter prøves ut. En generell søking etter kontrast eller variasjon av etablerte musikalske ideer. Etter å ha introdusert bestemte mønstre er det et ofte brukt virkemiddel som å introdusere en avslutning med et helt annet innhold.

STADIUM 6 – Det idiomatiske stadiet

Strukturelle overraskelser er integrert i en gjenkjennelig stil. Kontrast og variasjon skjer ut fra en basis av eksisterende modeller og klare idiomatiske praksistyper, som ofte, men ikke alltid, stammer fra populærmusikktradisjonen. Harmonisk og instrumental troverdighet er viktig. Fraser formet som spørsmål og svar, variasjon ved å utbrodere eksisterende fraser og kontrasterende deler er vanlig. Teknisk, ekspressiv og strukturell kontroll demonstreres i lengre komposisjoner.

Value – Symbolsk nivå

STADIUM 7 – Det symbolske stadiet

Teknisk mestring tjener musikalsk kommunikasjon. Form og uttrykk smelter sammen i en imponerende, logisk og original musikalsk helhet. Bestemte klangfargegrupper,

frasevendinger og harmoniske progresjoner kan være utviklet og gitt særlig betydning gjennom hele komposisjonen, noe som gir et sterkt inntrykk personlig engasjement.

STADIUM 8 – Det systematiske stadiet

Ut over kvalitetene til stadium 7 vil verk i dette stadiet kunne være basert på nyskapt eller nyere musikalske materialer som f.eks. skalaer, noterekker, hittil ukjente harmonikkgenererende systemer, elektronisk skapte lyder eller musikkteknologi. Mulighetene for musikalsk diskurs utvides systematisk.

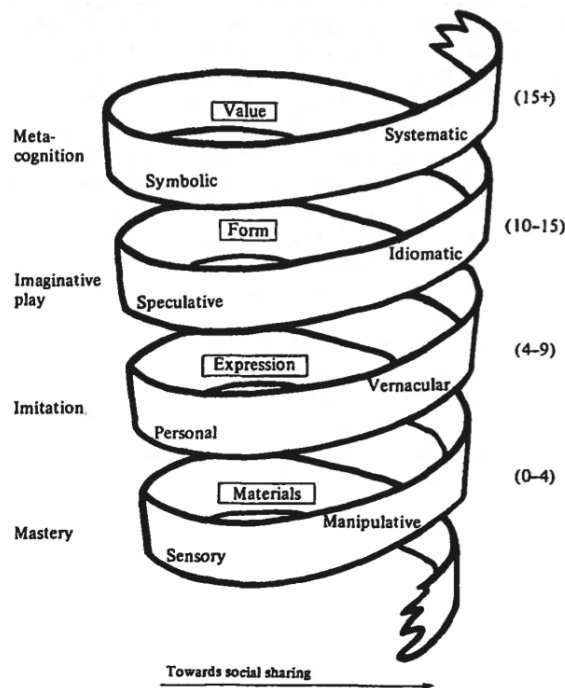
3.2.1 Relativistisk bruk av den musikalske utviklingssekvensen

Jeg velger å benytte den musikalske utviklingssekvensen på en relativistisk måte, hvor tanken er at man går gjennom utviklingssekvensens stadier i alle møter med musikk. I den sammenhengen er Swanwick/Tillman-utviklingssekvensen omstridt. Swanwick har fått en del offentlig kritikk siden 1986, blant annet for å ha lent seg for mye på Piaget sin stadiet-tenking med faste årstall for når barn når neste utviklingsnivå. Noe av kritikken svarer han selv på (Swanwick 1994). Men allerede i 1986-artikkelen gjør han oppmerksom på at de faste, tidslåste utviklingsstadiene som Piaget ble kritisert for aldri var utgangspunktet for utviklingssekvensen:

Our theoretical basis can be found in the paper *The Arts In Education: Dreaming or Wide Awake?* (Swanwick, 1983). Part of the discussion centres on the idea that play, a very important human activity, is intrinsically bound up with all artistic activity, the early and obviously playful activities of children being sublimated into activities such as painting pictures, playing music and reading novels. A powerful influence in the development of this view is Piaget, though not the Piaget of tightly formulated stages of development but the Piaget concerned with fundamental human processes, the ways in which we make sense of and grow into the world
(Swanwick & Tillman 1986, s. 306-307)

Swanwick peker på sin egen artikkel fra 1983 som filosofisk basis for den musikalske utviklingssekvensen og sier at de ideene hos Piaget han bygger videre på er ikke de stramt formulerte utviklingsstadiene, men Piagets interesse i grunnleggende menneskelige prosesser gjennom hvilke vi skaper mening og vokser inn i verden.

I 1986-artikkelen er Swanwick & Tillman ambivalente i forhold til om stadiene er låst til bestemte aldre eller om utviklingsspiralen (som blir det grafiske uttrykket) er noe som hvert individ gjennomlever på nytt i møtet med et nytt verk:



(Swanwick & Tillman 1986, s. 331)

I denne modellen ser man at alderstrinnet er antydnet ute til høyre og relasjonen til barnas alder blir gjentatt mange ganger i artikkelen. Men mot slutten i artikkelen sier forfatterne:

The overall development outlined in this paper is reactivated each time we encounter a new musical context. If we take up a new instrument, for example, no matter how experienced we are, we shall first be engaged with the sensory properties of the sound (possibly even the feel and smell of the instrument) before moving to manipulative engagement and, fairly quickly, into expressive and structural procedures. To take another example, if we come across a style of music that is unfamiliar we are at first attracted by its sensory properties, become aware of the manipulative articulation and then begin to penetrate its expressiveness, eventually responding to its structural speculations before feeling at home in the idiom. All of these processes will take place before it could ever become important for us at a symbolic or systematic level

(Swanwick & Tillman 1986, s. 337)

Her hevder de at den musikalske utviklingssekvensen reaktiveres hver gang vi møter musikalsk materiale – altså at man gjennomlever den samme sekvensen i hvert møte med musikk. Hvis man forsøker å spille på et nytt instrument, er man i starten opptatt av sensoriske egenskaper (lyd, følelse i hendene, lukt), så av kontakt hvor man strever med å manipulere instrument og lyd, deretter av ekspressive og strukturelle forhold. Eller hvis

man spiller sitt eget instrument men møter en musikkstil som man ikke kjenner, tiltrekkes vår oppmerksomhet først av sensoriske kvaliteter. Så flytter vi oppmerksomheten mot manipulativ artikulasjon, før vi begynner å forstå ekspressiviteten. I neste omgang responderer vi på de strukturelle spekulasjonene før vi til slutt føler oss hjemme i stilen. Forfatterne mener at alt dette vil skje før musikken blir viktig for oss på symbolsk eller systematisk nivå.

I senere bøker (1988, 1994, 1999) har Swanwick og Tillman skilt lag etter uenighet som fulgte etter 1986-artikkelen. I disse bøkene holder Swanwick fast ved den musikalske utviklingssekvensen, forsvare den og videreutvikler teori rundt den. For eksempel i 1994-boken hvor Swanwick innrømmer metodiske svakheter i forskningen forut for 1986-artikkelen. Det handler om objektiviteten i tolkningen av data, overføringsverdien til andre kulturer og fraværet av komposisjoner på Strukturelt/idiomatisk og Symbolsk nivå i det første forskningsprosjektet. Kort fortalt førte det til at Swanwick i forkant av 1994-boken laget et nytt forskningsprosjekt på Kypros der han samlet 600 opptak av elever som fremfører egne komposisjoner. 7 komposisjoner fra hver aldersgruppe (4-5 år, 7-8 år, 10-11 år og 14-15 år) ble plukket tilfeldig ut og ble vurdert av 7 separate britiske lærere (fordelt over primary og secondary school) i forhold til kriteriene fra den musikalske utviklingssekvensen (ingen alderspredikasjon) uten at de snakker sammen. Swanwicks funn i dette prosjektet er at den musikalske utviklingssekvensen er "reasonable accurate", at utviklingssekvensen har "predictive power" og at det som den musikalske utviklingssekvensen forutsa om de to øverste nivåene i utviklingssekvensen (men hadde manglende belegg for i 1986-artikkelen) ble bekreftet. (Swanwick 1994, s. 98-99)

Når det gjelder tolkningen av hvordan den musikalske utviklingssekvensen skal brukes det er verdt å legge merke til at aldersaspektet fra 1986-artikkelen er borte:

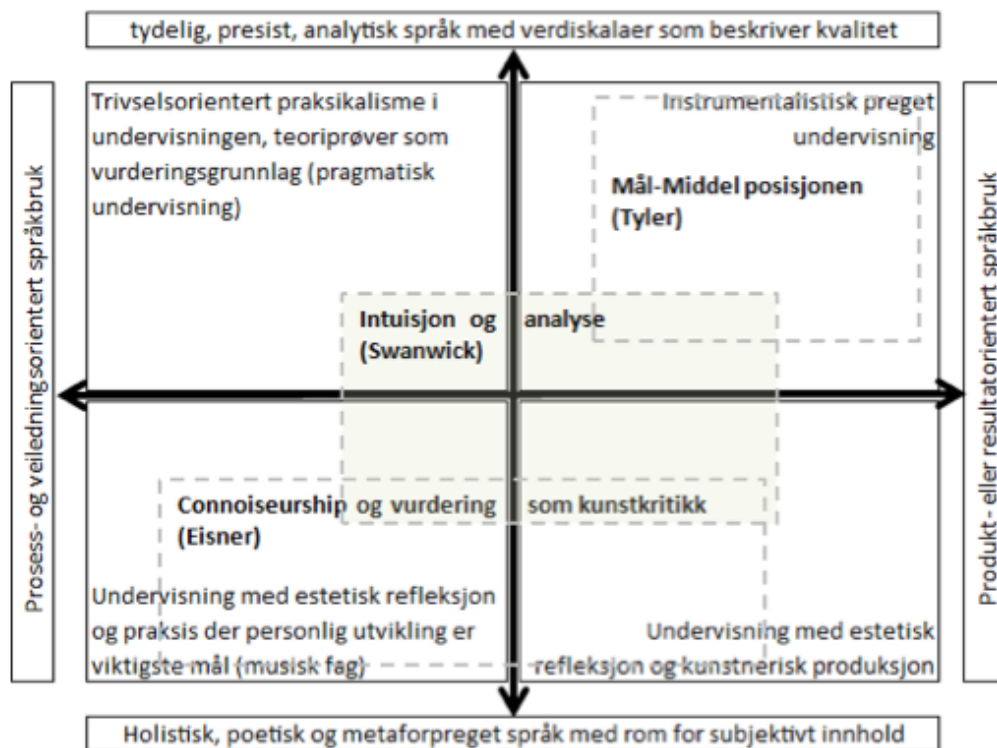
There may have been undue attention given to the age-related aspect of this research, though not by us. It was true that - in general - the development sequence shadowed the age and experience of the children in our particular study. This is hardly surprising. However this was not the most important aim. We were out to trace the development of musical knowledge in children, not to peg it at precise ages. As we made clear, musical development may follow a certain sequence though not necessarily to a 'standard timetable'. This is important. It is not being suggested that every child at a given age is working at a certain level; far from it ... as individuals we move in and out of layers in a fluid way. Although there appears to be a general sequential order, there is wide variation at any particular age ... (Swanwick 1994, s. 90-91)

Swanwick innrømmer ikke ambivalens, men sier at fokuset i de første forskningsprosjektet var å spore barns musikalske utvikling – og ikke å fikse utviklingen til en bestemt alder. Han mener at de gjorde det klart at musikalsk utvikling følger en bestemt sekvens/rekkefølge, men ikke et bestemt tidsskjema. Individet flytter seg inn og ut av lagene (tidligere kalt stadier eller nivåer) på en flytende måte, og selv om det finnes en utviklingssekvens som alle følger, er det stor variasjon mellom barn på et gitt alderstrim.

I etterfølgende publikasjoner legger Swanwick all vekt på den relativistiske bruken av modellen hvor essensen er at alle mennesker i møtet med et verk går gjennom de samme stadiene i den samme rekkefølgen, men ikke i samme tempo. Ut fra denne tolkningen vil det være helt naturlig at eleven i starten av innøvningsprosessen vil ha oppmerksomheten sin på sensorisk og manipulativt nivå. Kanskje noen takter som er veldig enkle å spille med en gang fremføres på konvensjonelt nivå ved første forsøk, mens de vanskelige taktene er på manipulativt nivå i lengre tid. Forventningen og håpet er at eleven flytter seg oppover gjennom utviklingssekvensens stadier i løpet av innøvningsprosessen.

3.2.2 Vurdering og tilpasning av den musikalske utviklingssekvensen

Som vi så i avsnittet over har Swanwick innrømmet metodesvakheter. På bakgrunn av dette er den musikalske utviklingssekvensen omdiskutert, men likevel en vesentlig teori som senest i 2011 er gitt mye plass i *MENC Handbook of Research On Music Learning*. (Swanwick 2011). Her forsvarer Swanwick utviklingssekvensen – ”it still appears both robust and provocative, as do the preceding and ensuing theorizing and related research” (s. 141) - og plasserer den i det landskapet av internasjonal forskning på musikalsk utvikling. I norsk musikkpedagogisk forskning har for eksempel Espen Rui lent seg tungt på den musikalske utviklingssekvensen og plassert Swanwick sentralt i dikotomiene omkring karaktersetning og verbalisering av hovedinstrumentpresentasjoner på videregående skole (Rui 2010):



Figur 2 Modell for å analysere begrunnelser i forhold til språkstil, prosess- og produktorientering, tre didaktiske posisjoner

(Rui 2010, s. 53)

I mitt daglige musikkpedagogiske arbeid med elevkomposisjoner i sammenheng med den musikalske utviklingssekvensen har jeg erfart at stadium 1 – 6 føles veldig robust og anvendelig både i forbindelse med veiledning av elever og vurdering av elevkomposisjoner. Men beskrivelsene av stadium 7 og 8 er problematiske. Spesielt det høyeste nivået. I det følgende skal jeg forsøke å nøste opp i Swanwicks musikkfilosofi bak den musikalske utviklingssekvensen for å finne ut hvilke tanker som ligger bak beskrivelsen av det høyeste nivået.

Rasjonale i 1986-artikkelen

I 1986-artikkelen forklarer forfatterne hvilke teoretikere og begreper de har benyttet som innspill til beskrivelse av ”symbolsk nivå”:

”... The emphasis here would seem to be upon what psychologists call *Meta-cognition*. Basically, meta-cognition is to be aware of one’s own thought processes. We are using the term here in a special sense, meaning self-awareness of the processes of thought and feeling in response to *music*. Central to this awareness is the development of a steady and often intense commitment to what Bunting calls ‘the inner emotional content of music at a

personal level'. A strong sense of *value*, often publicly declared, permeates this stage.

(Swanwick & Tillman 1986, s. 330, original bruk av kursiv)

Her trekker forfatterne frem metakognisjon som begrep. Sannsynligvis er det hentet inn denne sammenhengen inspirert av Piaget sine utviklingsteorier, der metakognisjon er et kjennetegn for "det høyeste nivået". Men jeg vil stille spørsmålsteget ved om "metakognisjon" kan sidestilles med "... selvpoppmerksomhet på tanke- og føleelsesprosesser i møtet med musikk" slik det er formulert i sitatet. Må man ha evnen til metakognitiv tenking for å kunne oppfatte et musikkstykkets emosjoner? Min erfaring med elever i aldersgruppen 16-19 år er at mange i elevgruppen kan oppfatte og skape stemninger og emosjoner i et musikkverk uten å være i stand til metakognitiv tenking. Swanwick & Tillman skriver videre med henvisning til Bunting (1977): "Sentralt i denne selvpoppmerksomheten er utviklingen av en personlig, vedvarende og ofte intens interesse i musikkens indre emosjonelle innhold". Her nevner Swanwick altså musikkens emosjoner selv. Den siste setningen i sitatet gir navn til hele dette stadiet – Value: "En sterk sans for verdi, som ofte erklæres offentlig - gjennomsyrrer dette stadiet". Det skjer uten at Swanwick nevner hvor denne påstanden er tatt ifra.

Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er om denne sterke sans for verdi har noe med generelle stadier å gjøre eller om det er noe som henger igjen fra ambivalensen med hensyn til låste tidsrammer fra stadiene. Innholdet i uttalelsen "En sterk sans for verdi, som ofte erklæres offentlig" er i mine øyne et karakteristika for alle tenåringer i identitetsbyggingsfasen sin, uansett hvilken grad av musikalsk kunnskap de har opparbeidet seg. Men dersom utviklingssekvensen skal si noe om generell musikalsk utvikling for alle aldersgrupper, kan beskrivelsen av det øverste stadiet ikke være basert på et fenomen som er knyttet så spesifikt til tenåringsliv. Her trengs det i mine øyne en revisjon som er fundert på karakteristika om generell musikalsk utvikling uavhengig av alder.

Et tankekors er hvorfor grunnlagstankene om emosjoner ikke har manifestert seg i stadiebeskrivelsene? Ordet emosjon er ikke nevnt en eneste gang hverken i stadiebeskrivelse 7 eller 8. Selv om begrepet "musikkens indre emosjonelle innhold" er nevnt i sitatet av Bunting, griper Swanwick i stedet tak i den "intense interessen" og fører den inn i stadiebeskrivelsene. Men er det den intense interessen som er årsaken til at elevene oppfatter musikkens emosjoner, eller er interessen en konsekvens av musikkens emosjoner? Det siste virker mest logisk i mine øyne. Den manglende sammenhengen

mellom det filosofiske grunnlaget og stadiebeskrivelsen blir enda mer uklar hvis man ser på Swanwicks musikkfilosofi i "A Basis For Music Education" (1979). Her dedikerer han et helt kapittel til "The Feelingfulness of Music", hvor han til slutt oppsummerer:

The arts resound with ideas about human feeling and (Koestler's term), 'bisociate' instinct and intellect. Small wonder that involvement with the arts frequently induces a distinctive excitement, sometimes called the 'aesthetic emotion'. Hanslick is aware of it, Reid and Guerney acknowledge it: we either experience it or not. Vernon Lee's subjects gave strong accounts of the experience. It is the ultimate pleasure in the aesthetic situation, though we might notice certain less heady pleasures that rarely rises to the level being graced with the same 'emotion', admiration of technique, pleasure in seeing the point of a work, delight in the clarity or some other quality of the presentation, and so on.

We have seen that music has a precise public meaning on one level and a profound meaning for the individual on another level, and it has been argued that it straddles the affective and cognitive areas of experience by identifying, clarifying and structuring feeling. Music is one mode of understanding the world and our experience of it, it is a *way of knowing the affective* and knowing *through* feeling.

(Swanwick 1979, s. 39 - original tegnsetting og kursivbruk)

Her nevnes "emotion" to ganger og "feeling" tre ganger og er i det hele tatt ganske sentralt i avsnittet. Derfor vil jeg argumentere for at begrepet emosjon bør med i hovedstadiebeskrivelsen av høyeste nivå i en eller annen form - gjerne med Bakhtins term 'emosjonell styring'.

Overgangen fra symbolsk til systematisk nivå

Om overgangen fra stadium 7 ('Symbolic') til stadium 8 ('Systematic') sier Swanwick & Tillman:

The ultimate development within the Meta-cognitive mode we call the *Systematic*. There is plenty of evidence for this in the writings of musicians, especially composers. Here a strong sense of value within meta-cognitive processes leads to a commitment to the systematic engagement. New musical universes are rolled back and this creation, not just of music but of musical procedures - we may think of Schoenberg and serial technique - or of talking and writing about music in a way that borders on the philosophical - and here we might think of Hindemith, Tippett, Cage, Copland and such personal documents as the letters of Beethoven. Not only is the value of music strongly felt and declared; the field of music is expanded by new processes or perspectives and these are offered to other minds.

(Swanwick & Tillman 1986, s. 331)

Swanwick argument for at stadium 8 - 'Systematic' eksisterer er at "det finnes det masser av bevis for i skriftlige kilder fra musikere og komponister". I denne sammenhengen

nevnes Schönberg, Hindemith, Tippett, Cage, Copland og Beethovens breve Ikke bare føles musikken sterk og uttalt men musikkfeltet utvides av nye prosesser eller perspektiver som spres til andre.

Det virker som om at Swanwick & Tillman i mangel på elevkomposisjoner på dette nivået fraviker prinsippet som ble fulgt på de 6 laveste stadiene med at stadiebeskrivelsene skal springe ut av empirien, og i stedet griper til milepæler innen musikkvitenskap for å forklare stadium 7 og 8.

Nytt begrep: Symbolic discourse

I 1994-boken, "Musical Knowledge - Intuition, Analysis and Music Education", knyttes et nytt begrep til stadium 7 og 8:

To avoid any misunderstanding here about the idea of 'value', it has to be clear that we can enjoy music at any age or level of engagement. 'Valuing as I am using the term here is more than enjoyment, it points to the phenomenon of us becoming consciously aware of the importance of music as symbolic discourse, a major benefaction to us as individuals and to society. It goes beyond sensory and expressive enjoyment or even pleasure in the fascination of music's structural twists and turns: it is an explicit celebration of 'quality' (Swanwick 1994, s. 88)

Begrepet 'symbolic discourse' er nytt i forhold til grunnlagstankene presentert i 1986-artikkelen. De to øverste stadiene ('Valuing') peker til fenomenet at vi blir bevisste på musikken som symbolsk diskurs - en stor glede for oss som individer og for samfunnet. Det overskrider sensorisk (stadium 1 og 2) og ekspressiv nytelse (stadium 3 og 4) og overskrider til og med fasinasjonen av musikkens strukturelle lek. Det er en eksplisitt feiring av kvalitet. Så her skifter fokus fra 1986-artikkelens vektlegging av at musikk plutselig blir veldig viktig for oss i tenåringsperioden av livet til det mer generelle: Symbolsk diskurs. Men fortsatt er begrepet emosjon helt utelatt fra stadiebeskrivelse 7 og 8. Når symbolsk diskurs gjøres sentralt, så nærmer utviklingssekvensen seg plutselig Bakhtins tanker om det estetiske objektet. Bakhtin vektlegger den situerte kunnskapen som et viktig element i "dialogen" mellom artist og kontemplator om 'det estetiske objektet'. Den kulturelle forståelsen av hvordan et symbol skal/kan tolkes (sitert kunnskap) er viktig for både Swanwick og Dewey. Spørsmålet er hvordan disse to teoriene relaterer seg til hverandre. Er det parallelle prosesser eller supplerer de hverandre?

3.2.3 "The Highest Peak of Aesthetic Experience"

For å finne ut om det er noe mer som mangler i utviklingssekvensen kaster vi et blikk på musikkfilosofiske beskriver "det høyeste nivå" eller "the highest peak of aesthetic experience" som det gjerne kalles i engelskspråklig litteratur, og på hvordan Swanwick relaterer seg til dette. Ut over 1990-tallet dominerer den såkalte Aesthetic-Praxial-debatten det musikkfilosofiske landskapet. Debatten sto mellom B. Reimer som betraktet 'den estetiske erfaringen' som det høyeste målet og mot-debattanten D. Elliot (som opprinnelig var elev av Reimer) som fokuserte på at praktisk fremføring av musikk er både hovedmålet med, meningen med og verdien av musikk og musikkutdanning (Henegan 2001, s.101-105). Reimers beskrivelse av den estetiske erfaringen ligger tett opp mot Dewey sin (Dewey, 1934), mens Elliot har utøverens "flow" som det høyeste målet (Swanwick 2012, s. 15).

