



Høgskulen på Vestlandet

M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	M120MU513 1 MA		
Intern sensor:	Kari Mette Holdhus		

Deltaker

Kandidatnr.: 504

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Utover notelesing

— et estetisk-relasjonelt syn på pianotimen

More than score reading

— an aesthetic-relational view of piano teaching

Raquel Sánchez-Castellanos

Master i musikkpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

UTOVER NOTELESING

— et estetisk-relasjonelt syn på pianotimen



©Raquel Sánchez Castellanos 2012

Raquel Sánchez-Castellanos

Høgskulen på Vestlandet
Master i musikkpedagogikk
Vår 2017

Abstract

In this master's thesis, I research *piano teaching of adult amateurs* from a aesthetic-relational perspective. This aesthetic-relational view of piano teaching implies an emphasis on the aesthetic significance of the relationship between teacher and student, building on an understanding of music as performance.

Employing video-based observation as research method, thirty-eight video recordings and field notes were collected. The interaction between teacher and pupil in score-based piano lessons was central to the analysis and interpretation of the empirical material, as well as other variables such as lesson structure, power distribution in the relationship, musical interaction, music genre, registration support, and main features of the process of shaping musical meaning.

The work of Nicholas Cook provides the primary theoretical foundation for the study, and is supplemented with perspectives from Nicolas Bourriaud, Georgina Born, Lucy Green, Per Dahl, Christopher Small, and Tony Valberg. These researchers have a common understanding of music as action, that is, music as a relational phenomenon. The theoretical framework clarifies how musical meaning is formed in and arises from interactive processes in musical practices. Relationships between players thus have a direct influence on the musical meaning that emerges in the performance.

The piano lesson differs from other musical practices in the sense that the pedagogical relationship between teacher and student is characterized by an asymmetrical power balance, which directly impacts the shaping of musical meaning. The empirical examples are illustrated on the basis of the research question, *how is musical meaning shaped through interaction*, a selection of empirical examples is studied in the light of the theoretical framework, utilizing additional theories that study relationships in educational spaces (Anna-Lena Rostvall, Karette Stensæth and Charles Bingham).

Based on the findings, music pedagogical implications of aesthetic relevance are discussed. On the one hand, I expand our understanding of the relationship between piano teaching and the social dimension of music, and its influence on the teacher-student interaction. On the other hand, I suggest a way to reconcile the score-based tradition of Western art music and an understanding of music as action, for the benefit of the pupil's involvement and sense of agency.

Keywords: musical meaning, music as performance, pedagogic relation, interaction, musical dialogue, negotiation, signification, relational aesthetics

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg studieobjektet *pianoundervisning med voksne amatører* fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. Dette estetisk-relasjonelte synet på pianoundervisning innebærer å framheve den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev, ut fra en oppfatning av musikk som handling.

Med videoobservasjon som forskningsmetode ble det samlet inn 38 videoopptak og feltnotater. Interaksjonen lærer-elev i notebasert pianoundervisning stod sentralt i analyse og tolkning av det empiriske materialet, samt andre variabler som pianotimens oppbygning, maktfordeling i relasjonen, musikalsk samspill, musikkjangre, stykkets registreringsformer, og hovedtrekk i prosessen ved utforming av musikalsk mening.

Nicholas Cook utgjør hovedteoretikeren i studien, supplert med idéer av Nicolas Bourriaud, Georgina Born, Lucy Green, Per Dahl, Christopher Small og Tony Valberg. Disse forskerne har en sammenfallende forståelse av musikk som handling, det vil si, musikk som et relasjonelt fenomen. I det teoretiske rammeverket redegjøres hvordan musikalsk mening dannes av og vokser fram gjennom interaktive prosesser i musikalske framføringspraksiser. Relasjonene mellom utøverne har en direkte innflytelse på den musikalske meningen som vokser fram i spillet.

Pianotimen avviker fra andre musikalske framføringspraksiser i den forstand at den pedagogiske relasjonen lærer-elev utgjør en asymmetrisk maktrelasjon som har direkte konsekvenser for utforming av musikalsk mening. Empiriutvalget belyses gjennom problemstillingen, ***hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon***, opp mot det teoretiske rammeverket og sammen med andre teorier som behandler relasjoner i pedagogiske rom (Anna-Lena Rostvall, Karette Stensæth og Charles Bingham).

Med utgangspunkt i funnene diskuteres musikkpedagogiske implikasjoner av estetisk relevans. På den ene siden drøfter jeg sammenhengen mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon, og dets innflytelse på interaksjonen lærer-elev. På den andre siden foreslår jeg en måte å forene den notesentrerte tradisjonen ved vestlig kunstmusikk og forståelsen av musikk som handling, til fordel for elevens medvirkning og følelse av agens.

Stikkord: *musikalsk mening, musikk som handling, pedagogisk relasjon, interaksjon, samspill, musikalsk dialog, forhandling, meningstilskrivelse, relasjonell estetikk*

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg et år fylt av både gleder og skuffelser. Jeg vil rette en stor takk til familien min, særlig Inés og Arantxa som alltid har trodd på meg og har støttet meg gjennom de vanskelige tidene.

For lange og mange timer med samtale på skype og hjelp med språket vil jeg takke Pól, som alltid har hatt tid til å hjelpe meg. Spesielt takk til mine venner, Tone, som hjalp meg å oversette vanskelige og viktige begreper for studien, og Rebecca, som korrekturleste abstrakte på engelsk og fant norsk språkhjelp til meg.

Hadde ikke vært for veilederen min, Tiri Bergesen Schei, hadde jeg trolig ikke klart å fullføre med hell. Til tross for den geografiske avstanden har hun alltid vært tilgjengelig, og gitt meg ærlige og fornuftige tilbakemeldinger som har utfordret- og hjulpet meg videre.

Selv om informantene må forbli anonyme, vil jeg takke dem, for masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten dem. Det empiriske materialet er kjernen i denne studien, og informantenes velvilje til å være med og la meg filme dem så mange timer har vært avgjørende.

Til slutt vil jeg takke Jan, min største kilde til glede som hver dag gir meg styrke til å møte og overvinne utfordringer som denne.

Raquel Sánchez-Castellanos, mai 2017

Innholdsfortegnelse

Abstract	I
Sammendrag	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	IV
1. Innledning	1
1.1. Prosjekts beskrivelse og problemstilling	1
1.2. Pianoundervisning med voksne amatører. Innsirkling av studieobjektet	2
1.2.1. Hva er egentlig «voksne amatører»?.....	3
1.2.2. Refleksjoner rundt voksenopplæring	4
1.3. Oppgavens disposisjon	5
1.4. Tidligere forskning	6
1.4.1 Interaksjon i pianoundervisning.....	7
1.4.2. Relasjonen lærer-elev	9
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1. Innføring i et estetisk-relasjonelt syn på musikk	12
2.2. Pianoundervisning og musikk som sosial konstruksjon	15
2.3. Avklaring av «musikalsk mening»	17
2.4. Noters rolle i et estetisk-relasjonelt syn på musikk	19
2.5. Musikalsk samspill i pianotimen	22
3. Videoobservasjon som forskningsmetode	26
3.1. Valg av informanter og etiske overveielser	28
3.2. Datainnsamling: 38 videoopptak, ustrukturerte intervjuer og feltnotater.....	29
3.2.1. Videoobservasjon og ustrukturerte intervjuer.....	31
3.2.3. Feltnotater	32
3.2. Transkribering av videoopptak	33
3.3. Prinsipper for analyse	34
3.4. Utvalg av empiri	37
3.5. Prinsipper for tolkning i lys av teorien	38
4. Framlegg og individuell tolkning av empiriutvalget	40
4.1. Pianopar A: Lærer Arne og elev Astrid.....	41
4.1.1. Forhandling i samspillet.....	43
4.2. Pianopar B. Lærer Berit og elev Bjørg	45

4.2.1. Utover notelesing	47
4.3. Pianopar C: Lærer Christine og elev Cato	50
4.3.1. Den musikalske dialogen	52
4.4. Pianopar D: Lærer Dag og elev Daniel	53
4.4.1. Utveksling av maktfordeling	55
4.5. Pianopar E: Lærer Eva og elev Eivind	57
4.5.1. Henvisning til musikalsk mening	58
4.6. Oppsummering	59
5. Overgripende tolkning	64
5.1. Pianotimen som fortelling	64
5.2. Relasjonen lærer-elev	66
5.3. Ulike samspillsformer under arbeidet med stykket	69
5.4.1. Den musikalske dialogen	70
5.4.2. Forhandling gjennom musikk	71
5.4.3. Musikalsk coaching	73
5.4. Hovedtrekk ved utforming av musikalsk mening	74
5.4.1. Fragmentering	74
5.4.2. Meningstilskrivelse	75
5.5. Problemstilling: Hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon i pianotimen?	76
6. Musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning med voksne amatører	78
6.1. Sammenheng mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon	78
6.2. Relasjonen lærer-elev og utforming av musikalsk mening	81
6.3. Et skritt videre	84
7. Oppsummering av studien	86
7.1. Forskerrefleksjon	87
Litteraturliste	89
Vedlegg	93
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	93
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	95

1. Innledning

1.1. Prosjekts beskrivelse og problemstilling

I denne masteroppgaven undersøker jeg *pianotimen med voksne amatører* fra et estetisk-relasjonelt perspektiv, med fokus på interaksjonen lærer-elev. Formålet er ikke å foreta generalisering på bakgrunn av forskningsresultatene. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med videoobservasjon som forskningsmetode. Det empiriske materialet har blitt samlet inn gjennom en etnografisk studie, og utgjør 38 videoopptak og feltnotater som gir en oversikt av hvordan pianotimer med voksne amatører kan foregå, samt noen særtrekk ved interaksjonen mellom lærer og elev. Analyse og tolkning av empirien danner grunnlag for å besvare problemstillingen: ***Hvordan forhandles musikalsk mening gjennom interaksjonen lærer-elev i pianotimen?***

Denne problemstillingen tar som utgangspunkt, på den ene siden, en oppfatning av *musikk som handling*, det vil si, at musikk kan forstås som en sosial konstruksjon og ikke et ferdigstilt objekt. På den andre siden er problemstillingen basert på at de sosiale relasjonene som opptrer i møte med musikken ikke bare spiller en instrumentell rolle, men de også har en estetisk betydning. Dette er noe som Nicholas Cook (2012, s. 195; 2013, s. 273; 2016, s. 1) forsvarer med utgangspunkt i teorien om *relasjonell estetikk*. Cook kaster et estetisk-relasjonelt blikk på musikkfeltet, og forklarer hvordan interaksjonen mellom utøverne er avgjørende for å gi musikken mening. I henhold til dette, drøfter han særtrekk ved interaksjonen mellom musikere i ulike musikkjangre, og hvordan musikere utformer musikalsk mening gjennom denne interaksjonen. Det teoretiske rammeverket er supplert med idéer av Nicolas Bourriaud, Georgina Born, Lucy Green, Per Dahl, Christopher Small og Tony Valberg. Disse forskerne har en sammenfallende forståelse av musikk som handling, altså musikk som et relasjonelt fenomen.

Det som gjør teorien til Cook spesielt aktuelt for denne studien er at den retter seg spesielt mot notebasert vestlig kunstmusikk, selv om den opprinnelig gjelder alle musikkjangre. Innenfor den notebaserte tradisjonen, utgjør notene «meningsagenter» (Cook, 2001, s. 188) som skripter interaksjonen mellom utøverne, på samme måte som kunstverk skaper rom for sosial interaksjon (Bourriaud, 2002).

Relasjonene mellom utøverne, gjenspeilet i interaksjonen, har i mellomtiden en direkte innflytelse på den musikalske meningen som vokser fram i spillet. Til forskjell fra andre

musikalske framføringspraksiser, utgjør pianoundervisning en pedagogisk situasjon hvor relasjonen lærer-elev er en asymmetrisk maktfordeling, noe som vil påvirke utforming av musikalsk mening. Derfor vil jeg, sammen med det teoretiske rammeverket, benytte andre teorier som behandler relasjoner i pedagogiske rom (Anna-Lena Rostvall, Karette Stensæth og Charles Bingham) for å kaste lys over empiriutvalget.

Med grunnlaget i det teoretiske rammeverket og funnene fra tolkningen av empiriutvalget, vil jeg utdype musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning. På den ene siden vil jeg drøfte sammenhengen mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon, og dens innflytelse på interaksjonen lærer-elev. På den andre siden vil jeg foreslå en måte å forene den notesentretre tradisjonen ved vestlig kunstmusikk og forståelsen av musikk som handling, til fordel for elevens medvirkning og følelse av agens.

1.2. Pianoundervisning med voksne amatører. Innsirkling av studieobjektet

Det er flere grunner til at jeg har valgt nettopp pianoundervisning med voksne amatører som studieobjekt. Kort sagt dreier disse grunnene seg om lite forskning rundt akkurat studieobjektet, en økende andel voksne som driver med musikk i fritiden, og ikke minst egen motivasjon.

Litteraturgjennomgangen av tidligere forskning viser en mangel på forskningslitteratur rundt pianoundervisning fra et estetisk-relasjonelt perspektiv, ettersom dette utgjør en ny synsvinkel på individuell instrumentalundervisning. Forskere har sjelden undersøkt hva som foregår i en individuell musikktime (Hyry-Beihammer, 2011a, s. 161; 2011b, s. 199), og det ser ut til å være få studier i området som setter fokus på interaksjonen og samspillmønstre mellom lærer og elev (Daniel, 2006, s. 192; Kupers, Van Dijk, & Van Geert, 2015, s. 284; Rostvall & West, 2003, s. 214; Siebenaler, 1997, s. 7). Tidligere forskning setter spesielt fokus på lærerens effektivitet og læringsresultater, og forstår ofte relasjonen lærer-elev i individuell instrumentalundervisning gjennom en autoritativ mester-læringsmodell (Hyry-Beihammer, 2011b, s. 199). Studieobjektet *pianoundervisning med voksne amatører* synes i konklusjonen å være et relativt sjeldent tema innenfor musikkpedagogisk forskning (Rostvall & West, 2001, s. 1), sammenlignet med profesjonell pianoundervisning, og pianoundervisning for andre aldersgrupper. Vanligere fokusområder er pianoundervisning på fritiden for barn, eller pianoundervisning med voksne profesjonelle, altså høyere utdanning i utøvende musikk.

Dette hullet i det musikkpedagogiske forskningsfeltet tar med seg et behov for ny forskning, noe som forklarer mitt valg av studieobjekt. Egen interesse, og ikke minst motivasjon, har i tillegg medvirket til dette valget.

Til tross for mangelen på forskningslitteratur rundt studieobjektet, viser kultur- og fritidsundersøkelser i Norge (Vaage, 2015, 2016) at det er flere voksne som driver med musikk på fritiden, og som derfor kan være potensielle pianoelever. Den siste undersøkelsen som har blitt gjennomført rundt fritidsaktiviteter viser at andelen yngre voksne og voksne som kan spille et instrument har økt noe mellom 1992 og 2012 (Vaage, 2016, ss. 89-90).

Undersøkelsen viser også at piano er det nest mest vanlige instrumentet etter gitar blant nordmenn, der 13 % av befolkningen kan spille det. Det finnes ikke nærmere undersøkelser som viser andel voksne som frivillig deltar i individuell musikkundervisning.

På grunnlag av den henviste undersøkelsen ovenfor kan jeg trekke den konklusjonen at det finnes voksne i Norge som spiller piano i fritiden, og derfor kan forskning rundt pianoundervisning med voksne amatører bidra med ny kunnskap til musikkpedagogikkfeltet. I tillegg anvender denne studien en ny tilnærming til studieobjektet, ettersom formålet er å studere det som foregår i pianotimen fra et estetisk-relasjonelt perspektiv.

I det følgende delkapittelet vil jeg avklare begrepet «voksne amatører», og reflektere over hva som adskiller voksenopplæring fra barneundervisning.

1.2.1. Hva er egentlig «voksne amatører»?

Det finnes flere definisjoner av kategorien «voksen». Jeg har fulgt en definisjon som Jutras siterer i sin artikkel om voksne pianoelever:

«Adults are all persons aged more than 16, except those between 16 and 25 years of age who are still carrying on their formal initial education full-time and with no interruption at any point. This pragmatic definition refers to the distinction between, on the one hand, initial education that can vary in length from one individual to the other, and, on the other hand, further participation in learning activities throughout adult life» (Jutras, 2006, s. 99).

Denne definisjonen har blitt tilpasset myndighetsalderen i Norge. Av den grunn betrakter jeg alle elever som har fylt 18 år som voksne, og som deltar i pianoundervisning av egen vilje.

I løpet av mine litteratursøk om pianoundervisning fant jeg flere kilder som fokuserer på individuell instrumentalundervisning med eldre voksne, det vil si, fra og med 60 år gammel (Belgrave, 2014; Jennifer A. Bugos, 2014; Jennifer A. Bugos & High, 2009; Jennifer A. Bugos, Perlstein, McCrae, & Brophy, 2007). Det disse artiklene har til felles en instrumentell oppfatning av musikk, der instrumentalundervisning begrunnes som et verktøy rettet mot å forbedre andre aspekter, for eksempel helse og livskvalitet. Dette perspektivet er ikke relevant i denne masteroppgaven da det står i motsetning til et estetisk-relasjonelt syn på musikk. Av den grunn har jeg valgt å begrense aldersgruppen i studien til 18-60 år.

Denne masteroppgaven tar kun for seg voksne amatører som ikke er pianister av yrke. Jeg har ekskludert profesjonelle pianister og pianoelever som deltar i utøvende studier på universitetsnivå.

1.2.2. Refleksjoner rundt voksenopplæring

Et avgjørende spørsmål når det gjelder å bestemme prosjektets omfang er om det virkelig finnes en forskjell mellom å undervise barn og voksne, utover stereotypene. Er det av verdi å gjennomføre en etnografisk studie som kun omfatter pianoelever i aldersgruppen 18-60 år? En artikkel av Kunnskapsdepartementet i Spania som argumenterer for grunnlaget for voksenopplæring *Fundamentos de la educación para personas adultas* (Ministerio de Educación, 2016) gir en god oversikt over hva som adskiller slik opplæring fra barneundervisning. I følge forfatterne, finnes det sosiale krav som differensierer voksne fra barn. Disse sosiale kravene gjenspeiles i undervisningstilnærmingen, og kan deles opp i seks kategorier: «tidligere erfaring, læringsprosesser, sosialt press, motivasjon/tid, abstrakt tenking, uttrykk for læringsbehov, og selvbylde» (Ministerio de Educación, 2016).

Siden pianoundervisning med voksne amatører utgjør en type voksenopplæring, vil disse kategoriene gjenspeiles i måten pianolæreren og den voksne eleven samhandler, samt anvendte veiledningsmodeller, tilnærming til læringsinnhold, og lignende. En undersøkelse av pianoundervisning med barn ville ha ført fram til andre resultater, og derfor er det legitimt å

gjennomføre en studie om pianoundervisning som begrenser seg til kun en bestemt aldersgruppe.

1.3. Oppgavens disposisjon

Strukturen i denne masteroppgaven tar utgangspunkt i Repstads standardforslag for disposisjonen av en kvalitativ forskningsrapport (Repstad, 1998, s. 114), med den forskjell at framlegget av empiri og en individuell tolkning er presenterte i samme kapittel.

Problemstillingen og bakgrunnen for den, samt en innsirkling av studieobjektet, har allerede blitt presentert i begynnelsen av dette kapitlet. Siste del i innledningskapittel blir en litteraturgjennomgang av tidligere forskning relatert til studieobjektet.

En innføring i *relasjonell estetikk* som studiens teoretiske rammeverk bygger på er presentert i kapittel 2. *Teoretisk rammeverk*, samt en utlegning av musikk som sosial konstruksjon. Etterpå tas det et nærmere blikk på hovedteorien til Cook samt andre støttende referanse kilder, for å klargjøre begrepet om musikalsk mening, redegjøre noters rolle i et estetisk-relasjonelt syn på musikk, og kartlegge noen modeller for musikalsk interaksjon i pianotimen. Dette teoretiske rammeverket vil senere benyttes i belysning av det empiriske materialet.

I kapittel 3. *Videoobservasjon som forskningsmetode* blir framgangsmåten for datainnsamling presentert. Prinsippene for analyse, utvalg av empiri og tolkning, blir også forklart i kapitlet.

Det endelige utvalget av empirien blir presentert i kapittel 4. *Framlegg og individuell tolkning av empiriutvalget*, samt en individuell tolkning av hvert framlegg basert på det teoretiske rammeverket for studien. En oppsummering av de viktigste funnene vil fungere som overgang til en sammenhengende og grundigere tolkning i kapittel 5. *Overgripende tolkning*. I løpet av dette kapitlet belyses problemstillingen.

Kapittel 6. *Musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning med voksne amatører* består av en drøfting rundt de sentrale funnene fra forrige kapitler. Et forslag til videre forskning er inkludert i den siste delen.

En siste oppsummering og forskerrefleksjon utgjør masteroppgavens avslutning, i kapittel 7. *Oppsummering av studien*.

1.4. Tidligere forskning

En avgjørende del i prosessen med å skrive masteroppgaven er å finne aktuelle og troverdige kilder. En litteraturgjennomgang dedikert til tidligere forskning i området er derfor essensielt til å få «bekreftbarhet» (Repstad, 2007, s. 135) i studien, samtidig med å forstå hvilket perspektiv jeg skriver fra, og hvilket grunnlag studiens teoretiske rammeverk bygger på.

Forhåndskunnskap spiller en viktig rolle i å spisse inn problemstillingen, i tillegg til å begrense prosjektets omfang. Jeg har lang erfaring som pianolærer med voksne amatører, samt høyere utdanning innenfor kunstfeltet som jeg har fra tidligere. Dette er noe av bakgrunnen for min interesse og kompetanse om både det musikkpedagogiske- og det estetiske feltet. Å være ekspert på eget felt kan være problematisk fordi man vil ha en tendens til å vurdere i stedet for å gi presise beskrivelser (Repstad, 2007, s. 39). Dersom man holder en akademisk distanse til feltet er forskning på eget felt en kilde til motivasjon og utholdenhet. Jeg vil gjerne legge til at jeg flyttet hit fra hjemlandet mitt for fire år siden, og det har derfor vært både berikende og utfordrende å gjennomføre en etnografisk studie i Norge. Dette er fordi jeg oppfatter hendelser med andre øyne, hendelser som nordmenn gjerne ser på som meget vanlige, mens andre sjeldne detaljer kan framstå som ubetydelige for meg.

Siden det ikke finnes tidligere forskning rundt akkurat studiens problemstilling, betrakter jeg alle de studiene som befinner seg innenfor disse fokusområdene: interaksjonen og/eller relasjonen lærer-elev i (helst individuell) instrumentalundervisning, og eventuelt estetiske fag, som aktuelle. Nedenfor følger en oversikt over disse aktuelle studiene som har vært gjennomført i løpet av de siste tjue år.

Det finnes en rekke forskere som studerer interaksjonen mellom lærer og elev i pianoundervisning eller individuell musikkundervisning. De mest bemerkelsesverdige kildene i området er Siebenaler (1997), Daniel (2006), Kurkul (2007), Creech (2012), og Kupers et al. (2015), som jeg har lest. Rundt relasjonen lærer-elev i estetiske fag skiller Rostvall og West (2001, 2003) seg ut. De studerer den asymmetriske maktrelasjonen i samsvar med andre variabler i instrumentalundervisningen, som eksempelvis musikk sjanger. Bingham og Sidorkin (2001) og Stensæth (2015) studerer også relasjonen lærer-elev, men de setter fokuset på fenomenet om dialog i asymmetriske maktrelasjoner. Disse kildene har jeg lest grundig, og jeg vil komme med en oppsummering i de neste delene. Andre viktige kilder som dreiser seg

om pedagogiske veiledningsmodeller (Høihilder, 2011; Hyry-Beihammer, 2011a, 2011b; Stavland, 2016) blir senere presentert i det teoretiske rammeverket (del 2.5.) for å kartlegge mulige veiledningsmetoder anvendt i pianoundervisning med voksne amatører.

Etter litteraturgjennomgangen vil jeg i neste kapittel presentere det teoretiske rammeverket for studien, og redegjøre hva som innebærer et estetisk-relasjonelt syn på musikk med vekt på teorien til Nicholas Cook.

1.4.1 Interaksjon i pianoundervisning

Siebenaler (1997) utgjør en foregangskilde i undersøkelser av interaksjon lærer-elev i instrumentalundervisning, og den er ofte referert i andre kilder innenfor området. Siebenaler undersøker forholdet mellom lærerens oppførsel og læringsutbyttet med utgangspunkt i en observasjon av interaksjonsmønstre med både barn og voksne. På denne måten beskriver studien noen forskjeller på interaksjonsmønstre med barn og voksne, deriblant at voksnes verbale inngrep forekommer hyppigere enn barnas. Funnene viser at elevens deltakelsesgrad ikke er direkte proporsjonalt med framgang i individuell instrumentalundervisning, og at i de mest framgangsrike timene deltar læreren ofte samtidig som eleven spiller mindre (Siebenaler, 1997, s. 17). Siebenaler angir ikke hvilke musikksjangre det jobbes med, noe som jeg synes er spesielt viktig for å kunne fastsette pianotimens formål og definere begrepet «framgang» i samsvar. En studie av interaksjonsmønstre med ulike musikksjangre kunne mest sannsynlig utføre vesentlige endringer i funnene. Alt i alt har denne kilden som formål å angi et generalisert svar på hva som medvirker til undervisningens framgang. Dette skiller seg fra formålet med denne masteroppgaven, nemlig å studere det som foregår i pianotimen med utgangspunkt i en etnografisk tilnærming. I tillegg er prosessen med utforming av musikalsk mening det som står sentralt i min avhandling, og ikke verddivurderinger om hvorvidt pianotimen er framgangsrik.

Med videoobservasjon som forskningsmetode, utforsker Daniel (2006) læringsutbyttet i pianotimen. Studien er en kvantitativ undersøkelse som tar et nærmere blikk på læringsaktiviteter, og sammenligner undervisning i små grupper med individuell undervisning, alltid med voksne elever. Forskeren konkluderer med at individuell undervisning er preget av en lærerdominant formidlingsmåte, hvor elevens interaksjon og medvirkning er liten, bortsett fra å gi svar på direkte instruksjon. Derimot, ser undervisning i

små grupper ut til å skape et mer inkluderende miljø hvor elever tar ansvar for egen læring (Daniel, 2006, s. 205). Slik som tidligere nevnte kilde, angir ikke Daniel hvilke musikksjangre det jobbes med, noe som kan være en avgjørende faktor når det gjelder elevens deltakelsesgrad. Selv om formålet i denne kilden avviker fra hensiktet med min avhandling, har jeg tatt utgangspunkt i transkripsjonsskjemaet som Daniel benytter for å utvikle mitt eget (se 3.2. *Transkribering av videoopptak*), siden jeg også bruker videoobservasjon som metode.

Kurkul (2007) utforsker nonverbal kommunikasjon i individuell instrumentalundervisning, med hensikt å studere forholdet mellom nonverbal oppførsel og undervisningseffektivitet. Kurkul undersøker kategoriene til nonverbal oppførsel fra andre felter (2007, s. 329), og bekrefter deres anvendbarhet innenfor musikkfeltet. Denne kilden legger grunnlag for å vurdere nonverbal oppførsel som en viktig del av interaksjonen lærer-elev, og en faktor som er verdt å observere, i tillegg til verbal interaksjon. Studien utgjør på denne måten en inspirasjonskilde som har ført meg til å se på informantenes posisjon i klasserommet (heretter romlig posisjon) i samsvar med den verbale og den nonverbale interaksjonen. Kurkuls kategorier av nonverbal oppførsel er dessverre altfor detaljerte når det gjelder denne avhandlingens omfang, og av den grunn har jeg valgt å ta utgangspunkt i andre kilder for å fastsette de aspektene som ble observert under transkripsjons- og analyseprosessen.

Creech (2012) studerer interaksjonsmønstre mellom lærer og elev i individuell instrumentalundervisning med barn, i samsvar med eksterne faktorer. Hun tar utgangspunkt i en eksisterende modell for interaksjonsmønstre mellom lærer, elev og foreldre. I tilfellet med min masteroppgave er Creechs modell ikke aktuell, ettersom foreldre vanligvis ikke er involvert i undervisning når det gjelder voksne elever. Framgangsmåten for studien er derimot interessant og kan anvendes i denne masteroppgaven, da Creech setter fokus på både verbal og musikalsk interaksjon. Funnene viser at interaksjonsmønstre sjelden er elev-ledet, at elever hører generelt passivt på lærere og bare gir svar på direkte instruksjon. Disse funnene ligner de som Daniel (2006) kom fram, men avviker fra andre studerte interaksjonsmønstre eksklusivt med voksne, som avslører at voksne stor sett deltar mer aktiv under musikkturen enn barn (Rostvall & West, 2001, 2003; Siebenaler, 1997).

