



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|--|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 01-09-2020 09:00 | Termin: | 2020 HØST1 |
| Sluttdato: | 15-09-2020 14:00 | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave | | |
| SIS-kode: | 203 MACREL-OPG 1 OM-1 2020 HØST1 stord | | |
| Intern sensor: | Tine Grieg Viig | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|---------------|
| Navn: | Tonje Hernes |
| Kandidatnr.: | 100 |
| HVL-id: | 129111@hvl.no |

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|---|
| Tittel *: | Profesjonelle musikarar og deira undervisningspraksis |
| Antall ord *: | 24998 |

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

**Profesjonelle musikarar
og deira undervisningspraksis.**

Professional Musicians as Instrumental Teachers.

Tonje Hernes

Master i Estetiske Fag- og Læreprosessar (MACREL)

HVL Stord

Rettleiar: Øystein Røsseland Kvinge

15.09.2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

PROFESJONELLE MUSIKARAR OG DEIRA UNDERVISNINGSPRAKSIS

**Ei kvalitativ studie av korleis musikarar skildrar og utviklar
sin instrumentalundervisning**

Tonje Hernes

Masteroppgåve i estetiske fag- og læreprosessar ved HVL 2020

Samandrag

Denne masteroppgåva ser på korleis utøvande musikarar utan pedagogisk bakgrunn har utvikla sin undervisningspraksis. Fire kvalitative intervju dannar datamaterialet for prosjektet, der to informantar er klassiske instrumentalistar, ein er autodidakt instrumentalist og ein er utdanna komponist. Gjennom deira skildringar av eigen undervisningspraksis ønskjer eg å forstå korleis slike praksisar konstruerast og utviklast. Det sosiokulturelle læringssyn og meisterlære er to viktige teoretiske utgangspunkt. Studien bekreftar tidlegare forskning på instrumentallærarar som erfaringsbasert og at instrumentallærarar på høgare musikkutdanning jobbar isolert frå kvarandre, som i «ein hemmelig hage». Blant funna eg vil trekke fram er at av erfaringar som instrumentallærarane tek med seg, er dei dårlege erfaringane og vandrehistoriar om andre, «dårlege eksempel» på instrumentallærarar i kulturen også med på å forme undervisningspraksisen. Sjølv om instrumentallærarar på høgare nivå opprettheld historiar om den autoritære lærar, finn eg ingen slike trekk i mine informantar. Dei driv med undervisning i den mengden som passar dei best, og motivasjonen for å undervise er at det er givande og utviklande for deira eigen del. I tillegg tenker dei i tråd med det sosiokulturelle læringssyn, om at eleven må vere utgangspunktet for undervisninga, og må gjerne søke impulsar frå fleire hald. Underteikna etterlyser difor meir forskning på kvifor det er ein dissonans mellom desse «vandrehistoriane» og instrumentallærarane sine egne perspektiv.

Abstract

This study look into the construction and developement of the practice of instrumental teachers without formal teacher education. Four qualitative interviews with experienced professional musicians situated in Norway form the data for this master thesis. Three of them are instrumentalists and one is a composer. Through their description of their practice and past experiences, I try to analyze how their instrumental teaching practice have been formed. Sociocultural theory and apprenticeship learning are the two basic theoretical platforms. The study confirms much research already done in the field, for example that instrumental teaching is sometimes like «a secret garden». Among my findings is that bad experiences and examples of «bad teachers» are also contributing to the instrumental teachers' own practice. Stories about the harsh maestro teachers are not how my participants describe themselves; they teach simply because they enjoy it as a part of their professional career. Besides, they tend to think accordingly to the sociocultural theories about putting the student, not method, first. Therefore, I would like to encourage more research to find out how the gap between the «bad teacher»-stories and the musicians' own view can be so far apart.

FORORD

Eg har gjennom eit langt studieliv fått instrumentalundervisning og komposisjonsvegleiing frå personar både med og utan pedagogisk bakgrunn. Somme gongar har eg sjølv tatt kontakt med ein person eg har hatt lyst å lære av, men stort sett har eg fått tildelt instrumentallærarar gjennom studiet eg har gått på. Som treblåsar har eg fått sitte ved sida dyktige saksofonistar i storband. Denne læringa som mange kanskje vil tenke på som «uformell» har vist seg å vere den arenaen der eg har lært aller mest om improvisasjon, lytting og timing. Som elev i det obligatoriske faget piano-biinstrument opplevde eg ein enormt begåva pedagog på Høgskulen i Staffeldtsgate, og som gjennom arbeidet med denne oppgåva plutselig har vokst fram som den aller beste instrumentallæraren eg nokon gong har hatt. Grunnen er at han alltid fekk meg til å kjenne meistring, uansett kor dårleg budd eg var før timen, og etter våre 20 tilmålte minutt følte eg meg litt klokere. Dette hadde sjølv sagt å gjere med måten han møtte meg på, og han visste nøyaktig kva eg trengte for å komme eit lite steg vidare for kvar time. Som komposisjonselev på Griegakademiet vart eg eksponert for kunst og musikk som har ekspandert min evne til å sjå moglegheiter når eg komponerer. Det einaste eg sakna var kanskje at me snakka meir om det å utarbeide verktøy for å finne gode arbeidsrutinar i ein skapande prosess. Som komposisjonselev måtte eg finne ut av dette sjølv, men eg sleit veldig med dette og skulle ønske vi kunne snakke meir ope om kva kunstnarar gjer når dei arbeider mot ein deadline. Øvingslære var forresten (så vidt eg hugsar) ikkje eit tema når eg studerte saksofon på høgskulenivå. Læraren min var ein dyktig og respektert muskar, han var ofte å sjå på TV og det var fleire som misunte meg for at eg fekk jobbe så tett med han. Men eg sleit med motivasjonen og det opplevdes ikkje som om læraren min var så interessert i å nøste opp i dette problemet. Eller, som eg har innsett i nyare tid, kanskje han rett og slett ikkje visste korleis han kunne hjelpe meg vidare? Eg la ned saksofonen så snart studietida var forbi og saksofonundervisninga opphøyrde. Det skulle gå nesten 10 år før eg igjen fann gleden i instrumentet, og då på mine eigne premiss. Det å vere muskar, antan amatør eller profesjonell, inneber veldig ofte å få nære møter med desse menneska som inspirerer oss med sin virtuositet og høge status i miljøet. Denne masteroppgåva tar sikte på å få fram perspektivet til desse muskarane.

Oppskrifta på ein master for meg har vært:

Min mann. Han har holdt fortet og skapt stabilitet i ei hektisk tid.

Foreldre og svigers: utan hjelp med barnepass hadde masteren vore ein saga blott.

Tre musikarar og ein komponist som raust og villig har fortalt sine historiar.

Vegleiar Øystein Røsseland Kvinge har drive med pedagogisk trylleri og gitt konkrete, kritiske råd på nøyaktig riktig tidspunkt.

Magne I. Espeland for hjelp med utforming av problemstillinga.

Boka «Hvordan bli en lykkelig masterstudent» av Silje Bringsrud Fekjær.

Inspirerende forelesarar og herlige medelevar har gitt vatn på mølla for kvar samling.

Bente, Ida og Iselin som har heia meg fram.

Chips og sjokolade. Virkelig. Takk.

«**Obviously**, nothing happens in a **vakuum**...

Nobody becomes what they are without being **influenced** by and
benefiting from the **interventions** of lots of people.»

Sylvian Cappell

INNHALD

| | |
|--|----|
| FORORD..... | 4 |
| INNHALD..... | 7 |
| 1. PRESENTASJON AV PROSJEKTET | 10 |
| Begrunnelse for val av prosjekt og forskings spørsmål | 10 |
| Avgrensning..... | 10 |
| Eigen bakgrunn og forutsetnader | 11 |
| 2. TEORETISKE PERSPEKTIV | 12 |
| 2.1. Det sosiokulturelle læringssyn | 12 |
| 2.1.1. Innramming: to måtar å forstå læring på | 12 |
| 2.1.2. Vygotsky og det sosiokulturelle læringssyn | 13 |
| 2.2. Meisterlære (Nielsen og Kvale)..... | 14 |
| 2.2.1. Meisterlære som gamal tradisjon i handverksfag..... | 14 |
| 2.2.2. Meisterlære i musikk | 16 |
| 2.3. Læreprosessar i populærmusikk (Green) | 17 |
| 2.4. Formell og uformell læring (Folkestad) | 17 |
| 2.5. Utvikling av undervisningspraksis (Loughran) | 18 |
| 3. KVA SEIER FORSKINGA?..... | 20 |
| 3.1. Instrumentalundervisning: disiplin, tradisjon, isolasjon..... | 20 |
| 3.1.1. Maestroen som instrumentallærer | 20 |
| 3.1.2. Muskar og lærar -to sider av same sak? | 21 |
| 3.1.3. Prestisje og hierarki | 22 |
| 3.1.4. Instrumentalundervisning som «a secret garden»..... | 23 |
| 3.1.5. Å undervise slik ein sjølv har blitt undervist | 25 |
| 3.1.6. Ei praksis i endring..... | 27 |
| 3.2. Kva gjer ein god instrumentallærer?..... | 27 |
| 3.2.1. Ekspertlæraren: analytikar og relasjonsbyggjar | 28 |
| 3.2.2. Didaktisk improvisasjon | 30 |
| 4. METODE..... | 31 |
| 4.1. Hermeneutisk forskingsperspektiv..... | 31 |
| 4.2. Kvalitativt forskingsintervju | 31 |
| 4.2.1. Semi-strukturert intervju | 31 |

| | | |
|--------|---|----|
| 4.2.2. | Utvalg..... | 32 |
| 4.2.3. | Anonymitet | 33 |
| 4.2.4. | Førebuing til intervju | 34 |
| 4.2.5. | Utføring av intervju | 35 |
| 4.3. | Analyse av data | 35 |
| 4.3.1. | Transkripsjon: frå tale til skrift | 35 |
| 4.3.2. | SDI: Stegvis-deduktiv induksjon | 35 |
| 4.3.3. | NVivo: eit analyseverktøy | 37 |
| 4.3.4. | Tilbake til transkripsjonane..... | 37 |
| 4.4. | Kunne noko vore gjort annleis? | 38 |
| 5. | PRESENTASJON AV EMPIRI | 39 |
| 5.1. | INFORMANT A: vokal inn i lærarrolla | 39 |
| | Bakgrunn og veggen inn i undervisninga | 39 |
| | Å vere hovudinstrumentallærer på musikkonservatorium..... | 40 |
| | Kva skjer på timen?..... | 41 |
| | Lærarrolla | 42 |
| | To gode instrumentallærarar | 43 |
| 5.2. | INFORMANT B: komponisten..... | 44 |
| | Bakgrunn og veggen inn i undervisninga | 44 |
| | Sporadisk mentor | 44 |
| | Samtalen i sentrum..... | 45 |
| | «Han greip inn i mine prosessar» | 46 |
| | Livgivende..... | 46 |
| 5.3. | INFORMANT C: den autodidakte..... | 47 |
| | Bakgrunn og veggen inn i undervisninga | 47 |
| | Å undervise er i tråd med eigen utøving..... | 48 |
| | Kva skjer på timen?..... | 48 |
| | Erfaring frå bransjen | 49 |
| 5.4. | INFORMANT D: tradisjon og progresjon..... | 50 |
| | Bakgrunn og veggen inn i undervisninga | 50 |
| | Elevane skal bli betre enn meg..... | 51 |
| | To typar lærarar..... | 53 |
| 6. | DRØFTING AV FUNN..... | 55 |
| 6.1. | Erfaring | 55 |
| 6.1.1. | Bakgrunn..... | 55 |
| 6.1.2. | Deltakerbaner | 56 |

| | | |
|--------|--|----|
| 6.1.3. | Korleis dei sjølv har blitt undervist på hovudinstrument. | 57 |
| 6.2. | Skildring av eigen undervisningspraksis | 59 |
| 6.2.1. | Å undervise fordi det er utviklande | 59 |
| 6.2.2. | Eleven før metode | 60 |
| 6.3. | Konservatoriet som arbeidsplass | 61 |
| 6.3.1. | Vandrehistoriar om andre instrumentallærarar -kven snakkar sant? | 62 |
| 6.3.2. | Minst to tradisjonar i instrumentalundervisninga | 63 |
| 6.4. | Balansen mellom personleg og fagleg støtte | 63 |
| 6.5. | Kunnskap om læring og læreprosessar | 64 |
| 6.6. | Modell: «Å utvikle ein undervisningspraksis» | 66 |
| 7. | AVSLUTNING | 69 |
| | Svar på forskingsspørsmåla, kort oppsummert | 69 |
| | Nokre tankar til slutt og forslag til vidare forskning | 70 |
| | Gapet mellom intensjon, praksis og oppleving av instrumentalundervisning | 70 |
| | Avsluttande kommentarar | 72 |
| | Litteratur | 73 |

Tabell 1: Utdrag av koding frå intervju med informant C s.36

Figur 1: Loughran (2014) A research journey that shapes a teacher educator's professional development s.19

Figur 2: Hernes (2020) Å utvikle ein undervisningspraksis s.66

1. PRESENTASJON AV PROSJEKTET

Begrunnelse for val av prosjekt og forskingsspørsmål

Mi interesse for forskingsfeltet starta med ein artikkel av Roland S. Persson. Han går inn i instrumentalundervisninga på utøvande musikkutdanning og ser nærare på korleis elite-musikaren underviser sine elevar og den psykiske effekten dette har på studentane. Resultata er ganske nedslåande. *Maestro*-læraren som manglar pedagogisk kompetanse kan stå i vegen for elevars musikalske utvikling og mentale helse. Å undervise på bakgrunn av ei imponerende merittliste som muskar er ikkje nok for å vere ein god instrumentallærer, meiner forfattaren.

Persson argumenterer godt for sine funn og har gjort eit omfattande arbeid. Men forskinga til Persson synes å kanskje setja desse muskarane i eit dårleg lys? Eg oppdaga at Persson forska spesielt på talentutvikling, og då kan ein kanskje forstå kvifor han talar elevane sin sak og vågar å vere så kritisk til instrumentallærarane. Eg oppdaga at eg sakna instrumentallærarane sitt perspektiv. Kva om dei kunne fortelje historiar om seg sjølv som ligg til grunn for deira måte å undervise på? Kva ville då komme fram? Dette har vore min innfallsvinkel for å få informantane til å skildre korleis dei har utvikla sin undervisningspraksis.

Følgjande forskingsspørsmål ligg til grunn for prosjektet:

Korleis skildrar profesjonelle muskarar sin undervisningspraksis og korleis blir slike praksisar konstruert og utvikla?

Denne oppgåva er eit forsøk på å berøre dette tema på overflata for å auke mi eiga forståing, og eg håpar det kan vere av interesse for andre også.

Avgrensing

Oppgåva er ei kvalitativ intervju-studie og kan kun løfta fram deltakarens perpektiv på eigen praksis. Gjennom ei fortolking av materialet har eg tatt mange val undervegs, og oppgåva vil ikkje kunne svare på alle sider ved informantane sin undervisning.

Omgrepet *undervisningspraksis* kan tolkast veldig breidt. Det kan vere dei faktiske forhold på øvingsrommet der elev og lærar er fysisk til stades. Det kan vere metodar eller repertoar som blir brukt. Det kan vere didaktiske grep frå læraren si side. Det kan vere tankar *om* undervisning. Dette masterprosjektet vil berøre fleire av desse tema, men det er viktig å hugse at det er *informanten sin versjon* som er mitt tolkingsgrunnlag her.

Eigen bakgrunn og forutsetnader

Eg har to bachelorutdanningar, og dermed to profesjonelle identitetar. Eg er faglærar i musikk, og eg har fire års komposisjonsutdanning frå Griegakademiet. Som amatørmusikar har eg også dirigert kor og korps, spelt i storband og danna jazzgruppe med tre kule damer. Ei god potet er det eg er. Men kva er eg «mest»? Denne vesle identitetskrisa har for alvor blitt aktuell i arbeidet med denne oppgåva. Men den har også gitt meg eit verdifullt grunnlag å studere andre lærarar sin undervisningspraksis på.

Det er faktisk først no at eg ser kor breid mi musikalske bakgrunn faktisk er. Og dette perspektivet tek eg med meg inn i dette forskingsprosjektet. For i møte med informantane har eg identifisert meg både som musikar, instrumentallærar og elev.

2. TEORETISKE PERSPEKTIV

2.1. Det sosiokulturelle læringssyn

2.1.1. Innramming: to måtar å forstå læring på

For å ramme inn *det sosiokulturelle læringssyn* vil eg starte med å presentere to ulike måtar å forstå læring på.

«Konstruktivisme er både en teori om hva kunnskap er, og en teori om hvordan læring skjer.» (Imsen, 2005 s.227). Konstruktivisme er såleis ikkje ein konkret læringsteori, men må sjåast i eit større, filosofisk perspektiv. Hovudtesen går ut på at kunnskap ikkje fins som absolutte sanningar, men er menneskeskapt. Motsetjinga til konstruktivismen finn vi i *positivismen* som freister å påvise absolutte sanningar gjennom *verifisering*¹ (Imsen 2005, Nyeng 2017, Postholm 2004). Eg skal ikkje gå djupare inn på debatten mellom desse to kunnskapssyna, men i dag er det eit akseptert faktum at begge syn tilbyr, på kvar sin måte, verdifulle utgangspunkt for forskning (Nyeng, 2017).

Innan konstruktivismen er det utvikla fleire teoriar for å forstå korleis mennesket lærer. Felles utgangspunkt er at kunnskap ikkje er «kalde fakta» som kan hentast ut eller overleverast ein gong for alle, det er ein materie som menneska er aktiv medskapar av, noko som fører til at kunnskap vil endre og fornye seg (Postholm 2004). Konstruktivistar er opptatt av kva og korleis kunnskap oppstår og utviklar seg mellom menneske. Ytterpunktene innan konstruktivisme er einig i at kunnskap konstruerast, men ikkje korleis. På den eine fløyen ligg *kognitiv konstruktivisme*, som hevdar at læring startar på det indre plan. Tanke før handling, så og sei. Jean Piagets tenking har i denne tradisjonen fått stor betydning.

I andre enden finn vi *sosial konstruktivisme*, der læring og kunnskap utviklast i møte mellom ein eller fleire personar og omgivingane dei lever og handlar i (Imsen 2005, Postholm 2004, 2012, Nielsen & Kvale, 1999). Kunnskap er noko mennesker har «blitt samde om» gjennom felles aksepterte diskursar i samfunnet. Lave (i Nielsen & Kvale, 1999) skriv at antropologar interesserer seg for korleis ulike «samfunnsdannelser» oppstår, reproduserast og «ses gjennom

¹ Å begrunne ein påstand ut ifrå sansbare data (Nyeng 2017, s.30).

fingrene med. Alt dette impliserer at folk lærer å ta del i og være en del av komplekse sosiale verdener.» (s.38). Kunnskap er ikkje objektive sanningar, det er ei forhandling som alltid pågår mellom mennesker. Eg skal gå nærare inn på den personen som har hatt mest å sei for den pedagogiske retninga me kallar *det sosiokulturelle lærings syn*.

2.1.2. Vygotsky og det sosiokulturelle lærings syn

I det kulturelle og politiske miljøet Lev Vygotsky (1896-1934) levde under, vart hans prosjekt å foreine marxistisk tenking og psykologi. Drivkraften bak dette arbeidet var målet om å byggja opp eit betre samfunn, der samarbeid var nøkkelen for utvikling og framgang. I denne samanheng var skule og utdanning viktige brikkar som trengte nye idear for å fornye sin pedagogiske tenking, slik at alle, også dei svake i samfunnet, kunne bidra til denne utviklinga (Imsen, 2005).

Det sosiokulturelle lærings syn tek utgangspunkt i samhandlinga mellom subjektet og den omkringliggende verda. Læring er ein prosess som går frå ytre, sosial interaksjon til indre, *kognitive* erkjennelser (Postholm, 2004:10).

For å forklare korleis me får ein felles kultur med felles kunnskap, er *språket* den viktigaste *reiskapen* i denne sosialiseringssprosessen, ifølgje Vygotskys tenking; «Språket er de brillene en ser verden gjennom» (Imsen, 2005, s.257). I Postholm (2012, s.23) blir språket kalla eit *kulturelt hjelpemiddel*. I ein lærings situasjon kan språket som kulturelt hjelpemiddel vere indre dialog, refleksjon over ein tekst, eller det kan vere ein samtale. Læringsprosessen forutset altså ein aktivisering av tidlegare erfaringar og kunnskap, og difor er *refleksjon* ein sentral aktivitet. For å aktivisere refleksjonen kan teoretiske eller faglege omgrep flettast saman med kvardagsspråket for lettare å koble teori og praksis, som i sin tur kan bidra til å utvikle teorien og praksisen (Postholm, 2012).

Forståing i undervisningssamanheng handlar om at eleven oppdagar samanheng mellom «objekter og hendelser og fenomener som det snakkes og skrives om» (Bråten, 1998, s.108), og at eleven «etablerer en relasjon mellom den tidligere opplevde og erfarte og lærte kunnskap, og det de nylig er blitt konfrontert med eller møter» (ibid. s.109). Når barnet lærer seg å bruke språket som ein *internalisering* av det visuelle, kan det byrja å planleggja og førebu løysingar. Bak einkvar handling ligg ei *motivasjon*. Postholm oppsummerer:

For å forstå en annens språk er det ikke nok å forstå denne personens ord, vi må også forstå hans tanker. Men dette er heller ikke nok – vi må også forstå personens

motivasjon. Det innebærer at tanker, følelser og en persons vilje er nært knyttet til handlinger (Postholm, 2012, s.23).

