



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Instrumentallæreren og gehøret

En kvalitativ undersøkelse av treblåslæreres tanker om gehør og gehørarbeid

Elisabeth Maria López Wulfsberg

Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis, MUS-3902. November 2020

SAMMENDRAG

Denne undersøkelsen studerer tanker om gehør og gehørarbeid hos profesjonelle instrumentalist, gehørarbeid de gjør med sine elever og hvilke sammenhenger som kan finnes mellom disse funnene. Problemstillingen det arbeides ut fra er: *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?* Undersøkelsen tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer og observasjoner med tre instrumentallærere på treblåsinstrumenter som både arbeider som utøvende musikere og underviser ved norske kulturskoler. Utgangspunktet for drøftingen av materialet er Dreyfus og Dreyfus teori om eksperters læring, samt læring gjennom observasjon og imitasjon, hentet fra mesterlæreteorier.

Funnene i undersøkelsen viser at flere sider ved lærernes egne gehørrelaterte ferdighetsutviklinger, samt mesterlærertradisjonens tause ferdighetslæring, har sammenheng med gehørarbeid lærerne gjør i instrumentalundervisningen. Sammenhengene som utpeker seg handler om sammenhengen mellom gehørarbeid og instrument, intonasjon, og observasjon og imitasjon, forstått som å spille for og med elevene i instrumentalundervisningen eller ikke. Undersøkelsen viser at det å begynne med bevisst gehørarbeid tidlig i instrumentalundervisningen mest sannsynlig vil føre til en større opplevelse av sammenheng mellom gehørarbeid og praktisk spilling på instrumentet. Undersøkelsen viser også at intonasjon utpeker seg som et hovedområde i instrumentallærernes opplevelse av gehør og gehørarbeid. Kontrasten mellom lærernes fokus på intonasjon og intonasjonens plass i hørelærefagets fagplaner er stor, noe som kan tyde på at intonasjon trenger mer oppmerksomhet i gehørpedagogisk forskning og diskusjon. Funnene i undersøkelsen viser sammenheng mellom språkbruk og utvikling av et bevisst gehør. Samtidig viser funnene at en del ferdighetsutvikling, som for eksempel stilistiske trekk ved instrumentspill, kan ha bedre utviklingsgrunnlag gjennom taus ferdighetslæring. Undersøkelsen viser i stor grad at bevisstgjøringsprosessen i lærernes gehørferdighetslæring er avgjørende for det gehørarbeidet de gjør i sin instrumentalundervisning.

TAKK

Å skrive masteroppgave var det jeg gledet meg minst til på masterstudiet. Det viste seg å være noe av det jeg lærte aller mest av, både faglig og personlig. «Vi tror at vi vet hvordan livet skal være, men livet blir ikke sånn» (Caspar Seip).

Først og fremst ønsker jeg å takke informantene som har deltatt i undersøkelsen. Takk for at dere sa ja til å dele deres historier med meg. Det er dere som har gjort dette prosjektet mulig. Tusen takk til min fantastiske veileder Hilde Synnøve Blix for all hjelp og støtte underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg vil også takke mine lærere Gro Shetelig og Maria Medby Tollefsen for to svært inspirerende år på masterstudiet i hørelære ved Universitetet i Tromsø. Sammen har dere tre lært meg mer enn dere vet. Studietiden ville heller aldri blitt den samme uten mine nydelige medstudenter Synnøve og Ane Emilie. Takk for korrekturlesing av oppgaven og alle gode samtaler, all støtte, inspirasjon og latter! Til sist vil jeg rette en spesiell takk til Erik for korrekturlesing av oppgaven og utømmelige mengder humor og støtte i hverdagen.

INNHOILDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	1
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
HVEM ER UNDERSØKELSEN INTERESSANT FOR?	3
TIDLIGERE FORSKNING	3
<i>Gehör og instrumentalundervisning</i>	4
<i>Dreyfus og Dreyfus og Mesterlære</i>	7
SENTRALE BEGREPER.....	9
<i>Gehör</i>	9
<i>Gehörarbeid</i>	11
<i>Instrumentallærer og instrumentalundervisning</i>	11
TEORETISK BAKGRUNN.....	13
EKSPERTERS LÆRING – DREYFUS OG DREYFUS	13
<i>Ferdighetsmodellen</i>	15
<i>Kritiske bemerkninger til Dreyfus og Dreyfus</i>	19
MESTERLÆRE	22
<i>Observasjon og imitasjon</i>	23
<i>Taus kunnskap</i>	25
FORSKNINGSMETODE	28
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	28
OBSERVASJON SOM FORSKNINGSMETODE	29
UTVALG.....	30
TRANSKRIPSJON.....	31
ANALYSE	32
UNDERSØKELSENS PÅLITELIGHET	34
UNDERSØKELSENS GYLDIGHET	35
UNDERSØKELSENS AVGRENSNING	36

FUNN	37
DEL 1: EGEN FORSTÅELSE OG BRUK AV GEHØR	37
<i>Forståelse av gehør</i>	37
<i>Gehørutvikling</i>	39
Møtet med gehørarbeid	39
Sangens betydning	41
Allsidige situasjonelle erfaringer	43
<i>Bevissthet rundt intonasjon</i>	44
Intonasjonsøvelser	44
Taus ferdighetsutvikling	45
<i>Intuitive gehørferdigheter</i>	46
DEL 2: GEHØR I INSTRUMENTALUNDERVISNINGEN	48
<i>Gehørarbeid og instrument</i>	48
<i>Arbeid med intonasjon</i>	49
Intonasjonsøvelse	49
Bevisstgjøringsprosessen	51
<i>Observasjon og imitasjon</i>	52
SAMMENLIGNING OG KONKLUSJON	56
GEHØRUTVIKLING – GEHØRARBEID OG INSTRUMENT	56
BEVISSTHET RUNDT INTONASJON – ARBEID MED INTONASJON	57
INTUITIVE GEHØRFERDIGHETER – OBSERVASJON OG IMITASJON	58
KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	60
LITTERATURLISTE	63
VEDLEGG	67
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	67
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV INTERVJU	68

INNLEDNING

Bakgrunn for valg av tema

I jobben som utøvende klarinettist har jeg ofte oppfattet gehør som et ømtålig tema blant musikere. Jeg har opplevd manglende samsvar mellom selvtilliten på instrumentet og selvtilliten i gehørferdigheter, i hvert fall slik det blir uttrykt i samtaler og diskusjoner. Samtidig virker det som om de fleste er enige om at gode gehørferdigheter er avgjørende for å lykkes som musiker. Dette har gjort meg nysgjerrig på instrumentalisters forhold til gehør og i hvilken grad de trener og bruker gehøret sitt bevisst. Kan man være ekspert som utøver, men ikke ha ekspertise på sitt eget gehør? Eller handler det mer om graden av bevissthet rundt sammenhengen mellom gehør og spilling, og å være klar over hvilke ferdigheter man faktisk har?

Selv har jeg alltid likt å arbeide med gehør. Jeg begynte å spille klarinett i kulturskole og skolekorps da jeg var 13 år gammel. I de første årene jeg spilte kan jeg ikke huske å ha hørt snakk om verken gehør eller gehørarbeid, det fikk jeg først møte da jeg begynte på musikklinjen¹ og fikk faget hørelære. I hørelæretimene skjønnte jeg at gehør var viktig og noe man kunne trene opp, og jeg syntes faget var morsomt både på musikklinjen og i videre utdanning. Likevel trakk jeg i liten grad forbindelser mellom gehørarbeid og klarinettspill. Jeg opplevde ikke at vi arbeidet med det samme i hørelæretimene og i klarinettimene, og som student falt det meg ikke inn å etterspørre en sammenheng fra verken gehørlæreren eller klarinettlæreren min. For meg var gehør én ting og spilling noe annet, ikke ulikt den oppfatningen jeg ofte har fått høre fra musikerkollegaer.

Gjennom å studere gehørdidaktikk har jeg utviklet en mye større forståelse for hvordan musikk er bygget opp. Ved å bevisstgjøre og øve på ulike musikalske strukturer opplever jeg større frihet og overskudd når jeg spiller, komponerer, arrangerer og lytter til musikk. Det er også lettere å innstudere, huske og improvisere når jeg forstår de musikalske bestanddelene. «Gehøret er ens egen personlige ressurs, det gir musikalsk forståelse, overblikk og kontroll. Å kunne stole på sitt gehør gir trygghet. Og trygghet er en forutsetning for selvstendighet, som

¹ Musikklinjen tilsvarer dagens «Musikk, dans og drama» med fordypning i musikk. Det er et treårig studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole som gir generell studiekompetanse.

igjen er en plattform for kreativitet» (Øye 2007, s. 192). En slik oppfatning taler for metodikk som inkluderer gehørarbeid i instrumentalundervisningen, og det er i dag min oppfatning at alle musikere, både unge og gamle, amatører og profesjonelle, vil ha glede og utbytte av å trene og utvikle gehørferdigheter i sammenheng med sine tekniske spilleferdigheter.

«På samme måte som vi kan lese og høre tekst inni oss, bør musikere kunne høre et notebilde inni seg» (Blix 2007, s. 178). På bakgrunn av en undersøkelse fra 2005 gjort blant studenter på Musikkonservatoriet i Tromsø, fant professor i hørelære Hilde Blix at mange av studentene slet med evnen til å høre musikk inni seg, og at begynneropplæringen må ta en del av ansvaret for dette. En del forskning viser at musikkstudenter i høyere utdanning først møter bevisst gehørarbeid på musikklinjen, og at de skulle ønske de hadde kommet i kontakt med det tidligere, gjennom instrumentopplæringen (Blix 2007, Øye 2007, s. 179). Disse funnene sammenfaller med mine egne erfaringer, og det har styrket min nysgjerrighet rundt hva slags gehørarbeid som gjøres i instrumentalundervisning i årene før man eventuelt velger å begynne på en musikklinje.

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke profesjonelle instrumentalisters forhold til gehør og studere hva slags gehørarbeid de gjør i sin instrumentalundervisning. Jeg vil benytte anledningen til å fordype meg i læringsteorier som handler om ferdighetslæring og ekspertise, og slik forsøke å oppnå en dypere forståelse av gehøret og gehørarbeidets plass hos instrumentallærere selv og i deres undervisning.

Formål og problemstilling

Formålet med den foreliggende undersøkelsen er å undersøke profesjonelle instrumentalisters forhold til gehør og gehørarbeid, og å belyse gehør og gehørarbeidets plass i instrumentalundervisningen til elever som enda ikke har begynt på musikklinjen. Dette undersøker jeg gjennom å se om det kan finnes noen sammenhenger mellom gehørferdigheter instrumentallærere rapporterer at de bruker som utøvere, og gehørarbeid de gjør med sine elever. Undersøkelsen tar utgangspunkt i intervjuer og observasjoner med tre instrumentallærere på treblåsinstrumenter, som både arbeider som utøvende musikere og underviser ved norske kulturskoler. Problemstillingen for undersøkelsen er derfor som følger:

Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?

For å kunne undersøke problemstillingen nærmere utdypes den gjennom to forskningsspørsmål:

FS-1: Hvordan forstår og bruker instrumentallærere gehøret sitt som utøvere?

FS-2: På hvilken måte får gehørarbeid plass i instrumentalundervisningen?

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker jeg å få innblikk i instrumentallærernes opplevelser av sin egen og sine elevers gehørutvikling, deres egen gehørforståelse og deres gehørbruk som utøvere. Jeg vil undersøke hva lærerne tenker om gehørarbeid i instrumentalundervisningen og observere deres undervisningspraksis. Dermed vil jeg forsøke å finne sammenhenger mellom de to områdene beskrevet i forskningsspørsmålene.

Hvem er undersøkelsen interessant for?

Undersøkelsen vil kunne være av interesse for alle som arbeider, og vil arbeide, med gehør. Den vil være spesielt aktuell for instrumentallærere som ønsker å reflektere rundt sin egen og sine elevers gehørutvikling, og da særlig før elevene møter gehørarbeid på en musikklinje eller i høyere musikkutdanning. Undersøkelsen vil også være interessant for korps- og orkesterdirigenter eller andre som ønsker et dypere innblikk i hvordan instrumentalister generelt, og treblåsere spesielt, tenker og resonnerer rundt gehør.

Tidligere forskning

Jeg vil innledningsvis trekke frem tidligere forskning og andre publikasjoner som har lignende fokusområder og teoretisk grunnlag som den foreliggende undersøkelsen. Først presenteres studier og publikasjoner med tematikk innenfor gehør og instrumentalundervisning, før en gjennomgang av studier som benytter Dreyfus og Dreyfus og mesterlære som teoretisk rammeverk.

Gehör og instrumentalundervisning

I artikkelen «Man vet aldri helt sikkert hva som surrer rundt i hodet på sine elever. Musikk, mesterlære og refleksjon» presenterer Blix (2007) resultatene fra en undersøkelse blant musikkstudenter om hvordan de opplever at sammenhengen mellom noteopplæring og gehør var, i deres tidlige instrumentalundervisning. Blix tar opp hvordan noteopplæring ofte foregår i instrumentalundervisning og utfordringer knyttet til dette. Resultatene viser at de fleste av deltakerne i undersøkelsen opplever å ha fått en nokså teoretisk innføring i notelesing, med vekt på visuell stimulering. Noen studenter forteller om en innfallsvinkel hvor de opplevde notene som koder for hvilke grep de skulle trykke på instrumentet, fremfor koder for lyd, eller toner. «En vanlig problemstilling er at det gehørmessige, altså musikken som notene representerer, blir mindre viktig enn å spille de rette notene» (Blix 2007, s. 178). Over halvparten av studentene kan ikke huske å ha arbeidet med gehør i instrumentalundervisningen, og nesten alle signaliserer at de gjerne skulle ha opplevd en sterkere relasjon mellom gehørarbeid og noteopplæring (Blix 2007, s. 180).

Bjørge Julsrud Bjøntegaards (1999) studie «Klaverutdanning og klaverundervisning. Fra utdanning til jobb i den kommunale musikkskolen» undersøker om de høyere utdanningsinstitusjonenes undervisningsopplegg er relevante for den virkeligheten lærerne møter i musikkskolene (nå kalt kulturskoler). Bjøntegaard presiserer i forordet at studiens overordnede formål er å imøtekomme musikkskolenes ønske om økt kontakt med utdanningsinstitusjonene i Norge. Temaene i studien er blant annet klaverlærerne selv og klaverundervisningen i de kommunale musikkskolene, samt klaverdidaktikk- og praksisopplæring i lærernes studietid. For å nå mange lærere ble datainnsamlingen gjort gjennom spørreskjema i tillegg til andre informasjonskilder som rammeplaner, fagplaner og litteraturstudier. I alt deltok 474 musikkskolelærere og 9 klaverdidaktikk- og praksislærere ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Bjøntegaard finner at om lag 25% av lærerne i studien opplever å ha hatt emnet gehøropplæring mye vektlagt i sin utdanning. Til sammenligning opplever nesten 60% av lærerne med utdanning fra utlandet å ha hatt stort fokus på gehøropplæring i studietiden (Bjøntegaard 1999, s. 76). Lærernes ønske om etterutdanningskurs i gehørspill er tydelig både hos lærere med og uten klaverpedagogisk kompetanse (Bjøntegaard 1999, s. 136). «Ut ifra dette må man kunne antyde at studentene er lite forberedt på å gå (*sic*) inn i en gehørbasert klaveropplæring. Den lave vektleggingen av emnet gir signaler om at norske utdanningsinstitusjoner må utarbeide opplegg for en

systematisk utvikling av fagområdet» (Bjøntegaard 1999, s. 76). Det bør presiseres at studien lar musikkskolelærerne selv definere gehørbegrepet og utfra dette krysse av på skalaen for å vurdere ulike gehørrelaterte spørsmål.

En tidligere studie av gehør i instrumentalundervisning er Are Lægreid Olsens (2015) masteroppgave «Gehørtrening i instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister». Olsen retter, i likhet med den foreliggende undersøkelsen, søkelyset mot: «gehørspill og gehørtrening som skjer utenfor hørelærefaget» (Olsen 2015, s. 2). Olsen gjør dette gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire instrumentallærere, tre blåsere og en gitarist, som alle underviser i enten korps eller kulturskole. Problemstillingen for oppgaven er: *På hvilke måter bruker et utvalg norske instrumentalpedagoger gehørtrening og gehørspill i sin undervisning, og hvordan forholder deres holdning til gehørspill i undervisningen seg til etablerte teorier omkring den musikalske utviklingen hos elever som spiller blåseinstrumenter?* Olsen finner at i instrumentalundervisning består gehørarbeid av blant annet intervalltrening, herming av toner og rytmer, og improvisasjon. Gehøraktiviteter blir i stor grad relatert til lek, motivasjon og spilleglede for elevene som en motvekt til et ensidig fokus på instrumentalteknikk. Olsen presiserer at han i drøftingen av sin problemstilling velger å gjøre et skille mellom notelære og gehørtrening som ulike områder, som så blir gjort til gjenstand for sammenligning.

Ingunn Fanavoll Øyes artikkel «Gehørarbeid i instrumentalundervisningen» tar utgangspunkt i flere studier som kan tyde på at studenter og instrumentallærere ønsker en tydeligere sammenheng mellom instrumentalopplæring og gehørarbeid. Dette blir begrunnet i en opplevd ubalanse mellom plassen gehørtrening får i utdanningene og de kravene til gehørbruk studentene møter som instrumentallærere i arbeidslivet. Øye ser på ulike aspekter som kjennetegner instrumentalundervisning og argumenterer for at utviklingen av spilleferdigheter og gehørferdigheter bør gå hånd i hånd. Gjennom sin innfallsvinkel om å ikke fortelle eleven noe som eleven kan finne ut selv ved å bruke sitt gehør, argumenterer Øye for gehørarbeid som tar utgangspunkt i elevens egen musikkopplevelse og erfaring. Hun kommer også til en slutning om at: «tid brukt på gehørarbeid (med utgangspunkt i musikk eleven selv spiller) er tid man får igjen» (Øye 2007, s. 182).

I avhandlingen «Aural skills and the performing musician: function, training and assessment» fra 2000 presenterer Alison Fiona McNeil sitt forskningsprosjekt hvor hun undersøker om

gehørferdigheter, slik de måles gjennom ABRSM², aktivt påvirker og forbedrer musikkutøving (performance skills). McNeil legger vekt på å utforske hvilke gehørkompetanser som er sentrale for tilfredsstillende musikkutøving. Resultatene av prosjektet viser blant annet at både lærere og elever ofte er lite oppmerksomme på relasjonen mellom gehørferdigheter, definert gjennom ABRSMs tester, og ferdigheter som brukes i musikkutøving. Samtidig kommer det frem at informantene opplever en forskjell mellom gehørferdigheter de bruker i musikkutøving og gehørferdigheter de testes i. Gehørferdighetene de bruker i musikkutøving er innenfor en bredere definisjon enn gehørferdighetene som testes. McNeil konkluderer med at gehørferdigheter, instrumentet og den praktiske musiseringssituasjonen vil være uløselig knyttet sammen. Hun mener derfor at disse fagfeltene også i større grad bør knyttes sammen i musikkutdanningen. Hun etterlyser også et større fokus på sammenhengen mellom gehørferdigheter og spesifikke utfordringer i ulike instrumentgrupper.

Aural skills and the assessment of them have always been isolated; this phenomenon is no longer an «intellectual activity», but a practical one. No longer can aural, kinaesthetic and/or haptic cues be thought of in the abstract; they are directly relational to the instrument-domain and the performance-task in hand.

(McNeil 2000, s. 358)

En aktuell oppgavesamling i denne sammenheng er læreboken «Gehör og instrument – instrumentrelatert gehørtrening i ulike sjangre», skrevet av Jorun Christensen (2017). Christensen har erfaring med at studenter oppfatter gehørtreningsfaget som: «et fag som dreier seg om drilløvelser, da forbindelseslinja til hovedinstrumentet ikke kommer så tydelig frem, og nytteverdien oppleves som begrenset» (Christensen 2017, s. 9). Christensen ønsker å styrke forbindelsen mellom gehørtrening og utøving på hovedinstrumentet og fokuserer hovedsakelig på innstuderingsprosessen som det mest aktuelle stedet å kombinere de to. Boken består av metodiske innfallsvinkler, didaktiske betraktninger og en oppgavesamling.