Fordi endringer i oppførsel og interaksjonsmønstre ofte er en indikator på en utviklingsmessig overgang i undervisning, er formålet med studien til Kupers et al. (2015) å observere

endringer i lærerens støttende oppførsel¹ over en lengre tidsperiode ved å sette fokuset på interaksjonen lærer-elev. Funnene bekrefter at det finnes forskjellige mønstre for støttende oppførsel etter elevens musikkferdigheter og nivå, men at det ikke finnes bevis på endringer i kvaliteten på støttende oppførsel over tid. Det som er interessant er hvordan interaksjonsmønstre varierer når den samme læreren samhandler med forskjellige elever. Denne oppdagelsen ble tatt i betraktning under valg av informanter (se del 3.1.), og begrunner hvorfor det stort sett ble valgt flere elever av samme pianolærer.

1.4.2. Relasjonen lærer-elev

Når det gjelder den asymmetriske relasjonen lærer-elev, studerer Rostvall og West (2001, 2003) hvordan ulike interaksjonsmønstre påvirker maktfordelingen, og dermed læring, med utgangspunkt i en interaksjonsanalyse i instrumentalundervisning. Ifølge Rostvall og West, finnes det ikke nok grundig forskning rundt interaksjonen lærer-elev i instrumentalundervisning, selv om man vet instinktivt at det finner sted en gjensidig påvirkning mellom lærer og elev under undervisningstimen (2003, s. 214). Rostvall og West konkluderer med at undervisningstilnæringer i jazz og rytmisk musikk setter fokuset på den kreative prosessen, i motsetning til undervisningstilnæringer i vestlig kunstmusikk, som fremmer en hierarkisk tradisjon som gjenspeiles i den sterke asymmetriske maktfordelingen mellom lærer og elev. De er dermed kritiske mot den hierarkiske orden i vestlig kunstmusikk og forestillingen av *musikk som objekt*, som, ifølge dem, begrunner en sterk asymmetrisk maktfordeling i musikktimen. Funnene viser at den sterke asymmetriske maktfordelingen kan påvirke interaksjonen og læringen på en negativ måte. Den asymmetriske maktfordelingen som Rostvall og West beskriver, skiller pianotimen fra andre musikalske framføringspraksiser, og det er et viktig punkt å ta i betraktning for å forstå det empiriske materialet i lys av teorien redegjort i kapittel 2. Denne kilden har derfor blitt benyttet i drøftingen av sammenhengen mellom relasjonen lærer-elev og musikk sjangre i pianoundervisning, selv om jeg ser pianoundervisning fra et helt annet perspektiv. Siden en grundig analyse av interaksjonen lærer-elev er en forutsetning for å kunne drøfte problemstillingen, har denne kilden også vært til inspirasjon for å gjennomføre interaksjonsanalysen av det empiriske materialet, nærmere forklart i kapittel 3.

¹Min oversettelse av «scaffolding behaviours». «Scaffolding refers to temporary support by an adult to help the child complete a task that is just beyond the current level of the child» (Kupers et al., 2015, s. 283)

Bingham og Sidorkin (2001) utdyper relasjonen lærer-elev fra et filosofisk perspektiv og skriver om dialog i det pedagogiske rommet, og paradokset med estetisk dominans. Forfatterne begrenser seg ikke til å redegjøre den problematiske interaksjonen mellom lærer og elev i estetiske fag, men har som formål å løse problemet med maktubalanse i lys av Bakhtins begrep om *dialogisk autentisitet*. Bingham og Sidorkin definerer undervisning som en aktivitet hvor lærer endrer elev, noe som innebærer etiske utfordringer. De betrakter den asymmetriske maktfordelingen som noe nødvendig for at læring skal skje, men understreker at læring bare er framgangsrik når lærer og elev er i et gjensidig forhold til hverandre, og samtidig er selvstendige. Denne kilden har vært spesielt nyttig for å forklare den asymmetriske maktfordelingen som en nødvendig faktor for læring, og for å forstå konseptet om dialog som et mulig fenomen i det pedagogiske rom.

Stensæth (2015) undersøker musikalsk improvisasjon i asymmetriske relasjoner (lærer-elev) med Bakhtins konsept om *dialog* som teoretisk grunnlag. Dialog er i denne konteksten forstått som en kompleks interaksjon mellom stemmer og meninger, hvor relasjonen utgjør grunnlaget ut ifra dialogen som oppstår. Stensæth forklarer hvordan improvisasjon med lærer og elev kan bli ansett som en relasjonell handling hvor begge parter forhandler og deltar aktivt. Dette samspillet, som hun kaller for «musical dialoguing», er en uavsluttede prosess hvor partene lytter til hverandre samtidig som de blir gjensidig påvirket og tviler på deres egen stemme. Stensæths kaster et interessant lys på fenomenet om *monolog* i det pedagogiske rommet. Dialogisk og monologisk formidling er verken god eller ond, men to sider av samme sak. Når lærerens respons ikke gjenspeiler elevens uttrykk, blir formidlingen monologisk. For å lære å spille en skala eller lære en bestemt ferdighet, for eksempel, krever læringen ikke en dialogisk formidling. Denne kilden har vært benyttet sammen med Bingham og Sidorkin (2001) til å få en nærmere forståelse av konseptet om dialog i det pedagogiske rommet. Stensæths musical dialoguing må ikke forveksles med *den musikalske dialogen* som jeg argumenterer for i denne studien (se del 5.4.1.).

2. Teoretisk rammeverk

Røttene til relasjonsbegrep i sammenheng med kunst og musikk tilskrives ofte kunstteorien *relasjonell estetikk* (Aure, 2014, s. 14), definert av Nicolas Bourriaud. Relasjonell estetikk handler om hvordan de sosiale relasjonene som kunstverket forestiller, produserer og framkaller, utgjør en nødvendig del av selve kunstverket (Bourriaud, 2002). Denne teorien legger grunnlaget for et estetisk-relasjonelt syn på musikk, slik som Cook forklarer ved å overføre relasjonell estetikk til musikkfeltet. Cook er verken den eneste eller den første som studerer musikk fra et estetisk-relasjonelt syn, og det er derfor innholdet, og ikke perspektivet, som gjør teorien hans adekvat til å belyse det empiriske materialet i denne masteroppgaven.

Teorien til Cook fokuserer først og fremst på hvordan musikkverket skaper rom for sosial interaksjon i musikalsk framføringspraksis, på samme måte som et kunstverk gjør det. Det er i de musikalske framføringspraksisene at musikalsk mening dannes (Small, 1999, s. 13), og derfor er den sosiale dimensjonen i musikk en essensiell del av selve musikkverket, som ellers ville være ufullstendig. Cook skriver at musikalsk mening forhandles gjennom den sosiale interaksjonen som musikkverket skripter, noe som forfatteren avklarer med spesiell vekt på notebasert musikalsk framføringspraksis. Ifølge Cook gjelder dette alle musikkjanger, hvis man anser musikk som en sosial konstruksjon (Dahl, 2008, s. 195) og forestillingen om musikkjanger som sosialt konstruert.

Pianotimen med voksne amatører må kunne sies å være en form for notebasert musikalsk framføringspraksis. Dermed kan teorien til Cook benyttes til å studere hvordan musikalsk mening utformes gjennom den sosiale interaksjonen som musikkverket skripter i denne konteksten. Imidlertid avviker den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev i pianotimen fra interaksjonen i andre musikalske framføringspraksiser, siden det her er snakk om en asymmetrisk relasjon (Bingham & Sidorkin, 2001) som gjenspeiles i interaksjonen og har direkte konsekvenser for utformingen. Med utgangspunkt i dette teoretiske rammeverket vil jeg se på pianoundervisning med voksne amatører fra et estetisk-relasjonelt perspektiv i kapittel 4, og besvare problemstillingen, *hvordan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon*, i kapittel 5. Senere i kapittel 6 blir jeg drøfte musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på studieobjektet.

2.1. Innføring i et estetisk-relasjonelt syn på musikk

Etter modernismen og sine «moderne forestillinger om det autonome verket og den private, strukturelle og tolkende kunstopplevelsen» (Valberg, 2012, s. 176) fant det sted store endringer i kunstfeltet. Med framveksten av nye kunstformer ble det en tydelig mangel på en ny kunstteori som kunne hjelpe å forstå og dømme kunst i sammenheng med de endringene som samfunnet opplevde. Det var da det sosiale, altså det relasjonelle, inngikk i samtidens kunstpraksiser, hvorav teorien om *relasjonell estetikk* utgjorde en av de mest framtrepende eksempler på denne sammenvevingen av estetikkfeltet og det sosiale (Born, 2015, s. 44). Den første boken om relasjonell estetikk ble publisert i 1998 under navnet *L'esthétique relationnelle*, og der la Bourriaud vekt på de relasjonelle aspektene ved kunstverket, framfor kunstverket som bare gjenstand for individuell betraktning. Bourriauds teori om relasjonell estetikk var innrettet til å forstå en postmoderne kunst som etterlot seg forfatterskapets hegemoni, og det desperate behovet for innovasjon som hadde kjennetegnet modernismen. «For modernistene var det tradisjonalistiske tabubelagt. Alt skulle være nytt. Men for postmodernisten eksisterer ingen slike dogmer og regler. Denne friheten fører til at murene faller mellom sjangrer, stilepoker og stilnivåer - mellom gammelt og nytt, høyt og lavt» (Engelstad, 2000, s. 205). Som Bourriaud hevder, samtidskunstens rolle var ikke lenger å danne utopiske virkeligheter, men å faktisk tilby levemåter innenfor en eksisterende virkelighet.

Fra dette estetisk-relasjonelle perspektivet opphører kunstverket å betraktes som et samleobjekt, og blir til «a period of time to be lived through, like an opening to unlimited discussion» (Bourriaud, 2002, s. 15). Kunstverket utgjør dermed et sosialt mellomrom² der opprettelsen av nye sosiale relasjoner frigjøres og tar nye former. Det er bare når kunstverket framkaller sosial interaksjon at den kunstformen som er presentert i det, tilegner seg en reell eksistens. Alt i alt, ville kunstverket være meningsløst uten sin sosiale dimensjon, siden kunstpraksisen nettopp finnes i tanken om «relations between consciousness» (Bourriaud, 2002, s. 22).

Til tross for at Bourriauds *relasjonelle estetikk* ser ut til å fokusere på uttrykksformer innen billedkunsten, utelukker ikke forfatteren at teorien kan anvendes innenfor andre kunstformer. Valberg (2012) skriver at «vendingen mot det relasjonelle» (s. 176), slik som han kaller paradigmeskiftet fra Modernisme til Postmodernisme, berørte alle kulturelle områder i vårt

²«Social interstice» (Bourriaud, 2002, s. 16)

samfunn. Denne vendingen mot det relasjonelle kan forstås som en «vending fra det intrapsykologiske til det interpsykologiske, fra det hierarkiske til det desentrerte, fra det tolkende til det performative» (Valberg, 2012, s. 173). De endringene innenfor kunstfeltet som Bourriaud teoretiserer fant også sted i musikkfeltet, noe som gjør denne kunstteorien aktuell til å forstå en vending mot det relasjonelle som fortsatt i dag preger viktige strømninger innenfor musikkforskning. Det finnes flere forfattere som skriver fra et estetisk-relasjonelt perspektiv, det vil si, som studerer den estetiske betydningen i de sosiale relasjonene som oppstår i møte med musikk, som Small, Cook, Born og Valberg, blant andre forfattere som blir referert i løpet av dette kapitlet.

På slutten av 90-tallet, samme år som Bourriaud publiserte sin *Relasjonell estetikk*, skrev Christopher Small boken *Musicking* (1998) med en parallell tankegang innenfor musikkfeltet. Small er kjent for å være opptatt av både musikk som handling og musikkens egenverdi, framfor musikkverkets egenverdi, og han beskriver den sosiale dimensjonen i musikk som sentralt i musikkopplevelsen (Small, 1999, s. 11). Musikalsk mening er dannet av musikalske framføringspraksiser (Small, 1999, s. 13), og derfor kan vi ikke finne den i noter eller andre abstrakte forestillinger, men i *framføringen* av dem.

Det skulle gå noen år før vi finner begrepet *relasjonell estetikk* direkte anvendt innenfor musikkfeltet. Denne kunstteorien, opprinnelig basert på performative kunstneriske former, ble først anvendt innenfor musikkfeltet av Born (2010), som argumenterer for en relasjonell musikkvitenskap. Hun hevder at «music is immanently social» (Born, 2010, s. 223), og deler den sosiale dimensjonen som finnes i musikk i fire grupper. To av dem omfatter sosiale relasjoner knyttet til musikalske framføringspraksiser, og de to andre omfatter et bredere sosialt forhold som afforder³ visse typer musikalsk framføringspraksis. Siden jeg betrakter pianoundervisning som en form for musikalsk framføringspraksis, er det den første gruppen som best beskriver musikkens sosiale dimensjon i sammenheng med studieobjektet, nemlig «the practice turn» der «music produces its own socialities» (Born, 2010, s. 222). Et annet tema som Born undersøker er skillet mellom kunst- og populærmusikk, noe som er aktuelt i denne masteroppgaven siden det empiriske materialet inkluderer pianotimer med ulike musikkjangre. Senere i 2.3. vil jeg komme tilbake til dette.

³ Min oversettelse av begrepet «to afford» eller «affordance», slik som DeNora (2000) anvender det innenfor musikkfeltet.

Valberg (2012) henviser også til teorien om *relasjonell estetikk*, og bringer inn i diskusjonen det som han kaller for en «vending mot det relasjonelle» innenfor musikkfeltet. Valbergs «forestilling om musikk som et relasjonelt fenomen» (Valberg, 2012, s. 174) vektlegger den sosiale dimensjonen i musikk, med fokus på de sosiale relasjonene som opptrer blant deltakerne i musikalske framføringspraksiser som eksempelvis konserter. Valberg hevder at å oppfatte musikk som et relasjonelt fenomen betyr å forstå den som en handling som innebærer sosiale relasjoner, snarere enn som et isolert og ferdigstilt objekt. De relasjonelle prosessene som finner sted mellom musikkdeltakere i møtet med musikk er derfor en essensiell del av selve musikkverket, som ellers ville være ufullstendig.

Cook bygger på relasjonell estetikk for å forklare hvordan musikkverk skaper «rom for sosial interaksjon» i musikalske framføringspraksiser, på samme måte som kunstverket skaper et «sosialt mellomrom», ifølge Bourriaud. Med inspirasjon fra Borns relasjonelle musikkvitenskap, låner Cook (2013) begrepet om relasjonell estetikk direkte fra Bourriaud og anvender det innenfor musikkfeltet. Han posisjonerer seg fra et estetisk-relasjonelt perspektiv på musikk med konstruktivistiske overtoner, på samme linje som Bourriaud gjør innenfor kunst. Teorien til Cook tar utgangspunkt i at musikalske framføringspraksiser er en «paradigmatisk sosial aktivitet», og at musikalsk mening stammer fra musikkens sosiale dimensjon (Cook, 2013, s. 250).

Cook legger fram skjæringspunktet mellom *relasjonell estetikk* og musikkvitenskapsfeltet som argumentasjon for et estetisk-relasjonelt syn på musikk, som også gjelder musikkundervisning. På samme måte som Bourriaud peker på hvordan tradisjonelle estetiske teorier har oversett hele den sosiale dimensjonen av kunst, beskriver Cook hvordan det samme har skjedd med musikkteorier som betrakter musikk som skriveform eller bare lyddesign (Cook, 2013, s. 273). Et estetisk-relasjonelt syn på musikkfeltet vil framheve den estetiske rollen som musikk spiller i å fremme sosiale relasjoner, mot andre individualistiske og instrumentelle perspektiver. Cook hevder at:

«Academic studies of music - particularly those that involve close reading or listening- have long been dominated by the aesthetic perspective of the individual subject, reflecting the bias of Romantic and modernist aesthetic traditions, and as a result the key role that music plays in the mobilizing of social relationships has been either neglected or (as in the case of music therapy) relegated to an instrumental rather than an aesthetic significance» (2012, s. 195).

Hvis man tar et blikk på de første artiklene som ble publisert om individuell pianoundervisning med voksne amatører i Europa og Nord-Amerika (Moore, 1936; Stone, 1949) finner man nokså ekstreme påstander som tydelig eksemplifiserer det individualistiske perspektivet som Cook posisjonerer seg mot. Disse artiklene er preget av et individualistisk syn på musikk som overser enhver sosial dimensjon i musikalske framføringspraksiser, og hvor elevens tidligere kunnskap er først ansett som en ulempe i forhold til musikkverkets autentiske tolkning: «[...] there are several disadvantages. Most adults have "learnt music" before [...]» (Moore, 1936, s. 134). Samtidig vektlegges det aspekter som «å danne musikksmak», og «valg av musikksjanger» (Moore, 1936, s. 134), som gjenspeiler en nedvurdering av elevens medvirkning i pianotimen. Et annet kjennetegn ved det individualistiske synet på pianoundervisning er en tatt-for-gitt autoritativ mesterlære som veiledningsmodell hvor pianolæreren anses som eieren av den kunnskapen som trengs for å avdekke den musikalske meningen som finnes skjult i notene. Dette står i kontrast til Cooks estetisk-relasjonelle syn og dagens pianoundervisning med voksne amatører, hvor musikalsk mening søkes i samspillet med den voksne eleven gjennom selve den musikalske framføringspraksisen, noe som jeg vil utdype i tolkningen av det empiriske materialet (se kapitler 4 og 5).

Et estetisk-relasjonelt syn på musikk legger grunnlaget for å bygge opp det teoretiske rammeverket for studien. I neste del vil jeg, fra et estetisk-relasjonelt perspektiv, gjøre rede for hva en forståelse for musikk som en sosial konstruksjon i forhold til studieobjektet, innebærer.

2.2. Pianoundervisning og musikk som sosial konstruksjon

En forståelse for musikk som sosial konstruksjon betyr at vi alltid oppfatter musikk i sammenheng med dens sosiale dimensjon. Innenfor musikkestetikkfeltet beskriver Dahl musikk som en sosial konstruksjon, med utgangspunkt i de sosiale relasjonene som opptrer blant komponister, utøvere, produsenter og lyttere. Dahl hevder at det er i møtet mellom disse ulike kompetansene at musikk etableres som sosial praksis. Sagt med Cook: «music is itself an intrinsic dimension of society» (2013, s. 250).

Pianoundervisning med voksne amatører utgjør et godt eksempel på den virksomheten som «legger grunnlaget for den kulturelle forståelsen som etablerer den praksisen hvor musikk kan

beskrives som en sosial konstruksjon» (Dahl, 2008, s. 195). Pianolæreren og den voksne eleven kan anses som først og fremst lyttere til hverandres spill, men samtidig utøvere og eventuelt komponister slik som jeg deretter vil forklare. De kan anses som lyttere, fordi begge parter er avhengige av å lytte til hverandres spill for å kunne samhandle; utøvere, fordi begge deltar mer eller mindre aktivt i undervisningen; og komponister, fordi i noen tilfeller kan begge improvisere eller komponere sin egen musikk. På en indirekte måte er pianotimen også knyttet til hypotetiske lyttere og eksterne komponister, siden musikken spilles for å bli hørt, og pianotimen tar ofte utgangspunkt i eksisterende musikkverk (ikke nødvendigvis notebasert). På denne måten representerer pianotimen et møtested mellom ulike kompetanser (lyttere, utøvere, komponister) som bidrar til en utlegning av musikk som sosial konstruksjon.

Ved å forstå musikk som sosial konstruksjon i sammenheng med pianoundervisning, blir det enklere å se på pianoundervisning fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. Dette fordi de musikalske framføringspraksisene skaper eller fremmer bestemte sosiale relasjoner som er betinget vår sosialt-konstruert forståelse av musikk. På denne måten oppstår det en gjensidig påvirkning mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon. Jeg vil ta et skritt videre og snu «den hierarkiske orden» (Rostvall & West, 2003, s. 222) som objektiserer⁴ musikk i strid med en estetisk-relasjonell forståelse, ved å si at til slutt utgjør utøvere den viktigste gruppen. Musikken finnes nemlig ikke uten *handling*, eller med andre ord, framføringspraksisen. Den hierarkiske orden anser utøvere som mellomledd mellom lytterne og komponister, hvorav de siste står høyest i hierarkiet (Cook, 2013, s. 13), og *framføring* (musikkproduksjon) blir tildelt en underordnet status sammenlignet med *komponering* (musikkskapning) (Burnard, 2012, s. 32). Fra et estetisk-relasjonelt perspektiv utgjør derimot musikkdeltakere en nødvendig del av musikkverket, og utøveren står i sentrum i den forstand at hun muliggjør den musikalske handling, altså framføringen. Opplevelsen av innspilt eller levende musikk er ikke bare en reproduksjon av et notert musikkverk, men en primær form for musikkens eksistens (Cook, 2013, s. 1). Utøveren gir dermed et uunværlig bidrag til musikkfeltet ettersom musikk må bli framført for at lytterne skal kunne oppleve det.

I likhet med kunstfeltet, hvor kunstneren skaper et (performativt) kunstverk som betrakterne selv kan oppleve, kommer utøverens rolle inn i bildet når det gjelder musikk. Det som blir problematisk nå er å forstå notenes rolle i et estetisk-relasjonelt syn på musikk, spesielt hvis det dreier seg om framføring av notebasert musikk som en annen person enn utøveren har

⁴ Fra det engelske begrepet «objectification», altså å betrakte som et objekt.

komponert (dette vil jeg utdype senere i del 2.4.). Men før vi tar et nærmere blikk på den estetiske betydningen av musikkens sosiale dimensjon, enten med eller uten noter på banen, må vi grave fram et teoretisk grunnlag som bygger på forestillingen om musikalsk mening som noe *framvoksende*. Det er mange teorier som studerer musikalsk mening, men ikke alle tar i betraktning musikkens sosiale dimensjon. Derfor vil jeg i neste del ta utgangspunkt i teoriene til Cook og Green for å utdype hvor musikalsk mening finnes og hvorfor den kan utformes gjennom interaksjon.

2.3. Avklaring av «musikalsk mening»

Musikalsk mening er noe *framvoksende*, på den måten at den vokser fram i musikalske framføringspraksiser i det øyeblikket utøveren spiller musikken. «As constructed in performance, then, meaning is emergent: it is not reproduced in but created through the act of performance», forklarer Cook (2001, s. 179). Å se på musikalsk mening som en iboende egenskap i selve musikken, blir derfor uforenlig med et estetisk-relasjonelt syn på musikk. Først og fremst gir musikk mening i den grad at vi forstår den som musikk i første omgang, ellers kunne vi ikke adskille musikk fra andre samlinger av lyd og pauser. (Green, 2006, s. 102) En grunn til at musikalsk mening tradisjonelt har blitt oppfattet i forbindelse med noter er at fenomener ikke framstilles som adskilt fra de meningene de støtter: «the double articulation between music and meaning [...] is imperceptible» (Cook, 2001, s. 181). Den lave verbaliseringsgraden i tolkningskonvensjonene⁵ som styrer framføringen av sterkt notebunden musikk, gjør skillet mellom musikk og mening enda mer uklart. Vi er så vant til konvensjonelle noter at det blir vanskelig å skille fenomenet (musikk) fra sitt representasjon (noter), og dermed å skille representasjonen (noter) fra meningene fenomenet (musikk) støtter. Vanskeligheten ligger, med andre ord, i å anerkjenne at noter *ikke* er musikk. Derfor kan noter ikke bære musikalsk mening, ettersom den ikke eksisterer før den vokser fram i selve framføringen av musikk. Grunnet denne vanskeligheten framstilles musikk -og noter- for oss som om musikalsk mening var immanent i den. I den forstand at musikalsk mening oppstår og aktualiseres gjennom interaktive prosesser i løpet av den musikalske handlingen, er musikalsk mening, ifølge Cook, *sosialt konstruert*. I samme retning, utdyper Green (2006) musikalsk mening som noe *sosialt konstruert*: «No music can ever be perceived as music in a social vacuum» (Green, 2006, s. 102).

⁵ Min oversettelse av «conventions of interpretation» (Cook, 2013, s. 276)

Hvis musikalsk mening er sosialt konstruert, og vokser fram i selve de musikalske framføringspraksisene, hvilken rolle spiller da musikkens opprinnelige kontekst av produksjon og distribusjon? For å besvare dette spørsmålet må vi ta et nærmere blikk på de to uatskillelige delene som musikalsk mening består av: den iboende mening («inherent meaning») og den tilføyde mening («delineated meaning») (Green, 2006, s. 102). Den iboende mening oppstår fra menneskets evne til å sammensette lydene i forhold til hverandre, noe som utvikler seg historisk gjennom eksponering for musikk og musikkaktiviteter. Den tilføyde mening refererer til ekstra-musikalske assosiasjoner som musikk bærer, for eksempel sosiale, kulturelle, religiøse, og lignende, som oppstår fra sin opprinnelige kontekst av produksjon, distribusjon og mottakelse. I musikalske framføringspraksiser vokser begge deler av den musikalske meningen fram, uavhengig av deltakernes bevissthet. Hvilken mening musikken vil gi avhenger ikke bare av produksjonens og distribusjonens opprinnelige kontekst - som faktisk kan være ukjent for lytterne-, men er avgjort av de interaktive prosessene som musikalske framføringspraksiser skaper eller fremmer i mottakelsens kontekst. Derfor er musikalsk mening ikke vilkårlig, men, alt i alt, er musikalsk mening aktualisert gjennom interaktive prosesser som er kulturelt og historisk betinget.

Forståelsen av musikk som en sosial konstruksjon, tidligere redegjort, betyr at det er den sosiale dimensjonen i musikken hvor musikalsk mening stammer fra. Det er slik at «performances afford the production of meaning» (Cook, 2013, s. 1), eller med andre ord, musikalske framføringspraksiser fører til produksjonen av musikalsk mening som ellers ikke er fastsatt i forveien. Et estetisk-relasjonelt syn på musikk dreier seg om å anerkjenne den estetiske betydningen av musikkens sosiale dimensjon, i den forstand at musikalske meninger dannes i det møtestedet som musikalske framføringspraksiser utgjør (Small, 1999, s. 13). Musikalsk mening blir dermed aktualisert under musikalske framføringspraksiser. Siden den ikke er en iboende egenskap i musikkverket selv, men snarere noe som dannes av musikalske framføringspraksiser, kan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon.

Med dette har jeg redegjort hvor musikalsk mening finnes og hvorfor den kan utformes gjennom interaksjon, forstått fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. Alt sett under ett, finnes musikalsk mening ikke som en preeksisterende gjenstand som venter på å bli framført, men som noe *framvoksende* som konstrueres i selve framføringen av musikk. Musikalsk mening vokser fram i- og dannes av musikalske framføringspraksiser, gjennom interaktive prosesser som er kulturelt og historisk betinget. Derfor kan musikalsk mening utformes *gjennom interaksjon*. Dette er en nøkkel til å forstå analysen og tolkningen av det empiriske materialet

i kapitlene 4 og 5. Med henblikk på hvor utbredt det er å bruke noter i individuell pianoundervisning med voksne amatører, vil jeg i neste del komme nærmere inn på notenes rolle i utforming av musikalsk mening.

2.4. Noters rolle i et estetisk-relasjonelt syn på musikk

Det er ikke vanskelig å forstå den estetiske betydningen av relasjonen mellom eksempelvis utøvere som improviserer i samspill: De tar ikke utgangspunkt i et notert musikkverk og er derfor synlig avhengige av interaksjonen, enten verbal eller nonverbal, for å kunne samspille. Hvis vi tenker på et ensemble som spiller vestlig kunstmusikk med utgangspunkt i noter, kan det være vanskelig å forstå viktigheten av interaksjonen mellom utøverne. Men i dette tilfellet må utøvere også samhandle, ellers blir samspillet «dysfunksjonelt» (Cook, 2013, s. 271). Det finnes tilsiktede untnak (Cook, 2013, ss. 271-272) hvor utøverne i et klassisk orkester ikke samhandler med hverandre for å oppnå en viss musikalsk effekt.

Cook forklarer notenes rolle i et estetisk-relasjonelt syn på musikk, og for å gjøre det tar han utgangspunktet i Bourriauds relasjonelle estetikk. I likhet med kunstverket, utgjør notene et sosialt mellomrom som rammer interaksjonen blant musikkdeltakerne, med andre ord, «scores create spaces for social interaction» (Cook, 2013, s. 273). Slik som beskrevet i tidligere del, er musikalsk mening noe sosialt konstruert som vokser fram i musikalske framføringspraksiser gjennom interaktive prosesser. Når disse musikalske framføringspraksisene tar utgangspunkt i et notert musikkverk, blir notene et rammeverk for sosial interaksjon, det vil si, «the score choreographs or scripts social interaction». (Cook, 2013, s. 273).

Det er faktisk den sosiale dimensjonen i musikk som gjør relasjonen mellom noter og musikalsk framføringspraksis så kompleks. Siden noter *ikke* er musikk men en måte å framstille den på, og fordi alle detaljene ikke er skrevet på papiret, krever noter interaksjon mellom utøvere. Utøvere trenger å forhandle spillet for å avgjøre disse detaljene i samspill, men denne forhandlingen betyr mye mer enn å fylle hullene mellom tonene. De prøver å gi mening til den abstrakte symbolikken på papiret. På denne måten blir noter «meningsagenter»⁶, det vil si, potensielle meningstilsetninger til musikken.