For læreren må dette også innebære at ho er i stand til å forstå språket til eleven og ikkje berre gjere sin eigen undevisning forstått *av* eleven. På den måten er læreren betre rusta til sjølv å forstå korleis undervisninga på best mogleg vis kan leggjast til rette for den enkelte elev.

Den *proksimale utviklingssone* er eit anna kjerneord i Vygotskys tenking. Prinsippet for det sosiokulturelle læringssyn er at utvikling foregår frå det sosiale til det individuelle, altså at eleven er i stand til å gjere ei handling saman med andre før den kan utførast sjølvstendig (Imsen, 2005, Postholm 2004). Læreren fungerer som ein *medierande* vegvisar ved å forklare eller demonstrere for eleven (Imsen, 2005), og målet er for læreren å hjelpe eleven til neste nivå ved å leggja til rette for at aktiviteten gradvis kan utførast utan støtte. Dette krever ei djupare innsikt i nivå og læringsbehov til den enkelte elev (Bråten 1998, Imsen 2005). Imsen (2005) seier at den proksimale utviklingssonen ikkje er noko eleven «har», men noko den delar med læreren. I amerikansk pedagogikk har *scaffolding* («stillasbygging») blitt eit tilsvarande omgrep (Imsen 2005, Nielsen & Kvale 1999).

I eit *behavioristisk læringssyn* er endring av åtferd eit teikn på læring, stimuli fører til handling (Imsen, 2005:172). Men Vygotsky sette inn ein *kognitiv reiskap* mellom desse to punktene, som han kalla *teikn* (ibid:257). Dette *medierande* leddet (ordet tyder å mekle eller forhandle²), gjer denne linja mellom stimuli og handling tredimensjonal; den forklarar kva som foregår i overgangen frå det ytre til det indre. I praksis fungerer mediering slik at læreren må omgjere indre, *taus kunnskap* til språk eller handling som eleven kan fortolke og skape mening av.

2.2. Meisterlære (Nielsen og Kvale)

2.2.1. Meisterlære som gamal tradisjon i handverksfag

«Mesterlæren er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes.» (Nielsen & Kvale, 1999, s.23).

² Henta frå <https://naob.no/ordbok/mediere>

Frå gammalt av har handverksfag foregått i uformelle læringssituasjonane mellom lærlingen og ein meister i faget, eller gjennom deltaking i eit *praksisfellesskap*³ (Nielsen & Kvale, 1999, Imsen, 2005). Prosessen som fører til medlemskap i eit bestemt praksisfellesskap kan kallast *deltakerbaner* (ibid. s.112). Lærlingen lærer ikkje berre av ein meister, men også av andre lærlingar og meistre som er i praksisfellesskapet. Nielsen & Kvale viser til fire fellestrekk ved meisterlære-tradisjonen:

1. Meisterlære foregår i konteksten av ein sosial organisasjon der lærlingen gradvis blir innlemma i handverket, frå *perifer* deltaking til å bli eit fullverdig medlem av faget.
2. Lærlingen utviklar ein fagleg identitet gjennom å meistre fagets mange ulike ferdigheiter.
3. Lærlingen lærer gjennom handling, ved å observere og imitere.
4. Evaluering er ein kontinuerleg prosess, der lærlingen justerer og utviklar produktet i samsvar med tilbakemelding. (Nielsen & Kvale, 1999).

Også innanfor meisterlære-tradisjonen fins det meir og mindre formelle strukturar. I den meir formelle settinga har lærling og meister signert ein kontrakt som avsluttast med svennebrev. I den uformelle varianten er det eksempel på yrker og handverk som går i arv, der læringa er eit mangeårig og integrert løp frå ung alder (ibid. 1999).

Nielsen & Kvale (1999) skil mellom *personsentrert* kontra *desentrert* meisterlære. I *personsentrert* meisterlære jobbar meister og lærling tett saman og «Læring består ikkje bare i å imitere mesteren, men bygger på mesterens forhold til det faget som skal læres» (ibid. s.21). *Desentrert* meisterlære foregår ved at lærlingen er innlemma i eit praksisfellesskap ved *legitim perifer* deltaking. Meisteren viser sine ferdigheiter gjennom måten han organiserer dette fellesskapet på og på den måten legg til rette for at læring oppstår. Eit ope og velorganisert praksisfellesskap er viktig fordi det særleg i denne situasjonen foregår mykje læring utan verbalt språk. Difor er det viktig at lærlingen kan bli observert og vegleiaast gjennom praktisk problemløysing, og få «adgang til fagets fortellingar» (ibid. s.23).

I poenga nemnt ovenfor kan me finne fleire mekanismer som skil meisterlære frå skulesystemet i vår tid, og her kjem det fram eit par interessante betraktningar som kan vere verdt å merke seg. Undervisninga i den norske skulen foregår i klassar inndelt etter alder,

³ Nielsen & Kvale understreker at «et praksisfellesskap» ikkje treng vere *eitt* praksisfellesskap, men at lærlingen er tilknytt fleire miljø og kontekstar (1999, s.22).

ikkje i eit praksisfellesskap der erfarne og mindre erfarne jobbar side om side. Det blir gjort eit poeng av at elevar i vårt skulesystem kan bli straffa for å imitere andre elevars arbeid (Nielsen & Kvale, 1999 s.28), ein læringsteknikk som er sjølv sagt i meisterlæretradisjonen. Sjølv om gruppe- og prosjektarbeid i skulen skal fungere som ein anti-autoritær pedagogikk, står elevane i ein situasjon der dei ikkje har ein fagperson å trekke på, men sjølv må fylle faget med innhald.

2.2.2. Meisterlære i musikk

Musikalsk meisterlære har fellestrekk med ei tradisjonell meisterlæreutdanning, men foregår innafør rammene av ein utdanningsinstitusjon. Det betyr elevane på konservatoriet møter ein tydelegare struktur med reglar, karakterar og eksamener (Nielsen, 1999). Musikalsk meisterlære kan igjen delast inn i det Nielsen kallar *deltakerbaner* (1999:112), forstått som vegane mellom ulike praksisfellesskap i utdanningsløpet.

Dei som vil bli utøvande musikarar oppsøker gjerne andre etablerte utøvarar for å studere med dei. Då er det vanleg at elevar går til ein musikar dei beundrar og som behersker den stilen dei ønskjer å lære seg (Nielsen & Kvale, 1999). I høgare musikkutdanning er det vanleg at hovudlærarane er eminente og velkjende utøvarar (Persson, 1994). Men for å lukkast som utøvande musikar må ein utvikle sin eigen stil, ikkje vera ein kopi av læraren (Nielsen & Kvale, 1999, s.65). Av denne grunn framhever Dreyfus & Dreyfus at ein lærling bør studere med fleire meistarar for å bli god i faget og finne sitt individuelle særpreg. Men ikkje forstått på den måten at ein meister kan lære deg god fingersetning og ein annan kan lære deg god pusteteknikk. Det ville bety at ein deler musikkferdigheiter inn i enkelt-komponentar, noko Dreyfus & Dreyfus meiner er feil måte å sjå det på: «Det er snarere slik at en lærer har en hel stil, og en annen lærer har en helt annen stil» (i Nielsen og Kvale, 1999, s.65). Dette synet støttar Hyry-Beihammer (2011) som seier at den praktiske informasjonen lærarar tilbyr er eit produkt av deira tolkning av verda: «Instrumental teaching is ultimately one interpretation of the world» (s.207). Å oppsøke fleire meisterlærarar vil skape ein konflikt i eleven som ikkje lenger klarar å kopiere ein person, men blir tvungen til å skapa sin eigen stil. Dette knyttast opp mot Heideggers teori om *resiprok*⁴ praksis, meint som at kunstnaren gjer noko som ein gong høyrde naturleg heime i ein praksis og «gjenoppfinner» den slik at den passar inn i gjeldande situasjon (Nielsen & Kvale, 1999).

⁴ Resiprok tyder «gjensidig» og beskriver ei handling som blir utført gjensidig mellom to eller fleire partar. (Kjelde: Store Norske Leksikon på nett <https://snl.no/resiprok>)

2.3. Læreprosessar i populærmusikk (Green)

Lucy Green (2014) har sidan starten på 2000-talet publisert ei rekke artiklar og bøker om læreprosessar i populærmusikk. Ved å studere praksisen til musikarar innan pop, rock og andre populærmusikalske sjangre peiker ho på fem kjenneteikn for denne uformelle læringssituasjonen.

- 1) Læringa startar med sjølvvalgt musikk, noko ein likar og er fortruleg med
- 2) Læring av nytt materiale skjer hovudsakleg gjennom lytting og kopiering
- 3) Læringa foregår antan åleine eller saman med andre musikarar i ei gruppe av likestilte medlem
- 4) Læreprosessen startar med ekte musikkseksempel, og den lærande må finne sin eigen måte å «knekke kodene» på. Dette til kontrast frå formell musikkutdanning der progresjonen går frå enkelt til kompleks: musikken ein lærer går frå enkle, spesialkomponerte etyder og over til originale komposisjonar.
- 5) Lytting, utøving, improvisering og komponering er aktive og integrerte aktivitetar som grip gjennom heile læreprosessen. Musikk-institusjonar har ein tradisjon for å dele desse aktivitetane i separate fagområder.

2.4. Formell og uformell læring (Folkestad)

Folkestad (2006) har utvikla ein teori om formell og uformell læring:

Formelle læringssituasjonar i musikk er ein planlagt eller medviten aktivitet under leiing av ein «lærer». Ein lærar i denne samanheng treng ikkje vere ein utdanna pedagog, men ein person som inntar rolla som vegleiar for andre. Denne type aktivitet kan til dømes foregå på bandrommet, der musikarane viser, demonstrerer og forklarar for kvarandre. Det er ein rolle som kan gå på omgang, avhengig av personen som driv aktiviteten.

Uformelle læringssituasjonar i musikk definerast av Folkestad som ein sjølvvalgt og frivillig aktivitet, noko som skjer «her og no». Framdriften i aktiviteten utviklast inuitivt gjennom samhandling.

Konsekvensen av eit slikt perspektiv må difor vere at læring og læringssituasjonen kan vere både formell og uformell, *men undervisning kan aldri kan vere uformell.*

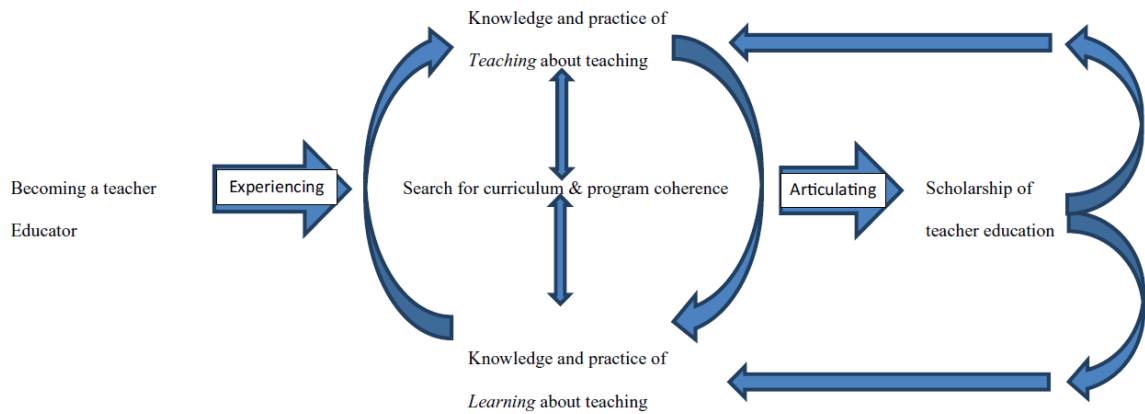
Folkestad kategoriserer fire stikkord for måtar å bruke og definere det formelle og uformelle læringsomgrepet på:

- I. Situasjonen. Kvar læringa finn stad i fysisk forstand.
- II. Læringsmåte. Læringsprosessens stil eller karakter, til dømes å lære seg å spele etter notar eller på øyret
- III. Eigarskap. Kven som styrer, eller «eig» avgjerslene i aktiviteten. Er det instrumentallæraren i sin didaktiske tilnærming, eller gjennom sjølvregulert øving?
- IV. Intensjonalitet. Kva er fokuset -å *spele*, eller *lære seg å spele*?

Medvitenheit om korleis formelle og uformelle læringsprosessar foregår i og rundt oss, kan musikkundervisning dra nytte av desse perspektiva. Læring er ikkje berre noko som foregår «på skulen». Allereie før skulealder er elevane fortrulege med mange ulike læringsarenaer, formelle og uformelle. Ved å gjere desse prosessane eksplisitte gjennom forskning kan skulen og læraren vera betre rusta til å møte den multikulturelle, globale eleven.

2.5. Utvikling av undervisningspraksis (Loughran)

I artikkelen *Professionaly Developing as a Teacher Educator* forsøker Loughran (2014) å gi eit overblikk over korleis lærarar i lærarutdanning utviklar sin eigen praksis. Her er ein modell som visuelt syner kva for elementer som er sentrale i utviklinga av ein faglærer-praksis.



Figur 1 Loughran, 2014

Det sentrale poenget ved modellen i forhold til denne oppgåva er at **erfaring** er utgangspunktet for å konstruere og utvikle undervisningspraksis. Denne oversikten viser korleis erfaringar set i gang ei pågåande, utforskande prosess som stadig må *transformerast* i møte med ny innsikt. Refleksjon er «blodmløpet» i ei praksis i utvikling.

Artikkelen oppsummerer nokre punkt som er essensielle når ein *lærer om det å undervise* (learning about teaching). Blant desse punkta er prinsippa om 1) ein pågåande konflikt mellom konkurrerande syn, og 2) at eit skifte i fokus frå pensum til eleven, er naudsynt.

3. KVA SEIER FORSKINGA?

3.1. Instrumentalundervisning: disiplin, tradisjon, isolasjon

3.1.1. Maestroen som instrumentallærer

På høgare musikkutdanning har det lenge vore vanleg å ansetja utøvande musikarar som instrumentallærarar, sjølv om dei ikkje har pedagogisk utdanning (Burwell et al. 2017:381). Ifølgje Persson (1994, 1996a, 1996b) har det oppstått visse forventingar til den eksentriske og karismatiske *maestro* i vestleg kunstmusikk. Persson talar her om anerkjente, profesjonelle elite-utøvarar utan formell pedagogisk utdanning som har instrumentalelevar på høgare nivå. Manglande pedagogisk kunnskap har gjort at den disiplinære tradisjonen får leve vidare gjennom undervisninga.

[...] inherent in a context of Western art music are strong expectations about how a master performance teacher should behave; this causes students to reconstrue harsh and insensitive treatment as something positive and necessary. (Persson, 1996a:33).

Historiar om strenge og autoritære instrumentallærarar er vanlege anekdoter i musikkmiljøet og noko mange kjenner til. Den kjende dirigenten Toscanini blir trekt fram som eksempel, berykta for sitt temperament og nedsettande språk. Hans persona blei i miljøet bortforklart som «eksentrisk» når det i realiteten kunne grense til verbal vald (ibid. 1996a:33). Dette er sjølv sagt eit ekstremt tilfelle, men Persson poengterer her at mange som utøver ein såkalla «commonsense teaching» kan, i mangel på pedagogisk kompetanse, ha negativ innverknad på musikarars mentale helse fordi:

The particular and famous maestro, whom many students seek to study with and whom they often admire uninhibitedly, is not uncommonly an obstacle in the individual student's development towards artistic freedom and a healthy sense of self-worth (Persson, 1996b s.3).

Glorifiseringa av maestroen gjer dei ettertrakta som instrumentallærarar fordi dei er ekspertar på sitt felt. Men sjølv om undervisninga er aldri så velmeinande og engasjert, så er det ifølgje Persson ikkje nok (1994:89).

Lundin (2019) skil mellom to typar *maestro-posisjonar* på høgare utdanning i klassisk musikk; den *klassiske elitære*, og den *breidde-utdanna* instrumentallærer. Førstnemnte

kategori er dei som tilhøyrrer øverste sjikt av utøvande musikarar, gjerne solistar. Lundin hevdar denne *posisjonen* er ein rolle med fleire bestemte meritter, at dei var utpeikt som «vidunderbarn» i ung alder og at dei har vore villige til å underkaste seg eit kompromisslaust yrkesliv gjennom hardt arbeid. Dessutan går den klassiske elitære rollen i arv, frå meister til lærling. Den *breidde-utdanna* læraren har også tidleg utpeikt seg som begåva, men har valgt å utvida fagkretsen sin for å få meir ut av livet som musikar framfor det einsame, risikable prosjektet å forfølge ei solistkarriere. Lundin merker seg at informantane *posisjonere* seg når dei fortel om seg sjølv. Det ligg eit tydeleg hierarki i miljøet, der nokon posisjonar veg tyngre enn andre. Det vil sei, ein posisjon er ikkje berre noko dei *har*, det er ein aktiv rolle dei inntar ved å henvise til andre posisjonerte førebilete og forteljingar om seg sjølv (Lundin, 2019:10).

Nerland har forska på *diskursive* praksisar i instrumentalundervisninga på høgare musikkutdanning og brukar Nielsen (1999) sin inndeling for å plassere tre instrumentallærarar og deira undervisningspraksis. Case A hadde ein *personsentrert* form for meisterlære der «studentene lærer gjennom å få tilgang til hans forholdningssett til musikkutøvelse» (Nerland, 2003:218). I Case B var læringa *desentrert* og læraren inntok ofte deltakarperspektivet og gjorde andre praksisfellesskap lettare tilgjengeleg for eleven. Denne modellen opplevde elevane som krevjande men også positivt utfordrande fordi dei måtte vise stor grad av sjølvstendighet. Case C var den *stillasbyggande* meister, som Nielsen omtalar som ein variant av personsentrert meisterlære (1999:21), der lærar jobbar aktivt for å gje eleven strategiar, og trer til side når eleven klarar seg sjølv. Men diskursar er ikkje fikserte praksisar, dei avhenger av menneskets daglege bruk for å eksistere. Difor er diskursive praksisar alltid i langsam endring i møte med menneska som «bebur» dei (Nerland 2007, s.402).

Denne relasjonen mellom meister og elev, god eller dårleg, er svært viktig for musikk-eleven og er desto meir sårbar (Koopman et al., 2007). Læraren *modellerer* ikkje berre teknikk og spelestil, dei er ein fysisk manifestasjon av videreført tradisjon og kultur. Men som me her ser, er biletet meir sammensatt og *maestroen* kan tilleggast ulik posisjon (Lundin 2019), ha forskjellig undervisningsstil, og det treng ikkje vere slik at alle profesjonelle musikarar underviser på ein autoritær måte (Burwell et al 2017, Nerland 2007).

3.1.2. Muskar og lærar -to sider av same sak?

Medan Persson (1994:89) meiner at det å vere ein dyktig utøvar og det å vere ein dyktig instrumentallærar er to separate ferdigheiter, har følgjande jazzpedagog uttalt seg slik: «å

være jazzpedagog eller å være jazzutøver, det er egentlig to sider av samme sak» (Angelo, 2013 s.47). På jazzlinja i Trondheim er denne læraren ein aktiv medmusikant, og deltakarrolla gir undervisninga retning, ifølgje informanten. «Både verdien og den viktigste kunnskapen om utøving og læring i jazz [ligger] i det utøvende feltet, og ikke ved utdanningsinstitusjonene.» (ibid. s.47). Det høyrer med til dette biletet at informanten som her uttalar seg har mottatt pris for sitt pedagogiske arbeid innan jazzutdanning og titulerer seg sjølv som «jazzpedagog». Vi kan altså anta at det her er snakk om ein person som er opptatt av pedagogiske og didaktiske problemstillingar, ikkje minst oppskattar han at mange studentar tek pedagogisk etterutdanning, fordi «de trenger det for refleksjonens del» (s.48).

Så er «musikaren» og «læraren» same sak, eller bør ein skilje mellom dei to rollene? Burwell et al. finn at studentar som tek utøvande linje på høgare musikkutdanning meiner dei har naudsynt kunnskap for å undervise på eit seinere tidspunkt (2017:381). Eit anna perspektiv, som tek maestroene litt i forsvar her, kjem frå Burwell et al. (2017). Dei meiner at instrumentallærarane må utvikle sine metodar i eit vakuum fordi administrasjonen på konservatoria har lite innsikt i kva som foregår på øvingsromma, og gjer dessutan lite for å opne opp samarbeidet mellom lærarane.

Dei blir dermed førebilete for neste generasjon der den underliggjande moralen blir at ei utøvande musikkutdanning er eit tilfredsstillande grunnlag for framtidig instrumentalundervisning. Sanninga er nok også den at tilbodet om pedagogikk ikkje alltid har vore så tilgjengeleg som i nyare tid (Burwell et al. 2017:381).