Anna-Lena Rostvall og Tore Wests (2001) doktorgrad «Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning» har som formål å undersøke hvordan musikkopplæring kan forstås fra et institusjonelt perspektiv gjennom å studere

² ABRSM er forkortelsen for the Associated Board of The Royal Schools of Music, en eksamensnemnd med base i London, Storbritannia som tilbyr musikkksamener på verdensbasis (<https://no.abrsm.org/en/>).

instrumentalundervisning med elever mellom 9 og 35 år. I tillegg ser de på innholdet i 14 svenske nybegynnerbøker skrevet for messinginstrumenter og gitar og studerer dem gjennom en kritisk diskursanalyse. Studien viser at musikken i instrumentaltimene blir behandlet som separate toner knyttet til notasjon og ikke som helhetlige strukturer slik som fraser, rytmefigurer eller melodier. De finner også at musikk eksempeler (referanser til klingende musikk) er nesten fraværende i lærebøkene. «Det tyder på at lyssnandet inte ses som ett redskap för instrumentalundervisningen. Istället blir notbilden det som får representera hela musiken» (Rostvall og West 2001, s. 282 - 283). En annen konklusjonen i studien er at måten den observerte instrumentalundervisningen er organisert på i liten grad legger til rette for at lærer og elev kan diskutere og reflektere rundt læringsprosesser.

De presenterte studiene og publikasjonene tar for seg gehør i instrumentalundervisningen fra flere innfallsvinkler. I mange av dem etterlyses det en sterkere relasjon mellom utvikling av gehørferdigheter og instrumentalferdigheter. Det er også flere funn som viser til en teoretisk noteopplæring med liten tilknytning til den auditive opplevelsen av klingende toner og musikk. Den foreliggende undersøkelsen studerer sammenhenger mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør i sin instrumentalundervisning og kan dermed bidra til å belyse disse problemstillingene.

Dreyfus og Dreyfus og Mesterlære

I artikkelen «Mesterlære – en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis» ser Øyvind Lyngseth (2018) på læring med utgangspunkt i blant annet Dreyfus og Dreyfus' teori om ferdighetslæring. Spørsmålet om praksisfellesskapets³ betydning diskuteres i artikkelen, og Lyngseth kritiserer Dreyfus-brødrene for ikke å ta hensyn til dette aspektet ved læring. Lyngseth viser til Dreyfus' uttalelse om at praksisfellesskapets rolle ikke må forveksles med de nødvendige betingelser som ligger til grunn for ferdighetstilegnelse.

³ Praksisfellesskap er et begrep som brukes i Lave og Wengers teori om situert læring, som representerer en desentrert forståelse av mesterlære (i motsetning til Dreyfus og Dreyfus' personsentrerte mesterlære).

Praksisfellesskapet betegner det totale læringsrommet en lærling tar del i og rommer blant annet de ressursene som ligger hos medstudenter og andre sosiale praksiser i og rundt læringsvirksomheter (Nielsen og Kvale 1999, s. 22).

Styrt forbedring kan finne sted, og finner faktisk ofte sted, kun med eleven og hans trener, og å lære vitenskapelige ferdigheter krever kun at man er lærling med en enkelt forsker som forbilde (...) uten å ha behov for å lære de fellesskapspraksisene som muliggjør den aktuelle vitenskapen eller den aktuelle forskerens rolle i dette fellesskapet.

(Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 67)

Lyngseth mener Dreyfus' uttalelse utelukker bakgrunnen til ervervelse av ny forståelse, en bakgrunn som ikke kan skilles fra verken lærlingens eller mesterens tilhørighet i et eller flere mer eller mindre definerbare praksisfellesskap.

For eksempel, vil forståelsesmessige referencer til (...) grunnleggende forhold som tradition eller sågar smag være uttrykk for en praksistilhørighet, der kan være både anonym og implicit eller eksplisitt utlagt og forstået. Som det er fremført, synes dette forhold at være underkjent i både Dreyfus fremstilling af de fem læringsstadier og i afvisningen af praksisfellesskaber som mulighedsbetingelse for læring.

(Lyngseth 2018, s. 183)

Lyngseth (2018, s. 173) påpeker at instrumentalundervisning som oftest kan beskrives som en tradisjonsrik og gjennomprøvd mesterlærepraksis. Hensikten med artikkelen er å bidra til, samt inspirere og utfordre, instrumentalpedagogisk praksis og forskning på mesterlære, som han i likhet med Nielsen og Kvale (1999, s. 17) mener har fått liten oppmerksomhet i pedagogisk forskning sammenlignet med skoleundervisning.

I masteroppgaven «Med trygghet i gehøret» undersøker Ane Emilie Vold Mickelsson (2020) relasjonene mellom gehørfaget og studenters utøvende virksomhet i høyere musikkutdanning. Mickelsson tar utgangspunkt i gehørlærernes synspunkter og opplevelser gjennom intervjuer og observasjoner. I studien benyttes blant annet teori om mesterlære og Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell i analysen av sammenhengen mellom de to fagene, samt hvilke læringsstrategier som presenteres for studentene. Dreyfus-brødrenes teori brukes til å analysere situasjoner hvor musikkstudentene deles inn i gehørgrupper etter ferdighetsnivå og situasjoner hvor ulike instrumentgrupper krever ulike ferdighetsfokus for å kunne oppnå ekspertise. I tillegg benyttes Dreyfus-brødrenes teori i analysen av at studentene trenes i å orientere seg i musikk med mange forskjellige stemmer. Studentene må lære å velge ut enkelte sider ved oppgaven de vil fokusere på, i tråd med Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell. Gehørlærerne i studien viser bevissthet rundt sitt overordnede ansvar og styrende rolle overfor studentene, noe som Mickelsson beskriver som et kjennetegn på

mesterlærepreget undervisning tydeliggjort gjennom Dreyfus-brødrenes ferdighetsteori (Mickelsson 2020, s. 41).

I masteroppgaven «Mesterlæren – teori, virkelighet og personlighet» benytter Kristin Linnea Backe (2007) blant annet Dreyfus og Dreyfus' teori om ferdighetslæring i en kvalitativ studie av en klaverlæreres undervisning. Backe trekker linjer mellom Dreyfus-brødrenes beskrivelse av delvis uformelle og diffuse faktorer i ferdighetslæring og lærernes fokus på utøverprestasjoner fremfor formell kompetanse hos profesjonelle musikere og instrumentallærere. Hun beskriver også en sammenheng mellom fokus på læring uten å ta hensyn til den sosiale praksisen rundt (Dreyfus og Dreyfus 1999), og musikers store mengde egenøving som i stor grad gjøres alene (Backe 2007, s. 35).

De presenterte studiene benytter, i likhet med den foreliggende undersøkelsen, Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsteori i sammenheng med teorier om mesterlære. Ferdighetsmodellen både kritiseres og anvendes på grunnlag av at den ikke tar hensyn til den sosiale praksisen ferdighetslæring skjer i. Den foreliggende undersøkelsen benytter Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell som sitt sentrale teoretiske grunnlag blant annet fordi modellen tar for seg ferdigheter som skjer intuitivt og som det kan være vanskelig å gjøre rede for. Slike ferdigheter vil være svært relevante når det gjelder en musikers bruk av gehør.

Sentrale begreper

For å sikre en presis forståelse av undersøkelsen, vil jeg nå gi en nærmere beskrivelse av sentrale begreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette er for å tydeliggjøre hvilken forståelse som legges til grunn for begrepene bruk i undersøkelsen.

Gehör

Ordet gehør kommer fra det tyske ordet gehör, som betyr hørsel. Bergby og Blix forklarer skillet vi vanligvis gjør mellom begrepene hørsel og gehør, hvor hørsel refererer til selve hørselsorganets evne til å fange opp og tolke lydbølgers frekvens og styrke: «Man hører, altså er man ikke døv» (Bergby og Blix 2007, s. 15). I definisjoner av begrepet gehør vises det

hovedsakelig til bruk av hørselen i en musikalsk sammenheng, noen ganger presisert som et musikalsk gehør. Bengtsson definerer gehør som: «evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.), og så å kunne fremlegge dette konkret» (Bengtsson 1979, s. 62). Bengtssons definisjon forutsetter at personen har en relevant musikalsk erfaring for å kunne oppfatte og siden fremlegge, musikalske strukturer. Den aktuelle musikalske erfaring, og tilhørende musikalske strukturer, vil kunne variere etter både kultur og musikkgenre (Bergby og Blix 2007, s. 17). I en musikalsk sammenheng vil en erfaring kunne innebære både å lytte til musikk og å delta aktivt.

Bengtssons definisjon innebærer også å kunne fremlegge konkret det man har oppfattet. Det innebærer å kunne reprodusere de aktuelle strukturene selv, enten ved å synge eller spille dem på et instrument, eller også å koble dem til musikkfaglige begrep, noter og symboler. Blix (2007, s. 178) poengterer viktigheten av at noter og symboler fremkaller forestillinger om lyd og ikke bare blir koder for hvilke grep man skal trykke på instrumentet. På denne måten sikrer man koblingen mellom notasjon og musikalsk forestillingsevne. Evnen til å forestille seg lyd forutsetter evnen til musikalsk hukommelse og begge deler omfattes av begrepet audiering⁴.

Keith Swanwick (1994, i Hanken og Johansen 1998, s. 182) deler kunnskap inn i to kategorier: intuitiv og logisk-analytisk. Han presiserer hvordan den logisk-analytiske kunnskapen er avhengig av den intuitive kunnskapen som fundament. Bergby og Blix (2007, s. 17) låner disse begrepene inn i en gehørdefinisjon og beskriver hvordan det intuitive gehøret bygges opp ved å lytte til, etterape og utøve mye musikk i den gjeldende genren og dermed utvikle kodeforsikthet og stilforståelse. Det logisk-analytiske gehøret baseres på bevisst trening av musikalske strukturer. Det vil da, ifølge Bergby og Blix, skje en bevisstgjøringsprosess som former logisk-analytisk kunnskap av og rundt den allerede lagrede, implisitte kunnskapen. Ting man tidligere hørte og gjorde automatisk kan nå kobles til både audiering og lese- og skriveferdigheter i musikk.

Videre i undersøkelsen vil jeg ta utgangspunkt i Bengtssons gehørdefinisjon og se denne i lys av Swanwicks todelte kunnskapsforståelse. Jeg velger videre å benevne gehør med begrepene

⁴ Audiering er Inger Elise Reitans (2006) oversettelse av det engelske begrepet *audiation* lansert av Edwin Gordon. Audiering defineres i denne undersøkelsen som: «en form for mental aktivitet basert både på å lese og/eller å memorere musikkforløp og å kunne gjenkalle dette uten fysisk å frembringe lyden» (Reitan 2006, s. 23).

ubevisst og bevisst i stedet for intuitivt og logisk-analytisk. Dette er blant annet for å unngå en sammenblanding med begreper innenfor Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell, som danner mye av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

Gehørarbeid

Basert på den foregående definisjonen av gehør, vil gehørarbeid i denne undersøkelsen inkludere enhver form for aktivitet som bidrar til å trene og utvikle både det ubevisste og det bevisste gehøret. Øye argumenterer for viktigheten av at gehørarbeid i instrumentalundervisningen bør baseres på elevens egen musikkopplevelse og erfaring: «Først når eleven har et bevisst forhold til elementet og har erfart det musikalsk, kan læreren fortelle hva det heter, hvordan det noteres, osv.» (Øye 2007, s. 181). Denne undersøkelsen har til hensikt å identifisere gehørarbeid i tråd med Øyes beskrivelse som legger vekt på elevens bevisstgjøringsprosess. Samtidig vil det også være undersøkelsens hensikt å identifisere gehørarbeid som i større grad gir eleven et musikalsk erfaringsgrunnlag uten at en bevisstgjøringsprosess ennå har funnet sted. Gehørarbeid instrumentallærerne gjør selv vil i større grad relatere seg til bevissthet rundt gehørarbeidet.

Av hensyn til senere referanser i undersøkelsen, vil det være hensiktsmessig å kort redegjøre for faget *hørelære*. Hørelære sikter til et eget fag der: «eleven skal utvikle sitt musikalske gehør og bruke det konstruktivt i musikalske sammenhenger» (Bergby og Blix 2007, s. 15). I Norge undervises det i hørelære både på musikklinjer og i høyere musikkutdanning, og faget vil for mange unge sangere og instrumentalister være deres første møte med strukturert gehørarbeid (Øye 2007, s. 179). Hørelærefaget kan ha ulike benevninger og innhold, og noen steder opptrer det som et av flere delementer i andre fag. Når det i denne undersøkelsen refereres til hørelære er det undervisningsfaget hørelære ved enten musikklinje eller høyere musikkutdanning det siktes til.

Instrumentallærer og instrumentalundervisning

«Instrumentallærere er utvilsomt en mangeartet yrkesgruppe, med ulike yrkesprofiler, ulike musikkjangrer, ulik utdannelsesbakgrunn, ulike arbeidsforhold og med et vidt spekter av arbeidsoppgaver» (Fostås 2002, s. 17). Instrumentallæreren er i denne undersøkelsen både en

musikkfaglig profesjonell utøver på sitt eller sine instrumenter, samt en erfaren lærer for både nybegynnere og viderekomne musikanter på de aktuelle instrumentene. Undersøkelsen tar utgangspunkt i instrumentalundervisning i kommunale kulturskoler som organiserer sin undervisning i tråd med kulturskolerådets rammeplan fra 2016 «Mangfold og fordypning». Rammeplanen beskriver instrumentallærerens, her benevnt som kulturskolelæreren, mange roller som profesjonsutøver som: pedagog, utøver, leder av små og store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega (Norsk kulturskoleråd 2016).

Instrumentalundervisningen kan legges opp ulikt av de ulike kulturskolene og kan forekomme både som gruppeundervisning og enetimer. Denne undersøkelsen tar kun utgangspunkt i enetimer som kjennetegnes ved at læreren og eleven arbeider i en en-til-en situasjon. Varigheten på enetimene ligger ofte på 25 minutter og gjentas en gang i uken etter en plan som følger skoleårets undervisningsuker.

TEORETISK BAKGRUNN

Dette kapitlet har til hensikt å presentere læringsteoriene som legges til grunn for å finne sammenhenger mellom måten instrumentallærere bruker gehøret sitt på når de utøver sitt instrument som musikere, og gehørarbeid de gjør med sine instrumentalelever. En gjennomgang av Dreyfus og Dreyfus' teori om ferdighetslæring etterfølges av en gjennomgang av ferdighetsmodellens oppbygging og drøfting av noen kritiske spørsmål til modellen. Undersøkelsens teoretiske grunnlag utvides ved å inkludere læring gjennom observasjon og imitasjon, hentet fra mesterlæreteorier. I den sammenheng vil jeg også utdype begrepet taus kunnskap.

Eksperters læring – Dreyfus og Dreyfus

Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus' teori og modell som beskriver prinsipper for tilegnelse av ferdigheter, vil være det sentrale teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen. Som utdannet i henholdsvis filosofi og matematikk, arbeider brødrene ut fra en interesse for å finne: «de nødvendige minimumsbetingelsene for tilegnelse av ekspertise og for mesterlære» (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 68). De er blant annet opptatt av å beskrive ferdigheter som ofte blir glemt eller tatt for gitt, og baserer sitt tankegrunnlag på filosofer som Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Ludwig Wittgenstein:

[They] tried simply to describe everyday experience. They came to the conclusion that perception could not be explained by the application of rules to basic features. Human understanding was a skill akin to knowing how to find one's way about the world, rather than knowing a lot of facts and rules for relating them. Our basic understanding was thus a *knowing how* rather than a *knowing what*.

(Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 4)

Dreyfus-brødrene tar på denne måten avstand fra det de beskriver som grunnlaget for vestlig filosofisk tradisjon, nemlig Platons overbevisning om at verden kan forklares gjennom et system bygget på teoretiske, objektive prinsipper som kan forklare naturen og rettferdiggjøre handlinger (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 2). Slike teoretiske, objektive prinsipper kan presenteres og forsvares gjennom rasjonell argumentasjon, noe de mener er årsaken til idéens popularitet (Ibid.).

Filosofen René Descartes tok et lignende standpunkt som Platon til verden og menneskets opplevelse av den. Descartes' erkjennelse: «Jeg tenker, altså er jeg» peker på at den analytiske bevisstheten er det som initierer våre erfaringer, noe som understøtter den historiske dualismen, adskillelsen mellom kropp og tanke, også referert til som praksis og teori (Duesund 2003, s. 28). Tanken, eller bevisstheten, kommer først og blir dermed overordnet kroppens sansninger. Merleau-Ponty mente derimot at de kroppslige sansningene vi gjør gjennom lukt, smak, syn, hørsel og berøring, kommer før den bevisste refleksjonen rundt erfaringen. Han poengterte at uten kroppslig erfaring har tanken ingenting å reflektere over, og binder refleksjon og kroppslig opplevelse uløselig sammen (Duesund 2003, s. 26). En slik forståelse inkluderer kropp, praktisk dyktighet og erfaring i en utvidet kunnskapsforståelse hvor kropp og tanke eksisterer i kraft av hverandre som en enhet, og dermed en motsats til det dualistiske synet på menneskets væren.

Karen Jensen (1999) kritiserer norsk utdanningstradisjon for å bygge på den historiske forståelsen av kropp og tanke som adskilte deler i mennesket. Hun betegner denne kunnskapstradisjonen som logosentrisk, som kjennetegnes ved:

... en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenhet også når det kommer til praktisk problemløsning. Ut fra denne tenkningen er den skolaske modellen blitt opphøyet og gjort til moralsk målestokk for all utdanning, også de yrkes- og profesjonsrelaterte utdanningene.

(Jensen 1999, s. 6)

Slik beskriver Jensen utdanningens ensrettede fokus på kvantitative og målbare parametere. Dreyfus-brødrene, i tråd med Merleau-Ponty, legger derimot til grunn for sin forståelse at menneskelige avgjørelser vil være en blanding av overveid analyse, intuisjon, og visdom og dømmekraft oppnådd gjennom kroppslig erfaring (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 8). De viser blant annet til dagligdagse handlinger som å gå, sykle og føre en samtale og evnen til å kunne tilpasse alle disse aktivitetene etter de vekslende forholdene rundt. De fleste mennesker tar for gitt at de kan gå når de først har lært det, men forsøk på å gjenskape denne ferdigheten hos kunstig intelligens har vist seg ekstremt vanskelig (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 17). Også sammensatte ferdigheter som bilkjøring eller å spille sjakk på toppnivå beskriver Dreyfus-brødrene som i stor grad styrt av kroppslig og mental intuisjon. Sammenligningen med det å mestre et instrument på høyt nivå blir nærliggende i måten Dreyfus og Dreyfus beskriver ekspertens evne til å reagere raskt og presist i komplekse utøversituasjoner. Slike ferdigheter

beskriver de med «vite hvordan» (knowing how) og er erfaringsbaserte ferdigheter som ofte krever øvelse og gjentakelse for å mestres og vedlikeholdes (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 17).

Ferdighetsmodellen

Gjennom mangeårig forskning på hvordan mennesker i ulike yrkesretninger tilegner seg ferdigheter, har Dreyfus-brødrene utviklet en modell som deler denne prosessen inn i fem stadier. Beskrivelsene og definisjonene av stadiene er hentet fra publikasjonene til Dreyfus og Dreyfus (1986, 1999).

Stadium 1 – Novise

Som nybegynner på et felt trenger eleven at en lærer deler opp og tilrettelegger situasjoner slik at eleven får enkeltstående sider ved en oppgave å forholde seg til, uten å måtte forholde seg til hele situasjonen. Dreyfus-brødrene kaller dette for kontekstfrie trekk. Eleven trenger med andre ord forenklinger, og Dreyfus-brødrene skisserer slike forenklinger gjennom et utvalg regler eller grunnprinsipper som eleven kan forholde seg til på dette tidlige stadiet. Eleven forsøker så å løse de kontekstfrie trekkene av oppgaver eller situasjoner ved hjelp av reglene hun har fått, og læreren kan veilede prosessen ved behov. På denne måten begynner eleven under kontrollerte forhold å samle erfaringer på feltet, og utvikler en «erfaringsbank» som senere vil ekspanderes.