Swanwick betrakter seg selv som stående utenfor Aesthetic-Praxial-debatten selv om han blir nevnt av Elliott som "promoter of the 'aesthetic concept of music education' " :

"It is not my intention to enter this fray; indeed this particular debate can be seen as something of a side-show, offering very little to our understanding of the nature of music or the priorities of music education. Furthermore, neither side of the argument seems to be based on any systematic study of how people actually make and respond to music, let alone teach it"
(Swanwick 2012, s. 5)

Swanwick gir uttrykk for at han ikke ønsker å gå inn i aesthetical-praxial-debatten, fordi han synes at denne debatten bidrar lite til forståelsen av musikk og gir heller ikke næring til prioriteringer innen musikkpedagogikken. Han hevder at ingen av argumentene på noen av sidene er basert på systematiske studier av hvordan man lager og responderer på musikk – men underforstått: ren filosofi. Kritikken gis i samme publikasjon til både Elliot - for å forveksle innholdet i 'aesthetic' med formalisme-bevegelsen fra 1950-tallet - og 'aesthetic'-forkjemperen Ross for å reaktivere den gamle og unyttige oppdelingen mellom tanke og følelse (Swanwick 2012, s. 4-5). Swanwick selv ønsker å være advokat for en tredje "vei", bygget på deler av formalismen, men også på John Dewey (1934), Susanne Langer (1942), Koestler (1964) og Bennet Reimer (1989). Her starter han med å kritisere formalismen og omtaler siden sitt syn på "the peak of aesthetic experience":

The problem is that it fails to connect musical experience with other experience in any direct way. Music has once again been removed from life, turned into a kind of game, if of an intellectual kind. It seems more likely that expectation and surprise are part of mechanism of engagement with the work. It is how we are kept interested and involved, is how we are brought into

action with prediction, speculation, and ideas about what is happening and what is likely to happen, and in all this there is obviously likely to be a trace of excitement. But it is not the prime source of high aesthetic pleasure. The peak of aesthetic experience is scaled only when a work relates strongly to the structures of our own individual experience, when it calls for a new way of organising the schemata, or traces, of previous life events. This experience of seeing things by a new light is called by Koestler 'bisociation'. It is a 'eureka' experience, what Langer calls the triumph of insight: we discover in the work a 'point of view' that seems to us at the moment to be a kind of revelation" (Swanwick 1979, side 36, som gjengitt i Swanwick 2012, s.6 med tegnsettingen derfra)

Her sier Swanwick at det intellektuelle "spillet" i et musikkverk (ideer om hva som skjer nå og å spekulere i hva som blir det neste som skjer, forventning og overraskelse) selvfølgelig er til stede, og at dette i seg selv kan skape interesse og glede, men at det ikke er kilden til estetisk opplevelse. Den høyeste estetiske opplevelsen/erfaringen kommer bare når et verk relaterer seg sterkt til våre egne erfaringer, slik at våre mentale skjemaer (i Piaget sin tolkning) og tidligere livserfaringer omorganiseres så vi ser ting i et nytt lys og det hele fremstår som en bisosiasjon (Koestler), en "eureka"-opplevelse eller en triumffølelse av innsikt (Langer).

Swanwick/Tillman-beskrivelsen av høyeste nivå i stadieteorien er i tråd med Deweys tanker, og det er ikke så rart, tatt i betraktning at Swanwick siterer Dewey i det musikkfilosofiske verket "Music, Mind, and Education" i avsnittet om "The ultimate value of the arts":

"... it is the special function of art, to strengthen, to extend, to illuminate, to transform, and, ultimately, to make life worth living, more 'like life'. The subject of the arts is human consciousness, deliberately extended and explored. This is why art has been often linked with dreaming or 'other-worldliness'. Art intensifies, draws together, gives not the confusion of mere experience, but what Dewey calls 'an experience' (Dewey, 1934)" (Swanwick 1988 s. 50 - original tegnsetting og bruk av kursiv)

Swanwick legger ikke samme vekt på det formskapende elementet som Dewey gjør i 'an experience' Dewey skiller mellom generell 'experience'/ erfaring og 'an experience' som er noe mer - en slags opplevelse i tillegg til erfaringen (vanskelig å oversette direkte):

"Things are experienced but not in such a way that they are composed into *an* experience" (Dewey, 1934, s. 36)

Karakteristikaene for disse to begrepene og en liste over hva som er "det estetiskes fiende" kan gi input til stadiebeskrivelse 7 og 8 (Dewey 1934, s. 36-42):

Experience	"An experience"	Det estetiskes fiender
<ul style="list-style-type: none"> - Oppstår hele tiden i hverdagslivet i interaksjon mellom selvet og verden. - Bevisste tanker og ideer. - Ofte er erfaringen så vidt påbegynt, før vi blir distraherert eller tankene flyr over på noe annet 	<ul style="list-style-type: none"> - Når materialet gjennomfører sin "bane" til fullførelse, integreres opplevelsen inni deg og opplevelsen/erfaringen skiller seg ut fra annen erfaring. - Et stykke arbeid avsluttes med tilfredshet - Et problem finner sin løsning - Et spill spilles ferdig. - Noe rundes av, så avslutningen er en konsumering og ikke et opphør / stansing ("cessation") - En opplevelse/erfaring som "står frem" blant annen erfaring - Hver del av en slik opplevelse/erfaring flyter sømløst inn i neste del - Delene er distinkte og har en egen karakter eller "farge" - På grunn av kontinuerlig sammensmelting er det ingen "hull", ingen mekaniske forbindelsesledd merkes, ingen "døde" områder. - Det kan være pauser og hvileplasser, men de bidrar til å understreke og definere bevegelseskvaliteten. - I kunst vil forskjellige akter, episoder og elementer som dukker opp smelte sammen og fusjonere til en enhet med en klar kvalitet / egenskap, men uten å forsvinne eller "fordampe bort". - Når man ser tilbake på "an experience" er den intellektuell, men når den oppsto, var den "emotional" i tillegg. Følelsene var målrettet/formålsbestemt og viljebestemte. - Viktige parameter: Intern integrasjon, og fullbyrdelse nådd gjennom ordnet og organisert bevegelse. - For å være ekte artistisk, må et verk også være estetisk. Det vi si rammet inn / satt opp med en tanke om å kunne nytes og oppfattes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensformighet, trivialitet. - Slappheten i løse ender. - Når man overgir seg til konvensjoner, standard-prosedyrer. - Rigid avholdenhet - Tvungen ydmykhet / underdanighet - Avvik fra det som skaper enhet i "an experience" kan være stramhet i den ene retningen eller spredning / utskeielser og målløs nytelse / fornøyelse i den andre

Ingen av elementene i Swanwicks stadiebeskrivelse 7 og 8 er i direkte konflikt med karakteristikaene for "an experience", slik jeg ser det. Men det er atskillig flere detaljer i Deweys beskrivelse og de fleste punktene er direkte overførbare i en musikk sammenheng. Det er en stor forskjell: Swanwick nevner budskap og ytring, som ikke Dewey er inne på slik jeg leser "Art As Experience". Tanken om budskap og ytring kommer opprinnelig fra formalismen. Men i sin rene form har Swanwick tatt avstand fra denne.

I et nordisk perspektiv har finske Westerlund tanker om å kombinere tanker fra 'the praxial' og 'the aesthetic' i fremtidens musikkfilosofi (Westerlund 2003). Dette er et spor som Swanwick også er inne på. Westerlund identifiserer forskjeller i beskrivelsene av den ultimate opplevelsen hos praxialistene og hos aesthetic-tilhengerne:

Westerlund står selv i Praxial-tradisjonen, men tar i sin overveielse tak i John Deweys beskrivelse av "å lykkes" /det "øverste nivå" / 'an experience':

In my reading of Dewey, aesthetic experience in artistic connection, or an experience as Dewey called it, is (1) as much a social construction as an individual experience; (2) part of everyday life and not transcendental; (3) integral to artistic actions and not just a matter of artistic object and the appreciating subject; (4) a matter of quality of interaction in context and not a universal property of an object; and (5) embodied in nature and not abstract” (Westerlund 2003, s. 46 - original tegnsetting)

Dette sitatet gir innspill til 'den estetiske samtale' og sier at 'an experience' er like mye en sosial konstruksjon som en individuell opplevelse. Den er en del av hverdagslivet og ikke opphøyet/eterisk. Den er integrert i artistiske aksjoner og avhengig av kvaliteten på interaksjon i konteksten men er *ikke* bare et en universell egenskap i verket som publikummeren kan avlese når som helst. 'An experience' er nedfelt i naturen og er ikke abstrakt.

I dette ligger en kritikk av 'Aesthetical'-siden som har vektlagt verkets universelle egenskaper for mye. Men også en kritikk mot Praxial-siden som har argumentert for at dette fokuset på de universelle egenskapene har løsrevet artistens handlinger fra prosessen. Praxial-siden har derpå gått i motsatt grøft og vektlagt alene utøverens handlinger som det eneste som skaper objektet / opplevelsen (Westerlund 2003, s. 50). I beskrivelsen av "det å lykkes" / nå til øverste nivå atskiller derfor 'aesthetical'-siden og praxial-siden seg kraftig fra hverandre:

As it's peak, Dewey's aesthetic signifies "complete interpenetration of self and the world of objects and events", but "instead of signifying being shut up within one's own private feelings and sensations", this merging is, according to Dewey, a sign of "active and alert commerce with the world" (Westerlund 2003, s. 54-55 - med henvisning til Dewey's Art as Experience 1933, s. 19)

Westerlund viser til at Deweys oppfattelse av den estetiske erfaringen er at den som opplever erfaringen (kan være både utøver og publikum) opplever en fullstendig sammensmeltning av selvet og verden utenfor. Man er ikke bare inni egne tanker i en estetisk opplevelse, men opplever en aktiv og oppmerksom samhandling med verden rundt seg.

Videre skriver Westerlund om praxialisten David Elliotts beskrivelser av "øverste nivå":

Elliott seems to rely on performative rule-based know-how of the individual as an overall explanatory scheme. The learner's brain is completing certain cognitive operations in relation to the rules in the given musical practice and the success of education depends on how her brain manages this knowledge-based process. (Westerlund 2003, s. 55)

Elliotts praxialisme har en motsatt konklusjon om hvordan det føles å nå øverste nivå. Beskrivelsen har utøverens perspektiv og et innadvendt fokus der målet på suksess avhenger av utøverens grad av suksess med å utføre regelbundne, kognitive oppgaver definert i musikken.

Og Westerlund konkluderer:

"It has become clear now that Dewey's aesthetic is not something we can separate from other experiences and experience as such. Fulfilling good experiences are ends in the sense that the aesthetic needs knowledge, maturation, and sequential steps to bring it to satisfaction. However, an experience is certainly not an activity that we can decide to perform or go through every now and then".
(Westerlund 2003, s. 54)

Jeg tolker Westerlund slik at i hennes forståelse av Deweys begrep 'an experience' er både artistens handlinger og verkets iboende egenskaper i spill og at begge deler må til for å "lykkes" / gå til topps / skape 'an experience'. Hun hevder at det er flere steg på veien mot 'an experience', blant annet kunnskap, modning og sekvensielle steg, hvilket er en del av tilretteleggingen av undervisningsdesignet i forskningsprosjektet. Westerlund hevder også at man kan ikke bestemme seg for å skape 'an experience' hos en selv eller andre på bestilling.

På en måte kan man si at den musikalske utviklingssekvensen til Swanwick/Tillman - kombinerer nettopp det som Westerlund etterspør; en kombinasjon av praxialist-estetikk og Dewey-basert estetikk. En sammenfatning av beskrivelsen av stadium 7 og 8 er formulert slik:

Teknisk mestring tjener fullt ut musikalsk kommunikasjon. Form og uttrykk fusjoneres og utgjør en helstøpt og personlig ytring. Nye musikalske innsikter utforskes systematisk og på et imaginært plan (Swanwick & Tillman 1986, Swanwick 1988, 1994, 2012).

Her nevnes både "teknisk mestring" som er sentralt hos 'praxialistene' mens "musikalsk kommunikasjon", "fusjonen av form og uttrykk til en helhet" og at teknisk mestring skal være til stede men skal brukes som et middel til å skape musikalsk kommunikasjon er sentrale elementer i Deweys 'an experience'. Den personlig ytringens plass viser rester av formalismetenkning, hvilket også Bakhtins estetiske objekt konsumerer. I det hele tatt er 'det estetiske objektet' og 'den musikalske utviklingssekvensen' samstemte og ikke i

konflikt med hverandre. Fokuset på musikalsk kommunikasjon og ytring tas med inn i 'den estetiske samtalen'.

Swanwick selv mener at praxialistenes fokus på 'flow' og estetikernes fokus på 'an experience' stort sett er sammenfallende begreper og at fokus heller bør flyttes til hvordan de oppstår:

Whilst castigating those he believes hold to the universal and unique quality of aesthetic experience, David Elliott subscribes with approval to this idea of 'flow'. 'Flow' is even thought to occur across different activities and cultures (Elliott 1995: 116-17). It is itself seen as a universal [sic]. 'Flow' is characterised by a strong sense of internal integration, by high levels of attention and concentration and – at times – complete loss of self-awareness. Similarly, aesthetic experience is seen as 'intrinsic, disinterested, distanced – involved, outgoing, responsive [...] absorbed by and immersed in' (Reimer 1989: 103). 'Flow' is really just one more attempt to describe and evaluate those experiences which seem to lift us out of the ruts of life and which have been variously called transcendental, spiritual, uplifting, 'epiphanies', yes, and 'aesthetic'. So let us not quibble over what we want to call such experiences, but acknowledge their existence and try to understand how they occur and what their value might be.

(Swanwick 2012, s. 15, med original tegnsetting og kursivbruk)

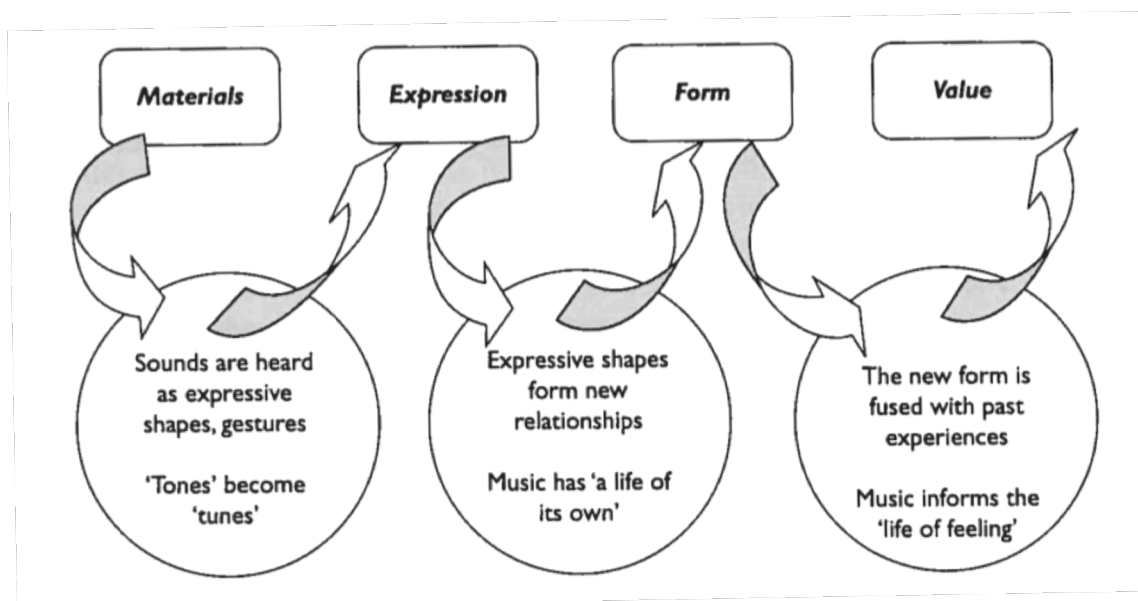
Swanwicks setter likhetstrekk mellom 'flow' og estetisk opplevelse og er altså i direkte konflikt med Westerlunds syn. Man kan reise spørsmålet: Vil det garantere 'an experience' for publikum, hvis utøveren finner et 'flow'-modus (med det innholdet som Elliot legger i det)? Ut fra forskjellene som Westerlund peker på er de to begrepene ikke sammenfallende. I Bakhtins modell for det estetiske objekt vil teknisk mestring av 'det eksterne verket' ikke garantere at 'et estetisk objekt' oppstår. Deweys syn er sammenfallende med Bakhtins når han sier at det er mulig å være effektiv i en aktivitet og stadig ikke ha en bevisst 'experience', hvis aktiviteten er for automatisert og ikke tillater en følelse av hva det handler om og hvor det beveger seg (Dewey 1934, s. 40). Så "the peak of aesthetic experience" hos disse filosofene inneholder noe mer enn ren teknisk mestring, hvilket Swanwick egentlig også sier selv i stadiebeskrivelsene.

En kort oppsummering: Swanwick ligger i beskrivelsen av "the peak of aesthetic experience" tett på Dewey, men stadiebeskrivelsenes nivå 7 og 8 kan med fordel justeres med flere karakteristika fra Deweys beskrivelse av 'an experience'. Swanwicks fokus på budskap og ytring tyder på en link til formalismen. Praxialismens tankegods finner man også spor av i den musikalske utviklingssekvensen, men skiller seg fra denne ved musikalsk kommunikasjon er overordnet teknisk mestring. Disse forholdene viser at den musikalske utviklingssekvensens rasjonale inneholder en syntese av de toneangivende

musikkfilosofiene på 1900-tallet og bør derfor kunne danne utgangspunkt som en moderne musikkfilosofi. Stadiebeskrivelsene på stadie 7 og 8 bør dog justeres / suppleres.

3.2.4 Swanwicks tre metaforiske skift

Westerlunds uttalelse om ”kunnskap, modning og sekvensielle steg” gir gjenklang hos Swanwick i begrepet ”metaforiske skift” (Swanwick 2012). Swanwick påstår at en persons evne til å tenke i metaforer er det som bringer musikkforståelsen av et verk videre til neste hovedstadium i utviklingssekvensen. Ut fra de fire hovedstadier i den musikalske utviklingssekvensen (’Materials’, ’Ekspression’, ’Form’ og ’Value’) er det tre metaforiske transformasjoner mellom disse, som både utøveren og publikummeren må gjennom for å avkode et verks fulle dybde:



(Swanwick 2012, s. 16)

Her ser man hvordan det første metaforiske skiftet er skiftet fra å oppfatte enkeltlyder og enkelttoner til å oppfatte lengre fraser og hele sanger. Det andre skiftet handler om å bli oppmerksom på formelementenes innbyrdes forhold, få ideer om hva som skjer nå og spekulere i hva som blir det neste som skjer og oppfatte ekspressive former og danne eller se nye relasjoner i verkets elementer. Det tredje skiftet handler om at lagrede erfaringer og følelser i kroppen aktiveres og kombineres på nye måter slik at musikken bringer frem nye innsikter og setter fart på følelseslivet. Swanwick peker på at evnen til å foreta tre metaforiske steg / skift er essensielt i forhold til å få 'an experience' ut av møtet med et verk. Her har musikkpedagogen noe å gripe tak i! De metaforiske skiftene er

kanskje det som eleven trenger hjelp til å foreta? I dette forskningsprosjektet er det den tredje metaforiske transformasjonen som er aktuell. Her er ordene som Swanwick bruker til å beskrive den:

”Patterns or schemata of 'old' experiences are activated but not as separate entities. They are fused into new relationships. We can thus make an imaginative leap from many old and disparate experiences into a single, coherent new experience. It is this potentially revelatory nature of music that accounts for the high sense of value frequently accorded to it. This, the third and most powerful metaphorical transformation, is shared with all symbolic forms (...) It may be that for some people musical experience that enters the third level of metaphorical transformation may be quite rare. But such an event occurs sufficiently often to ensure that music is traded in all 'marketplaces' of the world. Musicians and music teachers certainly have something of value to sell.”
(Swanwick 2012, s. 18)

Mønstre eller skjemaer fra 'gamle' erfaringer / opplevelser aktiveres, men ikke som enkeltheter. De fusjoneres inn i nye relasjoner til en samlet ny erfaring. Man kan derfor oppleve et sprang fra mange gamle og atskilte erfaringer / opplevelser til en, samlet ny erfaring / opplevelse. Det er denne iboende og potensielt åpenbaringsskapende kraften i musikk som er årsaken til den store verdien som ofte forbindes med musikk. Noen mennesker opplever sjeldent det tredje metaforiske skiftet, men det skjer ofte nok til å sikre at musikk finnes i alle kulturer – på alle markedsplasser. Den tredje og mest kraftfulle metaforiske transformasjon er noe som alle symbolske former deler. Utenfor sitatet nevner Swanwick at av alle kunstformene er musikk kanskje den mest abstrakte, mens drama kanskje er den kunstformen som har den mest konkrete og åpenbare forbindelsen mellom det som skjer på scenen og vårt eget liv (Swanwick 2012, s. 17). Når evnen til symboltolkning og metaforisk tenking er sentralt, da åpner det i mine øyne for at læreren gjennom 'den estetiske samtalen' kan ta i bruk alle kunstfagenes virkemidler i arbeidet med å bidra til at eleven forstår symbolbruken og foretar det tredje metaforiske skiftet.

I forhold til Dewey, som Swanwick mer eller mindre er på linje med når det gjelder beskrivelsen av 'an experience', peker Swanwick på to nye aspekter:

- En årsak til at 'an experience' kan skje: Musikkens evne til å aktivere gamle erfaringer / opplevelser (basert på Langers bok 'Feeling and Form', 1953)

- En forutsetning for at 'an experience' kan skje: Evne hos utøveren / lytteren til å foreta de tre metaforiske transformasjonene knyttet til den musikalske utviklingssekvensen

Swanwick er også på linje med Dewey i forhold til at 'an experience' kan skapes innen alle kunstuttrykk. Dette tar jeg med i 'den estetiske samtalen' der det er opplagt å snakke om tolkningen av låttekstenes overflatenivå og "underteksten", som dramapedagogene gjerne kaller det.

