

Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Master Thesis

Hva står på spill i samspill?

En kvalitativ studie av musikkundervisningen i Steinerskolen

By Morten Stene

Nesodden, Påsken 2014



Rudolf Steiner University College

Master Programme in Waldorf Education

Oslo, Norway

Musikk er ikkje tonar, men mennesket: når det fyller tomrommet med sitt nærvær.

Stein Versto

Innhold

Abstract	v
Sammendrag.....	vi
Forord.....	vii
1. Innledning – forspill	1
2. Musikalsk samspill i det teoretiske landskapet	6
2.1 Perspektiver og begrepsavklaring.....	6
2.2 Musikkundervisning i Steinerskolen	9
2.3 Musikktimens muligheter og problemer.....	13
2.4 Musikk lærerens utfordringer	16
2.5 Relasjon i samspill.....	22
2.6 Samspill i relasjon	26
2.7 Oppsummering	31
3. Metode og metodologi	34
3.1 Kvalitativ forskning	35
3.2 Kontekstualisering av musikk lærerpraksisen	36
3.3 Min rolle som forsker og musikk lærer	37
3.4 Datainnsamling – intervju og deltagende observasjon	39
3.5 Analyse av empiri.....	41
3.6 Ethiske vurderinger og personvern.....	43
3.7 Begrensninger og avgrensninger	44
3.8 Oppsummering	45
4. Presentasjon av funn og analyse.....	46
4.2 Musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill	48
4.2.1 Tillit og sårbarhet	49
4.2.2 Respons og motivasjon.....	53
4.2.3 Musikk timens musikalitet – «musikalsk strøm».....	57
4.3 Musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær.....	59
4.3.1 Balansegang i musikalsk samspill.....	60
4.3.2 Tilstedeværelsen i mellomrommet	62
4.3.3 Forsker og kunstner	64
4.3.4 Åpenhet for elevenes initiativ	67
4.4 Oppsummering	71
5. Diskusjon.....	74
5.1 Musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill	74
5.1.1 Tillit og sårbarhet – styrken i svakheten	74
5.1.2 Respons og motivasjon – musikalsk samspill med åpne hender.....	78

5.1.3	Musikktimens musikalitet som undervisningsprinsipp	81
5.2	Musikklærerens oppmerksomhet og nærvær	84
5.2.1	Balansegang i musikalsk samspill – intonering og samstemming	84
5.2.2	Tilstedeværelsen i mellomrommet som livfulle og utspente øyeblikk	86
5.2.3	Kunstnerisk forsker og forskende kunstner	90
5.2.4	Åpenhet for elevenes initiativ – «the musical risk of education»	92
5.3	Avsluttende drøftelse	97
6.	Avslutning - etterklang	99
	Litteratur	104
	Vedlegg 1: Analysediagramm	110
	Vedlegg 2: Samtykke for musikk lærer	111
	Vedlegg 3: Samtykke for skole	112
	Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre	113

Abstract

Music education is both an individual and a collective matter (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). In the Waldorf School, music education is one of the girders supporting the endeavour of shaping a school day that offers the students joy of life. Interaction in the field of music, within and for the community, is one of the pillars that this girder rests upon (Curriculum of Waldorf Schools in Norway, 2007). This study aims at investigating the field of musical interaction from the music teachers' outlook. How does a music teacher in the Waldorf School organize and experience musical interplay together with the students? Thus the subtle distinctions of relations in musical interplay, the music teacher's challenge in organizing it, and the meaning of musical interplay in music education, are explored. Suggestions are also given for the facilitating of musical interplay. Empirical data was collected by means of qualitative research interviews, participating observation and research conversations between two Waldorf music teachers. The study is also a self-study. The analysis was based upon *Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith, Flowers & Larkin, 2009). The findings and analysis point to (a) the music lesson as point of departure for musical interplay and (b) the mindful presence of the music teacher. In musical interplay, the active music teacher must relate with openness towards unforeseen events and initiatives by the pupils. This is an educational risk but also an important one (Biesta, 2014) as music can arise. Musical interplay makes way for encounters between the known and unknown and creates «resounding relations» (Trondalen, 2004) which are also «mutual tuning-in relationships» (Schütz, 1951). As a living and breathing communication form, musical interplay creates space for the music teacher and the pupils learning from each other and deepening their musical experience apart, and together. Such encounters are of musical and educational value.

Sammendrag

Musikkundervisningen angår individet og fellesskapet (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). I Steinerskolen, inngår musikkundervisningen som en av «bærebjelkene» i bestrebelsen på å forme en skolehverdag som gir elevene livsglede. Samhandling i det musikalske feltet, i og for fellesskapet, er en av søylene som denne bærebjelken hviler på (Læreplanen for Steinerskolene, 2007). Denne studien retter søkelys på dette samhandlende feltet sett fra musikk lærerens standpunkt. Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalsk samspill sammen med sine elever? Dermed utdypes det musikalske samspillet relasjonelle nyanser, musikk lærerens utfordring i tilretteleggelsen av det, og samspillet betydning for en musikkundervisning i skolen. Det gis også forslag til tilretteleggelse av musikalsk samspill. Empirisk data består av kvalitative forskningsintervju, deltagende observasjon og forskningsamtaler mellom to musikk lærere i Steinerskolen. Studien er også en selvstudie. Analysen baserer seg på *Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Funnene og analysen i studien fremhever (a) musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill og (b) musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i denne. I musikalsk samspill, må en musikalsk aktiv musikk lærer forholde seg åpen til uforutsette hendelser og elevenes initiativ. Det er risikofylt, men også betydningsfylt (Biesta, 2014) idet musikk kan oppstå. I samspillet, mellom det kjente og ukjente skapes «klingende relasjoner» (Trondalen, 2004) som også er gjensidige samstemmingsforhold (Schütz, 1951). Musikalsk samspill som en levende og pustende form for kommunikasjon gir rom for at musikk lærer og elever lærer av hverandre og utdyper hverandres musikalske erfaring hver for seg, og sammen. Slike møter er av både musikalsk og pedagogisk verdi.