⁶ «Agents of meaning» (Cook, 2001, s. 188)

Tilfellet med pianotimen avviker fra det som er blitt beskrevet her, ettersom samspillet i det pedagogiske rommet er karakterisert av en asymmetrisk maktfordeling som øver stor innflytelse på hvordan lærer og elev vil samhandle. Likevel kan notene utgjøre et rammeverk for sosial interaksjon også i pedagogiske rom, hvis vi tenker på de tilfellene hvor lærer og elev tar utgangspunkt i dem for å samspille. Det er ikke bare notelesing de holder på med når pianolæreren og den voksne eleven begynner å jobbe med et nytt stykke. Et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning bidrar til å forstå hvorfor, slik som jeg vil ta opp igjen i belysning av empiriutvalget (se spesielt del 4.2.1. og 5.4.2.).

Et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning innebærer å gå utover begrepet om reproduksjon («reproduction»), og å beskrive det som lærer og elev gjør som en prosess av meningstilskrivelse («signification») (Cook, 2013, s. 248). Noter representerer sosial eller fysisk aksjon som ikke direkte oversettes til lydutfall (Cook, 2013, s. 276), noe som man kan glemme i det tilfellet med konvensjonelle noter, ettersom vi er så kjent med tolkningskonvensjonene at det blir vanskelig å skille fenomenet (musikk) fra sin representasjon (noter). De representasjonene som notene utgjør, og tolkningskonvensjonene de er avhengige av, er derimot lite tilgjengelige til de som ikke er medlemmer i et spesifikk tankekollektiv (Rostvall & West, 2001, s. 38), noe som blir enda tydeligere dersom vi tenker på ikke-konvensjonelle noter og alternativ musikknotasjon. Et eksempel her kan være bruk av tekst eller bilder i stedet for vanlige musikalske symboler. Det som utøvere gjør når de tilskriver notene mening, altså gir musikalsk mening til et notert musikkverk, har mye å gjøre med håndteringen av detaljene i spillet. På den måten er utøverens evne til å gi musikken mening i høy grad avhengig av håndteringen av detaljer (Cook, 2013, s. 245), de detaljene som ikke står skrevet på notene.

Noter representerer på en abstrakt måte store tonale strukturer knyttet til intervaller, toneart, instrumenter, det vil si, lavere-nivå egenskaper av musikk som tilhører akustikk-, psykoakustikk- og kongnisjonområdet. Disse store tonale strukturer er i praksis ikke det første man oppfatter, slik som tidligere studier viser⁷, og det er de detaljene som ikke er skrevet på notene som gjør det mulig å høre sammenhengen i musikkverket, altså høyt-nivå egenskaper av musikk som musikk sjanger og musikalsk mening. Cook viser et godt eksempel på dette:

⁷ Cook (2013, ss. 246-247) siterer flere studier som beviser hvordan lytterne ikke direkte oppfatter store tonale strukturer.

«If you hear a burst of music from someone's radio, for instance, it is more likely that you will be able to say what style of music it is (opera, hip-hop, Country and Western) than to identify specific pitch intervals, or its key, meter, and instrumentation» (Cook, 2013, s. 247).

På samme måte som med musikalsk mening, er musikk sjanger *sosialt konstruert* og avhengig av den sosiale dimensjonen i musikk. Derfor kan man ikke redusere sjangerforståelsen til stilistiske algoritmer (Cook, 2013, s. 242). Sjangerforståelsen er kort sagt ikke noe som står skrevet på de notene som brukes i pianotimen, og kan best forklares gjennom den iboende delen av musikalsk mening tidligere redegjort i del 2.3.. De positive og negative responsene som kan oppstå grunnet den iboende mening eksemplifiserer det jeg mener. Mens positiv respons til iboende mening oppstår når man har en høy grad av fortrolighet av den musikalske syntaksen, kan negativ respons til iboende mening forekomme når man ikke er kjent med musikk sjangeren, til det punktet at man ikke forstår hva som skjer (Green, 2006, s. 103). I konklusjonen finnes det et nært forhold mellom musikk sjanger og musikalsk mening. Slik som musikalsk mening, tar musikk sjanger form i spillet, i framføringen, når utøveren tilskriver musikkverket mening (ikke reproducerer det). Selv om lærer og elev kan ha en foregående forestilling om musikk sjanger, betyr ikke det at den eksisterer i notene før musikalsk mening vokser fram i selve spillet.

Musikk sjanger i pianoundervisning og skillet mellom kunst- og populærmusikk er tema som gjelder studieobjektet i denne masteroppgaven. Selv i dag, eksisterer et skille etter musikk sjangre i pianoundervisning med voksne amatører som nyanserer tilnæringsmåten og interaksjonen i pianotimen. En mulig løsning er å betrakte populær- og vestlig kunstmusikk som distinkte heterogene enheter. Populær- og vestlig kunstmusikk er distinkte musikalske univers som sameksisterer, og derfor krever å bli analysert i sammenheng (Born, 2010, s. 222). Denne tanken er gjenspeilet i teorien til Cook, som i utgangspunktet behandler begge områdene, populær- og vestlig kunstmusikk, med hensyn til sin sameksistens.

Postmodernismens eklektisitet gjenspeiles i mengden gyldige tilnæringer og mulige læringsinnhold i pianotimen, som jeg ikke ønsker å homogenisere kunstig for å forenkle fortolkningen av det empiriske materialet. Av den grunn, vil jeg undersøke om musikk sjanger har noe å si når det gjelder utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon ved å legge fram empiriske eksempler som viser ulike musikk sjangre anvendt i pianotimen.

Alt sett under ett, måten teorien til Cook beskriver notenes rolle på er spesielt tydelig og kan anvendes til å forstå hovedsakelig notebasert pianoundervisning fra et estetisk-relasjonelt perspektiv, slik som jeg vil utdype fra og med kapittel 4. Rollen som notene spiller i musikalske framføringspraksiser kan, i følge Cook, oppsummeres som meningsagenter, i den forstand at de utgjør et rammeverk for sosial interaksjon mellom utøverne. Det er gjennom denne interaksjonen at musikalsk mening utformes, for mening vokser fram i, og dannes av, spillet. Musikalsk mening er på denne måten aktualisert gjennom interaksjon med utgangspunkt i den abstrakte symbolikken som noter består av, i de tilfellene når noter brukes. Denne symbolikken representerer store tonale strukturer i musikkverket, som ikke direkte kan oversettes til lyd, og som tilhører et større «semiotisk system» (Cook, 2013, s. 286) kulturelt og historisk betinget. For å tolke et semiotisk system kreves det kjennskap til de konvensjonene innskrevne i en viss kultur og tid, og derfor er noter avhengige av de tidligere nevnte tolkningskonvensjonene, slik at utøveren kan gi dem mening.

Når Cook utdyper hvordan noter skripter sosial interaksjon, understreker han at teorien angår musikalske framføringspraksiser generelt, selv om det selvfølgelig finnes forskjellige modeller av sosial interaksjon avhengig av antall musikere som er med i spillet. Jeg vil i neste del konsentrere oppmerksomheten rundt en modell for interaksjon som kan være spesielt relevant for å forstå studieobjektet. Deriblant finnes «demokratisk lederskap», en modell for sosial interaksjon som Cook foreslår og som jeg vil redegjøre for forbindelse med den asymmetriske maktrelasjonen lærer-elev som kjennetegner musikalske framføringspraksiser i det pedagogiske rom.

2.5. Musikalsk samspill i pianotimen

Interaksjonen mellom lærer og elev er en sentral del i pianotimen som, rammet av noter i de tilfellene med notebasert undervisning, muliggjør utforming av musikalsk mening som en del av læringsprosessen. Interaksjonen som finner sted i pianotimen avviker fra interaksjonen i andre musikalske framføringspraksiser, siden det her er snakk om en pedagogisk relasjon gjennomsyret av en asymmetrisk maktfordeling. Blant de ulike formene for nonverbal interaksjon, kan det musikalske samspillet i pianotimen forstås som en dialog, selv om *dialogen* i det pedagogiske rom ikke er hvilket som helst dialogisk møte (Bingham & Sidorkin, 2001, s. 23). Pianolæreren og den voksne eleven har ikke samme bestemmelsesmakt i utforming av musikalsk mening, noe som vil gjenspeiles i måten de samspiller på når de

jobber med et stykke. Det er derfor nødvendig å kartlegge noen mulige modeller for interaksjon som kan oppstå i pianotimen, slik at vi senere kan identifisere dem i analysen av det empiriske materialet, og få en nærmere forståelse for betydningen av relasjonen lærer-elev i utforming av musikalsk mening.

Blant ulike modeller for sosial interaksjon i musikalske kontekster som Cook beskriver, er «demokratisk lederskap» (Cook, 2013, s. 267) modellen som passer best for å forstå det musikalske samspillet lærer-elev, grunnet den asymmetriske maktfordelingen som demokratisk lederskap innebærer. Denne modellen gjelder både ensembler og orkester, og står i motsetning til en autoritativ mester-lærlingmodell, som jeg senere vil komme inn på. Demokratisk lederskap blir beskrevet av Cook på følgende måte:

«One person will take the lead in terms of both musical interpretation and the management of rehearsals; in a quartet it will be the first violinist, whose role extends to both the virtual world of the music and the real world of people management. And whereas decisions will have to be made that not everyone agrees with, they are made in such a way that everyone feels involved in the decision-making process» (Cook, 2013, s. 267).

Som beskrivelsen viser, innebærer demokratisk lederskap en asymmetrisk maktfordeling blant utøvere, der en av dem leder de andre, selv om alle deltar i beslutningsprosessen. På den samme måten, vil læreren lede samspillet, selv om muligheten til å delta i beslutningsprosessen står åpen for eleven. I demokratisk lederskap *forhandler* utøvere musikalsk mening med utgangspunkt i en felles «referent⁸» (Cook, 2013, s. 228), det vil si, et underliggende mønster som utøveren bruker til å forenkle den improvisatoriske oppførsel. Denne referenten kan være alt fra en gjenstand til en abstrakt idé når det dreier seg om improvisasjon. Forhandling i dette tilfellet innebærer en *dialog* hvor to eller flere parter er involvert og fører fram mot en felles avgjørelse, det vil si, der lærer og elev samhandler med hensikt om en felles avgjørelse. Det musikalske samspillet mellom lærer og elev når det gjelder demokratisk lederskap blir karakterisert av en viss grad av asymmetri i maktfordelingen, samt forhandlingen av spillet.

⁸ Begrepet *referent* adskiller seg fra *referanse*. Innenfor semiotikkfeltet, hvor begrepet opprinnelig kommer fra, er referansen forholdet mellom et symbol og sitt tilskrevne mening, mens referenten er den meningstilskrevne handlingen.

Teorien til Cook tilbyr dessverre ikke flere modeller for interaksjon som tar hensyn til den asymmetriske maktfordelingen og som kan anvendes i det pedagogiske rom. Derfor vil jeg fullstendig gjøre kartleggingen av interaksjonsmodeller ved å trekke inn to pedagogiske veiledningsmodeller som jeg har valgt i samspill med analysen av det empiriske materialet. Disse to modellene er mesterlære og coaching.

Relasjonen lærer-elev i individuell pianoundervisning har tradisjonelt blitt beskrevet som en mester-lærling relasjon (Hyry-Beihammer, 2011a, s. 161; Rostvall & West, 2003, s. 222). Denne relasjonen trenger ikke nødvendigvis å være *autoritativ* på en negativ måte, selv om den løper risikoen å bli det dersom graden av asymmetri i maktfordelingen blir altfor uttalt. En pedagogisk relasjon innebærer en viss grad av autoritet, og selv om noen autoritative relasjoner kan være dominerende, vil andre gi plass til elevens agens (Bingham, 2008, s. 15). Mesterlæretradisjonen hadde sin opprinnelse i middelalderen og håndverkslæring (Trondsen, 2011, s. 21). Mesterlære finnes i ulike former (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999, s. 19) og er karakterisert av en rekke framgangsmåter for å arbeide praktisk med læringsinnhold (Kvale et al., 1999; Olsen, 2011), hvorav *imitasjon* og *observasjon* av arbeidet som læreren utfører (Stavland, 2016, s. 39) kan understrekes. Pedagogisk veiledningsmodell av mesterlære innebærer at pianolæreren er mesteren som eier kunnskapen, og eleven er lærlingen som observerer og imiterer mesteren for å tilegne seg denne kunnskapen. Læreren står i sentrum som faglig autoritet og rollemodell, og læringen handler ikke bare om å observere og imitere, men å identifisere seg med den erfarne (Olsen, 2011, s. 23). Formålet er at eleven vokser opp i faget og får en felles forståelse omkring verdien av arbeidet som er gjort (Kvale et al., 1999, s. 19), i dette tilfellet, en felles forståelse om hvilken mening musikken gir. En felles forståelse av hvilken musikalsk mening musikken gir, er det som deltakelse i praksisfelleskap handler om (Kvale et al., 1999, s. 19). Praksisfelleskapet er det som musikk som sosial konstruksjon (Dahl, 2008) utgjør.

Mesterlære har vært kritisert som veiledningsmodell innenfor musikkfeltet (Rostvall & West, 2003, s. 222), og spesielt i tilfellet med undervisning av vestlig kunstmusikk, på grunn av en dreven lærersautoritet, som lett forårsaker imitasjonslæring (Hyry-Beihammer, 2011a, s. 162), og som dermed hindrer muligheten for *dialog* og elevmedvirkning. Til tross for dette; læring krever ikke alltid dialogisk formidling (Stensæth, 2015, s. 217). *Monolog* kan også være en likegyldig kunnskapsformidler. For eksempel, for å lære en bestemt teknisk ferdighet, vil lærerens inngrep være monologisk i stedet for å gjenspeile elevens uttrykk. Fra et estetisk-

relasjonelt perspektiv vil det senere bli analysert og tolket fenomener om dialog og monolog i de tilfellene når det musikalske samspillet kan forstås gjennom mesterlæremodellen.

Når pianoundervisning med voksne amatører er en fritidsaktivitet må eleven også anses som en *kunde* som læreren er ansvarlig for å beholde. På bakgrunn av dette, vil elevens ønsker og formål stå som et sentralt aspekt i undervisningen framfor eventuelle studieplaner som setter krav for læringsinnhold i obligatorisk instrumentalundervisning. I visse tilfeller kan det derfor være legitimt å vurdere *coaching* som pedagogisk veiledningsmodell. «Coach» er et engelsk begrep, en metafor på noe(n) som frakter mennesker til et ønsket sted (Gjerde, 2010, s. 18). Sett innenfor pedagogikkfeltet, bidrar coaching til å få eleven til å ta ansvar for sin egen læring. Denne pedagogiske veiledningsmodellen har et nært forhold til den tidligere nevnte mesterlæretradisjonen, ettersom veiledning har eksistert like lenge som håndverkstradisjonen. Av den grunn er det verken formål eller metode som adskiller coaching fra andre modeller, men det som differensierer den er at den ser på formål og metodisk tilnærming i sammenheng. Et viktig kjennetegn ved coaching er at den forsøker å bygge en *likeverdig relasjon* mellom lærer og elev (Gjerde, 2010, s. 25). I coachingmodellen blir derfor interaksjonen mellom lærer og elev karakterisert med ingen eller lite asymmetri i maktfordelingen.

De redegjorte modellene for interaksjon i pianotimen kan oppsummeres på følgende måte: For det første har jeg presentert *demokratisk lederskap*, hvor lærer leder samspillet samtidig som at eleven kan delta i beslutningsprosessen, slik at læreren og eleven forhandler samspillet sammen. For det andre finnes det *mesterlæremodellen*, hvor læreren anses som mester og eleven som lærling, slik at observasjon og imitasjon vil prege det musikalske samspillet. Til slutt har jeg redegjort for modellen om *coaching*, hvor læreren er en «coach» som veileder eleven, fokuspersonen. Her er den pedagogiske relasjonen lite (eller ikke) asymmetrisk.

I neste kapittel, altså metodekapitlet, vil jeg presentere blant annet prinsippene som blir fulgt for analyse og tolkning av empirisk materiale. Med utgangspunkt i det presenterte teoretiske rammeverket vil jeg belyse det empiriske materialet fra og med kapittel 4. Hensikten er å finne ut *hvordan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon*, for så å drøfte den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev og sine musikkpedagogiske implikasjoner.

3. Videoobservasjon som forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsmetode, framgangsmåte for innsamling av empirisk materiale, og prinsipper for analyse og tolkning av empirien. Repstad (1998, 2007) og Hastrup (1999, 2003) gir gode retningslinjer for hvordan databearbeiding kan foregå.

For å undersøke hvordan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon i pianotimen, var det først og fremst nødvendig å studere selve interaksjonen som finner sted mellom lærer og elev i den situasjonen. Den asymmetriske maktfordelingen som kjennetegner relasjonen lærer-elev er i tillegg et usynlig fenomen som bare kan studeres gjennom observasjonen av interaksjon. På bakgrunn av prosjektets formål har det blitt valgt en kvalitativ tilnærming for å samle inn empirisk materiale. En slik tilnærming «beskriver nyansert "det som finnes", og er mindre opptatt av hvor ofte det finnes» (Repstad, 1998, s. 18).

Det ble valgt observasjon, og nærmere bestemt videoobservasjon, med hensikt om å få mer kunnskap om hva som foregår i pianotimen med voksne amatører. Det er flere fordeler med videoobservasjon som gjør denne metoden til den mest hensiktsmessige når man skal fokusere på interaksjon, og som jeg presenterer nedenfor.

Videoobservasjon er en anerkjent forskningsmetode innen sosialvitenskaper som studerer sosial interaksjon. Holgersen et al. fremhever video som et nødvendig redskap når man arbeider med interaksjonsanalyse eller, med andre ord, empiriske undersøkelser av menneskers interaksjon med hverandre og med deres omgivelser (2003, ss. 93-94). Likeledes hevder Mondada (2009) at videoopptak er et særegent verktøy til å studere interaksjon, siden den kan registrere sammenhengen mellom hendelser og rom:

«[Videoopptak] are becoming standard data to analyze the detailed organization of naturally occurring social practices, especially in the case where attention is focused on the finely tuned coordination of multimodal resources as well as on the situatedness of interaction, its spatial arrangement, and its embeddedness in the materiality of the context» (Mondada, 2009, s. 68).

I tillegg, åpner dette muligheten til å registrere både den verbale og nonverbale interaksjonen i pianotimen, samt nyanser i musikken i forbindelse med bevegelser og rom. Holgersen et al. beskriver hvordan «videoobservasjon giver også mulighed for at "se" sammenhænge mellem

handlinger, bevegelse og uttryk, som ellers er skjult for det blotte øje» (2003, s. 15), noe som utgjør en viktig fordel med hensyn til studiens formål.

En annen fordel med denne forskningsmetoden er at det gjør det mulig for forskeren å innta en rolle som *fullstendig uavhengig observatør* (Repstad, 1998, 2007). På denne måten står man ikke i veien for at undervisning foregår som vanlig, selv om en del forstyrrelser er uunngåelig under videoobservasjonen. Disse forstyrrelsene og virkningene på informantene og deres samspill når de er under utforskning og er klar over det, er kalt *forskningseffekt* (Repstad, 2007, s. 66). Et klart tegn på forskningseffekten under feltarbeidet for denne studien var eksempelvis når noen lærere brukte noen minutter til å snakke med meg i begynnelsen av timen i stedet for å rette oppmerksomhet mot eleven⁹. Om det var flere tegn på forskningseffekt under videoobservasjonen, var ikke disse merkbare. I tilfellet ved denne studien ble forskningseffekten gradvis redusert ettersom informantene ble stadig mer vant til kameraet i løpet av observasjonsperioden, og flere av dem hevdet at undervisningen hadde foregått som vanlig¹⁰. Noen av informantene uttrykte også at de hadde glemt alt om kameraet under pianotimen¹¹.

Et annet fortrinn med videoobservasjon er at videoopptakene kan lagres og sees flere ganger. Dette betyr at det empiriske materialet er tilgjengelig under hele analyse- og tolkningsprosessen, og utgjør en mer nøyaktig kilde enn feltnotater alene. I den forstand forenkler forskeren oppdraget med å distansere seg fra egne opplevelser i feltet, og dermed å være åpen for nye oppdagelser (Holgensen et al., 2003, ss. 129-130).

Til tross for alle fordelene med videoobservasjon, må det tas i betraktning noen utfordringer som kan oppstå i praksis knyttet til studieobjektet *pianoundervisning med voksne amatører*.

Mondada peker på at videoopptak kan anses som «social practices that do not just 'record' social life but which adjust to and actively configure their objects» (2009, s. 69). Det betyr at, fra det øyeblikket man velger hvor kameraet skal plasseres, har man allerede begrenset det empiriske materialet som man skal samle inn og senere analysere. Det er derfor viktig at valget er bevisst, slik at man ikke går glipp av vesentlige detaljer. I denne studien utgjør valget en bevisst begrensning av materialet, siden jeg visste fra starten av hva jeg ville sette fokuset på: verbal og nonverbal interaksjonen mellom lærer og elev.

⁹ Utdrag fra feltnotater, Berit og Bjørg 25.10.2016

¹⁰ Utdrag fra feltnotater, Arne og Astrid 08.09.2016, Berit og Bjørg 25.10.2016, Christine og Cato 08.09.2016

¹¹ Utdrag fra feltnotater, Arne og Astrid 08.09.2016

Det er verdt å understreke at videoopptak ikke er et speilbilde av virkeligheten, men snarere en framstilling eller et gjenkjennelig bilde av en innrammet del av den. Med andre ord, som Holgersen et al. (2003, s. 126) forklarer, er videoopptak en subjektiv og språklig interpretert gjengivelse av en subjektiv opplevd og forstått mening. Derfor er videoopptak *ikke* studieobjektet, men et redskap til å samle inn data om studieobjektet på. Jeg var av den grunn bevisst på at videoopptakene, med sine tilsvarende transkripsjoner, bare ville tilby begrenset informasjon fra en forhåndsbestemt posisjon. Derfor supplerte jeg det empiriske materialet med ustrukturerte intervjuer og feltnotater.

I det neste underkapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg planla og gjennomførte innsamlingen av det empiriske materialet. Troverdighet er et essensielt aspekt ved kvalitative undersøkelser, som betyr at forskningen er utført på en pålitelig måte: «den kritiske leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte» (Repstad, 2007, s. 135). Ved å beskrive de forskjellige stadier i detalj i bearbeidingen av det empiriske materialet, er formålet med følgende underkapitler å vise hvor omhyggelig studien er blitt gjennomført.

3.1. Valg av informanter og etiske overveielser

Kvalitative undersøkelser åpner muligheten til å få et mangfold av funn som ikke kan generaliseres, men som tilbyr en bredere oversikt og beriker studiefeltet med forskjellige synsvinkler. Med hensyn til studiens muligheter ble søk av informanter gjennomført innenfor den forhåndsbestemte aldersgruppen 18-60 år (se del 1.2.1.), både i offentlig og privat regi, i et bestemt geografisk område i Norge. Hensikten var å få et variert utvalg som helst hadde ulik musikalsk bakgrunn og spilte ulike musikksjangre, og som besto av både kvinner og menn. Det endelige antallet informanter ble tolv, med fire lærere og åtte elever, fordelt over åtte pianopar (lærer og elev).

Den første kontakten med informantene fant sted elektronisk. Alle pianolærerne som underviste voksne amatører, og som var villige til å delta i studien, ble informert om prosjektets formål. Med noen informanter ble det avtalt et første møte før selve observasjonsperioden, slik at jeg kunne presentere meg og svare på spørsmål angående studien. Dette ble ikke aktuelt med alle, og med noen av informantene fant presentasjonen sted i begynnelsen av den første observasjonstimen. De avtalte datoene til

observasjonsperiodene ble framsatt skriftlig i informasjonsskrivet (se vedlegg), og dermed ble skrivet tilpasset hvert pianopar. Problemstillingen ble også reformulert etter hvert, og avviker derfor fra vedlagte informasjonsskriv. Alle informantene leverte inn informert samtykke.

Siden denne studien innebærer å registrere personopplysninger på videoopptak, var den meldepliktig etter personopplysningsloven. Prosjektet ble derfor meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (heretter NSD), og godkjent uten større forsinkelser (se vedlegg). Selv om personidentifiserende opplysninger ble samlet i løpet av feltarbeidet, kobles ikke disse til datamaterialet slik at deltakerne forblir anonyme. I tillegg er det empiriske materialet ikke av sensitiv karakter, noe som minsker eventuelle etiske utfordringer.

En utfordring som jeg måtte stå overfor var å måtte avvise informanter som var villige å delta, etter at jeg hadde oppnådd det ønskede antallet. Fordi jeg var takknemlig for den gode hjelpen informantene hadde tilbudt meg, var det også utfordrende å velge bort noen av videoobservasjonene etter analyseprosessen. I subkapittel 3.4. skriver jeg nærmere om dette empiriutvalget.

3.2. Datainnsamling: 38 videoopptak, ustrukturerte intervjuer og feltnotater

Jeg vil i det følgende gi en oversikt over observasjonsperioden og beskrive i detalj gjennomføringen av datainnsamlingen.

Et spørsmål å vurdere når det gjelder feltarbeid, er hvor lenge dette skal vare. I forhold til det, hevder Repstad at «jo lenger feltarbeidet varer, desto mindre er dessuten faren for at man har observert på et atypisk tidspunkt» (Repstad, 1998, s. 55). Med dette som utgangspunkt konkluderte jeg at omtrent åtte pianotimer i løpet av to måneders observasjonsperiode per pianopar var tilstrekkelig for å få en oversikt over pianotimenenes utvikling og mulig sosial endring. Antall pianotimer ble justert ved behov etter hvert.

På grunn av det endelige antallet informanter med tolv deltakere ble større enn forventet, ble de delt inn i grupper og observert i tre ulike perioder: Den første gruppen ble observert fra september til november 2016, den andre gruppen fra oktober til desember 2016, og den tredje gruppen fra november 2016 til februar 2017.

Den første gruppen besto av totalt fem informanter: tre voksne elever og to pianolærere som jeg observerte fra den 8. september 2016 til og med den 21. november 2016. Sluttresultatet fra første gruppe utgjør 19 videoopptak til sammen, henholdsvis syv ganger (30 minutters pianoundervisning) og fem ganger (60 minutters pianoundervisning). Denne gruppen med informanter var nok den mest utfordrende, siden jeg hadde teorien i tankene, men ingen erfaring som feltforsker fra før. Praksisen hjalp meg å etter hvert utvikle mitt eget system, som var bedre tilpasset studien. Pianotimens varighet var en bestemmende faktor da jeg valgte antall observasjoner, fordi jeg ønsket å observere alle informantene omtrent like lenge. Det opprinnelig planlagte antallet med observasjoner ble redusert på grunn av ukontrollerbare variabler, som informantfravær grunnet sykdom eller ferie. Sannheten er at etter de første fire videoobservasjonene begynte det å bli vanskelig å transkribere og analysere det empiriske materialet med et åpent sinn. Grunnen var at situasjonen ble rutinær til en viss grad, og kunnskapen jeg hadde fått ut av de første videoobservasjonene var ennå til stede da jeg transkriberte resten. Dette førte til at de siste observasjonene ble til en slags bekreftelse på det som jeg allerede hadde sett i de første. Basert på dette tok jeg en beslutning om å redusere antall videoobservasjoner i den andre og tredje gruppen, men samtidig beholde den samme tidsperioden på to måneder.

Den andre gruppen informanter ble observert fra den 25. oktober 2016 til og med den 16. desember 2016, med en lavere frekvens. Denne gruppen besto av tre informanter: to voksne elever og en pianolærer. Jeg observerte elevenes pianotimer henholdsvis fem og to ganger. Pianotimen varte opprinnelig 20 minutter, men enkelte ganger varte pianoundervisningen i opptil 40 minutter. Antallet videoobservasjoner ble redusert på grunn av høyt informantfravær. Til slutt hadde jeg samlet inn totalt syv videoopptak fra den andre gruppen.

Den tredje gruppen ble observert fra 15. november 2016 til og med 14. februar 2017, og besto av fire informanter: tre voksne elever og en pianolærer. Undervisningen varte 30 minutter i alle tilfellene. Jeg observerte hver pianotime fire ganger i løpet av en utvidet periode på tre måneder, grunnet juleferien. Dette antall videoobservasjoner ble likevel tilstrekkelig for å kartlegge særtrekk og finne mønstre i utviklingen av pianotimene. Til sammen samlet jeg inn tolv videoopptak fra denne gruppen.

Da jeg var ferdig med observasjonsperiodene hadde jeg samlet inn 38 videoopptak og feltnotater av tolv informanter til sammen fordelt over åtte pianopar (lærer og elev). Denne

mengden materiale tvang meg til å gjøre et utvalg, for å unngå å drøfte materialet på en overfladisk måte. Senere i 3.4. Utvalg av empiri vil jeg gjøre rede for dette.