3.1.3. Prestisje og hierarki

Austin (1990) og Miller (1994) fokuserer i sine artiklar på det amerikanske skulesystemet som er svært konkurranseorientert, der elevar til dømes deltek på auditions for å få tildelt plass i skuleorkesteret. Musikkaktivitetar blir på denne måten gjort om til ein konkurranse der elevane blir målt opp mot kvarandre, i staden for å oppmuntre dei til å konkurrere mot seg sjølv ved å strekke seg etter indre, motiverte mål. Tematikken her berører fenomen som *elitisme* og prestisje, aspekt som er ein del av studiekvardagen til musikk-eleven. Frå kulturskule, i korps og opp til høgare utdanning blir konkurranse brukt som eit motivasjonsmiddel med instrumentallærarane som viktige aktørar i kulissene (Austin, 1990; Miller, 1994). Men også i kvardagen på konservatoriet blir elevar påminna sin *posisjon*. For å komme inn på studiet må ein gjennom fleire rundar med opptak og intervju, noko som i seg sjølv er ein slags konkurranse der elevane blir stilt opp mot kvarandre. I eit forskingsprosjekt

ved Julliard School of Music kunne ein sjå at elevar som allereie *var* ein del av kulturen, at dei hadde den rette *kulturelle kapital*, hadde større sjans for å komme inn. Det blir her tolka som at søkarane ikkje blir vurdert på lik linje (Lundin, 2019:9). Dersom eleven ikkje kjem inn på førstevalget, må dei kanskje ta til takke med eit anna konservatorium som ikkje har same status. Ved å knytte internasjonale, anerkjente *maestroer* til sin insitusjon kan ein skule bli meir populær, og slik eksisterer det også eit hierarki mellom skulane (Lundin, 2019:8).

Her stiller Austin (1990) og Miller (1994) seg spørjande til instrumentallærarens «habilitet». Kan læraren nokon gongar ha underliggjande, egoistiske motiv for å undervise eller ta til seg ekstra flinke elevar? Og kan læraren bli frista til å bruke meir energi på dei elevane som allereie er dyktige, medan dei svake blir nedprioritert? Miller hevdar det er ei myte at konkurranse skapar dyktige utøvarar (1994:31). Det er heller omvendt; konkurransekultur skapar konformitet og utfordrar ikkje elevar til å ta sjansar:

Competition is the antithesis of productivity [because of] its tendency to promote conformity. [...] Creativity and individualism are the opposite of competition because the very nature of creativity is to originate something new that defies standardization. (Miller, 1994:31).

Konkurranseorienterte musikk lærarar står i fare for å utvikle eit *dikotomisk* elevsyn ved å dele musikantane inn i dei «flinke» og dei «mindre flinke» (Austin, 1990:24). Eit tragisk utfall kan vere at svake elevar kjem i ein situasjon der dei ikkje får verktøy til vidare utvikling fordi den produktorienterte lærar med ein personleg agenda vil bruke meir ressursar på dei få, talentfulle. Ein sterk konkurranse- og prestisjekultur fører altså i dette perspektivet til dårlegare undervisning fordi læraren/institusjonen sine eigne interesser kjem i vegen for gode, tilpassa læringsmetodar for alle elevar (Austin 1990, Miller 1994).

The emphasis of a musical organization should be on the students and the experience they carry away from the organization, not on training an elite group to enhance the reputation of the director or the school. (Miller, 1994:30).

3.1.4. Instrumentalundervisning som «a secret garden»

Kva foregår egentleg på dei trange øvingsromma der lærar og elev møtast? Dette spørsmålet har dei siste åra fått meir merksemd frå forskarar som frå ulike perspektiv ønskjer å forstå korleis instrumentallæraren på konservatorienivå tenkjer, planlegg og utfører undervisninga (Burwell et al., 2017; Hyry-Beihammer, 2010, 2011; Koopman et al., 2007; Lundin, 2019; Nerland, 2003, 2007; Persson, 1994, 1996a, 1996b). Forskingfeltet har enno ikkje rukke å

etablere eit fast omgrep for denne undervisningsmodellen og difor fins det ulike definisjonar, som til dømes «one-to-one teaching» (Nerland, 2003, 2007; Burwell et al., 2017), «studio music teaching» (Hyry-Beihammer, 2010, 2011), og «musikalsk mesterlære» (Nielsen & Kvale, 1999). Eg vil vidare benytte den meir generelle termen «instrumentalundervisning».

Det at den nære relasjonen mellom instrumentallærer og elev lenge har foregått utan innsyn, har bidratt til ei romantisering av denne litt røyndomsfulle, mystiske aktiviteten (Nielsen & Kvale, 1999:25; Hyry-Beihammer, 2010:162), ein undervisningsform som av nokon forskarar har blitt kalla «a secret garden» (Hyry-Beihammer, 2010; Burwell, 2017).

Undervisningssituasjonen der ein instrumentallærer og ein elev får jobba uforstyrra og konsentrert bak isolerte veggar kan virke ideell, høvfall om ein samanliknar det med undervisning i klasserom og auditorium. Likevel får også denne undervisningsmodellen kritikk for å vere dominert av ein lærars autoritet og tankegang, at undervisninga kan lide av mangel på pedagogisk og didaktisk kunnskap, at eleven lærer imitasjonsstrategiar framfor individualitet og kreative løysingar, og at eleven i mindre grad er oppmuntra til å ta initiativ (Burwell et al. 2017; Koopman et al., 2007; Nielsen & Kvale, 1999; Persson, 1994, 1996).

I eit omfattande forskingsprosjekt ved musikkonservatoriet i Haag, utført av Koopman et al. (2007), vart seks instrumentallærarar og deira elevar fulgt gjennom video-observasjon, intervju, øvingslogg og spørjeskjema. Resultata viste her at elevane ikkje oppfatta alle måla lærarane hadde for dei. Medan elevane for det meste meinte at dei forstod kva dei skulle jobbe med og mot, samsvarte ikkje dette med kva lærarane sjølv hadde i tankane, slik det kom fram i intervjuet. Lærarane hadde eit breiare syn på elevens læringsmål enn elevane oppfatta gjennom instruksane dei fekk på timen. Dette omfatta både eksplisitt og implisitt kommunikasjon. Koopman et al. finn her at lærarane ikkje alltid ser det som naudsynt å gje eksplisitte beskjedar om kva dei meiner:

«[...] teachers think it is unnecessary to give students complete information about the broader aims of their training. However, this possibility would be in conflict with the goal that the student should be self-supporting.» (Koopman et al., 2007:388).

Å utvikle sjølvstendige elevar er eit ideal lærarar bør strebe etter, høvfall hvis vi lar Agne (1992) sin oppsummering vere ein god leveregel for alle som underviser:

«While other professionals acquire clients who become dependent upon them for their expertise, teachers succeed only when they are able to empower others.» (Agne, 1992:121).

Med tanke på kor viktig desse timane då blir for heile studieløpet, er det kanskje litt ironisk at det primære målet for undervisninga viser seg å vere begrensa til innøving av repertoar. Det hevdar høvrtfall Bauer og Berg:

This paints a picture of instruction as «getting ready for the next performance» rather than «music education through performance» (Bauer & Berg, 2001:63).

Aktiviteten på timane er altså styrt av nærast foreståande konsert, opptreden eller eksamen, ikkje av læreplan. På denne måten kan det å gå ut av konservatoriet med toppkarakter i hovudinstrument blir viktigare enn å utvikle fleire fagkunnskapar som *også* er nyttig for framtidige musikarar.

Tilsvarande funn kjem fram i Nerland sin doktoravhandling, der påstanden er at elevar som er kjend med læraren sin måte å tenke på og dei gjeldande diskursar i miljøet, har lettare for å dra nytte av undervisninga (Nerland, 2007:413). Nerland hevdar at måten instrumentallæraren inntar lærarposisjonen har mykje å sei for korleis ulike *læringsrom* blir tilgjengeleg for eleven. Ein *personsentrert* (jmf. Nielsen, 1999) form for meisterlære utan pedagogisk refleksjon kan bli ein så sterk allianse at andre *praksisfelleskap* og *deltakerbaner* (Nielsen, 1999) i miljøet får mindre prioritet. Denne eksklusive relasjonen mellom meister og elev kan bli eit problem dersom ikkje skulane jobbar for å «styrke refleksjonen på et kollektivt, institusjonelt nivå» (Nerland, 2003:279). Dette skal vi sjå nærare på i neste avsnitt.

3.1.5. Å undervise slik ein sjølv har blitt undervist

Instrumentalundervisninga på konservatoria har stort sett foregått på same vis i alle år; «The isolation of the studio has deep roots within the traditions of apprenticeship and embodies aspects of conservatoire culture» (Burwell et al. (2017:373). Dei anerkjenner at dei lukka øvingsromma på skular og institusjonar vedlikeheld dei djupe røtene som instrumentalundervisning har i meisterlæretradisjonen. Instrumentallærarar får stort sett jobbe utan innsyn frå andre enn dei sjølv og elevane. I dette vakuomet skal lærarane likevel utvikle sin eigen praksis:

[...] teachers are often obliged to develop their work in relative isolation, relying on reference points that are limited to their personal histories and accumulating experience. (Burwell et al. 2017:373).

Artikkelen bekrefter altså eit velkjend utsegn innan pedagogisk forskning, nemleg at «lærarar underviser slik dei sjølv har blitt undervist» (Oleson & Hora, 2013; Bauer & Berg, 2001;

Burwell, 2017). Denne tendensen bekreftar Bauer & Berg (2001) som har sett nærare på instrumentallærarar *med* pedagogisk bakgrunn. I denne undersøkelsen peikar resultata på at lærarane i liten grad overfører pedagogiske teoriar frå utdanninga inn i sin undervisning. Det som dominerer deira planleggjing og vurdering byggjer først og framst på egne erfaringar, derav innflytelsen frå tidlegare instrumentallærarar (Burwell, 2017:380). Ei mogleg forklaring på dette, ifølgje Bauer og Berg (2001) er at utdanning i musikkpedagogikk tilbyr nye og progressive metodar, men når studentane sjølv går ut i arbeidslivet møter dei institusjonar som sjølv gjer lite for å fornye seg, og dermed blir instrumentallærarane «tvungen» til å innta ein regressiv posisjon, der dei vertikale tradisjonane frå meister til elev blir gjeldande praksis (ibid:62).

Gapet mellom administrasjon og øvingsrom blir større jo høgare opp i utdanningssystemet ein kjem. Burwell et al. (2017) og Koopman et al. (2007) antyder altså at måten institusjonane blir drifta på er ein faktor som forhindrar utvikling. Det går an å tolke dette fråværet av kontroll som ein tillit til at instrumentlærarane får jobben gjort, men Burwell et al.(2017) er tydelege i sitt syn på at ein musikkultur bygd på isolerte celler, i bokstavleg og overført betydning, ikkje høyrer heime i eit moderne skulesystem:

The cloistered cycle is complete when apprentices themselves become masters, expecting to discover their teaching skills in relative isolation. In twenty-first century higher education, cloistered cycles have no place. (Burwell, 2017:388).

Det viser seg at musikkstudenten prioriterer og føler større lojalitet til instrumentallæraren enn til andre sosiale konfigurasjonar i studiemiljøet (Burwell et al. 2017:378). Burwell et al. (2017) understreker difor at det er viktig å synleggjere det som foregår i «den hemmelige hagen» gjennom forskning og opne opp for kommunikasjon på arbeidsplassen, slik at instrumentallærarar kan lære av kvarandre og reflektere over eigen praksis;

Specialist research can give teachers much food for thought, encourage them to approach their work more intelligently, more imaginatively, more creatively and more flexibly. (Burwell et al. 2017:388).

Det er altså ikkje snakk om å forkaste tradisjonen med ein-til-ein-undervisning, men våge å gjere praksisen meir transparent slik at lærarar kan få moglegheit til å diskutere og reflektere over eigen praksis saman med andre, og kanskje avdekke kva som blir gjort av «gamal vane». Postholm oppsummerer det slik:

For å bli oppfattet som profesjonell og for å unngå å bli fanget av egne erfaringer må lærere kunne utvikle og begrunne sin praksis.» (Postholm, 2012:195).

3.1.6. Ei praksis i endring

Studien til Koopman et al. (2007) konkluderer med at moderne, høgare utdanning i musikk er i endring, eksemplifisert gjennom funna gjort ved konservatoriet i Haag. Sjølv om undervisninga ved instituttet framleis ber preg av meisterens intuitive *ad hoc*-metodar, viser den same studien eksempel på instrumentallærarar som gjorde medvitne, didaktiske val der mål vart eksplisitt formulert, at det var fokus på spesifikke øvingsstrategiar tilpassa spesifikke problemstillingar, og der elevar vart oppmoda til å reflektere og ta egne val.

Musikkonservatoriet i Haag ønskjer å bidra til utviklinga av ein meir *refleksiv* undervisningspraksis. Målet er å styrke undervisninga gjennom didaktisk kunnskap, utan å fortrenge den unike læringsformen i kunstfag. Difor har institusjonen no lagt til rette for kursing av lærarar og arrangerer møtepunkt der kollegiet kan samlast og utveksla erfaring og kunnskap (Koopman et al.,2007:392).

Dette behovet for å skape møtepunkt mellom instrumentallærarane forsterkar inntrykket av at administrasjonen ikkje har særleg innblikk i kva som foregår på øvingsrommet og at *maestroen* er overlatt til seg sjølv når dei skal finne strategiar for sin undervisningspraksis; «in music, the association of teacher and student is closer than that found in higher education at large, while the studio and the administration are farther apart» (Burwell et al.2017:378).

3.2. Kva gjer ein god instrumentallærar?

Så langt i denne framstillinga av tidlegare forskning på feltet har det kompt fram ein del kritikk mot den utøvande musikar som instrumentallærar og institusjonane der dei jobbar. For å nyansere dette biletet skal me no sjå nærare på kva for mekanismer som er i sving når lærarar får fram det beste i elevane sine. Av og til står det fram trenarar og mentorar som klarar å få fram unike talent, og der relasjonen mellom mentoren og eleven er sjølvne nøkkelen til suksess. Eit godt eksempel er forholdet mellom hekkeløpar Karsten Warholm og trenar Leif Olav Alnes. Desse to har utan tvil eit godt forhold både på og utanfor banen. Men er dette eit spørsmål om «god kjemi» eller ligg det noko meir bak dette eksepsjonelle samarbeidet?

3.2.1. Ekspertlæraren: analytiker og relasjonsbyggjar

Mentorane til elite-utøvarar innan idrett, vitenskap og kunst har inspirert pedagogiske forskarar til å finne kjenneteikn på det dei kallar *ekspertlæraren*⁵. «The Expert Teacher» har blitt eit omgrep i pedagogikken, eit forskingsfelt som skaut fart på 80-talet (Berliner, 1986) då ein for alvor byrja å interessere seg for kva som gjer at nokon lærarar utmerker seg.

Pedagogisk utdanning er ikkje eit kriterie for å bli definert som ekspertlærer, men mange ekspertlærarar er pedagogar, seier Berliner (1986). Her dreier det seg om ein evne til å kombinere fagleg ekspertise og formidling av denne (ofte) *tause kunnskapen*; ei djupare forståing for analytisk problemløysing i møte med elevar (Berliner, 1986; Arnove 2010).

David C. Berliner og hans kollegaer utførte fleire forskingsdesign der dei testa lærarar på tre ulike nivå. Dei som peikte seg ut som ekspertlærarar var i stand til å (ut i frå eit fotografi) tolke ein klasseromssituasjon på eit djupare nivå, ved å beskrive kva som *foregjeikk* og ikkje berre kva dei *såg* (Berliner, 1986;10). Stilt ovenfor ulike scenario kunne ekspertlæraren presist formulere kva utfordringar ein elev hadde og korleis ein kunne løyse det i konkrete steg. Samanlikning med det å lese eit sjakkbrett blir brukt; ekspertlæraren er god på å gjenkjenne «mønster», ved at dei evnar å kartleggja framtidige utfordringar og korleis ein kan ligge i forkant av desse. Ekspertlæraren er god på *meta-kognisjon*; planlegging og realistisk tidsbruk er eit slikt område der ekspertlæraren er kalkulert og strukturert. Berliner legg til at erfaring er essensielt for å kunne utvikle dugleik i ekspert-undervisning.

Det er eit stort tidsspenn, forskingsmessig, mellom 1986 og 2020. Men også nyare forskning på feltet viser at dette arbeidet gjort av bl.andre Berliner og co. ikkje er utdatert.

Arnove (2010) brukar eksempel frå ekspesjonelle trenarar og mentorar i sport og musikk for å ramme inn eigenskapane til ekspertlæraren:

Without exception, master teachers and coaches are extraordinary knowledgeable about their particular field. In many cases, master teachers themselves have had distinguished careers as performers before becoming educators. The metaphors students use to describe these teachers include «X-ray vision», «tailoring instruction», and providing «short cuts». Based on years of experience, master teachers and coaches can immediately detect students' technical and conceptual problems. These teachers

⁵ Ei anna oversetjing er *fremragende underviser*, formulert av Universitetet i Bergen som var den første norske institusjon til å utvikle eit *meriteringsystem*. Meriteringa fungerer slik at lærarar med sterk fagleg kompetanse og gode evner til å undervise, kan søke om tittelen. Prisen medfører også ei lønsauke. Videre i oppgåva mi vil eg halde meg til omgrepet *ekspertlærar*.

know their students' capabilities, and they provide the precise challenges or tasks that will enable their students to reach the next level of performance. These teachers also can break complex problems into specific steps and provide the tools to accomplish those tasks, eventually leading to peak performance. (Arrove, 2010:48).

Med tanke på funna til Berliner (1986) er det slåande kor like definisjonane på *ekspertlæraren* er, og den meta-kognitive og analytiske evnen står sentralt. Det Arrove i tillegg trekk fram som viktig, noko artikkelen til Berliner ikkje seier så mykje om, er *relasjonsbygging*. Ekspertlæraren er meir enn ein faglig ekspert, han ser mennesket bak handlingane. Og Agne (1992) meiner i sin artikkel at «X-faktoren» i einkvar ekspertlærer er *omsorg for eleven*. Ekspertlærarar kan, ut i frå Arrove sin definisjon, kunne målast gjennom resultat og prestasjon, men dei må også kunne bygge gode relasjonar til elevane sine.

Relasjonsbygging gjennom fagleg og personleg støtte er fokuset i artikkelen til Bø & Hovdenak (2011). *Personleg støtte* blir forklart som lærarens evne til å lytte til eleven, at eleven får uttrykkja eigne meiningar og føler seg forstått og respektert (ibid. 2011:79). *Fagleg støtte* henviser til lærarar med solid fagkompetanse som greier å formidle denne kunnskapen til elevane på ein engasjerande og variert måte. Funna dei blant anna viser til er at ein god relasjon mellom lærar og elev stimulerer kunnskapsutvikling, og for eldre elevar er det den faglege støtten som blir kjernen i denne relasjonen (s.81). Fagleg støtte handlar blant anna om at læraren stiller realistiske forventningar til eleven og at dei har eit variert repertoar av undervisnings- og forklaringsstrategiar (s.82). Dessutan blir lærarens humoristiske sans trekt fram som ein positiv eigenskap for å bygge gode relasjonar (s.81).

I artikkelen «Creating Safe Spaces for Music Learning» (Hendricks et al. 2014) byggjer forfattarane vidare på forskinga til blant andre Arrove (2010). Dei henvender seg til musikk læraren når dei oppsummerer fem viktige punkt som er essensielt for å skape trygge rammer for læring i musikk, og her er det verdt å merke seg at det relasjonelle aspektet får mykje prioritet. God instrumentalundervisning kan kjenneteiknast ved at læraren: (a) Har betydelig kunnskap og praksis innan sitt felt, (b) får eleven til å føla seg trygg i undervisningssamanheng, (c) viser forståing og empati for elevane sine, (d) set eleven først, ikkje prestasjon, og (e) er fleksible i sine pedagogiske strategiar og kan tilpassa undervisninga basert på den enkeltes behov. Utilfredsstillande instrumentalundervisning kan kjenneteiknast ved at eleven føler seg usikker og manglar musikalsk sjølvtilit, og/eller opplever angst, stress eller ubehag i forbindelse med instrumentalundervisning og opptreden.

3.2.2. Didaktisk improvisasjon

Sawyer (2004), Karlsen (2006) og Alterhaug (2004) er tre akademiske stemmer i ei aukande interesse for improvisasjon som undervisningsteknikk. Her hentar ein inspirasjon frå teatersport og jazzimprovisasjon for å tenke seg korleis lærarar i klasserommet kan nytte seg av ein «situasjonsmusikalitet» (Karlsen, 2006:5) i møte med elevane. Improvisasjon blir ein måte å leie undervisninga på, men ikkje som ein *ad hoc* strategi der ein tar alt på sparket utan å planleggja (av Karlsen formulert som «stuntpedagogikk»). Det er meint som ein måte å leie undervisninga bort frå den autoritære lærarrolla, der lærar dominerer og ausar sin kunnskap over passive elevar, til ein situasjon der elevane blir trekt inn i samtale og problemløysing for å bidra til kunnskapsutvikling. Denne måten å tenkje på er i tråd med prinsippet om sosiokulturell læring som forutset samhandling. Eleven blir invitert inn i ein open refleksjonsprosess, der det er lov å stille spørsmål. I vårt seinmoderne samfunn er nettopp dette blitt nøkkelomgrep; kritisk tenking, diskusjon refleksjon og kreativitet blir viktige dugleikar for komande generasjonar (Bø & Hovdenak, 2011:70).

4. METODE

4.1. Hermeneutisk forskingsperspektiv

Dette forskingsprosjektet tek utgangspunkt i eit hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk er læren om fortolkingar av tekstar innan humaniora (Kvale&Brinkmann, 2015). Gjennom fortolking av datamaterialet eg sit att med etter fire intervju, ønskjer eg å sei noko truverdig om problemstillinga eg har valgt.