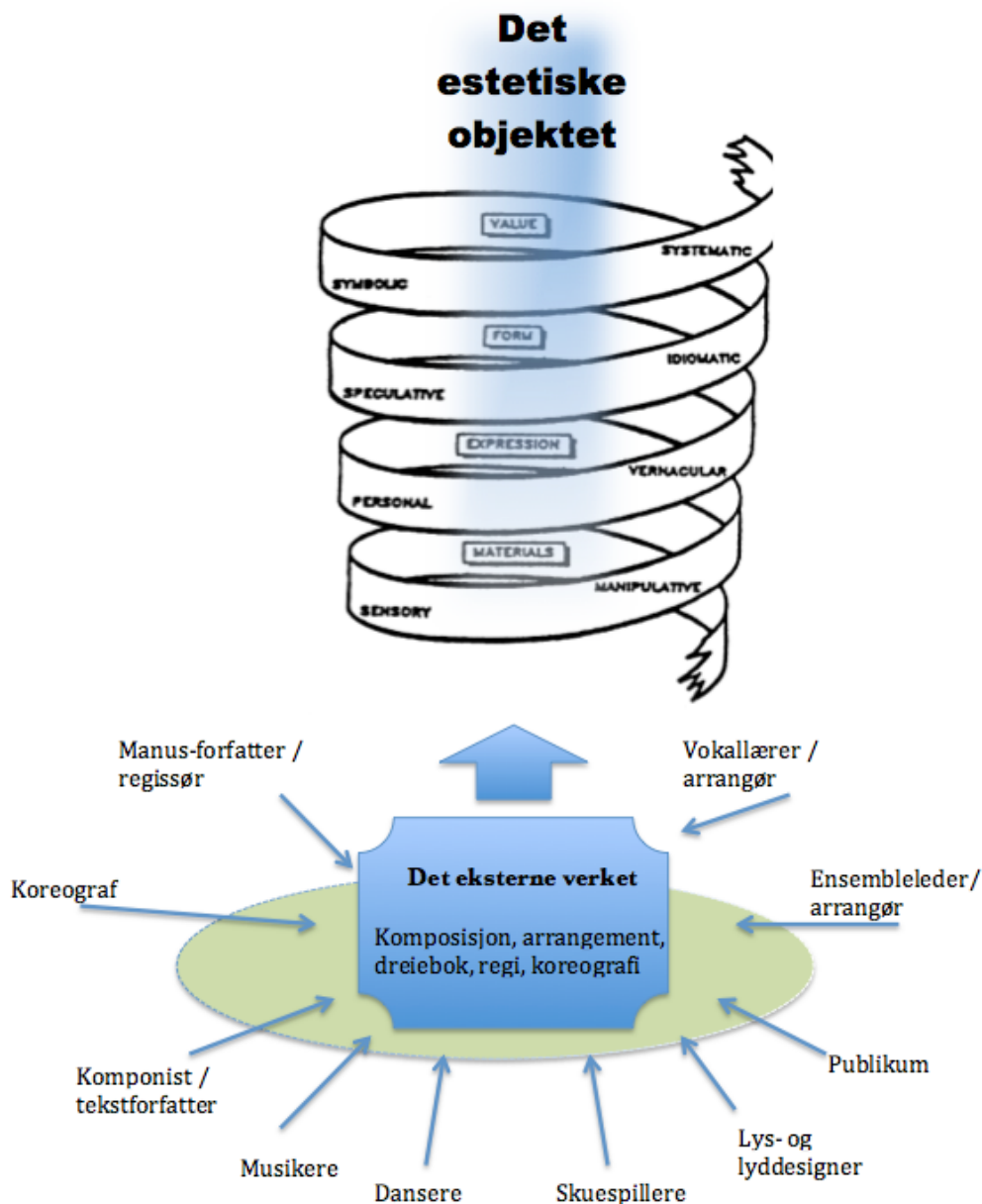
3.3 Oppsummering

Bakhtin og Swanwick er samstemte i at den estetiske opplevelsen er avhengig av at noe inni publikummeren aktiviseres på grunnlag av noe i verket og noe artisten legger til. Men hvordan får man denne kunnskapen til å "gi retning" til en konkret innøvningsprosess i møtet med elevene? Her blir spørsmålet hvordan Swanwick og Bakhtins teorier samhandler aktuelt.

Bakhtins ide om å studere først den komposisjonelle formen, så den arkitektoniske og siden undersøke hvordan de passer sammen og å kople inn emosjonell styring er en grei, overordnet oppskrift på hvordan man analyserer et kunstprodukt og kanskje også på hvordan man skaper et kunstprodukt. Men den oppskriften gir ikke en klar pekepinn til ensemblelederen om hva en kan se etter hos elevene og hva som det neste er en bør sette i gang med.

Nytten i Swanwicks teori ligger i den musikalske utviklingssekvensens stadiebeskrivelser, som gir ensemblelederen et finmasket verktøy til å vurdere hver enkelt elevs plassering i utviklingen frem mot å klare å skape et estetisk objekt. Dette verktøyet gir også stikkord til hva det neste "steget" for hver musiker sannsynligvis blir. Den metaforiske transformasjonen mellom de fire hovedstadiene guider ensemblelederen i så måte.

De to teoriene kompletterer hverandre i mine øyne: Den ene synliggjør stegene på veien (Swanwick) og den andre synliggjør den overordnede prosessen som skjer parallelt (Bakhtin). Dette kan visualiseres slik:



Både elevene, lærerne og publikum går gjennom de samme stadiene i sin opplevelse av låten som denne forskningen handler om, og med denne modellen får lærerne et språk og et verktøy til å monitorere enkeltelevens prosess og til å veilede videre til neste steg.

Et tilbakeblikk på input fra hele teorikapitlet til 'den estetiske samtalen' viser at 'den estetiske samtalen' kan:

- Synliggjøre at både utøverens handlinger og iboende egenskaper i verket er en del av det estetiske objektet
- Synliggjøre at teknisk mestring kreves, men skal være underordnet musikalsk kommunikasjon

- Synliggjøre at det estetiske objektet kan skapes innen alle kunstuttrykk
- Være en felles arena som bidrar til å beskrive ekspressive intensjoner og gi guidelines til emosjonell styring (med utgangspunkt i materialet) i ensemblemedlemmenes spill
- Konsolidere et enhetlig estetisk objekt på tvers av kunstfagene ved å redusere "the terror of uncertain signs"
- Styrke forståelsen av det estetiske objektet ved å fokusere på komposisjonsform, arkitektonisk form, deres virkning og relasjon
- Legge til rette for å overskride begrensningene og "tingestaktigheten" i materialet

4.0 Funn

For å gjøre forskningsprosessen transparent har jeg valgt å dele opp funnkapitlet i to hoveddeler: Kapittel 4.1 har fokus på innøvingens faser og kjennetegnene på 'den estetiske samtalen' i innøvingsprosessen. Her står datagrunnlag i form av transkripsjoner av videoopptak sentralt i analysen. Kapittel 4.2 har fokus på elevenes beskrivelser av virkningen av den estetiske samtalen. Her er fokusgruppeintervjuet et sentralt datagrunnlag. For et øyeblikk vender vi tilbake til forskningsspørsmålene:

- 1) Hva kjennetegner 'den estetiske samtalen' i en innøvingsprosess?
- 2) Hvordan beskriver elevene virkningen av 'den estetiske samtalen'?
- 3) Hva er virkningsfulle didaktiske design i innøvingsprosessen i ensemblespill i en videregående skole hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet?

For å svare på forskningsspørsmål 1) presenterer jeg innøvingsprosessen med fokus på 'den estetiske samtalen' der den forekommer i kapittel 4.1, samt relaterte funn i annen forskning og didaktiske konsekvenser av funnene. I kapittel 4.2 besvarer jeg forskningsspørsmål 2) ved å beskrive og reflektere rundt elevenes opplevelse av virkningen av 'den estetiske samtalen' i tillegg til didaktiske konsekvenser av elevenes virkningsbeskrivelser. I kapittel 4.3 besvarer jeg forskningsspørsmål 3 ved relatere til de funnene i kapittel 4.1 og 4.2 som berører undervisningsdesignet. En oppsummerende drøfting av didaktiske implikasjoner finner sted i kapittel 5 der de belyses i et bredere musikkpedagogisk perspektiv.

4.1 'Den estetiske samtalen' i innøvingsprosessen

4.1.1 Økt 1 og 2 – fase 1 og 2

Som beskrevet i metodekapitlet var innøvingsdesignet på låten "Brødre skal vi dele" planlagt slik at 'den estetiske samtalen' skulle introduseres kort helt i starten (fase 1 i kap. 2.3 / Vedlegg 3) og at ensemblet deretter skulle jobbe med å mestre musikkens materiale en god stund (fase 2).

I den første innøvingsøkten blir følgende estetiske sider ved låten "Brødre skal vi dele?" presentert rett etter at notene deles ut til bandelevene, og før elevene begynner å spille sangen (utdrag fra sangens tekst er markert i anførselstegn):

- Portrett av rollefiguren "Silver" og piratkulturen
- "Silver" har både en sjarmerende og en slem/sleip side – det vises ved brå skift i låten
- Feiring av piratlivet og hyllest til de verdiene som eksisterer i dette miljøet
- Moralske formaninger: Vi stjeler fra alle – også dem vi har delt byttet med. Det er lov for oss å stjele fra alle, men ikke for andre å stjele fra "vårt epletre". - De "kommer ofte galt av sted". Det samme skjer for "folk som stikker nesen i ting de ikke har noe med"

Denne tolkningen av de viktigste elementene av verkets iboende egenskaper har flere funksjoner. Den bidrar til å beskrive noen ekspressive intensjoner som igjen kan gi guidelines til emosjonell styring i enkeltelevens spill. Tolkningen fungerer også som tolkningsramme for 'det estetiske objektet' som skal skapes i løpet av innøvningsprosessen. Den musikalske utviklingssekvensen predikerer at elevene foretar metaforiske transformasjoner på egen hånd i takt med at de oppdager lagene i musikken, og en felles tolkningsramme kan bidra til å samkjøre enkeltelevens tolkninger i noen grad og dermed til å redusere "uncertain signs" som ikke stemmer overens med 'det estetiske objektet' som resten av ensemblet forsøker å få til.

I den innledende 'estetiske samtalen' presenterer jeg som lærer med vilje ikke alle symbolene som det går an å tolke. Det er med hensikt mange symboler har ikke blitt forklart slik at et stort "tolkningsrom" er tilgjengelig. Tanken med dette er å forsøke å få elevene til å oppdage elementer / symboler på egenhånd og klare få til de metaforiske transformasjonene også.

Etter den innledende 'estetiske samtalen' (fase 1), går innøvningsprosessen over i fase 2 med instruksjon og øving i sekvenser på materielt, konvensjonelt og strukturelt / idiomatisk nivå i den musikalske utviklingssekvensen. I denne perioden ble 'den estetiske samtalen' aktivt holdt tilbake siden det er dette undervisningsdesignet som skal prøves ut på denne låten. Når en elev inviterer til det, dukker 'den estetiske samtalen' likevel opp nå og da. For eksempel som i denne sekvensen fra bandets andre økt med låten, hvor en elev spør direkte om "uttrykk" eller "stemning" (taktnumrene henviser til partituret i vedlegg 4):

(Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2014.11.14 - lydopptak 08:30 - 09:55)		Takt
Lærer	Hvis vi går inn nå på takt 31 - finner dere den?	
Bassist:	ja	
Lærer synger:	"At vi brødre deler / Jeg er kum en heler"	31-32

Gitarist: "Hvilket uttrykk skal jeg legge på gitaren... (Bassist øver i bakgrunnen)	
Lærer: Ja... Se, det er der man ser slemmingens - Silvers - hans gode sider eller hans sjarmerende side. Men han er hele tiden motsetningsfull	
Lærer nynner melodi og angir gitarmotstemmen med en annen lyd	22-34
Gitarist: Men skal jeg låte kvast og stramt eller mykt og rundt?	
Bassist: Sikkert mykt og rundt når det er sånn lystig.	
Gitarist: Men det kan være stramt og lystig også.	
Gitarist prøver ut starten av C-delen med tre ulike lydinnstillinger 1) Helt clean. Pick up-valg; Myk lyd. 2) Pick up-valg; Myk lyd + litt vring. 3) Skarpere og kvassere pick up-valg med litt vring.	
Lærer: Nemlig. Jeg tror jeg tar den (peker på den siste mikrofonvalgsposisjonen med mye diskant i tonen og litt "vring"). - Og så når vi kommer til akkurat der vi snakket om nå, - 31 var det det?	
Bassist: Ja	
Gitarist øver seg i bakgrunnen	31
Lærer: Ja, 31: Synger (og understreker): AT vi brødre deler / (klapp) jeg tar det hele.	
Lærer: Da kan det godt være skikkelig metallisk og ...	31-32
Gitarist: Ja, jeg trenger kanskje å spille:	31-32
Gitarist demonstrerer takt 31 med powerchords og mye anslagsenergi	31-32
Lærer: Ja	31-32

Her spør gitaristen om "uttrykk" ("Hvilket uttrykk skal jeg legge på gitaren"..), og bassisten bruker kontekstinformasjonen fra 'den estetiske samtalen' om rollefiguren "Silver" som guideline til å foreslå en konkret, adekvat beslutning om lydinnstilling for gitaristen: "Sikkert mykt og rundt når det er sånn lystig". I takt 31 blir Silvers humørskifte tydelig i sangteksten og gitaristen viser at han har forstått dette ved å spille takt 31-32 med en annen emosjonell styring og mye energi i anslaget.

Valgene synliggjør at utøverens handlinger er en viktig del av det estetiske objektet.

Valgene bidrar også til å levendegjøre rollefiguren som låten skal portrettere og bidrar derved til å overskride "tingestaktigheten" i materialet.

Bassistens forslag ender med å ikke bli brukt. Valget jeg som lærer tar er et annet enn forslaget fra eleven og det begrunnes ikke overfor bandet. Slik overkjøring kan man som lærer angre på i etterkant, men tanken bak den beslutningen kan jeg presentere her: Den diskantrike lyden skulle symbolisere den sjarmerende og lystige siden av rollefiguren "Silver", men samtidig skulle "vring-kanten" i lyden antyde at Silver er litt "skarp" som person - ikke alltid sympatisk og ofte med en baktanke for alt han gjør.

Sekvensen vier at elevene både etterspør estetisk samtale (gitaristen), kommer med forslag forankret i innhold fra 'den innledende estetiske samtalen' (bassisten) og tar aktive valg på egenhånd om 'det estetiske objektet' basert på innhold fra 'den estetiske samtalen' (gitaristen). Dette skjer allerede i fase 2 i bandets andre innøvingsøkt på denne låten.

4.1.2 Økt 3 og 4 – fase 2

Den tredje og fjerde innøvingsøkten på sangen er fremdeles i fase 2. Den tredje økten foregår sammen med vokalistene og med vokallærer. Det er en øvelse med fokus på samspillet mellom band og vokalister.

Uten at det er avtalt på forhånd mellom bandlærer og vokallærer, dreier temaet i øvelsen noen ganger inn på det estetiske objektet og den emosjonelle styringen – og det oppstår dermed en spontan estetisk samtale:

(Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2014.11.14 - videoopptak 08:56 - 09:16)	
Vokallærer: Kan jeg få høre:	
Vokallærer (foresynger med glimt i øyet – emosjonell styring, takt 66-69): "Folk pass godt på deres penger Tyver lurert overalt"	
Vokallærer (snakker): Og dere prøver egentlig å fortelle at vi er tyvene, sant? Veldig mange av dere er tyvene selv. Og i hvert fall han (peker på "Silver") – som <u>later som om</u> : "Nå må dere passe godt på pengene deres og ikke gjemme dem under sengen", fordi at ... ja. Så dere er litt mer "sleazy" enn som så. Og det vet havnejentene også, så de spiller med.	

Her gir vokallæreren guidelines til hva elevene kan legge inn av emosjonell styring i vokalstemmene ved å forklare elevene noen av verkets iboende egenskaper – nemlig det dobbeltspillet som foregår i sangen. Denne 'estetiske samtalen' har som formål å skape enighet om hva 'det estetiske objektet' er og derved redusere "the terror of uncertain signs" (Gorbman 1987). Det estetiske objektet i dette partiet er ut fra det vokallæreren sier nærmest det motsatte av hva teksten på overflaten kan se ut som. Så hvis noen i elevgruppen legger til emosjonell styring som bare passer til overflatenivået, mens andre legger til emosjonell styring som passer til sin egen tolkning av underteksten / det estetiske objektet er faren for "the terror of uncertain signs" stor.

Tekstnivå på overflaten av det eksterne objektet	Estetisk objekt
Pass på dine penger. Tyver lurert overalt. Ikke gjem pengene under sengen.	Vi later som om vi gir gode råd, men vi er tyvene. Vi elsker å lure folk og å stjele fra alle. Vi stjeler pengene dine uansett hvor du gjemmer dem.

Den emosjonelle styringen vi håper å få elevene til å ta i bruk er ikke beskrevet verbalt, men vokallæreren forklarer det med skuespillervirkemidler som fysisk mimikk, stemmebruk og rollefigurenes "indre tale". Dette innspillet er selvfølgelig henvendt til sangerne, men tankene om å "late som om" er også noe bandet kan føye til sin oppfatning av 'det estetiske objektet'. Vokallæreren bruker for eksempel uttrykket "sleazy" og når bandmedlemmene to måneder senere inviteres dypere inn i 'den estetiske samtalen' på denne sangen og oppfordres til å bidra til å beskrive hver formdel, blir ordet "sneaky" nevnt av en av musikerne. Denne nesten-likheten viser at elever plukker opp

tanker og ideer fra alle involverte og fra alle kunstuttrykk, setter det sammen med det de vet fra før, vrir litt på det, og konstruerer på den måten sitt eget bilde / inntrykk av 'det estetiske objektet'.

I fjerde økt er hovedfokus at "ensemblet" av både skuespillere, dansere og sangere som er med på "Brødre skal vi dele?" skal lage en koreografi i fellesskap og lære seg den. En av danselærerne leder den kreative prosessen som tar utgangspunkt i låtteksten.

Prosesen har en form der det åpnes for at alle i salen kan komme med innspill - elever, danselærer, regissør, vokallærer og bandlærer. Ideer prøves ut umiddelbart og det øves i sekvenser. Her er det mye 'estetisk samtale' i plenum om både 'det estetiske objektet', ekspressive intensjoner og om emosjonell styring. Samtalen er selvfølgelig primært rettet mot skuespiller/sanger-ensemblet og det er ingen konkrete instruksjoner til musikkalbandet. Men bandet er til stede og får med seg hva som blir sagt (og spiller også de siste 10 minuttene til koreografiøvingen), slik at denne økten også hjelper bandet til å redusere "the terror of uncertain signs" og til å skape et enhetlig estetisk objekt. Så selv om bandet i en lang periode på 40 minutter ikke spiller, får bandmedlemmene innblikk i hvilke tanker og symboler som "bakes inn" i det eksterne verket (koreografien og regien). I økt 8 dukker det opp en ide fra bandmedlemmene om endring av arrangementet som gjør at det passer bedre til noe de fikk med seg fra koreografien (den yngste røverrakerungen stikker hodet opp, mens alle andre dukker seg), og som vi skal se senere, nevner musikerne i fokusgruppeintervjuet at på forestillingene er de er oppmerksomme på det som skjer på scenen og bruker det de oppfatter/ser på scenen aktivt i spillet sitt for å skape et mest mulig enhetlig estetisk produkt.

Begge eksemplene på estetisk samtale synliggjør at bevissthet om det estetiske objektet kan skapes innen alle kunstuttrykk og overføres til andre uttrykksmodi med 'den estetiske samtalen' som "fellesarena".

4.1.3 Økt 5 og 6 – fase 2

Økt 5 er gjennomspilling av låten under felles gjennomkjøring av akt 1. Her sies det ingenting før eller etter gjennomspillingen om hverken 'det estetiske objektet' eller om emosjonell styring. Fokus er på andre elementer som fungerer dårligere enn "Brødre skal vi dele?"

Økt 6 er bandøving (alene), fremdeles i fase 2. Her arbeides det på å mestre de vanskeligste partiene; å spille riktige noter til rett tid, å komme presist inn etter break, å finne inn i den nye grooven i den neste formdel fra første tone og så videre. Her gjemmes

'den estetiske samtalen' bevisst til senere. På slutten av økten mestrer alle musikerne i bandet alle deler av sangen på strukturelt / idiomatisk nivå. For noen av musikerne som allerede kan sin stemme godt (spesielt slagverkeren) er dette en periode med overøving på strukturelt/idiomatisk nivå i den musikalske utviklingssekvensen – uten noe ny input fra meg som lærer fordi fokus er på å reparere det som ikke er på plass ennå. Dette reiser spørsmålet: "Hva skjer da med utviklingen innen utviklingssekvensen?", hvilket jeg kommer tilbake til i punkt 4.1.5.

4.1.4 Økt 7 – fase 3

I den femte økten er blåser / strykergruppen (fiolinist, cellist, fløytist, og trompetist) med på øvelsen og møter sangen for første gang. Her er tanken å gå inn i fase 3. Det vil si gjenta den innledende estetiske samtalen som bandet hadde alene i økt 1 - men nå med blåser / strykergruppen til stede.

Jeg velger å forsøke å få bandmusikerne til å fortelle hva de "tenker om låten" – både for å aktivisere bandmusikerne og for å høre andre (fysiske) stemmer enn lærerens, men også for at jeg som lærer kan danne meg et inntrykk av bandelevenes oppfatning av det estetiske objektet i låten, for eventuelt å kunne korrigere det, dersom noen elevs oppfatning er utenfor tolkningsrammen som ble forsøkt etablert tidligere. En elev tar utfordringen med å bryte den pinlige tausheten etter lærers spørsmål og forklarer hva han mener. 'Den estetiske samtalen' fortsetter ut fra dette:

Estetisk samtale (Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2014.12.16 - videoopptak)	
Handling, kontekst	Lærer: Hva tenker dere i bandet om denne? Hva er det for en type låt? Og husker dere når den kommer i musikalen?
Personlighetsbeskrivelse	Bassist: Det var han skurken i fortellingen som lurer og er lunefull. Litt godt humør og så plutselig tøff. Det skifter fort.
Personlighetsbeskrivelse	Lærer: Ja. Han har en type personlighet som skifter veldig – fra gang til gang – og det er noe man som sjørøver i gjengen aner kan være vanskelig å skue, sant (?). Det ene øyeblikk er han glad og det neste så er han kjempeond og tar ikke hensyn til noen.
Låttekst	Lærer: Husker dere hva han sier i låten her: "Brødre skal vi dele?" ...
Låttekst	Gitaristen: "Jeg tar det hele"
Låttekst	Lærer: JEG tar det hele (understreker med fakker med hendene). Sant?
Symbolikk, moral	Lærer: Så han later som om vi skal dele – et godt prinsipp – men til slutt så lurer han alle. Det er bakgrunnstanken. Men det sier han høyt og tydelig blant alle. Så det er den estetikken som hersker, eller den normen/moralen som hersker sjørøvergjengen.
	Lærer: Okay. Nå må vi få litt musikalsk kjøtt på beinet. Nå prøver vi å spille litt, og så ser vi om vi klarer å bake inn de tankene når vi spiller. Okay?

Legg merke til at i bassistens første utsagn blir ordet "lurer" nevnt. Det ordet/aspektet av låtteksten (takt 8, 38, 50-51, 68) har ikke blitt poengtert på øvelsene med bandet alene, så dette har eleven høyst sannsynlig plukket opp fra fellesøvelsene med sangere /

skuespillere / dansere / lærere der ordet "lurer" både ble sentralt i sangernes emosjonelle styring og i koreografisekvensen. Dette er igjen er en bekreftelse på at det estetiske objektet dannes i eleven ut fra mange ulike kilder på tvers av kunstfagene.

Lærer supplerer elevens beskrivelse og inviterer bandet til å fullføre den sentrale delen (Lærer: "Brødre skal vi dele? Elev: " - Jeg tar det hele"). Lærer tolker så disse setningene og forteller at dette er normen/moraleen i sjørøvergjengen. Det blir ikke sagt eksplisitt at dette er 'det estetiske objektet' i denne låten, men lærer sier at disse tankene "skal vi forsøke å bake inn i musikken".

På grunn av tidspress velger lærer å gå mindre grundig gjennom sangteksten, sammenlignet med 'den estetiske samtalen' i fase 1 (for bandmedlemmene). Resten av øvelsen handler stort sett om øving på manipulativt, konvensjonelt og strukturelt / idiomatisk nivå for blåser / strykergruppens skyld, men med enkelte korte innslag av 'estetisk samtale' når elever initierer det. I løpet av øvelsen når nesten alle musikere opp på strukturelt/idiomatisk nivå i den musikalske utviklingssekvensen ved at vanskelige deler mestres og automatiseres og stilkunnskap legges inn.