Stadium 2 – Viderekommen begynner

Når eleven etter hvert mestrer å løse oppgaver ved hjelp av de reglene hun har fått, beskriver Dreyfus-brødrene hvordan eleven selv, eventuelt med lærerens veiledning, vil begynne å oppdage andre trekk ved oppgavene som kan være relevante å forholde seg til:

Etter hvert som novisen (stadium 1) får erfaring i å mestre virkelige situasjoner, begynner han eller hun å legge merke til – eller læreren påpeker – klare eksempler på andre meningsfulle sider (trekk) ved situasjonen. Etter å ha sett mange nok eksempler lærer eleven å gjenkjenne disse nye trekkene.

(Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 54)

Ved at eleven sakte, men sikkert, blir i stand til å oppdage de nye trekkene vil hun gjennom gjentatte erfaringer med dem bli mer selvstendig i sine observasjoner og kan føye egenerfarte trekk, så vel som de tidligere kontekstfrie trekkene, til det hun selv klarer å gjenkjenne. Dreyfus-brødrene ser egenerfaring som avgjørende for elevens læring: «Experience seems immeasurably more important than any form of verbal description» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 23).

Stadium 3 – Kompetanse

Som en konsekvens av det økende antall erfaringer eleven gjør gjennom stadium 2, vil hun i følge Dreyfus-brødrene på et tidspunkt oppleve mengden erfaringer som overveldende. Frustrasjon og forvirring kan oppstå som følge av at eleven ennå ikke vet hvordan hun skal forholde seg til den store mengden potensielt relevante trekk hun ser ved en oppgave; hun vet ikke hvilke trekk som er viktigst og hva hun bør prioritere. På dette stadiet vil læreren måtte hjelpe eleven med å tenke ut en plan som strukturerer trekkene i et hensiktsmessig system eller rekkefølge. Ved å etter hvert mestre det å se trekk i strukturerte sammenhenger kan eleven på samme tid forenkle oppgaven og forbedre sine evner.

Når eleven velger en bestemt plan for hvordan hun vil reagere, vil denne påvirke hvordan hun handler overfor mange trekk og ikke lenger ett og ett. Det at valget av en plan vil påvirke mange handlinger, vil gjøre at eleven opplever en følelsesmessig tilknytning til utfallet:

The competent performer (stadium 3), on the other hand, after wrestling with the question of the choice of plan, feels responsible for, and thus emotionally involved in, the product of his choice. An outcome that is clearly successful is deeply satisfying and leaves a vivid memory of the plan chosen and of the situation as seen from the perspective of the plan. Disasters, likewise, are not easily forgotten.

(Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 26)

Det at eleven nå utvikler ansvarsfølelse for sine egne handlinger er et viktig trekk ved kompetanse-stadiet i ferdighetslæring. Elevens følelser blir på denne måten sterkere knyttet til hennes egen prestasjon og hun vil kunne begynne å klandre seg selv dersom noe går galt, fremfor å skylde på dårlige regler eller anvisninger, slik hun i større grad ville gjort i de to første stadiene. På samme måte kan eleven kjenne på større mestringsglede på dette stadiet enn på de to forrige, da hun i større grad enn før vil kunne ta æren når planen fungerer.

Måten læreren veileder elevene i de tidlige stadiene i ferdighetsmodellen, kan betegnes som *stillasbygging* (scaffolding), et begrep som betegner den bevegelige relasjonen mellom lærer og elev, hvor læreren griper inn og hjelper eleven videre der eleven kommer til kort alene (Imsen 2001, s. 161). Begrepet ble oppfunnet av Jerome Bruner og brukes ofte i relasjon til undervisning i den proksimale utviklingssonen, en læringsmodell laget av Lev Vygotsky, som beskriver nettopp hva eleven kan få til med og uten hjelp fra en mer kyndig person (Ibid.). I den foreliggende undersøkelsen vil stillasbygging kunne være beskrivende for en del av observasjon- og imitasjonsprosessen hvor læreren blant annet kan støtte elever ved bruk av sitt eget spill, eller på andre måter velge ut hvor det kan være gunstig å veilede eleven underveis i en læringsprosess.

Stadium 4 – Dyktighet

I følge Dreyfus-brødrene vil eleven i neste stadium bygge videre på mestringsglede og bruke denne som en type positiv forsterkning⁵ i måten hun lærer å prioritere oppgaveløsning på, altså hvilke planer som fungerer godt. Opplevelse av vellykkethet vil forsterke de fordelaktige valgene, mens opplevelse av mislykkethet vil svekke de mindre fordelaktige valgene. Gjennom denne prosessen vil de reglene og grunnprinsippene som først lå til grunn for nybegynneropplæringen utgå. De vil i stedet bli erstattet med at eleven undersøker de kontekstuelle erfaringene hun gjør seg, og på dette grunnlaget velger en passende reaksjonsplan. Ved å trene evnen til å overveie hvilke reaksjoner hun skal iverksette i møte med ulike oppgaver, vil eleven etter hvert oppleve at disse reaksjonsvalgene skjer mer intuitivt enn tidligere. Eleven ser målet med oppgaven og hvilke trekk ved oppgaven som er naturlige fokusområder, men mangler fremdeles en del kunnskap om hvordan, altså hvilken fremgangsmåte, som vil være best egnet. Dreyfus-brødrene forklarer dette med at mengden mulige reaksjoner på et problem vil være betydelig større enn mengden mulige problematiske trekk ved en oppgave. Eleven må derfor resonnerer seg frem til en fremgangsmåte for å løse oppgaven, som hun intuitivt kan se målet med.

⁵ Positiv forsterkning er et begrep hentet fra behavioristisk læringsteori, og betegner noe som får individet til å fortsette en virksomhet. Negativ forsterkning er noe som får individet til å slutte med virksomheten (Imsen 2001, s. 69).

Stadium 5 – Ekspert

Det eleven fremdeles manglet i stadium 4, evnen til intuitivt å velge fremgangsmåte for å løse en oppgave, vil eksperten ha oppnådd. Den tydeligste definisjonen Dreyfus-brødrene gir av en ekspert er altså at hun vil handle helt intuitivt overfor et problem, i alle dets faser:

With expertise comes fluid performance. We seldom «choose our words» or «place our feet» – we simply talk and walk. The skilled outfielder doesn't take the time to figure out where a ball is going. Unlike the novice, he simply runs to the right spot. (...) Tennis players «react» when expert, and, a surprising amount of the time, so do business managers and experienced doctors and nurses when deeply involved in their professional activities.

(Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 32)

Gjennom en kontinuerlig trening av sine reaksjoner oppnår eleven en intuitiv reaksjonsevne innenfor et felt og kan gjennom denne reagere uten bevisst refleksjon og problemløsning, på de situasjonene hun skulle møte. Dreyfus-brødrene poengterer at en ekspert i avgjørende situasjoner også vil bli nødt til å vurdere flere mulige handlinger. De presiserer likevel at slike vurderinger vil dreie seg om å reflektere og vurdere egne intuisjoner, fremfor kalkulerende problemløsning (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 32).

En konsekvens av slike intuitive reaksjoner vil ofte være at eksperten i liten grad klarer å gjøre rede for hvordan og hvorfor hun velger sine handlinger, det «bare skjer». Dagens samfunnsstrukturer verdsetter og foretrekker i stor grad handlingsmønstre som kan forklares eksplisitt og logisk: «slik at det kan føres en rasjonell diskusjon om relevansen og validiteten (gyldigheten) av de isolerte elementene som blir brukt i analysen» (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 58). Dette resonnementet tar utgangspunkt i vår forherligelse av rasjonell tenkning som den rette måten å forstå verden gjennom, med røtter tilbake til Descartes og Platon. En slik kunnskapsforståelse er snevrere enn den kunnskapsforståelsen ferdighetsmodellen baserer seg på.

Kritiske bemerkninger til Dreyfus og Dreyfus

Oppsummert kan man si at ferdighetsmodellen bygger på et progresjonsprinsipp hvor man begynner med bevisstgjøring og, gjennom praktisk erfaring og veiledning, beveger seg mot intuitive reaksjoner:

What should stand out is the progression *from* the analytic behavior of a detached subject, consciously decomposing his environment into recognizable elements, and following abstract rules, *to* involved skilled behavior based on holistic pairing of new situations with associated responses produced by successful experiences in similar situations.

(Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 35)

Å se ferdighetslæring som noe som begynner med bevisstgjøring kan synes å stå i motsetning til den kunnskapsforståelsen ferdighetsmodellen bygger på. Forståelsen av kroppslig sansning som avgjørende for refleksjon vil nødvendigvis kreve at erfaring kommer før bevisstgjøring: «Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen» (Duesund 2003, s. 23). Det at Dreyfus og Dreyfus poengterer progresjon fra analytisk betraktning til intuitiv handling kan dermed kritiseres for ikke å samsvare med deres egen uttalelse: «They came to the conclusion that perception could not be explained by the application of rules to basic features» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 4).

Et alternativt perspektiv kan være å legge mer vekt på Dreyfus-brødrenes fokus på egenerfaring: «Experience seems immeasurably more important than any form of verbal description» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 23). Sitatet beskriver riktignok stadium 2 av ferdighetsmodellen, etter at bevisstgjøring har funnet sted på stadium 1. Hvis en likevel i større grad understreker poenget om egenerfaring, vil én tolkning av ferdighetsmodellen kunne være at en bevisstgjøringsprosess må finne sted på et relativt tidlig tidspunkt i ferdighetstilegnelsen, men ikke nødvendigvis aller først. Man kan dermed se for seg å begynne med kroppens sanselige erfaringer før en på et relativt tidlig tidspunkt også reflekterer rundt disse. Uten en bevisstgjøringsprosess kan man tenke seg at ferdigheter fremdeles kan utvikles, men da til taus kunnskap, eller tause ferdigheter.

En løsning på den nevnte problematikken er å begrense bruken av Dreyfus og Dreyfus' modell til å forstå ferdighetstilegnelse med støtte av undervisning. Dreyfus og Dreyfus poengterer selv hvordan mye av vår ferdighetstilegnelse tidlig i livet er gjort gjennom prøving og feiling i forsøket på å ta etter andre. Denne ferdighetslæringen foregår som regel uten en

bevisstgjøringsprosess, man lærer ganske enkelt ved å imitere til man får det til. Dreyfus-brødrene poengterer i innledningen til en gjennomgang av ferdighetsmodellen: «... men for å gjøre alle mulige stadier i ferdighetsutviklingen så eksplisitte som mulig, vil vi ta for oss en voksen som tilegner seg en ferdighet ved hjelp av undervisning» (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 53). Denne undersøkelsen ser i stor grad på gehør og gehørarbeid i undervisningssituasjoner, noe som rommer denne innfallsvinkelen.

En annen innvending mot ferdighetsmodellen som Dreyfus og Dreyfus selv tar opp i «Mesterlære og eksperter læring» (1999, s. 58), er at modellen kan forstås som elitær og udemokratisk. Et slikt syn begrunnes med et behov for innsikt i prosessene bak beslutningstaking og kontroll med begrunnelsene som ligger bak. Å kunne følge og forstå en beslutningstakingsprosess vil kunne sikre den allmenne rett til å vurdere relevansen og gyldigheten av beslutninger, noe som styrker informasjons- og ytringsfrihet, demokratisk samfunnsdeltakelse og den enkeltes rettssikkerhet (Lovdata 2020). Dette er grunnleggende prinsipper som styrker tilliten til det offentlige, eller staten, og vil være grunnleggende for et fungerende demokrati. Dreyfus og Dreyfus mener at: «dersom en slik kontroll krever at eksperten uttrykker og begrunner de reglene og trekkene som han benytter seg av, blir svaret at en slik kontroll ikke er mulig» (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 58). De viser igjen til samfunnets mistillit til ekspertise som ikke kan bevises vitenskapelig, forstått som eksplisitt og logisk undersøkelse av kvalitative og målbare parametere, og mener derimot at: «there is more to intelligence than calculative rationality» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 36). Dreyfus-brødrene mener det er undervurdert hvordan eksperters ekspertise ikke ligger i å forklare eller bedømme elementene som har gjort dem til eksperter. De er derimot eksperter på sitt spesifikke ferdighetsfelt:

Derfor blir kloke, men ærlige eksperter ignorert, mens autoriteter som ikke er eksperter, men har erfaring i å fremsette overbevisende rettslige vitnesbyrd, er svært etterspurte. Det samme skjer ved psykiatriske høringer, legekongresser og i andre situasjoner hvor tekniske eksperter vitner. Form blir viktigere enn innhold.

(Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 58)

Kritikerne som mener ferdighetsmodellen er elitær og udemokratisk (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 58) baserer seg på en annen kunnskapsforståelse enn det ferdighetsmodellen gjør. Dette gir i utgangspunktet ikke grobunn for enighet, kanskje bortsett fra å anerkjenne hverandres ulike syn på kunnskap. Det bør også bemerkes at Dreyfus og Dreyfus anerkjenner

muligheten for at en ekspert kan bli ensporet i sin innfallsvinkel til et problem, og at det kan finnes like gode, eller bedre, alternativer som ekspertene ikke ser. De oppfordrer derfor eksperter til å være åpne for diskusjon og andre eksperters alternative synspunkter:

Ansvarlig kritikk blir således ikke oppgitt, men erstattet med utveksling av fremstillinger mellom eksperter. Hvis dette fortsatt er for elitært, fordi ikke-eksperten fortsatt ikke kan få tilgang til en slik dialog eller bedømme hvilken ekspert som har rett, må man se den kjensgjerning i øynene at man i betraktning av ekspertisens natur er nødt til å velge mellom en analytisk kritikk som er åpen for alle, og debatt og beslutninger mellom eksperter på høyt nivå.

(Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 59)

Dreyfus og Dreyfus' teori om eksperters læring skaper rom for nytenkning rundt hva kunnskap er og hvordan ferdigheter læres. Det oppstår dermed et behov for å se nærmere på en eventuell forskjell mellom kunnskap og ferdigheter. Hiim og Hippe definerer vårt samfunns positivistisk⁶ pregede kunnskapssyn slik: «Kunnskap blir her definert som teori og anvendelse av teori, og omhandler prinsipper for hva som skal gjøres og begrunnelser om hvorfor. Ferdigheter handler 'bare' om selve utøvelsen, og må læres gjennom trening og erfaring» (Hiim og Hippe 2001, s. 44). En slik definisjon tydeliggjør delingen mellom teori og praksis. Ulike forståelser av kunnskapsbegrepet vil henge sammen med ulike bransjers roller og funksjoner i samfunnet, og vil være nært tilknyttet ulike yrkers ideologier og verdiforankringer (Bjørnsen 2010, s. 3). Bjørnsen kategoriserer ulike kunnskapsformer etter deres grad av artikulerbarhet og plasserer dem på et kontinuum fra implisitt kunnskap (taus, uartikulerbar), via praktisk kunnskap (erfaringsbasert, mer eller mindre artikulerbar, know how, ferdigheter) til teoretisk kunnskap (vitenskap, eksplisitt, evidensbasert, knowing that). Bjørnsen poengterer at oversikten først og fremst er et analytisk grep, og viser til hvordan skillene ikke nødvendigvis viser til ulike typer kunnskap, men til ulike aspekter av kunnskap (Molander 1996, i Bjørnsen 2010, s. 7).

Dreyfus og Dreyfus ferdighetsmodell omhandler primært det praktiske kunnskapsaspektet i Bjørnsens modell, et aspekt som rommer ferdigheter, det vil si kunnskap knyttet til handling. Fra Descartes' «Jeg tenker, altså er jeg» foreslår Duesund (2003, s. 28) at Merleau-Pontys variant kunne vært: «Å være er å kunne», en kunnskapsforståelse som understøtter viktigheten av både taus og bevisst kunnskap. Dreyfus og Dreyfus' teori og modell for

⁶ Positivism er en vitenskapelig tilnæringsmåte med utspring i naturvitenskapene, hvor man søker absolutt kunnskap basert på empirisk grunnlag (Thurén 2013, s. 20-21).

ferdighetstilegnelse knytter kroppslig intuisjon og overveid analyse sammen, som igjen fører til en oppfatning av kropp og tanke som en enhet. Det faktum at modellen rommer en forståelse for ferdigheter som skjer intuitivt, uten at personen nødvendigvis kan redegjøre detaljert for hvordan han eller hun får det til, gjør modellen svært anvendelig i en undersøkelse av musikeres gehørferdigheter. Musikere som befinner seg på et høyt nivå vil nettopp være avhengige av å reagere kontant og intuitivt på stimuli rundt seg.

Mesterlære

«I musikk er mesterlæretradisjonen fremdeles sterk og levende i instrumental- og vokalutdanningen på alle nivåer» (Hanken og Johansen 1998, s. 96). Begrepet mesterlære kan tolkes på flere måter og som et utgangspunkt vil jeg vise til Nielsen og Kvales definisjon:

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. Læringen er innvevd i en gitt sosial praksis, og den er betinget av at lærlingen deltar i denne praksisen.

(Nielsen og Kvale 1999, s. 23)

I den foreliggende undersøkelsen vil jeg bruke en metaforisk tilnærming til begrepet mesterlære. En metaforisk tilnærming fokuserer på det asymmetriske forholdet mellom mester og lærling, noe som gjenspeiler forholdet mellom instrumentallærer og instrumentalelev, som undersøkelsens tar utgangspunkt i. Metaforisk mesterlære står i kontrast til den tradisjonelle mesterlærens historiske utgangspunkt gjennom middelalderens håndverkslaug og deres institusjonelle strukturer (Nielsen og Kvale 1999, s. 20).

Senere års videreutvikling av mesterlærebegrepet har visse kjennetegn som vil være av interesse for undersøkelsens syn på læring. Disse er: *læring gjennom handling* og *evaluering gjennom praksis*, som begge er å finne i Nielsen og Kvales definisjon. Mesterlærens prinsipp om å ikke skille mellom læring og bruken av det lærte gjenspeiles i egenerfaringens viktige rolle i Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell.

Observasjon og imitasjon

En metode som omfattes av mesterlæren er læring gjennom observasjon og imitasjon (Nielsen og Kvale 1999, s. 23). Som benevnningen tilsier viser observasjon og imitasjon til en praktisk læringsform hvor eleven lærer gjennom å observere andres utførelse av oppgaver og aktiviteter for så å forsøke å imitere de samme oppgavene og aktivitetene. Dette beskrives også av Albert Bandura i hans sosial-kognitive læringsteori⁷. I tillegg til å anerkjenne læringen som ligger i å imitere andres atferd, legger Bandura vekt på hvordan vi kan lære av å observere atferden til mennesker rundt oss, og se hvordan det går med dem:

Most of the behaviors that people display are learned, either deliberately or inadvertently, through the influence of example. (...) When mistakes are costly or dangerous, new modes of response can be developed without needless errors by providing competent models who demonstrate how the required activities should be performed.

(Bandura 1971, s. 5)

Bandura legger fire delprosesser til grunn for læring gjennom observasjon og imitasjon. Først må individet bli oppmerksom på den aktuelle ferdigheten. Neste steg er å bevare den aktuelle ferdigheten i minnet lenge nok til å kunne forsøke seg på det samme selv. «I for eksempel musikkopplæring (...) vil det være nødvendig å øve for ikke å glemme hvordan det skulle gjøres» (Imsen 2001, 2. 72). Neste viktige steg, ifølge Bandura, er å gjennomføre en imiterende atferd. Dette kan være en krevende oppgave og individet kan være avhengig av veiledning og korreksjon av læreren (modellen) for å mestre ferdigheten. Til slutt legger Bandura vekt på motivasjonsfaktoren som ligger bak hele prosessen. Motivasjonen kan bestå i at individet sikter mot en form for insentiv (ytre motivasjon), eller også former for indre motivasjon, som å synes at man får til ferdigheten slik som modellen, uten at andre aktivt vurderer situasjonen (Imsen 2001, Bandura 1971).

Ifølge Banduras teori forutsetter læring gjennom observasjon og imitasjon kognitiv aktivitet, gjennom at individet kan danne seg indre forestillinger om hva denne ønsker å utføre og hvordan det skal gå. Lykkes man, vil individet kunne oppleve forsterkning av den utførte

⁷ I sosial-kognitiv læringsteori kalles imitasjon og observasjon ofte for modellæring eller observasjonslæring (Store Norske Leksikon: Albert Bandura).

handlingen (Imsen 2001, s. 73), i tråd med ferdighetsmodellens stadium 4 hvor også forsterkning tas opp som motivasjonsfaktor (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 56).