4.2. Kvalitativt forskingsintervju

Det kvalitative forskingsintervju har som mål å forstå verda til den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann 2015). Målet er å artikulere noko som er skjult for informanten, eller som dei sjølv ikkje kan setja ord på (Postholm, 2004). Det ligg altså ei spanande dynamikk i den kvalitative forskinga. På den eine sida skal ein forsøke å vere så objektiv som mogleg. På den andre sida vil akkurat *mitt* møte med empirien kunne tilby eit perspektiv som er unikt, nettopp fordi også eg, eit tenkande sosialt vesen, er farga av mine *fordommar*. Det eg vil finne når empiri, teori og tidlegare forskning møtast, vil mest sannsynleg likne mykje anna forskning som er gjort på same område, men med ei litt anna nyanse som kan vere med å utvide feltet littegrann.

4.2.1. Semi-strukturert intervju

Eit semi-strukturert intervju er

Det endelege forskingsspørsmålet for oppgåva vart bestemt etter at intervjuet var godt i gang. Før mitt siste intervju blei eg stilt overfor eit dilemma: skulle eg tilpasse intervjuguiden mitt nye fokus, eller halde på dei same spørsmåla? Eg bestemte meg for å behalde intervjuguiden i håp om at dette ville generere svar med same tematikk, på den måten kunne det likevel dukke opp interessante vinklingar som kunne plasserast innfor same kategori seinere i prosessen.

Idealtida for intervjuet sette eg til ca.40 min. (På det tidspunktet trudde eg at eg skulle intervjuet 5-6 informantar). Tidlegare på masterstudiet gjennomførte eg eit mini-prosjekt som inkluderte eit intervju på 20 min. Arbeidet med den oppgåva fekk meg til å innsjå at eg måtte vere realistisk med tidsbruken i masteren. Difor kom eg fram til at ein samtale med tidsramme på 40 min + ville vere tilstrekkelig tid til å få snakke om ulike tema, men likevel med eit snev av tidspress som ville gje framdrift.

Spørsmåla måtte ikkje komme i same rekkefølge, noko eg erfarte var naturleg i mine intervju, ettersom informantane av seg sjølv svarte på spørsmål som låg lenger ned på lista mi og som eg ikkje trengte å stille.

4.2.2. Utvalg

Det var artiklane til Roland S. Persson om maestro-musikaren som instrumentallærer som gjorde meg interessert i å sjå nærare på eit utvalg med same kriterie. Eg valgte å ikkje gå etter dei aller mest profilerte utøvarane, då dette ville gjere det meir tidkrevjande å få til.

Profesjonelle musikarar er ikkje berre travle, dei bur også på vidt forskjellige stader, så mitt viktigaste krav til informantane var at dei i stor grad skulle leve av musikkutøving.

Alder var neste kriterie. At eg enda opp med fire personar i 50-åra er litt tilfeldig, men tanken var at informantane skulle vere aktive og erfarne på same tid. Med ei viss fartstid i bransjen håpa eg å møte personar som stod midt oppi arbeidslivet, men som har anledning til å sjå bakover og reflektere over eigne erfaringar. Med dette håpa eg at det ville dukke opp historiar som dei vil sjå i eit anna lys enn om dei hadde vært i starten av karrieren. Tanken om dette «tidsperspektivet» hadde eg fått av å lese Nyeng (2017): «Vår egen fortid er med andre ord ikke et fiksert bilde, men gjenstand for pågående fortellervirksomhet som innebærer stadig refortolkning» (s.242). I denne oppgåva er eg opptatt av å få tak på noko av denne *refortolkinga* som syner korleis undervisningspraksisane har oppstått og utvikla seg.

For å finne aktuelle kandidatar brukte eg nettverket mitt for å spørre folk om dei hadde gode forslag til kven eg burde kontakte. Eg fekk god hjelp, og ein av informantane som stilte opp til slutt vart nemnt av fleire personar. Ved å spørre rundt kunne eg også forhøyre meg kven som hadde eller ikkje hadde pedagogikk i bunn. Eg ville helst unngå å stille dette spørsmålet direkte, då det kunne oppfattast «fordomsfullt» -det var hvertfall logikken eg fulgte her. Då eg følte meg trygg på at informantane eg kontakta innfridde dette kravet, spurte eg dei likevel formelt om dei hadde pedagogisk bakgrunn då eg tok kontakt, for å ha det på det reine.

Men det var vanskjelegare enn eg trudde å finne informantar utan pedagogisk utdanning. Ein pianist som eg kontakta, i god tru om at han nettopp fylte kriteriene, viste seg å likevel ha eit pedagogisk kurs langt tilbake i tid. Eg bestemte meg for ikkje å tøyse reglane eg hadde sett for meg sjølv, dermed utøvde eg ei pinleg øvelse der eg høfleg måtte avslå hans villighet til å bidra.

Ein annan ting viste seg også vanskjeleg å oppdrive: kvinnelege kandidatar. Hadde eg budd på ein annan kant av landet hadde kanskje tilgangen vært større? Eg er også sikker på at dei fins

også i regionen der eg bur, men oppdaga dei ikkje før eg hadde fått ja frå fem mannlige informantar. Mange av damene som blei foreslått fann eg ut hadde pedagogikk i bunn. Så ingen kvinner er altså med i denne studien, og kanskje bekrefter dette ein tendens eg også har erfart gjennom å lese på tidlegare forskning; feltet er ganske mannsdominert.

Eg hadde for øvrig ein femte informant på blokka som var litt yngre, men grunna intens reiseaktivitet fekk me aldri sjans til å møtast. Han var jazzmusikar og ville balansert utvalget meir, sjangermessig. Ein sjette informant frå folkemusikkmiljøet var også under lupa -her for ytterlegare å få inn ein representant frå eit anna musikkmiljø med sterke røter i meisterlæretradisjonen, også utanfor den klassiske musikkulturen.

Eg sat så att med fire informantar, to instrumentalistar (informant A og D) og ein komponist (informant B) -alle utdanna ved høgare utdanning i klassisk musikk. Den siste informanten (C) er sjølv lært musikar frå populærmusikkulturen.

Komponisten kjenner eg litt frå før. Eg måtte vurdere om dette kunne innebere eit etisk dilemma med tanke på anonymitet og habilitet (sjå neste avsnitt). Eg hadde tidlegare vore i kontakt med ein annan komponistlærer som viste seg å ha pedagogikk, og med eit smalt utvalg av kandidatar innafor dei rette kriteriene bestemte eg meg for å bruke denne kontakten. Han hadde nyleg flytta til ein annan del av landet, noko som kunne vere positivt: intervjuet gjennom Skype skapte ei «avstand» som forhindra at samtalen ville bli *for* uformell. Samstundes kjente eg informanten godt nok til at ein samtale gjennom skjermen ville fungere greit.

4.2.3. Anonymitet

Det profesjonelle musikkmiljøet i Noreg er ofte tilknytt dei største byane og institusjonane for musikkutdanning. Dette miljøet er også lite i forhold til mange andre land. Difor vil det alltid kunne vere ein risiko for at mine informantar, med litt detektivarbeid, kan avslørast på bakgrunn av den samla informasjonen som kjem fram i empirien. For ytterlegare å beskytte anonymiteten til deltakarane uttalar eg ikkje eksplisitt kva instrument eller instrumentgruppe dei tilhøyrer.

Her er det eit åpenbart unntak: komponisten. Det fins ikkje eit godt ord som kan erstatte både «instrumentalist» og «komponist» gjennom ei heil masteroppgåve. Difor blir det eit skilje mellom informantane mine her.

Komponistar og instrumentalistar jobbar på ulike måtar; i instrumentalundervisning er speling (eller sang) hovudaktiviteten. På ein komposisjonstime er det samtalen som står i fokus. Sjølve «utøvinga» i komponering foregår tradisjonelt sett som ein indre kognitiv prosess etterfulgt eller i kombinasjon med ein notasjonsfase. (Her bør eg vel understreke at det siste poenget er basert på egne erfaringar og er ikkje forskingsmessig begrunna). Begge disiplinær, instrumentalundervisning og komponering, er like fullt ein del av utøvande musikkutdanning. Tidlegare forskning på lærarar i musikk har gitt komposisjonsfaget liten prioritet, og difor meiner eg det er viktig å få fram også denne disiplinen, sjølv om det inneber ein større risiko for at informantene kan identifiserast.

Med tanke på at informantene representerer eit vidt spekter av språk og dialektar, har eg valgt å maskere språket ved å omsetja alle sitat til nynorsk. Det sikrar ei språkleg flyt gjennom oppgåva og hindrar dialektane å bli identitetsavslørande.

4.2.4. Førebuing til intervju

Eit par månader før mitt første intervju hadde eg små prøveintervju med kollegaer i lunsjen. På lærarrommet på Kongshaug Musikkgyminas var det mange å ta av. I løpet av desse kortare samtalanene testa eg ulike spørsmål for å finne ut kva formuleringar og tema som kunne forløyse forteljingane om erfaringar og egne haldningar til det å vere instrumentallærar. Mine «prøvekaninar» var alle pedagogisk utdanna, men takka vere desse prøve-intervjua følte eg meg godt budd før første møte med informantene.

Før dei ekte intervjua laga eg så ein intervjuguide der eg kryss-sjekka at alle spørsmål var relevant for mi (dåverande) problemstilling.

Det er viktig for meg å få fram dette angående spørsmåla i intervjuguiden: ingen spørsmål var spesifikt sikta inn på å finne eksempel på dårlege erfaringar med andre lærarar. Eg hadde i utgangspunktet lyst til å fokusere på dei erfaringane som var gode for å finne ut av kva desse lærarane hadde gjort riktig. Det at funna mine vil handle ein god del om desse dårlege erfaringane eller historiane, det er noko som har komt naturleg fram i intervjuet og som det blei naturleg å stille oppfølgjings spørsmål til.

4.2.5. Utføring av intervju

- Intervjua er utført mellom november 2019 og januar 2020. Transkripsjon mellom januar-mars. Kodingsarbeid mellom mars-april.
- Tre av fire intervju vart utført på informanten sin arbeidsplass (øvingsrom)
- Eitt intervju utført via Skype
- Opptak med Zoom H4-opptakar
- Varighet: mellom 42 og 55 minutt (idealtid: omkring 40 minutt)

4.3. Analyse av data

«Det er analysen av datamaterialet, og dine refleksjonar om det du har funne, som gjer det til forskning» (Andersen & Krumsvik i Næss & Pettersen, 2017:76).

4.3.1. Transkripsjon: frå tale til skrift

Transkripsjon av intervju er å omsetja talespråk til skrift. Å transkribere betyr også at det foregår ei ny tolking idet ein skal oversetja det som blir sagt frå ei narrativ form til ei anna narrativ form; «Å transkribere betyr å transformere, skrifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015 s.204-205). Allereie under transkripsjonen må ein ta val i forhold til korleis ein ønskjer å fortolke det som blir sagt, til dømes om ein ser det hensiktsmessig å få med absolutt alt, frå uferdige setningar og «tenkelydar» (øøh..ehmm), eller om ein vel å omforma tale til lesevenlege, heile setningar som heng saman. Sidan eg ikkje observerer åtferd eller fenomen utanifrå, men er mest interessert i kva som blir sagt, har eg valgt å gå bort frå ei veldig detaljert transkribering. Berre når det har vore ekstra lange tenkepauser eller veldig utydelige setningar har eg valgt å presisere dette i klammer (eks: [usammenhengande, utydeleg]), ellers prøver eg å reinskrive det som blir sagt allereie medan eg transkriberer.

4.3.2. SDI: Stegvis-deduktiv induksjon

Stegvis-deduktiv induksjon (heretter SDI) er ein analysemetode med røter i sosiologien og Grounded Theory (Tjora, 2018 s.9). Slik eg forstår Tjora sin eigen forklaring av SDI har den fellestrekk med andre analysemetodar, som *konstant komparative analyse* (Postholm, 2010) og Postholm & Jacobsen, 2018), men er mindre kompleks og passar for mindre forskingsprosjekt (Tjora, 2018 s.9-10). Eit viktig moment i starten av kodingsprosessen er å stille spørsmål ved kvar koding. Dersom koden ikkje kunne vore formulert på førehand men

berre med bakgrunn i datamaterialet, då er det ein indikator på at kodinga er god fordi den har såkalla ”innfødte begreper”. På denne måten ivaretar ein kva informanten *seier* og ikkje kva han eller ho snakkar *om*. Dette kallar Aksel Tjora for *empirinær koding* (Tjora, 2018). Med dette prinsippet frå SDI-metoden starta eg analyseprosessen av intervjuet eg hadde gjennomført. Eg har med andre ord ikkje fulgt SDI-metoden slavisk i alle steg.

Eg har undervegs prøvd å halda meg trufast til prinsippet om empirinær koding, sjølv om det har vore fristande nokon gongar å gå over i ein meir innhaldsbeskrivande oversetjing.

Eksempelvis hender det at eg forstår kva informanten prøver å sei, men setningane blir så rotete og oppstykkete at det er vanskjeleg å fange utsagnet med SDI-kodinga. I slike tilfeller har eg brukt ord direkte frå transkripsjonen, men lagt dei i ei litt anna rekkefølge slik at eg likevel får fram det som er sagt. Eg hadde også ein informant som snakka engelsk, og her valgte eg å kode direkte frå engelsk til nynorsk. Eg valgte altså å ikkje å oversetje transkripsjonen til norsk før eg starta kodinga. Dette begrunner eg med at ei oversetjing vil medføre eit nytt tolkingsledd, og for å halde kodinga så empirinær som mogleg ønskja eg altså å foreta oversetjing og koding i òen og same operasjon når eg fann ord og omgrep eg ville trekke ut.

Etter at intervjuet var transkribert, var det befriande å støtte seg på prinsippet om empirinær koding. Ein periode kunne eg leggja vekk ytre teorigrunnlag og la datamaterialet få tale for seg sjølv, utan å falle for fristelsen til å presse intervjuet inn i forutbestemt teori (som uansett ville skifte retning undervegs). Dette grepet gjorde også at forholdet mellom datamateriale og teori/litteratur kunne vere fleksibelt ei god stund ut i prosessen, og at det alltid var rom for å snu litt på vinklinga i problemstillinga. Eksempel på koding av transkripsjonane ser du nedanfor:

Tabell 1 Utdrag av koding frå intervju med informant C

| | |
|---|--------------------------------|
| Men eg håper jo på en måte at eg kan være inspirerende og det er jo enkelte som e litt interessert i det som eg holder på med som utøver også, sånn at vi kan snakke litt om det og, ja litt om min holdning til... | Håper eg kan vere inspirerende |
| eg e veldig opptatt av at det å drive med musikk skal være en glede. Det kan høres litt passivt og lite ambisiøst ut, men hvis en synes at [nokon kjem inn i øvingsrommet vi sit og avbryt setninga] -ja at det må vere noe som e kjekt å holde på med. | Musikk skal vere ei glede |

Etter at alle intervju var koda sette eg dei inn i analyseverktøyet NVivo. Etter at kodene var lagt inn, valgte eg som neste steg å leggja det litt til side i staden for å gå rett i gang med kategorisering. Eg starta på litteratursøk i staden. På denne måten snudde fokuset mitt brått frå å vere induktivt til deduktivt. Dette er eit steg ut av SDI-metoden som jobbar i ei gradvis overgang frå induksjon til deduksjon. Saman med min vegleiar fann eg ut at dette var eit riktig grep for mitt prosjekt då arbeidet hadde stoppa litt opp. Etter transkripsjon og koding hadde eg god oversikt over innhaldet i intervju, og tanken var no å sjå kva som ville dukke opp av kategoriar i møte med litteratursøk som eg kunne ta med meg tilbake til neste steg i analysearbeidet.

4.3.3. NVivo: eit analyseverktøy

Eg skreiv kapitlet om tidlegare forskning (litteraturreview) før eg så vendte attende til mitt datamateriale som no var sortert som kodar i analyseverktøyet NVivo. NVivo får kritikk av Aksel Tjora for å vere lite induksjons-venleg: «nVivo er lagt opp til et mindre induktivt design ved at man koder rett inn i en trestruktur (som bryter med SDI-prinsippet om at kodingen gjøres ferdig før man grupperer»). (Tjora, 2018 s.54). Nettopp dette problemet støtte eg på etter at eg hadde brukt omvegar for å få kodane sortert slik eg ville. Men på dette tidspunktet hadde eg fått så god oversikt over materialet mitt at når eg skulle kategorisere kodene ytterlegare valgte eg å forlate analyseverktøyet.

4.3.4. Tilbake til transkripsjonane

Videre fulgte ein lang skriveprosess der eg på fleire forsøk prøvde å fortelja historiane til informantane gjennom deira egne sitat. Eg sleit med å finne formen: skulle eg presentere informantane kvar for seg, eller gå for eit samandrag av det dei har sagt? Og skulle eg drøfte undervegs eller presentere empirien i eit eige kapittel? Sitata eg valgte skulle følgje problemstillinga tett, det vil sei, dei skulle på ein eller annan måte relaterast til det som kunne sei noko om korleis informantane har utvikla sin undervisningspraksis og korleis dei skildrar sin instrumentalundervisning. Sidan NVivo viste seg å fungere dårleg for min del, gjekk eg no attende til transkripsjonane med koding for å hente ut sitat. Det neste steget i prosessen var difor å lage eit samandrag for kvar informant der eg samla sitat om bakgrunn, vegen inn i undervisninga, korleis dei sjølv har blitt undervist og kva dei seier om sin eigen undervisningspraksis.

4.4. Kunne noko vore gjort annleis?

Eg skulle ønske eg hadde hatt tid og kapasitet til å utføre tre korte intervju med kvar informant, i staden for eitt enkelt intervju. Bearbeiding av kvart intervju hadde ført til ny innsikt og nye spørsmål som kunne belyst problemstillinga mi betre. Eg kunne for eksempel tenkt meg å vite meir om kva informantane har å sei om planleggjing av timane, og utfordra dei til å reflektere over korleis undervisninga blir oppfatta av elevane dei har. Dette hadde tilført ein interessant dimensjon i samtalane.

5. PRESENTASJON AV EMPIRI

Å jobbe med kvalitative data er krevjande fordi det er mange tema som slynger seg inn i kvarandre, og det ligg komplekse strukturar bak alle utsegn. Difor har det vore utfordrande å sortere dette materialet på ein ryddig måte slik at lesaren kan halde tråden gjennom heile teksten. Eg har komt fram til at dette er beste måten å sortere materialet på:

I denne delen vil eg presentere kvar informant enkeltvis. Eg ønskjer at lesaren skal bli kjend med deira unike historie. I denne framstillinga ønskjer eg å vere så empirinær som mogleg og lar informantane sine egne sitat stå sentralt, men enkelte stader har det vore hensiktsmessig å legge til nokre refleksjonar. Eg sparar likevel det meste av diskusjonen til neste kapittel, der eg prøver å sjå dei store linjene i mine funn.

5.1. INFORMANT A: vøkst inn i lærarrolla

Bakgrunn og vegen inn i undervisninga

Informant A starta å spele då han var rundt 10 år gamal. Han gjekk musikkgyrnas og deretter utøvande linje på musikkhøgskule. Frå tenåra byrja han å undervise yngre aspirantar, sidan har han undervist privat i perioder eller fungert som frilanser på heiltid. Læraren som fulgte A frå 13-års alder var ein fargerik og drivande person med eit stort engasjement i det lokale kulturliv. Han var allmennlærer, ingen profesjonell utøvar på instrumentet han underviste, men A krediterer altså denne læraren for at det gjekk som det gjekk med musikkarriæren. Instrumentalundervisninga hugsar informanten som nytenkande, med fysiske øvingar og kreative forklaringar. Læraren blir hugsa som veldig direkte i måten han snakka på, av og til nesten grov i språket, men aldri på ein ufin måte, heller med eit slags glimt i auget. Han stilte også strenge krav, og var blant anna ekstremt nøye på etyder og lekser. Her fekk A den nødvendige den opplæringa han trengte for å komme inn på høgare musikkutdanning, der hovudmotivasjonen for søknaden var å få studere med ein spesifikk, anerkjent instrumentallærer. A meiner denne læraren er blant dei flinkaste innan sitt felt på verdsbasis. A pleier fortsatt relasjonen til denne tidlegare læraren, som enno fungerer som ein slags mentor. Etter utøvande musikkutdanning fekk A jobb i eit av Noregs leiande orkester og flytta til ein ny plass. I ein lang periode underviste han lite, inntil for eit par år sidan, då ein kollega i orkesteret døydde brått, og A blei spurt om å overta hovudinstrument-elevane hans ved

konservatoriet i byen. Vikariatet blei sidan omgjort til fast ansettelse som instrumentallærer, ein stilling på 15%. Dette er ein jobb som informanten har vokst inn i og ei rolle han trivst i. Det var altså noko tilfeldig at A enda opp som instrumentallærer på dette nivået.

Å vere hovudinstrumentallærer på musikkonservatorium

Vi brenn for det. Vi går ikkje bort dit for å gå på jobb og tene nokre ekstra kroner som du likevel skal betale skatt av, ikkje sant. Så det er ikkje ei økonomisk gullgruve for nokon av oss. Då er det engasjementet for dei unge som ligg der hjå veldig mange av oss, det trur eg at eg kan sei. Ikkje berre hjå meg, det gjeld fleire. Og det er klart at det merkar jo studentane, altså at vi faktisk vil dei vel.