3.2.1. Videoobservasjon og ustrukturerte intervjuer

Under hele feltarbeidet benyttet jeg et vanlig kamera med mulighet til videoopptak (Canon EOS 500D) til å filme pianotimen, og feltnotater til å registrere alt som skjedde før og etter videoopptaket. Hver observasjon fulgte mer eller mindre nøyaktig følgende rekkefølge av hendelser: Først ankom jeg stedet der pianotimen skulle foregå, god tid i forveien. Eleven kom nesten alltid noen minutter før pianotimen startet, og da pleide vi å småprate sammen for å unngå stillhetens ubehag. Ved begynnelsen av pianotimen kom både eleven og jeg samtidig inn i klasserommet. Jeg plasserte straks kameraet på et strategisk sted som innrammet både eleven og læreren. Kameraet var generelt plassert mellom tre og fire meter bort fra informantene, slik at begge individer (hele kroppen) og instrumentet kunne bli filmet uten å forringe lydens opptak. Poenget var å gjøre kameraet så usynlig som mulig, slik at det ikke trakk oppmerksomheten fra informantene. Jeg bestemte dette strategiske stedet ved første videoobservasjon, og opprettholdt samme konfigurasjon i løpet av hele observasjonsperioden. Da kameraet begynte å filme, gikk jeg ut av klasserommet. Deretter skrev jeg umiddelbart ned feltnotater om alt som hadde foregått før kameraet hadde begynt å filme. Da pianotimen var ferdig, kom jeg tilbake til klasserommet, slo av kameraet, sa farvel til læreren og eleven - noe som ofte var etterfulgt av mer småprat -, og så snart som mulig skrev jeg ned i mine feltnotater alt som hadde foregått fra da jeg hadde slått av kameraet til jeg hadde forlatt bygningen.

Småpratene som fant sted i starten og ved slutten av hver pianotime, både med eleven og læreren, ble til en verdifull kilde av informasjon i form av ustrukturert intervju. I begynnelsen var jeg ikke sikker på det ville være etisk riktig å skrive ned disse samtalene i mine feltnotater, men faktum er at i informasjonsskrivet hadde det blitt avtalt at alle informantene ville motta en kopi av masteroppgaven som de skulle lese og godkjenne før den endelige innleveringen (se vedlegg). På denne måten kunne informantene gi beskjed hvis det stod noe i masteroppgaven som de ikke ønsket at skulle bli delt. Denne uventede hendelsen med småpratene var grunnen til at jeg bestemte meg for å ikke gjennomføre intervju etter observasjonsperiodene, siden jeg allerede hadde samlet inn all informasjonen som jeg mente var relevant og nødvendig for studien.

3.2.3. Feltnotater

Slik som jeg skrev i den tidligere delen, ble alt som skjedde før og etter videoopptakene registrert i form av feltnotater. Feltnotatene ble skrevet for hånd i notatbok, med lange beskrivelser i narrativ stil.

Jeg tok utgangspunkt i det tradisjonelle notatskjemaet med to store kolonner, en kolonne til å notere faktiske hendelser, og en annen til å skrive mine personlige meninger eller kommentarer. Fuglseth og Skogen beskriver denne modellen som «observasjonsskjema uten faste kategorier» eller «løpende protokoll» (2006, s. 100) fordi den ikke har noen forhåndsinnstilte mål utenfor selve interaksjonen mellom mennesker. På denne måten åpner modellen muligheten til å registrere spontaninntrykk, samt atferd og holdninger hos de observerte som tiltrekker seg oppmerksomhet. Denne modellen hjelper også å «forholde sig åben og nysgerrig til feltet» (Holgersen et al., 2003, s. 131), der man ikke har bestemt analysekategorier på forhånd.

Observasjonsskjemaet ble utviklet i løpet av observasjonsperioden til et forenklet system uten kolonner som tillot meg å registrere alt raskt. Jeg skrev ned de faktiske hendelsene og småpratens tema i narrativ stil, ved å beskrive omgivelsene og andre detaljer jeg hadde lagt merke til. Jeg differensierte mellom fakta og egne tanker ved å skrive sistnevnte parentes. I løpet av observasjonsperioden skrev jeg dem inn på datamaskinen, slik at jeg kunne oppbevare dem på samme sted som transkripsjonene. Nedenfor følger et tekstutdrag som eksemplifiserer hvordan mine feltnotater så ut, oversatt av meg:

«Dato, navn på informantene, tidspunkt.

[...] Pianotimen slutter. Læreren går ut og gir meg beskjed om at de er ferdige. (Dette hadde ikke skjedd i en vanlig pianotime. Læreren har kanskje avbrutt den normale pianotimens utvikling og en potensiell samtale med eleven. Forskningseffekt.) Jeg går inn i klasserommet for å slå av kameraet mens de rydder opp. Eleven snur seg mot meg (vennlig) og kommenterer at han også har et lignende kamera som han kunne ha lånt meg dersom jeg hadde hatt behov for det (ler - det ser ut som at han vil vise nærhet). Begge to sier at det gikk greit med videoobservasjonen. [...] Eleven er ferdig med å hente bøkene sine og drar av sted mens han sier farvel til læreren og meg. [...] »

3.2. Transkribering av videoopptak

Alle videoopptakene ble transkribert i løpet av observasjonsperioden. Hensikten med transkribering av videoopptak var å overføre bildeteksten til en tabell i datamaskinen, for å gjøre empirien lett tilgjengelig under analyseprosessen. Allerede i transkripsjonsprosessen starter en tilfeldig og intuitiv fortolkning (Holgersen et al., 2003, s. 129) som markerer begynnelsen på en vesentlig prosess som først blir håndgripelig i den resulterende tolkningen.

Tabellen som ble benyttet til å transkribere videoopptakene var hentet fra en studie (Daniel, 2006, s. 198) som undersøker interaksjon lærer-elev i individuell undervisning med videoobservasjon som metode (se del 1.4.1.) og den består av mer eller mindre lukkede kategorier som muliggjør å fokusere på forhåndstilte aspekter ved interaksjonen lærer-elev. Tabellen ble likevel tilpasset studiens formål, og, til forskjell fra originalen, har den som jeg brukte en fleksibel struktur med tre store kategorier (elev, lærer og kommentarer) som forenkler å registrere aspekter ved verbal og nonverbal interaksjon. De to første kategoriene er delt opp i to kolonner hver: verbalt språk og hendelser. Denne delingen blir oversett ved behov i de tilfellene jeg ville registrere korte verbale inngrep som skjer midt i en musikalsk hendelse. Nedenfor inkluderer jeg et eksempel på hvordan mine transkripsjoner ser ut:

Tid	Lærer (Språk)	Lærer (Hendelse)	Elev (Språk)	Elev (Hendelse)	Kommentarer
3:34	"Ja. Legg mer vekt på det." (Han spiller det på piano).		-	Er ferdig med å spille.	Verbal forklaring + praktisk eksempel
3:39	-		-	Hermer etter det som læreren spiller.	
3:42	// Lærer tenker på et svar. (...) "Ja, den." (Han mener én av de to). "Dette er hvordan jeg skulle spilt den."		Stiller et spørsmål til læreren, peker på en akkord i notene, på den delen de jobber med.	Spiller akkorden som angår spørsmålet. Hun spiller den på forskjellige måter.	Igjen dominerer musikalsk interaksjon over verbal interaksjon.
4:04	"Veldig bra."		-		
4:07	>> "Med tempo, fleksibilitet...? Kan jeg få høre"		"Og jeg har noen problemer med..." (peker på notene).	Hun spiller det som hun pekte på. // Hun spiller det	Eleven tar initiativ til å jobbe med en ny del. Læreren

	det?"			hele etter at læreren ber om det.	spør for å bekrefte.
4:53	"Ja. Denne delen (brummer før og mens hun spiller)." // "Og prøv denne..." (peker på notene).		-	Hun spiller. // Hun spiller.	Læreren styrer musikalsk og med bevegelser.
5:15	"Ja, men... Jeg tror det er fint, jeg tror det er veldig veldig bra."		-		Lærerens mening er viktig for eleven. Fullmakten er bevis.
5:34	-	Overkroppen nærmer seg pianoet.	Hun kommenterer et annet problem med en annen del.	Hun spiller den delen på pianoet.	Eleven tar initiativ igjen. Demokratisk lederskap - et skritt videre fra mesterlære.

3.3. Prinsipper for analyse

«Data taler ikke for seg selv. Den må fortolkes. [...] Analyse kan vi si er den prosessen der man prøver å ordne data slik at vi får fram mønstre i dem, og slik at de dermed blir lettere tilgjengelig for fortolkning. Tolkning eller fortolkning [...] er en begrunnet vurdering av datamaterialet i forhold til de problemstillinger vi tar opp i studien» (Repstad, 2007, s. 113). Denne korte og tydelige definisjonen som Repstad presenterer, er den som jeg har basert meg på i utviklingen av prinsippene for analyse og tolkning.

Heretter følger en forklaring av prinsippene jeg har fulgt for analyse av det empiriske materialet i denne studien. Prinsippene for tolkning i lys av teorien blir presentert i del 3.5..

Analysen av det empiriske materialet begynner allerede i transkripsjonsprosessen. Det er faktisk vanskelig å skille de to prosessene, siden det skjer en gjensidig påvirkning mellom dem. Det man fokuserer på eller velger bort under transkripsjonsprosessen, innebærer at man foretar et valg. Dette valget bestemmes i samspill med gjennomføring av analyseprosessen, hvor man systematiserer informasjonen, finner mønstre og bringer høydepunktene fram i lyset. Hele denne analyseprosessen skal jeg beskrive nedenfor.

For å kunne tolke empirien i lys av teorien til Cook og andre relevante forfattere (se kapittel 2), måtte jeg først undersøke interaksjonene som fant sted i pianotimen, slik jeg hadde registrert dem gjennom videoobservasjon. Interaksjonsanalyse har derfor vært en viktig inspirasjonskilde i bearbeidingen av innsamlet empiri. Denne typen analyse undersøker sosiale interaksjoner med den hensikt å identifisere og dokumentere interaksjonsprosesser (Holgersen, Fink-Jensen, Nielsen, & Rønholt, 2003, s. 90). Når det gjelder pedagogiske kontekster, som er tilfellet med denne masteroppgaven, er interaksjonsanalyse brukt til å undersøke prosessenes betydning for deltakernes konstruksjon av mening: «Hvor det drejer sig om forskning i pædagogisk praksis, anvendes interaktions- og diskursanalyse i begge tilfælde med samme intention at synliggøre og forstå de sociale interaktioners betydning» (Holgersen et al., 2003, s. 90). Formålet med analysen er nettopp å kartlegge interaksjonens betydning, for deretter å studere hvordan musikalsk mening forhandles gjennom interaksjon i pianoundervisning med voksne amatører. Framgangsmåten av interaksjonsanalyse har på denne måten vært nyttig for å finne ut hvordan jeg skulle nærme meg det empiriske råmaterialet.

Holgersen et al. bemerker hvordan bearbeidingen av råmaterialet kan åpne øynene for nye kategorier eller nye synsvinkler og perspektiver i materialet (2003, s. 129), og det er det som har skjedd etter transkripsjonsprosessen. Med hensyn til hovedteoriens omfang og den asymmetriske relasjonen lærer-elev som adskiller pianotimen til andre musikalske framføringspraksiser har jeg systematisert samlet empiri ved å analysere de samme aspektene i materialet i sin helhet. Disse aspektene er organisert i kategorier som ble utformet ved slutten av observasjonsperioden, fordi det er kategoriene som må tilpasses det empiriske materialet og ikke omvendt. For at aktørenes virkelighet kommer fram i all sin rikdom skal «virkeligheten» ikke tvinges inn i forskernes snevre kategorier (Repstad, 2007, s. 116). Derfor har disse kategoriene endret og justert seg flere ganger under selve analyseprosessen.

Kategoriene bidrar til å trekke fram gjentatte mønstre og viktige høydepunkter i empirien, og hensikten med dem er å legge forholdene til rette for å svare på problemstillingen, *hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon i pianotimen*, som blir utdypet i kapittel 5. Analysekategoriene er utarbeidet i samspill med tidligere forskning på området og det teoretiske rammeverket for studien, slik at det blir mulig å anvende en teori som opprinnelig handler om musikalske framføringspraksiser generelt, innenfor musikalske framføringspraksiser i det pedagogiske rom spesielt.

Oversikt over analysekategoriene:

- Pianotimens oppbygning
- Musikksjanger det jobbes med
- Registreringsform
- Observasjon av interaksjonen lærer-elev
- Relasjon lærer-elev (maktfordeling)
- Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet
- Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening

Analysen om pianotimens oppbygning dreier seg om en deskriptiv analyse av timens forløp, slik at jeg kan kartlegge eventuelle mønstre eller særtrekk ved det. Hensikten er å finne ut *når* i pianotimen utforming av musikalsk mening, dersom det finner sted, forekommer.

Både musikksjangeren og stykkets registreringsform, det vil si, hvordan musikkstykket er framstilt eller registrert (blant annet konvensjonelle noter, besifring, eller ikke registrert) blir identifisert i analysen av det empiriske materialet. Formålet med analysen av disse to aspektene er at det senere kan fastsettes hvorvidt de utgjør faktorer som påvirker relasjonen lærer-elev og dermed utforming av musikalsk mening.

Når det gjelder observasjonen av interaksjon, har jeg tatt utgangspunkt i relevante kilder (Kurkul, 2007; Rostvall & West, 2001, 2003) tidligere redegjort i 1.4.1 *Interaksjon i pianoundervisning*. Analysen av interaksjonen fokuserer på to typer interaksjon: verbal og nonverbal. Den verbale interaksjonen omfatter samtaler og verbale inngrep knyttet til det verbale språket. Den musikalske interaksjonen hører hjemme i den nonverbale interaksjonen, sammen med musikalske inngrep, (musikalsk) herming, (musikalsk) bruk av stemme, bevegelser knyttet til musikken, og romlig posisjon. Formålet med interaksjonanalyse er å forstå, først relasjonen lærer-elev, og så hvordan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon.

Med relasjonen lærer-elev mener jeg den *pedagogiske* relasjonen. Av den grunn tas det utgangspunkt i analysen av maktfordelingen og sin asymmetrigrad, noe som kjennetegner

relasjoner i pedagogiske rom, og derfor bidrar til en nærmere forståelse av relasjonen lærer-elev. Analysen blir gjennomført i henhold til den tidligere observasjonen av interaksjon.

For å observere og identifisere interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet under arbeidet med stykket, tar jeg utgangspunkt i tidligere kategorier som observasjonen av interaksjon og maktfordeling. Det teoretiske rammeverket tilbyr tre mulige modeller for interaksjon (demokratisk lederskap, mesterlære og coaching) som kan anvendes til å forstå samspillet hos pianoparene. Dette fordi hver interaksjonsmodell preger relasjonen lærer-elev og er karakterisert av en rekke framgangsmåter for arbeidet med musikken som automatisk vil utrette en innflytelse på hvordan lærer og elev samspiller musikalsk. Med utgangspunkt i disse interaksjonsmodellene vil tolkningen bidra til å få en forståelse for ulike *samspillsformer*, og hvordan disse samspillsformene påvirker utforming av musikalsk mening gjennom interaksjonen.

Til slutt vil jeg fokusere på hovedtrekk ved utformingen av musikalsk mening, med tanke på å utvikle en grunnleggende teoretisk artikulering i kapittel 5 med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, som et bidrag til å forstå prosessen med utformingen av musikalsk mening i pianotimen - sett fra et estetisk-relasjonelt perspektiv.

3.4. Utvalg av empiri

Med hensyn til masteroppgavens tids- og fysiske begrensninger, og gitt den store mengde innsamlet data, med 38 videoopptak og 12 informanter, vurderte jeg det nødvendig å gjøre et utvalg av det materialet som skulle legges fram. Utvelgelsen fant ikke sted før etter at transkripsjon- og analyseprosessen av hele materialet var avsluttet. Da hadde jeg transkribert alle videoopptakene og samlet alle mine feltnotater. Først og fremst valgte jeg bort pianoparene som jeg ikke hadde hentet tilstrekkelig data fra. Etter en grundigere analyse av det resterende materialet, og med tankte på de tre høydepunktene representert ved analysekategoriene, plukket jeg ut fem særskilte eksempler av de resenterende pianoparene. Disse eksemplene gir et bilde av høydepunktene fra ulike synsvinkler, noe som vil berike denne studien. Mønstrene, som jeg tidligere har nevnt blant analysekategoriene, finnes like tydelig i alle de observerte pianotimene, og derfor ble høydepunktene vektlagt for å gjennomføre utvalget av empirien.

Når det gjelder framlegging av dette utvalget, og med hensyn til leseren, avgjorde jeg å presentere det empiriske materialet etterfulgt av en individuell tolkning i samme kapittel, kapittel 4. Feltnotater og tabeller var en ryddig måte å registrere empirien på, men gav ingen god mulighet til å legge den fram dersom jeg ville presentere materialet på en lesbar måte. Innledningsvis i selve kapittel 4 vil jeg nærmere forklare hvordan empiriutvalget blir lagt fram.

I neste subkapittel vil jeg beskrive prinsippene for tolkning i lys av teorien beskrevet i kapittel 2, samt noen utfordringer å ta i betraktning.

3.5. Prinsipper for tolkning i lys av teorien

Hensikten med tolkningen er å kaste lys over problemstillingen ved å tilnærme seg det empiriske materialet fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. Derfor skal jeg i tolkningsprosessen benytte begreper og viktige konsepter som allerede har blitt presentert i teorikapitlet.

Holgensen et al. (2003, s. 100) påviser en gjensidig påvirkning mellom det teoretiske språket og empirien, og forklarer hvordan relasjonen mellom teori og metode har innflytelse på det teoretiske språkets ekspressive potensial, samtidig som at dette potensialet kan utnyttes til å finne mening i det empiriske materialet.

Repstad skriver også om denne relasjonen mellom det teoretiske språket og empirien, og peker på at «en måte å synnliggjøre sammenvevingen mellom teori og data på er å hente inn teoretisk stoff først der hvor det er relevant i presentasjonen av ens eget empiriske materiale.» (Repstad, 2007, s. 143). Han forsvarer viktigheten av å anvende en terminologi som skaper samsvar mellom teorien og forskningsmetoden, og kaller dette for begrepsvaliditet. I neste kapittel sørger jeg dermed for studiens begrepsvaliditet ved å benytte en terminologi hentet fra det teoretiske rammeverket (se kapittel 2) til å tolke empiriutvalget.

Alt i alt er språket et viktig punkt å vurdere når det kommer til tolkning av empiri. Dette gjelder ikke bare det teoretiske språket, men språket generelt. Individet sosialiseres og sosialiserer seg, ifølge Holgensen et al. (2003, s. 98), gjennom sin oppvekst i en bestemt kultur, som setter spor i kroppens bevegelser og uttrykk. Jeg er oppvokst i en annen kultur enn den jeg har valgt å studere i, og da overfører jeg betydningen av mine ord fra det ene språket til det andre. Med dette risikerer jeg å ha en begrepsforståelse som skiller seg fra

informantenes, og måten jeg konkluderer på blir påvirket av min verdensoppfattelse. Det vil si at mine konklusjoner vil transformere virkeligheten, heller enn å bare representere den.

Teorien om *radikal fortolkning* (radical interpretation) av Donald Davidson eksemplifiserer det som jeg beskriver her. Han påstår at «all understanding of the speech of another involves radical interpretation» (1984, s. 126). Med andre ord, noe som blir fortolket blir automatisk transformert til noe annet, og det er på grunn av denne transformasjonen at Davidson kaller fortolkningen for radikal. Dette gjelder ikke bare fortolkning mellom forskjellige språk, selv om teorien blir tydeligere i dette tilfellet. Hastrup legger til denne forklaringen at «den radikale fortolkningen åpner muligheten til å tilføye noe nytt til verden, heller enn å oppklare det i objektet iboende» (2003, s. 28).

Det er kanskje et ambisiøst mål, men det er nettopp det å produsere ny og aktuell kunnskap innenfor musikkpedagogikkfeltet jeg forsøker å gjøre med denne masteroppgaven. I det neste kapitlet vil jeg legge fram empiriutvalget, samt en fortolkning av det i lys av teorien, før jeg avslutningsvis vil drøfte de viktigste funnene.

4. Framlegg og individuell tolkning av empiriutvalget

I dette kapitlet vil jeg legge fram utvalget av det empiriske materialet, samt en individuell tolkning av hvert framlegg i lys av teorien. Framgangsmåten for utvalg av empiri ble beskrevet tidligere i del 3.4., og nå vil jeg sette fokus på kun noen bestemte hendelser knyttet til problemstillingen, og tolke dem hver for seg.

Empiriutvalget er nedenfor presentert i fem delkapitler som tilsvarer de fem pianoparene som ble valgt under transkripsjons- og analyseprosessen i samspill med det teoretiske rammeverket. For å sikre informantenes anonymitet har hver informant blitt tildelt et fiktivt norsk navn som hjelper å forbinde dem med det pianoparet de hører til: Pianoparet A består av lærer Arne og elev Astrid, pianoparet B består av lærer Berit og elev Bjørg, og så videre.

Hvert delkapittel er delt opp i to deler: fakta og tolkning. Den første delen består av ren fakta, og beskriver pianoundervisningen med hvert pianopar med fokus på interaksjonen lærer-elev. Det empiriske materialet utgjør en *framstilling* av virkeligheten, og formålet med dette kapitlet er å formidle inntrykk snarere enn å gjøre et forsøk på å kopiere virkeligheten. Etersom skrivestil er et valg med konsekvenser som «påvirker måden, fænomener registreres på, fra de første nedskrevne observationer til den færdige tekst» (Holgersen et al., 2003, ss. 325-326), blir empiriutvalget lagt fram i form av beskrivende metatekst supplert med eksemplifiserende utdrag fra mine transkripsjoner og feltnotater. Den andre delen av hvert punkt består av tolkningen, og der vil jeg benytte begreper og idéer presentert i kapittel 2 for å belyse hvert framlegg individuelt. De individuelle tolkningene omfatter på denne måten bare noen bemerkelsesverdige aspekter ved hvert pianopar, og det er i sammenheng med hverandre at de vil føre til en fullstendig tolkning.

Etter framlegget og tolkningen av de fem pianoparene, kommer et siste punkt med oppsummering av de viktigste funnene med grunnlag i analysekategoriene (se del 3.3.). Dette fungerer som overgang til en overgripende tolkning i kapittel 5, som blir utviklet med utgangspunkt i funnene fra dette kapitlet.

4.1. Pianopar A: Lærer Arne og elev Astrid

Det innsamlede materialet av pianotimer med lærer Arne og elev Astrid består av syv videoopptak (på 30 minutter hver) med sine tilsvarende transkripsjoner og feltnotater. Dette utgjør 3,5 timers videoobservasjon som ble gjennomført mellom den 08.09.16 og den 17.11.16. Etter en grundig analyse av materialet i sin helhet, har jeg kommet fram til at pianotimen som fant sted den 08.09.16, hvor de samspiller med to instrumenter, favner noe som skiller ut pianopar A. Derfor trekker jeg fram eksempler fra denne pianotimen for å supplere følgende beskrivelse.

Hver uke har lærer Arne og elev Astrid en halvtimes undervisning som alltid er bygget opp på samme måten: begynnelse, framføring av et stykke, arbeidet med det som blir framført, og avslutning. I pianotimen jobber de vanligvis med rytmisk musikk og improvisasjon med utgangspunkt i noter, selv om disse ikke står i sentrum når de arbeider videre med stykket. I det siste har de fokusert på et stykke bestående av et akkordskjerma som Arne komponerte, slik at Astrid lærte å improvisere med høyre hånd. Ofte følger de denne framgangsmåten der Arne gir Astrid en harmonisk struktur som hun kan spille i form av akkorder med venstre hånd, for så å fokusere oppmerksomheten mot improvisasjonen.

I både begynnelsen og avslutningen av pianotimen er interaksjonen bare verbal. Vanligvis holder Arne og Astrid korte samtaler rundt personlige hendelser, ofte knyttet til musikalske hendelser, men ikke nødvendigvis til pianotimen.

Framføringsdelen har ikke en tydelig start, ettersom Arne er fleksibel og prioriterer Astrids initiativ framfor sin ledelse. Noen ganger begynner Astrid å spille før Arne har gjort seg klar, og da starter framføringsdelen med at Arne tilpasser seg Astrids initiativ, og lytter til henne uten å gjøre noe inngrep. Det som Astrid velger å spille fungerer som utgangspunkt for den resterende oppbygningen av pianotimen. Dersom Astrid ikke tar initiativet, tar de en rask gjennomgang i form av verbal interaksjon av det de hadde planlagt å gjøre sist gang, og slik avtaler de hva Astrid skal framføre.

Arne markerer starten av arbeidet med stykket som Astrid har framført ved å uttrykke sin generelle mening verbalt, vanligvis i form av positiv tilbakemelding eller anerkjennelse av noe utfordrende som Astrid har utført på en tilfredsstillende måte. Oftest er det Arne som bestemmer hvilke passasjer eller aspekter de skal jobbe med, men likevel er Arnes oppførsel inkluderende siden han gir Astrid mulighet til å ta del i beslutningene ved å bruke uttrykk som

«nå er det du som bestemmer...» og «hva skulle du gjort...». I arbeidet med stykket pleier Arne å foreslå praktiske øvelser for å løse eventuelle vanskeligheter som kan ha oppstådd under spillet. Normalt er øvelsene foreslått gjennom et praktisk eksempel på pianoet samt en svært kort, og noen ganger ikke-eksisterende, verbal begrunnelse.

Mesteparten av interaksjonen i løpet av arbeidet med stykket er musikalsk. Dersom verbal interaksjon finner sted, ledes den hovedsakelig av Arne, mens Astrids verbale inngrep er korte og få. Dette er synlig når Arne inviterter Astrid til å reflektere over forbedringsstrategier ved å stille spørsmål:

«"Hva... hva skulle du ha gjort hvis du skulle ha spilt denne melodien perfekt? [...] Hva er mulighetene?", spurte Arne. Astrid rettet blikket mot ham og svarte på spørsmålet uten ord ved å spille passasjen på en annen måte.» Utdrag fra transkripsjoner, 08.09.16, f.o.m. minutt 08:20

Når det gjelder den musikalske interaksjonen, utveksler de enten korte musikalske passasjer på pianoet, der Arne og Astrid vekselvis spiller gjentatte ganger; eller så nynner Arne og gestikulerer for å vise en musikalsk idé eller for å støtte det som Astrid allerede spiller. Noen ganger bytter Astrid og Arne plass slik at han kan vise henne noe på pianoet. Begge er sterkt involvert i det som skjer: Astrid pleier å se nøye på lærerens hender mens han spiller, mens Arne har en tendens til å bevege litt på foten eller bevege hodet i takt når eleven spiller. Noen ganger samspiller de, og i de tilfellene dreier det seg om en veiledende improvisasjon hvor Arne lar Astrid styre.

«"Ok, siste gang! Og når du kommer til dette punktet kan du bare fortsette", sa Arne mens han pekte på et system i notene. Deretter begynte Arne å spille grunntonene av stykkets harmoniske struktur på kontrabassen, samtidig som han nå og da nynet pianostemmen som Astrid spilte. Arne markerte tempoet tydelig, mens han tilpasset seg musikkens hastighet som Astrid styrte. Det virket som at Astrid var bevisst på at det var hun som styrte tempoet når de spilte sammen. Musikken ble enda mer flytende når begge spilte sammen, og Astrid ble ikke hengende etter dersom hun spilte småfeil.» Utdrag fra transkripsjoner, 08.09.16, f.o.m. minutt 07:23

Det bør bemerkes at Arnes spill ikke bare er en støtte for Astrid, men har en estetisk verdi. Dette kan observeres i hvordan Arnes bidrag på kontrabassen varierer gjennom aktiviteten,

noen ganger pizzicato, andre ganger med buen, ulike rytmiske mønstre, og så videre, som gir forskjellige nyanser til det Astrid spiller.

Dersom de fokuserer på improvisasjonen, setter de ikke fokus på notene, selv om de forblir på pianostativet gjennom hele timen. Det er interessant å observere hvordan Arne veileder improvisasjonen ved hjelp av verbalspråket, selv om Astrid kan styre den musikalske interaksjonen:

«Arne ba Astrid om å improvisere et melodisk motiv med høyre hånd, noe som de tydeligvis hadde jobbet med forrige gang: "Du kan begynne med A, C, eller D. [...] Du kan hoppe over toner." Med hjelp fra Arne fant Astrid på et motiv som hun begynte å spille, og så ble Arne med på kontrabassen samtidig som han tilpasset seg det som hun spilte med høyre hånd. Av og til ble Astrid stoppet av Arne: "Bra! Prøv å lære det utenat. Og nå, neste motiv."» Utdrag fra transkripsjoner, 08.09.16, f.o.m. minutt 18:30

4.1.1. Forhandling i samspillet

Til tross for Arnes inkluderende holdning, viser interaksjonen en asymmetrisk maktfordeling mellom partene som typisk kjennetegner pedagogiske relasjoner. Hvis Astrid styrer når de improviserer i samspill, er det fordi Arne tillater henne å gjøre det. Likevel er det Arne som veileder improvisasjonen når han markerer start og slutt av aktiviteten, og som gir beskjed når Astrid skal bytte motivet til høyre hånd. Observasjonen av den musikalske interaksjonen viser i noen tilfeller typiske trekk fra mesterlæremetoden, som bruk av observasjon og imitasjon. Noen eksempler på dette finner vi i arbeidet med stykket, når de utveksler enten korte musikalske passasjer på pianoet, der Arne og Astrid vekselvis spiller gjentatte ganger; eller så nyrer Arne og gestikulerer for å vise en musikalsk idé eller for å støtte det som Astrid allerede spiller. Læreren er ekspert på sitt felt som formidler, og gir Astrid den nødvendige kunnskapen for å kunne delta i praksisfelleskapet. Den pedagogiske relasjonen mellom Arne og Astrid er derfor en av mester-lærling, og på denne måten viser empirien hvordan en mester-lærling relasjon ikke nødvendigvis innebærer at læreren inntar en (negativ) autoritativ rolle.