Montessoripedagogikk⁸ er en retning som benytter seg mye av observasjon og imitasjon, blant annet i musikkundervisning. Burns (2017) beskriver hvordan metodikken brukes til å la barna observere og imitere læreren i en prosess hvor musikken, og ikke det talte språket, dominerer. Tilnærmingen skal legge til rette for at barna danner sin egen forestilling om oppgaven og hvordan de kan nærme seg den. Prosessen kan innebære mye repetisjon for at hvert barn skal kunne følge sin egen læringskurve. Motivasjonen ligger i barnets naturlige trang til å utforske og lære nye ting, som er en grunnleggende innstilling til barnet i Montessoripedagogikk (Montessori Norge 2020). Et annet kjennetegn ved observasjon og imitasjon som brukes, er aldersblandede grupper. Dette står i kontrast til tradisjonelle skoleklasser som deles opp etter alder og slik i stor grad begrenser muligheten til å lære ved å observere og imitere eldre og mer kyndige barn og ungdommer. I tradisjonell skole klassifiseres observasjon og imitasjon mellom elever ofte som juks og blir straffet (Nielsen og Kvale 1999, s. 28). Læring gjennom observasjon og imitasjon er derimot en grunnleggende struktur i både montessoripedagogikk og mesterlære hvor det er lagt opp til å lære av hverandre.

Det er gehør og gehørarbeid som danner utgangspunktet for den foreliggende undersøkelsen. Å undersøke gehør innebærer å undersøke sansning og fortolkning av lyd, i en form som ikke kan observeres. En mer presis variant av begrepet observasjon i undersøkelsen kunne derfor vært lytting, eller til og med sansning, for å romme den vide kunnskapsforståelsen som legges til grunn. Jeg velger likevel å beholde betegnelsene observasjon og imitasjon fordi det er slik den opptrer i annen forskningslitteratur, men med en presisering av at observasjon består av inntrykk fra alle menneskets sanser.

⁸ Montessoripedagogikk praktiseres i henhold til de pedagogiske prinsippene grunnlagt av Maria Montessori. Generelle prinsipper i pedagogikken er at barnet har stor frihet til å påvirke valg av aktiviteter, arbeidsmåter og -steder i arbeidsrommet. Det benyttes eget montessorimateriell og undervisningen foregår i aldersblandede grupper (Montessori Norge 2020).

Taus kunnskap

Et begrep knyttet til observasjon og imitasjon som vil benyttes i undersøkelsen, er taus kunnskap. Taus kunnskap viser til et fagfelts implisitte viten, det vil si ferdigheter, kunnskaper og verdier som overleveres fra mester til lærling, eller fra lærer til elev, uten å være spesifisert verbalt (Nielsen og Kvale 1999, s. 24). Dreyfus og Dreyfus adresserer en type taus kunnskap i måten mesteren kan manifestere: «... en bestemt måte å gripe an tekster og problemer, stille spørsmål og lære av feiltakelser på. Det er mest av alt denne stilen elevene fanger opp og imiterer, selv om de ikke vet at de gjør det» (Dreyfus og Dreyfus 1999, s. 64). Dreyfus-brødrene mener sågar at mesterlære er den eneste læreformen som kan gjøre at elever tar over mesterens stil på denne måten (Ibid.). Blix beskriver en tilsvarende evne hun finner hos utøvende pedagoger når de kan: «... reflektere både fysisk og mentalt, taust og verbalt ...» (Blix 2007, s. 188), og at mesterlære kan bidra til at lærlingen får oppleve disse fenomenene i sitt naturlige miljø. På denne måten får lærlingen internalisert kunnskap: «... uten ord på en mer stabil måte enn den som kan språkliggjøres» (Blix 2007, s. 188). I slike sammenhenger får språket en underordnet rolle. Det betyr ikke at språket ikke kan være av betydning også i mesterlære, men det belyser en viktig side ved læring som ofte kommer i bakgrunnen i en logosentrisk kunnskapstradisjon.

Selve begrepet «taus kunnskap» kan spores tilbake til vitenskapsfilosofen Michael Polanyi's bok *The Tacit Dimension* fra 1967, hvor han lanserer begrepet «tacit knowing» (Mathisen 2007, s. 1). Polanyi mener det uforklarlige i taus kunnskap er knyttet til måten vi utvikler ferdigheter i bevegelse. Slike ferdigheter, for eksempel i relasjon til musikkutøvelse, krever årvåken sansning, noe som setter reflektert tenkning i bakgrunnen. «Dette betyr ikke at vi slutter å tenke, men at vi gjennom den konsentrerte oppmerksomheten får et 'taust' supplement til det vi fra før kan. Når vi har lært ferdigheten, er det enklere å formidle den ved å vise den frem enn ved å beskrive den med ord» (Duesund 2003, s. 55). Polanyi viser til sansene våre, og at tanken følger etter sansning. Dette ser han som et bevis for at alle tanker og kunnskap er forankret i kroppen, og dermed vil også all kunnskap ha sitt opphav i taus kunnskap. Slik argumenterer Polanyi, i likhet med Merleau-Ponty, for å oppheve motsetningen mellom kropp og tanke, eller praksis og teori. Man kan således slå fast at taus kunnskap er: «en grunnleggende sensomotorisk viten som er nødvendig i tilegnelsen av praktisk ferdighet» (Duesund 2003, s. 59). Arve Mathisen poengterer i artikkelen «Den 'tause' misforståelsen» fra 2007 hvordan Polanyi's begrep «tacit knowing» refererer til at taus

og eksplisitt kunnskap virker sammen i erkjennelsesprosessen, ikke som motsetninger slik det ifølge Mathisen ofte feilaktig har blitt forstått. Mathisen understreker dermed Polanyis forståelse om at kropp og tanke er uløselig knyttet sammen.

Robert Schenck (2000, s. 40) sammenligner instrumentalopplæring med morsmåslæring og stiller spørsmål ved språkets viktighet i instrumentalopplæring. Schenck argumenterer på den ene siden for at språk ikke trenger å være en del av musikkundervisning når elevene kan observere og imitere læreren, og viser til folkemusikkopplæring i flere kulturer hvor mer eller mindre ordløs instrumentalopplæring er tilfellet. På den andre siden poengterer han hvordan instrumentalundervisning i dag kan være preget av en del rammefaktorer som reduserer likheten til morsmåslæringens kontekst: «Hur mycket av den naturlige och kontextberoende inläring, som till exempel förekommer inom folkmusiktraditionen och som vi fick erfara när vi tillägnade oss modersmålet, faller bort på vägen till vårt arbete som sång- eller instrumentallärare?» (Schenck 2000, s. 45). Instrumentalundervisningen som den foreliggende undersøkelsen studerer vil dermed, ifølge Schenck, være avhengig av språkbruk i tillegg til taus kunnskapstilegnelse.

Det vil dessuten være riktigere å sammenligne instrumentalopplæring med læring av et nytt fremmedspråk fremfor med morsmållæring, både med tanke på hvor gammel man er når man begynner å spille og mengden tid og krefter som vies oppgaven. Skei (2012) gjør denne sammenligningen i sin masteroppgave om musikalsk improvisasjon:

... fordi man må lære både hjernen og kroppen nye ord, bevegelser, setningsoppbygning og uttale. Det samme gjelder musikk. Her må man (...) lære seg nye, fysiske, instrumentaltekniske bevegelser for å beherske et nytt instrument, samtidig som man skal lære seg den nye syntaksen og normene (språket/dialekten) til det musikalske landskapet man skal bevege seg i ...

(Skei 2012, s. 57)

Det finnes flere teorier om språk og språkets betydning for tenkning. Denne undersøkelsen legger til grunn en forståelse av språket som redskap for å organisere vår indre verden gjennom å anvende språket som meningsfylte symboler når vi tenker: «Språket har med andre ord en direkte funksjon i tankeprosessen og har dermed konsekvenser for våre handlinger» (Imsen 2001, s. 140). En slik forståelse undergraver ikke den tause kunnskapens ikke-verbale innhold, men forutsetter likevel noen form for språklig anvendelse hos eleven, også kun gjennom elevens tenkning.

Problemstillingen i den foreliggende undersøkelsen handler om hvilke sammenhenger man kan finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever. Å bruke og arbeide med gehør vil i stor grad være preget av praktisk erfaring i tillegg til bevisstgjøring. I både Dreyfus og Dreyfus' teori om ferdighetslæring og i mesterlæren, finner man praktisk erfaring som en grunnleggende forutsetning for elevens læring. Dreyfus-brødrene presiserer at de baserer seg på en utvidet kunnskapsforståelse som ser kropp og tanke som uløselig knyttet sammen. Noe lignende kan sies om mesterlære som fremmer taus kunnskap oppnådd gjennom årvåken sansning som en type kunnskap som ikke kan oppnås gjennom reflektert tenkning. Disse læringsteoriene vil danne grunnlaget for fortolkningen av den foreliggende undersøkelsens empiriske materiale. Det vil i tillegg være relevant å reflektere rundt taus kunnskap og språkbruk, og hvilken betydning disse faktorene vil kunne ha for bevisstgjøringsprosessen i læring av gehørferdigheter.

FORSKNINGSMETODE

I det følgende vil jeg redegjøre for de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort for å besvare den foreliggende undersøkelsens problemstilling. Det å studere instrumentallæreres egen bruk av gehør og det gehørarbeidet de gjør med sine elever, krever metoder som gir innsikt i den enkelte lærers oppfatning og forståelse av egen praksis på dette området, samt et inntrykk av deres undervisningspraksis: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 18). Jeg har valgt å gjøre kvalitative forskningsintervjuer med instrumentallærerne i tillegg til observasjoner av noen av deres undervisningstimer. I dette kapitlet vil jeg presentere disse metodene nærmere, samt si noe om bakgrunnen for valg av informanter. Jeg vil også belyse transkripsjons- og analyseprosessen som fant sted etter at intervjuene var gjennomført. Til slutt tar jeg opp noen generelle etiske problemstillinger knyttet til kvalitative forskningsmetoder og hvilke valg jeg har tatt i sammenheng med disse.

Det kvalitative forskningsintervjuet

I forarbeidet til undersøkelsen ble det tidlig klarlagt at kvalitativt forskningsintervju ville være min hovedmetode for innsamling av data. Formålet med undersøkelsen har vært å identifisere det gehørarbeidet instrumentallærerne gjør selv, det gehørarbeidet de gjør med sine elever og hvilke sammenhenger som kan finnes mellom disse funnene. Jeg har med andre ord søkt innsikt i lærernes egne oppfatninger og opplevelser. Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at man søker innsikt og forståelse i motsetning til å søke oversikt og forklaring (Tjora 2017, s. 28). Gjennom å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer har jeg kunnet legge til rette for samtaler med informantene hvor disse kunne fortelle om, og utdype, egne erfaringer.

En av fordelene med kvalitative intervjustudier er at forskeren får muligheten til å følge opp andre spor i samtalen enn det hun hadde sett for seg på forhånd. Den frie samtaleformen gir informantene muligheten til å bringe andre tema på banen som er viktige for akkurat dem (Kleven 2011, s. 38). Mitt ønske om å få innsikt i instrumentallærernes egne oppfatninger og opplevelser gjorde det derfor hensiktsmessig å benytte en relativt fri samtaleform i intervjuene, også kalt en semistrukturert intervjuform. Det semistrukturerte forskningsintervjuet fokuserer på informantens opplevelse av et tema og: «... har som mål å la

undersøkelsespersonen gi en så fri beskrivelse som mulig ...» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 44). Intervjueren vil derfor forberede en del faste spørsmål, men også sørge for oppfølgende spørsmål med utgangspunkt i informantenes fortellinger.

I intervjuene benyttet jeg meg av en intervjuguide (se vedlegg), en liste forhåndsbestemte spørsmål, som sørget for å danne den samme røde tråden i alle intervjuene. For å legge til rette for den frie samtaleformen valgte jeg å ikke ta notater underveis i intervjuene, og heller ta opp samtalen med en lydopptaker som dermed sikret grunnlaget for videre behandling av datamaterialet.

Observasjon som forskningsmetode

Hensikten med undersøkelsen var blant annet å identifisere gehørarbeidet instrumentallærerne gjorde med sine elever i instrumentalundervisningen. Min erfaring er at gehørrelaterte aktiviteter ofte kan finne sted uten at læreren nødvendigvis har identifisert det som gehørarbeid. En observasjonssituasjon kan gi forskeren informasjon om hva mennesker i en situasjon faktisk gjør, hva de sier og hvilken kontekst det hele skjer i (Vedeler 2000, s. 12). I et kvalitativt forskningsintervju er det intervjuobjektene som har fortolket hendelser de baserer sine meninger på, mens i en observasjonssituasjon vil det være forskeren som fortolker det hun observerer. Det syntes derfor hensiktsmessig å supplere intervjuene av instrumentallærerne med observasjon av deres undervisningspraksis, såkalt triangulering (Postholm 2010, s. 132). Triangulering har i denne undersøkelsen innebåret å benytte flere datainnsamlingsstrategier for å kunne identifisere og belyse eventuelle episoder med gehørarbeid fra flere kilder.

Under observasjonene ønsket jeg å være så lite delaktig i undervisningssituasjonen som mulig, det som kalles fullstendig observatør eller fullstendig uavhengig observatør (Postholm 2010, s. 64, Vedeler 2000, s. 18). Forskeren er til stede i rommet hvor handlingene foregår, men observerer fra sidelinjen uten å ta aktivt del i det som foregår i rommet (Ibid.). Jeg plasserte meg så langt unna eleven og læreren som mulig, men ettersom undervisningsrommene alle stedene jeg observerte var relativt små, kan man ikke se bort ifra at undervisningssituasjonene i noen grad ble preget av min tilstedeværelse.

Hos den ene læreren observerte jeg tre elevers instrumentaltimer og hos de andre to lærerne observerte jeg én instrumentaltime hos hver. Alle timene varte omkring 25 minutter bortsett fra en av de tre timene hos den ene læreren, hvor eleven var forsinket og timen ble en del forkortet. Da observasjonen kun strakk seg over få instrumentaltimer vil jeg i hovedsak se datamaterialet herfra som en støtte til datamaterialet fra intervjuene. Episoder fra observasjonene blir likevel gjenstand for analyse. Under observasjonene gjorde jeg lydopptak og noterte i egne observasjonsskjemaer. Å dokumentere observasjonen på denne måten gjorde at jeg i ettertid kunne gå tilbake til materialet og få mer omfattende og korrekte observasjoner enn jeg ellers ville fått.

Utvalg

Bakgrunnen for undersøkelsens tema har blant annet vært min egen erfaring som klarinettelev og måten jeg selv møtte gehørarbeid på. Det var derfor nærliggende å undersøke en lignende type instrumentalopplæring som den jeg har hatt. Det kan også tenkes at gehørarbeid kan oppleves noe ulikt mellom ulike instrumentgrupper, blant annet med tanke på krav til toneproduksjon (Steenstrup 2004, s. 45), og derfor ønsket jeg først og fremst å snakke med treblåslærere. Treblås er en samlebetegnelse på alle blåseinstrumenter som benytter enkelt eller dobbelt rørblad i toneproduksjonen, samt alle typer fløyter. Lærerne jeg intervjuet underviser hovedsakelig på klarinett og saxofon, og alle har erfaring med å spille tverrfløyte.

Mitt neste kriterium var å finne instrumentallærere som i tillegg til å undervise, også har en betydelig del utøvende virksomhet som musikere. Dette var fordi jeg ønsket å se etter sammenhenger mellom måten lærerne bruker gehøret på som utøvere og gehørarbeid de gjør med sine elever. Jeg valgte å spørre treblåslærere som arbeider i ulike kommunale kulturskoler i Nord-Norge. Hovedårsaken til valget av kulturskolen var at forholdene for lærernes undervisning på denne måten ville være relativt like, både med tanke på timenes lengde og organisering. Det at kulturskolelærerne også ble berørt av en felles rammeplan var ikke et av kriteriene for utvalget, men ble likevel et fellestrekk ved informantene. Jeg tok ikke hensyn til lærernes utdanningsnivå eller hvor lang arbeidserfaring de hadde, men valgte å fokusere på kriteriene om utøvende virksomhet og kulturskolen som arbeidsplass. Avgrensningen til Nord-Norge var for å unngå mye tid til reising i forbindelse med

undersøkelsen. Jeg kontaktet instrumentallærerne direkte tidlig på høsten 2019 og observerte og intervjuet dem i november samme år.

Informantene valgte selv ut passende elever til observasjonene. Mitt ønske var at elevene ikke var helt nybegynnere, men samtidig at de ennå ikke hadde nådd alderen for videregående opplæring, da undersøkelsens fokus ligger på gehørarbeid før man eventuelt møter det på en musikklinje.

Informant	Observasjon	Antall observerte undervisningstimer	Intervju
A	12. november 2019	3	15. november 2019
B	19. november 2019	1	20. november 2019
C	26. november 2019	1	26. november 2019

Tabell 1: Oversikt over observasjoner og intervjuer

Transkripsjon

Under intervjuene og observasjonene benyttet jeg meg av en lydopptaker for senere å kunne hente frem og transkribere materialet. «Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 205). I denne sammenhengen har transkripsjon vært overgangen fra talt språk til skriftlig språk. Ved å spille av og navigere i lydopptakene i programmet VLC⁹ kunne jeg skrive ned intervjuene og observasjonene i Word¹⁰. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt både i intervjuene og observasjonene og senere avgjøre hva som ville være relevant å analysere. I observasjonenes tilfelle ble transkripsjonen en veksling mellom å transkribere det som ble sagt og mine formuleringer for å beskrive andre aktiviteter, som spilling, tramping og klapping av rytmer og synging av melodier og tonehøyder.

⁹ VLC er et forhåndsinstallert lydavspillingsprogram på Macintosh datamaskiner.

¹⁰ Word er et tekstredigeringsprogram produsert av Microsoft.

I transkripsjonsprosessen erfarte jeg at sitatene, når de var nedskrevet, ofte virket usammenhengende og at meningsinnholdet kunne være vanskelig å oppfatte. Det er viktig å være klar over at muntlig og skriftlig språk kan arte seg veldig ulikt og at transkripsjoner fra intervjusamtaler dermed kan vise et språk som virker usammenhengende, og som er preget av gjentakelser (Kvale og Brinkmann 2017, s. 205). Likevel er det å omforme forskningsdataene til skriftlig form noe som gjør dem bedre egnet for analyse. Et materiale som er strukturert i tekstform er lettere å få oversikt over, og den grundige gjennomgangen av samtalen vil i tillegg kunne være en begynnelse på analyseprosessen (Kvale og Brinkmann 2017, s. 206). For å ivareta meningsinnholdet i informantenes uttalelser var det til stor hjelp å kunne spille av samtalene flere ganger og notere eventuelle detaljer om blant annet tonefall, humor og ironi underveis i transkripsjonene.

Målet med å analysere materialet man har samlet er å hente ut mening eller fortellinger om et emne, som forskeren kan presentere overfor andre. Kvale og Brinkmann (2017, s. 219) påpeker viktigheten at et typisk kvalitativt forskningsintervju vil ha utspilt seg som en samtale mellom to mennesker og derfor må ses i lys av dette når innholdet blir behandlet i analysen. På denne måten vil analysen bli en fortsettelse av den samtalen man hadde i intervjuet og man unngår å fragmentere materialet så mye at man til slutt sitter igjen med: «en samling ord eller enkeltvise meninger ...» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 218). I transkripsjonsprosessen er det med andre ord viktig å holde fast ved de levende fortellingene som ble fortalt under intervjuet. For å ivareta meningsinnholdet i informantenes uttalelser valgte jeg i transkripsjonene å se bort fra enkelte «tenkelyder» som *eeeh* og *hmm*, samt en del gjentakelser av ord som jeg oppfattet at informantene uttalte som en del av det å «tenke høyt». Enkelte steder syntes det også hensiktsmessig å korte ned deler av sitatene, blant annet noen av mine egne kommentarer, for å formidle informantenes meningsinnhold mer presist. De stedene hvor setninger, eller deler av setninger er kuttet ut, er markert med symbolet (...).