4.1.5 Økt 8 – fase 4

På det tidspunkt i innøvningsprosessen hvor alle ensemblemedlemmer har nådd strukturelt/ idiomatisk nivå i utviklingssekvensen er planen å begynne på fase 4 med den andre planlagte runden av 'den estetiske samtalen'. Her er tanken å synliggjøre 'det estetiske objektet', nemlig ved å gjennomføre en mer detaljert versjon av 'den estetiske samtalen' med følgende elementer:

1. Vi snakker om teksten i sangen – hva sier den del for del? Hvordan samsvarer musikken med dette? Hva kan du som utøver tilføre i hvilken del?
2. Vi utvikler stikkord om emosjonell styring i felleskap = intensjonsbeskrivelser
3. Vi forsøker å peke på konkrete elementer i hver stemme hvor den emosjonelle styringen kan rettes mot intensjonsbeskrivelsene

Ideen med dette er å ta det estetiske objektet på alvor, modne oppfatningen av det og tydeliggjøre hvor utøverne kan bidra med emosjonell styring og være med på å forsterke et enhetlig 'estetisk objekt'. Jeg som lærer kunne ha skrevet forslag til intensjonsbeskrivelse direkte i skjemaet, men poenget her er selve samtalen med alle dens kunstuttrykk og emosjonell styring som formidler budskapet på en annen måte enn noen få stikkord. En annen tanke bak å bruke tid på å samtale oss frem til og å formulere en

intensjonsbeskrivelse er forpliktelsen som ligger i å ha vært med til å utvikle intensjonsbeskrivelsen og tanken om at elevene skal bruke intensjonsbeskrivelsen av hver låt aktivt ved å lese den rett før låten skal fremføres. Men som vi skal se i kap. 4.2.7, så blir intensjonsbeskrivelsene ikke nødvendigvis brukt slik som lærer har tenkt.

Komposisjonsform og arbeid med ”A”-delen

”Brødre skal vi dele?” har en uvanlig komposisjonsform med tre nesten likeverdige hoveddeler i hver sin stilart: A) Marsj, B) Rock, C) Reggae/Pop. Dette blir repetert to ganger med et forspill og et ekstra marsjparti til slutt. Storformen i låten blir da: Forspill / A, B, C / A, B, C / A. I mange av de andre låtene ender intensjonsbeskrivelsen opp med å beskrive emosjonell styring i hele låten. Men i ”Brødre skal vi dele?” er det naturlig at det må bli tre ulike beskrivelser av de tre delene. I notene (se eventuelt vedlegg 4) er formdelene gitt navn med nye bokstaver i alfabetisk rekkefølge for hver formdel. Her følger et utdrag av dialogen som fører frem til intensjonsbeskrivelsen av ”A”-delen (og ”D”-delen som er lik).

Estetisk samtale	Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2015.01.20 - videoopptak
Generelt: Dra følelsene frem	Lærer: Det eneste jeg tenker vi kan gjøre - musikantisk sett - det er å <i>dra</i> (kunstpause) de følelsene som skal frem i sangen enda mer frem. Og hva er det, da? Det er det jeg gjerne vil inn på i denne diskusjonen.
Strukturelt/idiomatisk	Lærer: I versene, der var det marsjaktig. Sånn swingaktig marsj
Demonstrerer emosjonell styring	Lærer: Synger (staccato, stolt, glimt i øyet): Folk pass godt på deres penger. Tyver lurur overalt.
Legger til skuespillerstikkord: glimt i øyet, tyvens frekkhet.	Lærer: Det er Silver som synger det og han er jo tyven selv, sant? Han er den som elsker å stjele fra alle. Så han gjør det med glimt i øyet og med tyvens frekkhet i tankene.
Tolker teksten	Lærer: Så det er på en måte fremvisning av sjørøvermoral:
Skuespillerarbeid: Indre tanker	Lærer: Vi vet godt at vi er tyver og at det er galt. Men vi gjør det likevel. For det er jo så kjekt. Og så slipper du jobbe. [... hopper over noen ordvekslinger om andre formdeler]
Emosjonell styring	Lærer: Okay. Så - hvis vi skal dra det i noen retning, hva ... så må vi ha litt glimt i øyet når vi spiller marsjpartiet
Emosjonell styring	Lærer: Det er ”på liksom”-marsj (viser hermetegn med fingrene)
Emosjonell styring	Slagverker: Litt sneaky
	Lærer: Ja

Virkemidlene i denne ’estetiske samtale’ er i stor grad ikke-musikalske. Det synges litt med emosjonell styring. Men ellers er det ”indre tale” - et virkemiddel skuespillere bruker til å forestille seg rollefigurens personlighet for å ”bli ett” med rollefiguren - tolkninger, og snakk om den emosjonelle styringen som blir brukt som virkemiddel. Når samtalen til slutt fører til tanker om emosjonell styring, noteres de ekspressive intensjonene (intensjonsbeskrivelser) i dokumentet som elevene etter hvert får utdelt. Fra

denne 'estetiske samtalen' blir det notert: "A+D: Sneaky - på liksom-marsj". Det kunne kanskje vært tilføyd "glimt i øyet" eller "mål = å lure ALLE".

Elever trør inn i den estetiske samtalen

I det neste utdraget blir det diskusjon om stryker/gruppens emosjonelle styring i takt 16-17 der elevene deltar mer aktivt:

Estetisk samtale (Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2015.01.20 - videoopptak, 16:27 - 17:54)	
Resitasjon, emosjonell styring - skummel stemmebruk	Lærer (resiterer): Folk som stikker nesen i ting de ikke har noe med, de kommer alltid galt av sted
Tolkning av budskapet bak ytringen	Lærer: Han vil ikke ha at folk blander seg inn, sant? Så, Mind your business.
Resitasjon	Lærer (resiterer): Folk som nyter frukter fra andres store epletre kommer ofte galt av sted, kommer veldig ofte galt av sted
Tolkning av budskapet bak ytringen	Lærer: Men ... Så er det en kontrast til at øyeblikket etterpå synger han at "jeg lurer alle andre". Så han nyter fruktene fra alle andres epletre, egentlig.
	Slagverker starter på å si noe
Estetisk objekt	Lærer: Så han motsier egentlig seg selv i løpt av sangen
Elev deltar i estetisk samtale: Viser emosjonell styring gjennom skuespill.	Slagverker: "Men det er jo liksom sånn (understreker med pekefinger): Alle dere som ikke gjør som dere skal! - på en måte"
	Lærer: Ja
Elevinitiativ til emosjonell styring	Slagverker: Litt sint.
	Lærer: Ja. Det er litt sånn "pekefinger"
Demonstrerer emosjonell styring	Lærer (synger - sint): Folk som stikker nesen i ting
Elevinitiativ: Demonstrert emosjonell styring er i konflikt med elevens egen tolkning	Trompetist: Så vi skal være litt sinte i spillet vårt, da? Det er jo litt sånn positiv stemme, da. For jeg synes...
	Lærer: Hva sier du, [trompetist]?
	Trompetisten synger takt 16-17
Korrigerer av elevens oppfatning av emosjonell styring	Lærer: Ja, men det må ikke bli koselig.
	Trompetist: Skal jeg bare...?
Korrigerer av emosjonell styring	Fiolinist: "Ikke koselig"? (skriver i sin note)
	Lærer (svarer fiolinist): Nei.
Korrigerer av emosjonell styring	Cellist: Null kos (skriver i sin note)
Korrigerer av emosjonell styring	Trompetist: Jeg skriver: Sint (skriver i sin note)
Lærer i rolle - forteller budskapet som om lærer selv var rollefiguren	Lærer: (I rolle, sint stemme og løftet pekefinger): Hvis dere gjør slik - så kommer dere galt av sted! Ikke sant? Det er litt mer sånn ...
Søker bekreftelse på justert emosjonell styring	Trompetist synger takt 16-17 med sint, ordløs stemme - viser at han har forstått poenget
Bekreftelse	Lærer: Nemlig.

I denne sekvensen som gjelder formdel "B" og "E" legger lærer opp til at elevene skal forsøke å foreta den tredje metaforiske transformasjonen. I dette tilfellet vil det i praksis si å ta spranget fra å forstå overflatenivået (låtteksten) til å forstå det estetiske objektet gjennom lærers presentasjon, og helst enda videre til selv å dra konklusjoner om hvilken emosjonell styring de kan legge til for å bidra til å skape et tydelig estetisk objekt. Jeg som

lærer forsøker å trigge elevene med ulike virkemiddel: Resitasjon med emosjonell styring (skummel stemmebruk), tolkning av sangteksten og forklaring av et av elementene i 'det estetiske objektet'.

En av elevene (slagverker) trør inn i den estetiske samtalen ved å vise emosjonell styring gjennom skuespill med tekst som diktes opp. Ut fra dette kommer ordet "sint". Utdraget viser også at når slagverkeren poengterer ordet "sint" og lærer demonstrerer hva vokalistene synger med "sint stemme", oppdager trompetisten en konflikt med sin egen emosjonelle styring i takt 16-17. Flere elever noterer ny emosjonell styring i notene. Her bidrar 'den estetiske samtalen' til å forklare ekspressive intensjoner, til å gi guidelines til emosjonell styring og til å redusere "the terror of uncertain signs" og derved skape et mer enhetlig estetisk objekt.

Prosessen kan oppsummeres slik:

Overflatenivå	Estetisk objekt	Estetisk samtale	Elevers tolkning og forslag til emosjonell styring
Folk som stikker nesen i ting som de ikke har noe med, de kommer alltid galt av sted	Han vil ikke ha at folk blander seg inn, ikke sant? Mind your own business. Jeg får stjele fra andre, men ingen andre får stjele fra meg! = variant av sjørøvermoral	Resitasjon med emosjonell styring (skummel stemme), tolkning av sangtekst, forklaring på estetisk objekt	(understreker med pekefinger) "Alle dere som ikke gjør som dere skal!" Litt sint. Null kos. Sint. Synge instrumentalstemmen sin med emosjonell styring

Når trompetisten til slutt synger sin stemme med tydelig emosjonell styring kan det tolkes som at 'den estetiske samtalen' videreføres av eleven med et av de samme virkemidlene som jeg som lærer nettopp har benyttet.

Overøving på strukturelt/idiomatisk nivå

Kan ensemblelederen vente for lenge med å introdusere 'den estetiske samtalen' - og hva skjer i så fall? Tidlig i innøvingsprosessen mestret slagverkeren sin stemme på strukturelt / idiomatisk nivå i utviklingssekvensen. I økt 7 spilte mer eller mindre hele bandet på strukturelt / idiomatisk nivå. Flere holdt derfor lenge på med overøving på strukturelt / idiomatisk nivå.

Fra feltnotat 2015.01.20:

"Brødre skal vi dele" låt "på plass" ved første gjennomspilling, selv om det var lenge siden både komp og blås/stryk hadde spilt den. Men litt for snilt/ribbet for uttrykk og kontrast.

Etter grundig videoanalyse fant jeg ut at det som låt "på plass" ved første gjennomspilling var at alle mestret det motoriske i låten (stort sett) på enten konvensjonelt eller

strukturelt/idiomatisk nivå, at stilen i formdel "A" og "D" var tydelig marsj og at stilen i formdel "B"+ "C" og "E"+"F" var ganske rocka. Noen av kontrastene var altså på plass. Men formdel "C" og "F" var med hensyn til stil og emosjonell styring ganske lik "B" og "E", i hvert fall i slagverket og bassen. Det låt ikke dårlig i seg selv (faktisk ganske tøft), men mer rocka enn tekstens budskap og resten av arrangementet legger opp til. Med andre ord var det is misforhold mellom kompositorisk form og arkitektonisk form. Resultatet var at det ble litt for mange likhetstrekk mellom naboforndelene ("B" / "C" og ("E" / "F")) slik at kontrastene mellom forndelene ble mindre enn de kunne vært, og det passet ikke så bra til det estetiske objektet som lærergruppen ønsket å få frem.

Gjennom 'den estetiske samtalen' valgte jeg å forsøke å endre den emosjonelle styringen i bassgrooven i formdel "C" og "F" for å få frem snillere sider ved rollefiguren "Silver". Det gjorde jeg også med en baktanke om at hvis en av hovedingrediensene i grooven blir endret, tilpasser slagverkeren sannsynligvis sin del av grooven (betoningsmønster og emosjonell styring) til dette nye elementet.

Lærer verbalt
Lærer: Godt. "C" En gang til. Tenk på at her er det oppdriften som viktig i denne grooven
Lærer (synger med vekt på off-beat): Mm, ba, , ba, Mm, ba, , ba
Pianist spiller offbeatakkordene
Lærer synger videre og demonstrerer humoristisk med små hopp at det er oppoverbevegelsen som er viktig
Lærer: - hopper liksom oppover, sant?
Lærer: Men så blir det plutselig (takt 30-31):
Lærer (synger kraftig): "BAAA" (og strekker samtidig armene ut og bøyer seg nedover) "BAAA" (oktav lavere)
Lærer: Så er det plutselig nedover på akkurat de to tonene. Ok (løfter armen). Et, to tre
(Lærer "viser" groove og blåserstøt med kroppsbevegelser, klapp og knips)
Lærer: En gang til.
Lærer (etter spilling): Det må være mye mer på de grumme tonene, ikke sant
Lærer: [bassist], hvis du klarer å få tydelig frem den kontrasten:
Lærer (synger): Dooo - bap, Båh - dip osv (lang sekvens)
Lærer: Så alt som kommer på <i>etterslag</i> de er korte, ikke sant? Mens <i>eneme</i> de plutselig er veldig lange, så får du en sånn morsom kontrast der
Demonstrerer kort igjen (med kroppsbevegelser og nye lyder)
Ok. "C"! - Et, to, tre

Gjennom denne sekvensens utprøvinger endres både slagverk- og bass-spillet gradvis til noe som passer bedre i forhold til det estetiske objektet som lærergruppen ønsket. Den 'estetiske samtalen' hadde effekten som jeg håpet på. Så det å vente for lenge med 'den estetiske samtalen' kan være noe negativt, hvis de musikerne som raskest når opp på strukturelt/idiomatisk nivå utvikler seg videre i en uønsket retning mens ensemblelederen forsøker å få hele ensemblet opp på strukturelt/idiomatisk nivå. I dette tilfellet en elev tydelig "foran" de andre i innøvningsprosessen. Min erfaring fra undervisning og

amatørmusikklivet er at dette er en vanlig situasjon/utfordring for ensembleledere på alle nivåer. Elevenes meninger om hva som er det riktige tidspunktet for den andre planlagte runden av 'den estetiske samtale' omtales i kap. 4.2.6.

Annen forskning antyder at det finns en annen fare ved lang overøving av et begrenset:

It appears that the same children reveal less 'musicality' or musical quality when they play the music of other people than they do when they play their own pieces or discuss recorded music. (...) The performances [solopiano-stykker av andre komponister] were all played from memory although they were initially based on notated pieces. These pieces were practised over a longish period of time. One explanation is that after a time students cease to really listen to what they are doing, becoming satiated or even bored by repetition, as do members of bands and choirs when they over-rehearse a very limited repertory. (Swanwick 2012, s. 77 - min parentes).

I sitatet henviser Swanwick til funn i Silva (1998) der overøving på et begrenset repertoar over lang tid gis som forklaring på hvorfor barn i alderen 11-13 år viser mindre musikalitet i fremførelsen av andres musikk sammenlignet med fremførelsen av egenkomponert musikk eller i diskusjoner om innspilt musikk. En av forskningens forklaringer er at elevene, når de spiller andres musikk (på piano i dette prosjektet), slutter å lytte til hva de egentlig utfører og tilsynelatende blir de "mætte" / tilfredse eller til og med kjeder seg på grunn av gjentatte øvingsrepetisjoner. Swanwick legger til at det samme skjer i kor og band (ikke spesifisert om det er korps eller pop/rock band han mener), hvilket jeg også selv har erfart og observert i de nevnte ensembletypene. Dette tyder på at det finns en fare for at innøvingsprosessens utvikling kan stagnere, hvis ensemblemedlemmet begynner å kjede seg. Dette vil triangulering gjennom flere studier i forskningsmaterialet muligvis kunne avdekke.

Forbedret kvalitet rett etter 'den estetiske samtalen'

Etter den ovennevnte estetiske samtalen øvde musikalorkesteret på å implementere den emosjonelle styringen. I den første gjennomspilling (19:06 - 21:07, takt 13-73) er den emosjonelle styringen i alle tre formdeler mye mer entydig i forhold til det estetiske objektet og intensjonsbeskrivelsene enn etter den innledende gjennomspillingen.

I tillegg er det også merkbart mer presist spill både av enkeltmusikere og av ensemblet som helhet i gjennomspillingen rett etter 'den estetiske samtalen' (15:39 - 16:24, takt 22-45) uten å ha snakket om hva som kan bli mer presist. Dette kan tolkes som at 'den estetiske samtalen' skaper fokus og konsentrasjon som også gir utslag som bedre

presisjon. I kap 4.2.2 og 4.2.3, hvor elevenes perspektiv kommer frem, presenteres funn som kan forklare andre aspekter av kvalitetshevingen.

Uten dirigent

For å teste hva som egentlig har festet seg, velger lærer å be om en full gjennomkjøring av låten, men uten lærerstøtte (innspill / påminnelser / direksjon / emosjonell styring). Det er meningen at musikalorkesteret skal opptre uten dedikert dirigent på forestillingene, slik teaterorkestre ofte gjør. Derfor er det viktig å trene på å opprettholde den emosjonelle styringen på egenhånd.

Transkripsjon av sekvens fra øvelse 2015.01.20 - videoopptak
(Spilling 22:47 - 25:21, takt 1-73 (hele) - Ensemblet glemmer ut noe emosjonell styring)
Lærer: Hvordan gikk det?
(ingen sier noe)
Lærer (går foran ensemblet igjen): Yes. Jeg kjøper noe av det.
Lærer: De som kjenner meg og har hatt meg i musikalsemble før - [fiolinist] og [gitarist] - hva er det jeg alltid er glad i?
(helt stille)
Lærer (hvisker): "Kontraster"
Lærer: Jeg vil gjerne ha forskjellene kjempetydelige (strekker ut hendene i ulike retninger for å visualisere)
Lærer: Så det liksom blir det ene her (strekker hånd opp), noe annet her (strekker hånd skrått nedover til venstre) og noe tredje etterpå (strekke en hånd bakover mot høyre)
Lærer: Det som kan slipe vekk sånne ting som skaper kontrastene er hvis man begynner å slappe litt av og spiller alt likt
Lærer: Da blir alt en sånn (samler hendene i midten) en kjedelig grå masse som ikke riktig har noe uttrykk, ikke sant
Gitarist: Hm
Lærer: Så dere må aktivt prøve å få frem emosjonene her ved å spille veldig konsentrert

Elevene i blåser- og strykergruppen mister en del takter med emosjonell styring når det spilles uten dirigent. Bandmusikerne øker til gjengjeld antall takter med emosjonell styring fra den første analyserte økten til den andre. Når jeg roper rundt takt 47 "Husk: Pekefinger!" (minner elevene i blåser- og strykergruppen om stikkordene), forbedrer samtlige elever i blåser- / strykergruppen den emosjonelle styringen umiddelbart etterpå i takt 50-51, i tråd med innholdet i 'den estetiske samtalen'. Det virker som om elevene i blåser- og strykergruppen "våkner" fra et modus med spilling på strukturelt/idiomatisk nivå og legger plutselig til emosjonell styring når lærer henter til det. Denne forskjellen mellom elevgruppene kan kanskje tillegges læringskulturene elevene kommer fra og en opplagt forskjell med hensyn til hvem som er vant med å spille uten dirigent, men kanskje også andre grunner som at bandmusikerne har spillet lengre tid på låten. Uansett faller det litt på siden av denne oppgavens fokus å gå inn i temaet læringskulturmøtet. Så selv

om det har med 'det estetiske objektet' å gjøre, velger jeg å ikke gå dypere inn i problematikken her.

4.1.6 Økt 9 – fase 5

I denne økten bruker vi bare ca. 10 min på "Brødre skal vi dele" og det meste av tiden går til lydprøve fordi vi skal vise litt av musikalen neste formiddag på "Åpen dag" for 10. klassinger. 'Den estetiske samtalen' er i aktivitet i en liten sekvens, hvor lærer ønsker å få frem en kontrast i "C" og "F"-delen, hvor trompetist og fløytist dobler korets understreking av Silvers/korets tekstfrase "Jeg ble verre". Dette er en tydelig kontrast til det snille og uskyldige uttrykket i resten av formdelen.

Emosjonell styring	Utdrag av øvelse 2015.01.27, 08:03-08.37 - videoopptak
Beskriver verbalt	Lærer: Kan dere ta reggae-partiet? Og så tenke på at hovedinntrykket i det partiet har dere riktig nå. Det er den lettheten:
Demonstrerer emosjonell styring: Letthet i betoningmønster	Lærer (synger på off-beat): , ba, , ba, , ba, , ba
Påminnelse om avtalt emosjonell styring	Lærer: Det er der han Silver er flørtete og har glimt i øyet. Men så kommer svarene. Der synger han sånn
Synger uten emosjonell styring	Lærer: (synger - rask med lav stemme): Jeg er ingen Robin Hood, dessverre. Mor mi ville elsket det, men
Demonstrerer emosjonell styring multimodalt - sang og skuespill	Lærer (synger i riktig tempo med tydelig emosjonell styring , sint, skummel - og ser direkte på blåserne / strykerne som en skuespiller): JEG BLE VERRE! - (kunstpause)
Beskriver emosjonell styring verbalt	Lærer (snakker): Det uttrykket vil jeg gjerne ha. Der er dere litt rå og barske blåsere. Da må det ikke bli for ...:
Demonstrerer upassende emosjonell styring	Lærer (Synger med armene løftet ut til sidene og håndflatene opp og klassisk, egal korkklang): "Baaaa, baaaa, baa-baa"
Forklarer hvorfor det er upassende	Lærer (snakker): Det passer ikke i det hele tatt til teksten, ikke sant?

Her bruker jeg skuespillerlignende emosjonell styring med sint, skummel stemme og blick (ser rett på blåserelevne) for å gi et eksempel på den emosjonelle styringen jeg ønsker.

Etterpå spiller ensemblet dette partiet med mer adekvat emosjonell styring på akkurat de punktene som lærer ønsket. - Vel å merke uten detaljinstruksjon. Det viser seg at elevene tolker og selv finner en adekvat måte å utføre justeringen på uten behov for detaljinstruksjon. En didaktisk konsekvens er at når noe skal justeres på dette tidspunktet i innøvningsprosessen kan det være det riktig å gjøre det gjennom den estetiske samtalen, i stedet for å gå tilbake i den musikalske utviklingssekvensen til detaljinstruksjoner på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå. På dette tidspunktet i innøvningsprosessen har musikerne gode forutsetninger (tolkningsramme omkring låten og forståelse av det estetiske objektet) for å ta avgjørelser på manipulativt, konvensjonelt og

strukturelt/idiomatisk nivå, for eksempel ved at de endrer styrkegrader og legger til aksenter og staccatotegn på egen hånd.

4.1.7 Økt 10 og 11 – fase 5

Økt 10 er visning på "Åpen dag". Her blir det to gjennomspillinger med publikum uten at lærer gir innspill. Med unntak av enkelte personlige spillefeil, spiller musikalorkesteret i store deler på symbolsk nivå (med Swanwick-termer) og låten fremstår som konsertklar i begge visningene.