Tilnærmingen til stykket, og det musikalske samspillet i arbeidsdelen, avviker fra de typiske trekkene fra mesterlæremetoden, og kan best beskrives gjennom Cooks modell av

demokratisk lederskap (se del 2.5.). Demokratisk lederskap er opprinnelig en modell for sosial interaksjon som kan oppstå i samspillet med flere utøvere i ikke-pedagogiske musikalske framføringspraksiser. Denne modellen innebærer en asymmetrisk maktfordeling blant utøvere, der en av dem leder de andre, selv om alle deltar i beslutningsprosessen. Dersom vi tar i betraktning den asymmetriske maktfordeling mellom Arne og Astrid, uten å glemme lærerens inkluderende holdning, kan interaksjonen i selve samspillet helst sammenlignes med modellen av demokratisk lederskap.

Et annet særtrekk ved denne modellen er at utøvere *forhandler* musikkens små detaljer for å utforme musikalsk mening. Forhandling, tidligere redegjort i del 2.5., innebærer en dialog hvor to eller flere parter er involvert og fører fram til en felles avgjørelse. I pianotimen med pianopar A finner det sted en synlig forhandling av spillets detaljer som blir tydelig når Arne gir Astrid mulighet til å delta i beslutningene i løpet av timen. Under det musikalske samspillet i arbeidsdelen er forhandlingen av detaljene tydeligst. Forhandlingen skjer i dette tilfellet hovedsakelig gjennom musikalsk interaksjon og kan observeres i måten de spiller på, i hvordan Astrid styrer tempo samtidig som at Arne velger å tilpasse seg mens han beriker musikken med kontrabassen. Disse små detaljene er det som gir musikken mening, og derfor er det gyldig å utlede at forhandlingen av detaljene til syvende og sist innebærer forhandling av musikalsk mening. Slik som Cook hevder, er utforming av musikalsk mening i stor grad avhengig av utøverens håndtering av små detaljer (Cook, 2007, s. 189).

I samspillet blir også «musikkens sosiale art» (Cook, 2013, s. 232) klart, altså musikken er av natur et relasjonelt fenomen. Dette fordi meningene som vokser fram i en slik improvisatorisk musikalsk framføringspraksis er en direkte konsekvens av forhandlingen mellom utøverne. De skal være enige om hva de spiller, de skal lytte til hverandre mens de gjør det, og eventuelt velge å tilpasse seg eller ta ledelsen. Under samspillet er forhandlingen en gjensidig påvirkning som krever dialog mellom lærer og elev, selv om dialogen i pianotimen, på samme måte som i modellen av demokratisk lederskap, er særmerket av den asymmetriske maktfordelingen mellom partene. Empirien viser uansett at den asymmetriske maktfordelingen og mester-lærlingsrelasjonen ikke nødvendigvis hindrer dialogen, og heller ikke forhandling.

Når Arne og Astrid improviserer i samspill, bruker de ikke konvensjonelle noter, altså et skriftlig musikkverk som kan skripte interaksjonen mellom begge to i samspillet. I stedet tar de utgangspunkt i en felles «referent» (Cook, 2013, s. 228), altså et underliggende mønster

som utøveren bruke til å forenkle den improvisatoriske oppførselen. I dette tilfellet er den felles referenten akkordskjemaet som forenkler det musikalske samspillet og som samtidig rammer interaksjonen hvorigjennom Arne og Astrid forhandler. Siden de ikke kan overlate oppdraget med å skripte interaksjonen mellom begge to til notene, er de faktisk avhengige av den felles referenten for å utforme mening i musikken mens de samspiller. Til slutt vil jeg peke på at dersom det ikke hadde vært forhandling i samspillet, hadde det ikke vært mulig å snakke om samspill. Snarere hadde det vært to instrumenter som spilte parallelt, med et meningsløst resultat.

4.2. Pianopar B. Lærer Berit og elev Bjørg

Det innsamlede materialet av pianotimer med lærer Berit og elev Bjørg består av fem videoopptak (mellom 20 og 40 minutter) med sine tilsvarende transkripsjoner og feltnotater. Dette utgjør 2,3 timers videoobservasjon som ble gjennomført mellom den 25.10.16 og den 15.11.16. Etter en grundig analyse av materialet i sin helhet, har jeg kommet fram til at pianotimen som fant sted den 08.11.16, hvor de jobber med akkompagnement, favner noe som skiller ut pianopar B. Derfor trekker jeg fram eksempler fra denne pianotimen for å supplere følgende beskrivelse.

Pianotimen med Berit og Bjørg er hovedsakelig notesentrert, selv om oppvarmingøvelsene foregår uten noter. De pleier å spille vestlig kunstmusikk, og i det siste har de jobbet mye med to klassiske akkompagnementstykker. De har i utgangspunktet 20-minuttersøkter ukentlig, men noen ganger dobbelttime i de tilfellene der neste elev ikke møter opp. Uavhengig av pianotimens varighet er oppbygningen den samme, bare tilpasset den tilgjengelige tiden. Den kan oppsummeres slik: begynnelse, oppvarming, presentasjon av et stykke (eller en del av det), arbeidet med det som blir presentert, og avslutning.

Det som kjennetegner begynnelsen og avslutningen av pianotimen er at interaksjonen mellom Berit og Bjørg først og fremst er verbal, og ikke nødvendigvis knyttet til pianotimens innhold. Fra og med oppvarmingen blir pianotimen ledet av Berit, som markerer start og slutt av aktivitetene, og bestemmer hvilke av detaljene de skal fokusere på i arbeidet med stykket.

Under presentasjonen av stykket finnes det som regel ikke noe verbal eller musikalsk interaksjon mellom Berit og Bjørg. Da er det Bjørg sin tur å vise fram det som hun har

forberedt til timen, og Berit hører på uten å gjøre noe inngrep. Når Bjørg er ferdig med å spille, uttrykker Berit sin generelle mening.

«"Det var et kjempearbeid! Takk, Bjørg! Selvfølgelig må det justeres i forhold til at den skal akkompagneres, ikke sant? Det er [navnet på sangeren] som synger denne her, er det ikke det?"» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 06:37

Under en stor del av timen setter de fokus på riktig notelesing av det de jobber med. Angående notelesningen kan Berits bidrag deles inn i to grupper. På den ene siden, detaljerte verbale observasjoner av det som er skrevet på notene med blikk på å tolke stykket riktig.

«Berit bladde mellom papirene og pekte på et konkret tegn, nemlig et sforzando-piano. Berit ba Bjørg om å forklare betydningen, siden det Bjørg hadde spilt ikke tilsvarte det tegnet. Berit begrunnet etterpå at Bjørg faktisk trengte å spille sterkere enn det hun hadde gjort, siden sangeren hadde en sterk stemme: "Men du har det *piano* hele tiden. Sant? Så du kan godt være litt sterkere. Og [navnet på sangeren] har en stemme som kan høres ganske godt og hun høres relativt sterkt."» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 07:04

På den andre siden, bidrar Berit med praktiske løsninger på tekniske problemer, som ofte støttes av korte verbale forklaringer.

«Berit pekte på en annen passasje fylt av terser, noe som krever teknisk beherskelse. Derfor foreslo Berit å fjerne tersene og bare spille den melodiske linjen fordi, i det tilfellet der sangeren hadde lyst til å fremskynde tempoet, hadde tersene vært en unødvendig komplikasjon for Bjørg: "Det går ganske greit, men hvis du skal ta det raskere, så ville jeg tatt vekk, fjernet tersen, ikke sant? Og det kan du også gjøre hvis du vil, det blir ikke noe... Det forringer ikke musikken noe særlig om du gjør det. Sant? Det er sånne greier som du kan gjøre når du komper, som du har lov til å gjøre."» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 08:54

Terminologien i Berits verbale inngrep er kompleks og spesialisert, og viser en klar preferanse for klassiske italienske begreper for å beskrive dynamiske, tempomessige og ekspressive særtrekk. Når det gjelder ekspressive aspekter, viser Berit en tendens til å ty til musikalsk interaksjon (med både piano og stemme) framfor verbal interaksjon. Mens Bjørg

spiller, er det vanlig at Berit ubevisst følger rytmen i musikken med hodet eller foten, eller bevisst støtter Bjørg med store håndbevegelser, nynning eller synging:

«I den passasjen de jobbet med var rytmen den samme i notene for sangeren som pianoet, selv om fraseringen var annerledes, og ved å synge ga Berit et eksempel på at stemmene gikk mot hverandre, mens hun pekte på notene. "Fordi det er de små detaljene som lager så utrolig vakker musikk", understreket Berit.» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 10:49

Det skjer også noen ganger at Berit støtter Bjørg ved å samspille i en høyere oktav, eller supplere det som Berit spiller med høyre hånd ved å spille akkompagnement med venstre hånd.

Bjørgs verbale inngrep er svært sjeldne, og hun viser en tydelig preferanse for musikalsk interaksjon når det jobbes med et stykke. Det er vanlig at Bjørg viser på pianoet om hun har forstått Berits bidrag, i stedet for å gi et verbalt svar. De få verbale interaksjonene mellom Berit og Bjørg under pianotimen, inkluderer anekdoter og hendelser som de knytter til det de holder på med. Et eksempel som kan nevnes var da Bjørg en gang knipset med fingrene, og Berit siden knyttet det til en hendelse som hun hadde sett i en film om en musiker som gjorde noe lignende.

I pianotimen finner det ikke sted noe synlig forhandling mellom Berit og Bjørg, og et tegn på dette er hvordan Berits forklaringer med det samme blir fulgt oppmerksomt opp av Bjørg, som uten spørsmål endrer sin måte å spille på i henhold til de rådene hun får av Berit.

«Det stod en bindebue på notene, og Bjørg viste at det var legato, men hun var ikke klar over hvordan det skulle spilles. Berit spilte et eksempel på pianoet, som Bjørg siden gjentok med hell.» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 10:18

4.2.1. Utover notelesing

Interaksjonen beskrevet i framlegget viser i konklusjonen en sterk asymmetrisk maktfordeling mellom partene. Framgangsmåten for arbeidet med stykket minner om mesterlæremodellen, ettersom de ofte tyr til ressurser som observasjon og imitasjon. Berit er ekspert på sitt felt, hun er en formidler av den klassiske tradisjonen, og den pedagogiske relasjonen mellom Berit og

Bjørg kan derfor beskrives som en mester-lærlingrelasjon. Mesterlæretradisjonen er ikke uvanlig innenfor individuell instrumentalundervisning (Hyry-Beihammer, 2011a; Stavland, 2016), og spesielt den klassiske tradisjonen av vestlig kunstmusikk hvor «den hierarkiske orden» innebærer at læreren inntar «mesterens rolle» (Rostvall & West, 2003, s. 222).

Allerede i oppvarmingsdelen blir makfordelingen tydelig, og den opprettholdes resten av timen. Bjørg godtar den ledelsen ettersom de befinner seg i en pedagogisk situasjon, og hun vet at Berit er en erfaren lærer innen pianofeltet. Den asymmetriske maktfordelingen hindrer ikke nærheten og tilliten mellom de to, slik som den verbale interaksjonen i begynnelsen og avslutning av pianotimen viser. Dette fører meg til å adskille «pedagogisk relasjon» (Hyry-Beihammer, 2011a, s. 162) og dens typiske asymmetriske maktfordeling, fra den sosiale relasjonen som kan eksistere mellom en lærer og en elev som autonome voksne individer.

Når Bjørg framfører det som hun har forberedt til timen for Berit, kan vi forstå hvordan musikalsk mening trer fram i framføringen av musikken. Uavhengig av hvorvidt Berit og Bjørg er bevisst på dette, får stykket mening i det øyeblikket Bjørg spiller og Berit hører på. Men Berit hører ikke på musikken som om det var en konsert. De er i klasserommet, og denne lille framføringen har et pedagogisk mål som betyr at Berit hører på med et kritisk blikk, for å senere kunne bidra med sin kunnskap når de tar fatt på stykket med utgangspunkt i detaljene i notene.

Den musikalske mening som trer fram gjennom framføringen blir tydelig når Berit og Bjørg jobber med konkrete passasjer og detaljer i stykket. Slik som Berit understreker, «det er de små detaljene som lager så utrolig vakker musikk.» (Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 10:49), og på denne måten, jobber de med de små detaljene som ikke står skrevet i bokstavelig forstand på notene for å gi musikken mening. Det å tilnærme seg musikkstykket i partier, utgjør fenomenet *fragmentering*. I løpet av denne aktiviteten blir det åpenbart hvordan notene utgjør en «ramme for sosial interaksjon» (Cook, 2013, s. 235), siden det de fokuserer på når de arbeider med stykket er nettopp å justere spillet til sangeren. Det er som om Berit og Bjørg holder på med et slags rollespill hvor de øver pianodelen mens de hele tiden har sangeren i tankene.

Når de arbeider med stykket gjør de mye mer enn å lese noter. Bjørg trenger å *gi mening* til notene når hun spiller, men meningen står ikke skrevet. Dette er et godt eksempel på den meningstilskrivelsen som Cook forsvarer framfor reproduksjonen av notene (Cook, 2013, s. 248). Noter utløser sosial eller fysisk aksjon som ikke kan oversettes på noen direkte måte til

lyd (Cook, 2013, s. 275), og som derfor ikke kan reproduseres. Mens reproduksjon innebærer en forståelse av musikk som ferdigstilt objekt, utgjør meningstilskrivelse prosessen med å gi mening til notene og akseptere at musikalsk mening er et framvoksende aspekt ved musikk som dannes av framføringspraksisen. Den klassiske tradisjonen av vestlig kunstmusikk ser ut til å kreve, framfor alt, en bokstavelig reproduksjon av notene i framføringen, og derfor er det viktig å understreke meningstilskrivelsen i prosessen som gjør denne tradisjonen kompatibel med et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning. Relasjonen mellom noter og framføringspraksis er avhengig av spesifikke «conventions of interpretation» (Cook, 2013, s. 276), heretter tolkningskonvensjoner, men med konvensjonelle noter er de så velkjente for oss at det blir vanskelig å skille selve fenomenet (musikk) fra sin representasjon (noter). Dette forklarer hvorfor meningstilskrivelsen til noter, altså meningen som Bjørg gir til noter, skjer på et ubevisst nivå i samsvar med tolkningskonvensjoner.

I utgangspunktet kan det virke som om Berit bestemmer alt rundt denne meningstilskrivelsen og formidler sin egen tolkning til Bjørg, samtidig som at Bjørg inntar en passiv rolle på grunn av den sterke asymmetriske maktfordelingen. Men sannheten er at eleven står sentralt i meningstilskrivelsen til notene. For det første, er det Bjørg som har gjort mesteparten av arbeidet når hun har presentert stykket til Berit, ettersom Bjørgs framføring legger grunnlag for arbeidet med stykket. For det andre, har Berits bidrag til hensikt å forbedre den meningstilskrivelsen som Bjørg allerede har gjennomført. Det som Berit gjør mens de arbeider med stykket er å hjelpe Bjørg i den ubevisste prosessen ved å sette fokus på noen bestemte detaljer, altså å fragmentere stykket. Berit tar i betraktning tolkningskonvensjoner fra den klassiske tradisjonen når de arbeider med stykket, slik at musikken gir en koherent mening. Når Berit og Bjørg utformer musikalsk mening er hensikten at den meningen musikken gir er koherent, således samstemt med det som forventes av den type musikk. For eksempel, hadde musikalsk mening vært usammenhengende dersom Berit og Bjørg ikke hadde fulgt tolkningskonvensjonene, og gjennomført en tilfeldig tolkning av notene.

Når det gjelder en tradisjon av en slik tyngde som den klassiske, er det tilsynelatende ikke så mye igjen å forhandle om mellom lærer og elev, siden det er Berit som har forkunnskapen om tradisjonen som Bjørg ønsker å tilegne seg. Selv om mangelen på forhandling kan anses som noe negativt i utgangspunktet, viser empirien at utforming av musikalsk mening kan forekomme på andre måter i arbeidet med stykket. Det som foregår i pianotimen med pianopar B er ikke bare notelesning, men kan snarere beskrives som en utforming av musikalsk mening som de realiserer i felleskap.

4.3. Pianopar C: Lærer Christine og elev Cato

Det innsamlede materialet av pianotimer med lærer Christine og elev Cato består av syv videoopptak (på 30 minutter hver) med sine tilsvarende transkripsjoner og feltnotater. Dette utgjør 3,5 timers videoobservasjon som ble gjennomført mellom den 08.09.16 og den 10.11.16. Etter en grundig analyse av materialet i sin helhet, har jeg kommet fram til at pianotimen som fant sted den 06.10.16, hvor de jobber med et post-romantisk stykke, favner noe som spesielt karakteriserer pianopar C. Derfor vil jeg supplere følgende beskrivelse med eksempler fra denne pianotimen.

Pianotimen med Christine og Cato finner sted ukentlig. De pleier å spille vestlig kunstmusikk med utgangspunkt i noter, og i det siste har de jobbet med et post-romantisk stykke. Pianotimens oppbygning er alltid den samme og kan oppsummeres slik: begynnelse, framføring av et stykke (eller en del av det), arbeidet med det som blir framført, og avslutning.

Hovedtrekket med begynnelsen og avslutningen av timen er at interaksjonen for det meste er verbal. Christine og Cato bruker å prate en stund i begynnelsen av timen om ikke-musikalske temaer, ofte av personlige art. Noen ganger begynner Cato å spille det stykket han har øvd på, eller et annet stykke som han kan utenat, mens Christine gjør seg klar til undervisningen.

Det er Christine som markerer starten til framføringsdelen ved å gi Cato beskjed, verbalt eller nonverbalt, om at han kan begynne å spille. I løpet av framføringen finner det ikke sted noe verbal eller musikalsk interaksjon mellom dem. Mens Cato framfører, sitter Christine på avstand og lytter med en holdning som betegner oppmerksomhet.

Når Cato er ferdig med å presentere stykket, uttrykker Christine verbalt sin generelle mening før hun går inn i noen detaljer. Hun flytter stolen sin nærmere pianoet, og utdyper enkelte passasjer i stykket som hun velger ut. Noen ganger spiller Christine et parti i stykket til seg selv, som for å reflektere over detaljene.

«Christine satte høyre hånd på pianoet og nølende spilte hun bare hovedtemaet mens hun så på notene. Det så ut som at hun prøvde å finne ut av noe. Christine sa noe til seg selv om slaget, og så pekte hun på et nytt sted og ba Cato å spille derfra.» Utdrag fra transkripsjoner, 06.10.16, f.o.m. minutt 08:48

De arbeider med svært korte partier i stykket, og Christine spiller ofte først et kort musikalsk eksempel på pianoet som Cato prøver å herme etter. I arbeidet med stykket råder den musikalske interaksjonen, og det verbale har bare en komplementær funksjon. De veksler mellom herming og samspill gjentatte ganger, og i noen tilfeller bruker de ikke verbalspråket i det hele tatt.

«I noen sekunder spilte de sammen det samme, begge to med høyre hånd, men Christine en oktav høyere enn Cato. Christine begynte da å kommentere navnet til akkordene, samtidig som hun spilte dem brutt i arpeggios, for å vise Cato den harmoniske progresjonen i passasjen: "...og så flytter du A-en til Aiss-en... det er det som egentlig skjer." Før Christine hadde løftet hånden fra tastaturet, hermet Cato etter henne. Dette skjedde med hvert eneste arpeggio i hele passasjen, så rask og naturlig at det er vanskelig å beskrive flyten.» Utdrag fra transkripsjoner, 06.10.16, f.o.m. minutt 11:26

De korte samspillsøktene står i kontrast til resten av timen, ettersom Cato overtar ledelsen av den musikalske interaksjonen.

«Mens Cato spilte venstre hånd, spilte Christine melodien til hovedtemaet med høyre hånd. I det korte samspillet var det Cato som styrket tempoet og eventuelle pauser, mens Christine tilpasset seg.» Utdrag fra transkripsjoner, 06.10.16, f.o.m. minutt 13:35

De fokuserer som regel på riktig notelesing av toner, fingersetting og andre tekniske aspekter. Når de jobber med teknikken, pleier Christine å overdrive bevegelsene når hun viser Cato hvordan noe skal spilles, slik at han faktisk kan se det og imitere det. Hvis de fokuserer på ekspressive aspekter i musikken, er det hovedsakelig Cato som spiller, og Christine som gjør små inngrep i spillet. Disse små inngrepene tar form av korte kommentarer, eller synging og nynning med store hånd- og kroppbevegelser. Christine kan også synge og nynne for å begrunne sine forklaringer:

«Christine minnet Cato flere ganger om fingersetting, noe som egentlig hadde en musikalsk grunn: "Riktig. [Snakker om den tredje fingeren] Da får du også med den der automatisk, ikke sant? Do-ga-ga-ri-ga-ga, do-ga-ga-ri-ga-ga, do-ga-ga-ra-ga... pram... pa-pa-pa-pa. Ikke sant? Det var den. Den tredje fingeren, bruk den. Bruk den, så blir det lettere å få den flyten."» Utdrag fra transkripsjoner, 06.10.16, f.o.m. minutt 15:40

4.3.1. Den musikalske dialogen

I pianotimen går den fysiske avstanden mellom lærer og elev hånd i hånd med interaksjonen som preger de forskjellige delene, ettersom Christine tar avstand fra pianoet når Cato skal presentere stykket, og nærmer seg igjen pianoet når de begynner å arbeide med stykket. Christine leder på denne måten ved å bruke nonverbalspråk for å markere start og slutt av aktivitetene. Interaksjonen mellom Christine og Cato viser i konklusjonen en asymmetrisk maktfordeling mellom partene som mest minner om mester-lærling relasjonen, ettersom framgangsmåten for arbeidet med stykket er preget av observasjon og imitasjon, og læreren er klart ekspert på sitt felt som formidler eleven sin kunnskap. I de tilfellene når de samhandler musikalsk i arbeidsdelen, har Christines inngrep en funksjon som musikalsk støtte til det som Cato spiller. Det musikalske samspillet mellom dem adskiller seg fra samspillet hos pianopar A ettersom Christine ikke spiller en fullstendig del, men et komplement, og det finnes ikke en synlig forhandling gjennom interaksjon. Selv om det er Christine som til slutt bestemmer hvordan musikken bør spilles, er det interessant å observere hvordan Cato styrer tempo og pauser i de korte samspillsøktene til tross for lærerens ledelse. Det vil si at den pedagogiske mester-lærling relasjonen ikke er uforenlig med medvirkningen i løpet av timen, og den står heller ikke i motsetning til en nær (sosial) relasjon mellom Christine og Cato, slik som småpraten i begynnelsen og avslutningen av timen avslører.

På samme måte som med pianopar B, viser beskrivelsen av pianotimen med pianopar C hvordan eleven står sentralt i meningstilskrivelsen, siden de tar utgangspunkt i Catos framføring for å jobbe videre med stykket. Den viser også hvordan utforming av musikalsk mening realiseres i felleskap når de utarbeider de små detaljene i stykket (fragmentering). Måten Christine reflekterer rundt detaljene i stykket ved å spille dem på pianoet til seg selv foran Cato, utgjør et godt eksempel på hvordan Cato virker på Christines meningstilskrivelse til musikkverket. Catos framføring vekker tvil hos noe som kanskje Christine tok for gitt, og tvinger henne til å faktisk tenke gjennom det.

Det mest iøynefallende ved pianopar C er den musikalske interaksjonen i arbeidet med stykket, og hvordan de, i mange tilfeller, kan samhandle i lang tid uten å bruke ord. Denne *musikalske dialogen* synes å være knyttet til bruk av noter, og selv om det finner sted hos andre observerte pianotimer i større eller mindre grad, er det spesielt synlig hos pianopar C. Ved første øyekast kan det virke som at den musikalske interaksjonen bare består av

framvising og imitasjon av henholdsvis lærer og elev, men den kan helst sammenlignes med en dialog hvor begge to lytter til- og påvirker hverandre. Når Christine velger ut en bestemt passasje hun skal vise fram på pianoet, utgjør dette ikke et tilfeldig valg, men hun gjør det med utgangspunkt i det som Cato har spilt i presentasjonen av stykket. Cato observerer og hører oppmerksomt på det som Christine viser fram, og prøver å herme etter det. Samtidig, observerer og lytter Christine til Catos herming for å så bestemme om hun skal spille det en gang til med en ny tilnærming, eller om hun skal fortsette videre med en annen passasje. Ergo har Cato påvirket måten Christine framviser den passasjen på.

Den musikalske dialogen innebærer ikke forhandling, ettersom formålet ikke er å oppnå en felles avgjørelse, men å utveksle informasjon slik at læreren kan formidle den nødvendige kunnskapen til eleven for å kunne delta i praksisfellesskapet. Når Cato hermer etter det som Christine viser fram, er det en måte å vise om han har mottatt budskapet som Christine ønsker å formidle. Dersom Christine spiller det samme med en ny tilnærming før hun fortsetter videre med en annen passasje, er det fordi hun vurderer at budskapet hun ønsket å formidle ikke har blitt motatt tilfredsstillende. Det er slik at i den musikalske interaksjonen kan vi se hvordan musikalsk mening utformes i dialog mellom lærer og elev.

4.4. Pianopar D: Lærer Dag og elev Daniel

Det innsamlede materialet av pianotimen med lærer Dag og elev Daniel består av fem videoopptak (på 60 minutter hver) med sine tilsvarende transkripsjoner og feltnotater. Dette utgjør fem timers videoobservasjon som ble gjennomført mellom den 12.09.16 og den 28.11.16. Etter en grundig analyse av materialet i sin helhet, har jeg kommet fram til at pianotimen som fant sted den 31.10.16, hvor Daniel spiller egen musikk til Dag, favner noe som skiller ut pianopar D. Derfor trekker jeg fram eksempler fra denne pianotimen for å supplere følgende beskrivelse.

I pianotimen jobber Dag og Daniel med varierte musikksjangre, alt fra vestlig kunstmusikk til jazz og rytmisk musikk, både med og uten utgangspunkt i noter. Noen ganger tar Daniel med egne komposisjoner. De har 60-minutters undervisning annenhver uke, og pianotimen er alltid bygget opp på følgende måte uavhengig av hvilken musikksjanger de jobber med: begynnelse, framføring av et stykke (eller en del av det), arbeid med det som blir framført, og avslutning. Når de jobber med mer enn ett stykke, er det samme framførings- og arbeidsprosedyre som

gjentar seg for hver gang, for eksempel: begynnelsen, framføring av stykke 1, arbeidet med stykke 1, framføring av stykke 2, arbeidet med stykke 2, og så videre fram til avslutning.

Interaksjonen både i begynnelsen og avslutningen av timen er først og fremst verbal, der de pleier å prate kort om temaer av personlig art, som regel knyttet til hjemmeøving og musikk. Dag og Daniel har kjent hverandre en god stund, men likevel er det Dag som ofte tar initiativet, for å få praten i gang. Dette står i kontrast med resten av timen, der Dag «lar Daniel lede timen»¹², noe som Daniel tar godt i mot. Daniel velger hva han skal spille i timen, og gjerne hva de skal fokusere på.

«"Ålreit, [...] la oss se [navnet på stykket]", sa Dag. Plutselig uttrykte Daniel at han hadde lyst til å jobbe med noe annet: "Ja, eh... jeg vil gjerne spille noe annet. Er det greit?"» Utdrag fra transkripsjoner, 31.10.16, f.o.m. minutt 15:25

Når Daniel framfører stykket han har jobbet med er det ingen verbal eller musikalsk interaksjon, ettersom Dag lytter og retter oppmerksomheten mot hendene til Daniel og eventuelle noter. Etterpå tar Daniel ordet og uttrykker sin oppfatning av hvordan spillet var, før han går inn i detaljer og snakker om det som kan spilles annerledes. I arbeidet med stykket er den musikalske interaksjonen det som er mest brukt, selv om denne interaksjonen får ulike nyanser avhengig av stykkets musikkjanger.

Når de jobber med jazz, besifring og improvisasjon er den musikalske interaksjonen flytende, og begge to bytter plass og spiller i lang tid etter tur. Den verbale interaksjonen fungerer som støtte til det musikalske i dette tilfellet. Når de jobber med et klassisk musikkverk er det lite musikalsk interaksjon, og Dag bidrar spesielt med muntlige kommentarer mens det er Daniel som mest spiller på pianoet.

Når Daniel framfører egen musikk blir interaksjonen annerledes, siden begge to samhandler omtrent like mye gjennom både verbal og musikalsk interaksjon. Det er stor forskjell på hvordan Dag lytter til framføringen avhengig av om det er Daniels egne komposisjoner eller andres. Skillet mellom framførings- og arbeidsdelen blir uklart i dette tilfellet, ettersom arbeidet med stykket foregår underveis mens Daniel framfører ulike partier. Mens Dag spiller, fokuserer Daniel på lyden ved å ikke rette blikket på noe konkret, samtidig som han avbryter Dag sitt spill av og til for å formidle komposisjonens særtrekk til Dag ved bruk av ord.