Analyse

Prosessen med å bearbeide undersøkelsens datamateriale har foregått i flere ledd, og valget av materiale fra de transkriberte intervjuene har dannet utgangspunkt for hvilke deler av observasjonsmaterialet som ble brukt. Innledningsvis valgte jeg å ta utgangspunkt i intervju spørsmålene og kategorisere datamaterialet fra intervjuene i henhold til disse, og slik

reducere lengre intervjuuttalelser til en oversiktlig mengde kategorier. Undersøkelsens to forskningsspørsmål som omhandler henholdsvis instrumentallærernes egne opplevelser og gehørarbeid i deres instrumentalundervisning, danner den todelte hovedstrukturen som jeg har beholdt gjennom hele analyseprosessen og i undersøkelsens funnkapittel. Gjennom å sammenligne lærernes uttalelser under intervju spørsmålene, pekte det seg ut noe generell tematikk som la grunnlaget for en mer presis kategorisering. En slik metode beskrives i kvalitativ forskning som induktiv, og defineres som en prosess: «der man observerer et antall tilfeller for [så] å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 224).

På dette tidspunktet ble det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen klarlagt, og prinsipper og begreper herfra dannet grunnlaget for den videre bearbeidelsen av datamaterialet. Før det ble aktuelt å analysere meningsinnholdet i funnene var det hensiktsmessig å hente ut de kategoriene som viste sammenhenger mellom de to forskningsspørsmålene, for slik å kunne svare på undersøkelsens problemstilling: *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?*

Datamaterialet fra observasjonene ble så analysert og sammenlignet med intervju materialet som viste slike sammenhenger. Kombinasjonen av datamateriale fra intervjuene og observasjonene ble deretter gjenstand for en fortolkningsprosess som hadde til hensikt å synliggjøre meningsstrukturer og betydningsrelasjoner utpekt av det aktuelle teoretiske rammeverket. En slik fortolkningskontekst gjør at spørsmålene som stilles til datamaterialet, og svarene som hentes, har en teoretisk ramme. «Fortolkingene vil da mest sannsynlig gå lenger enn til intervju personens selvforståelse, og også lenger enn en fortolking basert på sunn fornuft» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 242).

Fortolkningsprosessen ble en dynamisk prosess mellom undersøkelsens empiriske materiale og det teoretiske rammeverket. Enkelte funn fra intervjuene og observasjonene stilte nye spørsmål til læringsteoriene som gjorde at jeg måtte utforske disse nærmere. Dette gjaldt spesielt fortolkninger av taus kunnskap og bevisstgjøringsprosesser. Abduksjon, eller abduktiv metode: «... er en type resonnering som vi bruker i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå eller forklare noe» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 224). Ved et uventet eller uforståelig funn kunne jeg gjøre en antagelse som kunne forklare funnet og muliggjøre en konklusjon. Analyseprosessen i denne undersøkelsen kan derfor sies å være en blanding av induktiv og abduktiv metode.

Undersøkelsens pålitelighet

Vurderingen av pålitelighet (reliabilitet) trer gjerne inn når man overveier om et forskningsresultat vil bli det samme om andre forskere gjennomfører samme prosjekt på et annet tidspunkt (Kvale og Brinkmann 2017, s. 276). Dette er ikke helt forenlig med den frie samtaleformen et kvalitativt forskningsintervju som oftest har. En fri samtale mellom to personer vil vanskelig la seg gjenta med akkurat samme utfall. Postholm (2010, s. 169) mener at det er en fordel i fenomenologisk¹¹ forståelse å benytte seg av forskernes varierende sensibilitet. Man kan dermed forsøke å sikre undersøkelsens pålitelighet gjennom å søke: «intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora 2017, s.231). For å sikre intern logikk og sammenheng i den foreliggende undersøkelsen, viste det seg nødvendig å stadig veksle mellom analyseprosessen av undersøkelsens empiriske materiale og min forståelse og anvendelse av læringsteoriene som ble benyttet. I denne prosessen fremkom det enkelte dilemmaer og selvmotsigelser mellom datamaterialet og læringsteoriene, som jeg dermed valgte å adressere i teorikapitlet, under «Kritiske bemerkninger til Dreyfus og Dreyfus».

Noe man som forsker bør være oppmerksom på, er hvordan pålitelighet kan sikres gjennom å være bevisst på ordvalg, bruk av ledende spørsmål og å se intervjuobjektene svar i sammenheng med den samtalen som utspilte seg der og da, fremfor å fragmentere materialet ned til løsrevne ord og uttalelser. Både gjennom transkripsjon- og analyseprosess har jeg forsøkt å ivareta meningsinnholdet i uttalelsene gjennom å være bevisst hvilken sammenheng de fant sted i. Det at jeg hadde datamaterialet som lydopptak gjorde at tonefall, pauser og annen ikke-verbal informasjon likevel kunne gjenkalle mye av de helhetlige situasjonene i intervjusamtalene.

Jeg har i forskerrollen forsøkt å være bevisst på mine perspektiver og forforståelse i intervjusamtalene med informantene, og senere også prøvd å møte datamaterialet med et så objektivt utgangspunkt som mulig. Likevel kan jeg ha stilt intervju spørsmål på en ledende måte, eller ved å dele enkelte av mine egne erfaringer som forklaring rundt spørsmål, ha påvirket informantens svar. Postholm (2010, s. 86) bemerker hvordan forskeren kan ses på som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, ikke minst grunnet dennes

¹¹ I fenomenologi er man «... interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden ...» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 33).

aktive rolle i analysearbeidet. Det vil dermed ikke være mulig å unngå at analysen delvis farges av forskerens egne erfaringer, opplevelser og perspektiver.

Undersøkelsens gyldighet

I kvalitativ forskning vil gyldighet (validitet) dreie seg om: «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 276), med andre ord om undersøkelsens slutninger er korrekt utledet fra sine premisser (Ibid.).

For den foreliggende undersøkelsen er det spesielt to forhold man kan stille spørsmål ved med tanke på gyldighet. Det første dreier seg om den opprinnelige problemstillingen som danner grunnlaget for utformingen av intervjuguiden som ble benyttet i intervjuene: *Hva tenker instrumentallærere om gehørutvikling og sin rolle i sine elevers gehørutvikling?* Fokuset i denne problemstillingen lå på gehørutvikling og lærerrollen, og skiller seg noe fra problemstillingen som til slutt ble gjeldende for undersøkelsens funn: *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?* I kategoriseringen av datamaterialet ble det klart at informantene til en viss grad svarte på andre ting enn det jeg stilte spørsmål om. Funnene svarte dermed ikke helt til den opprinnelige problemstillingen, noe som førte til den aktuelle endringen. Kvale og Brinkmann påpeker at slike dilemmaer kan oppstå som en konsekvens av at forskerens oppfatning kan endres og utvides gjennom samtalene med informantene: «De intervjuede får frem nye og uventede aspekter av de utforskede fenomenene, og under analysen av de transkriberte intervjuene kan man få øye på nye nyanser» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 147). I forskning vil gyldighet referere til graden av sannhet i det materialet man har anskaffet, enten man har observert en situasjon eller hatt en intervjusamtale (Vedeler 2000, s.109). Graden av sannhet som kan sies å finnes i det innsamlede datamaterialet må ses i sammenheng med samtalene som utspilte seg under intervjuene. Man kan derfor si at gyldigheten i undersøkelsens funn som sådan ikke svekkes av at problemstillingen ble endret, da årsaken til endringen var innholdet i informantenes svar.

Det andre forholdet ved undersøkelsen som kan diskuteres med tanke på gyldighet, er samsvaret mellom den utvidede kunnskapsforståelsen i undersøkelsens teoretiske rammeverk, og kunnskapsforståelsen som ligger til grunn for undersøkelsens definisjon av et bevisst gehør. Teorier om mesterlære og Dreyfus og Dreyfus' teori om ferdighetsutvikling tar avstand

fra den grunnleggende forståelsen om at verden (og dermed gehør) kun kan forklares gjennom et system bygget på teoretiske, objektive prinsipper som kan presenteres og forsvares gjennom rasjonell argumentasjon (Dreyfus og Dreyfus 1989, s. 2). De legger derimot til grunn for sin forståelse at menneskelige avgjørelser vil være en blanding av overveid analyse, intuisjon, og visdom og dømmekraft oppnådd gjennom kroppslig erfaring (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 8). Undersøkelsens definisjon av et bevisst gehør som gjenkjenning og reproduksjon av musikalske strukturer, oppnådd gjennom en bevisstgjøringsprosess, kan kritiseres for å basere seg på en snevrere kunnskapsforståelse enn den kunnskapsforståelsen det teoretiske rammeverket legger til grunn. Undersøkelsens problemstilling søker å finne sammenhenger mellom bruk av gehør og gehørarbeid og inkluderer dermed både ubevisst og bevisst gehør, hvor det ubevisste gehøret kan sies å representere den utvidede kunnskapsforståelsen. Man kan likevel argumentere for at det oppstår en logisk brist hvis man anser bevisst gehør som en mer utviklet ferdighet enn ubevisst gehør, noe undersøkelsen til en viss grad indikerer.

I tillegg til å ta hensyn til forskningsmaterialets gyldighet og pålitelighet, vil man som forsker ha ansvar for personene som involveres i forskningsprosjektet, enten som observerte deltakere eller intervjuobjekter. Denne studien er registrert hos Nasjonalt Senter for Forskningsdata, NSD, som har vurdert at personvernet blir overholdt i min behandling av personopplysningene til de involverte i undersøkelsen. Informantene er anonymisert i framskrivningen av undersøkelsens funn.

Undersøkelsens avgrensning

Undersøkelsens formål er å se om det finnes noen sammenhenger mellom gehørferdigheter instrumentallærere bruker som utøvere og gehørarbeid de gjør med sine elever. Av hensyn til undersøkelsens omfang og tiden jeg har hatt til rådighet, har det vært nødvendig å begrense forskningen til å dreie seg om lærernes perspektiver. I denne omgang har jeg derfor valgt å ikke gå dypere inn på andre sider ved instrumentalundervisningen som kunne vært interessante og relevante for forskningen, som for eksempel elevenes opplevelser og læringsprosesser.

FUNN

I det følgende kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene jeg har gjort i undersøkelsen. Funnene er basert på intervjuene med de tre instrumentallærerne samt observasjonene av deres instrumentaltimer. Funnene er hentet ut, kategorisert og analysert med den hensikt å best mulig svare på undersøkelsens problemstilling: *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?*

Problemstillingen var utdypet med to forskningsspørsmål som kapitlet er delt inn etter: *Hvordan forstår og bruker instrumentallærere gehøret sitt som utøvere?* og *På hvilken måte får gehørarbeid plass i instrumentalundervisningen?* I del 1 presenteres funn som omhandler instrumentallærernes egen forståelse av gehørbegrepet og deres bruk av gehør som utøvende musikere. Betragtninger rundt lærernes egen gehørutvikling er sentrale samt konkrete måter de selv bruker og trener gehøret sitt på. I del 2 presenteres funn som omhandler gehørarbeid i instrumentalundervisningen. Forholdet mellom instrument og bevisst gehørarbeid tas opp, i tillegg til observasjon og imitasjon i sammenheng med å spille sammen med elevene. I tillegg diskuteres bevisst og ubevisst arbeid med intonasjon. I del 1 av kapitlet er funnene kun hentet fra intervjuet med lærerne. I del 2 suppleres funn fra intervjuene med eksempler fra observasjonene av lærernes instrumentaltimer.

Del 1: Egen forståelse og bruk av gehør

Forståelse av gehør

For å danne et felles grunnlag for kommunikasjonen mellom meg som forsker og informantene, er det viktig at instrumentallærerne får definere hva de legger i begrepet gehør. Noen av lærerne synes til å begynne med at det er utfordrende å konkretisere begrepet: «Ja, men altså det er litt sånn flytende ...» (Lærer A), «... akkurat den definisjonen som man bruker i vitenskapelig forstand, det ... vil jeg ikke tørre å begi meg ut på» (Lærer B). Kjennetegnene lærerne legger i begrepet sammenfaller delvis:

Ja, det er egentlig å vite hva du hører ... tenker jeg. At du kan kjenne igjen mønstre ... både melodisk og om det er harmonisk. Noe mer har jeg ikke tenkt på om det, prøvd å definere det (Lærer C).

Hvis de (elever) hører et musikkstykke at de har sånn bevisst oppfatning kanskje, at det er en del som var før kommer igjen. At det er forskjellige ting som skjer i musikken, at de har en oppmerksomhet ... Alle hører jo det, den lyden, men noen får mye mere informasjon ut av det de hører, ikke sant. Sånn som man klarer å oppfatte et forløp i musikken når man spiller selv, at det er rent, at det er rytmisk (Lærer B).

Relasjonen mellom toner. For gehør handler også veldig mye om (...) å finne ut av hva som skjer rundt deg. (...) Men for meg, det der med gehør det er så ... uff, det er så knyttet opp mot intonasjon. For meg handler det veldig mye om intonasjon altså. Og det er jo ikke bare det, jeg vet jo det (Lærer A).

Lærernes definisjoner sammenfaller ved at de i store trekk oppfatter gehør som evnen til å oppfatte og forstå mønstre i musikken. Lærer C nevner melodi og harmoni, lærer B fokuserer på form, rytme og intonasjon og lærer A har hovedfokuset sitt på intonasjon i tillegg til en generell evne til å orientere seg i musikk. Alle lærerne kan sies å hovedsakelig forstå gehør som noe som hjelper en til å orientere seg i det musikalske lydbildet. Lærer B og C nevner i tillegg bevisstgjøring av musikalske mønstre som et grunnlag for orienteringsevnen.

Instrumentallærernes syn på gehør sammenfaller i stor grad med den første delen av undersøkelsens definisjon av gehør som: «evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.), og så å kunne fremlegge dette konkret» (Bengtsson 1979, s. 62). Lærerne nevner ikke den andre delen av undersøkelsens definisjon, det å kunne gjenskape de samme mønstrene som man har oppfattet. Dette kan si noe om at hovedfokuset til instrumentallærerne ligger på å gjenkjenne og orientere seg etter musikalske strukturer i større grad enn å kunne gjenskape dem selv.

Man kan ikke se bort ifra at instrumentallærernes resonnementer rundt gehørbegrepet preges av at jeg stiller spørsmålet som gehørpedagog i større grad enn som klarinettist. Det å definere gehør fra et hørelæreperspektiv kan være mer utfordrende hvis lærerne opplever å skulle svare riktig på en offisiell gehørdefinisjon, heller enn å ta utgangspunkt i sin egen opplevelse av begrepet.

Gehørutvikling

Møtet med gehørarbeid

Instrumentallærerne forteller om både positive og negative erfaringer i møtet med gehørarbeid. Lærer A og C sier de først møtte bevisst gehørarbeid gjennom henholdsvis hørelærefaget på musikklinje og i høyere musikkutdanning, mens lærer B ble introdusert for det relativt tidlig gjennom sin instrumentallærer:

Jeg husker jeg lærte kvintsirkelen og jeg lærte intervaller og rytmer og sånn ... Så læreren satt nok ved pianoet og, ikke akkorder, men spilte de intervallene for meg ... (Lærer B).

Selv om lærer B møtte bevisst gehørarbeid tidlig, opplevde vedkommende et mangelfullt grunnlag i sitt møte med gehørprøven til høyere musikkutdanning:

Altså jeg må si, da jeg begynte å forberede meg spesielt til opptaksprøve til musikkonservatoriet og sånn, så synes jeg det var et mareritt ... Det var igjen den der gjetteleken, at man skulle finne ut av intervaller og akkorder og sånn. Det hadde jeg ikke gjort før (...) og jeg synes det var så veldig vanskelig (...) fordi nivået var høyt (Lærer B).

Lærer C beskriver en lignende opplevelse av gehørarbeid i høyere musikkutdanning som ukjent og skremmende:

... jeg hadde jo null teoribakgrunn og null gehørmessig trening som gjorde at det var litt sånn «ah, jeg er ikke noe flink i det der, og ...» Men jeg kunne spille rent og ... ikke sant, så da ... måtte jo ha gehør, tenkte jeg. (...) Så gehør var noe skummelt egentlig for meg før, når jeg ikke hadde noe forhold til det (Lærer C).

Lærer A har en ganske annerledes opplevelse av møtet med gehørarbeid fra musikklinjen vedkommende gikk på:

Lærer A (heretter LA): ... de tre årene på [musikklinjen] var veldig grunnleggende. Vi jobbet masse med gehør. (...) Jeg har alltid hatt et sånt lekent forhold til det med gehør, og intervaller, og akkorder ... (...)

Elisabeth (heretter E): For du opplevde kanskje at du mestret det?

LA: Ja, jeg mestret, har liksom hatt veldig lett for det ... akkurat det der med gehør. (...) ... så søkte jeg på konservatoriet ... og da skulle du først gjennom en skriftlig musikkteori/hørelæreprøve, også skulle du gjennom en muntlig prøve etterpå. (...) (Lærer A fikk så beskjed om at) du gjorde det jo så bra på den skriftlige prøven at vi trenger ikke å høre deg (i den muntlige prøven) (Lærer A).

Lærerne som beskriver ubehag ved møtet med bevisst gehørarbeid gikk ikke på musikklinje, mens læreren som opplevde å mestre gehørarbeid gjorde dette nettopp på musikklinjenivå. Felles for alle lærerne er at de beskriver sterke følelsesmessige opplevelser knyttet til sine egne prestasjoner. Ifølge Dreyfus og Dreyfus vil følelser knyttes til ferdighetsutvikling når man begynner å velge handlingsplaner i møte med situasjoner i motsetning til å konsentrere seg om isolerte sider ved oppgaver. Ved å selv velge mer helhetlige planer vil man begynne å føle et større ansvar for sine egne handlinger og dermed utvikle sterkere følelser knyttet til utfallet av egne prestasjoner (stadium 3 i ferdighetsmodellen).

Man kan se en mulig sammenheng mellom at lærerne som ikke gikk på musikklinje heller ikke opplevde mestring i møtet med gehørarbeid, mens læreren som gikk på musikklinje opplevde å mestre gehørarbeid. Ifølge Dreyfus og Dreyfus vil årsaken til lærer A's mestring kunne forklares ved at vedkommende fikk utvikle sine gehørferdigheter gjennom å anvende spesifikke regler overfor få trekk ved en oppgave, før oppgavene gradvis ble utvidet til å bli mer omfattende (stadium 1 og 2 av ferdighetsmodellen). Lærer B og C ble kanskje direkte utsatt for mer omfattende gehøroppgaver og hadde dermed ikke fått trent på å bruke egnede regler overfor situasjonelle trekk ved gehørsituasjoner. Opplevelsen av gehørsituasjoner som «den der gjetteleken» kan peke på mangelen av nettopp den type regler en utstyres med i ferdighetsmodellens første stadier. Lærer B's tidlige møte med gehørarbeid hos sin instrumentallærer kan også ha vært på stadium 1, men gehørferdighetene ble ikke utviklet i stor nok grad til at læreren mestret ferdighetene som krevdes for opptaksprøven til høyere utdanning.

Det kan også tenkes at årsaken til at lærer B og C ikke opplevde mestring i møtet med gehørarbeid var at deres gehørferdigheter var ubevisste for dem, som taus kunnskap. Lærer A hadde fått bevisstgjort sine gehørferdigheter i horelærefaget på musikklinjen, og hadde dermed andre forutsetninger for å forstå begrepsbruk og oppgaveløsning som ble presentert ved opptaksprøvene til høyere utdanning.

Et slikt resonnement sier noe om at gehørferdighetene som ble forventet av lærerne da de søkte opptak til høyere musikkutdanning krevde at de hadde vært gjennom en bevisstgjøringsprosess. Det innebærer også at de taklet at mengden trekk ble så stor at de måtte velge en helhetlig tilnæringsplan og dermed ble emosjonelt tilknyttet utfallet av planen. Hvis gehørferdighetene som kreves for å komme inn på høyere musikkutdanning fremdeles ligger på dette nivået vil konsekvensen av fortolkningen være at gehørarbeid i stor

grad må utvikles før eleven søker opptak til høyere musikkutdanning. En må merke seg at alle lærerne søkte høyere musikkutdanning for mellom 20 og 30 år siden og at opptakskriteriene kan ha blitt senket siden den gang. Hvis så er tilfelle vil det være relevant å spørre seg hvorfor dette har vært nødvendig, med en underliggende forståelse om at et gjensidig nivå innen gehørferdigheter og spilleferdigheter er ønskelig.