Økt 11 er en lang øvingsdag i øvehelg. "Brødre skal vi dele?" spilles 3 ganger i løpet av dagen. Her minsker kontrastene og stemningsskiftene litt i forhold til økt 9 i hele musikalorkesteret. Denne nedgangen kan skyldes at det ikke er publikum til stede og elevene vet at det er mange timers øving igjen frem mot premieren to dager etterpå, noe som fører til at innsatsen og konsentrasjonen minker litt.

I en pause før siste gjennomspilling gjennomføres en kort 'estetisk samtale' med utgangspunkt i intensjonsbeskrivelsene. Budskapet er å anstrenge seg mer for å skape kontrastene i låten. I løpet av den tredje gjennomspillingen noterer jeg i feltnotatene: "Mye bedre - mye er som det skal være".

Dette er for meg enda et eksempel på at det er mulig for en ensembleleder å "vekke" musikere og sangere fra "bare" å spille riktige toner til å få med den emosjonelle styringen.

4.1.8 Oppsummering - Hva kjennetegner 'den estetiske samtalen' i en innøvingsprosess?

Funnene viser at 'den estetiske samtalen' er et verktøy som fungerer som arena for å diskutere og skape et enhetlig estetisk objekt i en utøvergruppe på tvers av kunstfagene. I 'den estetiske samtalen' er det naturlig å forklare elementer i sitt eget kunstfaglige uttrykk med de virkemidler fra andre kunstfag som føles mest egnet til å få frem poenget. Spesielt begrepet emosjonell styring ser ut til å være overførbart mellom ulike kunstuttrykk (4.1.5). Eksempler på tverrkunstfaglige virkemidler er resitasjon, synging, skuespill, skuespillteknikker som rollefigurers "indre tale", bevegelser/dans, mimikk og litterær tolkning. 'Den estetiske samtalen' kan derfor fungere som en felles arena hvor

alle kunstfagene kan kommunisere med tilnærmet samme språk om å skape lik emosjonell styring og et felles estetisk objekt (4.1.2, 4.1.4).

Elevene plukker opp tanker og ideer om det estetiske objektet fra alle involverte og fra 'den estetiske samtalen' innen alle kunstfagene – og konstruerer gjennom innøvingsprosessen sitt eget inntrykk av det estetiske objektet (4.1.1, 4.1.2, 4.1.4, 4.1.5).

Didaktiske konsekvenser er at lærergruppen bør diskutere seg frem til et klart bilde av det estetiske objektet før innøvingsprosessen med elevene starter og at på fellesøvelser kan det være nyttig å la musikalorkesteret overvære andre kreative prosesser og estetiske samtaler.

Etter 'den estetiske samtalen' sin andre planlagte runde - når ensemblet arbeider med å bevege seg fra strukturelt / idiomatisk nivå til symbolsk nivå i utviklingssekvensen - kan det se ut som om at elevene i tillegg til bedre emosjonell styring øker den musikalske presisjonen, sammenlignet med før samtalen (4.1.5).

Ved å gjennomføre disse anbefalingene om bruken av den estetiske samtalen, skinner det musikkfilosofiske grunnsynet gjennom handlingene og synliggjør at:

- Både utøverens handlinger og iboende egenskaper i verket er en del av det estetiske objektet
- Teknisk mestring kreves, men skal tjene musikalsk kommunikasjon
- 'Det estetiske objektet' kan skapes innen alle kunstuttrykk.

4.2 Elevperspektiver på virkningen av 'den estetiske samtalen'

4.2.1 "Det skjer noe med spillet mitt"

Alle musikerne gir uttrykk for at den estetiske samtalen "gjør noe med spillet mitt". Dette går tydelig frem av fokusgruppeintervjuet :

Fokusgruppeintervju fra 12:30
Lærer: Klarer dere å sette ord på: Hvor er mine tanker når [lærer] står å messer et eller annet rart om hva teksten handler om i akkurat den låten her? (mange smiler) Gir det noe mening? Gir det noe input? Gir det dere et eller annet dere kan bruke senere?
Gitarist: Jeg prøver jo å tvinge meg selv til å ta det inn, liksom.
Pianist: bekreftende lyd og flere nikker.
[avsporing fra temaet]
Gitarist: Det jeg merker er at det gjør en forskjell på hvordan jeg spiller (Bekreftende lyder og bevegelse fra flere)
Bassist: Ja, det er veldig nyttig
Fløytist: Bekreftende lyd og nikker
Lærer: Er det flere som tenker det samme? At det gjør et eller annet med dere?
Trompetist, slagverker, pianist, bassist, fløytist, fiolinist nikker
Bassist: Du får umiddelbart noe å henge låten på i stedet for å ... huske på så mange skift og sånn Da sitter det mer naturlig. Når det skjer noe på scenen, så ser vi det jo (gest med hånden) og da (energisk bevegelse) er alle der på likt, da.

I utdraget går det frem at alle musikerne tenker at den estetiske samtalen tidlig i prosessen "gjør en forskjell på hvordan jeg spiller". Bassisten sier at den estetiske samtalen tidlig i prosessen gir "umiddelbart noe å henge låten på i stedet for å huske på så mange skift og sånt" og som en konsekvens av dette: "Da sitter det mer naturlig". Dette tolker jeg som at innhold fra den estetiske samtalen blir brukt som en type huskelapp for hele låten. Alternativet er at huskelappen for å gjenskape låten er en serie med skift. For en elbassist som (i dette tilfellet) ikke er vant med noteskrift som den primære innlæringskilden, kan en tenke seg at den "normale" måten å lære seg en låt på er en serie / mønster av fingerposisjon- og håndposisjonsskift. Eleven gir uttrykk for at den estetiske huskelappen oppleves mer naturlig enn sekvenser av slike skift. Eleven gir også uttrykk for at 'den estetiske samtalen' gjør nytte i fremføringssituasjonen. Jeg tolker utsagnet slik at når noe skjer på scenen (sangere, dansere, skuespillere) som det er naturlig å reagere på musikalsk, bidrar den estetiske samtalen i innøvningsprosessen til å forstå hva som foregår i musikalens spesielle univers slik at alle musikere "er på likt" (13:45) eller som det ordlegges seinere: "... på samme plan" (15:04) - altså reagerer adekvat og samtidig. Elevens uttalelse handler altså om å verdsette innhold fra 'den estetiske samtalen' fordi

det føles naturlig å bruke som hukommelsesstrategi og fordi det hjelper det totale ensemblespillet i fremføringssituasjonen til å ”være på likt”. Tonefallet i elevens svar henter til at ”å være på likt” eller ”på samme plan” regnes som tegn på god kvalitet. En annen del av fokusgruppeintervjuet bekrefter og utdyper dette:

Fokusgruppeintervju fra 17:20	
Lærer:	Er det noe knyttet til kvalitet knyttet inn i disse tankene her også, tenker dere?
Gitarist:	Kvalitet avhenger vel litt av energinivå (bassist: ”ja”, trompetist nikker) og den skal vel på en måte være felles først. Og når vi lager den stemning en skal henge den (energien) på, så vil energien sannsynligvis bli påvirket av det. Så det gir jo en samstemthet med en litt annen innfallsvinkel, kanskje enn hvis noen skal telle og lese notene som det står. Og kun det.
Bassist:	Du skal ha ganske mye overskudd for å finne ut av å skape stemning selv, i alle fall.
Gitarist:	Ja (ler). Du skal begynne å legge din egen stemning på ting (flere ler/smiler). Ja, da skal du ha spilt ganske lenge på tingene, føler jeg, da.
Bassist:	Ja
Gitarist:	Sånn er det vel ... (fullfører ikke setningen)
Bassist:	Så blir det en snarvei til kvalitet, hvis du hekter det på en stemning. Det føles litt sånn.
Lærer:	Er det flere som tenker det samme rundt det, eller?
Fløytist:	Ja (slagverker nikker)

Et felles energinivå oppfattes som et tegn på god kvalitet. Gitaristen sier at den estetiske samtalen skaper en felles oppfatning av stemning – ”en samstemthet” - som sannsynligvis vil påvirke det opplevde energinivået på en positiv måte, slik jeg tolker uttalelsen.

Eleven nevner at dette virkemidlet for å oppnå samstemthet er annerledes enn ”hvis noen skal telle og lese notene som det står. Og kun det” - altså den metoden som skaper samstemthet gjennom fokus på notelesing og telling. For å klare å ”legge en stemning selv” krever det ”å ha spilt ganske lenge på tingene” jfr. ordvalget over. Dette tolker jeg som om eleven mener at det må ganske mye overlæring til - altså mye øving etter at man egentlig mestrer de håndverksmessige utfordringene i låten - før man klarer å tilføre emosjonell styring i fremføringen. En elev uttaler at når ’den estetiske samtalen’ koples til en stemning føles det som ”en snarvei til kvalitet”. Dette bekrefter funnet som sier at den emosjonelle styringen er sentral i forhold til opplevelsen av høyere kvalitet. Elevene opplever at det skjer tidligere enn i en innøvingsprosess utelukkende på notefokus. Med tanke på at overlæring krever mye tid og at ’den estetiske samtalen’ oppleves som en snarvei til kvalitet, er det mulig å dra den konklusjonen at en innøvingsprosess som inkluderer ’den estetiske samtalen’ øker kvaliteten raskere enn en innøvingsprosess som ikke gjør det.

4.2.2 Den stemningsoppmerksomme musikeren

Flere av elevene uttrykker at den estetiske samtalen inspirerer og hjelper musikerne til å tre inn i skuespillerlignende rollearbeid i innøvingsprosessen:

Fokusgruppeintervju fra 13:50:	
Trompetist:	Jeg merker jo selv at jeg endrer oppførsel på hvordan jeg spilte på trompeten. (Pause).
Lærer:	Ja?
Trompetist (forsetter):	- når vi fikk sånne beskjeder. At... Hvordan jeg satt eller (bekreftende lyder fra bassist, gitarist) hvordan jeg hadde hånden eller hvordan jeg oppførte meg rundt ansiktet, (slagverker smiler og rister litt på hodet, fløytist, cellist og fiolinist smiler, gitarist ler), det var jo litt annerledes. Når jeg fikk vite hvordan stemningen skulle være.
	[avsporing]
Lærer:	Men ansiktsuttrykk og sånt ...?
Trompetist:	Ja. For da får jeg en tanke i hodet mitt om hvordan (kunstpause - fløytist, bassist, pianist gir bekræftende lyder og nikker) stemningen skal være i stedet for at jeg står (bevegelse med flat hånd fra bryst, foran ansikt og tilbake igjen) rett opp og ned og bare stirrer ut (ler) på scenen og spiller. Det hadde blitt litt statisk spilling (...) His jeg oppfører meg sånn som sangen er, så (kunstpause) blir det litt bedre (gitarist nikker)
Lærer:	Flere nikker gjenkjemende her (alle nikker)
	[avsporing]
Trompetist tar ordet igjen (14:37):	Jeg merket på opptaket at jeg hadde noen bevegelser som gjorde at jeg oppførte meg sånn som sangen skulle være, følte jeg.
Lærer:	Føles det mer tilfredsstillende når man skjønner hvilken stemning man skal være i? (bassist nikker) Man skal liksom være litt skuespiller også, og så spiller dere på det også, eller?
	Bekreftende lyder og/eller nikk fra alle
Bassist:	Ja, det er mye lettere - i alle fall - å få alle på samme plan.

Trompetisten sier i fokusgruppeintervjuet (etter å ha sett et videoutdrag av instruksjon og gjennomspilling) at etter den estetiske samtalen endrer han oppførsel og utdyper hva endringen besto i: "Hvordan jeg satt ... hvordan jeg hadde hånden ... eller hvordan jeg oppførte meg rundt ansiktet ... jeg merket på opptaket at jeg hadde noen bevegelser som gjorde at jeg oppførte meg sånn som sangen er".

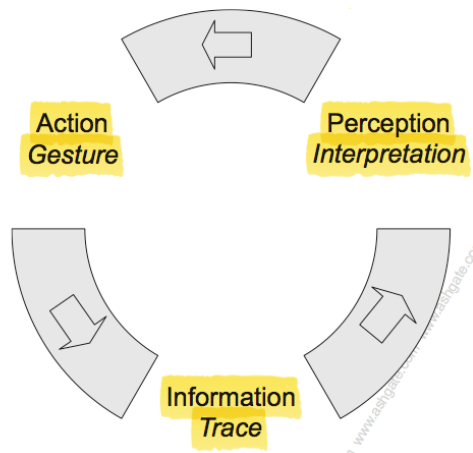
Trompetist og gitarist er enige om oppførselsendringen fører til at kvaliteten på eget spill oppleves som bedre - "... hvis jeg oppfører meg sånn som sangen er, så ... blir det litt bedre" (14:25). Alle andre i orkesteret bekrefter at de gjenkjenner slike situasjoner og at det føles mer tilfredsstillende når man som musiker forstår hvilken stemning man skal være i når man spiller en bestemt sang.

I spørsmålet om hvem sin tolkning av stemning som kommer til uttrykk i ensemblet sier trompetisten i første sekvens (13:54): "Når jeg *fikk vite* hvordan stemningen skulle være" (min markering). I neste sekvens (14:12) sier han "da får jeg ... en tanke i hodet mitt om *hvordan stemningen skal være* i stedet for at jeg står rett opp og ned på scenen og spiller". Jeg tolker disse uttalelsene som et "både og"; stemningstolkningen kan være lærerens tolkning som formidles videre, men det kan også være elevens. I etterkant av en stor produksjon som dette med over 30 musikkinnslag er det sikkert vanskelig for eleven å huske hvilke stemningsbeskrivelser som opprinnelig kom fra læreren og hvilke som kom fra eleven selv. Dette er funn som viser at det estetiske objektet konstrueres hos den

enkelte elev både fra ytre kilder og egne tolkninger/ideer og at 'den estetiske samtalen' virker som arena og som motor til å sette tolkningsprosessen og det tredje metaforiske skiftet i gang.

Noen av elevene sier at det føles naturlig å tilpasse oppførsel og kroppsholdning til stemningen man oppfatter, på samme måte som en skuespiller ville gjort det i innøvningsprosessen med å forme en bestemt rollefigur. Det vil si manipulere kroppsholdning, ansiktsuttrykk med mer. Dette stemmer overens med funn fra annen forskning: Windsor kaller slike bevegelser som er uttrykk for en tanke eller følelse for 'gestures' - gestikk - uansett om det er innhold i partituret som inviterer til det, om det er konsekvenser av noe som høres, eller om det er noe utøveren selv legger i musikken (Windsor 2011, s. 50).

Figuren under viser arbeidsflyten for en musiker som begynner å utføre fysisk 'gestikk' og peker på at prosessen både kan starte med informasjon - for eksempel fra lærer - men at prosessen også kan begynne med en persepsjon eller interpretasjon - altså ideer eleven får selv. Windsor beskriver det slik:



(Gritten & King 2011, s. 61)

Figuren viser også at det å starte med fysisk gestikk ofte medfører en selvforsterkende prosess, hvor man etter hvert beveger seg mer og mer, i takt med at man finner ny informasjon og finner en adekvat tolkning av denne (Windsor 2011, s. 61). Man blir oppmerksom på en stemning og "lar" dette føre til fysisk gestikk, som - når du utfører gestikken - føles naturlig i deler av sekvensen. Da blir man oppmerksom på noe nytt - der det er en nyanseforskjeller eller der gestikken kanskje ikke "passer" til stemningen lenger, hvilket fører til en endring i gestikken. Slik kan prosessen potensielt fortsette i det

uendelige og føre til at utøveren oppdager stadig flere nyanser i verket, eller kanskje i verkets 'estetiske objekt'.

Annen forskning tyder på at i et ensemble hvor enkeltmedlemmer begynner å skape bevegelse, vil bevegelsene spres til de andre i ensemblet. Etterhvert begynner medlemmene å tilpasse bevegelsene til hverandre og å bevege seg som en enhet - "move as one" - og at dette vil tjene den musikalske helheten (Davidson & King 2004 s. 113).

Bassisten er inne på dette i utsagnet om at en felles stemningsforståelse gjør det lettere å "få alle på samme plan". Med tanke på det som har blitt sagt om kvalitet og "felles energinivå" tidligere, tolker jeg dette som at felles stemningsforståelse gjør det lettere å oppnå god kvalitet.

En didaktisk implikasjon av denne kunnskapen er at ensemblelederen bør hjelpe elevene til å komme inn i en slik prosess der fysisk gestikk oppstår spontant. Her nevner elevene flere forutsetninger knyttet til den estetiske samtalen: Den bør inneholde enten en konkret stemningsbeskrivelse som elevene skal utføre eller kontekstinformasjon nok til at elevene kan tolke selv hvordan stemningen skal være.

Om man bruker Bakhtins teori som linse til å tolke uttalelsene om å være oppmerksom på stemning og å aktivt bidra til å skape stemningen, er det nærliggende å tenke at i tankene om stemning ligger det estetiske objektet. Det er slike stemninger låten er designet for å uttrykke, mens de fysiske spilleinstruksjonene som lar seg notere i noteskrift og besifring bare et middel til å nå målet = det eksterne verket. De skuespillerlignende valgene som musikeren tar er en av flere mulige måter å utøve emosjonell styring på.

Bruker vi Swanwicks stadieteori som linse, er '*den stemningsoppmerkssomme musikeren*' i hvert fall over både det manipulative stadiet, det konvensjonelle og det strukturelt/idiomatiske i den musikalske utviklingssekvensen og befinner seg på "Value"-stadiet som jeg bedre liker å kalle "Det symbolske stadiet".

Jeg mener at utgangspunkt i disse tankene er det belegg for å hevde at den estetiske samtalen er et middel til å sette den tredje metaforiske transformasjonen i gang og løfte enkeltmusikerens bevissthet i forhold til sangen opp på det symbolske stadiet i den musikalske utviklingssekvensen (Swanwick) og et middel til å synliggjøre "det estetiske objektet" (Bakhtin).

4.2.3 Å forstå, å ville uttrykke seg – og så våge å gjøre det

En ting er å forstå hvilken stemning som skal uttrykkes. En annen er å faktisk uttrykke det. I den neste sekvensen utfordres elevene til å fortelle hva de oppfatter som forutsetninger for å ”trø over terskelen fra komfortsonen” og utøve fysisk gestikk og emosjonell styring:

Fokusgruppeintervju fra 16:07:
Lærer: Det er snakk om distanse og å trenge forbi en terskel. Handler det litt om å bli trygg i gruppen, handler det om å forstå låten eller forstå hva som skal uttrykkes, tenker dere?
Bassist: Både forstå det som skal uttrykkes, og (kunstpause) og
Gitarist: Og så våge å uttrykke.
Bassist: Ja, våge å uttrykke det. – så det ikke blir en plikt, da.
Bassist: Nei, jeg vet ikke hva som skjer, det bare ... jo mer vi gjør det på skikkelig, liksom. Det blir et sånt eget forhold.
Gitarist: Nei, jeg tenker at (utydelig) så engasjerer du deg jo i det. Og hvis du ikke gjør det, så ... kan du jo fort se på det som kjedelig eller ... du skal spille gjennom sangen, og sådanne ting, eller...
Lærer: Ja
Gitarist: Det får jo en del å si, det
Bassist: Ja. Bare det du sier, at det er en spesiell stemning, det gjør at det er lov til å være i den stemningen liksom. At det er ingen som glør på deg hvis du ... digger litt ekstra liksom (Alle ler nervøst / smiler). Det er jo veldig nyttig.

Hvis jeg sammenholde uttalelsene med opplysningene fra tidligere, handler forståelsen ”av det som skal uttrykkes” om stemningsforståelse. Å våge handler om trygghet i gruppen og situasjonen. Fravær av pliktfølelse tolker jeg som at musikeren selv har lyst eller vil det selv. Autonomi spiller altså en rolle her. Den didaktiske konsekvensen er at ensemblelederen må kunne inspirere og gi musikerne lyst til selv å ville utføre emosjonell styring og gestikk. Noe ansvar må altså overlates til musikernes velvilje i en balanse med deres behov for autonomi. I begge tilfeller kan innholdet fra ’den estetiske samtalen’ virke fordrende fordi:

1. Innholdet i samtalen skaper forståelse for hva som skal uttrykkes (som beskrevet tidligere).
2. Som den ene eleven sier, når ensemblelederen har sagt at det skal være en spesiell stemning, er det legitimt innad i gruppen å bevege seg. ”Det er lov til å være i den stemningen”, altså å våge å lage stemning og å utøve emosjonell styring / gå inn i rollen. Da er det ingen ”som glør på deg hvis du digger litt ekstra, liksom. Det er jo veldig nyttig”. Terskelen for å bruke fysisk gestikk senkes.

’Den estetiske samtalen’ kan både skape forståelse for stemningen, men også gi elevene lyst til å tilføye emosjonell styring og samtidig senke terskelen for å bruke fysisk gestikk som i en selvforsterkende prosess fører til høyere kvalitet.

4.2.4 Eierskap og engasjement

Flere av elevene trekker frem at når den estetiske samtalen har ført til stemmingsforståelse, skjer det noe med enkeltelevens eierskapsfølelse og engasjement i låten:

Fokusgruppeintervju fra 15:08:
Gitarist: Jeg har tro på at i forhold til det du spiller blir du litt mer engasjert enten du vil eller ei (trompetist nikker) når du først har brutt den komfortgreia (...). Da blir det vanskeligere å distansere seg fra det du gjør.
Lærer: - Så det føles litt som å bryte en grense når du ...
Gitarist: Ja, det KAN gjøre det. I hvert fall når du sitter i en gruppe. Det blir jo på en måte sånn Det blir jo det (?)
Gitarist: Det blir jo lettere og lettere ut over i året å (...)
Bassist: (Du) får et eierforhold til det på samme måte som skuespillere - på en måte - når du ikke distanserer deg, som du (henvist til gitaristen) sier.

Gitaristen sier at når man som musiker har kommet til det steget hvor man skjønner hvilken stemning man skal være i og har brutt ”komfortgreia” og begynner med – slik jeg tolker det - fysisk gestikk eller en annen form for emosjonell styring, blir man som musiker ”mer engasjert enten du vil det eller ei” og at ”det blir vanskeligere å distansere seg fra det du gjør”. Bassisten kaller det ”et eierforhold på samme måte som skuespillere”. I relasjon til Swanwicks stadieteori vil elevenes uttalelser kunne tolkes slik at når man først har ’gått til topps’ i utviklingssekvensen (”Value” / symbolsk nivå) i en låt og har utført emosjonell styring, så skjer det noe med enkeltmusikeren; det oppstår et engasjement eller eierforhold som gjør at det blir vanskelig å slutte med den emosjonelle styringen. En didaktisk konsekvens er å forsøke å få låten helt til topps i Swanwicks utviklingssekvens og å uttrykke det estetiske objektet tydelig før fremføringen. I forlengelse av dette kan man stille seg spørsmålet: Hvis øvingen før fremføring aldri har vært høyere enn strukturelt/idiomatisk nivå, hvor sannsynlig er det at samtlige musikere skal bryte ”komfortgreia” og plutselig yte emosjonell styring på den første fremføringen – med tanke på det ekstra, ytre press det ofte er på en premiere? I mine øyne relativt liten. Kanskje dette kan forklare noe av uvissheten på om ensemblet ”tar av” eller om det ikke gjør det - som beskrevet i innledningen? Med tanke på at det tar lengre tid for noen elever enn andre å bryte sin komfortgrense og yte emosjonell styring, bør det være et pedagogisk mål å fremføre forestillingen flere ganger slik at flest mulig bryter sin komfortsone og legger til emosjonell styring og dermed får erfaringer med musisering på stadie 7 og 8 i utviklingssekvensen.