Løna er ikkje hovudmotivasjonen for å bli i jobben, det er engasjementet for elevane som driv han og det å høyre at undervisninga gir resultat.

La oss kikke nærare på korleis informant A stiller seg til konservatoriet som sin andre arbeidsplass:

Det å undervise er eit puslespel som skal gå opp kvar veke. Hans opprinnelege stilling på 15% har dette året blitt utvida slik at han skal få tid til å gje elevane sine tilmålte timar. I tillegg kjem samspelforum og interne konsertar der elevane skal ha oppfølging. Difor har A trekt inn andre instruktørar for å dekke behovet, folk han stolar på. Timeplanen kan endre seg frå veke til veke, avhengig av orkesterjobben og kva som skjer på konservatoriet. På papiret skal kvar elev ha 60 min instrumentalundervisning i veka. Men det er ikkje alltid denne tidsramma blir fulgt:

Det er det første eg seier til dei når det kjem ein ny student, altså ein time det kan vere 40 min og det kan vere halvannan time eller det kan vere to. Vi held på så lenge vi føler vi har noko fornuftig å halda på med. Viss eg då ikkje har ein sånn maraton-dag der eg har alle etter kvarandre. Nei, eg føl ikkje det der timegreiene i det heile tatt.

Arbeidsforholdet på konservatoriet ser ut til å vera fleksibelt. Informanten og elevane avtalar andre tidspunkt når arbeidssituasjonen krev det. Denne individuelle friheita gjeld også måten dei jobbar individuelt som instrumentallærarar:

Det er ingen av oss lærarar som samarbeidar om korleis vi skal gjere ting. Det gjer vi ikkje. Anna enn hvis det er nokon sånne ytre ting, hvis det skal vere ein studentkonsert, men korleis vi underviser det er veldig opp til kvar enkelt.

Det kan virke som om det er lite kontakt instrumentallærarane seg imellom, og mellom instrumentallærarane og skuleadministrasjon. Informanten som kjenner miljøet frå innsida,

både som student og ansatt, skildrar her ein kultur som er prega av individualisme. Ein konsekvens av dette er svært ulike måtar å jobbe på:

[Eg] har jo sett eksempel på både frå då eg var student sjølv og på [namn på institusjon] at det ofte blir vasstette skott mellom lærarar og verda utanfor, at ingen får innsyn i det heile tatt. [...] På enkelte instrument har vi ikkje visst nokon ting om kva som har foregått, kven som studerer, kva dei kan og kor flinke dei er, fordi læraren vil gjerne halda på dette sjølv. Halde det innafor sin eigen vesle kokong. Eg tenker motsatt, eg vil heller ha inn folk så elevane skal få meir impulser enn berre å sjå trynet mitt kvar veke i fire år, det kan bli slitasje det. Eg hugsar det frå min eigen tid [som student], det var greit å få impulsar frå andre enn hovudinstrumentlærar.

I musikkmiljøet konservatoriemiljøet der A jobbar fins det tilsynelatande ulike måtar å operere på som lærar. Nokon vil halde på «eksklusiviteten» til elevane sine, medan andre ønskjer at studentane skal få impulsar frå andre enn hovudlærar.

Informanten teikner eit bilete av ein flytande praksis som lærar og muskar, der kvar veke er ulik. Informanten modellerer muskarlivet for elevane gjennom sin fleksible måte å sjonglere orkesterjobb og undervisninga, ein timeplan utan fast struktur frå veke til veke. Informant A forklarar at når han dette året ikkje får kabalen til å gå opp, har han trekt inn folk som han stolar på. Det kan med andre ord virke som om informanten sjølv står fritt til å velja ut sine samarbeidspartnar.

Kva skjer på timen?

Innøving av repertoar er hovudaktiviteten på timane.

T: Kva gjer de på på ein la oss sei ein typisk økt?

A: Nei, dei har jo ting dei skal øva på ikkje sant, og det er jo enten etyder eller solostykker eller dei skal førebu seg til prøvespel eller dei har ein konsert dei skal førebu eller eit eller anna. Så det er jo basicly det det går på kvar time.

Videre seier informanten det er viktig at undervisninga ikkje blir monoton og forutsigbar, og at variasjonen består i å veksle på kva stykker dei speler.

Eg har ikkje eit fast opplegg som dei skal gjennom. Det opplegget som på ein måte er fast, det er eit veldig laust rammeverk altså. Det er eigentleg kun at dei skal gjennom nokre eksamener i løpet av dei fire åra, ikkje noko anna, det er rammeverket.

Innafor dette «lause rammeverket» framstår innøving av repertoar som den mest framtrudande aktiviteten gjennom studieløpet.

Det kjekkaste med å undervise er å finne dei gode løysingane som kan snu ein situasjon:

Det er kanskje det artigaste eg veit om, det med å finne enkle løysingar på tilsynelatande vanskelege problem.

Måten å vinkle ting på som gjer at studenten eller eleven skjønner det utan å gå gjere reint sånn..som står i boka.

Han beskriv desse løysningane som noko som kan dukke opp «der og då».

Lærarrolla

Informant A meiner at lærarrolla krev at ein av og til må trække inn i det personlege rom. Dette kan nokon gongar vere ubehageleg, og A fortel at han ein gong måtte mekla mellom to av sine elevar som hadde hamna i ein konflikt, og han ville løyse det på lågast mogleg nivå.

Samstundes peikar han på at det fins ulike praksisar på arbeidsplassen:

A: Eg kjenner jo lærarar her borte også som nok ikkje gjer det i det heile. Dei er veldig på det faglige, det er dette vi skal gjere denne timen og basta -det får andre ta seg av. Men eg trur ikkje på den vegen.

T: Ok, kvifor ikkje det?

A: Nei fordi at det er noko med det å vere musikal og kunstnar eller kva ein skal kalle det, det er ikkje berre teknikk, du må jo bruka deg sjølv som det heile mennesket du er for å uttrykke noko når du skal spele, ikkje sant.

Det å vere instrumentallærer er meir enn berre det musikktekniske. Det handlar også om ein sensitivitet for menneska som er involvert fordi livet innimellom grip inn i den musikalske aktiviteten. Som heilskap teiknar det seg eit bilete av ein instrumentallærer som er opptatt av å balansere den personlege og faglege relasjonen til eleven.

Informanten meiner det ikkje er bra at instrumentalundervisning blir «for akademisk».

Konteksten for dette utsegnet antyder at han tenker på musikkpedagogar som ikkje kan vise til særleg utøvande erfaring:

Eg trur ikkje på ein pedagog som berre lærer bort på den måten han har lært at han skal lære bort, det trur eg ikkje på.

T: Har du vært borti nokon sånne?

Ø: Ja, det har eg faktisk. Ikkje personleg, men eg har sett det i forskjellige [skular] rundt omkring.

T: Og kva er det du ser då?

Ø: Nei, eg ser at det er ikkje noko...det blir ikkje noko dynamikk. Det er ein sånn litt ovanifrå og ned-haldning at "sånn skal det gjerast", i staden for å prøve å ta kvar enkelt og prøve å finne metoden som virkar for DEN. [...] Så hvis det blir FOR akademisk, FOR firkanta, så trur ikkje eg det er bra. Du kan sjølvsagt læra deg grunnleggjande ting på den måten, men når det grunnleggjande er gjort, då kjem alt det andre -som kjem av erfaring som musikal gjennom mange år.

Erfaring som utøvar vil tilføre undervisninga ei djupare innsikt i faget enn berre det tekniske. A forsvarar på ein måte sin posisjon her som musikal og instrumentallærer utan pedagogikk, men erkjenner likevel at dersom han skulle gjort noko annleis, så skulle han ønske han hadde tatt pedagogikk den gongen han gjekk utøvande linje:

A: Om eg ikkje angrar, så ville eg hvertfall sei at det hadde vært smart om eg hadde gjort det. Hatt den derre ped-en i bånn.

T: Kva trur du at du hadde fått ut av det?

A: Eg trur at hvis eg kunne ha blanda saman pedagogisk utdanning med den der merkelige ideen eg har sjølv så trur eg kanskje den miksen hadde blitt god.

To gode instrumentallærarar

Det er særleg to instrumentallærarar som har betydd mykje for informanten. Den første var først og framst musikk lærar og lokal kulturambassadør, ikkje utøvar. Den neste læraren var profesjonell, hadde høg fagleg kompetanse (teknisk og utøvande), og stort sett alle elevar likte han godt.

Eit av kjenneteikna på måten den første av desse lærarane underviste var fargerike forklaringar og språklige bilder. Av og til kunne dei bli litt vel grove, og informanten har moderert språket i forhold til læraren:

Eg prøver å begrense det, eg prøver å ikkje vere grov i kjeften, men å prøve å finne måtar å vinkle ting på som gjer at studenten skjønar det utan å gå på berre sånn...som det står i boka, *det* er morosamt. Og det viser seg at det virkar. Det har blitt ein av mine hovedmetoder, det å finne småting som får stor effekt.

Kreative forklaringar som er tilpassa situasjon og elev, dette er problemløysing som informanten finn inspirerande å jobbe med, og som har blitt eit kjenneteikn på måten han underviser.

Instrumentallæraren han hadde på høgare utdanning får særleg gode skussmål for å vere ein god instrumentallærer og relasjonsbygger. Andre gongar opplever ein kanskje ikkje det gode samarbeidet med ein lærar:

Det kan vere forskjellig frå menneske til menneske, ikkje sant. Nokre lærarar kan fungere veldig godt for ein, men veldig dårleg for ein annan. Men så er det jo det som er så spesielt med akkurat [høgskulelæraren], hjå han fungerte det stort sett med alle. Det er veldig få som ikkje har fått det til å fungere med han.

Den gode relasjonen har informanten opplevd med begge sine instrumentallærarar, noko informant A viderefører i sin praksis, fordi musikk er meir enn teknikk.

5.2. INFORMANT B: komponisten

Bakgrunn og vegen inn i undervisninga

Som 9-10 åring byrja informant B å komponere musikk. I løpet av tenåra fann han ut at dette var noko han ville drive med profesjonelt. Han oppsøkte ein meister i faget som også gjorde informanten klar for komposisjonslinja på høgare nivå. Timane med denne meisteren skildrar informanten som «livgivande». Informanten blei introdusert for ei ny verd, og dei to utvikla sitt eige, interne språk, omgrep for å setja ord på musikk og prosess. B fekk ta del i meisterens skapande prosessar samstundes som han viste fram sine eigne komposisjonar og fekk tilbakemelding på dei. Informanten kom så inn på komposisjonslinja. Den nye komposisjonslæraren var fersk som vegleiar for aspirerande komponistar, og B oppdaga fort at den nye læraren hadde heilt andre måtar å tenke og jobbe på som ikkje alltid føltes riktig for han. Etter endt utdanningsløp jobba informanten ei tid i 30% stilling i eit musikkrelatert fag på vidaregåande skule. Her ga han også privatundervisning på kveldstid til nokon av elevane som var særleg interessert i komposisjon. Komposisjonen har likevel vore levebrødet til informanten heile vegen. Det å vere komposisjonslærer er noko han har gått inn og ut av, aldri som ein langvarig og forpliktande kontrakt med ein institusjon. Dessutan er hans politiske og samfunnsmessige engasjement ein viktig del av hans kunstnariske virke og tek mykje tid.

Sporadisk mentor

Informant B har ikkje det same kontinuerlige engasjementet som dei tre andre. Sidan han har fått eit livslangt kunstnarstipend er han altså ikkje avhengig av å undervise for å få økonomien til å gå rundt. Komponering og kunstformidling er kjernen i hans utøvande liv. Han hugsar at det var spanande å gå inn i undervisninga, men:

[...] eg tenkte jo også ganske tidleg at eg trur ikkje eg berre vil gjere dette, eg må gå inn og ut av det har eg tenkt. Og det er sikkert fordi eg ikkje har ei pedagogisk utdanning, for hvis eg skulle hatt ein komposisjonsklasse [...] så måtte eg nok hatt ei metodisk tilnærming som eg ikkje har vore interessert i å tileigne meg.

I periodane han er mentor eller underviser, er dette fordi informanten ser på det som eit fruktbart samarbeid som vil gje noko tilbake til han:

Eg blir jo inspirert av det sjølv, å vere mentor og lærer og undervise og gje tilbakemeldingar, det gir *meg* idear også. Og viss det ikkje gjer det så trur eg ikkje eg hadde gidda å holdt på med det, rett og slett.

Av alle informantar er B den som underviser minst. Han jobbar som regel med fleire bestillingsverk parallellt og kan vise til ei svært produktiv karriere. Periodane som mentor og lærar beriker denne verksemda, men avhenger ikkje av det.

Samtalen i sentrum

Informant B ser på si rolle som ein fasilitør av refleksjonar som elevane må ha i sin komposisjonsprosess. Han er difor forsiktig med å gripe inn i andres arbeid og plukke det frå kvarandre. Det høyrer blant anna saman med tidlegare erfaring, då ein komposisjonslærer gjorde nettopp dette, og det følte sårbart. Musikkskaping er veldig personleg, og relasjonsbygging står sentralt i informanten sin praksis.

B: Generøsitet er eit veldig viktig ord for meg. Det å vere veldig open og inviterande, fordi vi jobbar jo med menneske og menneskeutvikling, personlegheitsutvikling. Og ein del av det å vere musikalsk som pedagog handlar om, for meg, å vere lyttande og musikalsk i mi tilnærming til det mine elevar har å komma med, rett og slett.

Informant B er opptatt av samtale, refleksjon og lytting. Desse elementa danner grunnlag for å utvikle eleven sin eigen, musikalske logikk. Informant B er opptatt av at det å studere andre sine satsteknikkar kan vere nyttig, men at det er viktigare å finne sin eigen, kreative stemme, og det skjer ikkje gjennom ein satsteknikk som ikkje er personleg forankra. Om å studere andre satsteknikkar seier informanten:

Eg seier altså ikkje at ein IKKJE skal gjere det, veldig opptatt av at det definitivt har ein verdi. MEN ein må vere klar over kva det er, at det ikkje er DIN logikk. Det er ein annan sin logikk, ein annan sin musikalske logikk. Sånn at innafor den verda fins det feil og det fins riktige grep. F.eks Bach sine koralar eller kva det måtte vere. Men i DIN logikk må ein altså sjølv finne ut kva som er riktig og kva som er feil, ikkje sant. Å byggja opp den logikken og byggja opp det universet, og den satsen som er hans eller hennar.

Av denne grunn ser B sin jobb som å vere den som får i gang refleksjonen i eleven, og unngår å blande seg inn i prosessane og teknikkane som eleven utformar.

B omtalar dessutan ikkje dei han underviser som «elevar». Måten han snakkar om faget sitt og det å vere mentor, får det til å høyres ut som om dei er betrakta som *medkunstnarar* framfor lærlingar.

«Han greip inn i mine prosessar»

Informant B skildrar læraren på komposisjonsstudiet:

Han prøvde å få meg til å tenke systematisk ut frå eit system som *han* var fortruleg med, ikkje eit system som passa for meg, men et system som gjekk inn i hans musikalske tenkning mykje sterkare enn min

[...]

Han greip mykje meir inn i mine prosessar, samstundes som at han ikkje hadde dei personlege eigenskapane som skulle til for å...ein type musikalitet då ikkje sant

I ettertid ser informanten at komposisjonslæraren var uerfaren; B var hans aller første elev, og at det spelte ei vesentlig rolle for måten han blei undervist.

Dessutan vektlegg informanten at læraren på høgskulen ikkje hadde dei same personlege eigenskapane som den første læraren. Kjensla av å ikkje føle seg forstått gjennomsyra denne relasjonen:

Han prøvde å forstå meg, men han var heilt ærleg på det at det gjorde han ikkje, han forstod meg ikkje. Han forstod ikkje kvifor eg gjorde det jeg gjorde, valga eg gjorde, og han kunne på ein måte le litt oppgitt over det eg kom med.

Livgivende

Før informant B søkte opptak på komposisjonsutdanning tok han privattimar med ein kjend komponist, ein læringsform som føl den tradisjonelle meisterlære-modellen; B reiste heim til komponisten og fekk oppleve meisteren i arbeid, og B fekk tilbakemelding på tinga han jobba med. Dei lytta og såg i partitur, hovudsakleg av mentoren sine egne verk.

T: Er det noko du har tatt med deg frå [komposisjonslærer]?

B: Ja, veldig. Eg føler meg jo veldig lik han. [Det er den] same måten å spele musikk, snakke musikk, få andre til å snakke musikk, reflektere over det du høyrer.

Videre kjem det fram at dette er noko han har videreført og gjort til sitt eige:

Eg trur at eg har fått folk til å snakke meir enn det han gjer. Eg trur eg er flinkere enn han til det, å få folk til å laga sine egne refleksjonar. Og eg veit hvertfall at eg er flinkere enn han til det å få folk til å, saman med meg då, sitte og tenke musikk og fabulere musikk. 'okei la oss tenke no, skal vi bare..sånn og sånn..' og lage ein slags musikalsk fantasi-situasjon. Så det har eg utvikla vidare.

Den personlege relasjonen til komposisjonslæraren har vore veldig viktig. Med ting i fortida som har vore vanskjeleg og utfordrande for informanten, skildrar han timane med meisteren som «livgivande», og trekk fram at dei delte nokre felles erfaringar som gjorde dette bandet sterkare. Læraren sin innstilling til informanten var «grunnleggjande positiv», seier han.

B: Eg skjønnte etter kvart at vi hadde ganske like personlege erfaringar på mange område, og ut frå det så traff eg jo han musikalsk.

Det at informanten kunne identifisera seg med mentor var viktig for at det gode samarbeidet kunne oppstå.

5.3. INFORMANT C: den autodidakte

Bakgrunn og vegen inn i undervisninga

Informant C er *autodidakt*, i denne samanhengen meint som at han aldri har tatt ei utdanning innan sitt instrument. Han lærte seg å beherske instrumentet i ei tid der radio, plater og live-musikk var musikkjeldene ein lærte gjennom. Stereoanlegget stod sentralt; læringa foregjekk hovudsakleg ved å lytte og imitere. Også ei lærebok i instrumentet vart brukt, samt eldre bekjenskapar som hadde litt instrumentalkunnskaper. Når det blei spelt opp til dans i krinsane prøvde C å få med seg kva muskarane gjorde. Kunnskapen var tungt tilgjengeleg og det fantes ingen organisert undervisning i musiksjangeren C interesserte seg for. Av instrumentalundervisning kan difor ikkje C vise til mykje, men han trekk fram to personar: den eine var sjølv utøvande muskar som informanten oppsøkte ved eit par anledningar. Den andre var ein elev på musikkonservatoriet som C gjekk til i om lag to år, frå han var 17-19. Her lærte informant C meir om instrumentet i ein annan sjanger, og han følte ikkje same engasjement for denne stilen. Frå han var 16-17 år hadde han opparbeida såpass spelekunnskap at det kom folk og spurte om å få undervisning av han. Etter det har han alltid undervist. Ei stund jobba han i ein musikkforretning der han også tok imot elevar etter stengetid. Samtidig med dette utvikla spelinga seg til ei karriere han kunne tene pengar på. I dag har han elevar ved tre ulike institusjonar, hovudsakleg med yngre elevar, men han har

også hatt masterklasser og workshops på høgare nivå. Informanten anslår at undervisninga og utøvinga i dag utgjer 50/50 av hans verksemd. Denne fordelinga har han valgt fordi han likar å undervise og meiner at det er meir stimulerande for hans eigen utvikling enn berre å leve som frilandsmusikar.

Å undervise er i tråd med eigen utøving

Eg set veldig pris på det å undervise, eg likar veldig godt å vere lærar. Eg synes det påvirkar, altså det er positivt for min eigen utøving også. [...] Eg kjenner mange som er frilansmusikere på heiltid og som må gjere alle slags oppdrag, og for all del eg ser ikkje ned på dei. Men eg tenker for min eigen del så har eg meir utbyte av å undervise.

Informant C har medvitent valgt å bruke meir tid på å undervise i staden for å vere frilanser. I periodar har han jobba mest som musikar, men er no veldig fornøyd med å kunne kombinere undervisning og utøving. Dette er mogleg fordi hans faste undervisningsstillingar er låst til kvardagar, medan konsertspelinga ofte foregår i helgene i inn- og utland.

Eg føler det er meir i tråd med min eigen utøvande aktivitet å undervise, og musikk og spelestilen som eg sjølv driv med. Det er utviklande og du lærer jo en del av elevene også faktisk, der dei presenterer musikk for meg som eg ikkje har høyrd om eller [instrumentalistar] som eg ikkje har høyrd om. Så eg tykkjer det er inspirerande og eg er veldig fornøyd med den veksel-vinklingen.

Ved å ha elevar er informanten i kontakt med musikkstilen som står han nærast. Og fleire av elevane som kjem til han er inspirert av tinga han har gjort, eit utgangspunkt der eleven er motivert og open for kunnskapane som C har.

Informanten skildrar ei side av frilandslivet som kanskje er lett å gløyme. Å jobbe hundre prosent som utøvande musikar betyr ikkje alltid at ein driv med eige, skapande arbeid. Av og til betyr det å måtte ta jobbar som kan vere monotone i lengden, til dømes å spele i teaterorkester. Dette begrenser sjølv sagt *kva* ein skal spele. Undervisning blir ein aktivitet der informanten i større grad styrer repertoaret, slik at han kan vere i kontakt med musikkstilen han likar aller best. Og her får han nye impulsar ved at elevane introduserer musikk han ikkje har høyrd før.