Sangens betydning

Lærer A har beskrevet sin tid på musikklinjen som avgjørende for vedkommendes forståelse for, og utvikling av, gehør. Læreren trekker frem en mulig sammenheng mellom sin egen evne til å bladlese helheter i musikken og den store mengden sangtrening og bladlesing av sang læreren fikk på og utenfor musikklinjen:

LA: Det gikk vel opp for meg, kanskje i løpet av de årene (på musikklinjen) at det er noe kombinasjon. Og jeg var ikke akkurat den som forberedte meg til de kirkesangoppdragene. (...) Så da ble det jo sånn ... at jeg ble god til å bladsyng. Og det fikk jo også da konsekvenser for bladlesinga ...

E: Ja, på spillefronten?

LA: Ja. Så det var litt sånn ... ja. Det er jo litt tilfeldigheter noen ganger (Lærer A).

Lærer A beskriver hvordan evnen til audiering og bladsang forsterket vedkommendes evne til å oppfatte helheter (musikalske strukturer) i sitt bladspill på instrumentet. Læreren beskriver denne sammenhengen som noe som skjedde litt tilfeldig ved at forholdene lå til rette, og ikke noe som læreren oppfattet som en bevisst metodisk innfallsvinkel i opplæringen. Det ble snarere noe læreren oppdaget selv. Sammenhengen mellom sang og ferdigheter i bladspill ble dermed ikke utviklet som en prosess fra bevisstgjøring av trekk til en mer intuitiv reaksjon, slik Dreyfus og Dreyfus legger til grunn for ferdighetslæring. Sammenhengen ble likevel manifestert i lærerens bladspillferdighet og har, slik læreren beskriver det, blitt mer eller mindre intuitiv, samt at læreren har en bevissthet rundt sin egen ferdighet. Man kan se slik ferdighetsutvikling som et resultat av sammenfallende omstendigheter i motsetning til å være et resultat av en lærers systematisering. I slike tilfeller vil tilfeldigheter kunne styre graden av bevissthet rundt ferdigheten, noe som ifølge Dreyfus og Dreyfus kan få konsekvenser for hvor langt ferdigheten kan utvikles.

Lærer A gir inntrykk av at sang har hatt stor betydning for vedkommendes utvikling av audiering. Likevel er ikke sang noe læreren bruker for å trene sine elevers audieringsevne:

Ja, jeg skulle gjerne hatt dem til å synge. Vi synger av og til. Men, når du da er i en-til-en situasjon, så er det vanskelig. Fordi at det der med sang er så personlig. Noen unger synes det her er kjempestas, mens andre synes det er ... (...) Og hvis ungene da ikke er vant til å synge hjemme, som jeg opplever veldig mange ikke er, så får du ikke dem til å sitte her også synge sammen med deg (Lærer A).

Det faktum at læreren ikke legger opp til gehørarbeid gjennom sang og audiering hos sine elever, selv om læreren selv opplever dette som viktig for sitt eget spill, kan ha sammenheng med at ferdighetsutviklingen hos instrumentallæreren har foregått tilfeldig og dermed i stor grad ubevisst. Læreren viser en viss grad av bevissthet rundt sin egen ferdighet: «Det gikk vel opp for meg, kanskje i løpet av de årene (på musikklinjen) at det er noe kombinasjon». Likevel kan det tenkes at denne bevisstheten har kommet i senere tid og at det er mangelen på en strukturert bevisstgjøringsprosess omkring sang og audiering i forbindelse med lærerens egen ferdighetstilegnelse som kan ha ført til at læreren ikke integrerer denne typen ferdighetsutvikling i sin instrumentalundervisning. En slik tolkning taler for bevisstgjøringsprosesser i ferdighetslæring, i tråd med Dreyfus og Dreyfus: «... the progression *from* the analytic behavior (...) *to* involved skilled behavior ...» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 35).

Mye ved mesterens stil kan overføres til elevene som taus kunnskap, og Hubert Dreyfus (1999, s. 64) mener observasjon og imitasjon er den eneste måten å oppnå dette på. Samtidig kan noen ferdigheter, slik som denne instrumentallærerens audieringsevne, være umulig for elevene å imitere. Ferdigheten må enten bygges opp bevisst gjennom veiledning, eller ved at elevene skulle oppleve en tilsvarende type sammenfallende omstendigheter som lærer A har opplevd. Dette trekket ved undervisningen bekrefter hvordan mesterlære kan kritiseres for: «at den bare rommer praktisk håndverksskap og ingen teoretisk kunnskap» (Nielsen og Kvale 1999, s. 30).

Sætre (2020) finner i sin masterstudie om gehørlæreres begrunnelser for bruken av sang i gehørundervisning, flere fordeler ved å benytte sang som verktøy: «En instrumentalist med god audieringsevne vil få bedre intonasjon, frasere bedre og i større grad være en helhetlig musiker. Sang som verktøy gir også læreren muligheten til å 'gå inn i studentens hode' og dermed forstå hva studenten hører i sitt indre» (Sætre 2020, s. 49). Bruken av sang som verktøy i instrumentalundervisningen er kanskje ikke like utbredt som bruken av sang i

gehørundervisning, da innfallsvinklene til gehørarbeid i Norge generelt har båret preg av å være svært forskjellige, også i instrumentalundervisning (Blix og Bergby 2007, s. 11). Årsaken til at lærer A ikke legger opp til gehørarbeid gjennom sang og audiering i sin instrumentalundervisning kan derfor handle om at læreren ikke har opplevd dette som en tradisjon i instrumentalundervisning generelt.

Allsidige situasjonelle erfaringer

Selv om instrumentallærerne har ulike opplevelser av møtet med gehørarbeid, beskriver de alle hvordan det å spille ulike roller i ensembler og å arbeide som dirigent, har vært viktig for deres videreutvikling av gehøret etter studietiden:

... de periodene jeg jobbet mye som dirigent, da kan jeg høre nesten hver enkelt musiker ut av et korps. Og det kunne jeg ikke før, det var sånn en stor klang på et vis, det har blitt mye mer adskilt og det er sikkert fordi jeg jobbet så mye med det mer bevisst også. (...) Det samme også med kammermusikk at ... da jeg begynte så var jeg ikke alltid klar over hvilken akkordtone spiller jeg, eller sånn. Men det føler jeg egentlig nå at det ubevisst hadde kommet, at jeg ser det ganske klart for meg, egentlig (Lærer B).

Nei, altså når man sitter og spiller ... frem på klarinett og bare spiller på gruppen, kontra (...) det man opplever når man spiller saxer og sitter sammen med større instrumenter, at man har fått mere erfaring da, på ... det å være i ensemble. (...) ... man følger litt med på hva som skjer også. Så det er nok det som kanskje har endret seg. Også har det nok endret seg også i at jeg har stått og dirigert. Jeg står ukentlig (...) Og da er det, det å se noten og ... da registrere når det ikke spilles det som står. Det har gjort at du får, i hvert fall det indre gehøret har nok blitt bedre (Lærer C).

Også har jeg byttet rolle liksom. (fra et instrument til et annet) (...) Altså du får en helt annen innsikt i hva som faktisk skjer rent harmonisk, og rent sånn klanglig sett, du sitter i en annen gruppe (Lærer A).

Lærerne beskriver her hvordan de gjennom sin yrkeskarriere som utøvende musikere har blitt utsatt for mange ulike situasjoner, gjennom å innta nye roller i instrumentgrupper og som dirigent. Ferdighetsmodellen legger vekt på hvordan mengden praktisk erfaring henger sammen med ferdighetsutvikling: «Through practical experience in concrete situations with meaningful elements, (...) the advanced beginner (stadium 2) starts to recognize those elements when they are present. How? Thanks to a perceived similarity with prior examples» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 22). Lærernes erfaringer kan sies å bekrefte at allsidig, praktisk erfaring, som også kan benevnes som situasjonelle erfaringer, har vært avgjørende for deres egen gehørforståelse og utvikling av bevisste gehørferdigheter.

I sin studie av gehør i kammermusikkgrupper fra 2014 oppfordrer Aslaug Slette hørelærefaget til å ta hensyn til ulike typer ensemblespill og hva som karakteriserer dem, når det gjelder hvilke gehørferdigheter som studenter trenger trening i: «Are there, perhaps, differences between the ways music students are aurally aware when they play in the orchestra as opposed to playing with an accompanist? If so, how do we meet these challenges in aural training education? » (Slette 2014, s. 233). Instrumentallærernes erfaringer i denne undersøkelsen understøtter en slik oppfordring.

Bevissthet rundt intonasjon

På spørsmål om instrumentallærerne har noen spesielle strategier eller øvelser hvor de tar i bruk og trener gehøret sitt er de alle veldig fokuserte på intonasjon som det viktigste området de opplever at de må jobbe med. Dette kommer frem både gjennom referanser til konkrete intonasjonsøvelser og som et tema de opplever å bruke tid og oppmerksomhet på.

Intonasjonsøvelser

Lærer B og C beskriver begge at intonasjon er et av de største fokusområdene for dem som instrumentalister og forteller om konkrete øvelser som gir dem større trygghet i intonasjonsarbeidet:

At jeg prøver å faktisk forestille meg hvordan den tonen skal låte før jeg spiller den. (...) Og det blir mye renere og gir meg mye større trygghet også, å treffe den. Det ... er mere sånn mental sak, ikke sant. Men det har jeg begynt veldig mye med nå egentlig. (...) Eller, jeg setter tunereren på en tone, at den piper den tonen også hører jeg den, prøver å konsentrere meg hvordan låter den, når jeg spiller den på klarinetten, at den treffer faktisk på første forsøk ... sånne ting. Sånne øvelser gjør jeg (Lærer B).

Og øve på å kunne røre på, at man kan intonere. (Sikter til å kunne bende¹² tonen på instrumentet). (...) Hvis du klarer å røre på tonen, bende opp eller ned ... (Lærer C).

¹² Å bende tonen på treblåsinstrumenter vil si å oppnå endret tonehøyde opp eller ned i glissando, ved hjelp av bevegelse i munnstillingen og tungen: «Pitch bending (on clarinet) describes a fluctuation of intonation or a pitch alteration in a single note which is produced by altering the embouchure. During pitch bending the tongue's position moves from an articulated "e" to an "o" » (Vienna Symphonic Library 2020).

Lærer A påpeker i sin definisjon av gehør, hvordan: «... det der med gehør det er (...) så knyttet opp mot intonasjon», og viser til intonasjonsspesifikk kunnskap om blåseinstrumentalister og en aktiv bruk av gehøret for å regulere intonasjonen i et ensemble:

Man vet jo at blåsere stiger masse etter hvert og sånn, så man må jo jobbe med å holde intonasjonen (...) Så du må liksom bruke gehøret for å komme deg ned på et nivå som gjør at du matcher de som sitter bak, og som samtidig kan være med å holde intonasjonen nede forover (Lærer A).

Alle lærerne viser til intonasjon som et viktig fokus for sitt eget arbeid med gehør. De er svært bevisste på eventuell problematikk og viser til ulike løsninger ved å trene opp audiering (lærer B), kontroll gjennom munnstilling (lærer C) og å fokusere lyttingen bevisst inn på intonasjonen i et ensemble (lærer A). Fokuset på intonasjon og spesifikke metoder å jobbe med dette på, kan vitne om at lærerne i møte med intonasjonsutfordringer, befinner seg omtrent på stadium 4 av ferdighetsmodellen. De kan intuitivt oppleve og identifisere intonasjonsproblematikk, men må fremdeles tenke seg om og velge sine handlinger i møte med utfordringene. Handlingene kommer til uttrykk både som øvelser som gjøres på øverommet og som teknikker som kan brukes direkte i en utøvende situasjon. Mest sannsynlig ligger også en god del av intonasjonsarbeidet lærerne gjør når de spiller på ekspertnivå, men nettopp av den grunn tenker de ikke over det, det skjer intuitivt.

Taus ferdighetsutvikling

Lærer C nevner i sitt intervju hvordan intonasjon ikke opplevdes som et fokusområde for vedkommende i tidlig instrumentalopplæring:

Og jeg vet at ... jeg spilte bare. Og det er egentlig bare ... å prøve å være sammen med de andre. Om det da var en kvarttone høy, det var ikke jeg over hodet obs på. Sånn at jeg tror nok jeg hadde lite ... i forhold til etterpå, så hadde jeg ganske lite utviklet gehør med tanke på intonasjon (Lærer C).

Samtidig opplevde den samme læreren å mestre nettopp intonasjon på et senere stadium, uten nødvendigvis å vite hvordan denne ferdigheten hadde utviklet seg:

... jeg hadde jo null teoribakgrunn og null gehørmessig trening (...) Men jeg kunne spille rent og ... ikke sant, så da ... måtte jo ha gehør, tenkte jeg (Lærer C).

Sitatene fra lærer C viser at vedkommende har opplevd en ferdighetsutvikling rundt intonasjon, men det kan virke som om det i noen grad har skjedd av seg selv. Det kan tenkes

at lærer C i sin opplæring observerte og imiterte lærere eller andre forbilder og ubevisst begynte å justere intonasjonen mer og mer, noe som kan peke i retning av at en ubevisst ferdighetsutvikling har funnet sted. Man kan se på denne ferdighetsutviklingen som en del av den tause kunnskapen som har utviklet seg hos læreren. Selv om det å kunne intonere først ble utviklet som en taus ferdighet hos læreren utelukker ikke dette at læreren gjennomgikk en bevisstgjøringsprosess på et senere tidspunkt, i forbindelse med videre musikkutdanning.

Det at lærer C beskriver å ha hatt «null teoribakgrunn og null gehørmessig trening» da vedkommende skulle søke høyere musikkutdanning kan også være fordi læreren i sitt resonnement ikke regner gehørutvikling som skjer utenfor gehørtimer som «gehørmessig trening». Det «å prøve å være sammen med de andre» peker på en observasjon og imitasjonssituasjon som læreren selv ikke opplevde som en gyldig del av ferdighetsutviklingen fordi situasjonen foregikk utenfor den formelle instrumentalundervisningen og ikke var preget av bevisst ferdighetslæring.

Funnet viser, i likhet med funnet som omhandler sangens betydning, hvordan taus ferdighetsutvikling kan forekomme i forbindelse med gehør. Mangelen på en bevisstgjøringsprosess vil ikke nødvendigvis svekke slike ferdigheter hos lærerne selv, men kan ha betydning for om de legger opp til å utvikle tilsvarende ferdigheter hos sine elever.

Intuitive gehørferdigheter

Når instrumentallærerne snakker om andre områder av gehørferdigheter enn intonasjon kommer det frem ferdigheter som er preget av å være automatiserte og intuitive. Lærer A forklarer hvordan vedkommende leser noter «toneartsbasert», noe læreren er bevisst på spesielt i direkte transponering ved bladlesing. I lærerens forsøk på å forklare hvordan avkodingen av notebildet skjer, viser det seg å være vanskelig å komme med presise forklaringer:

LA: *Ja ... altså, det er ikke så ... fordi at jeg har gjort det så lenge og fordi jeg har gjort det så mye, så går det der sånn, automatisk ...*

E: *Ja ... det er ikke så bevisst ... nei, det bare skjer ...*

LA: *Nei, ja, ja ... (begge ler) Ja, jeg tror det altså (Lærer A).*

Mange års erfaring virker å tilsløre hvordan ferdighetsutviklingen har foregått, og læreren beskriver ferdigheten som automatisert. Læreren trekker også inn hvordan instrumentalteknikk og auditive knagger, i tillegg til notelesing, hjelper vedkommende å utføre instinktive handlinger i spilling:

LA: ... hvis det er en dur- eller mollskala så vet jeg instinktivt hvilken dur eller mollskala det er som ...

E: Ja. Du kjenner den igjen. Mm.

LA: Ja. Ikke nødvendigvis bare på notasjon, men også litt sånn kombinasjon av grep og ... hvordan det høres ut (Lærer A).

Her kan det trekkes en tydelig forbindelse til ferdighetsmodellens stadium 5 (ekspertise), gjennom lærer A's evne til å reagere på transponeringssituasjonen uten å bruke tid på bevisst refleksjon eller problemløsning. Ekspertisestadiet bekreftes også i at læreren i liten grad klarer å gi en presis redegjørelse for hvordan handlingene skjer. Læreren peker også på hvordan ferdighetene oppleves å trigges av flere ting samtidig, gjennom både fysiske, auditive og musikkteoretiske aspekter. Denne beskrivelsen stemmer overens med Dreyfus og Dreyfus, og mesterlærers kunnskapsforståelse hvor kropp, praktisk dyktighet og erfaring eksisterer i kraft av hverandre.

Lærer B beskriver hvordan det å arbeide med å oppfatte et lydbilde har gjort dette tydeligere for vedkommende:

Så altså før var det veldig vanskelig i hvert fall, jeg måtte øve meg opp til å høre hvor grunntonen ligger i en akkord eller sånne ting. Men sånn nå, uten at jeg øver på det bevisst ... Lydbildet og klangen har blitt mye klarere for meg. Og det tror jeg det er rett og slett fordi jeg har nå jobbet med det i så mange år ... (Lærer B).

Lærer B begrunner sin egen gehørutvikling med den store mengden praktisk erfaring vedkommende har fått gjennom mange år som utøver. Dreyfus og Dreyfus poengterer viktigheten av elevens egenerfaring gjennom å praktisere sine ferdigheter i møte med ulike situasjoner. Dette er gjennomgående fra stadium 1 til 5 og gjenspeiles også i mesterlære, som i stor grad baserer seg på læring gjennom observasjon og imitasjon (Nielsen og Kvale 1999, s. 23).

Man kan legge merke til at «praktisk erfaring» som forklaring på gehørutvikling er en ganske generell beskrivelse. Dette kan tyde på at lærer B ikke kan forklare presist hvordan

vedkommendes gehørferdigheter har blitt utviklet. Dette kan ligne noe på lærer A's formuleringer i eksemplet før, og peker i retning av stadium 5 og ekspertisenivå også for lærer B. Samtidig er ikke sitatet fra lærer B like tydelig på vedkommendes egne reaksjoner opp mot «det klare lydbildet». Dermed kan det være like riktig å se lærer B's forklaring opp mot stadium 4, hvor den musikalske konteksten oppfattes intuitivt av læreren, men hvor dennes reaksjoner fremdeles må overveies.

Del 2: Gehør i instrumentalundervisningen

Gehørarbeid og instrument

En av lærerne beskriver hvordan vedkommende opplevde manglende sammenheng mellom gehørundervisning og spilling i studietiden:

... på konservatoriet, du sitter i sånn hørelæretime og det man driver med der har jeg aldri helt klart å ... funnet en følt praktisk nytte ut av når jeg skal spille selv eller undervise eller dirigere. (...) For meg er det noe som har skjedd i godt voksen alder, så jeg er ikke helt sikker på om jeg klarer å tenke et opplegg som ville passe for barn og ungdommer (...) med ganske lite erfaring (Lærer B).

Lærer B forteller om hvordan vedkommende i lang tid manglet en opplevelse av sammenheng mellom gehørarbeid gjennom hørelærefaget og sin egen virksomhet som musiker, pedagog og dirigent. Som et resultat av dette synes læreren det er vanskelig å vite hvordan best å nærme seg gehørarbeid for barn og ungdom.

Noe av årsaken til lærer B's opplevelse kan ligge i prinsippet om observasjon og imitasjon, spesielt i instrumentalundervisning. Nielsen og Kvale poengterer at mesterlære kan kritiseres for å være en mekanisk og reproduktiv form for læring som kan ta fra elevene evnen til selvstendig, kritisk refleksjon i møte med det lærte: «Når mesterlære ofte hevdes å være en mekanisk reproduktiv læreform, kan det dels tilskrives betydningen av læreformer som observasjon og imitasjon» (Nielsen og Kvale 1999, s. 25). I lærer B's tilfelle vil en mekanisk og reproduktiv læreform i dette tilfellet kunne være innfallsvinkler til spilling som i liten grad har inkludert å trene opp et bevisst gehør. Man kan alternativt se for seg en tilnærming som har vært fokusert på teknikk og formidling.

Nielsen og Kvale understreker videre hvordan den tradisjonelle mesterlæren på sett og vis gjør opp for faren for en mekanisk og reprodutiv læreform ved at lærlingene opprinnelig vandret fra mester til mester og dermed fikk observere og imitere forskjellige stiler. De argumenterer også for at dette fremdeles kan være tilfellet: «I elitemusikkopplæring i dag er det vanlig å gå i lære hos flere mestere, og talentfulle musikere makter derigjennom å binde sammen de kreative impulsene til en egen spillestil» (Nielsen og Kvale 1999, 2. 25).