4.2.5 Selektiv oppmerksomhet

I løpet av videoklippet fra øvelsen som elevene har fått se og reagere på (stimulert recall) er det tydelig at elevene ikke alltid er superkonsentrerte på hva læreren forsøker å

formidle. Av tabellen i vedlegg 3 fremgår det at innøvningsprosessen totalt tok 225 min og at 35 minutter av disse ble brukt aktivt til 'den estetiske samtalen' i musikalorkesteret (inkludert noe spilling i fase 4), tilsvarende 15,6% av totalinnøvningsprosessen. 50 minutter av totaltiden observerte bandmusikerne den kreative prosessen og de estetiske samtalen mens det ble laget koreografi. Ut fra funnet fra litteraturreview om at for mye snakk kan ødelegge flow'en i øvelsen (Davidson & King 2004, s. 111) spørres elevene om holdninger til å bruke tid på den estetiske samtalen:

Fokusgruppeintervju fra 24:13:
Lærer: Hva synes dere - kan det bli for mye prat?
Flere svarer nei.
Bassisten tar ordet: Jeg synes det er hensiktsmessig det meste, egentlig (pianist og trompetist nikker).
Gitarist: Det er noe med ... jeg har jo kjent på det at det alltid er noe å plukke med også (hehe). Når det blir litt prat så er det alltid noe du må ... (noe du) ikke var fornøyd med utenom som du må fikse på før vi begynner å spille igjen og slike ting. Ikke nødvendigvis øving, men det kan være noe du skal skru på eller noe du skal (Bassist: Ja) flytte på eller hva som helst, så det tar ikke så mye konsentrasjon nødvendigvis.
Pianist: Men det er litt greit med pauser også på en måte. Etter du har spilt litt og hvis du ikke får det til, så er det litt sånn (pause - peker på eget hode) tid til å tenke litt og forberede deg på det og liksom få... Hvis du sitter og øver på noe (viser trommespill med hendene) for eksempel - trommer, hvis du sitter og øver på dobbeltslag og (viser et mislykket forsøk med hendene) Ah, nei, det får jeg ikke til, og så venter du 10 minutter og plutselig så bare (virvellyd med munnen + virvelslag-bevegelse med hendene) - fyker du av gårde (flere sier "Ja", nikker og smiler).
Lærer 00:08 (i video 109_0048_03): Så det skjer noe i pausene og det kan faktisk ha en hensikt ... (pianist og trompetist: "ja", fiolinist, fløytist, gitarist og cellist nikker). Er det flere som har den opplevelsen?
Cellist, Fiolinist, bassist: Ja. Resten nikker
Bassist: I hvert fall hvis jeg ikke kan låten, så - så godt, så øver jeg litt sådan stilt mens det skjer noe annet (latter og smil fra resten) som jeg ikke har behov for å få med meg, tenker jeg. Men ... ja. Som jeg har MINDRE bruk for enn å øve i alle fall (flere smiler, ler)

Elevene gir uttrykk for at de synes at 'den estetiske samtalen' i det store bildet er fornuftig tidsbruk. Men fokusgruppeintervjuet viser at det er en felles holdning at mens ensemblelæreren snakker gjør man som elev en prioritering ut fra det stadiet man er på i forhold til å mestre låten og konsentrerer seg om det viktigste der og da - "noe du ikke var fornøyd med, som du må fikse før vi begynner å spille igjen ... noe du må skru på ... noe du må flytte". En annen peker på at når hjernen har fått en motorisk utfordring med å utføre et musikalsk materiale, så trenger den ofte litt prosesseringstid før den motoriske utfordringen kan utføres. Slike pauser som oppstår som følge av den estetiske samtalen eller av andre grunner i innøvningsprosessen blir brukt som prosesseringstid. En tredje sier at det ofte er mer behov for å øve seg enn på å lytte til den estetiske samtalen. Så i uttalelsene ligger den en holdning om at det er legitimt å investere tid "der skoen trykker" i stedet for å delta i den estetiske samtalen. I tonefallet gir elevene uttrykk for at de setter pris på å få frihet til å gjøre denne prioriteringen og at tiden før neste

igangsetting utnyttes. Slike ”stjålne frirom” skjer også i andre skolefag. Utenfor sitatet trekker en elev frem et eksempel hvor man gjør ferdig et foredrag i et annet fag samtidig med at en lærer underviser ved tavlen: ”Så får du med deg sådan fifty-fifty av begge deler” - med glimt i øyet.

Som lærer / ensembleleder kan man velge å stoppe slik autonom aktivitet. Da går ensemblet glipp av mulighetene for utvikling som ligger i de stjålne frirommene.

Autonomitringen hos ensemblemedlemmene undertrykkes, men man oppnår mer ro på øvelsen. Den didaktiske konsekvensen av å akseptere ”jeg-retter-oppmerksomheten-der-skoen-trykker-holdningen” og åpne for mulighetene for utvikling / autonom øving er at ensemblelederen må erkjenne at ensemblemedlemmene sjelden blir klar til ’den estetiske samtalen’ samtidig. Så ’den estetiske samtalen’ må derfor gjennomføres flere ganger i takt med at flere elever mestrer sin stemme på strukturelt / idiomatisk nivå. Imens kan lederen la elevene som trenger å øve på sine vanskelige partier gjøre dette. Autonomien er i mine øyne et nøkkelord når det gjelder å skape emosjonell styring. For å lykkes er ensemblelederen avhengig av at musikerne ikke føler det som en plikt å legge til emosjonell styring - se kap 4.2.3. Det tyder på at noe autonom øving må ensemblelederen tåle innenfor visse grenser.

4.2.6 ’Den estetiske samtalen’ plassering i innøvningsprosessen

Fra feltnotatene er det tydelig at elevene har ulike vanskelighetsgrader i de ulike stemmene som skal læres, og selvfølgelig kommer de inn i ensemblet med ulike ferdighetsnivåer til å takle de motoriske utfordringene. Elevene går gjennom Swanwicks stadier - takt for takt - i meget ulikt tempo, men i den rekkefølgen utviklingssekvensen angir etter hva jeg har erfart.

Denne erkjennelsen reiser noen spørsmål:

- Skal man vente med å innføre den estetiske samtalen til alle er på strukturelt/idiomatisk nivå?
- Eller skal man innføre den estetiske samtalen når musikeren som utvikler seg raskest gjennom stadiene har glede av det?

I denne sekvensen av fokusgruppeintervjuet snakker elevene om deres opplevelser med å introdusere ’den estetiske samtalen’ på ulike tidspunkter i en innøvningsprosess. Noen har erfaringer fra samme band utenom skolen, men alle har samme erfaring fra skolekoret som har øvd inn og fremført store verk som Händels ”Messias”, Mozarts ”Requiem”,

Vivaldis "Gloria" og Steve Dobrogosz' "Mass". Her relateres diskusjonen i fokusgruppeintervjuet både til banderfaringer og til fellesopplevelsene i skolekoret:

Fokusgruppeintervju fra 20:06 (Video 2):
Gitarist: I band så kommer det jo etter en god stund med ...
Slagverker: Ja
Gitarist fortsetter: ... øving på samme låt. At de blir ... felles. Hvis du ikke er bevisst på det fra før av
Slagverker: Sånn at de andre rekker å lære stoffet først liksom. For det er litt vanskeligere å få innlevelse hvis du ikke har peiling på hva du skal spille.
Lærer: Ja (aha)
Bassist: Du må ha overskudd
Gitarist: Men i kor så har vi jo jobbet med stemning og (fløytist: Ja) uttrykk
Trompetist: Men det var underveis, da
Gitarist: Ja. Det var underveis. Det var også korte prosesser som skal bli klart på en deadline på en måte. Det er lett å si hvordan (stopper opp) - og så er det en stor gruppe som skal uttrykke det samme. (Trompetist og bassist nikker.)
Gitarist fortsetter: - Da funker det kanskje litt dårligere hvis en skal vente til alle har fått samme inntrykket av det en jobber med selv. I hvert fall hvis det er en undervisningssituasjon.
[avsporing]
Lærer: Er det litt slik at når du holder på å øve inn stoffet, så ... hvis det er litt vanskelig, så har du liksom ikke ... krefter eller overskudd til å ha slike tanker [uttrykk, stemning, budskap], eller? (slagverker nikker) Er det en følelse som mange kjenner igjen, eller?
Alle nikker eller bekrefter med lyd
Gitarist: Ja, du kan få tanken, men konsentrasjonen vil jo overstyre (fløytist: ja) noen steder. Den vil jo påvirke de stedene du eventuelt vil kunne lese lettere i låten.

Her trekker elevene frem at i bandet utenom skolen (der tre i musikallet er medlemmer) kommer den estetiske praten inn ganske sent i prosessen; "etter en god stund med øving på samme låt", "du må ha overskudd". Men i skolekoret har alle elevene opplevd at det blir snakket om stemning og uttrykk "underveis" i innøvningsprosessen. I begge tilfeller nevnes det at man må vite hva man skal spille/synge før det er et poeng å snakke om stemning og uttrykk - "det er vanskelig å få innlevelse, hvis du ikke har peiling på hva du skal spille". En uttrykker at man "må ha overskudd" uten at begrepet "overskudd" blir definert i denne dialogen. På den andre side er det interessant at mange av informantene er enige om at fordi skolekoret er stort (ca 60 sangere), obligatorisk og skal uttrykke det samme - "en norm" - så kan man ikke vente på at alle har fått overskudd før man begynner å snakke om budskapet i sangen. Elevgruppen sier at det er en kjent problemstilling at i vanskelige partier har man ikke krefter eller overskudd til å ha tanker om uttrykk, stemning eller budskap. Da går all konsentrasjon til å forsøke å mestre det musikalske materialets motoriske og musikalske utfordringer. Men når det det musikalske materialet i en annen sekvens blir mindre utfordrende - når sekvensen mestres på strukturelt / idiomatisk nivå - så oppstår muligheten til å tenke på emosjonell styring og det estetiske objektet. Dette stemmer med

funn i kap. 4.1.9 og det stemmer også overens med andre beskrivelser av hvordan møtet med et nytt verk kan føles:

A colleague – a member of a prestigious choir – described his changing relationship with a large-scale choral work over several weeks of rehearsal. At the early sessions he found the piece fairly tedious and uneventful, heavy going and lacking in significance, except for a couple of moments here and there. The experience was, he said, a bit like travelling through an arid desert, now and then coming across an occasional oasis of interest. But as rehearsals passed and with growing familiarity, more watering places were discovered, more pages contained moments of interest and significance. By the time of performance the desert had become a lake”
(Swanwick 1994, s. 45)

I dette tilfellet beskrives møtet med et nytt verk i starten som en ørkenvandring med noen få oaser av interesse og signifikans, men ved fremføringen har hele ørkenen blitt til en innsjø (av interesse og signifikans). En didaktisk konsekvens av dette – isolert sett - er at ensemblelederen bør vente med å sette i gang den andre planlagte runden av 'den estetiske samtalen' (fase 4) til elevene har fått et inntrykk av det musikalske materialet og mestrer *noe av det*, slik at de kan begynne å skape emosjonell styring og få frem det estetiske objektet. Likevel vil jeg anbefale en innledende 'estetisk samtale' fordi dette skaper en ramme for konstruksjonen av det estetiske objektet hos den enkelte og fordi ensemblemedlemmene begynner å ta musikalske valg veldig tidlig i prosessen. Den foreløpige konklusjonen med utgangspunkt i elevenes uttalelser er at ensemblelederen bør sette i gang den estetiske samtalen senest når ensemblet begynner å mestre noen lette partier. På den måten oppstår det også noen *oaser av interesse* – for å bruke vennen til Swanwick sin metafor. Og oasene vil sannsynligvis virke som energiinnspøytning i innøvningsarbeidet.

4.2.7 Intensjonsbeskrivelsenes betydning i fremføringssituasjonen

I denne delen av intervjuet dreier det seg om intensjonsbeskrivelsene som ble formulert underveis i innøvningsprosessen, og som alle musikere hadde tilgjengelig på forestillingene. I hvilken grad brukte musikerne intensjonsbeskrivelsene under forestillingene? Og hvor var oppmerksomheten på forestillingene?

Fokusgruppeintervju fra 05:29 (video 3)

Lærer: Med tanke på alle de tankene her om teksten og om felles uttrykk. - Når vi kom til konsertperioden og fremføringsperioden, var det noen som brukte det skjemaet hvor intensjonene sto og leste litt på det? ... Eller var det liksom bare ... i dere uten at noen trengte å gjøre noe aktivt for å få det ut igjen, eller?

Gitarist: - Jeg virket veldig inne i det, egentlig.

Pianist: I hvert fall i konsertene var det sånn (viser med hånden) – den sangen var ... (viser med hånden) da

vet du hvilken ... Da visste du liksom hvilken intensjon den sangen hadde.
Fløytist: Du blir bedre og bedre kjent med musikalen, liksom, så...
Pianist: Ja, du ser det på skuespillet. Du trengte liksom ikke alltid lese deg til det.
Gitarist: Du prøvde å komplementere (skue)spillet, på en måte.
Trompetist: Det ble jo naturlig at du var fokusert på hvordan stemningen var på scenen istedenfor på hvordan du hadde skrevet ned hvordan du skulle ...
Lærer: Så mange sier det samme: At dere gikk vekk fra å se på det vi hadde avtalt eller se på listene?
Bassist: Ja, litt i alle fall

En del av elevene som bekrefter at når den neste sangen skulle gå i gang, så ”visste du hvilken intensjon den sangen hadde” eller ”jeg virket veldig inni det”. Dette tolker jeg som at noen i elevgruppen hadde intensjonen for sangen ”i seg” eller ”klart for seg” når sangen gikk i gang. Intensjonen ”dukket opp” når sangen gikk i gang og var på en måte ”embodied” i dem.

Flere elever bemerker at de lar seg inspirere av det som skjer i scenebildet – ”du ser det på skuespillet. Du trengte liksom ikke alltid lese deg til det”, ”du prøvde å komplementere skuespillet på en måte”, ”det ble jo naturlig at du var fokusert på hvordan stemningen var på scenen istedenfor på hvordan du hadde skrevet ned hvordan du skulle...”. Så aksjonene på scenen ble av noen elever benyttet som påminnelserinput om låtens uttrykk. Andre elever opplevde det mer naturlig å tilpasse og kalibrere egen emosjonell styring som en interaktiv handling (komplementering) tilpasset skuespillernes / sangernes / dansernes aksjoner og energinivå enn å bruke intensjonsbeskrivelsen fra listen.

Av dette tolker jeg at intensjonsbeskrivelsene – fra elevenes perspektiv - mest hadde funksjon tidlig i innøvingsprosessen som et pedagogisk grep for å få fokus på dette aspektet i innøvingsarbeidet. Når det kom til forestillingene var holdningen til intensjonsbeskrivelsene delt i følgende kategorier:

- Intensjonsbeskrivelsene og det estetiske objektet var så godt innarbeidet i noen elevers bevissthet, at intensjonsbeskrivelsene ikke ble brukt
- Noen brukte intensjonsbeskrivelsene aktivt før sangen som skulle spilles
- Noen valgte å følge med på scenen og styre emosjonelt etter dette
- Noen kombinerte flere av disse

4.2.8 Hvordan beskriver elevene virkningen av ’den estetiske samtalen’?

Alle elever i musikalorkesteret bekrefter at ’Den estetiske samtalen’ ”gjør noe med spillet mitt” (4.2.1) og alle bekrefter at det føles mer tilfredsstillende når man som

musiker forstår hvilken stemning man skal være i når man spiller en bestemt sang (4.2.2). Elevene sier om virkningen av 'den estetiske samtalen':

- 'Den estetiske samtalen' bidrar til å forstå hva som foregår i musikalens unike univers og bidrar til at hele ensemblet reagerer adekvat og samtidig på det som skjer på scenen, hvilket elevgruppen betrakter som tegn på god kvalitet (4.2.1).
- Elevene nevner at 'den estetiske samtalen' fører til samstemthet innad i ensemblet på en annen måte enn den innøvningsmetoden som fokuserer på musikkens materiale (4.2.1).
- Elevene sier at på et tidlig stadiet i innøvningsprosessen er det ofte mer bruk for å øve seg enn på å delta i 'den estetiske samtalen'. I uttalelsene ligger det en holdning om at elevene synes det er legitimt å investere tid "der skoen trykker" i stedet for å delta i 'den estetiske samtalen'.
- I vanskelige partier har man i starten ikke krefter eller overskudd til å ha tankene på 'den estetiske samtalen'. Da går all konsentrasjonen til å mestre det musikalske materialets motoriske og musikalske utfordringer. Men når det musikalske materialet i en annen sekvens blir mindre vanskelig, kommer overskuddet tilbake til å tenke på 'den estetiske samtalen' (4.2.6).
- Forutsetningene for å trø over terskelen for å utøve fysisk gestikk og emosjonell styring er at musikeren både:
 - Forstår "det som skal uttrykkes"
 - Våger å uttrykke det
 - Ikke føler det som en plikt
- 'Den estetiske samtalen' gir input til å forstå stemningen i sangen, som igjen senker terskelen for å våge å utøve musikalsk gestikk (bevegelser, ansiktsuttrykk, fysiske gester). Trompetist og gitarist er enige om oppførselsendringen fører til at kvaliteten på eget spill oppleves som bedre, hvilket stemmer overens med annen forskning. (4.2.2).
- Når man som musiker forstår hvilken stemning man skal være i, har brutt "komfortgreia" og begynner med fysisk gestikk eller emosjonell styring i spillet sitt, skjer det noe med enkeltmusikeren (bandmusikere): Det oppstår et engasjement eller eierforhold som gjør at det blir vanskelig å "bare" spille - uten emosjonell styring. Bassisten kaller det "et eierforhold på samme måte som hos skuespillere" (4.2.4).

- Elevgruppen oppfatter at når det gjelder det å skape et estetisk objekt i sluttproduktet, finnes det to typer øving å nå dette gjennom: 1) Det estetiske objektet springer ut av materialet - krever mye overøving. 2) Når det estetiske objektet defineres tidlig og den emosjonelle styringen retter seg mot dette fra starten av innøvingsprosessen oppleves det som snarvei til kvalitet (4.2.1).

4.3 Hva er virkningsfulle didaktiske design i innøvningsprosessen i ensemblerpill i en videregående skole hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet?

I dette kapitlet sammenfatter jeg de didaktiske konsekvensene av funnene fra kapittel 4.1 og 4.2 i forhold til å peke på hva som er virkningsfulle didaktiske design hvis målet er å realisere et tydelig estetisk objekt i sluttproduktet. Vekten vil være på forhold som har med undervisningsdesignet å gjøre. Beskrivelse og innhold av 'den estetiske samtalen' finnes i kapittel 4.1 og elevenes beskrivelser av virkningen av 'den estetiske samtalen' finnes i kapittel 4.2.

Funnene viser at elevene begynner å ta musikalske valg som angår det estetiske objektet fra veldig tidlig i innøvningsprosessen. Derfor bør lærerteamet i en musikalproduksjon møtes før innøvningsprosessen begynner og gjennom 'den estetiske samtalen' formulere de viktigste iboende egenskapene i låten, beskrive ekspressive intensjoner, gi guidelines til emosjonell styring og gi en tolkningsramme for resten av innøvningsprosessen (4.1.1). I etterkant anbefales det å gjennomføre en innledende 'estetisk samtale' rundt lærergruppens formuleringer som starten på innøvningsprosessen av hver låt.

Ensemblelederen bør være oppmerksom på at når enkeltelever presterer på strukturelt / idiomatisk nivå, er man på et avgjørende punkt i innøvningsprosessen med noen muligheter og noen farer. Funn viser at 1) Her kan innøvningsprosessen enten fortsette mot et tydeligere estetisk objekt, dersom ensemblelederen iverksetter andre runde av 'den estetiske samtalen' på det riktige tidspunktet, 2) Dersom spilling på strukturelt/idiomatisk nivå foregår over lengre tid uten ny input (overøving), for eksempel fordi ensemblelederen venter for lenge med å gi ny input (den andre runden av 'den estetiske samtalen') kan ensemblemedlemmer utvikle emosjonell styring i en uønsket retning (4.1.5). Funn fra annen forskning viser at overøving på dette tidspunktet i innøvningsprosessen kan føre til at utviklingen kan stagnere på strukturelt / idiomatisk nivå, dersom eleven blir lei eller tilfreds med et " greit resultat" (4.1.5). Elevene nevner at overøving på strukturelt / idiomatisk nivå er en kjent innfallsvinkel til å finne eller skape stemning ut fra det musikalske materialet alene. Men med farene som også er forbundet med overøving (utvikling i feil retning, stagnering) vil denne studiens anbefaling være å heller iverksette andre runden med 'den estetiske samtale' og derigjennom guide

ensemblemedlemmene gjennom 'det tredje metaforiske skiftet' før man gjennomfører overøvingen.

Når enkeltmedlemmer i ensemblet presterer på strukturelt / idiomatisk nivå før alle andre i ensemblet er et forslag til didaktisk konsekvens å rettlede enkeltmusikere i korte, private 'estetiske samtaler' i perioden frem hele ensemblet blir klar for til den andre runden med planlagt estetisk samtale, for å sikre utvikling i ønsket retning. Hvis ensemblet mestrer noen partier før andre på strukturelt / idiomatisk nivå er rådet fra elevene at den andre, planlagte runden med 'den estetiske samtalen' må gjennomføres i flere omganger i takt med at nye partier mestres (4.2.7).

Når noe skal justeres så seint i innøvningsprosessen at den emosjonelle styringen er på plass, kan det være det riktig å bruke 'den estetiske samtalen' som verktøy i stedet for å gå tilbake til detaljinstruksjon på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå. Funn viser at musikerne kan ha nok forutsetninger (tolkningsramme omkring låten og forståelse av det estetiske objektet) for å ta avgjørelser på manipulativt, konvensjonelt og strukturelt/idiomatisk nivå på egen hånd (4.1.6).

Ensemblelederen bør gjennom 'den estetiske samtalen' inspirere og gi musikerne lyst til selv å ville utføre emosjonell styring og gestikk. Dette må balanseres med elevenes behov for autonomi (se kapittel 4.2.3), for eksempel ved å peke på elementer i verket som *kan* tolkes som symboler (uten å tolke disse symbolene) og ved å "åpne" et tolkningsrom som kan viderefortolkes av elevene selv og gi inspirasjon til gestikk og emosjonell styring.

Forsøk å lede ensemblet og ensemblemedlemmene helt til topps i den musikalske utviklingssekvensen før første forestilling. Dette krever normalt en del øving etter den andre runde av planlagt 'estetisk samtale'.

Noen elever mener at når man først har mestret en låt på symbolsk nivå og har fått frem et tydelig estetisk objekt, så vil det være en indre trang for å få det til igjen. Funn viser at andre elever etter å ha spilt med emosjonell styring plutselig "sovner" og kan plutselig spille uten emosjonell styring. Funn viser også at de kan "vekkes" ved å hinte til den estetiske samtalen dersom den emosjonelle styringen har blitt grundig forklart gjennom 'den estetiske samtalen' i løpet av innøvningsprosessen (4.1.5 / 4.1.7/ 4.2.4).