¹² Utdrag fra feltnotater: Dag og Daniel, 28.11.2016

«Daniel avbrøt framføringen for å kommentere hvordan han hadde jobbet med komposisjonen: "Jeg har bare prøvd... å legge til en melodi til det her." Med det samme spilte Daniel komposisjonen sammen med den melodien han refererte til.»
Utdrag fra transkripsjoner, 31.10.16, f.o.m. minutt 16:59

Dag retter ikke på det som Daniel spiller, men bidrar i stedet med verbal tilbakemelding og musikalske forslag som Daniel kan bruke som verktøy til å utvikle sin komposisjon.

«"Jeg vil gjerne endre progresjonen etter hvert", sa Daniel, siden han ønsket at det melodiske temaet varierte i komposisjonen. Da fortalte Dag om noe han hadde lært for mange år siden på skolen, nemlig en harmonisk progresjon bestående av seks akkorder. De byttet plass og Dag improviserte en kort stund over den nevnte progresjonen, samtidig som at han forklarte med ord hva han spilte. Med det samme kom de tilbake til plassene sine, og da spilte Daniel den samme harmoniske strukturen mens Dag nynnet melodien samtidig.» Utdrag fra transkripsjoner, 31.10.16, f.o.m. minutt 18:52

Det kan hende at det faktisk er Daniel som, ved bruk av verbale inngrep og musikalske eksempler, retter på Dag når han prøver å tilegne seg komposisjonen:

«"Så, hvordan var det?", spurte Dag. Daniel svarte ved å spille det samme på pianoet litt saktere. Dag hermet etter Daniel og telte høyt samtidig: "En, to, tre, fir, fem... [spiller] Sånn?" Dag søkte etter godkjenning fra Daniel og ble rettet på etter hvert: "Nei, det er faktisk sånn... [spiller]", kommenterte Daniel.» Utdrag fra transkripsjoner, 31.10.16, f.o.m. minutt 17:29

4.4.1. Utveksling av maktfordeling

Framlegget viser hvordan musikk sjanger er, i likhet med musikalsk mening, sosialt konstruert og avhengig av den sosiale dimensjonen i musikk (se del 2.3.). Musikk sjanger finnes ikke i notene, men er *sosialt konstruert* under pianotimen ettersom den samme læreren og eleven *konstruerer* den ved å tilnærme seg musikken på forskjellige måter etter sjanger.

Tilnærmingen til Daniels egne komposisjoner er i dette tilfellet atypisk sammenlignet med hvordan pianopar D jobber med andre musikk sjanger. Det er ikke bare det at Dag bevisst tillater Daniel å lede timen, men at Dags makt som lærer synes å stille seg foreløpig likt til

Daniels. Resultatet er, slik som interaksjonen viser, at det finner sted en midlertidig utveksling av maktfordeling mellom partene i begynnelsen av framførings- og arbeidsdelen med Daniels komposisjon. Relasjonen minner derfor om en coach-fokuspersonrelasjon.

I motsetning til andre tilfeller, blir interaksjonen mellom lærer og elev flytende fra og med framføringsdelen. Det er interessant å observere hvordan Dag lytter til Daniels komposisjon for første gang på en måte som adskiller seg fra det normale, ettersom han ikke retter blikket mot eleven. Dag fokuserer på lyden, og skal man dømme etter hans oppførsel, nyter han musikken utover et kritisk «lærer-blikk». I det øyeblikket når Daniel spiller komposisjonen og Dag hører på den, vokser den musikalske meningen fram. Denne dannes av den musikalske framføringspraksisen, og det pianopar D skal gjøre i resten av pianotimen er å utforme den musikalske meningen, gjerne i en retning som tilsvarer komponistens intensjon.

Som jeg forklarte tidligere, hadde pianopar A en felles referent der de tok utgangspunkt i akkordskjemaet, på samme måte som pianopar B og C tok utgangspunkt i konvensjonelle noter. Fordi Dag og Daniel verken har noter eller en felles referent, må de ty til den verbale interaksjonen hyppigere enn ellers. Daniel tar med sin egen musikk til pianotimen fordi han ønsker hjelp i den kreative prosessen, men da trenger han å formidle sin intensjon med komposisjonen med ord, slik at Dag faktisk kan bidra. Det er derfor Daniel avbryter spillet av og til for å forklare særtrekk ved komposisjonen, og det kan også være grunnen til at Dag forsøker å lære seg Daniels komposisjon og å dermed få en nærmere forståelse av den. Den eneste måten Dag kan lære seg musikken uten tilgjengelige noter, er dersom Daniel lærer den bort. For å gjøre det, blir det anvendt mesterlæremetoden og de følger den samme framgangsmåten som i den musikalske dialogen, der Daniel spiller og Dag hermer etter hverandre gjentatte ganger, med den forskjellen at mester- og lærlingrollene er utvekslede.

Musikalsk coaching, nemlig coaching-metoden avendt innenfor individuell instrumentalundervisning, beskriver interaksjonen i arbeidsdelen. Musikalsk coaching utgjør, i samme retning som den musikalske dialogen, en type pedagogisk dialog. I dette tilfellet, spiller det språklige en vesentlig rolle i å formidle budskapet. Samtidig anses ikke læreren ikke som en mester, men som en coach, og derfor har eleven større frihet for å velge dersom han skal ta i bruk lærerens bidrag eller ei. Ettersom elevens komposisjon ikke er ferdig, fokuserer pianopar D på strategier for å utvikle komposisjonen og ikke så mye på selve musikken. Av den grunn er det vanskelig å snakke om utforming av musikalsk mening på samme måte som hos de andre pianoparene.

4.5. Pianopar E: Lærer Eva og elev Eivind

Det innsamlede materialet av pianotimer med lærer Eva og elev Eivind består av fire videoopptak (på 30 minutter hver) med sine tilsvarende transkripsjoner og feltnotater. Dette utgjør 2 timers videoobservasjon som ble gjennomført mellom den 08.11.16 og den 14.02.17. Etter en grundig analyse av materialet i sin helhet, har jeg kommet fram til at pianotimen som fant sted den 08.11.16, hvor de jobber med et samtidsmusikkstykk, favner noe som spesielt karakteriserer pianopar E. Derfor trekker jeg fram eksempler fra denne pianotimen for å supplere følgende beskrivelse.

Pianopar E har en 30-minuttersøkt ukentlig som hver gang er bygget opp på samme måten: begynnelse, framføring av et stykke (eller en del av det), arbeidet med det som blir framført, og avslutning. Ofte deler de stykket i småpartier, slik at framførings- og arbeidsdelen gjentar seg flere ganger. Pianotimen er notebasert, og de jobber som regel med vestlig kunstmusikk. I det siste har de fokusert på et samtidsmusikkstykk med smak av tango, arrangert for piano.

I begynnelsen og avslutningen av undervisningen er interaksjonen mellom Eva og Eivind bare verbal. I begynnelsen pleier de å prate om musikalske temaer ofte knyttet til pianotimen, som for eksempel hendelser som har påvirket hjemmeøvingen. Avslutningen er kortvarig og med lite interaksjon.

Under framføring av stykket er det ikke noe verbal eller musikalsk interaksjon, og Eva lytter til Eivind uten å gjøre noen inngrep. Etter et visst punkt stopper Eva spillet for å arbeide med den delen av stykket som Eivind har framført, og senere i timen jobber de med resten av stykket. Eva er en bestemt lærer som liker å ta ledelsen, og markerer start og slutt av aktivitetene.

Det som vanligvis skjer når Eivind er ferdig å spille er at Eva gir sin generelle mening om framføringen ved å anerkjenne det som var bra og det som var mest utfordrende. Rett etterpå fordyper de seg i stykket og utarbeider detaljene med fokus på få takter eller bare noen toner om gangen. Interaksjonen under arbeidet med stykket er hovedsakelig musikalsk, selv om Eva ofte bruker verbalspråket for å begrunne sine forklaringer. Eivinds verbale inngrep og spørsmål er sjeldne, men han er aktiv musikalsk sett.

Når Eva retter spillet, gjør hun det ved praktiske eksempler med eller uten verbal støtte, som Eivind umiddelbart vil kopiere. Ofte bytter de plass slik at Eva kan spille et lengre parti, men når det gjelder korte passasjer viser Eva eksempler ved å spille, synge eller nynne, akkompagnert av hånd- og armbevegelser. Noen ganger gjør Eva sine inngrep samtidig som Eivind spiller.

«Eivind hermet gjentatte ganger etter det som Eva spilte, og da han fikk mer flyt i passasjen, ba Eva ham om å prøve med en annen tilnærming: "Ta det en gang til! Alt nå. Så prøver du slik... [hun spiller] en og to og da-da-da... [...] Spill det sånn som det." Eivind så oppmerksomt på hendene til Eva mens hun spilte eksemplet, og etterpå gjentok han den passasjen på pianoet mens Eva telte høyt for å hjelpe ham med å holde tempoet.» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 04:13

I arbeidsdelen legger de spesielt vekt på notene, ettersom Eva ofte gir beskjed til Eivind når han spiller feil tone. De setter også fokus på riktig notelesing av detaljene:

«Eva spilte et motiv, og Eivind ble overrasket over måten hun spilte det på. "Ja, jeg gjør det sånn, men du må ikke gjøre det sånn. [...] Der står det egentlig ganske fritt. [...] Vet du hva *cadenza at libitum* er?", sa Eva. Eivind visste ikke hva begrepet betød, og Eva fortalte ham viktigheten av å forstå alt som er skrevet på notene: "Du må slå opp de ordene, de sier ganske mye om intensjonene."» Utdrag fra transkripsjoner, 08.11.16, f.o.m. minutt 15:09

De jobber også hensiktsmessig med musikalsk mening, og Eva refererer ofte til den. Vi kan se eksempler på dette i de verbale forklaringene som Eva bruker som støtte til de praktiske eksemplene: «*Sånn* gir du mye mer mening i det», eller «[Hvis du spiller sånn] så gir det ingen musikalsk mening. Ikke sant?».

4.5.1. Henvisning til musikalsk mening

I tidligere framlegg har utforming av musikalsk mening til et visst punkt vært ubevisst, eller i hvert fall har hensikten ikke vært direkte uttrykt med ordet «mening». I tilfellet med pianopar E er det interessant å observere hvordan lærer Eva tydelig henviser til selve fenomenet, *musikalsk mening*, og hvordan hun bruker det som støtte for sine praktiske eksempler. De vet at de må gi mening til notene ved å spille dem på en bestemt måte, selv om dette ikke

nødvendigvis betyr at de er bevisst på at de utformer musikalsk mening. Framgangsmåten de følger for å oppnå det beste resultatet er å fokusere på småpartier i detalj, heretter *fragmentering*.

Interaksjonen mellom Eva og Eivind viser en asymmetrisk maktfordeling mellom partene som mest minner om mester-lærlingrelasjonen, ettersom læreren er ekspert i sitt felt og framgangsmåter for arbeidet med stykket er preget av observasjon og imitasjon. Helt fra starten blir maktfordelingen tydelig, siden det er Eva som selv fatter beslutninger i løpet av timen. Tilnærmingen til stykket er basert på eksempler fra læreren og imitasjon av eleven, et typisk trekk ved mesterlæremetoden. Slik som jeg skrev tidligere om pianopar B, er ikke denne modellen uvanlig innenfor individuell instrumentalundervisning, og spesielt den klassiske tradisjonen av vestlig kunstmusikk. Samtidsmusikk faller i dette tilfellet innenfor denne tradisjonen i den forstand at musikkverket er skrevet i form av konvensjonelle noter av en berømt komponist. Selv om det tas utgangspunkt i Eivinds framføring for å arbeide med stykke, er det Eva som har den nødvendige forkunnskapen som Eivind ønsker å tilegne seg for å være i stand til å delta i praksisfelleskapet.

Det som tiltrekker seg oppmerksomhet ved dette framlegget er at, til tross for at de henviser seg til *musikalsk mening*, påvirker dette ikke åpenbart tilnærmingen til musikkverket. Interaksjonen mellom Eva og Eivind under arbeidsdelen ligner faktisk interaksjonen mellom lærer og elev i andre eksempler hvor de jobber med vestlig kunstmusikk, som pianopar B og pianopar C, ettersom den musikalske interaksjonen råder, og utforming av musikalsk mening foregår i arbeidsdelen gjennom fragmentering og den musikalske dialogen. Meningstilskrivelsen som Eivind gjennomfører når han framfører musikkverket med utgangspunkt i notene, og som legger grunnlag for videre arbeid med stykket, forekommer også på samme måten som hos pianopar B og pianopar C. I likhet med andre pianopar, arbeider pianopar E med stykket ved å fokusere på detaljene og spille små partier om gangen. Alt i alt, er det ikke mulig å konkludere, hvis det å henvise direkte til musikalsk mening i pianotimen betyr at utforming av musikalsk mening er bevisst.

4.6. Oppsummering

De tidligere nevnte analysekategoriene (3.3. Prinsipper for analyse) legger grunnlaget for å besvare problemstillingen, *hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon i*

pianotimen, ved å bidra til å finne mønstre og peke ut viktige høydepunkter i empirien. Med utgangspunkt i disse analysekategoriene vil jeg oppsummere det foregående framlegget og tolkningen av empiriutvalget, slik at jeg i det neste kapitlet kan se de individuelle tolkningene fra de forskjellige pianoparene i sammenheng, og utdype spennende funn i lys av teorien (2. *Teoretisk rammeverk*).

Pianopar A

- *Pianotimens oppbygning*. Begynnelse, framføring, arbeid med et stykke, avslutning.
- *Musikksjanger det jobbes med*. Rytmask musikk.
- *Registreringsform*. Akkordskjema, altså lite detaljerte noter.
- *Relasjonen lærer-elev*. Svak asymmetrisk maktfordeling.
- *Observasjon av interaksjon lærer-elev*. Hovedsakelig verbal i begynnelsen og avslutningen. Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Musikalsk interaksjon er konsentrert i arbeidsdelen, hvor læreren av og til tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk.
- *Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet*. Demokratisk lederskap.
- *Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening*. Fragmentering. Forhandling.

Pianopar B

- *Pianotimens oppbygning*. Begynnelse, oppvarming, framføring, arbeid med et stykke, avslutning.
- *Musikksjanger det jobbes med*. Vestlig kunstmusikk.
- *Registreringsform*. Konvensjonelle noter.
- *Relasjonen lærer-elev*. Sterk asymmetrisk maktfordeling. Tydelig mester-lærlingrelasjon.
- *Observasjon av interaksjon lærer-elev*. Hovedsakelig verbal i begynnelsen og avslutningen. Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Musikalsk interaksjon er

konsentrert i arbeidsdelen, hvor læreren ofte tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk.

- *Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet.* Mesterlære.
- *Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening:* Fragmentering. Meningstilskrivelse.

Pianopar C

- *Pianotimens oppbygning.* Begynnelse, framføring, arbeid med et stykke, avslutning.
- *Musikksjanger det jobbes med.* Vestlig kunstmusikk.
- *Registreringsform.* Konvensjonelle noter.
- *Relasjonen lærer-elev.* Noe asymmetrisk maktfordeling. Mesterlæremetoden klart anvendt i arbeidet med stykket. Tydelig mester-lærlingrelasjon.
- *Observasjon av interaksjon lærer-elev.* Hovedsakelig verbal i begynnelsen og avslutningen. Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Musikalsk interaksjon er konsentrert i arbeidsdelen, hvor læreren ofte tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk.
- *Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet.* Mesterlære.
- *Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening.* Fragmentering. Meningstilskrivelse.

Pianopar D

- *Pianotimens oppbygning.* Begynnelse, framføring, arbeid med et stykke, avslutning.
- *Musikksjanger det jobbes med.* Vestlig kunstmusikk, jazz, elevens komposisjon (rytmisk musikk).
- *Registreringsform.* Etter sjanger: konvensjonelle noter (vestlig kunstmusikk), lite detaljerte noter (jazz), ikke noter i det hele tatt (elevens komposisjon).
- *Relasjonen lærer-elev.* Svak asymmetrisk maktfordeling. Midlertidig utveksling av maktfordeling i framføring av elevens komposisjon. Mesterlæremetoden klart anvendt

i arbeidet med vestlig kunstmusikk, men ikke i andre tilfeller. Ikke tydelig mesterlærlingrelasjon.

- *Observasjon av interaksjon lærer-elev.* Hovedsakelig verbal i begynnelsen og avslutningen. Interaksjon i framføringsdelen og arbeidsdelen etter sjanger:
 - Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Noe musikalsk interaksjon i arbeidsdelen, hvor læreren ofte tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk. (Vestlig kunstmusikk.)
 - Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Musikalsk interaksjon er konsentrert i arbeidsdelen, hvor læreren av og til tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk. (Jazz.)
 - Noe verbal og musikalsk interaksjon i framføringsdelen. I arbeidsdelen forekommer både verbal og musikalsk interaksjon like fra begge parter. (Elevens komposisjon.)
- *Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet.* Etter sjanger: mesterlære (vestlig kunstmusikk) og coaching (jazz og elevens komposisjon).
- *Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening.* Etter sjanger: fragmentering og meningstilskrivelse (vestlig kunstmusikk), fragmentering og forhandling gjennom musikk (jazz) og utforming gjennom interaksjon ikke klart (elevens komposisjon).

Pianopar E

- *Pianotimens oppbygning.* Begynnelse, framføring, arbeid med et stykke, avslutning.
- *Musikksjanger det jobbes med.* Vestlig kunstmusikk.
- *Registreringsform.* Konvensjonelle noter.
- *Relasjonen lærer-elev.* Sterk asymmetrisk maktfordeling. Mesterlæremetoden klart anvendt i arbeidet med stykket. Tydelig mesterlærlingrelasjon.
- *Observasjon av interaksjon lærer-elev.* Hovedsakelig verbal i begynnelsen og avslutningen. Lite eller ingen interaksjon i framføringsdelen. Musikalsk interaksjon er konsentrert i arbeidsdelen, hvor læreren ofte tyr til det verbale mens eleven foretrekker å samhandle musikalsk.

- *Kartlegging av interaksjonsmodeller i det musikalske samspillet. Mesterlære.*
- *Hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening. Fragmentering.
Meningsstilskrivelse.*

5. Overgripende tolkning

Empiriutvalget viser at de fem pianoparene har likheter, men også særegenheter som beriker funnene og gir et bilde av pianoundervisning med voksne amatører fra ulike vinkler. Med utgangspunkt i forrige kapittel, vil jeg gjennomføre en overgripende tolkning som setter de individuelle tolkningene i sammenheng.

Den foregående tolkningen viser to mønstre som forekommer hos alle de framlagte pianoparene. Det første mønstret er pianotimens oppbygning, *pianotimen som fortelling*, som bidrar til å forstå når i økten utforming av musikalsk mening finner sted, dersom den forekommer. Det andre mønstret er et hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening, nemlig *fragmentering*.

I tillegg til disse to mønstrene vil jeg se de individuelle tolkningene fra de forskjellige pianoparene i sammenheng, og utdype interessante funn med utgangspunkt i analysekategoriene (se del 3.3. og 4.6.). For det første, vil jeg utdype observasjonen av interaksjon lærer-elev, med hensikt å forstå relasjonen lærer-elev og en eventuell sammenheng mellom maktfordelingen og andre aspekter i pianotimen. For det andre, vil jeg redegjøre kartleggingen av samspillsformer i arbeidet med stykket, som bidrar til å forstå hvordan utforming av musikalsk mening foregår gjennom interaksjon. For det tredje, vil jeg utdype teoretiske begreper omkring hovedsærtrekk ved utforming av musikalsk mening. Siste delen i dette kapitlet reserveres for å besvare problemstillingen.

5.1. Pianotimen som fortelling

Den like oppbygningen av pianotimen, altså *pianotimen som fortelling*, utgjør et mønster som faktisk forekommer hos alle pianoparene, også blant de som ble valgt bort fra empiriutvalget. Dette mønstret er interessant fordi det er nært knyttet til interaksjonen mellom lærer og elev, i den forstand at hver del i pianotimen er preget av en særskilt type interaksjon. Det finner sted en fast rekkefølge av hendelser som gjentar seg uansett pianotimens varighet og musikkjanger de jobber med, og som jeg har oppsummert slik: begynnelse, (oppvarming), framføring, arbeid og avslutning. I både begynnelsen og avslutningen av pianotimen er interaksjonen hovedsakelig verbal, og imellom disse to delene blir den pedagogiske relasjonen lærer-elev som dominerer bildet framfor en eventuell sosial relasjon som kan eksistere mellom partene. Under framføringsdelen er det som regel lite interaksjon i tillegg til

fysisk avstand, i motsetning til i arbeidsdelen hvor interaksjonen, spesielt den musikalske, konsentreres. Oppvarmingsdelen forekommer bare hos pianopar B, ellers er strukturen lik hos alle pianoparene, slik som empirien viser. Denne rekkefølgen minner om eventyrets oppbygning, en oppbygning som rammer ulike momenter i eventyret som muliggjør selve fortellingen. På den samme måten har pianotimens oppbygning funksjonen til å ramme ulike interaksjonsmønstre som er til stede i alle pianotimene, og som muliggjør læring og utforming av musikalsk mening.

Pianotimens oppbygning, som ved første øyekast konstituerer noe vanlig og ikke iøynefallende, utgjør en avgjørende faktor for å kunne se på pianoundervisning fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. *Pianotimen som fortelling* forenkler, for det første, en forståelse av musikk som *handling* (se del 2.1. og 2.2.), ettersom oppbygningen viser at det ikke kan jobbes med musikk uten å framføre den: først kommer framføringsdelen, så arbeidsdelen, og ikke omvendt. For det andre, og siden hver del i pianotimen er preget av en særskilt type interaksjon, avdekker *pianotimen som fortelling* den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev. Det er først når den pedagogiske relasjonen dominerer bildet, rammet mellom begynnelsen og avslutningen av timen, at utforming av musikalsk mening finner sted. På denne måten vil *pianotimen som fortelling* gi opphav til en spesifikk scene for utforming av musikalsk mening, avhengig av de ulike variablene som finner sted der og da (musikksjanger, stykkets registreringsformer og interaksjonen rammet av selve musikkverket, for å nevne noen observerte variabler). Dette er noe som skjer i samme retning som når en utstilling åpner plass til en spesifikk «utvekslingsarena» avhengig av kunstverkets natur og interaksjonsmodellene representert i det (Bourriaud, 2002, s. 17).

Siden musikalsk mening er noe *framvoksende* som dannes av framføringspraksiser Cook (2001, s. 179); (Small, 1999, s. 13), er det holdbart å tenke at musikalsk mening vokser fram under framføringsdelen i det øyeblikket når eleven spiller og læreren lytter til. Den musikalske meningen som utformes i løpet av økten har derfor allerede vokst fram i framføringsdelen. Begynnelsen og avslutningen fastsetter grensene for både pianotimen og den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Strukturens rekkefølge i pianotimen er på denne måten i akkord med et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisningen, som tar utgangspunktet i en forståelse av musikk som handling. I den forstand må musikken framføres for å kunne jobbe med den: det hadde ikke vært mulig å arbeide med et stykke (arbeidsdel) uten å framføre det først (framføringsdel). På samme måte, hadde det ikke vært mulig å utforme musikalsk mening i arbeidsdelen uten at den først hadde vokst fram i

framføringselen. Den musikalske meningen som automatisk har trådt fram i framføringen blir deretter utformet gjennom verbal og nonverbal interaksjonen lærer-elev. Med utgangspunkt i dette mønsteret kan jeg utlede at utforming av musikalsk mening, dersom den forekommer, finner sted i arbeidsdelen, det vil si, når det jobbes med stykket som eleven har framført.

5.2. Relasjonen lærer-elev

For å utdype problemstillingen, *hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon*, og den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev, er det nødvendig å få en nærmere forståelse av relasjonen lærer-elev. Først vil jeg se på de individuelle tolkningene av interaksjonen mellom lærer og elev hos de fem pianoparene i sammenheng, for å så utdype den pedagogiske relasjonen lærer-elev med grunnlag i analysen av den asymmetriske maktfordelingen. Denne tolkningen viser hvordan relasjonen lærer-elev, sammen med de observerte faktorene som utgjør en innflytelse på den (musikksjanger og registreringsformer) spiller inn på hvordan utforming av musikalsk mening vil foregå. I forbindelse med den asymmetriske maktfordelingen blir det i neste del tolket de tilfellene hvor relasjonen kan forstås som en tydelig mester-lærlingrelasjon.

Observasjonen av verbal og nonverbal interaksjon lærer-elev viser at det finnes likheter i måten lærer og elev samhandler i de ulike delene av pianotimen (begynnelse, [oppvarming], framføring, arbeid og avslutning), selv om denne interaksjonen får ulike nyanser avhengig av observerte faktorer som jeg vil forklare nærmere nedenfor.

Maktfordelingen synes ved første øyekast å være knyttet til musikksjanger og stykkets registreringsformer. Den observerte verbale- og musikalske interaksjonen viser en asymmetrisk maktfordeling som finner sted i større eller mindre grad i alle tilfellene til fordel for læreren, bortsett fra hos pianopar D, der det skjer en midlertidig utveksling av maktfordeling når eleven spiller egen musikk. Det er nettopp denne asymmetrien som adskiller pianotimen fra andre musikalske framføringspraksiser som finner sted utenfor det pedagogiske rom.

Slik som interaksjonen i begynnelsen og avslutningen av timen viser, kan den sosiale relasjonen mellom lærer og elev være nær selv om maktfordelingen i den pedagogiske relasjonen er sterk. Derfor har jeg valgt å benytte begrepene «asymmetrisk maktfordeling» i

relasjonen (Rostvall & West, 2001, 2003) og «pedagogisk relasjon» (Hyry-Beihammer, 2011a, s. 162), framfor «asymmetrisk relasjon» (Stensæth, 2015). En asymmetrisk maktfordeling i den pedagogiske relasjonen er ikke nødvendigvis negativ i en undevisningssituasjon, så langt denne asymmetrien ikke degenererer til «dominans» (Bingham & Sidorkin, 2001, s. 22) og hindrer elevens medvirkning og følelse av agens, med andre ord, elevens evne til å «være i stand til å foreta valg og følge egne planer.» (Ruud, 1997, s. 93). Dette er ikke tilfellet med lærerne i empiriutvalget, ettersom ingen av dem kan betegnes som *autoritative* lærere på en negativ måte, til tross for at den pedagogiske relasjonen hos fire av fem pianopar er en tydelig mester-lærling relasjon (pianopar A, B, C, og E).

Den asymmetriske maktfordelingen mellom lærer og elev utgjør faktisk et uunnværlig aspekt for læringen (Bingham & Sidorkin, 2001, s. 23) som definerer lærerens- og elevens rolle i løpet av timen. Slik som framlegget av pianopar D viser, kan lærer og elev ikke komme i gang med å arbeide med stykket inntil maktfordelingen gjenopprettes, selv om asymmetriens nivå forblir svakt. Alle tilfellene i empiriutvalget viser hvordan læring skjer i løpet av pianotimen mellom begynnelsen og avslutningen, hvor det er den pedagogiske relasjonen lærer-elev som dominerer bildet og maktfordelingen blir klar.

Maktfordelingen blir klar fra og med i pianotimens framføringsdel i måten læreren lytter til eleven på. Veldig oppmerksomt, med noe avstand og uten å gjøre inngrep (med unntak av pianopar D og den midlertidige utvekslingen av maktfordeling). Denne holdningen viser lærerens rolle som ekspert i feltet, og som lytter til elevens framføring med et kritisk blikk. Et annet tegn på denne asymmetrien er at læreren automatisk tar ledelsen, slik som er vanlig i en pedagogisk relasjon, og på den måten avgjør om eleven skal delta i beslutninger eller overta ledelsen. Interaksjonen viser at lærerens asymmetriske nivå i maktfordelingen under pianotimen synes å være omvendt proporsjonal med elevens medvirkning i de observerte tilfellene, noe som kan påvirke elevens følelse av agens. Empirien viser hvordan eleven i pianopar D deltar *aktivt* og medvirker hyppigere i undervisningen enn elever i andre pianopar hvor asymmetrien i maktfordeling er sterkere.

Hvis vi tar et nærmere blikk på hvordan interaksjonen foregår når det tas utgangspunkt i konvensjonelle noter, lite detaljerte noter, eller ikke noter i det hele tatt, er det mulig å observere endringer i maktfordelingen. Disse endringene i maktfordelingen er gjenspeilet i interaksjonen, og viser en forbindelse med musikk sjanger og stykkets registreringsformer. I

de observerte pianotimene er hver måte å registrere musikkverket på knyttet til hver enkelt musikk sjanger, det vil si, vestlig kunstmusikk kommer vanligvis i form av konvensjonelle noter (pianopar B, C, E, D), mens jazz og rytmisk musikk er presentert i form av besifring eller lite detaljerte noter (pianopar A, D). I tilfellet med elevens komposisjon, var ikke stykket skrevet ned (pianopar D). Når det gjelder asymmetrien i maktfordeling, ser den ut til å være sterkere hos pianopar B og E (konvensjonelle noter), middels hos pianopar C (konvensjonelle noter), og svakere hos pianopar A og D (lite detaljerte noter og ikke noter i det hele tatt).