Om elevene er på elitenivå eller ikke vil de uansett være prisgitte de mestrene de går i lære hos, og i lærer B's tilfelle kan det tenkes at ingen av vedkommendes lærere i særlig grad har arbeidet med sammenhengen mellom spilling og bevisst gehørarbeid. En annen antagelse er at lærer B's hørelæreundervisning ikke har lyktes med å skape en tydelig forbindelse mellom gehørarbeid og hovedinstrument.

Mickelsson (2020) finner i sin masterstudie om gehørlærere i høyere utdanning at: «... [hørelære]undervisningen formes av en helhetstankegang, der det som skjer i gehørfaget alltid skal føres tilbake til hovedinstrument ...» (Mickelsson 2020, s. 70). Hennes informanter har alle et uttalt forhold til relasjonen mellom instrument og gehørarbeid, som kan sette dem i særstilling blant gehørpedagoger. Hvilket fag, instrumentalundervisningen eller hørelærefaget, som i størst grad skal ha ansvaret for at elevene ser sammenhengen mellom de to, er kanskje en relevant problemstilling for fagfeltet å diskutere i større grad. Nyere forskning i Norden viser at det ved de ulike institusjonene for høyere musikkutdanning i Norge er en økende bevissthet om hvor viktig forbindelsen mellom gehørtrening og hovedinstrument er (Slette 2014, Ilomäki 2011, Hultberg 2011, Reitan 2006). Uttalelsen fra lærer B viser at en slik problematikk eksisterer og at det kan få direkte konsekvenser for hvordan gehørarbeid inkluderes eller ekskluderes fra instrumentalundervisning, også i dag.

Arbeid med intonasjon

Intonasjonsøvelse

I arbeid med intonasjon i instrumentaltimene viser lærerne til ulike tekniske fremgangsmåter for å oppnå tonekontroll og fleksibilitet. Lærer C refererer til en episode i den observerte instrumentaltimen hvor elevens intonasjon var lysere enn lærerens, og eleven ble nødt til å

prøve å intonere bevisst for å følge lærerens tonehøyde. Læreren ønsket å bevisstgjøre eleven på intonasjonsforskjellen mellom dem:

Og det var helt bevisst, for jeg visste, det ante meg at det kom til å skje, så jeg bare heiv meg med for å bevisstgjøre en ting til (Lærer C).

Eleven ønsket først å løse intonasjonsforskjellen ved å lage større trekk på instrumentet, men læreren ville heller at eleven skulle løse utfordringen med å justere tonen ved hjelp av munnstillingen:

(Læreren har demonstrert bending av tonen på instrumentet. Elev og lærer spiller så en lang trestrøken C sammen. Læreren intonerer etter eleven.)

LC: *Jeg kan hoppe etter deg uansett. Kan du hoppe etter meg?*

(De spiller sammen og det stemmer først. Læreren gjør tonen sin mørkere og eleven klarer ikke å følge tonehøyden mørkt nok.)

Elev: *Nei, jeg får ...*

LC: *Hvis det svinger så har du ikke funnet meg.*

Elev: *Ja, jeg hørte det ...*

LC: *Hvis det svinger saktere så nærmer du deg.*

Elev: *Mm* (Fra observasjon med lærer C).

Lærer C bruker denne situasjonen til å bevisstgjøre eleven på et meningsfullt trekk ved musikken som ble spilt. Læreren refererte til svevninger¹³, og eleven virker å gjenkjenne dette trekket. Situasjonen vil sammenfalle med ferdighetsmodellens stadium 2, hvor eleven samler situasjonelle erfaringer og benytter regler i møtet med disse. I dette tilfellet vil det meningsfulle trekket ved oppgaven være at intonasjonen ikke stemmer på et sted i musikken eleven spiller. Læreren ber så eleven prøve å løse utfordringen ved hjelp av en lyttestrategi (lytte til svevninger) og munnstillingsteknikk (bending av tonen) som eleven kjenner til fra før.

¹³ Svevning er et akustisk fenomen som oppstår når to eller flere toner med nesten lik frekvens spilles samtidig. «... lydbølgenes svingninger [vil] vekse mellom å sammenfalle og å være fra hverandre i korte perioder ... [og] ... vil forekomme regelmessig som en bølge ...» (Bergby 2009, s. 13).

Bevisstgjøringsprosessen

Lærer A nevner alternative grepskombinasjoner som noe elevene bør kjenne til i møter med intonasjonsutfordringer. Læreren bevisstgjør også elevene på intonasjonsforandringen som dette medfører:

E: *Får du dem til å høre at det stemmer?*

(...)

LA: *Ja, altså jeg spør. Hørte du at det skjedde noe nå? Kan jeg jo spørre om. Og da sier de jo ofte det. Det er de som ikke hører det og, og da blir man sånn (gir inntrykk av å være rådvill) Ja, sant?*

(Lærer A).

Læreren opplever at det kan variere om elevene hører om intonasjonen stemmer eller ikke, og gir inntrykk av å være usikker på hvordan man best kan veilede elever som ikke hører at det skjedde en intonasjonsforandring. Lærer B sier også noe om tekniske triks som hjelp til intonasjon:

LB: *Så med barn og amatører er det jo også begrenset hvor mye du kan snakke om å spille rent eller intonasjon eller en akkord, fordi det blir bare verre jo mere man snakker ... Altså, det er mest å finne teknikker å hjelpe dem til å spille rent enn å forklare stort (...) Fordi, de har aldri hatt fokus på det, når en plutselig begynner å tenke over det uten at en liksom har ... kanskje jobbet lenge nok med det at man vet hva man er egentlig ute etter å høre ...*

E: *Mm. Man kan heller gi dem teknikker ... (...)*

LB: *Ja. Blåse mere, bassen litt sterkere, sånne ting, ikke sant (Lærer B).*

Lærer B opplever at det kan være vanskelig å snakke med uerfarne musikanter om intonasjon, og tyr heller til instrumentalteknikker som kan få problemet til å løse seg av seg selv. Et eksempel fra observasjon hos lærer B viser hvordan det å bruke mer aktiv luftstrøm gjennom instrumentet kan være en løsning på ujevn intonasjon:

(Elev og lærer spiller en skala unisont. Det stemmer ikke helt mellom dem.)

LB: (avbryter) *Ta den en gang til ... fra G. Blås litt mere.*

(De begynner skalaen fra G igjen og intonasjonen er jevnere mellom dem enn før.)

LB: *Veldig bra (Fra observasjon med lærer B).*

Lærer B poengterer, i likhet med lærer A, en utfordring ved det å arbeide med intonasjon på tidlige stadier av ferdighetslæring. Begge lærerne bruker instrumentaltekniske grep og teknikker, for eksempel det å blåse mer, som praktiske løsninger på utfordringer med intonasjon. Disse praktiske løsningene kan ses på som regler elevene blir utstyrt med i stadium 1 og 2, men skal en være tro mot ferdighetsmodellen vil disse reglene bare føre til ferdighetsutvikling hvis elevene selv lærer å gjenkjenne hvilke trekk i musikken som berøres av reglene. Elevene skal kunne iverksette tiltak i møte med situasjoner som krever det og må derfor bevisstgjøres. «During the first stage of the acquisition of a new skill through instruction, the novice (stadium 1) learns to recognize various objective facts and features relevant to the skill and acquires rules for determining actions based upon those facts and features» (Dreyfus og Dreyfus 1986, s. 21). Lærer A viser til erfaringer med bevisstgjøring som har fungert, men har også opplevelser av at det ikke har fungert. Lærer B viser hovedsakelig til en opplevelse av at bevisstgjøring ikke har fungert. Begge lærerne gir inntrykk av å ikke ha klare metoder eller verktøy for hvordan å arbeide med intonasjon på tidlige stadier, når elevene har problemer med å oppfatte de situasjonelle trekkene som lærerne viser dem.

Observasjon og imitasjon

I intervjuene med instrumentallærerne kommer det frem ulike perspektiver på observasjon og imitasjon i instrumentalundervisningen, og spesielt når det gjelder om lærerne spiller hovedinstrumentet sammen med elevene sine eller ikke. Lærerne har forskjellige tilnærminger til å spille for og med elevene, men de har til felles at de er meget bevisste på sine valg av metoder.

Lærer A spiller sjelden med sine elever og begrunner det både med undervisningsrommets klanglige begrensninger og gleden i utfordringen med å verbalisere veiledningen av elevene:

LA: *Også synes jeg det er en spennende utfordring ... altså å være i stand til å snakke, å kunne fortelle hva de skal gjøre. Å bruke ord, da.*

E: *(...) du har hatt den her tilnærmingen hele tiden? Med å prate ... eller ... veilede dem mer.*

LA: *Ja (Lærer A).*

Lærer A viser til sin metode som i stor grad består av å formidle fremgangsmåter og musikalske aspekter til elevene gjennom muntlige forklaringer. Dette virker som et helt bevisst valg fra lærerens side. Et eksempel fra observasjonen viser muntlig veiledning i praksis. Læreren ønsker at eleven skal lytte til sin egen klang:

(Eleven holder på med en øvelse i registerskifte)

LA: *Hva er den fineste fargen du vet av?*

Elev: *Blå!*

LA: *Blå. Tenk at tonen din skal være blå. Hvordan ville en blå tone høres ut? Prøv å tenk på det.*

(Eleven tenker litt og spiller så øvelsen ganske sterkt nede, mer vinglete oppe.)

LA: *Ja ... nesten. Den nederste var veldig blå, den andre var litt mer gusten i fargen synes jeg kanskje.*

(Elev spiller igjen, denne gangen blir begge tonene ordentlig sterke og jevne.)

LA: *Mm, fint! Bra. Videre ...* (Fra observasjon med lærer A).

Lærer A formulerer i samarbeid med eleven et bilde av hvordan god klang kan se ut. Eleven kan på denne måten få en hjelp til å konkretisere og visualisere den auditive informasjonen i sitt eget spill. Dette kan ses på som en form for bevisstgjøring. I ferdighetsmodellen kan dette gjenkjennes som stadium 1, hvor læreren er den som gir konkrete retningslinjer til eleven for å hjelpe denne til å fokusere på viktige trekk ved oppgaven *spille*.

Lærer C og B har en annen tilnærming til det å spille for og med elevene sine:

LC: *Og jeg spiller mye selv på timen, for det liker jeg. For da får du demonstrere og da, det når ofte mye raskere frem enn å prate.*

E: *Mm, ja. Så du forespiller, så hører de ...*

LC: *Ja. Det pleier å fungere veldig bra* (Lærer C).

... de tar med seg veldig mye ved at jeg spiller sammen med dem. (...) Fordi det går jo på øret, de lærer seg hvordan jeg spiller det også spiller de det sånn i korpset (...) Det har blitt sånn i løpet av alle årene, at jeg sparer så mye undervisningstid ved å spille med dem. Da skjønner de det på øret, hvordan det skal være ... (Lærer B).

Lærer C og B spiller mye sammen med sine elever og begrunner valget med at elevene plukker opp spillestil raskt og at de på denne måten sparer mye undervisningstid. En slik

tilnærming kan ses på som observasjon og imitasjon i instrumentalundervisningen. Et eksempel fra observasjon hos lærer B kan illustrere hvordan denne innfallsvinkelen kan fungere i praksis:

LB: *Så i disse to taktene kan du bruke ganske mye av ... den H-moll pentaton, og det blir sånn:*

(Læreren spiller skalaen for eleven.)

LB: *Bare følge med ørene. Ta en, begynn på H.*

(Elev og lærer spiller skalaen sammen oppover og eleven leter seg noen ganger frem for å finne lærerens toner.) (Fra observasjon med lærer B).

Lærer A og lærer B og C har ulike innfallsvinkler til det å bruke eget spill som eksempel for sine elever. Som nevnt kan lærer A's metode reflektere ferdighetsmodellens stadium 1 og inkludere bevisstgjøring, mens lærer B og C's metode i større grad vil bære preg av observasjon og imitasjon og større grad av taus kunnskapstilegnelse. Lærer B utdyper om taus kunnskap og hvilke konsekvenser det kan ha for eleven:

Når jeg står ved siden av eleven og spiller med eleven så får de litt den energien, en opptakt ikke sant, en avslutning, en ritardando, en crescendo ... Det tar de intuitivt. Problemet er selvfølgelig når de da drar på sommerkurs, så blir «hva er crescendo, hva er mezzoforte, og hvorfor gjør ...» Så vet de det ikke for jeg har ikke tatt meg tid til liksom, forklare (...) fordi de får jo til mye, mye mere når de spiller sammen med meg enn hvis de hadde vært nødt til å gjøre alt alene. Da må de jo virkelig skjønne alt
(Lærer B).

Lærer B peker her på hvordan taus kunnskapstilegnelse kan føre til at elevene ikke blir bevisste hvilke ferdigheter de selv oppnår, fordi bevisstgjøringsprosessen hos elevene ofte uteblir når de tilegner seg ferdigheter gjennom observasjon og imitasjon. Et eksempel fra observasjonen hos lærer B viser nettopp hvordan eleven har problemer med å formulere seg om musikken:

(Elev og lærer har blitt enige om å se på noen korpsnoter som eleven synes det er vanskelig å forstå.)

Elev: *Jeg vet ikke hvor jeg skal ... liksom være på de der sangene.*

(Læreren forsøker å få greie på hva eleven synes er vanskelig.)

Elev: *Jeg vet ikke hvor jeg er (...) jeg vet liksom ikke hvor jeg skal ... spille.*

(Læreren tror eleven ikke forstår gangen i en sang og forklarer hvordan det skal hoppes mellom repetisjonstegn, første- og andrehus og coda.)

Elev: *Neei, det er ikke det. Jeg vet ikke hvor jeg skal spille. Fordi jeg vet ikke hvordan ... jeg skal ...*

LB: *Ja, ok vi spiller den sangen sammen. Den er helt grei, det ...*

Elev: *Ja, jeg vet at den er enkel, men det ... er hvordan jeg skal spille den.*

LB: *Kom nå og spill den. (Synger litt av starten) En, to, tre ...*

(Læreren teller opp og de spiller stemmen sammen. Stemmen er en typisk andrestemme med mye rytmikk på en tone av gangen. Eleven spiller stemmen feilfritt sammen med læreren.) (Fra observasjon med lærer B).

Denne seansen viser at eleven ikke har noen problemer med å spille stemmen, eleven spiller den til og med feilfritt på første forsøk. Likevel opplever eleven usikkerhet rundt hvordan det skal låte når læreren ikke er med som støtte. I tillegg viser eleven store problemer med å formulere hva problemet er. Eleven er kanskje flink til å henge seg på andre og å lytte aktivt til de som spiller rundt, og bruker i stor grad gehørferdighetene sine på en ubevist måte. Når eleven så blir bedt om å formulere konkret hva som oppleves som vanskelig blir dette svært utfordrende. Man kan se denne situasjonen som et resultat av taus kunnskapstilegnelse som skjer når læreren spiller mye med eleven, en problemstilling læreren selv adresserte.

Lærer B poengterer også at elevene kan miste noe tilknytning til musikkteori og notekunnskap ved at læreren benytter seg av observasjon og imitasjon. Læreren synes likevel det er en hensiktsmessig metode begrunnet med en opplevelse av tidsbesparelse og at elevene kan plukke opp kvaliteter ved spillet til læreren som det kan være vanskelig å sette ord på. I tillegg viser lærer B til en erfaring av at elevene klarer å spille vanskeligere ting sammen med læreren enn de ville klart alene. Læreren viser indirekte til seg selv som mesteren som aktivt, men uten ord, veileder og støtter eleven i ferdighetslæring gjennom stillasbygging.

SAMMENLIGNING OG KONKLUSJON

I denne delen av undersøkelsen vil jeg gjøre en oppsummering og sammenligning mellom funn fra del 1 og del 2 av forrige kapittel, hvor de viktigste funnene i undersøkelsen ble presentert og analysert. Sammenligningene er gjort med den hensikt å best mulig svare på undersøkelsens problemstilling: *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom instrumentallæreres egen bruk av gehør og gehørarbeid de gjør med sine elever?* For å gjøre kapitlet så oversiktlig som mulig samsvarer underoverskriftene i sammenligningen med underoverskriftene fra funnkapitlet. Kapitlet avsluttes med noen oppsummerende bemerkninger rundt undersøkelsens funn, didaktiske konsekvenser, samt noen tanker om interessante aspekter det kan være aktuelt å forske videre på.

Gehørutvikling – Gehørarbeid og instrument

Det kan påpekes sammenhenger mellom funnene som omhandler instrumentallærernes gehørutvikling og funnene som omhandler gehørarbeid og instrument. I funnene fra lærernes gehørutvikling kommer det frem at tidspunkt og måten lærerne ble introdusert for gehørarbeid fikk betydning for hvordan de følelsesmessig opplevde gehørarbeidet. Det kommer også frem hvordan allsidige situasjonelle erfaringer, gjennom ulike roller i ensembler og som dirigent, spilte en avgjørende rolle for lærernes trening og videreutvikling av gehørferdigheter. Både funnene som omhandler forbindelsen mellom gehørarbeid og følelser, og allsidige praktiske erfaringers betydning, taler for at gehørarbeid bør begynne tidlig, da flere av lærerne uttrykte at de først i senere tid har opplevd å mestre gehørferdigheter på et tilfredsstillende nivå.

Funn fra instrumentallærernes gehørutvikling viser også hvordan en av instrumentallærerne har opplevd å utvikle tause gehørferdigheter i audiering. Funnene viser hvordan læreren selv benytter disse ubevisste ferdighetene, men det kommer også frem at vedkommende ikke legger opp til den samme ferdighetsutviklingen hos sine elever. Om det er mangelen på en bevisstgjøringsprosess hos læreren eller mangelen på tradisjon for arbeid med audiering i instrumentalundervisning som er årsaken, er uklart. Undersøkelsens funn viser dermed at bevisstgjøringsprosessen i instrumentallærernes egne gehørferdighetslæring kan være avgjørende for at lærerne legger opp til bevisst gehørarbeid i sin instrumentalundervisning, men man kan ikke utelukke at andre faktorer også spiller en rolle.

Undersøkelsens funn som omhandler gehørutvikling og instrument viser hvordan opplevelsen av sammenheng mellom gehørarbeid, gjerne gjennom hørelærefaget, og praktisk spilling kan være en utfordring. Mye av ansvaret for å opprettholde forbindelsen faller ofte på gehørlærere, også på utdanningsinstitusjoner hvor relasjonen mellom gehørfaget og hovedinstrument står sterkt (Mickelsson 2020, s. 70). Funnene i denne undersøkelsen viser hvordan manglende opplevelse av sammenheng mellom gehørarbeid og praktisk spilling i utdanning kan føre til at gehørarbeid ikke prioriteres i instrumentalundervisning.

Oppsummerende kan man si at funn fra undersøkelsen taler for å begynne med bevisst gehørarbeid tidlig i instrumentalopplæringen. Bevisst ferdighetslæring vil i større grad enn taus ferdighetstilegnelse kunne føre til at man integrerer gehørarbeid i egen instrumentalundervisning. Man kan dermed se det som sannsynlig at bevisst gehørarbeid fra tidlig i instrumentalopplæringen vil styrke forbindelsen mellom gehørarbeid og praktisk spilling.

Bevissthet rundt intonasjon – Arbeid med intonasjon

Undersøkelsen viser hvordan instrumentallærerne trekker frem intonasjon som et hovedområde innenfor gehør og gehørarbeid. Funnene fra lærernes bevissthet rundt intonasjon viser at de arbeider med flere spesifikke intonasjonsøvelser, både gjennom audiering og munnstillingsteknikk, og at de konsentrerer mye av sin bevisste lytting inn mot intonasjon når de spiller selv. Funnene viser også et eksempel på taus ferdighetslæring når det kommer til å justere intonasjonen i eget spill. Funnene fra bevissthet rundt intonasjon viser med andre ord at intonasjon er et tema som opptar instrumentallærerne i stor grad i deres eget gehørarbeid.