Kva skjer på timen?

Å kartleggja er det første informanten gjer når han får ein ny elev. Kva dei kan frå før, kva dei likar, kva dei har lyst å oppnå. C er også interessert i om dei er sjølv lærte, for mange av

elevane har lært instrumentet via skular og tutorials på internett. Dette meiner han er eit fint supplement, men:

Men eg håpar jo på ein måte at eg kan vere inspirerende og det er jo enkelte som er litt interessert i det eg held på med som utøvar også, sånn at vi kan snakke litt om det og, ja litt om min holdning til... eg er veldig opptatt av at det å drive med musikk skal vere ei glede.

Han synes det er positivt når elevane sjølv har konkrete ønsker eller mål for kva dei ønskjer å få til. For eksempel kjem det elevar som har høyrd musikken hans og likar det han gjer. Ein interessert elev, den som er driven av *indre motivasjon*, gjer at informanten kan trekke på egne erfaringar og litt etter litt utvide horisonten, musikalsk og teknisk. For det hender at det kjem elevar utan særleg visjon om kva dei vil eller som ikkje har referansar dei kan peike på. Då er det veldig tungt, seier informanten.

Av fast repertoar brukar informanten å introdusere elevane for grunnelementer i blues-musikk:

Det er ein grunnleggjande musikkform. Veldig mykje, både rock og jazz og ein del popmusikk har jo ein del referansar i større eller mindre grad av blues. Men eg kvir meg for å bruke ordet 'enkelt' fordi ingenting er jo enkelt. Men det er ein enkel *form*, ukomplisert, tre akkordar ofte og du kan bruke pentaton skala som er fem tonar.

Ein kan sei at i denne informantens musikkverd så fins det eit standard repertoar som alle elevar bør bli introdusert for på eit eller anna tidspunkt, i dette tilfellet blues-musikk. Dette begrunnar han med at det høyrer med til instrumentets tradisjon og kultur, og det opnar mange moglegheiter for dei som vil utvikle ferdigheitene sine vidare. Informant C starta si eiga reise i dette landskapet og det kan forklare kvifor det er naturleg å vektlegge blues-elementer i eigen undervisningspraksis. Blues som ein «enkel form» kan forstås som eit didaktisk grep der elevar kan finne utfordringar tilpassa deira nivå.

Erfaring frå bransjen

Erfaringar frå utøvarlivet kjem til nytte i undervisninga, og særleg når elevar skal spele på konsert eller opptre. Han seier det er mange elevar som er nervøse før dei skal spele for andre, noko han trur skuldast mangel på spele-erfaring. Sjølv har han hatt ein naturleg overgang frå læregutt til utøvar, der ein del av speletrening og øving har foregått nettopp som samspel og opptredener. Å spele til dans var vanlegare før, det var live musikk på ungdomsklubbar og i grendehus. Musikken dei spelte skapte eit skilje til foreldregenerasjonen som ikkje forstod eller viste interesse for det dei heldt på med. Logistikken måtte ordnast sjølv; utstyr, transport

og booking var ein del av det å spele i band. I dag er det vanskjelegare å få spelejobber, og dette går ut over mengdetrengingen med å stå på ein scene, meiner informanten. Difor opplever han at elevane i større grad blir nervøse før dei skal prestere, og slik kan hans bakgrunn vere relevant stoff å ta med inn i undervisninga. Gode rutiner, utvikla gjennom mange år med konsert-speling kan resirkulerast som «snarvegar» for elevane.

T: Så dette er erfaringer du har tatt med deg frå utøvarlivet?

M: Ja eg vil tru det. Det er slik eg førebur meg sjølv, ved å sørge for å fjerne stressfaktorar. [...] Å ta med ekstra alt som kan gå i stykker, at ein gjer noko med det ein *kan* gjere noko med. Då trur eg at det også senker nervøsiteten når ein har gjort det ein kan for å unngå det. Og hvis det går gale likevel så, eg plar bruka eit eksempel, ja hvis eg skal ha noko å samanlikna med, så er det verre hvis ein hjernekirurg har ein dårleg dag.

T: [ler]

M: og då ler dei alltid litt, då får dei senka skuldrane.

Livet som utøvande musikal har gitt informanten verdifulle erfaringar som han kan gje vidare til eleven. Dette treng ikkje berre vere instrumentaltekniske kunnskapar, men ei breiere forståing av korleis bransjen fungerer. Og det er foran eit publikum du verkeleg lærer å spele, seier han. Du treng ikkje berre teknisk dyktigheit, det handlar også om lytting og kommunikasjon.

5.4. INFORMANT D: tradisjon og progresjon

Bakgrunn og vegen inn i undervisninga

Fødd i eit kultursentrum i utlandet vaks informant D opp i ein musikalsk familie. Bestefar var profilert musikal, mora var musikkpedagog og artist, og pianoelevar gjekk inn og ut av huset gjennom heile oppveksten. D bestemte seg tidleg for kva instrument han ville spele, for øvrig ikkje det same som sin musikalske familie, og mottok sin første undervisningstime allereie som 6-åring. Som tenåring (15-18 år) spelte D i band saman med folk som var noko eldre, og han blei spurt om å undervise sine yngre fans (sitat: «Fordi mor mi var lærar skjønte eg korleis eg skulle undervise»). Etter dette har informanten alltid tatt imot elevar. Som bachelorstudent var han blant anna instrumentallærer ein kort periode for elevane som hadde komt inn på studiet, men som ville ha eit par månader med førebuande undervisning før

studiestart. Inspirert av orkestermusikarar som han fekk oppleve på konsertar, fekk informanten etter kvart studere med nokon av desse profilerte elite-musikarane. Han gjekk på ein av landets mest prestisjefylte utdanningar i musikk og flytta etter kvart til Noreg, der han fram til no har jobba som orkester- og kammermusikar, og som gruppeleiar for sin seksjon. Ved sida av orkesterjobben har han elevar ved byens utdanning for utøvande musikk, eit ansvar han tek svært seriøst. Tanken er å byggja opp eit instrumentstudie med ein unik profil som kan konkurrere nasjonalt og internasjonalt med andre skular. Han ønskjer etter kvart å avansere til professor slik at han kan drive forskning som vil auke kompetansen på studiet, men institusjonens reglar har så langt hindra han frå å oppnå dette.

Elevane skal bli betre enn meg

Informant D er vitebegjærlig og undervisninga tilbyr ein moglegheit for han til å utvide sin eigen kunnskap.

Jo eldre eg blir, dess meir innser eg kor mykje eg har å lære, og eg lærer av elevane mine meir enn noko anna.

Eit eksplisitt mål han har for elevane sine er å hjelpa dei til å nå sitt fulle potensiale som musikarar, og gjerne bli betre enn han sjølv er. Eg spør om han har opplevd dette med nokon av sine studentar:

Mange studentar, eg har elevar i profesjonelle jobbar mange stader, og nokon av dei er betre enn meg.

Informant D uttrykkjer eksplisitt, og fleire gongar i intervjuet, kva som er målet når han underviser. Dei kan oppsummerast i to hovudmål:

1) Elevane skal nå sitt fulle potensiale, dei skal bli så gode som dei kan bli. Ein annan stad seier informanten at målet er å gjere studentane til betre musikarar enn han sjølv. D er opptatt av å kombinere teknikk og musikalitet. Han meiner at den musikalske tradisjonen eller «skulen» han kjem frå er veldig teknisk, men manglar ofte musikalitet og kreativitet, og han oppdaga når han kom til Noreg at nordmenn er veldig musikalske. Dette ser han som sitt mål å fusjonere; å skape komplette musikarar som kan konkurrere internasjonalt om dei attraktive jobbane. Søknadsprosessane til slike stillingar foregår som auditionar, og informanten ser det som sin jobb å førebu studentane på denne testen, for med sin bakgrunn kjenner han bransjen og veit kva som ventar ein søkar på eit slikt nivå. For å utvikle desse to musikalske dimensjonane, teknikk og musikalitet, trengs disiplin og refleksjon.

Det å læra, å følja eit konservatorieløp frå 1.klasse til bachelorgrad er ein prosess, og eg tenker at det første året, andre året, kanskje til og med ut i det tredje året så må du vere ganske streng med å korrigere dårlege vanar [...] og vere disiplinert i prosessen. Ikkje at dei ikkje kan endre dette seinere, men dei oppnår ikkje måla sine dersom dei ikkje forstår kva ein læringsprosess er. *Deretter* kan dei ut i frå denne prosessen skape sitt eige uttrykk.

Her seier informanten at teknikken må ligge i bunn for det musikalske handverket.

2) Elevane skal bli sjølvstendige og kunne ta kritiske og reflekterte val.

Eg meiner det er studentens sitt ansvar, antan det er i musikk eller religion eller vitenskap, så *må* dei stille spørsmål. Eg meiner det er studenten sin *jobb* å stille spørsmål. Korleis går me framover hvis vi ikkje kan stille spørsmål ved det me gjer? Så eg oppmodar mine studentar til å stille spørsmål ved sin eigen praksis, til *mine* metodar, til mitt musikkssyn, til det eg gjer. Og det er min jobb å få dei til å tenke sjølv.

Underteikna spør så kva som skil elevar som stiller spørsmål ut av nyskjerrigheit og elevar som opponerer eller gjer seg vanskelige. Informanten seier at dei første åra av utdanninga må elevane vere lydhøre og audmjuke, på dette stadiet lærer dei seg å lære. Og det er først mot slutten av utdanninga, når eleven har bygd opp eit medvitent forhold til eigen læreprosess, at dei kan begynne å kombinere idear frå ulike lærarar og kjelder og skape noko unikt.

Informanten oppmuntrar altså elevane til å oppsøke ulike læringsarenaer og mentorar for å samle så mykje erfaring som mogleg.

Informant D seier han har eit fast rammeverk for sin undervisning, men er opptatt av å tilpasse rammene avhengig av elevens utvikling.

Sjølv om musikk som kunstform ikkje er konkurranse, har informanten eit slags konkurranse-instinkt i måten å skildre sin praksis. Han er opptatt av mental trening, slik ein idrettsutøvar må fokusere for å prestere best mogleg. Privat er informanten framleis ein ivrig øvar; han likar å vere tidleg på jobb, han likar å øve «borte frå instrumentet» (mental øving), og han kallar seg «nerd» fordi han kan fordjupe seg i research på komponistar og deira musikk for å skape ei tolkingsramme når han skal spele eit musikkstykk. Alle aspekt ved utøvarlivet, slik informanten framstiller det, minnar om mentaliteten til ein toppidrettsutøvar.

Informanten er vidare svært ambisiøs på studenten sine vegne og viser til studentar med gode resultat. Og når ein elev har nådd eit høgt nivå kan informanten innta ei anna rolle, nemlig rolla som «den lærende»:

Eg trur det kjem eit punkt i ein elev-lærar-relasjon der læraren stoppar å instruere, og byrjar å stille spørsmål. [...] Den einaste måten eg kan halda fram med å hjelpe eleven som har nådd sitt fulle potensiale, er å finne ut kva som foregår oppi hovudet på den personen.

Slik han sjølv sneik seg inn på konsertar som ung gut og såg sine store idol på konsertscena, slik ønskjer informant D å inspirere sine elevar; «Det er ein lærars jobb å inspirere», seier han. Det er slik han skildrar relasjonen til ein av sine tidlegare mentorar, ein anerkjend muskar som han heldt kontakt med fram til han gjekk bort. Informanten kan fortelja at relasjonen til denne læraren var på eit fagleg og musikalsk plan, ikkje like bra personleg. Han seier:

Me hadde bra kjemi når det kom til å snakke og spele musikk, men utanfor musikken hadde me ikkje så god kjemi.

Relasjonen kan tolkast som profesjonelt og fagleg, og det virkar ikkje som om informanten har hatt noko imot at forholdet har mangla ei nær, personleg dimensjon.

To typar lærarar

Frå musikk-kulturen han tilhørde som student skil informanten mellom to type lærarprofilar:

Eg hadde to lærarar på [konservatoriet] der eg studerte, og den eine kom frå tradisjonen der alt skal gjerast etter boka. «Gjer det *slik* og ikkje still spørsmål, berre gjer som du får beskjed». Den andre var fascinert av korleis studentane lærte og kva dei gjorde, og han var i stand til, på eit individuelt plan, å heve nivået på kvar student, fordi han klarte å relatere seg til dei. Og det er ein del «people skills» og sånne ting. Så ja, eg trur det er to måtar å tenke på når det gjeld undervisning.

Vi ser ein form for undervisning som kjenneteikner lite fleksibilitet i måtar å jobbe på, der eleven skal tilpassast metoden, ikkje omvendt. Informant D fortel kva han meiner er årsaken til at lærarar blir fanga i dette mønsteret:

Lærarar som underviser ut i frå ideen om at «gjer det slik fordi eg seier det, ikkje spør kvifor», eg trur dei er så sjølvsikre fordi dei har blitt fortalt av sine mentorar, eller heltar, at dette er måten å gjere det på.

Instrumentallærarane får status som «heltar». Dei er inspirasjonskjelder som blir tillagt stor autoritet av eleven. Kven vil vel ikkje vere ein god lyttar når det musikalske førebiletet snakkar, dei som er levande eksempel på suksess og alt ein elev streber etter å oppnå?

Informant D seier vidare:

Men det er noko med den studenten som «kjøper» denne metoden. Hvis det er ein berømt lærar som har ein høg posisjon ein eller annan plass, så seier du berre til deg sjølv: «Hvis eg gjer nøyaktig som denne personen seier, så vil eg klare det». Og dei trur så sterkt på det, at

dei veit at når dei skal opptre eller må ta ein audition, så er dei så sjølvsikre på det dei gjer fordi dei har så sterk tru på det læraren har sagt. Og dei gjer det veldig bra opptreden.

Her seier informanten at det er fullt mogleg å bli utøvande, dyktige musikarar når ein følg denne metoden. Det store problemet slik han ser det, er at musikarane som kjem ut i andre enden av eit slikt løp vil mangle kreativitet:

Eg trur berre ikkje at denne personen er i stand til å spele musikalsk fordi dei har aldri blitt utfordra til å *tenke* musikalsk, dei har berre blitt fortald kva dei skal gjere. Og ikkje berre i det eine stykket, men i måten du tilnærmer deg *all* musikk. Det er ingen prosess, du er berre ein maskin som har blitt fortalt kva du skal gjere. Og eg kjenner mange som har suksessfulle karrierer som musikere i den tradisjonen, men dei kjeder seg. Dei tilfører ingenting til musikken fordi dei er programmert til å spele noko på ein bestemt måte, eller tenke på ein bestemt måte. Dei spelar i kvart-kvitt, dei spelar ikkje i fargar.

Informanten fortel ein annan stad om ein kollega som underviste etter dette prinsippet; han meiner at elevane aldri fekk ta tak i sine individuelle utfordringar fordi læraren hadde eit fast løp som studentane skulle følge slavisk.

Han tilpassa seg ikkje etter individet, han var liksom sånn... «du bør kunne det og det», og uansett om du kunne det eller ikkje så spelte det ingen rolle.

Det var også ein annan lærar som hadde ei heilt anna tilnærming til undervisninga. Denne læraren, i tillegg til mora som underviste piano heime i huset der han vaks opp, har vore *modellerande* førebilete for informanten sin eigen undervisningspraksis:

Noko han gjorde som dyktig lærar, som eg forstod tidleg, var at han hadde ingen mal eller «chablon», ei metode som alle skulle gjennom. Eg meiner, han hadde ein metode, men den vart tilpassa utfordringane og styrkene til kvar individuell elev. Og det syntes eg var veldig interessant og noko eg såg mi mor også gjorde som lærar.

Informant D har gjennom oppvekst og musikkutdanning opplevd skjeringspunktet mellom tradisjon og progresjon, frå lærarar som eg vil kalle «metode-orienterte» til lærarar som er «elev-orienterte».

6. DRØFTING AV FUNN

Her forsøker eg å sammenfatte datamaterialet og diskutere funna i lys av teori og forskning som eg tidlegare har presentert. For ordens skuld gjentek eg forskingsspørsmålet:

Korleis skildrar profesjonelle musikarar sin undervisningspraksis og korleis blir slike praksisar konstruert og utvikla?

6.1. Erfaring

Tidlegare erfaring har stor betydning for utviklinga av undervisningspraksisane til mine fire informantar. Dette erfaringsgrunnlaget er ein komplisert struktur og består av fleire aspekt som familiebakgrunn, utøvande musikkaktivitet, samspel med andre, det å vere ein «del av ein kultur» (diskursar i ulike miljø), relasjonar til tidlegare lærarar og erfaring med å instruere og undervise andre. Funna her finn støtte i Loughran (2014) sin modell (omtala i teorikapitlet) der utgangspunktet for ei undervisningspraksis *startar* med erfaringar. Og Berliner (1986) meiner at undervisningserfaring er naudsynt for i det heile bli ein god lærar. Eg har forsøkt å sortere erfaringane som har komt fram i intervju. Dette vil vere ei ganske enkel inndeling og kan nok aldri forsvarast som eit fullverdig bilete, og kategoriane kan nokon stader flyte inn i kvarandre. Slik deler eg inn informantane sitt erfaringsgrunnlag:

- Bakgrunn
- Deltakerbaner i, mellom og utanfor formelle og uformelle læringsarenaer
- Korleis dei sjølv blei undervist på hovudinstrument

6.1.1. Bakgrunn

Informant A, C og D starta å spele i sine lokalmiljø. Korps og band var arenaer der dei utvikla ei varig interesse for instrumentet sitt, og dei kan samanliknast ved at dei tidleg blei gode nok til at kunnskapane i instrumentet vart etterspurt. Slik fekk dei i ung alder erfaring med å instruera og undervise andre. Også B spelte instrument før han tok komposisjonstimar, men som komponist kom altså undervisninga seinere.

Informant B fortel indirekte om ein oppvekst som har vore noko trøblete og at møtet med den første komposisjonslæraren blei desto viktigare fordi dei fann saman både fagleg og personleg. C vaks opp i ei tid då ungdom var i opprør. Det at foreldra ikkje heilt forstod den nye musikken, og det at det ikkje fantes organisert undervisning i sjangeren, gjorde at C måtte finne ut av instrumentet på eiga hand og saman med vener. Dette gjorde han på fleire måtar sjølvstendig, at det å jobbe for å bli god handla om dedikasjon og uthaldenheit for å få tilgang på kunnskap og speletrening. Informant A framstår som ein heilt vanleg gut frå ei bygd der sterke drivkrefter i det lokale musikkmiljøet sørger for å gi A den naudsynte starten han trengte.

Informant D vaks opp i det ein med Lundin (2019) sitt omgrep kan kalle for ein familie med *høg kulturell kapital*; han kom frå eit stort kultursenter i utlandet og hadde etablerte musikarar i familien. I tillegg var mora ei erfaren instrumentalpedagog og tilgangen på store orkesteropplevingar, anerkjende skular og kjende artistar var lettare tilgjengeleg. I eit slikt miljø er det difor ikkje så uventa at informanten skulle finne sin yrkesveg gjennom musikken. Informant D kan med sin bakgrunn seiast å ha dei beste forutsetnader for å bli musikar samanlikna med dei tre andre informantane i dette prosjektet.

6.1.2. Deltakerbaner

Deltakerbaner er Nielsen (1999:112) sin måte å definere vegane mellom ulike praksisfellesskap på høgare musikkutdanning. **Eg vil her utvide omgrepet til også gjelde relevante praksisfellesskap utanfor høgare musikkutdanning.** På denne måten kan ein inkludere all musikalsk aktivitet som informantane har deltatt på før dei eventuelt starta på høgare utdanning, men som vil vere relevant for deira utvikling på instrumentet. Også informant C, musikaren som ikkje har tatt musikkutdanning, har hatt sine *deltakerbaner* gjennom dei ulike læringsarenaer som var tilgjengeleg for han, til dømes ved å lytte og imitere sine musikalske førebilete, å oppsøke ein meister i faget, eller det å spele til dans på lokalet med alt som fulgte med av logistikk, transport, rigging og førebuing.

Innbakt i *deltakerbanene* ligg det mykje undervisning og læring, hvertfall hvis vi nyttar Folkestad (2006) si inndeling i *formelle og uformelle lærings situasjonar*; Folkestad meiner at sjølv om lærings situasjonar kan vere både formelle og uformelle, så kan aldri undervisning vere uformell. I alle situasjonar der nokon har ei leiande funksjon i ei gruppe vil dette vere ei styrt og målretta handling. Skiljet mellom det formelle og uformelle her går altså ikkje ved

personen eller staden dette skjer, som til dømes ein lærar på ein skule. I staden kan ein formell læringssituasjon også tenkast som mindre interaksjonar mellom deltakarar i ei likestilt gruppe, til dømes i ein samspelsituasjon utan dirigent eller lærar. Med denne tolkingsbakgrunnen har informantane i denne oppgåva mykje meir lærings- og undervisningserfaring enn det dei sjølv legg fram på bordet. Jamvel informant C, der hans instrumentalkunnskapar er bygd på lytting og samspel, har vore både «lærar» og «elev» i mange situasjonar. Gjennom dei ulike *deltakerbanene* har mykje *formell undervisning* oppstått i *uformelle læringssituasjonar*. Frå dei var unge har dei vore aktive musikarar i orkestergrupper, vore bandmedlem, hatt samtalar og diskusjonar med medelevar og kollegaer. Eg tenker at dette også kan reknast for å vere relevant erfaringsgrunnlag som har utvikla undervisningspraksisen til informantane.