Maktfordeling synes ved første øyekast å på en eller annen måte være knyttet til hvordan musikkverket er registrert, og dermed den musikk sjangeren det jobbes med i økten. Det er selvsagt flere faktorer som har innflytelse på maktfordelingen, som for eksempel aldersforskjellen, men studiens fokusområde er utforming av musikalsk mening, og derfor blir en grundigere undersøkelse uaktuelt.

Det er likevel verdt å minne om tilfellet med pianopar D, hvor det jobbes med forskjellige musikk sjangre, og asymmetriens nivå i maktfordelingen forblir svak også når det jobbes med vestlig kunstmusikk (konvensjonelle noter). Lærerens tidligere utdanning og kjennskap til feltet preger tilnærmingen til musikkundervisningen, og spiller på denne måten en vesentlig rolle i det som vil foregå i pianotimen. På den ene siden er lærerne i pianopar B, C og E klassisk utdannede pianister som driver med musikalske aktiviteter relatert til vestlig kunstmusikk, slik som blant annet klassisk kor. På den andre siden, er lærerne i pianopar A og D utdannet innen jazz og improvisasjon og driver med musikalske aktiviteter knyttet til jazz og rytmisk musikk, som å blant annet spille i band.

Til tross for at lærerens tidligere utdanning og kjennskap til feltet utgjør en viktig faktor i forhold til maktfordeling og hvordan musikken tilnærmes i pianotimen, kan man ikke glemme at en slik personlig faktor bare påvirker interaksjonen fra lærerens side. På samme måte vil elevens tidligere erfaring og forhold til musikken påvirke sin tilnærming til musikk og følgelig valg av pianolærer, men dette er noe som ikke har blitt undersøkt. I denne studien har det blitt observert faktorer som *under pianotimen* spiller inn på interaksjonen mellom lærer og elev, og som jeg vil sette fokuset på i den resterende tolkningen.

Denne sammenhengende observasjonen av interaksjonen lærer-elev gjør det mulig å forstå relasjonen lærer-elev som en *relasjon av asymmetrisk maktfordeling*. Empirien viser at maktfordelingen, gjenspeilet i den observerte interaksjonen, tilsynelatende er knyttet til

musikksjanger og stykkets registreringsformer, blant andre faktorer som forblir utenfor studiens omfang. Den pedagogiske relasjonen påvirker dermed elevens medvirking og følelse av agens under pianotimen blant andre forhold. På denne måten kan man utlede at den pedagogiske relasjonen lærer-elev har en estetisk relevans i den forstand at den innvirker på hvordan utforming av musikalsk mening foregår gjennom interaksjon.

For å være i stand til å studere *hvordan* relasjonen innvirker på utforming av musikalsk mening, eller med andre ord, hva er samsvaret mellom relasjonen lærer-elev og utforming av musikalsk mening, er det nødvendig å ta et nærmere blikk på den delen i pianotimen hvor denne utformingen tar sted, nemlig i arbeidsdelen, slik som det ble avgjort i del 5.1.. Derfor vil jeg i neste delkapittel se nærmere på det musikalske samspillet lærer-elev spesifikt under arbeidsdelen.

5.3. Ulike samspillsformer under arbeidet med stykket

Den tidligere observasjonen av interaksjonen muliggjør en identifikasjon av samspillsformer i de framlagte pianotimene, med grunnlaget i de foregående kartlagte interaksjonsmodellene (se 2.5.): demokratisk lederskap, og veiledningsmodeller av mesterlære og coaching. Relasjonen lærer-elev, gjenspeilet i interaksjonen, synes å føre til visse samspillsformer for arbeidet med stykket som jeg vil beskrive nedenfor. Med samspillsformer mener jeg former for *musikalsk* samspill, noe som ikke må forveksles med den tidligere observasjonen av verbal og nonverbal interaksjon.

Veiledningsmodellene preger lærerens rolle og er karakterisert av en rekke framgangsmåter for arbeidet med læringsinnhold som automatisk øver en innflytelse på hvordan lærer og elev vil samspille i arbeidet med stykket. Derfor har det blitt gjennomført en grunnleggende identifikasjon av interaksjonsmodeller hos alle pianoparene med utgangspunkt i tidligere forskning, som vil bidra til å utdype hver samspillsform. Det er likevel viktig å huske at det ikke er veiledningsmodellene som står i sentrum i tolkningen, men det observerte samspillet mellom lærer og elev i arbeidsdelen. De tidligere individuelle tolkningene viser at relasjonen lærer-elev kan forstås som en mester-lærlingrelasjon i de tilfellene med pianopar A, B, C, og E. Pianopar D minner mest om coach-fokuspersone relasjonen.

Den første samspillsformen som jeg vil forklare stammer fra den pedagogiske tradisjonen av «personsentrert mesterlære» (Olsen, 2011, s. 22), og heter *musikalsk dialog*. Den musikalske dialogen er en samspillsmodell til stede når maktfordelingen er asymmetrisk og det tas utgangspunkt i konvensjonelle noter (pianopar B, C, og E). I deler av det musikalske samspillet hos pianopar A kan observeres interaksjonsmodellen av «demokratisk lederskap» (Cook, 2013, s. 267), som fører til *forhandling gjennom musikk* nåværende i det improvisatoriske samspillet med pianopar A. Samspillsformen i tilfellet ved pianopar D når det jobbes med elevens egen musikk (uten noter) har jeg kalt for *musikalsk coaching*, noe som best kan forklares gjennom «coaching» modellen (Høihilder, 2011, s. 66), grunnet den svake maktfordelingen i relasjonen lærer-elev.

5.4.1. Den musikalske dialogen

Mesterlære utgjør en meget vanlig tradisjon i individuell instrumental opplæring (Hyry-Beihammer, 2011a; Stavland, 2016), og derfor er det ikke overraskende å finne denne metoden framtrædende i empirien. Den musikalske dialogen kan defineres som et trekk ved mesterlæremodellen siden denne dialogen er preget av observasjon og imitasjon, og læreren står i sentrum som faglig autoritet og rollemodell (se del 2.5. og 4.3.1.).

Det musikalske samspillet hos pianopar B, C og D er preget av imitasjon og observasjon fra eleven, som forsøker å utvikle, med hjelp av læreren, en felles forståelse for hvilken mening musikken skal gi, og som forbereder henne/han til å delta i praksisfelleskapet. Denne samspillsformen vektlegges i tolkningen av pianopar C, men vi kan finne flere eksempler på den musikalske dialogen i det musikalske samspillet med pianopar B og E. Den musikalske dialogen utgjør derfor en samspillsform som forekommer i de observerte pianotimene hvor mesterlæremetoden anvendes, maktfordelingen er sterk asymmetrisk, og det tas utgangspunkt i noter - på en eller annen måte.

Når lærer og elev samspiller musikalsk i *den musikalske dialogen*, blir interaksjonen så flytende at det er vanskelig å beskrive den med ord. Samspillet består da av en kombinasjon av musikalske grep fra læreren, herming fra eleven, og et samspill hvor læreren støtter musikalsk med stemme, bevegelser eller på piano det som eleven spiller, samtidig som de verbale ansatsene er få eller helt fraværende. Disse hendelsene forekommer rask og vekselvis, og har som resultat en gjensidig virkning på responsen både hos lærer og elev.

Når læreren velger ut en bestemt passasje hun eller han skal vise fram på pianoet, utgjør dette ikke et tilfeldig valg, men læreren gjør det med utgangspunkt i elevens framføring og foregående meningstilskrivelse (se del 5.4.3.). Eleven observerer oppmerksomt det som læreren viser fram, og prøver å imitere det. Samtidig, observerer læreren elevens imitasjon for å så bestemme om hun/han skal spille det en gang til med en ny tilnærming (dialogisk formidling), eller om hun/han skal fortsette videre med en annen passasje (monologisk formidling). På denne måten har eleven også påvirket læreren, og måten læreren framviser musikken på.

Det som gjør denne samspillsformen spesielt interessant er at det påviser at verken en sterk asymmetrisk maktfordeling eller en mester-lærlingrelasjon hindrer *dialog*. Det kan synes som om utforming av musikalsk mening i en pianotime som følger mesterlæretradisjonen er ensidig, og at eleven passivt mottar kunnskapen fra lærerens monolog, men den musikalske dialogen viser i konklusjonen at dialog er mulig, og at utforming av musikalsk mening faktisk skjer i felleskap. Monologisk formidling fra lærerens side finner også sted når læreren fortsetter videre til en ny passasje, men dette blir som regel utgangspunktet for en ny musikalsk dialog. Dialogen er nødvendig for at utforming av musikalsk mening ikke skal være fullstendig ensidig. Til slutt er undervisningen bare meningsfull og framgangsrik når lærer og elev er i et gjensidig forhold til hverandre, som selvstendige individer (Bingham & Sidorkin, 2001, s. 23).

5.4.2. Forhandling gjennom musikk

Demokratisk lederskap (Cook, 2013, s. 267), til stede i deler av det musikalske samspillet med pianopar A, er opprinnelig en interaksjonsmodell mellom utøvere i ensembler og orkester hvor én av utøvere leder de andre selv om alle deltar i beslutningsprosessen. Den er karakterisert av en asymmetrisk maktfordeling som gjør modellen adekvat for å forstå det musikalske samspillet i en undervisningssituasjon. Denne interaksjonsmodellen er derfor knyttet til en viss asymmetrisk grad i maktfordelingen, og avhengig av at det tas utgangspunkt i en felles «referent» (Cook, 2013, s. 228) (se del 2.4.). Den felles referenten kan godt være noter, og i dette tilfellet er det akkordskjemaet som lærer og elev bruker som underliggende mønster til å forenkle den improvisatoriske oppførsel. Den felles referenten som pianopar A tar utgangspunkt i, forenkler det musikalske samspillet samtidig som det rammer interaksjonen hvor igjennom lærer og elev forhandler. Siden pianopar A ikke kan overlate til

notene oppdraget med å skripte interaksjonen mellom begge to, er de faktisk avhengige av den felles referenten for å utforme mening i musikken mens de samspiller.

I demokratiske lederskap finnes ikke imitasjon eller tydelig observasjon av lærerens spill i selve samspillet. Demokratisk lederskap er derfor ikke direkte knyttet til mesterlæremetoden, selv om den viser noen fellestrekk siden læreren forblir som faglig autoritet og rollemodell. Modellen forutsetter derimot en mindre asymmetrisk maktfordeling som åpner mulighet for forhandling gjennom musikk, altså *musikalsk forhandling*. Dialogen innebærer ikke forhandling, men forhandling krever dialog, og på denne måten distanserer denne samspillsmodellen seg fra den musikalske dialogen. Forhandling forenkler elevens medvirkning og aktive deltakelse, samtidig som at den øker elevens følelse av agens, slik som framlegget av pianopar A eksemplifiserer.

Forhandling, tidligere redegjort i del 2.5., innebærer en dialog hvor to eller flere parter er involvert, og fører fram til en felles avgjørelse. Lærer og elev skal være enige om hva de spiller, de skal lytte til hverandre mens de gjør det, og eventuelt velge å tilpasse seg eller ta ledelsen. Under samspillet er forhandlingen en gjensidig påvirkning som avhenger av en dialog mellom lærer og elev, selv om forhandlingen i pianotimen, på samme måte som i modellen av demokratisk lederskap, er særmerket av den asymmetriske maktfordelingen mellom partene. Forhandling skjer hovedsakelig gjennom musikalsk interaksjon og kan observeres i måten lærer og elev spiller på, i hvordan eleven styrer spillets detaljer som tempo og dynamikk, mens læreren, den demokratiske lederen, tilpasser seg elevens styring samtidig som hun/han veileder det improvisatoriske samspillet. Disse små detaljene som forhandles i samspillet er det som gir musikken mening. Siden utforming av musikalsk mening i stor grad avhengig av utøverens håndtering av små detaljer (Cook, 2007, s. 189), er det holdbart å utlede at forhandling av detaljene innebærer forhandling av musikalsk mening.

Demokratisk lederskap i pianotimen viser at en asymmetrisk maktfordeling og en mesterlærlingrelasjonen ikke nødvendigvis hindrer dialogen, og heller ikke forhandlingen, når lærer og elev improviserer sammen. Det er også viktig å peke på at det er den musikalske forhandlingen som muliggjør et improvisatorisk samspill mellom utøvere, også når disse utøverne er læreren og eleven. Slik som det ble tidligere redegjort for i det teoretiske rammeverket (del 2.4.) er utøvere avhengige av å lytte til hverandre for å utføre et vellykket samspill.

5.4.3. Musikalsk coaching

Til sist har vi coaching-modellen og coach-fokusperson-relasjonen, som er til stede i pianopar D, og blir særlig tydelig når eleven spiller egen musikk. Coaching er en samarbeidende og løsningsfokuseret prosess hvor elevens verdier, mål og interesser står i sentrum, og som kjennetegnes av «veileders ydmykhet, nysgjerrighet og åpenhet i kommunikasjonen» (Høihilder, 2011, s. 66). Læreren fungerer som katalysator, og eleven er ansvarlig for å legge fram det som vil gi grunnlag for veiledningen. Samspillsmodellen som stammer fra coaching-metoden tar ulike former, avhengig av elevens formål, musikksjanger og stykkets registreringsform, men asymmetriens grad i maktfordelingen forblir alltid meget svak og det verbale språket spiller en vesentlig rolle. Når pianopar D arbeider med et stykke, anvendes det observasjon, noe imitasjon og kontinuerlig språklig forhandling. Av den grunn kan samspillsformen hos pianopar D best forklares gjennom *musikalsk coaching*.

Når pianopar D jobber med elevens komposisjon, skjer det først en midlertidig utveksling av makt når læreren framfører stykket, fulgt av en periode med lite asymmetrisk maktfordeling mellom lærer og elev i arbeidsdelen. Den midlertidige utvekslingen av makt når eleven framfører sin komposisjon og forklarer sine mål, samtidig som at eleven lærer bort musikken til læreren, tjener til at læreren bidrar i samsvar med elevens mål. Det er interessant å observere hvordan det finner sted en korvarig *musikalsk dialog* når eleven forsøker å lære bort komposisjonen sin. Først når maktfordelingen gjenoprettes blir læreren i stand til å bidra med verbale og musikalske forslag som gir eleven redskap til å utvikle komposisjonen. *Musikalsk coaching* utgjør, i samme retning som den musikalske dialogen, en type pedagogisk dialog. Hovedforskjellen mellom disse to samspillsformene er asymmetriens grad i maktfordelingen, og at det språklige spiller en vesentlig rolle i å formidle budskapet når det gjelder musikalsk coaching.

Ettersom elevens komposisjon i pianopar D ikke er *ferdig*, fokuserer pianopar D på strategier for å utvikle komposisjonen og ikke på selve musikken. Arbeidet med stykket betyr ikke automatisk utforming av musikalsk mening, fordi utforming gjennom interaksjon innebærer at det jobbes med selve musikken, slik som jeg vil senere utdype i del 5.5. Av den grunn er det ikke mulig å oppdage særtrekk ved utforming av musikalsk mening siden det som læreren gjør er å gi eleven verktøy til å utvikle komposisjonen selv, det vil si, læreren tilbyr redskaper for at eleven selv kan utforme den musikalske meningen han vil tilskrive i sin komposisjon. I

dette tilfellet er utforming av musikalsk mening ikke synlig gjennom verbal eller nonverbal interaksjon i løpet av pianotimen, og kan derfor ikke bli belyst i denne masteroppgaven.

Spørsmålet om samsvaret mellom relasjonen lærer-elev og utforming av musikalsk mening besvares ved disse tre samspillsformene, som beskriver tre observerte måter å arbeide med stykket gjennom interaksjon. Relasjonen lærer-elev, gjenspeilet i interaksjonen, fører til visse samspillsmodeller som ser ut til å være avhengig av asymmetriens grad i maktfordelingen og knyttet til bestemte musikksjangre og stykkets registreringsformer. Siden utforming av musikalsk mening kun forekommer i de framlagte pianotimene med pianopar A, B, C og E, vil jeg i neste delkapittel ta utgangspunkt i dem for å utdype selve utformingen av musikalsk mening.

5.4. Hovedtrekk ved utforming av musikalsk mening

Med tanke på å utvikle et grunnleggende teoretisk artikkel som kobler det teoretiske rammeverket og funnene fra empirien, vil jeg nå utdype to hovedtrekk ved utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon. Flere trekk har blitt observert i det empiriske materialet, men de følgende ikke avhenger av samspillsformen, slik som den musikalske dialogen (5.4.1.) og forhandling gjennom musikk (5.4.2.) gjør. Disse hovedtrekkene er *fragmentering* og *meningstilskrivelse*. Meningstilskrivelse er knyttet til stykkets registreringsformer, mens fragmentering utgjør et mønster som gjelder alle tilfellene hvor musikalsk mening utformes.

5.4.1. Fragmentering

Hos alle pianoparene er utforming av musikalsk mening karakterisert av at lærer og elev setter fokus på enkelte detaljer om gangen, og alltid med elevens framføring som grunnlag for arbeidet med stykket. Dette gjelder alle musikksjangre og stykkets registreringsformer, og av den grunn utgjør *fragmentering* det andre gjentatte mønstret som har blitt observert i empiriutvalget (i tillegg til *pianotimen som fortelling*, se del 5.1.). Slik som Cook hevder, er utøverens ferdigheter til å utforme musikalsk mening spesielt avhengig av håndtering av

detaljene (Cook, 2007, s. 189). Dette begrunner hvorfor lærer og elev setter fokus på de små detaljene med hensikt til å utforme den musikalske meningen, selv om de gjør det utilsiktet. Empirien viser at utforming av musikalsk mening skjer i pianotimen på et ubevisst nivå, og det er lite bevis på om en direkte henvisning til *musikalsk mening* påvirker det musikalske produktet, slik som tolkningen av pianopar E viser.

5.4.2. Meningstilskrivelse

Den tidligere beskrevne meningstilskrivelsen (se del 2.4. og 4.2.1.) er en prosess knyttet til noter, og som finner sted i alle tilfellene hvor noter anvendes, uavhengig av hvordan relasjonen lærer-elev er. I tillegg er meningstilskrivelse et sentralt begrep for å forstå samspillsformen av *den musikalske dialogen*, ettersom denne type samspill er knyttet til bruk av noter.

Når lærer og elev arbeider med stykket gjør de mye mer enn å lese noter. Eleven trenger å *gi mening* til notene for å spille dem, men noter utgjør en abstrakt symbolikk som ikke kan oversettes direkte til lyd (Cook, 2013, s. 276), og hvor meningen ikke er innskrevet.

Meningstilskrivelsen, framfor reproduksjonen av notene (Cook, 2013, s. 248), hjelper å forstå prosessen hvor igjennom utøveren gir musikken mening med utgangspunkt i noter. Selv om den klassiske tradisjonen av vestlig kunstmusikk synes å kreve en pålitelig reproduksjon av notene i framføringen, viser prosessen av meningstilskrivelsen at det faktisk ikke er mulig å «reprodusere» noter. Først når eleven framfører stykket i den første delen av pianotimen, har hun/han gjennomført meningstilskrivelsen til noter. Med utgangspunkt i den gjennomførte meningstilskrivelsen og den musikalske meningen som har vokst fram i framføringen av stykket, jobber lærer og elev videre med stykket.

På denne måten, åpner begrepet om meningstilskrivelse døren til et estetisk-relasjonelt syn på notebasert pianoundervisning, som anerkjenner musikalsk mening som et framvoksende aspekt ved musikk hvor eleven står sentralt. Eleven står sentralt i prosessen av meningstilskrivelsen siden det er henne/han som først gjennomfører denne prosessen for å kunne spille stykket i framføringsdelen, og det er med utgangspunktet i den foregående meningstilskrivelsen at lærer og elev vil gå videre til arbeidsdelen.

5.5. Problemstilling: Hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon i pianotimen?

Analysen og tolkningen av det empiriske materialet hjalp meg å bestemme omfanget av hva en *utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon* i pianotimen innebærer.

Begrepet *utforming* kan være tvetydig, men i denne studien betyr utforming å gi form og utvikle musikalsk mening. En utforming av musikalsk mening forutsetter derfor at musikalsk mening allerede har vokst fram i en framføring, slik at lærer og elev har noe eksisterende å utvikle og gi form til. På den andre siden krever utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon at det jobbes med *musikken*, altså med framføringen av musikken. Det vil si at man ikke kan snakke om utforming av musikalsk mening når det ses isolert på, for eksempel, en teknisk øvelse, eller en harmonisk progresjon uten sammenheng i en større kontekst, da det er et krav for utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon at det skjer *i felleskap*. Etter analysen og tolkning av, spesielt, pianopar D (del 4.4.) kom jeg til konklusjonen at en ensidig utforming av musikalsk mening vil ikke skje gjennom interaksjon, og det vil derfor falle utenfor studiens omfang og avgrensning.

Hvis vi setter fokus på de andre tilfellene hvor utforming av musikalsk mening forekommer (pianopar A, B, C, og E) kan jeg konkludere om at funnene fra tolkningen ikke kan generaliseres. Funnene tyder på at det ikke finnes en bestemt måte å utforme musikalsk mening på i en slik undervisningssituasjon, men at det er flere faktorer som spiller inn på prosessen. Dersom utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon finner sted, forekommer den hovedsakelig i arbeidsdelen med utgangspunkt i den musikalske meningen som allerede har vokst fram under framføringsdelen, slik som *pianotimen som fortelling* (del 5.1.) viser. Asymmetriens nivå i maktfordelingen mellom lærer og elev synes å føre til visse typer samspillmodeller (del 5.3.), hvorav *musikalsk dialog* (del 5.4.1.) og *forhandling gjennom musikk* (del 5.4.2.) beskriver to måter å utforme musikalsk mening gjennom interaksjon på. Musikalsk dialog er knyttet til både konvensjonelle- og lite detaljerte noter, og stammer også fra mesterlæremetoden, mens musikalsk forhandling kan knyttes til improvisatorisk samspill og forutsetter en mindre asymmetrigrad i maktfordelingen. Ifølge disse samspillmodellene, ser det ut til at asymmetriens nivå i maktfordelingen har en forbindelse med musikk sjangeren som det jobbes med. Til slutt har det blitt observert to hovedtrekk for selve prosessen av utforming, avhengige av stykkets registreringsformer: *fragmentering* og *meningstilskrivelse*. Fragmentering utgjør et mønster som forekommer i alle

de tilfellene hvor musikalsk mening utformes gjennom interaksjon. Meningstilskrivelse er knyttet til noter og er til stede i alle tilfellene hvor noter blir anvendt.

De observerte hovedtrekkene for utforming, altså fragmentering og meningstilskrivelse, karakteriserer utforming uansett hvordan det foregår og er derfor uavhengige av relasjonen lærer-elev. Bortsett fra dette, ser den pedagogiske relasjonen lærer-elev ut til å spille en vesentlig rolle i utforming av musikalsk mening, i den forstand at asymmetriens nivå i maktfordelingen påvirker interaksjonen, og dermed samspillet i arbeidsdelen. I neste kapittel vil jeg drøfte musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning med voksne amatører, og utdype den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev i pianotimen.

6. Musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning med voksne amatører

I forrige kapittel ble problemstillingen, *hvordan musikalsk mening utformes gjennom interaksjon*, belyst gjennom funnene som viser at relasjonen lærer-elev har en estetisk betydning, i den forstand at den påvirker utformingen av musikalsk mening. Den pedagogiske relasjonen lærer-elev er avgjørende når det gjelder utforming av musikalsk mening, ettersom asymmetriens nivå i maktfordelingen, i samspill med musikkjangeren og stykkets registreringsformer, ser ut til å føre med seg en viss samspillsform i arbeidsdelen. Tolkningen av empiriutvalget tilbyr dermed på et mangfold av gyldige svar på problemstillingen som står åpen for at leseren også kan trekke sine egne konklusjoner.

I dette kapitlet vil jeg drøfte noen musikkpedagogiske implikasjoner av et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning med voksne amatører, og utdype den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev i pianotimen. For å gjøre det, har jeg satt fokus på to konkrete funnområder som er spesielt interessante:

- Interaksjonen mellom samme lærer og samme elev endrer seg etter musikkjanger og stykkets registreringsformer (se framlegg 4.4.). En sammenhengende tolkning av empiriutvalget viser at det kan eksistere en sammenheng mellom interaksjon lærer-elev og musikkjanger og stykkets registreringsformer (se del 5.2. og 5.3.), eller med andre ord, en sammenheng mellom det som foregår i pianotimen og musikkens sosiale dimensjon. Dette blir nærmere forklart i 6.1.
- Asymmetriens nivå i maktfordelingen resulterer i en viss samspillsform i arbeidsdelen (se del 5.2. og 5.3.). Det vil si at den pedagogiske relasjonen lærer-elev har en direkte innflytelse på utforming av musikalsk mening, noe som jeg vil utdype i 6.2.

6.1. Sammenheng mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon

Analysen og tolkningen av det empiriske materialet viser hvordan interaksjonen mellom samme lærer og samme elev endrer seg etter musikkjanger og stykkets registreringsformer (del 4.4., 5.2. og 5.3.), og at interaksjonen generelt ser ut til å ha en sammenheng med musikkjanger og stykkets registreringsformer (del 5.2. og 5.3.). Årsaken til dette kan ha en

forbindelse med at tilnærmingen til musikken i pianotimen blir påvirket av forestillinger assosiert med hver musikkjanger. For å utdype denne siden av den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev, vil jeg ta et nærmere blikk på *sammenhengen mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon*.

Et klart bilde på musikkens sosiale dimensjon finner vi hos pianopar D (framlegg 4.4.), som jobber med et vidt spekter av musikkjangre i pianotimen slik som jazz, rytmisk musikk, og vestlig kunstmusikk. Oppfatningen av musikk som handling vektlegger de sosiale aspektene som stammer fra musikalske framføringspraksiser, og som utgjør musikkens sosiale dimensjon tidligere redegjort for i 2. Teoretisk rammeverk. Musikkens sosiale dimensjon viser hvordan musikalsk mening er noe *framvoksende* og ikke en iboende egenskap i musikkverk. Musikalsk mening er derfor sosialt konstruert i den forstand at den vokser fram, og dannes av, musikalske framføringspraksiser. På samme måte er forestillingen om musikkjanger sosialt konstruert (Cook, 2013, s. 242), det betyr at, i likhet med musikalsk mening, er musikkjangeren ikke en iboende egenskap i musikkverk. Hver musikkjanger er dermed knyttet til noen bestemte kulturelt og historisk betingede forestillinger som gjenspeiles i de interaktive prosessene hvor igjennom lærer og elev utformer musikalsk mening i pianotimen. Det er derfor musikk kan anses som et relasjonelt fenomen (Valberg, 2012, s. 173), hvor musikkens sosiale dimensjon spiller inn i utforming av musikalsk mening. I Bourriauds forklaring av den sosiale dimensjonen i kunst, ser jeg en inspirasjonskilde for å beskrive sammenhengen mellom pianoundervisning og den sosiale dimensjonen i musikk:

«Depending on the degree of participation required on the onlooker by the artist, along with the nature of the works and the models of sociability proposed and represented, an exhibition will give rise to a specific "arena of exchange".» (Bourriaud, 2002, s. 17)

Avhengig av deltakelseskarakteren som musikkverket krever av utøveren, sammen med musikkverkets registreringsformer (konvensjonelle noter, lite detaljerte noter, eller ikke noter i det hele tatt) og de sosiale interaksjonene (re)presenterte i musikkverket, vil pianotimen gi opphav til en spesifikk arena for utforming av musikalsk mening.

Tidligere i del 5.1. ble det presentert hvordan timens oppbygning muliggjør læring og utforming av musikalsk mening. Sett fra et bredere perspektiv, kan hver pianotime anses som en enestående fortelling avhengig av de ulike variablene som spiller inn (blant annet musikkverket, musikkverkets registreringsformer og samspillsform). På denne måten afforder

ethvert musikkverk (og den musikkjangeren det «tilhører») en unik framgangsmåte for utforming av musikalsk mening i sammenheng med musikkens sosiale dimensjon, gjenspeilet i interaksjonen lærer-elev.

I samme retning kan man se på pianoundervisning, og dermed musikkpedagogikkfeltet, som en del av den sosiale helhet. Pianoundervisning ble tidligere forklart som en sosial konstruksjon (del 2.2.), og musikkpedagogikken kan forstås i samme retning.

Musikkpedagogikken er ikke et felt isolert fra samfunnet, men «verdier, holdninger, normer og atferdsmessige elementer som tilfaller virkeligheten» (Aguerrondo, 1999) vil på en mer eller mindre direkte måte påvirke tilnærmingen til musikkundervisningen der og da.

Klasserommet er derfor ikke en uavhengig og lukket verden hvor eleven tilegner seg kunnskap som skal brukes «utenfor», men det som foregår i undervisningstimen tilhører «et større læringssystem» (Wenger-Trayner, 2015, s. 5). På denne måten, og når det gjelder musikkpedagogikkfeltet, kan man forstå pianoundervisning med voksne amatører i forbindelse med *praksisfelleskapet* (del 2.5. og 5.4.1.).