Funnene fra instrumentalundervisningen viser også arbeid med intonasjon. Lærerne arbeider med instrumenttekniske grep, munnstillingsteknikk og lyttestrategier, som å lytte etter svevninger, i tillegg til en mer generell oppfordring om å «høre at intonasjonen stemmer». Funnene fra arbeid med intonasjon viser dermed at det gis oppmerksomhet til temaet intonasjon i instrumentalundervisningen.

Undersøkelsen viser en tydelig sammenheng mellom lærernes eget fokus på intonasjon og intonasjonsarbeid de gjør med sine elever. Funnene viser hvordan intonasjonsferdigheter kan

utvikles som taus kunnskap hos læreren, men er samtidig litt uklare angående hvorvidt en manglende bevisstgjøringsprosess hos læreren vil være avgjørende for om denne legger opp til intonasjonsarbeid i sin undervisning. Funnene viser varierende overenstemmelse mellom intonasjonsøvelser lærerne gjør selv og øvelser de gjør med sine elever. Ett funn viser at selv om en lærer opplever stor nytte av å gjøre audieringsøvelser med fokus på intonasjon selv, er ikke dette noe læreren inkluderer i sin instrumentalundervisning. En annen lærer bevisstgjør sine elever på intonasjonsproblematikk og egnede munnstillingsøvelser, slik læreren også beskriver at vedkommende gjør selv.

I intervjuene gir instrumentallærerne inntrykk av at de opplever intonasjon som et hovedområde innenfor eget gehørarbeid og de trekker uoppfordret inn intonasjon som fokusområde selv om det er gehør og gehørarbeid generelt som er utgangspunktet for intervjusamtalene. Dette står i kontrast til intonasjonens plass i hørelærefaget hvor fagplanene som oftest tillegger emnet liten plass (Bergby 2007, s. 170). Anne Katrine Bergby (2007) beskriver intonasjon som et felt som de aller fleste arbeider litt med, men som ingen hittil har sett det som sin oppgave å arbeide systematisk med over tid. Samtidig poengterer hun hvordan intonasjon i musikalsk sammenheng gjerne forbindes med kvalitet. «En uttrykksfull og teknisk god musikkfremførelse vil ikke være vellykket hvis den er skjemt av dårlig intonasjon» (Bergby 2007, s. 170). Funnene i denne undersøkelsen tyder på et behov for bevisst, systematisk gehørarbeid med intonasjon både i hørelæreundervisning og i instrumentalundervisning.

Intuitive gehørferdigheter – Observasjon og imitasjon

Det kan påpekes sammenhenger mellom funnene fra instrumentallærernes intuitive gehørferdigheter og funnene som omhandler observasjon og imitasjon i instrumentalundervisningen. To av lærerne beskriver gehørferdigheter i henholdsvis transponering og forståelse av et musikalsk lydbilde, som har utviklet seg gjennom mange års praktisk erfaring hvor observasjon og imitasjon kan ha vært en viktig faktor for utviklingen. Lærernes opplevelser bekrefter viktigheten av allsidige situasjonelle erfaringer med gehørarbeid, i tråd med Dreyfus og Dreyfus' ferdighetsmodell. De samme lærerne viser også kjennetegn fra stadium 4 og 5, da det viser seg vanskelig for dem å redegjøre for hvordan de

nå bruker gehørferdighetene sine. Lærernes opplevelser av egen ferdighetsutvikling gjennom allsidige situasjonelle erfaringer og observasjon og imitasjon, sammenfaller i stor grad.

Måten de samme instrumentallærerne velger å bruke observasjon og imitasjon i instrumentalundervisningen er derimot helt ulik. Observasjon og imitasjon forstås i denne sammenheng som å spille elevens hovedinstrument for og med elevene i instrumentaltimene. Den ene læreren velger å spille hovedinstrumentet med elevene i stor grad og begrunner valget med at det er tidsbesparende, at læreren lettere kan bedrive stillasbygging ved å veilede eleven med sitt eget spill, samt at elevene i større grad får mulighet til å plukke opp stilistiske elementer det kan være vanskelig å formulere seg om. Slik legger læreren opp til mye taus ferdighetsutvikling hos elevene sine, noe som funnene viser at kan føre til stor grad av ubevisste gehørferdigheter. Den andre læreren spiller sjelden hovedinstrumentet sammen med elevene sine og velger heller å veilede dem verbalt. Funnene viser ferdighetsutvikling på stadium 1 med en bevisstgjøringsprosess, da det å formulere seg rundt eget spill ser ut til å konkretisere og bevisstgjøre den auditive informasjonen hos eleven.

I lys av ferdighetsmodellen vil instrumentallæreren som velger en verbal tilnærming lettere kunne legge til rette for sine elevers utvikling av et bevisst gehør enn læreren som i større grad velger observasjon og imitasjon. Samtidig kan det tenkes at elevene som ikke hører lærerens spill går glipp av stilistiske elementer som de ubevisst kunne plukket opp og imitert, og slik oppnådd en mer helhetlig spillestil. Fortolkningen av undersøkelsens funn kan tyde på at en kombinasjon av lærernes tilnærming vil være det mest hensiktsmessige for å ivareta både bevisst gehørarbeid og en helhetlig spillestil.

Den foreliggende undersøkelsen legger til grunn en forståelse av språk som redskap for å organisere vår indre verden, gjennom å anvende språket som meningsfylte symboler når vi tenker. En slik forståelse gjør bevisstgjøringsprosessen avhengig av språk, en tilnærming som vil kunne støttes av metoder som tar utgangspunkt i musikalske strukturer for å forstå musikk som et språklignende system. «Disse metodene tar utgangspunkt i å systematisere og sette ord på auditivt kjente fenomener» (Bergby og Blix 2007, s. 26). En slik tilnærming til gehørutvikling sammenfaller med undersøkelsens definisjon av et bevisst gehør. Forståelsen av språk som avgjørende for bevisstgjøring vil kunne utfordres av andre metodiske innfallsvinkler til gehørarbeid, som for eksempel gehørtraderte metoder hvor man i større grad legger vekt på: «at eleven skal utvikle evnen til å huske musikken og lære seg det musikalske språket gjennom musikalsk opplevelse» (Bergby og Blix 2007, s. 23). Denne og

andre metoder bygger ofte i stor grad på observasjon og imitasjon og har gehørutvikling som en integrert del av mange fag, blant annet instrumentalopplæringen (Ibid). Fortolkningen av funnene i denne undersøkelsen understreker sammenhengen mellom språkbruk og utviklingen av et bevisst gehør. Samtidig viser funnene at en del, kanskje meget viktig, ferdighetsutvikling kan ha bedre utviklingsgrunnlag gjennom taus ferdighetslæring.

Konklusjon og veien videre

Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke profesjonelle instrumentalisters forhold til gehør og gehørarbeid, og å belyse gehør og gehørarbeidets plass i instrumentalundervisningen til elever før de eventuelt begynner på en musikklinje. Dette har jeg undersøkt gjennom å intervju og observere undervisningen til tre treblåslærere i norske kulturskoler, for å se om det kan finnes noen sammenhenger mellom gehørferdigheter instrumentallærere bruker som utøvere og gehørarbeid de gjør med sine elever.

Analysen av datamaterialet viser at flere sider ved lærernes egne gehørrelaterte ferdighetsutviklinger, samt mesterlærertradisjonens tause ferdighetslæring, har sammenheng med gehørarbeid lærerne gjør i instrumentalundervisningen. Sammenhengene som utpeker seg handler om relasjonen mellom gehørarbeid og instrument, intonasjon, og observasjon og imitasjon, forstått som å spille for og med elevene i instrumentalundervisningen eller ikke. Undersøkelsen viser at det å begynne med bevisst gehørarbeid tidlig i instrumentalundervisningen mest sannsynlig vil føre til en større opplevelse av sammenheng mellom gehørarbeid og praktisk spilling på instrumentet. Det kommer også frem at intonasjon utpeker seg som et hovedområde i instrumentallærernes opplevelse av gehør og gehørarbeid. Kontrasten mellom lærernes fokus på intonasjon og intonasjonens plass i hørelerefagets fagplaner er stor, noe som kan tyde på at intonasjon trenger mer oppmerksomhet i gehørpedagogisk forskning og diskusjon.

Fortolkningen av funnene i undersøkelsen understreker sammenhengen mellom språkbruk og utviklingen av et bevisst gehør. Samtidig viser funnene at en del ferdighetsutvikling, som for eksempel stilistiske trekk ved instrumentspill, kan ha bedre utviklingsgrunnlag gjennom taus ferdighetslæring. Undersøkelsen viser i stor grad at bevisstgjøringsprosessen i lærernes gehørferdighetslæring er avgjørende for det gehørarbeidet de gjør i sin instrumentalundervisning. Likevel er ikke funnene i undersøkelsen helt entydige og

viktigheten av bevisstgjøringsprosessen i gehørferdighetslæring utpeker seg som et interessant tema å forske mer på.

Å klare å utvikle gehøret i sammenheng med å spille på instrumentet vil avhenge av mange faktorer. Funnene i denne undersøkelsen tyder på et behov for samtale og samarbeid mellom fagfeltene som arbeider med gehør og instrumentalundervisning. Noe av årsaken til at koblingen mellom gehør og spilling kan bli svak kan, i tillegg til mangel på bevissthet rundt problematikken, være mangel på konkrete metoder for å kombinere feltene. Det utpeker seg dermed et behov for etterutdanning av instrumentallærere med fokus på gehør integrert i instrumentalundervisning, slik Bjøntegaard (1999) også påviste i sin spørreundersøkelse. Det ville også være hensiktsmessig å utfordre gehørpedagoger til å involvere seg i instrumentalundervisning i større grad. Når institusjonene for høyere musikkutdanning i Norge har en økende bevissthet om hvor viktig forbindelsen mellom gehørtrening og hovedinstrument er (Slette 2014, Ilomäki 2011, Hultberg 2011, Reitan 2006), kan man ønske seg flere forsøk på tverrfaglige samarbeid og tilbud til elever og studenter. Jeg tror at et langsiktig perspektiv vil være fordelaktig i en læringsprosess hvor man søker å kombinere utvikling av gehørferdigheter og spilleferdigheter, og støtter meg til Øye som mener at: «tid brukt på gehørarbeid er tid man får igjen» (Øye 2007, s. 182). Dermed vil tilbud til yngre instrumentalister være særdeles relevant å etterspørre.

Denne undersøkelsen har tatt utgangspunkt i instrumentallærerens perspektiv på gehør og gehørarbeid. At gehørarbeid foregår i en undervisningssituasjon betyr ikke nødvendigvis at eleven utvikler gehørferdigheter, og det vil derfor være hensiktsmessig å studere gehørarbeid i instrumentalundervisningen fra elevens perspektiv. Det ville også være interessant å gjøre en studie med mål om å undersøke og måle utviklingen av gehørferdigheter i instrumentalundervisning.

LITTERATURLISTE

- Backe, Kristin Linnea (2007). *Mesterlæreren: teori, virkelighet og personlighet*. (Hovedoppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bandura, Albert (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bengtsson, Ingmar (1979). «Gehör» i *Cappelens Musikkleksikon, bind III*. Oslo: Cappelen.
- Bergby, Anne Katrine (2009). *Praktisk intonasjon for blåsere*. Oslo: Unipub.
- Bergby, Anne Katrine (2007). Intonasjon i Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby (red.) *Øre for musikk - om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Bergby, Anne Katrine og Hilde Synnøve Blix (2007). Undervisningsfaget hørelære i Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby (red.) *Øre for musikk - om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Bjøntegaard, Bjørg Julsrud (1999). *Klaverutdanning og klaverundervisning: Fra utdanning til jobb i den kommunale musikkskolen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Bjørnsen, Gunn (2010). *Fra valp til vaktbikkje. Om konstruksjon av journalistisk kunnskap*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Blix, Hilde Synnøve (2007). Man vet aldri helt sikkert hva som surrer rundt i hodet på sine elever. Musikk, mesterlære og refleksjon i Brekke, Mary og Tom Tiller (red.) *Samklang: Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby (2007). Hørelærefaget før og nå i Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby (red.) *Øre for musikk - om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.
- Burns, Sarah (2017). *Music education through a Montessori lens – every child has musical potential*. (Hentet 30. Oktober 2020) fra <https://nafme.org/music-education-montessori-lens-every-child-musical-potential/>

- Christensen, Jorun (2017). *Gehör og instrument – instrumentalrelatert gehørtrening i ulike sjangre*. Kristiansand: Portal forlag AS.
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1999). Mesterlære og eksperterens læring i Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1986). *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Duesund, Liv (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Skapande Vetande.
- Fostås, Olaug (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hultberg, Cecilia (2011). Making music or playing instruments: secondary students' use of cultural tools in aural- and notation-based instrumental learning. *A cultural psychology of Music education*. New York: Oxford University Press.
- Ilomäki, Lotta (2011). *In search of musicianship. A Practitioner-Research-Project on Pianists' Aural-Skills Education*. Helsinki: Sibelius Academy
- Imsen, Gunn (2001). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, Karen (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven i Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kleven, Thor Arnfinn (2011). Data og datainnsamlingsmetoder i Kleven, Thor Arnfinn (red.), Finn Hjordemaal og Knut Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lovdata (udatert). *Lov om rett til innsyn i dokument i offentlig virksomhet (offentlighetsloven)*. (Hentet 30. Oktober 2020) fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-05-19-16>

Lyngseth, Øyvind (2018). Mesterlære – en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikkpædagogiske mesterlærepraksis. *Nordisk musikkpædagogisk forskning, Årbok 19*, s. 171-196.

Mathisen, Arve (2007). *Den «tause» misforståelsen. Om Michael Polanyis kunnskapsteori*. (Hentet 30. Oktober) fra http://www.arvema.com/tekster/Michael_Polanyi.pdf

McNeil, Alison Fiona (2000). *Aural Skills and the Performing Musician: Function, Training and Assessment*. West Yorkshire: University of Huddersfield.

Mickelsson, Ane Emilie Vold (2020). *Med trygghet i gehøret – en kvalitativ studie om relasjonen mellom gehørfaget og studentenes utøvende virksomhet*. (Masteroppgave) Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Montessori Norge (udatert). *Montessoripedagogikk*. (Hentet 30. Oktober 2020) fra <https://montessorinorge.no/om-montessori/montessoripedagogikk/>

Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999). Mesterlære som aktuell læringsform i Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Norsk Kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. (Hentet 30. Oktober 2020) fra <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Lærerrollen>

Olsen, Are Læg Reid (2015). *Gehørtrening i instrumentalundervisning for blåseinstrumentalister*. (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reitan, Inger Elise (2006). *Gehørtrening - i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Rostvall, Anna-Lena og Tore West (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.

- Schenck, Robert (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Skei, Martin (2012). *Musikalsk improvisasjon – Hva er musikalsk improvisasjon, og hvordan tenker musikere når de improviserer?* (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Slette, Aslaug Louise (2014). *Aural awareness in ensemble rehearsals: A qualitative case study of three undergraduate chamber music ensembles playing Western classical music*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Steenstrup, Kristian (2004). *Messingblåserpædagogik*. Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium.
- Store Norske Leksikon: *Albert Bandura* (Hentet 30. Oktober 2020) fra (https://snl.no/Albert_Bandura)
- Sætre, Synnøve (2020). *Syng ut! – en kvalitativ studie om begrunnelser for å synge i gehørfaget*. (Masteroppgave) Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Thurén, Torsten (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, Aksel (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vienna Symphonic Library (2020). *Playing techniques – Clarinet in Bb Pitch bending*. (Hentet 30. Oktober 2020) fra (https://www.vsl.co.at/en/Playing_Techniques/Clarinet_in_Bb-Pitch_bending)
- Øye, Ingunn Fanavoll (2007). Gehørarbeid i instrumentalundervisningen i Blix, Hilde Synnøve og Anne Katrine Bergby (red.) *Øre for musikk - om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub.

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Problemstilling:

Hva tenker instrumentallærere om gehørutvikling og sin rolle i sine elevers gehørutvikling?

Bakgrunn og egen utøvende praksis:

1. Alder og kjønn:
2. Utdannelsesbakgrunn:
3. Utøvende bakgrunn:
4. Undervisningserfaring: (også antall år)

Gehör - definisjon og egen bruk:

5. Hvordan definerer du begrepet gehør?
6. Hva er et godt gehør?
7. Hvordan opplever du at du bruker gehøret/gehørstrategier selv, som utøvende musiker?
8. Konkrete strategier alene/felles
 - Bevisste/ubeviste strategier
 - Hvordan har du jobbet med å utvikle ditt eget gehør?
9. Hva vil et godt gehør gjøre for deg som treblåser?

Undervisningspraksis:

10. Hva vil du at eleven skal få ut av instrumentalundervisningen?
11. Hvorfor er det viktig at eleven utvikler gehøret sitt?
12. Synes du det er noen fordeler ved å integrere gehørutvikling i spilletimene? Hvilke?
13. Er det noen ulemper ved å integrere gehørutvikling i spilletimene? Hvilke?
14. Kan man kombinere noteopplæring og gehøropplæring, eller er det motsatser? Hvordan?
15. Er det noen spesielle utøverstrategier i gehør du vil at elevene skal kunne? Hvilke?
16. Er det noe vi ikke har vært innom som du vil legge til?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet ***"Gehör i instrumentalundervisning"?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge instrumentallæreres grunnleggende holdninger til, og erfaringer med, gehørutvikling. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg vil drøfte dine erfaringer med gehørarbeid i undervisning av kulturskoleelever. Jeg er interessert i dine grunnleggende holdninger til, og egne erfaringer med, gehør, hva du tenker om instrumentallærers rolle i gehøropplæring. Jeg er også interessert i hvordan du selv arbeider med konkrete gehørstrategier i instrumentalundervisningen, hvis dette er tilfellet. Jeg skal intervju tre treblåspedagoger og observere deres undervisning. Min innfallsvinkel er fra den enkelte lærers holdninger og hensikt, eventuelt hvilke konkrete utøverstrategier (konkrete strategier for å avkode og forstå musikk auditivt og gjennom notasjon) hun eller han ønsker å lære bort til sine elever og hvordan det foregår.

Problemstillingen jeg arbeider ut fra er:

Hva tenker instrumentallærere om gehørutvikling og sin rolle i sine elevers gehørutvikling?

Undersøkelsen vil utgjøre mitt avsluttende masterprosjekt på studiet «Hørelære med didaktikk og praksis» ved UiT-Norges Arktiske Universitet, Musikkonservatoriet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT-Norges Arktiske Universitet, Musikkonservatoriet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du spiller treblåsinstrument, underviser i kulturskole og samtidig har en aktiv utøvende virksomhet ved siden av.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et ca. 45 minutter langt intervju. Spørsmålene styres hovedsakelig av en intervjuguide (liste med faste spørsmål), men vil også kunne variere rundt samme tematikk. Spørsmålene vil dreie seg om din egen erfaring med gehørutvikling og gehørbruk og dine tanker om dine elevers gehørutvikling. Hvis du finner det hensiktsmessig vil jeg også observere undervisningstimer med noen av dine elever. Du får tilsendt intervjuguiden på forhånd.

Under intervju og observasjon kommer jeg til å bruke lydopptak, videoopptak og gjøre notater. Alt datamateriale fra intervjuet og observasjonen behandles konfidensielt etter innsamling og slettes innen juni 2021.

Elevene som skal observeres må få godkjent dette av en foresatt med en egen samtykkeerklæring. Den foresatte får tilgang til intervjuguide ved forespørsel.

Det er frivillig å delta. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysninger om deg vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder, Hilde Blix - professor i hørelære og musikkdidaktikk ved UiT - Musikkonservatoriet.
- Alle data jeg samler inn om deg vil ligge på en passordbeskyttet pc inntil de slettes. I oppgaven anonymiseres alle intervjuobjektene og elever. Det refereres til de ulike intervjuobjektene ved konstruerte navn eller nummerert med bokstaver eller tall.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2021. Alle data samlet inn i prosjektet slettes innen denne datoen.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges Arktiske Universitet, Musikkonservatoriet ved Hilde Blix - professor i hørelære og musikkdidaktikk, på e-post: hilde.blix@uit.no eller telefon: 77660532 / 95435508
- Elisabeth Wulfsberg på e-post; elisabethwulfsberg@gmail.com eller telefon: 45476813
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55582117.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Wulfsberg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Gehør i instrumentalundervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli observert i en eller flere undervisningstimer med mine elever

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, beregnet til 30. juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