Dersom justeringer trengs etter at innøvningsprosessen har kommet så langt at emosjonell styring er på plass, kan det være hensiktsmessig å bruke 'den estetiske samtalen' som verktøy i stedet for instruere i detalj på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå. Ensemblemedlemmene klarer å omsette 'den estetiske samtalen' til adekvate fysiske og motoriske endringer (4.1.6).

5.0 - Oppsummerende og perspektiverende drøfting

I dette forskningsprosjektet har jeg prøvd ut et forskningsdesign hvor jeg fokuserer på en intervensjon - 'den estetiske samtalen' - og undersøker hva den fører til av fordeler og bakdeler i en innøvningsprosess.

I det følgende skal jeg diskutere jeg mulige implikasjoner for musikkpedagogisk arbeid og musikkutdanning. Til slutt peker jeg på noen naturlige utvidelser i forlengelsen av dette forskningsprosjektet.

5.1 Hvilke sammenhenger kan 'den estetiske samtalen' brukes i?

Det er mest opplagt å benytte den estetiske samtalen i en form for ensemblearbeid som likner det jeg har arbeidet med i denne oppgaven. I ensemblearbeid med musikalorkesteret på videregående skole kan 'den estetiske samtalen' innføres og benyttes slik som beskrevet i kapittel 4. I hvilken grad funnene i denne studien kan være relevante for andre ensembletyper, andre typer ensembleledere og musikk fra andre stilhistoriske perioder er et annet spørsmål.

Som beskrevet i innledningen er musikkallåter / teatermusikk en sjanger hvor det er relativt tydelig hva som er det estetiske objektet i hver enkelt sang fordi hver sang har en tekst som er satt inn i en kontekst med referanser i mange retninger og det er "normal" symbolsk diskurs. De verktypene som ikke har et tydelig program, kan stadig berøre oss estetisk ved å appellere til våre emosjoner, og dette kan man verbalisere i 'den estetiske samtalen'.

Verk kan også være forskjellige med hensyn til hva det er i det klingende verket som fanger og vedlikeholder publikums interesse. Noen verk legger opp til at utøvernes evne til å skape vakker estetisk opplevelse skal bære publikums interesse. Andre verk kan ha store materielle utfordringer og legger opp til at utøverens imponerende tekniske mestring skal skape en Wow-effekt og bære publikums interesse. En tredje kategori av verk har kanskje et ganske enkelt musikalsk materiale og legger opp til at utøvernes emosjonelle styring skal bære publikums interesse. I en fjerde kategori kan komponistens

lek med struktur og tekstur i lydbildet være det sentrale. Her vil idealet for utøveren være å spille ”objektivt” og presist og unngå emosjonell styring av enhver art for at disse strukturer og teksturer fremstår som objektive, rene og klare (for eksempel serialisme og minimalisme). Flere kategorier kan sikkert også beskrives. Innad i det samme verket kan man forestille seg at fokus skifter mellom kategoriene. For ensemblelederen og ensemblemusikere gjelder det å kunne gjennomskue verkets estetikk og hva det krever av utøveren – om det er adekvat emosjonell styring, imponerende teknisk overskudd, minst mulig emosjonell styring eller noe helt annet. Denne forskningens funn retter seg primært mot verk (og partier i verk) der det estetiske objektet som skal skapes er tydelig og der musikernes emosjonelle styring er et avgjørende element i det klingende produktet.

5.2 Den musikalske utviklingssekvensen som arbeidsredskap for musikkpedagogen

Forskningsprosjektet har vist at den musikalske utviklingssekvensen til Swanwick kan benyttes til å vurdere det enkelte ensemblemedlemmets økende mestringsnivå gjennom innøvningsprosessen. Det skaper muligheter for å bruke den musikalske utviklingssekvensen aktivt i innøvningsprosessen og i vurderingsarbeid i ensemblespill på videregående skole. Noen aspekter må imidlertid overveies grundig før man knytter utviklingssekvensen til en karakterskala: Det forventes at alle ensemblemedlemmer utvikler seg gjennom innøvningsprosessen. Hvis alle ensemblemedlemmer når til topps i den musikalske utviklingssekvensen, skal alle da ha toppkarakter selv om det har vært stor forskjell på tempoet gjennom stadiene? Eller er det de medlemmene som nådde toppen først som skal ha toppkarakter? Eller de som klarer å gjenskape det estetiske objektet gjennom emosjonell styring i forestilling etter forestilling? Bør vurderingen ta hensyn til at det samme verket kan variere mye i vanskelighetsgrad fra stemme til stemme? Bør den eleven som hadde få materielle utfordringer få samme karakter som den med mye større materielle utfordringer, hvis begge presterer på øverste nivå? Både Rui (2010, s. 61) og Swanwick (1994, s. 106) nevner at fagmiljøet bør etablere en felles forståelse av hvor vanskelig det musikalske materialet bør være for at man kan oppnå de ulike karakterene. På den måten kommer karakteren både til å avhenge av materialets vanskelighetsgrad og stilforståelse så vel som nivå 7 og 8 i utviklingssekvensen, som i mine øyne bør justeres i et eget forskningsprosjekt men der for eksempel emosjonell styring bør inngå.

Med grunnlag i funnene i denne oppgaven som sier at 'den estetiske samtalen' sin andre runde bør iverksettes når medlemmer begynner å mestre deler av verket på strukturelt / idiomatisk nivå, bør man vurdere om musikkpedagoger under utdanning skal få trening i å identifisere det enkelte ensemblemedlemmets nivå i den musikalske utviklingssekvensen og i å sette i gang den estetiske samtalen på de rette tidspunktene.

5.3 Estetikkoppfattelse i bevegelse

Funn i denne studien styrker synspunkt som hevder at musikkpedagoger og musikere må løsrive seg fra et romantisk estetikk- og musikk-syn, der musikeren bare spiller notene slik komponisten har skrevet dem med en tro på at verkets geniale kvaliteter står frem (Holdhus & Espeland 2013, s. 6). Slike holdninger har jeg selv opplevd i det skandinaviske musikk-miljøet både hos ensembleledere, pedagoger og utøvere på alle nivåer. Forskning på produksjoner fra Den kulturelle skolesekken tyder på manglende refleksjon blant musikere om konserten føles meningsfull for publikummet (Holdhus & Espeland 2013, s. 6).

Både teori og funn i denne studien har styrket meg i troen på at musikkpedagoger i sterkere grad bør reflektere over sitt eget musikalske grunnsyn. Man har egentlig forlatt snever formalistisk estetikk hvis man er enig i en av disse påstandene: Den høyeste topp av estetisk opplevelse oppstår når mottakerens 'schemata' aktiveres og kombineres på nye måter. Musikalsk kommunikasjon (formidling) er overordnet teknisk mestring. Fremføringen av verket blir bedre hvis utøveren tilfører egen emosjonell styring. Poenget mitt med å trekke dette frem er å påpeke at kanskje mange musikere og musikkpedagoger allerede har beveget seg dit og å understreke at ulike musikkfilosofiske grunnsyn ikke nødvendigvis utgjør så stor forskjell i praksis for utøveren. Funnene er at det føles riktig og givende å jobbe for å skape et estetisk objekt som er avhengig av både utøverens handlinger så vel som iboende egenskaper og at det gir bedre kvalitet. Men for ensemblelederen og musikkpedagogen (og dermed musikkutdanningsinstitusjonene) utgjør skiftet i estetikkoppfattelse en forskjell. Funnene i denne studien peker mot at ensemblelederen får mer kvalitet ut av innsatsen utøveren legger i innøvingsarbeidet når det tas høyde for skapningen av det estetiske objektet på de rette tidspunktene i innøvingsprosessen.

5.4 Et utvidet talentbegrep og musikkutdanningsinstitusjonene

I Norge pågår det i musikkmiljøet en – foreløpig - uformalisert debatt om kulturskolenes og musikklinjenes plass i ”fødekjeden” inn mot bachelorstudiene for utøvende musikk. Merkelig nok handler debatten frem til nå stort sett om fødekjeden inn mot de klassiske studiene. Utøvende studier i jazz, musikkvitenskapstudier, lærerhøgskolestudier, barnehagestudier og frittstående bachelorstudier i musikk har så vidt det er meg bekjent ikke formidlet en liknende kritikk til musikklinjefagmiljøet. Budskapet som oppfattes på musikklinjene er at institusjonene for utøvende musikkutdanning med Norges Musikkhøgskole i spissen melder at det er for lavt nivå på elevene som kommer fra videregående skole. Reaksjonen i musikklinjemiljøene er at kanskje elevene har med seg andre kvaliteter enn dem som det klassiske musikkutdanningsmiljøet ser. I et referat fra et møte i Nasjonalt fagråd for musikk, april 2013, siteres Ingrid Maria Hanken ved Norges Musikkhøgskole slik:

Arbeidslivet er i endring – ein orkestermusikar må til dømes ut og ”møte ungar”. Vi må endre tanken om kva det er å vere utøvande musikar eller lærar. Vi må flytte på tankegangen i utdanningssystemet. Det må også vere arbeidsdeling, slik at ikkje alle må kunne alt – då blir ingenting godt nok. (Furholt 2013, s. 7)

Her signaliserer Norges Musikkhøgskole noe annet enn det som har nådd frem til musikklinjemiljøet. Det kan se ut som om en endringsprosess er på gang internt på Norges Musikkhøgskole også. Kanskje situasjonen er den at musikklinjene leverer studenter med ferdigheter, kunnskaper og erfaringer som er klar for nye tanker om hva det er å være utøvende musiker mens de klassiske musikkutdanningene ønsker studenter med tradisjonelle og smallere ferdigheter, kunnskaper og erfaringer spisset mot det nåværende systemet?

Empirien i dette forskningsprosjektet viser at evnen til å omsette ideer om kontekst, symboler og stemning til å skape emosjonell styring er samsvarende med god kvalitet. Hvor har trompetisten og gitaristen utviklet deres evne til å skape emosjonell styring? Som nevnt i kapittel 1 har begge disse elevene vært med i musikalproduksjonen to år på rad. For trompetistens del som skuespiller/sanger/danser i VG2 (gitaristen var med i musikalorkesteret). Begge har også erfaring med skuespillerarbeid i VG1-faget ”Musikk, dans, drama”.

”Fremavles” de største talentene ved å frita dem fra å være med i store MDD-produksjoner for i stedet å la talentene øve seg mest mulig alene (slik noen i det klassiske

musikkutdanningsmiljøet ønsker)? Eller bør elevene få med seg stilkunnskapen, samarbeidserfaringene og de tverrkunsthaglige erfaringene med å skape emosjonell styring som det gir å være skuespiller, sanger og musiker i for eksempel store musikalproduksjoner? Uttalelsene til elevene levner liten tvil om at de tar i bruk tverrkunsthaglige kunnskaper, og at de mener det fører til bedre musikalsk kvalitet. Spørsmålet som bør stilles er om denne kunnskapen anerkjennes og verdsettes og videreutvikles på bachelorstudiene for utøvende klassisk musikk? Kritiske tunger hevder at disse utdanningsinstitusjonene på mange måter henger fast i musikkfilosofisk tankegods, strukturer, fag og repertoar fra romantikkens og 1800-tallets Leipzig-konservatorium. Temaet er høyaktuelt og kan ses på som et innslag i debatten om kunstfagernes status, ressurstildeling i norsk skole og fagsammensetningen på musikklinja. Dette har nettopp vært til diskusjon i musikklinjefagmiljøet på den nasjonale MDD-konferansen i Ålesund, september 2015.

5.5 Skaper utvidede forventninger til en utdannet musiker behov for en ny, samlende musikkfilosofi?

Så godt som alle de profesjonelle symfoniorkestrene i Norge spiller populærmusikk i større eller mindre grad som et ledd i å fornye publikummet sitt. I august 2015 opplevde jeg den tidligere musikklinjeeleven og artisten Lido (Peder Losnegård) i en hel konsert med egenkomponert og egenarrangert musikk med Kringkastingsorkesteret (KORK). Musikkstilen hans ligger i et globalt stilperspektiv som er i forkant av utviklingen i et krysningspunkt mellom singersongwriter/ techno / house / rap. Det er i mine øyne utvilsomt en masse emosjonell styring i denne produksjonen både hos artist og symfoniorkestermusikerne. Kan Lido ha tatt skade av eller hatt glede av å ha gått på musikklinja og vært skuespiller/sanger/danser i en musikalproduksjon og av å ha brukt 5 timer i uken i to skoleår på å lære seg stiltrekk i vestlig musikk? Har dette hindret hans kunstneriske utvikling? Hvorfra tapper KORK-musikerne stilkunnskapen til å fremføre Lido sin nyskapende musikk på en adekvat stilistisk måte?

Det er ikke bare orkestermusikerne som møter utfordringer og forventninger om å mestre andre stiler enn Leipzigkonservatoriets stilutvalg. Alle nyutdannede musikkpedagoger er nødt til å ta i bruk populærmusikk i noen grad i møtet med barnehagebarnet, kulturskoleeleven, bandet, korpset, koret, klassen, eleven på musikklinja eller i jobben som organist. Hvor skal alle disse lære om stilkunnskap og emosjonell styring i de stilene "alle" vet de kommer til å holde på med?

Spørsmål som kan informere debatten som foregår kan for eksempel være: Kan fremtidens musikkpedagoger ha nytte av stilkunnskapen og de mange ulike innfallsvinklener til begrepet emosjonell styring som man får på musikklinja? Bør slike kunnskaper telle ved en opptaksprøve? Hvordan kan de prøves ut? Hvor bredt eller smalt er egentlig talentbegrepet? Skal orkestermusikerne lære å ”slå seg løs” med fysisk gestikk og emosjonell styring først når de via prøvespill har fått orkesterplass midt i 20-årene, eller er det gunstig at de har begynt på en slik læringsprosess tidligere? Vil det skade deres ”klassiske” oppdragelse eller vil de tvert imot spille klassisk musikk bedre med en slik erfaring? Skal musikklinjene betjene bare Norges Musikkhøgskoles behov? Eller er det andre musikkutdanningsinstitusjoner og andre behov i landet som også er viktige? Hva med det allmenndannende formålet med musikklinjene?

Den musikalske ”fødekjeden” fra barnehage og inn i musikkutdanningsinstitusjonene og videre ut i arbeidslivet har blant annet vært debattert på nasjonalt nivå i Irland på den tidligere nevnte MEND-konferansen. Workshops og debatter med innlegg av gjesteforelesere med ulike musikkfilosofiske ståsteder, som for eksempel Reimer og Elliot, førte frem mot en musikkfilosofisk plattform tilpasset de lokale særtrekkene ved Irlands musikkultur. Plattformen dannet utgangspunkt for en rekke vedtak og foreslåtte tiltak (Heneghan 2001) – som jeg har valgt å vedlegge som vedlegg 5 i denne oppgaven. Se for eksempel punkt 16 – 18 (Heneghan 2001, s. 429-430). Kanskje Norge trenger en lignende debatt på nasjonalt nivå?

5.6 Etablering av et felles estetisk fagspråk

Min erfaring med å arbeide blant musikkpedagoger i Norge er at ”estetikk er vanskelig, så det snakker vi sjelden om”. Det er et paradoks med tanke på legitimering av kunstfagene i norsk skole og i samfunnet generelt at det pedagogiske miljøet i stor grad mangler et fagspråk til å snakke om og debattere estetikk. Denne masteroppgaven vil kanskje kunne bidra i noen grad til etablering av et estetisk fagspråk blant musikkpedagoger - med de begrensninger som ligger i utvalget av teorier. I vedlegg 5 fremgår det at etterutdanningskurs i Irland blant annet bør ha dette som en av flere innholdskategorier (se punkt 35 og 36).

5.7 Videre forskning i forlengelse av denne oppgaven

I løpet av oppgaven har jeg pekt på svakhetene i beskrivelsen av den musikalske utviklingssekvensens nivå 7 + 8 (Swanwick 1994) ved å referere til estetiske teorier. For å

fullgodt justere nivåbeskrivelsene, kunne et eget forskningsprosjekt vært opprettet med dette som mål. Intersubjektivitet blant lærere på videregående skole i bedømmelser av Swanwicks nivå 7 og 8 ville vært sentralt.

I dette forskningsprosjektet foregår det et møte mellom elever med bakgrunn i formelle læringsarenaer (symfoniorkester, korps, kor) og elever med bakgrunn i uformelle læringsarenaer (band). Det ble gjort flere antydninger til funn. For eksempel kan det se ut til - ut fra studier av bare en låt - at elever med bakgrunn fra *uformelle* læringskulturer bevarer emosjonell styring gjennom resten av prosessen når de først har kommet i gang med den. Det skjer i mindre grad for elever fra *formelle* læringskulturer, som i blant underpresterer på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå og må minnes om den emosjonelle styringen for å huske å utføre den. Feltnotatene fra andre låter var ikke like entydige som når det gjelder den estetiske samtalen, så dette har bare status som en tendens frem til at flere låters innøvningsprosess eventuelt har blitt analysert. Temaet og vinklingen virker både forskbart og fruktbart. Eventuelle funn kan ha potensial til å informere ensemblelederen om tilrettelegging for møtet mellom læringskulturene som ofte skjer på musikklinja (og for de fleste musikere og musikkpedagoger i vår tids musikkbransje) og for hvordan begge kulturene kan forberedes på møtet som vil skje for alle utdannede musikere før eller siden og for å lære av hverandre.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och Reflektion* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB
- Armstrong, J. (2000). *Move Closer: An Intimate Philosophy of Art*. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Bakhtin, M. M. (1924). 'The problem of Content, Material and Form in Verbal Art'. I Michael Holquist and Vadim Liapunov (red.) *Art and Answerability: Early Philosophical Essays* (1990). Austin: University of Texas Press
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake In the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1-14
- Bell, P. (2004) On the Theoretical Breath of Design-Based Research in Education. *Educational Psychologist* 39 (4), 243-253
- Bresler, L. (2013). The Spectrum of Distance: Empathic Understanding and the Pedagogical Power of the Arts. I B. White & T. Costantino (Red.), *Aesthetics, Empathy and Education* (s. 9-28). New York: Peter Lang.
- Bunting, R. (1977). The Common Language of Music. *Music in the Secondary School Curriculum*, Working Paper 6, Schools Council, York University
- Collins, A. M. (1992). Towards a Design Science of Education. I E. Scanlon & T. O'Shea (Red) *New Directions in Educational Technology* (s. 15-22). Springer. Berlin
- Colwell, R. & Wing, L. (2004) *An orientation to music education: Structural knowledge for teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Cook, N. (1990) *Music, Imagination and Culture*. New York: Oxford University Press

- Cronbach, L. J. (1982) *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- diSessa, A. A. (1991). Local Sciences. Viewing the Design of Human-computer Systems As Cognitive Science. I.J. M. Carroll (red.) *Designing Interaction: Psychology at the Human-computer Interface* (s. 162-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J. W. & King, E. C. (2004) Strategies for Ensemble Practise. I A. Williamon *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (Kap. 6, s. 105-122) Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: The Penguin Group
- Furholt, A. (2013). Nasjonalt fagråd i musikk - Referat frå møte 30.04.2013. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/Nasjonalt_fagrad_i_musikk_300413_red_10_09_2013_NMH.pdf
- Gorbman, C. (1987). *Unheard Melodies: Narrative Film Music*. London: BFI Publishing
- Haynes, D. J. (1995). *Bakhtin and the Visual Arts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Heneghan, F. (2001). *A review of Music Education in Ireland, Incorporating the Final Report of the Music Education National Debate (MEND - Phase III)*. Dublin: MEND / Dublin Institute of Technology
- Holdhus, K & Espeland, M. (2013). The Visiting Artist in Schools: Arts Based or School Based Practices? *International Journal of Education & the Arts* 14 (1-20)
- Jørgensen, H. (1993). *Hovedoppgaven. Skikk og bruk i oppgavearbeidet*. Oslo: Novus Forlag
- Koestler, A. (1964) *The Act of Creation*, New York: Macmillian

- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene - Bind 2: Humanistiske forskningstradisjoner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a New Key*. New York and Cambridge: MA: Mentor Books and Harvard University Press
- Langer, S. K. (1967). *Mind: An Essay on Human Feeling (Vol. 1)*, Baltimore: John Hopkins Press
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form - A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft. Håndbok i ideutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Reimer, B. (1994). Is Musical Performing Worth Saving? *Arts Education Policy Review* 95 (3) s. 2-13
- Rui, E. (2010). *Vurdering i hovedinstrument - Hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?* (Mastergradsoppgave, Norges Musikkhøgskole)
- Silva, C. C. F. (1998) *Composing, Performing and Audience-listening as symmetrical Indicators of Musical Understanding*, Upublisert PhD University of London, Institute of Education
- Swanwick K. & Tillman J. (1986) 'The Sequence of Musical Development'. *British Journal of Music Education* 3 (3), 305-39, Cambridge University Press
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London & New York: Routledge
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. London og New York: Routledge

Swanwick, K. (1999/2012). *Teaching Music Musically*. Oxon og New York: Routledge

Swanwick, K. (2011). Musical Development – Revisiting a Generic Theory. I Colwell, R. & Webster, P. (red) *MENC Handbook of Research On Music Learning*. New York: Oxford University Press

Thune, H. (2012). *Mikhail Bakhtin's Aesthetic Object*. Ph.D. thesis at University of Stavanger, Faculty of Arts and Education

Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., Nieven, N. (2006). *Educational Design Research*, Routledge, Abingdon

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfatningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Art Monitor

Zerull, D. S. (2006). Developing Musical Listening in Performance Ensemble Classes. *Arts Education Policy Review* 107 (3), 41-46

Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), s. 45-62

Windsor, W. L. (2011). Gestures in Music-making: Action, Information and Perception. I Gritten, A. & King, E. (Red.) *New Perspectives on Music and Gesture* (s. 45-66). Farnham: Ashgate

Vedleggsoversikt

1. NDS Godkjenning (2 sider)
2. Intervjuguide (1 side)
3. Tabell over design og tidsbruk (1 side)
4. Partitur til låten "Brødre skal vi dele?" (8 sider)
5. MEND s. 428-433 (6 sider)

Vedlegg 1) - NDS godkjenning

Vorsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 1
Fax: +47-55 58 96 5
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 88

Magne Espeland
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergsvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41291 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41291	<i>Det estetiske objektet i ensembleundervisning. Hvordan kan didaktiske design utvikles og forbedres?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Magne Espeland
Student	Jonas Cisar Romme

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2021, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41291

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen Stord/Haugesund sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Prosjektslutt er satt til september 2017, men prosjektleder ønsker å oppbevare datamaterialet frem til september 2021 i påvente mulig Ph.D.-stipendie. Det er derfor gitt informasjon om dette og det innhentes samtykke for oppbevaring. Personvernombudet finner dette tilfredsstillende, men forutsetter at datamaterialet i perioden oppbevares ved Høgskolen Stord/Haugesund, og ber om bekreftelse på dette. Dersom det ikke blir aktuelt med oppfølgingsundersøkelse vil datamaterialet senest 01.09.2021 anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vedlegg 2) - Intervjuguide til stimulert fokusgruppeintervju

Temaer	Intervjuspørsmål
Musikalsk "vei" i livet ditt frem til og under musikklinja.	<p>En åpen del</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er din "musikalske livshistorie" fra barn til du begynte på videregående? - hva har du fokusert på i HOIN og i Ensemble på videregående? - I det frivillige musikkliv ved siden av videregående?
Fasene i en innøvningsprosess relatert til den musikalske utviklingssekvensen	<p>Etter stimula (videosekvens)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva husker du fra denne økten? / Hva observerte du nå? - Hva synes du - ble prestasjonen bedre i løpet av økten? Hva skjedde? - Hva fokuserer du på når du skal spille en helt ny låt? - Når i prosessen føles det mest fruktbart å snakke om hva låten skal uttrykke? - Hva må være på plass først - avtaler om uttrykk eller detaljer om spilling?
Hvordan oppleves 'den estetiske samtalen'? / Estetisk objekt	<ul style="list-style-type: none"> - Hva skjer med deg når vi snakker om hva vi skal uttrykke i en låt? Hvor er dine tanker? - Hva skjer når du spiller låten etter en økt med estetisk samtale? - Gir den estetiske samtalen deg noe input? - Når vi introduserte samtalen om det estetiske om uttrykk tidlig, hvordan er din opplevelse av innøvningsprosessen etter det?
Virksomme undervisningsdesign / Estetisk Objekt	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er virksomt - hva gir fremdrift i øvningsprosessen? Og hva gir input som "sitter igjen" under forestillingene? - Hva er mest effektiv tidsbruk? Mye snakk om estetikk/ lite spilling eller lite men konkret spilleinstruksjon / mye spilling - Hva er mest effektiv tidsbruk? Mye snakk om estetikk/ lite spilling eller lite men konkret spilleinstruksjon + mye spilling. - Er 'den estetiske samtalen' verdt å bruke tid på? - Når i prosessen føles det mest fruktbart å snakke om hva låten skal uttrykke? - I hvilken grad ble intensjonsbeskrivelsene brukt på konserten? - Satt noen av tankene om hva musikken skulle uttrykke igjen på konserten?
Emosjonell styring	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjorde du for å uttrykke tankene? - I hvilken grad lyktes orkesteret med å uttrykke intensjonsbeskrivelsene?