Meisterlære gjennom *perifer deltaking* grip gjennom desse deltakarbanene; meisterlære som «en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes.» (Nielsen & Kvale, 1999, s.23).

6.1.3. Korleis dei sjølv har blitt undervist på hovudinstrument.

For informantane A, B og D som er klassisk utdanna har tidlegare mentorar og lærarar hatt innverknad på måten dei begrunnar valga dei gjer i sin eigen praksis. Ikkje minst har mindre gode erfaringar og andre eksempel frå instrumentallærarar i miljøet også mykje å seie for retning eller tradisjonar dei ønskjer å styre *unna*.

Informant A har hatt svært gode relasjonar til sine to utvalgte instrumentallærarar. Læraren som var viktigast på det tidlege stadiet var pedagog og ildsjel i musikklivet. Sjølv var læraren ikkje utøvande muskar, men hadde pedagogiske evner og fekk fram mange unge musikarar i bygda. Undervisningsstilen skildrar A som ukonvensjonell og kreativ i kombinasjon med at det blei stilt tydelege krav til øving og innsats, noko som gav resultater og fekk han gjennom opptaksprøvene til høgare musikkutdanning. Den neste læraren blir skildra som dyktig muskar og pedagog. Han kombinerte eit yrkesliv som anerkjent muskar samstundes som han var dedikert instrumentallærar ved fleire høgskular i inn- og utland. A understreker kor godt likt begge lærarane var av elevane og at dei utvikla flinke musikarar på rekke og rad. Dette meiner eg er ein viktig detalj: for kanskje fortel det at meir enn å vere joviale personar, så har vi her å gjere med to mennesker som ikkje berre *liker* å undervise, men at dei også har

kunnskap om læring. I eit slikt læringsmiljø har A fått oppleve ein sunn balanse mellom *fagleg og personleg støtte* (Bø & Hovdenak, 2011) i sine to hovudlærarar.

Informant B starta å interessere seg for komponering tidleg, som 9-10-åring. På grunn av vanskjelege forhold i familien under oppveksta skildrar B sine første komposisjonstimar som «livgivande». Vi kan kanskje sei at eit grunnleggjande behov blei møtt på desse timane, og at det handlar om noko meir enn berre det musikalske? Læraren her greide ovenfor informant B å skape ei atmosfære av nysgjerrigheit og skapartrang. Fleire punkt i artikkelen til Hendricks et al. (2014) fell på plass her når dei seier at kjenneteikna på tilfredsstillande instrumentalundervisning (her: komposisjonsundervisning) er at læraren har fagleg kompetanse og praksis, skapar tryggleik i læresituasjonen, har empati for eleven, og set elev og ikkje prestasjon først. Det informant B skulle ha å innvende på undervisninga, er det han skildrar som ein sterkare konsensus i samtidsmusikkmiljøet om kva som var «rett» eller «bra», og at dette kunne styre kva for satsteknikkar som skulle studerast. I dag er informanten opptatt av å unngå slike favoriseringar av tradisjonar og stilartar, og har prøvd å videreføre den gode samtalen, men utan å styre elevane mot eit bestemt ideal. Den neste læraren, han som fulgte B gjennom komposisjonsutdanninga, hadde ei tilnærming som ikkje passa informant like godt. B tenker at dette har å gjere med at læraren hans på dette tidspunktet var uerfaren (B kallar seg sjølv for «prøvekanin»), og at det stod ikkje på viljen, men dei kommuniserte ikkje like godt. Kjensla av å føle seg misforstått eller latterliggjort var sårbart for hans eigne, skapande prosessar. Persson (1994, 1996) sine formuleringar kan virke ganske krasse mot instrumentallæraren, men ein må også hugse på at han ser situasjonen frå eleven sitt perspektiv, og særleg studentar som er usikre og som opplever samspelet med hovudmentor som krevjande. Persson meiner at *maestro-læraren* som ikkje evner å ivareta elevens mentale *i tillegg* til musikkfaglege behov, kan vere ei hindring for studentens utvikling av eit frimodig kunstuttrykk og eit godt sjølvbilete (Persson, 1996b s.3).

Informant C skildrar ein læringsprosess som har foregått på uformelle læringsarenaer. Green (2014) sine fem punkt om korleis populærmusikaren lærer er veldig treffande for korleis informant C skildrar si reise. Sjølv om C ved eit par anledningar har oppsøkt instrumentalundervisning, så går denne erfaringa berre inn i ei større heilskap, der lytting, speling, turnering og undervisning flyt saman i eit naturleg samspel. Opplæring på instrumentet har foregått som ein samanhengande prosess utan tydelege overgangar mellom læring og praksis, og mellom «læraren» og «den lærande».

Det slår meg at informant D ikkje er like emosjonelt knytt til sine instrumentallærarar i fortida. Han omtalar dei med respekt og den *faglege støtten* (Bø&Hovdenak, 2011) er den dominerande grunnmuren i desse relasjonane. Han fortel at han fekk studere med ein veldig kjend *maestro*, men det store utbyttet her kom ikkje gjennom sjølve undervisninga. Her var det læraren som musikalsk inspirasjonskjelde han siktar til; at han fekk oppleve læraren på scenen saman med orkester og dirigent. Han seier at ein av dei viktigaste rollene som instrumentallærer er å inspirere elevane sine. Det virkar heilt okei for informanten at kjemien mellom han og lærar var ein musikalsk kjemi, og ikkje like mykje på eit personleg, relasjonelt nivå. Bø & Hovdenak (2011) meiner også at jo eldre eleven er, dess meir vil den *faglege støtten* dominere lærar-elev-relasjonen. Og for informant D har dette tydelegvis fungert veldig bra. Det var ein annan instrumentallærer som fungerte som eit førebilete når det gjaldt undervisning. D merka seg at denne læraren var opptatt av å forstå korleis elevane tenkte, og han relaterer denne praksisen til korleis mora også underviste. Informant D har hatt minst to pedagogiske rollemodellar.

I det store og heile kan ein finne likheitstrekk mellom måten informantane blei undervist og korleis dei skildrar sin eigen undervisningspraksis.

6.2. Skildring av eigen undervisningspraksis

6.2.1. Å undervise fordi det er utviklande

Alle skildrar undervisninga som givande, inspirerande og utviklande. Informant A trekk særleg fram det sosiale, at han bryr seg om elevane sine og er ein *relasjonsbyggjar* (jmf. Bø&Hovdenak 2011). B kan sjå mentorering og undervisning som noko verdifullt, særleg når det gir noko attende til hans eigne kreative prosessar. Han seier også ganske direkte at dersom det ikkje har ei uttelling for han, så er heller ikkje vegleing noko han vil drive med.

Det økonomiske er ikkje hovudmotivet for informantane, hvertfall slik dei legg det fram. D går til og med så langt som å sei at han kan jobbe meir på instituttet utan å krevje ekstra løn. C seier han har valgt å undervise om lag 50% fordi han likar det så godt. Dette betyr også at han har valgt bort ein del moglegheiter som frilansar.

A og B seier at det å undervise er noko dei held på med så lenge det gir noko tilbake til dei. Dette syner også at dei er i ein situasjon som økonomisk ikkje krev eit slikt engasjement. Det ligg også ein viss friheit i dette: dei vil drive med det så lenge det er kjekt og dei klarar å

kombinere det med sine utøvande karrierer. B utøver denne friheita også ved å gå meir sporadisk inn og ut av denne type verksemd. Av dei fire informantane er B den som forpliktar seg minst til undervisninga, medan C er den som har valgt å binde seg mest opp til det. A har dei siste åra oppdaga det å undervise som noko stadig kjekkare, og ser ikkje bort frå at han vil drive med undervisning også etter han har pensjonert seg. D har eit enormt engasjement og ønskjer å utvikle instrumentlinja ved å drive forskning og utvide sin eigen og elevane sin kompetanse. Utvikling og ny kunnskap er noko som driv informant D. Det handlar om å gjere elevane til mentalt betre utøvarar, og for å gjere det må dei øvast i å reflektere over alle steg i sin eigen læringsprosess.

Først og framst likar alle informantane å ha elevar. Undervisninga skapar ei dimensjon ved tilværet som er meiningsfull, og det er inspirerende og utviklande for deira eigen del. Å undervise gir altså noko tilbake til informantane sitt virke som utøvarar.

6.2.2. Eleven før metode

Alle informantar ønskjer å ta utgangspunkt i eleven og legge opp undervisninga etter den enkeltes behov. I dette utseget ligg det ein viss kunnskap om det pedagogiske klima me har i skulane i dag som byggjer på prinsippa frå sosiokulturell teori, der elevane skal «læra seg å læra» og tenka kritisk (Udir, 2020).

Eg merkar meg at alle informantar på ein eller annan måte uttrykkjer at det er bra og til og med viktig å la elevane få impulsar frå fleire hald. A legg for eksempel opp til at elevane hans får oppleve seminarar med andre instrumentalistar, eller trekk inn folk han har faglig tillit til når han treng vikar. Informant B er opptatt av å bevare elevens unike evner, tankar og kreative prosessar. Han snakkar om det å ha ein slags «musikalitet» i møte med elevane (dette liknar for øvrig på Karlsen (2006:5) sitt uttrykk, «situasjonsmusikalitet», om lærarens evne til *didaktisk improvisasjon* i møte med elevane). C kartlegg alle nye elevar og prøver å finna ut kva dei er interessert i. På denne måten tek han utgangspunkt i noko elevane sjølv er inspirert eller motivert av. Også D oppfordrar elevane til å oppsøke andre lærarar og skaffe seg erfaring frå fleire arenaer.

Informant D meiner at det fins elevar som «kjøper» seg inn i den *metode-orienterte* undervisninga. Kanskje kan dette koblast med Nerland (2003, 2007) sitt funn, der ho hevdar at elevar som er kjend med læraren sin måte å tenke på og dei gjeldande diskursane i miljøet, har lettare for å dra nytte av undervisninga (Nerland, 2007:413). Ein vesentlig skilnad mellom desse forklaringane ligg i elevsynet; på den eine sida må eleven aktivt *gå inn for* å forstå

lærarens løp. På den andre sida vil ein lærars undervisning treffe dei som *allereie* har same tankegang. Men konsekvensen av begge syn blir at ikkje alle elevar vil blomstre og utvikle seg i ei instrumentalundervisning som forutset at elev og lærar tenker likt.

6.3. Konservatoriet som arbeidsplass

Informant A skildrer eit miljø med lærarar som underviser med det han kallar «tette skott», eller «kokong-undervisning», noko han for øvrig stiller seg kritisk til, fordi elevane dermed ikkje får tilgang på andre impulser. Samstundes fortel han at det er lite samarbeid mellom instrumentallærarar, og at han har stor fridom til å forme undervisninga slik han vil.

Eksempelvis seier han at ein instrumentaltime kan vare 40 min eller 2 timar («Eg føler ikkje det der timegreiene i det heile tatt»).

Instrumentallærarane blir sett opp til, dei blir beundra og idolisert av sine elevar. Dette kjem også fram mellom linjene når informantane fortel om sine eigne karrierer, at val av utdanningsinstitusjon kunne vere påverka av tilgangen til profilerte muskarar. Ein av dei seier at han har fått «studere med legender», men at dei ikkje naudsyntvis var dei beste lærarane han har hatt. Ein annan seier at hvis ikkje han fekk vere elev av ein spesifikk lærar, så hadde han slutta -det var ingen alternativ. Konkrete namn og institusjonar med høg status dukkar opp undervegs i intervjuet, som for å gje autoritet til det informantane seier. Informant D viser eit sterkt personleg engasjement for å utvikle instrumentallinja ved instituttet der han jobbar. Dette er blant anna for å etablere ei attraktiv og konkurransedyktig linje på nasjonalt og internasjonalt nivå som kan tilby elevar ein instrumentalutdanning med unik profil. Og både informant A og D nemner i intervjuet at det fins andre skular i landet med høgare budsjett som dermed blir ansett som meir attraktive av søkarar. Det teiknar seg ein prestisjekultur her, der bestemte miljø, skular og personar blir plassert i eit hierarkisk system, og dei som får «sitte ved mesterens føtter» (Hanken Johansen, 1998:96) har tilgang på «nøklane» til det profesjonelle muskarlivet. Det er interessant at dei dels kritiserer delar av undervisningskulturen og samstundes opprettheld forteljningane om «dei store meistrane» og samanlikningar mellom institusjonar. I Lundin (2019) sin artikkel viser forfattaren korleis instrumentallærarane *posisjonerer* seg ved å trekke inn referansar til meritter og namn som plasserer dei i dette hierarkiet. Dette fenomenet kjem også til syne gjennom A og D sine skildringar av arbeidsplassen og det klassiske konservatoriemiljøet.

Nerland (2003) viser til eit eksempel i doktoravhandlinga si, der studentar på musikkhøgskulen kunne hyre inn vikarar på sin plass i det obligatoriske skuleorkesteret, slik at dei heller kunne delta på eit anna musikkarrangement som har høgare prioritering, noko Nerland kallar *kapitalgivende aktiviteter* (2003:269). Dette er ein praksis som er vanleg i det profesjonelle musikalivet, og elevane veit og erfarer korleis dette fungerer, blant anna gjennom sine eigne lærarar. Dette ser vi eit liknande eksempel på hos informant A. Han har ein undervisningsstilling som eigentleg er meir tidkrevjande enn han har kapasitet til. Når ein spelejobb kolliderer med undervisningsstillinga pleier difor A å skaffe vikar. Ut i frå det informanten seier, virkar det som om val av vikar er noko han i stor grad styrer sjølv, ikkje administrasjonen på skulen der han er tilsett. På denne måten modellerer også informant A for sine elevar korleis ein løysar slike konflikter i arbeidslivet. Samstundes viser A kva som prioriterast når slike kollisjonar oppstår; spelejobbar går av og til foran undervisninga. Ser vi tilbake på eksempelet til Nerland (2003) er det slik elevane også prioriterer; aktivitetar som foregår utanfor skulens regi kan ha ei høgare prioritet fordi det ligg tettare på det autentiske livet som muskar.

6.3.1. Vandrehistoriar om andre instrumentallærarar -kven snakkar sant?

Persson (1994, 1996a, 1996b), Miller (1994) og Austin (1990) åtvarar mot produkt-orienterte lærarar som driv eit sololøp med blikket festa på dei sterke elevane, med det resultat at fruktbar undervisning dermed vil vere tilgjengeleg for svært få musikkstudentar.

«Vandrehistoriar» frå miljøet om den usensitive og/eller einspora meisteren, noko som kan vere ein del av det Nielsen & Kvale (1999) kallar *fagets fortellinger* (sjå 2.2.1.), sirkulerer den dag i dag. Mine informantar har til dømes fortalt liknande versjonar av undervisningspraksisar som dei oppfattar som metode-orienterte framfor elev-sentrerte. Dette er kollegaer som dei kjenner, veit om, eller har høyrdd om gjennom andre kjelder. Sjølv framstiller dei si eiga undervisning som elev-orientert og ønskjer at studentane skal få oppleve inspirasjon frå andre lærarar og erfaringar enn det dei sjølv kan tilby åleine.

Nyare forskning har hjelpe til med å nansere dette synet. Nerland (2003) bekrefter at det framleis fins ein undervisningspraksis på høgare musikkutdanning som ligg tett opptil den *personsentrerte meisterlæra*. Ein praksis som ifølgje Hyry-Beihammer (2010, 2011) og Burwell et al. (2017) og har fått leve skjult i ein slags «hemmelig hage». Forsking i seinere tid har fått fram at biletet er meir sammensatt. Koopman et al. (2007) meiner at dette også har med måten slike skular blir drifta, og at administrasjonen må på banen for nettopp å skape desse møteplassane der instrumentallærarar kan få fagleg påfyll, dele erfaringar og diskutere

praksisen med kvarandre. Dette synet set instrumentallærarane i eit litt anna lys, for kanskje handlar det ikkje alltid om at nokon instrumentallærarar ønskjer å halda på eksklusiviteten til sine elevar, slik informant D hevdar, men at det å jobbe i isolasjon rett og slett er enklare, fordi leiinga ikkje legg til rette for samarbeid mellom avdelingar?

6.3.2. Minst to tradisjonar i instrumentalundervisninga

Slik eg oppfattar instrumentalundervisninga i miljøet der informant A og D jobbar, ser det ut til å vere (minst) to tradisjonar. Den eine tilhøyrer ei meir gamaldags haldning til undervisning, den som kan kallast *personsentrert meisterlære* (Nielsen 1999). Lærarane eg har snakka med beveger seg i eit landskap midt mellom den *personsentrerte* og *desentrerte* meisterlære. Dei føl elevane sine tett, og har ei viktig rolle i studentens liv i utdanninga, men ønskjer å gjera andre praksisfellesskap tilgjengeleg for dei. Koopman et al. (2007) sitt forskingsprosjekt bekrefter dette; instrumentalundervisninga på høgare musikkutdanning er ei praksis i endring.

6.4. Balansen mellom personleg og fagleg støtte

På måten D snakkar om eigen undervisning kan det også virke som om det faglege fokuset står sentralt. Han seier at ein god lærar-elev-kjemi må starte med ein motivert elev. Medan informant A snakkar om elevane sine på ein annan måte. A snakkar om korleis han av og til handterer utanommusikalske problemstillingar, eller prøver å hjelpe den usikre eleven som manglar sjølvtilit. Dette viser ei omsorg og hensyn for heile eleven. A begrunner dette med at musikk handlar om heile mennesket, og dersom han ikkje tek omsyn til det emosjonelle, så føler han heller ikkje at han gjer jobben sin skikkeleg. Men dette er kanskje eit spørsmål om kva eleven har behov for? For informant B var det personlege bandet veldig viktig, sjølv på høgskulenivå.

Bø og Hovdenak (2011) meiner at balansen mellom den *personlege* og *faglege* støtta frå lærar endrar seg med åra; unge elevar treng først og framst personleg støtte, deretter vil det faglege dominere lærar-elev-relasjonen meir ettersom eleven blir eldre. Det er godt mogleg dette er ein god tommelfingerregel, men elevar har ulike behov, uansett alder. Eit eksempel her er informant B og D. Medan informant D har forholdt seg til sine mentorar på eit profesjonelt og fagleg plan då han tok musikkutdanning, opplevde informant B at forholdet til

komposisjonslærer var krevjande, blant anna fordi han følte at han ikkje alltid blei tatt på alvor. Informant A har studert med to lærarar som var unike på den måten at dei var veldig god på å «få det til å fungere» med nesten alle elevar. Når han seier han var «heldig» som fekk oppleve dette fortel det samstundes om ein kultur i instrumentalundervisninga der det ikkje er ein selvfølge at lærar og elev alltid trivst saman. Det må vere meir enn tilfeldigheter som har gitt desse lærarane eit så godt rykte blant elevar. Kanskje klarte dei, som ein av fleire eigenskapar, å vekke det *personlege* og det *faglege* på ein god måte i møte med kvar enkelt elev?

Eg ser for meg at ein god instrumentallærer må kunne ta på seg begge roller og vite kven som først og framst treng ein støttande og raus vegvisar, og kven som har behov for ein mentor som pushar og stiller tydelege krav. Det må bety at ein instrumentallærer kan bli stilt ovenfor ein elev som har størst behov for personleg støtte, og at den faglege utviklinga blir mindre viktig. Då må læraren også vite korleis han eller ho kan vere ein god mentor, sjølv når det faglege fokuset dempast. For å greie det, må instrumentallæraren ha meir enn musikalsk kompetanse. Slik kjem også eg til den same konklusjon som Persson, nemleg at:

To be a formidable artist and a formidable pedagogue may well be attributes of the same individual, but they describe different *roles* as well as different *skills* in different contexts. (Persson, 1994:89)

6.5. Kunnskap om læring og læreprosessar

Når informantane skildrar sin eigen praksis, korleis dei underviser og kva som blir vektlagt, så byggjer dette i stor grad på erfaringar dei har gjort i fortida. Ei blanding av «dette funka for meg» og dette «funka ikkje for meg» har styrt utviklinga i praksisen.