Kunnskapen er en del av kulturen og konteksten den finnes i, og «eleven tilegner seg kunnskap ut i fra både sosiale sammenhenger og aktive arbeidsoppgaver» (Lave & Wenger, 1991, s. 31). I dette tilfellet er pianotimen den sosiale sammenhengen, og de framgangsmåtene for arbeidet med musikken presentert i empirien, eksemplifiserer de aktive arbeidsoppgavene. Pianoundervisning er dermed samstemt med musikkens sosiale dimensjon.

Grunnet den sammenhengen mellom pianoundervisning og det sosiale, har pianolæreren ikke bare estetiske grunner overfor utformingen av musikalske meninger, men også en «moralsk forpliktelse» (Bingham & Sidorkin, 2001, s. 24) for å legge til rette for læring innenfor praksisfelleskapet. Den musikalske meningen som utformes i pianotimen er ikke noe som bare skjer på klasserommet, men den tilsvarer gjeldende forestillinger i samfunnet som assosieres med hver musikkjanger der og da. En felles forståelse av hva slags musikalsk mening skal musikken skal ha, eller med andre ord, en felles forståelse omkring verdien av arbeidet som er gjort, er det som deltakelse i et praksisfelleskap handler om (Kvale et al., 1999, s. 19). På den måten er det holdbart å tenke at hensikten med pianoundervisning vil være å veilede elevene til å være i stand til å delta i det praksisfelleskapet som musikk som sosial konstruksjon (Dahl, 2008) utgjør. Av denne grunnen tar interaksjonen mellom samme lærer og samme elev ulike former når den pedagogiske relasjonen blir påvirket av forestillinger assosiert med de ulike musikkjangrene. Av samme årsak, er det holdbart å

konkludere at interaksjonen lærer-elev generelt faktisk har en sammenheng med musikk sjanger og stykkets registreringsformer i det empiriske materialet.

6.2. Relasjonen lærer-elev og utforming av musikalsk mening

Med utgangspunkt i sammenhengen mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon, vil jeg drøfte en mulig musikkpedagogisk følge av det andre funnet, nemlig forbindelsen mellom asymmetriens nivå i maktfordelingen lærer-elev og musikk sjangeren som det jobbes med. Funnene viser at relasjonen lærer-elev øver en viktig innflytelse på hvordan utforming av musikalsk mening vil foregå i arbeidsdelen. Asymmetriens nivå i maktfordelingen gjenspeiles i interaksjonen, i samsvar med musikk sjangeren og stykkets registreringsformer, og avgjør hvilke samspillsformer blir anvendt: den musikalske dialogen, forhandling gjennom musikk eller musikalsk coaching. Dette viser at i det empiriske materialet finnes det en forbindelse mellom asymmetriens nivå i maktfordelingen lærer-elev og musikk sjangeren som hovedsakelig hvert pianopar jobber med. Dette kan som resultat blant annet innvirke på elevens medvirkning og følelse av agens. Det vil si, i hvilken grad eleven vil være i stand til å delta *aktivt* i utformingen av musikalsk mening i pianotimen.

På den ene siden, viser empirien i utgangspunktet en forbindelse mellom en sterkere asymmetrisk maktfordeling og bruk av konvensjonelle noter, altså vestlig kunstmusikk, som kan forklares ved «den hierarkiske orden» (Rostvall & West, 2003, s. 222). Denne ordenen stammer fra forståelsen av musikk som objekt, framfor en oppfatning av *musikk som handling* som Cook (2001, 2007, 2012, 2013, 2016), blant andre, forsvarer. Den hierarkiske ordenen iboende i tradisjonen med vestlig kunstmusikk betyr at utøvere, komponister og dirigenter spiller forskjellige roller i hierarkisk rekkefølge, med andre ord at utøveren blir formidleren som skal overføre komponistens skriftlige musikkverk til lytterne. Det er i denne hierarkiske orden at et etisk ladet språk om musikalske framføringspraksiser oppstår, med begreper som komponistens «autoritet», «trofasthet» mot noter (Cook, 2013, s. 13); begreper som ikke hører hjemme i et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning hvor relasjonen lærer-elev og elevens medvirkning står sentralt.

Individuell instrumentalundervisning i Norden er i stor grad påvirket av den vestlige kunstmusikktradisjonen (Rostvall & West, 2003, s. 222), og på samme måte blir læreren ansett som eieren av tradisjonen, altså eieren av forkunnskapen som trengs for at eleven kan

kunne delta i praksisfelleskapet, som tidligere nevnt. Dersom musikk er behandlet som et objekt som utøveren har en forpliktelse til å *reprodusere*, og pålitelig overføre til lytterne, gir dette som resultat at eleven må gjøre som læreren sier. En slik relasjon risikerer dermed å hindre elevens følelse av agens, og aktiv deltakelse i utforming av musikalsk mening.

Rostvall og West (2003, s. 222) påpeker at kunstundervisning, i motsetning til instrumentalundervisning, setter fokus på den kreative prosessen, snarere en reproduksjonen av tidligere mesterverk. Dette kan være gjeldende i Norden, men jeg har selv opplevd overgangen fra en gammeldags kunstundervisning hvor studentene skulle lære gjennom reproduksjon, gjerne ved å kopiere berømte mesterverk og etterligne hovedkunstnere. Innenfor visuell kunst fant det sted en utviklingsprosess fra en objektsentrert undervisning til en handlingssentrert undervisning til fordel for elevens medvirkning og følelse av agens, som jeg nå ser begynner å vise seg innenfor musikkpedagogikkfeltet.

Dette kan man oppfatte hvis man kaster et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning. Fra et slik perspektiv, fører tolkningen av det empiriske materialet til en helt annen konklusjon. Funnene åpner døren til å se vestlige kunstmusikktradisjon og bruk av konvensjonelle noter i individuell pianoundervisning som noe *kompatibel* med en oppfatning av musikk som handling. Slik som Cook (2013) hevder, kan konvensjonelle noter også være med i et estetisk-relasjonelt syn på musikk. Likevel kan relasjonen lærer-elev synes å være problematisk siden maktfordelingen viser en sterkere asymmetri hos de pianoparene som jobber med vestlig kunstmusikk. På grunnlag av tolkningen ser jeg en løsning på problemet med den negative innflytelsen som den asymmetriske maktfordelingen kan utrette på elevens følelse av agens i disse tilfellene. Senere vil jeg komme tilbake til dette.

På den andre siden, viser funnene i denne masteroppgaven at asymmetriens nivå i maktfordeling ikke er så markert hos pianoparene som hovedsakelig jobber med rytmisk musikk og improvisasjon, ettersom de observerte samspillsformene muliggjør *forhandling gjennom musikk* i samspillet (se framlegg 4.1.), og språklig forhandling, som i *musikalsk coaching* (se framlegg 4.4.). I disse tilfellene er læreren også ekspert på sitt felt og det brukes mange metodiske ressurser fra mesterlæremodellen, slik at eleven blir i stand til å delta i praksisfelleskapet, mens lærerens rolle blir en veilederkarakter, snarere enn mester. Dette blir tydeligst med pianopar E, hvor relasjonen lærer-elev kan forstås som en coach-fokuspersonrelasjon. Individuell instrumentalundervisning innenfor andre musikksjangre utover vestlig kunstmusikk, setter fokus på den kreative prosessen snarere enn reproduksjonen

av tidligere mesterverker (Rostvall & West, 2003, s. 222). Eleven får på denne måten en økt følelse av agens når hun/han kan uttrykke seg selv istedet for å underkaste seg musikkverkets autoritet, og dermed delta aktivt i utforming av musikalsk mening. I tillegg er det tegn på at gehørspill og improvisasjon i instrumentalundervisning gir eleven større muligheter til å utvikle mangesidige kunnskaper i musikk, enn et ensidig fokus på noter (Rostvall & West, 2001, s. 296).

Elevens følelse av agens utgjør ikke et problem i de tilfellene hvor asymmetriens nivå ikke er så markert, altså når det jobbes med rytmisk musikk og jazz. Spørsmålet nå er om eleven kan få en økt følelse av agens i pianoundervisningen som hovedsakelig fokuserer på vestlig kunstmusikk, og om dette skulle skje på bekostning av den vestlige kunstmusikktradisjonen. Et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning gjør det derimot mulig å finne en løsning på grunnlag av tolkningen, som gjør den vestlige kunstmusikktradisjonen og bruk av konvensjonelle noter i pianotimen kompatibel med en oppfatning av musikk som handling. Hvis musikk betraktes som en handling, og ikke et objekt, blir notene henvist til bakgrunnen til fordel for elevens medvirkning og følgelig følelse av agens.

En mulig løsning jeg vil foreslå handler om *bevisstgjøring*. Ved hjelp av denne studien kan både pianolærer og elev få en større forståelse og bevissthet om de komplekse prosesser som innebærer å framføre musikk med utgangspunkt i konvensjonelle noter. Eksempelvis kan de bli kjent med begrepet om *meningstilskrivelse* og hvordan det egentlig tas utgangspunkt i elevens framføring og utført meningstilskrivelse til notene for å utforme den musikalske meningen i arbeidsdelen. Fra denne synsvinkelen spiller eleven en sentral rolle i utforming av musikalsk mening, og pianotimen handler ikke lenger om bare notelesing eller reproduksjon av notene. For å overkomme musikkverkets autoritet og det estetiske perspektivet av det individuelle subjektet (Cook, 2012, s. 195), men samtidig å fortsette å jobbe med vestlig kunstmusikk, trengs det at både lærer og elev blir kjent med den hierarkiske ordenen i den vestlige tradisjonen. På denne måten vil lærer og elev kunne kaste et nytt søkelys på pianoundervisning som anerkjenner den relasjonen lærer-elev som estetisk relevant. Anerkjennelsen av den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev vil legge forholdene til rette for å endre måten lærer og elev forholder seg til hverandre, nedsette asymmetriens grad i maktfordelingen, og bidra til at eleven får en økt følelse av agens. Notebasert pianoundervisning kan i konklusjonen også være handlingssentrert: det er ikke innholdet som må endres, men tilnærmingen.

6.3. Et skritt videre

Som en konklusjon, og med tanke på at funnene i denne studien ikke kan generaliseres, kan man forstå den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev i den forstand at asymmetriens nivå i maktfordelingen påvirker samspillet i arbeidsdelen. Relasjonen lærer-elev ser ut til å spille en vesentlig rolle i utforming av musikalsk mening, som i sammenheng med musikkens sosiale dimensjon, utgjør en avgjørende faktor i utformingen av musikalsk mening gjennom interaksjon. Etter at jeg i dette kapitlet har argumentert for den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev, kan man stille seg et spørsmål om *kvalitet*. Innvirker relasjonen lærer-elev positivt eller negativt på utforming av musikalsk mening?

Problemet med teorien om *relasjonell estetikk* er at den viser en tendens å redusere de mønstrene for sosiale relasjoner som musikkverk representerer og framkaller til «forenklede framstillinger» (Born, 2015, s. 46). Det samme problemet angår teorien til Cook og, stor sett, det teoretiske rammeverket for denne studien, som forblir utenfor verdivurderinger. Fra et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisningen stilles ikke spørsmål ved kvaliteten i relasjonen lærer-elev i sammenheng med sin estetiske relevans, noe som kan være aktuelt å undersøke videre. «God kvalitet» i relasjonen lærer-elev betyr en dialogisk relasjon hvor elevens stemme blir hørt, og derfor er kvalitet i den pedagogiske relasjonen et spesielt aktuelt tema innenfor musikkpedagogikkfeltet.

På bakgrunn av studiens funn, kan det være interessant å undersøke, gjennom aksjonsforskning, mulige positive endringer i framgangsmåte for arbeidet med et stykke og utforming av musikalsk mening, når både lærer og elev anerkjenner den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev. Det vil si, når de er blitt bevisst, på den ene siden, de komplekse prosesser som innebærer å framføre musikk med utgangspunkt i konvensjonelle noter og, på den andre siden, den hierarkiske orden iboende i den vestlige kunstmusikktradisjonen.

Med hensikt til å finne ut andre faktorer som virker på asymmetriens nivå i maktfordelingen i relasjonen lærer-elev, kan det også være berikende å gjennomføre en lignende kvalitativ studie om pianoundervisning med andre aldersgrupper og andre instrumenter. Noen av disse påvirkende faktorene kunne eksempelvis være aldersforskjellen mellom lærer og elev, type instrument (harmonisk eller melodisk, akustisk eller elektrisk, for å nevne noen), og individuell eller gruppeundervisning.

Med tanke på kvalitetsbegrep og relasjonen lærer-elev, har jeg i arbeidet med masteroppgaven oppdaget at *autoritet* er et komplekst fenomen som ikke nødvendigvis er negativt i læringsprosessen. Bingham (2008) argumenterer nemlig for en relasjonell oppfatning av autoritet, ettersom autoritative relasjoner enten kan være dominerende eller agensgivende. Denne teorien kan være et godt utgangspunkt for å utdype begrepet om pedagogisk dialog og *den musikalske dialogen* i forbindelse med mesterlæremetoden. Eventuelt kan andre observerte pedagogiske metoder utdypes, slik som musikalsk coaching, med hensikt til å få en bredere oversikt over anvendte undervisningsmetoder i pianotimen, og hvordan de virker på interaksjonen lærer-elev.

7. Oppsummering av studien

Studiens problemstilling, *hvordan utformes musikalsk mening gjennom interaksjon*, i samspill med teorien, metoden og en grundig bearbeiding av det empiriske materialet, hjelper det å forstå den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev i pianoundervisning. Utforming av musikalsk mening gjennom interaksjon kan beskrives som en prosess nærmere knyttet til relasjonen lærer-elev, ettersom den skjer i felleskap (del 5.5.), gjennom samspillsformer som musikalsk dialog (del 5.4.1.) og forhandling gjennom musikk (del 5.4.2.). Denne utformingen, avhengig av stykkets registreringsformer, kan være karakterisert av hovedtrekk som fragmentering (del 5.4.1.) og meningstilskrivelse (del 5.4.2.).

Notebasert instrumentalundervisning har tidligere vært kritisert for en *objektifisering* av musikk (Rostvall & West, 2003, s. 222), og særlig når det gjelder vestlig kunstmusikk, framfor en forståelse av musikk som handling. I utgangspunktet kan det virke som at notebasert pianoundervisning ikke er kompatibelt med forestillingen av musikk som relasjonelt fenomen, men funnene (se kapittel 5) viser derimot at relasjonen lærer-elev spiller en vesentlig rolle i utforming av musikalsk mening, uansett musikksjangre. Et estetisk-relasjonelt syn på pianotimen gjør det dermed mulig å forstå den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev i notebasert pianoundervisning, grunnet sammenhengen mellom pianoundervisning og musikkens sosiale dimensjon, tidligere utdypet i 6.1.

Fra et estetisk-relasjonelt perspektiv blir det til og med mulig å finne en løsning som forener den notesentrerte tradisjonen ved vestlig kunstmusikk og en forståelse av musikk som handling (del 6.2.) framfor idéen av musikk som ferdigstilt objekt. Denne løsningen handler om bevisstgjøring, med utgangspunkt i denne studien, om de komplekse prosesser som innebærer å framføre musikk med utgangspunkt i konvensjonelle noter som finner sted. En anerkjennelse av den estetiske betydningen av relasjonen lærer-elev vil legge forholdene til rette for å endre måten lærer og elev forholder seg til hverandre og nedsette asymmetriens grad i maktfordelingen. Ettersom elevens følelse av agens i stor grad er knyttet til muligheten til medvirkning i løpet av pianotimen, og den «kan utvikles gjennom deltakerbevisshet» (Laurence, 2011, s. 254), vil løsningen også bidra til at eleven får en økt følelse av agens. Dette er kjernen til et estetisk-relasjonelt syn på pianoundervisning, hvor relasjonen lærer-elev står sentralt i utforming av musikalsk mening, og hvor elevens stemme er viktigere enn notene. Det handler ikke om overfladiske tolkninger av noter eller forringede framføringer, men om å gå utover den tidligere nevnte «hierarkiske orden» (del 6.2.) og en usunn «trofasthet» mot

noter (Cook, 2013, s. 13) framfor «musikk som relasjonelt fenomen» (Valberg, 2012). Alt sett under ett, er det ikke innholdet i pianotimen som må endres for å oppnå større elevmedvirkning og en økt følelse av agens, men tilnærmingen til innholdet. For å endre tilnærmingen, må det tas utgangspunkt i selve relasjonen mellom lærer og elev og deres forhold til musikk.

7.1. Forskerrefleksjon

Da jeg begynte å jobbe med prosjektet hadde jeg noen forventninger grunnet min tidligere erfaring som pianolærer som ikke samsvarer med noen av funnene i feltarbeidet og tolkningen av empiriutvalget. Jeg synes selv at jeg klarte å holde en vissdistanse til feltet, i tillegg til å innta forskerrollen tilfredsstillende, noe som førte til overraskelser i resultatene. En av de største overraskelsenene var forbindelsen mellom relasjonen lærer-elev og musikk sjangeren, drøftet i 6.2.

Problemstillingen ble formulert i samspill med Cooks teori og det empiriske materialet, og tar i denne studien utgangspunkt i hypotesen om at det faktisk utformes musikalsk mening gjennom interaksjon i pianoundervisning med voksne amatører. Jeg var fra begynnelsen av bevisst på at det kunne være problematisk å anvende en teori som dreier seg om interaksjoner i musikalske praksiser innenfor det musikkpedagogiske feltet, og derfor benyttet jeg flere teoretikere som støtte til å forstå aspekter ved pianoundervisning som står utenfor teorien til Cook, slik som den asymmetriske maktfordelingen (Rostvall & West, 2001, 2003) og dialogen i det pedagogiske rom (Bingham & Sidorkin, 2001; Stensæth, 2015). Teorien til Cook - supplert med idéer av Bourriaud, Born, Green, Dahl, Small, og Valberg - tillot meg å sette et nytt søkelys på pianoundervisning, og utforske området fra et estetisk-relasjonelt perspektiv. Dette var spennende og aktuelt for musikkpedagogikkfeltet, men samtidig utfordrende ettersom det, så vidt jeg har kunnet orientere meg, ikke finnes tidligere forskning direkte relatert til forskningsområdet fra et lignende perspektiv.

Masteroppgavens fysiske begrensninger (den skal ikke omfatte flere enn hundre sider) kompliserte også oppdraget med å utdype problemstillingen så mye som jeg hadde ønsket, siden det faktisk ikke var nok plass til å legge fram hele det empiriske materialet og jeg derfor måtte begrense empiriutvalget. Til tross for at empiriutvalget ble gjennomført omtentksomt, ble det mye igjen som jeg gjerne skulle ha inkludert i framleggene i kapittel 4. Noen ganger i

løpet av tolkningsprosessen og i drøftingen av musikkpedagogiske implikasjoner, følte jeg at jeg tok utgangspunkt i refleksjonene jeg hadde utført under transkripsjons- og analyseprosessen, men som ikke hadde vært framlagte. Da måtte jeg gå fram og tilbake mellom kapitlene 4, 5 og 6, slik at funnene og konklusjonene stemte med det det empiriske materialet jeg faktisk hadde presentert.

Litteraturliste

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI*. Paper lagt frem på Ponencia III Seminario de Altos Directivos de las Administraciones Educativas 1999, Programa Ibermade, La Habana. Abstrakt hentet fra <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Aure, V. (2013). Didaktikk - I spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1). Doi: 10.7577/if.v2i1.611
- Belgrave, M. (2014). The Piano Wizard Project: Developing a Music-Based Lifelong Learning Programme for Older Adults. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, 6(1), 12-18.
- Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational: Rethinking Educational Empowerment*. Ithaca, NY, USA: State University of New York Press
- Bingham, C., & Sidorkin, A. (2001). Aesthetics and the Paradox of Educational Relation. *Journal of the Philosophy of Education*, 35(1), 21-30. Doi: 10.1111/1467-9752.00207
- Born, G. (2010). For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn: The 2007 Dent Medal Address. *Journal of the Royal Musical Association*, 135(2), 205-243. Doi: 10.1080/02690403.2010.506265
- Born, G. (2015). After relational aesthetics: Improvised musics, the social, and (re)theorising the aesthetic. I *Improvisation and Social Aesthetics*. Durham: Duke University Press
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Paris: Le Presses de Réel.
- Bugos, J. A. (2014). Adult Learner Perceptions: Perspectives from Beginning Musicians (Ages 60-86 Years). *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 26-34. Doi: 10.1177/8755123314521034
- Bugos, J. A., & High, L. (2009). Perceived Versus Actual Practice Strategy Usage by Older Adult Novice Piano Students. *Visions of Research in Music Education*, 13. Hentet fra <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Bugos, J. A., Perlstein, W., McCrae, C., & Brophy, T. B., P. (2007). Individualized Piano Instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging & Mental Health*, 11(4), 464-471. Doi: 10.1080/13607860601086504
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2001). Theorizing Musical Meaning. *Music Theory Spectrum*, 23(2), 170-195. Doi: 10.1525/mts.2001.23.2.170
- Cook, N. (2007). Performance Analysis and Chopin's Mazurkas. *Musicae Scientiae*, 11(2), 183-207. Doi: 10.1177/102986490701100203
- Cook, N. (2012). Anatomy of the encounter: Intercultural analysis as relational musicology. I *Critical Musicological Reflections : Essays in Honour of Derek B. Scott* (ss. 198 - 208). Farnham: Ashgate Publishing Ltd.

- Cook, N. (2013). *Beyond the score: Music as performance*. New York: Oxford University Press.
- Cook, N. (2016). *Keynote lecture: Musical encounters: Towards social and intercultural perspectives on music*. Paper lagt frem på Grieg Research School, Bergen. Hentet fra http://www.hib.no/siteassets/bilder-konferanser/sekkk/grs-7.-10.-juni-2016/03_grs_nicholas_cook_-_abstract.pdf
- Creech, A. (2012). Interpersonal Behaviour in One-to-One Instrumental Lessons: An Observational Analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387-407. Doi: 10.1017/S026505171200006X
- Dahl, P. (2008). *Anvendt musikkestetikk: en innføring*. Oslo: Unipub.
- Daniel, R. (2006). Exploring Music Instrument Teaching and Learning Environments: Video Analysis as a Means of Elucidating Process and Learning Outcomes. *Music Education Research*, 8(2), 191-215. Doi: 10.1080/14613800600779519
- Davidson, D. (1984). *Inquiries into truth and interpretation*. New York: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engelstad, A. (2000). *Interart: gjennom epokene med litteratur, bildekunst og musikk*. Bergen: Fagbokforlag.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for "Other" Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. Doi: 10.1177/0255761406065471
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden : en humanistisk grundbog*. Copenhagen: Nordisk Forlag A.S.
- Hastrup, K. (2003). Introduktion. Den antropologiske videnskab. I *Ind i verden : en grundbog i antropologisk metode* (ss. 9 - 34). København: Hans Reitzels Forlag.
- Høihilder, E. K. (2011). *Coaching I Pedagogisk veiledning: metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Holgensen, S.-E., Fink-Jensen, K., Nielsen, A. M., & Rønholt, H. (2003). *Video i pædagogisk forskning : krop og udtryk i bevægelse*. København: Hovedland.
- Hyry-Beihammer, E. K. (2011a). *Master-apprentice relation in music teaching. From a secret garden to a transparent modelling*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Hyry-Beihammer, E. K. (2011b). Narratives in Teaching Practice: Matti Raekallio as Narrator in His Piano Lessons. *Music Education Research*, 13(2), 199-209. Doi: 10.1080/14613808.2011.577767
- Jutras, P. J. (2006). The Benefits of Adult Piano Study as Self-Reported by Selected Adult Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 97-110. Doi: 10.1177/002242940605400202
- Kupers, E., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2015). Within-teacher differences in one-to-one teacher-student interactions in instrumental music lessons. *Learning and Individual Differences*, 37, 283-289. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.012
- Kurkul, W. W. (2007). Nonverbal Communication in One-to-One Music Performance Instruction. *Psychology of Music*, 35(2), 327-362. Doi: 10.1177/0305735607070385
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Laurence, F. (2011). Listening to children. I *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación (2016). *Fundamentos de la educación para personas adultas*. (820-09-031-X). Hentet fra http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/unidad_3/el_modelo_social.htm.
- Mondada, L. (2009). Video Recording Practices and the Reflexive Constitution of the Interactional Order: Some Systematic Uses of the Split-Screen Technique. *A Journal for Philosophy and the Social Sciences*, 32(1), 67-99. Doi: 10.1007/s10746-009-9110-8
- Moore, M. (1936). Some Problems of the Young Piano Teacher II. Adult Beginners. *The Musical Times*, ss. 134-135. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/919004>
- Olsen, K.-R. (2011). *Reflekterende veiledning I Pedagogisk veiledning: metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. reviderte utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rostvall, A.-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling : en studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorgradsavhandling), Stockholm: KMH förlaget.
- Rostvall, A.-L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226. Doi: 10.1080/1461380032000126319

- Ruud, E. (1997). Music and the Quality of Life. *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, 6(2), 86-97. Doi: 10.1080/08098139709477902
- Siebenaler, D. J. (1997). Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 6-20. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3345462>
- Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-22. Doi: 10.1080/1461380990010102
- Stavland, A. G. (2016). *Meisterlære og instrumentalundervisning sett frå eit didaktisk perspektiv - eit studie av metodar og verktøy i undervisninga til tre messingpedagogar*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Bergen), Bergen.
- Stensæth, K. (2015). *'Musical dialoguing': A perspective of Bakhtin's Dialogue on musical improvisation in asymmetric relations*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stone, T. (1949). *A teaching guide for adult beginner piano study*. (Mastergradsavhandling), Texas State College, Texas.
- Trondsen, P. (2011). *Mesterlære I Pedagogisk veiledning: metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Vaage, O. F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014. Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter*. Hentet fra https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/_attachment/229040?_ts=14d901926c8
- Vaage, O. F. (2016). *Kulturvaner 1991-2015. Resultater fra kultur- og mediebruksundersøkelsene de siste 25 år*. Hentet fra http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/profilert-innhold/_attachment/269027?_ts=15533e71088
- Valberg, T. (2012). *Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Wenger-Trayner, E. (2015). *Introduction to communities of practice*. Hentet fra <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Tiri Bergesen Schei
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 09.08.2016

Vår ref: 49127 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49127	Voksne pianoelever i samspill med lærer. En etnografisk studie
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tiri Bergesen Schei
Student	Raquel Sánchez-Castellanos

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 49127

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men det kan med fordel komme tydeligere fram at observasjoner skal gjennomføres ved hjelp av videooptak.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Bergen sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis i prosjektmeldingen at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette og at informasjonsskrivet i så fall revideres. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da 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 digitale lyd-/bilde- og videooptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Voksne pianoelever i samspill med lærer. En etnografisk studie.

Bakgrunn og formål

Jeg skriver min masteroppgave i musikkpedagogikk om *pianoundervisning som en del av voksnes fritidsaktivitet*. Jeg ønsker med dette å studere hva som foregår i en pianotime for voksne amatører (18-60 år gammel). Prosjektet har til hensikt å samle inn empirisk materiale gjennom en etnografisk studie med fokus på de spesielle særtrekkene av *interaksjonen* mellom pianolærer og den voksne eleven. Formålet er ikke å vurdere dette samspillet, men å analysere dets relasjonelle aspekter i lys av teorien *relasjonell estetikk* (slik som Nicholas Cook anvender den innenfor musikkfeltet).

Problemstillingen som skal studeres er:

- Hvordan gjenspeiler interaksjonen mellom pianolærer og den voksne eleven forestillingen om musikk som relasjonelt fenomen?

For å gjennomføre prosjektet trenger jeg å observere noen pianotimer med voksne amatører i Bergen, ønskelig i løpet av høsten 2016. Derfor forespørres både pianolærere og voksne elever f.o.m. 18 år gammel om å delta.

Prosjektet er en **masterstudie ved Høgskolen i Bergen**, avdeling for læreutdanning . Veilederen ved prosjektet er førsteamanuensis Tiri Bergesen Schei (tlf. XX XX XX).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal først og fremst ta opp pianoundervisningen med et lite kamera, én gang i uke eller så ofte som mulig, fra september til november 2016.

Min intensjon er å observere undervisningen uten å forstyrre. Undervisningen må foregå akkurat slik som den pleier. Med hensyn til dette, har jeg valgt å ta opp pianotimen mens jeg venter utenfor. Jeg vil understreke at formålet med studien ikke er å vurdere samspillet mellom lærer og elev, men å få innsikt i hva som kjennetegner dette samspillet.

Hvis det blir nødvendig vil det også bli foretatt personlig og/eller gruppeintervju etter observasjonsperioden. Både lærer og elev blir informert på forhånd i dette tilfellet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger registreres på papir (notater) og oppbevares i privat datamaskin med kode. Videoopptaker lagres adskilt fra øvrige data i privat datamaskin med kode.

Deltakerne vil **ikke** kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 30.06.2017. Ved prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen,

Raquel Sánchez-Castellanos

Tlf. (+47) XX XX XX XX

E-post: xxxxxx@gmail.com

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av deltaker, dato)