Vedlegg 3) - Tabell over designprinsipper og tidsbruk

Fase	Designprinsipp	Elevgruppe	Øvingsøkt	Tidsbruk i min	Estetisk samtale i min
1	Introdusering av det estetiske objektet gjennom 'den estetiske samtalen' helt i starten av innøvningsprosessen	Band-musikere	11.11.2014	50:50	01:50
2	"Normalt" håndverksmessig fokus på å mestre musikken materiale. I denne fasen initierer lærer ikke den estetiske samtalen, men tar tråden opp hvis elever eller lærerkollegene tar initiativ til det.	Band-musikere	11.11.2014		-
		Band-musikere	14.11.2014	18:00	01:50 (gitarist initierer)
		Band-musikere + vokalister / skuespillere	14.11.2014	17:56	ca. 06:00 henvendt til sangere
		Band-musikere + vokalister / skuespillere / dansere	15.11.2014 konstruksjon og innøving av koreografi, band er til stede	50:00	40:00 Henvendt til dansere / sangere
		Band-musikere + vokalister / skuespillere	16.11.2014 (gjennomkjøring)	02:25	-
		Band-musikere (ikke keyboard)	02.12.2014	10:00	-
3	Gjenninnøving med blåser-stryker-elevgruppen. 'Den estetiske samtalen' introduseres samtidig med noteutdeling til blåser-stryker-elevgruppen ved at bandmusikerne forteller blåser-stryker-elevgruppen om det estetiske objektet. Lærer supplerer.	Hele musikalorkesteret	16.12.2014	22:00	01:20
4	Når alle musikerne i musikalorkesteret mestrer låten på konvensjonelt eller strukturelt/idiomatisk nivå i den musikalske utviklingssekvensen (se kap. 3), leder lærer 'den estetiske samtalen' med fokus på å knytte det estetiske objektet direkte til konkrete elementer i komposisjonen/arrangementet gjennom skiftevis samtale og utprøving.	Hele musikalorkesteret	20.01.2015	28:30	21:50
5	Konsolidering via gjennomkjøringer. 'Den estetiske samtalen' brukes som utgangspunkt / begrunnelse når lærer vil justere på noe.	Hele musikalorkesteret	27.01.2015	10:00	01:00
		Alle (visning av sekvens for 10. klassinger)	28.01.2015	2 x 02:30	-
		Alle (gjennomkjøring)	31.01.2015	3 x 02:30	-
		Alle (gjennomkjøring)	01.02.2015	1 x 02:30 + 01:00	01:00
Tidsbruk frem til generalprøve ca. (summert)				225 min	35 min (+46 min)

- Brødre skal vi dele? -

21 T. *Pf#m* C# B B/D# E E A/E E B E B A/E E B E B

mer of-te galt av sted_

Jeg er in-gen Ro-bin Hood, de-sver-re

Mor mi vil-te on-sket det, men jeg ble ver-rel Sjøe - ler fra de fæt-ti-ge og ri-ke, men når de-re an-dre sjøe-ler

Choir

mer of-te galt av sted_

men jeg ble ver-rel

Fl.

Tpt.

Vln.

Vc.

p

sim

p

sim

Pno.

B B/D# E A/E E B B/D# A/E E B E B A/E E B E B A/E E B E B

sf

Gtr.

E. Bass

C# C# B B/D# E B B/D# A/E E B E B A/E E B E B

Dr.

C

3

4

- Brødre skal vi dele? -

30

T. A A E B E A E
Swing D A F#m A F#m E
vil jeg li-ke: At vi brød-re de-ler! Jeg er kun en he-ler, og hol-der fast på det jeg har
Siver: Folk pass godt på alt du ei - er ty-ver lu-rer her og der!

Choir vil jeg li-ke: At vi brød-re de-ler! Folk pass godt på alt du ei - er ty-ver lu-rer her og der!

Fl. *fp*

Tpt. *fp*

Vln. *fp*

Vc. *fp*

Pno. A A E B(omit) *fp* A F#m A F#m E
(8).....

Gtr. N.C.

E. Bass A A E B(omit) N.C. A F#m A F#m E

Dr. *p* 4

- Brodrene skal vi dele? -

straight

E

5

40 T. Vi er kjent for vå-re vei - er, merk deg all-tid_hvor vi er
 C#m G# C#m B C#m G# C#m G# E B
 No - en kjø-per frei-se med eng - le-sang og from-me ord, men_ han dør som fat- tig_ mann

Choir Vi er kjent for vå-re vei - er, merk deg all-tid_hvor vi er
 Alle: men_ han dør som fat- tig_ mann

Fl. *p* *mp* *mp* *mp*

Tpt. *p* *mp* *mp* *mp*

Vln. *p* *mp* *mp* *mp*

Vc. *p* *mp* *mp* *mp*

Pno. A C#m G# C#m B C#m G# E

Gtr. C#m G# C#m G# E B

E. Bass A C#m G# C#m B C#m G# E B

Dr. E

6

- Brodrene skal vi dele? -

Ver - den vil be - dras, og jeg - er ver - re enn du tror! Lu - rer no - en gang på gang. —

Lu - rer no - en gang på - lu - rer no - en gang på gang. —

47

T. E G# C#m G# C#m E G# B F#m C#

Choir

Fl. *mf*

Tpt. *mf*

Vln. *mf*

Vc. *mf*

Pho.

Gtr. E G# C#m G# C#m E B F#m C#

E. Bass E G# C#m G# C#m E B F#m C#

Dr. *mf*

- Brodrene skal vi dele? -

7

S3 **F** B B/D# E B B/D# A/E E B A A E B(omit)

T. Men jeg kun-ne hatt det My-e my - e ver-re! Ja, jeg lå-ner gier-ne vekk til ven-ner Men... jeg skal ha mer i-gjen i mi - ne hen-der! De... som så er sva-ke

Choir My-e my - e ver-re! i mi - ne hen-der!

Fl. *mp* *mf* *fp* *fp*

Tpt. *mp* *mf* *fp* *fp*

Vln. V V V V *sim* *p* V V V V *sim* *p*

Vcl. *p* *fp* *fp* *fp* *fp*

Pno. B B/D# E B B/D# A/E E B A A E B(omit) 8va

Gtr. B B/D# E B B/D# A/E E B A A E B(omit)

E. Bass B B/D# E B B/D# A/E E B A A E B(omit)

Dr. **F**

8

- Brodrene skal vi dele? -
(marsi)
swing **G**
A P#m A P#m A P#m E A C#m C#m B E

T. N.C. E Det her! ik ke gir til ba ke de vethva somhen der
Folkpass godt på de res pen - ger, ty ver lu ret o ver-ait!
Gjem dem al dri un der sen - ger, huskhva Sil ver har for-talt

Choir
f
Folkpass godt på de res pen - ger, ty ver lu ret o ver-ait!
Gjem dem al dri un der sen - ger, huskhva Sil ver har for-talt

Fl. *p* *mf* *mf*

Tpt. *p*

Vln. *p*

Vc. *mp*

Pno. *p* (8).....!

Gtr. N.C. E

E. Bass *p* A P#m A P#m E A C#m C#m B E

Dr. *p* **G** 4

Vedlegg 5) – Utdrag fra MEND-rapporten (Mehegan 2001, s. 428-433)

20.3 MEND Recommendations

MEND Agenda I - Philosophical Considerations

General

1. Music education in Ireland should be underpinned by an informing philosophy. If this is to reflect the universality of music and music making as experience and faculty, it should itself aspire to universality of appeal and it should, at least, be based on a considered statement of minimal consensus. The philosophy should also take into account generally agreed understandings as to the nature and value of music/music education, appropriate involvements and diversity in what is offered in the curriculum. There should be ongoing collective invocation of fully informed (and ideally detached) judgement on matters germane to music education and support for the values arising therefrom. Promotion of the universality issue is assisted by making **SCHOOL music education the preferred vehicle of transmission**; all other provision should be seen as related to and deriving from that basic dispensation.

Contextual

2. On the understanding that pure aesthetic theory (even that of Absolute Expressionism [Dewey, Langer, Meyer, Leonhard, Reimer]) is too restricting as a basis for contemporary music education with universal appeal, a philosophy which is open to referential and contextual applications should be adopted alongside one taking into account formal and praxial principles. Socio-cultural, functional/utilitarian dimensions in the educational experience should be valued provided the bias is typically towards musical (artistic) intrinsicality over other considerations. The experience being a function of the repertoire, there are eminently serviceable criteria for making judgements of suitable music for the curriculum - based on inherent craft, sensitivity ('feelingfulness'), imagination and authenticity (See Reimer, *A Philosophy*, rev. 1989, p. 133 *et seq.*)
3. If music is to be part of the arts programme, it is unexceptionable that the conduct of the curriculum should conform to artistic theory. There should be a place, as demanded by circumstances, for the application of pure artistic theory, but the more adaptable the programme seeks to be the more flexible it should be in admitting a wider range of musical experience. It should be noted that respect for aesthetic theory is not the equivalent of conforming to the canons and/or repertoire of western art music alone; it is therefore not necessary to disavow it in the interests of supporting other musical genres.
4. The criterion of quality/excellence is typically ineluctable in choosing educational materials and should be the guiding principle.
5. Product and Process are inseparable in music. Music education should seek to respect the importance of both and keep them in constant balance both in practice and in inculcating attitudes.
6. Music education should seek to match musical challenge with the musicianship to respond to it (See Elliott, *MM*, p.132). The recognition of creativity in learners at all

levels should reflect their ability to manipulate materials with increments of skill and originality above the norm, and should be rewarded on that basis.

7. Variety (repertoire) and involvements (activities) in music education should reflect the demands of the class culture. In the Irish context performance and listening should be in a balanced relationship. The possibility of either demanding specialist status should be carefully monitored and provided for. In particular the importance of the special place of performance in music education should derive from a validly popular attitude to it which has been honoured from time immemorial. Ministry to performance in general music education should not be confused with or equated to its specialist demands (see Performance below – MEND Agenda IV).
8. While music education should generally focus on the musical experience itself, as far as possible, it should be remembered that learning *about* music is a valid and necessary pursuit, which should be encouraged. Perusal of American comment on this issue led to agreement that verbalization (use of language and concepts) cannot be dispensed with if this branch of music education is to be adequately covered. Richard Colwell, a major contributor to MEND, is quoted by Reimer in defence of direct learning experience: 'Development of aesthetic perceptual abilities in the arts does not automatically result from performance experiences; the teachable aspects in such developments are knowledge-intensive and dependent on direct, focused learning experience. . . .'¹⁷⁶

MEND Agenda II - The State of Music Education in Ireland.

Advocacy of music education in Ireland should aim at establishing a condition of music education

9. which recognizes school music education as the prime vehicle for inculcation in which
10. Balance, Relevance and Time Management are in a compatible relationship which sets achievable targets, protects standards and interfaces satisfactorily with other areas of music education.
11. which ensures that music education is available, accessible and affordable for all, on a countrywide basis.
12. which recognizes the defining characteristics of performance as a branch of music education and affords it appropriate support across its spectrum, distinguishing between its exploratory and specialist modes and their characteristic demands.
13. in which deleterious discontinuities are identified and removed. The fractured continuum between second- and third-level music education is a current case in point.
14. in which practical and academic components of the curriculum are brought into balance and compatibility which characterizes holistic education.
15. which is underpinned by well-understood philosophical principles and supported by ongoing methodological research.
16. in which all genres of music are initially afforded parity of esteem which is, however, subject to the refining processes of quality assurance and relevance for the ongoing educational need. In particular there is a need (as much socio-cultural as aesthetic) to

¹⁷⁶ Richard Colwell, quoted in Reimer, *David Elliott's "New Philosophy" of Music Education: Music for Performers Only* (Bulletin of the Council for Research in Music Education, Spring 1996, No 128), p.76

close the virtual gap between western art music and popular genres if the school experience in music and the realities of music in community life are to be complementary and compatible. **This is one of the commanding challenges of contemporary music education.**

17. In which the norms of western art music are respected, especially in the area of methodology (**Specific MEND unanimous recommendation**)
18. In which the repertoire and practices of other musics (popular, traditional and multicultural) are reviewed on an ongoing basis as to their timing and suitability for inclusion in the overall dispensation.
19. In which teacher training is relevant to and adequate for the delivery of the curriculum.
20. In which the scope and intent of third-level education in music is subject to ongoing rationalization to ensure the most democratic provision and the optimization of the resources available.
21. In which specialist teaching services are provided and readily available as the need arises.

MEND Agenda III- Continuum in Music Education

22. That the curricula for primary and second-level (junior and senior cycle) music education be systematically reviewed on an ongoing basis (this is provided for in the NCCA documentation) and, if necessary reformed, for theoretical (documented) and practical continuity - and that this exercise be completed by a committee drawn from representation of all the parties involved.
23. That an effective continuity be developed linking second-level (LC) with third-level music education which does not arise merely from a lowering of standard of entry to third-level with the cumulative and downward-spiralling effect of this on the eventual standards reached by graduates. The possibility of developing a two-credit LC music option should be reconsidered, failing which special provision (by subvention) should be made for providing booster studies in music for suitable candidates, particularly in senior cycle for those identified as likely to pursue third-level studies in music. The 1995 White Paper on education referred to such a provision (see McCann - Ref. I P vi).
24. Talent education should be a feature of the overall music education dispensation. This should proceed along lines which recognize giftedness, disproportionate over-achievement and personal commitment as worthy of special provision. Talent education should not discriminate or be seen to discriminate against the general stream but should be based on the understanding that the profession itself and the overall educational dispensation benefits from the selective encouragement and support of giftedness.

MEND Agenda IV – Performance

25. The subdivision of Performance into competent as distinct from proficient and expert levels should be recognized as defining the level at which it must be treated as a specialization. Effective performance cannot be divorced from ideas of skill acquisition and the time frame necessary to achieve the psychomotor facility, *inter alia*, to support it. Considering the provision, in theory at least, that has been made in the school curriculum in the last decade of the millennium to boost music education at all levels, and in third-

level through the proposed ministry of the Academy for the Performing Arts (APA), **the only serious lacuna in Irish music education (again in theory only) is the lack of support, by government subvention, for the performance function at lower levels.** Effective performance typically cannot be achieved in the school ambience, considering the curricular time frames in question. An outgrowth of proficient and expert performance is necessary to support the global enterprise. This must be seriously considered as a specialization deserving of support in the overall interests of music education. **This should be encouraged by way of setting up arts centres throughout the country or by subventions to existing institutions to ensure an adequate distribution of services countrywide.** The peripatetic scheme, if it ever functioned effectively, is ripe for replacement by more permanent structures. Such a provision would merely mirror similar activity throughout the EU, Ireland being the least developed system in this respect within the union (see *Deaf Ears?* Report 1985).

26. Proficiency in Performance should continue to be demanded for third-level entry to music education (**another agreed MEND recommendation**) but this should now be seen against the background of widespread provision of expert performance teaching at lower levels and on the understanding of its being generally available, accessible and affordable.

MEND Agenda V – Assessment

27. Assessment is an underdeveloped resource in Irish music education and there is evidence that it is being inappropriately applied as to its aims (See Ref. II D iiib). The fact that assessment in music can be subjective by nature should not inhibit its being carried out in the first place. Initiatives in this regard should be pragmatically based and should not be taken to levels of obsessive preoccupation with the assessment procedures themselves which can tend to interfere with and detract from the teaching process (See Swanwick - Ref. III P iv for a simplified model worth exploring). It should be used judiciously to test the standards implicit in curricula, and to inform the teaching/learning process; it should always be musically orientated. Assessment is a useful tool across a wide spectrum of applications (See Lehman - Ref. III Piii for an impressive exposé of this theme); without assessment the idea of standards is meaningless, accounting for much of the malaise in Irish Music Education.

MEND Agenda VI - National Music (Multiculturalism)

28. The possibility of the increased presence of Irish Traditional Music and Music of the World's Cultures (multicultural repertoire) in schools should be kept under constant review by a dedicated sub-committee of the Forum for Music. The outcomes of MEND deliberations and analysis are inconclusive on both counts.
29. Pedagogical interaction, in a dedicated sub-committee, between the traditional and formal systems of education should be encouraged to lubricate the processes of cross-fertilising current educational provision with the most promising dimensions of the ITM (Irish Traditional Music) enterprise.
30. The research base dedicated to **methodology** for the enhancement of Irish traditional music modules in formal education should be strengthened at the University of Limerick

The **relevance** of ITM is axiomatic but there would be **difficulties of time and balance** in the curriculum. There seems to be a certain complacency emanating from the aficionados, tending to

confirm that ITM is secure and well served within the community, is available to all who consciously seek it, is community-oriented and informal by nature, and might best be left to be promoted in this way, as currently successful. Such an outcome, if not taken further, would reconfirm ITM as a quasi-cult music and would be in conflict with the basic thrust of MEND, which relies on the idea of the school vehicle as the enabler of universal experience, where this is called for in relation to any branch of music.

Multiculturalism as a component of Irish music education has to be considered under the headings of **relevance, balance and time** constraints; it is problematic under all three counts. Its profile in countries that are far more multicultural than Ireland (the US is typical) is far from convincing; there is reason to believe that its progress, following considerable early advocacy from third-level research and ethnomusicological sources of influence, is ripe for reappraisal after a period of exploratory activity and initial enthusiasm (see Bennett Reimer's response to Harry White's *A book of manners in the wilderness*). The American National Standards (Music Content Standards), which must be regarded as of extreme significance to the progress of music education in the US, as indeed elsewhere, are equivocal to the extent that no specific mandate for the inclusion of multicultural music education is offered. Multicultural music education, with its potentially infinite scope which is, withal, currently lacking in agreed method and a case history in education, is expensive if it is to be supported in an authentic way which selectively employs culture bearers to enhance the school experience and/or effectively trains teachers to provide the 'best match' scenario. Its current relevance to the Irish case is highly questionable except in a spirit of tokenism, which is, however, far from the intent of its most ardent devotees.

It should be noted that there is an implicit understanding in promoting both ITM and Multiculturalism that the experience should be largely based on experiencing the repertoire at first hand, thus predicating performance as the preferred vehicle of instruction. This would obviously be problematic in the Irish context, definitively impossible in primary school settings, and not appreciably more feasible at second-level. The MEND preconception therefore still holds that, of the two, ITM is infinitely more likely to succeed, as indeed it has more priority by right, should a campaign for its enhanced presence in formal education be considered worthwhile.

MEND Agenda VII - Third-level Music Education; Teacher Training; The Academy for the Performing Arts.

31. Standards of entry to third-level music education should be maintained and should not reflect the problems of the lower standard currently built into and therefore attainable (typically) from the Second-level Senior Cycle (Leaving Certificate) curriculum. Skills in performance should continue to be esteemed highly in prospective candidates for all third level courses in music. Facilities for the inculcation of these performing skills should be more widely available to ensure fairness to the candidature on a countrywide basis (see MEND AGENDA IV - Performance above).
32. Rationalization of all third-level music courses should be undertaken by a dedicated sub-committee to ensure the widest range of discrete options; the results should be presented in composite form for the guidance and benefit of prospective candidates.
33. Teacher Training should be perceived and provided for as an ongoing professional evolution in three distinct phases: - (i) pre-service, (ii) induction/probationary with links to parent institutions, and (iii) continuing professional development assisted by rationalized and co-ordinated in-service modules.
34. The newly-established Academy for the Performing Arts (2000), to be functional within five years, should be the flagship committed, above all, to multi-lateral collaboration with all educational institutions in the state committed to the promotion of music, as is

implicit in its promulgated brief. Its functions should be carefully monitored to ensure that it does not unnecessarily destabilize current provision. The Academy should establish liaisons and be influential at all levels of performance training and assessment.

35. Courses committed to the (continuing) professionalization of musicians should be more available. These should, in general, widen the knowledge base in philosophy, psychology, pedagogy, methodology, advocacy for music education and other promotional skills, research method, ethics and so on. Such a programme could be spearheaded by the Forum for Music (see MEND Agenda VIII below) in collaboration with the Academy for the Performing Arts and other interested agencies acting for the profession.
36. Philosophy of Music Education modules should be considered for inclusion in the curriculum for all music teacher training programmes.
37. There is a need for specialist music education services to schools if standards are to be set and maintained. The intimate relationship between promulgated (intended) curriculum and the levels of specialism required to deliver it should be invoked in reviewing the entrenched government position on the primacy of the class-teacher input to child-centred education at primary level. If curriculum is tied to (and synonymous with) standards expected its ongoing review should be coupled with enquiry into ways and means of making specialist music education services available at all levels. The current situation as the culmination of a history of neglect is unacceptable. (See Lehman - Ref. III P iii for compelling logic on this issue).
38. There were consistent calls at MEND for the promotion of research-based materials for school music teaching based on Irish folk music themes. The work of Dr Albert Bradshaw in this respect was cited as particularly germane and worthy of further encouragement and development.

MEND Agenda VIII - A Forum for Music Education

39. The successful outcome of MEND deliberations depends on the continuity inherent in the workings of a permanent forum for music education in Ireland. Such a forum was established in November 1996 as part of the MEND proceedings and as mandated by the delegates to the MEND conferences. While the forum is theoretically still extant (2001), its work having been arrested in late 1997 by default in reconvening its plenary membership, there seems little point in its coexistence with the similarly dedicated but more recent (1999) Forum for Music in Ireland (Note the affinity between the titles). The recommendation, which existed in embryo from the early days of the MEND Heralding Conference in 1994, therefore stands that:

A PERMANENT FORUM FOR THE PROCESSING OF ISSUES RELATED TO MUSIC EDUCATION IN IRELAND SHOULD BE ESTABLISHED, MAINTAINED AND SUPPORTED BY ALL AGENCIES OF MUSIC EDUCATION IN THE STATE.