Det er ein informant som i særleg grad er opptatt av å drøfte *faget* undervisning, og som snakkar mykje om *det å undervise*, frå eit fugleperspektiv⁶. Informant D løftar blikket ut over sin eigen praksis og snakkar generelt om kunnskapsutvikling med ord som eg kan kjenne att

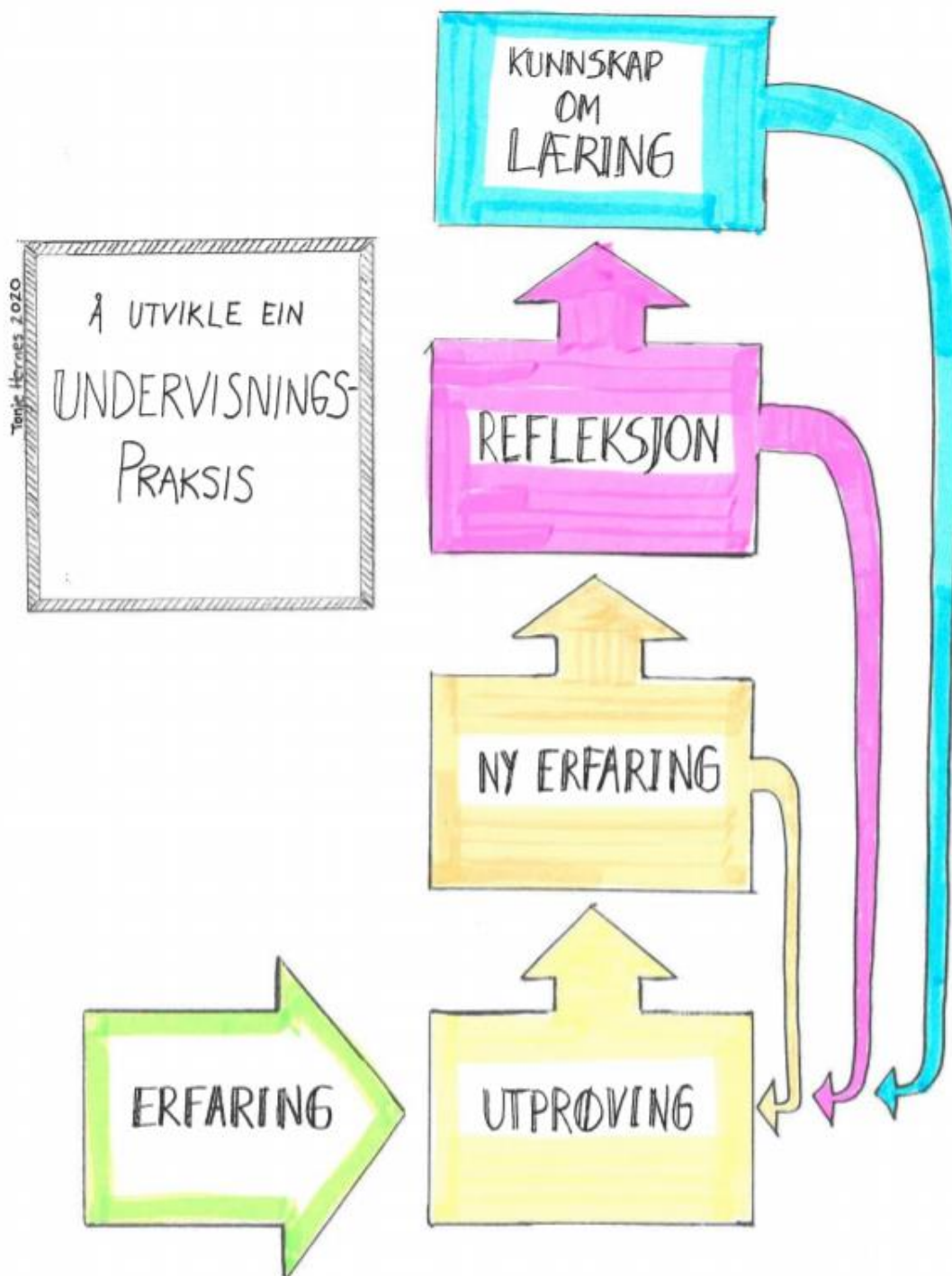
⁶ Her må også eg vere sjølvkritisk; i intervjuet fokuserer eg nemleg mykje på informantane sine egne erfaringar og korleis det har prega deira undervisningspraksis. Kanskje har ikkje A, B og C fått moglegheit til å diskutere sine tankar om læring. Difor ønskjer eg heller ikkje her å komme med antakelser om kven som har eller ikkje har læringskunnskap. Det eineste eg kan slå fast er at informant D *har* det, sidan han bruker mykje av intervjuet på å snakke om dette.

frå vitskapsteorien eg har hatt som masterstudent; elevane må «lære seg å lære», dei må reflektere over eigen læreprosess og dei må våge å stille spørsmål ved det dei gjer.

Informanten likar å halde seg oppdatert på det som skjer i bestemte områder av vitskapen.

Informanten avslører også eit medvitent forhold til sin eigen øvingspraksis (å øve «borte frå instrumentet», gjere research på musikk han skal spele m.m.). Her syner han også visse kunnskapar om øvingslære.

6.6. Modell: «Å utvikle ein undervisningspraksis»



Figur 2 Modell laga av Tonje Hernes 2020

Eg har forsøkt å lage ein modell som illustrerer min forståing av korleis ein undervisningspraksis konstruerast og utviklast. Med utgangspunkt i det som har komt fram i intervju, tidlegare forskning og modellen til Loughran (2014) har eg sjølv prøvd å oppsummere dette materialet på ein oversiktleg og visuell måte. Eg er open for at modellen kan ha svakheiter og diskuterer den gjerne for å forbetre den i framtida. Med denne illustrasjonen prøver eg å vise at det fins fleire «medvittheitsnivå» i undervisningspraksisen. Ein undervisningspraksis utan nokon form for refleksjon (om det i det heile er mogleg), vil gå i ein sirkel, mellom dei to nederste nivåa. For kvart nytt element ein trekk inn, vil også undervisningspraksisen utviklast vidare i eit større omløp.

Det startar med «Erfaringar» som er utgangspunktet for einkvar undervisningspraksis, det hevdar f.eks Loughran (2014) i sin modell som eg har presentert tidlegare i denne oppgåva. Dette er illustrert med den grønne pila.

Når ein først byrjar å undervise handlar dette om å prøve seg fram. Desse forsøka, illustrert som «Utprøving» og «Ny erfaring», kan gå i ein slags sirkel av prøving og feiling. Men etter kvart vil det vere naturleg å tenke grundigare gjennom kvifor ein gjer det ein gjer. Då går ein opp eit nivå i modellen og er innom «Refleksjon» før ein så startar på nytt med utprøving nye metodar eller opplegg. Innafor denne loopen trur eg mykje undervisning foregår, ikkje berre i instrumentalundervisninga til musikarar, men generelt der undervisning skjer.

Erfaringsgrunnlaget er basen i praksisen, men gjennom fleire års praksis vil mange ha tenkt gjennom mange aspekt ved sin undervisning.

Burwell et al. (2017) snakkar om undervisning som utviklast og videreførast i ein «lukka sirkel» frå meister til elev. Faren med dette er at det sjeldan blir tilført nye idear fordi tradisjonen skal konserverast og ikkje utfordrast, *eller* lærarane har ikkje fått høve til å utvikla praksisen vidare fordi administrasjonen gjer for lite for å skape eit kollegialt miljø der erfaringar og idear kan utvekslast.

Det er også eit nivå over «Refleksjon», og dette har å gjere med kunnskap som ein tilfører *utanifrå*, nemleg «Kunnskap om læring». Ein riktigare merkelapp hadde kanskje vore «Anvendt kunnskap om læring», då teoretisk læringskunnskap må vera aktivisert før ein er på dette nivået i sin eigen undervisningspraksis. På dette undervisningsnivået har ein blant anna kjennskap til kva forskning seier om eleven og læreprosessar. Ein slik kunnskap kan vere vanskjelegare tilgjengeleg, fordi ein må antan få den presentert av andre med kjennskap til feltet (som gjennom kurs eller utdanning), eller ein bør vere i eit miljø der denne kunnskapen

delast og oppdaterast (som t.d. i eit lærarkollegium som aktivt jobbar med pedagogisk utvikling). Det kan kanskje også hende at nokon klarar å finne fram til denne kunnskapen sjølv utan dei nemnte forutsetnadane, ganske enkelt ved å ha interesse for faget.

Informant D har med seg pedagogisk tankegods frå heimen, men eg meiner at dette vil gå inn som ein del av hans erfaringsgrunnlag, ikkje som ein direkte «Kunnskap om læring» på øverste nivå. For å komme opp på dette nivået forutset dette at ein har vore innom dei underliggjande stadier. I staden tenker eg at det å ha ei mor som pedagog har gjort læringskunnskap lettare tilgjengeleg seinere i livet, når informanten sjølv har oppsøkt og anvendt sine tidlegare erfaringar med interesse for forskning og vitenskap.

Modellen min gjer det også mogleg å gå tilbake eitt eller fleire nivå. Ifølgje Bauer & Berg (2001) viser studien deira at instrumentallærarar med pedagogikk som kjem ut i arbeidslivet ikkje alltid får brukt kunnskapane frå lærarstudiet. Kunnskap om læring har altså vore tilgjengeleg for dei, men når dei ikkje veit korleis dei skal bruke den i praksis, eller arbeidsplassen ikkje legg til rette for ny pedagogisk tenking, blir dei tvungen inn i ein regressiv posisjon.

Det er også mogleg å tenke seg at ein undervisningpraksis i periodar kan gå i same spor. Etter at ny kunnskap er tilført på øverste nivå, kan det vere naturleg å anvende denne kunnskapen og reflektere over bruken av denne i ein periode framover. Dermed vil praksisen ei tid sirkulere mellom «Utprøving» og «Refleksjon».

7. AVSLUTNING

Når eg las meg opp til denne masteren kunne eg av og til få inntrykk av at det var dumt å byggje ei undervisningspraksis basert på erfaringar. Men slik det sosiokulturelle læringsyn rammar inn alt me kan, så er alle, lærarar og musikarar, *dømt* til å ha erfaringane som utgangspunkt. I dag er difor mi forståing at det er dumt å byggje ei undervisningspraksis basert på erfaring *åleine*. For at ein instrumentallærer skal forstå elevens kognitive behov må ho forstå meir enn kva som stimulerer *eiga* læring. Den som då ukritisk underviser slik ho sjølv har blitt undervist står i fare for å overføre *handlinga* men ikkje *tanken bak*.

Svar på forskingsspørsmåla, kort oppsummert

Korleis skildrar profesjonelle utøvarar sin undervisningspraksis?

- Motivasjonen for å undervise ligg i at det er givande og utviklande for instrumentallærarane. Dei ser det som ein måte å berike sitt eige utøvande, kunstneriske eller utviklande arbeid.
- Informantane er opptatt av at deira undervisning skal ta utgangspunkt i eleven
- Instrumentallærarar på høgare musikkutdanning samarbeider lite seg imellom, eit funn som har støtte i tidlegare forskning.

Korleis blir slike undervisningspraksisar konstruert og utvikla

- Erfaringar (bakgrunn, deltakerbaner og korleis dei sjølv har blitt undervist)
- Kunnskap om læring og læreprosessar
- Positive erfaringar, relasjonar og tankar blir videreført i eigen praksis
- Negative erfaringar, relasjonar og tankar som informantane stiller seg kritiske til har likeeins tilført ein refleksiv dimensjon og gitt informantane ei retning dei styrer unna

Nokre tankar til slutt og forslag til vidare forskning

Gapet mellom intensjon, praksis og oppleving av instrumentalundervisning

Det er eit tema som har spira fram gjennom arbeidet og som har gjort meg merksam på eit fenomen eg kjenner att frå eigen erfaring: forteljingar og vandrehistoriar om andre instrumentallærarar. Det kjem fram fleire eksempel i intervjuar på andre lærarar og deira undervisningspraksis, gjerne stilt i eit dårleg lys. Desse forteljingane fortel blant anna om lærarar som tek mindre omsyn til elevens behov, at undervisninga er «metode-orientert» framfor elevsentrert. Men fleire eksempel er altså ikkje sjølvopplevd. Dei eksisterer, slik eg forstår det, som overleverte forteljingar i musikkmiljøet. Gjennom slike historiar trur eg nokon av mytene om *maestroen* heldt fram i det klassiske konservatoriemiljøet.

Korleis kjem desse historiane ut og rundt? Elev-perspektivet i undervisning er subjektivt. Og i ein kultur som musikkhøgskule og konservatorie, der instrumentallærarane blir tillagt ein sentral posisjon i elevars verd, der kan dårlege møter med læraren vere ei skjellsetjande oppleving for ein ung musikkstudent. Som i eksempelet med informant B, som med sjølv følte på ein sårbarheit som ikkje blei møtt på ein tilfredsstillande måte. Dette kan kanskje vere ei slik kjelde til ei forteljing som går vidare frå munn til munn, og som til slutt mister det perspektivet som gjorde meg interessert i temaet for denne masteroppgåva: nemleg perspektivet til den aktuelle instrumntallæraren.

Og når eg i dette prosjektet går til kjelda for desse historiane, nemleg dei utøvande muskarane, så møter eg engasjerte, reflekterte og kunnskapsrike mennesker som er begeistra for elevane dei til ein kvar tid har. Men korleis vil elevane *sjølv* setja ord på denne undervisninga? Og veit ein lærar om han eller ho har eit frynsete rykte i korridorene? Kva hender når dei blir konfrontert med dette? Difor kunne det vore interessant å spørja: Kor stort er eigentleg gapet mellom intensjon, praksis og oppleving av instrumentalundervisninga til profesjonelle muskarar? Forskingsartiklane til Koopman et al (2007) og Burwell et al. (2017) berører nettopp denne problemstillinga og her ser dei ein dissonans mellom kva lærar og elev seier, og dei meiner at ein måte å tette dette gapet på er å tilrettelegge for at instrumentallærarane får dele sine erfaringar med andre og utvikle ein refleksiv praksis. Persson (1994, 1996a, 1996b) seier meir direkte at muskar-læraren bør få utvide sin pedagogiske innsikt.

Eg har også merka meg det eg vil kalle ein «pedagogikk-skepsis» blant nokon av informantane mine; dette at ei pedagogisk utdanning kan virke begrensande framfor å vere eit verktøy som faktisk kunne forløyse lærarpotensialet i dei. Kor villige er musikal-læraren, som ofte er tilsett i små stillingar, til å ta til seg denne type informasjon dersom dei får tilbodet? Dette er ein skjør balansegang, for eg er klar over at det kan virke stigmatiserande, eller ei fornærming av musikarens faglige integritet, å meine at dei burde få pedagogisk vegleiing. Akkurat dette var eg redd for når eg intervjuar mine informantar: ville dei tru at eg var ute etter å «avsløre» pedagogiske svakheiter? Og er det no alltid slik at pedagogar veit best kva god undervisning er?

Forskinga til Burwell et al. (2017) hevdar til og med at det er mange utdanna musikk lærarar i arbeid som faktisk ikkje får sette dei pedagogiske grepa frå lærarstudiet ut i praksis. Andre eg har snakka med i løpet av skriveprosessen har jobba som musikk lærar i så mange år at dei ikkje hugsar noko av kva dei lærte i pedagogikken, og når eg spør kva dei har tatt med seg vidare er dei usikre på det.

Eg er overbevist om at det fins instrumentallærarar utan pedagogisk bakgrunn der ute som er betre på å ivareta elevens faglige og personlege behov enn mange pedagogar. Samstundes trur eg på Berliner (1986): Pedagogisk utdanning er ikkje eit kriterie for å bli definert som *ekspertlærar*, men mange ekspertlærarar er pedagogar. Dette trur eg har å gjere med at ein får hjelp til å løfte blikket opp frå erfaringar og subjektive opplevingar, og sjå sin eigen praksis i eit større perspektiv.

Det er gledeleg at pedagogikk har blitt eit tilgjengeleg fag for musikkstudentar i dag. Det aukande kravet om profesjonalitet gjer det også vanskjelegare å jobbe i læreverket utan pedagogisk bakgrunn. Informant A kan bekrefte dette når han seier at han anbefalar sine studentar å ta pedagogikk fordi dette opner fleire dører etter studiet. Er det administrasjonen som «overlater» instrumentallærarane til sine isolerte celler, i tru og tillit til at maestroen ivaretar elevane på best mogleg måte, eller viser det seg utfordrande å få til eit kollegialt fellesskap mellom lærarane? Og korleis jobbar eigentleg administrasjonane på skular der ein tilbyr instrumentalundervisning med å sørge for at lærarar jobbar for måla i læreplanen, og ikkje berre sine egne mål for elevane?

Sjølv om mine informantar viser at deira elevsyn er i tråd med den elevsentrerte tankegangen som dominerer læringssynet i vår kultur, så viser også mine funn at det framleis er sterke tradisjonar i konservatoriekulturen for at læraren skal ha stor individuell fridom. Eg trur me

treng dei inspirerande, dyktige og profesjonelle musikarane i instrumentalundervisninga. Elevar vil alltid sjå opp til dei og finne grunnar for sjølv å gå på øvingsrommet. Men eg trur at einkvar undervisningspraksis må få moglegheit til å komme fram i lyset, slik at ikkje berre elevane må utfordrast til å tenka gjennom valga dei tar, det gjeld også me som underviser. Dette gjeld særleg instrumentallærarar som er engasjert i små stillingar, og som elles har lite kontakt med administrasjon og andre lærarkollegaer. Men for å få tilgang på desse verktøya, må ein også komme ut av «den hemmelege hagen».

Avsluttande kommentarar

Augene som ser bestemmer kva som vil komma fram i eit slikt forskingsprosjekt. Eg er ganske sikker på at eg ikkje har klart å løfte alle steinar i dette materialet, og det hadde ikkje forundra meg om noko kan ha blitt oversett undervegs. Slik er det i humaniora; mitt forskarblikk er unikt fordi mine fordommar vil påvirke kva eg oppfattar som interessant og relevant for å svare på problemstillinga. Ei audmjuk erkjenning av at informantane her kan føle seg mistolka eller oversett på noko vis er ein risiko som føl med i eit slikt prosjekt.

Då eg starta denne reisa var det for å få verktøy til å utvikle meg som lærar. Masterprosjektet har gitt meg nye perspektiv på kva god undervisning kan vere. Men også meir enn det: det har gitt betre innsikt i min eigen undervisningspraksis. Dette tek eg no med meg vidare inn i ei livslang læringsprosess. For som kollegaen min sa: «Man lærer så lenge man har elever». Og èin ting veit eg herved sikkert: ingenting oppstår i eit vakuum.

Litteratur

- Agne, K., J. (1992). Caring: the expert teacher's edge. *Educational Horizons*. Vol.70, No.3, s.120-124
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologia Norvegica*. Vol.30 s.97-118
- Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L.Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Arnove, R., F. (2010). Extraordinary Teachers, Exceptional Students. *The Phi Delta Kappan*. Vol.92, No.2, s.46-50
- Austin, J., R. (1990). Competition: Is Music Education the Loser? *Music Educators Journal*. Vol.76, No.6, s.21-25
- Bauer, W., I. & Berg, M., H. (2001). Influences on Instrumental Music Teaching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. No.150, s.53-66
- Berliner, D., C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*. August/september 1986
- Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag as
- Burwell, K., Carey & G., Bennett, D. (2017). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts & Humanities in Higher Education*. Vol.18, s.372-394
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1). Henta frå <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999).
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *B.J.Music Ed.*2006 23:2, s.135-145. Lasta ned 24.05.20 frå <http://www.cambridge.org/core>.
- Gibbs, Graham R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications

- Green, Lucy (2014). *How to Free Your Student's Aural, Improvisation, and Performance Skills*. Oxford University Press
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS
- Hendricks, Karin S., Smith, Tawnya D. & Stanuch, Jennifer (2014). Creating Safe Spaces for Music Learning. *Music Educators Journal*, Vol. 101, No. 1, s. 35-40, lasta opp 09.04.19 frå www.jstor.org
- Hyry-Beihammer, E. K. (2010). Master-apprentice relation in music teaching. From a secret garden to a transparent modelling. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Vol.12, 161-178
- Hyry-Beihammer, E. K. (2011). Narratives in teacher practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*, Vol.13, No. 2, s.199-209
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Universitetsforlaget
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I Sommerro, H. & Steinsholt K. (Red.), *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Cappelen Damm AS
- Koopman, C., Smit, N., Vugt, A. de, Deneer, P. & Ouden, J. (2007). Focus on practice-relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. *Music Education Research*. Vol.9, No.3, s.373-397
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, s.1-13. DOI: 10.1177/0022487114533386
- Lundin, Anna Nørholm (2019) Maestro! Yrkesmusikers sociala praktik, relativa framgång och habitus. *Praxeologi -Et kritisk refleksivt blick på sosiale praktikker*. Vol.1 DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v1i0.1566>
- Nerland, Monika (2003) *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (doktoravhandling). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Nerland, Monika (2007) One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research* 9:3, 399-416
- Næss, Hans Erik & Pettersen, Lene (red.) (2017) *Metodebok for kreative fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1.utg). Ad Notam Gyldendal
- Nielsen, K., (1999). Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*
- Nyeng, Frode (2017) *Hva annet er også sant?* Bergen: Fagbokforlaget
- Miller, R., E. (1994). A dysfunctional Culture: Competition in Music. *Music Educators Journal*. Vol.81, No.3, s.29-33
- Oleson, A. & Hora, M., T. (2013). *Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices*. UFULLSTENDIG
- Persson, Roland, S. (1994) Concert musicians as teachers: on good intentions falling short. *European Journal of High Ability*. 5:1, 79-91, DOI: 10.1080/0937445940050108
- Persson, Roland, S. (1996a) Studying With a Musikal Maestro: A Case Study of Commonsense Teaching in Artistic Training. *Creativity Research Journal*. Vol.9, No. 1, 33-46
- Persson, Roland, S. (1996b) *The Maestro Music Teacher and Musicians' Mental Health*. Innlegg presentert ved 104th Annual Convention of the American Psychological Assosiation in Toronto, Canada, August 9-13, 1996. Henta frå <https://eric.ed.gov/?id=ED406636>
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 88, s.3-18
- Postholm, May Britt (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (Red.). (2012). *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* Oslo: Cappelen Damm AS

Sawyer, K., R. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*. Vol.33, No.2, s.12-20

Tjora, Aksel (2018) *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling* Oslo: Cappelen Damm AS

Utdanningsdirektoratet (2019). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*.

Henta 15.09.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>