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Arve Mathisen for samspillet med denne teksten og for verdifull veiledning. Jeg vil også få takke min arbeidsgiver for den økonomiske støtten og alle mine kollegaer som har stilt opp når jeg har deltatt på master-studiesamlingene på Vidaråsen og i slutfasen av prosjektet. Takk til Bertil Knudsen og Vigdis Stene for korrektur på teksten. Takk til alle elevene som fyller min arbeidsdag med mening og musikk. Takk til Jarle Gudmundsen for nærvær og stadig nye oppdagelser i musikken. Og takk til Ann-Kristin for det du lærer meg om relasjon. Til slutt, vil jeg rette en stor takk til musikk læreren som spilte sammen med meg i forskningssamtalene og intervjuene. Dette samspillet har bidratt til den klangen denne oppgaven har fått, og som nå klinger videre i form av innsikter, utsikter og nye spørsmål.

1. Innledning – forspill

*Each moment of the day presents for us
a kaleidoscope of tempo, rhythm,
pitch, texture, and dynamics
which connects every living soul.*

Evelyn Glennie

Verden er full av musikk. Og i en verden full av musikk kan det oppstå musikalske møter – møter i og med musikk. Skolen kan fylles med musikk. Og i en skole som fylles med musikk kan det oppstå pedagogiske møter – møter i og med musikk i skolen.

I en hektisk arbeidshverdag løper jeg mellom to rom. Det ene rommet er fullt av musikkinstrumenter, noter og kaffekopper. En kollega er fysikklærer og lidenskapelig interessert i akustikk. Her har han lagret en rekke definerbare og udefinerbare «ting» som på en eller annen måte kan gi en lyd fra seg. I det andre rommet, som er tilnærmet tomt, står stolene i en åpen halvkrets, med et piano i midten. Foruten et trampeorgel langs den ene veggen, og et arbeidsbord i det ene hjørnet, bærer rommet preg av at det er til for å fylles av mennesker og musikk.

Jeg er alene i rommet, spiller og synger, og forbereder den neste musikktimen. Jeg går frem og tilbake mellom de to rommene for å finne instrumenter, setter meg ned, prøver å samle tankene før timen skal starte. Så banker det på døren. Skoleklokken har ringt, og elevene står utenfor. Jeg åpner opp: et plutselig møte med meg selv og de ungdommene som faktisk står utenfor og vil inn. Jeg har forberedt meg til feil klasse. Det vil si, det finnes ingen feil klasse. Men jeg forventet en helt annen gruppe av elever. Mangelen på nærvær lar seg fort erstatte av en våken tilstedeværelse og en demrende forståelse av at denne timen må jeg improvisere meg frem i.

Mens elevene kommer inn, går jeg frem til pianoet, og begynner å tenke på hva jeg gjorde med disse elevene sist, og hvor jeg skulle starte med dem nå. En elev setter seg ned, nesten umerkelig, helt ytterst ved halvsirkelen. Eleven sitter der alene og begynner å nynne på en sang. Jeg våkner enda litt til. For sangen som eleven nynner på er akkurat den sangen jeg forberedte meg på en stund tidligere. «Hvorfor nynner du på den sangen der?» spør jeg litt

forsiktig. «Jo, det var en sang som jeg hørte da vi var på ferie for litt siden, den bare kom til meg nå,» sa eleven. «Så fint!» sa jeg, men egentlig undret jeg meg over både eleven og musikken. Hvordan timen kom til å bli var uvisst, men den var allerede blitt til noe – et møte i og med musikken.

Musikkundervisningen er også en verden, og den kan være full av musikk. Her møtes musikk lærer og elever for å ta del i et mangfold av musikalske aktiviteter. En av disse aktivitetene er musikalsk samspill. Om det gjelder felles sang, instrumentalspill eller en blanding av disse, så er musikalsk samspill en samhandling i musikkens element.

Variasjonene er mangfoldige, og mangfoldigheten er variert. Hvordan oppstår disse møtene? Hvordan kan jeg legge til rette for dem? Hva innebærer det å ta musikkundervisningen som en potensiell møteplass på alvor? Og hvordan kan musikalsk samspill belyse noen sider ved musikkundervisningen som møteplass?

Disse spørsmålene har vært og er en del av min egen musikk lærer praksis. I denne oppgaven er jeg opptatt av å bringe disse spørsmålene sammen til et forskningsfelt og til et forskningsspørsmål.

Musikkundervisningens spenningsfelt

Musikkundervisningen er ikke redusert til musikk timen. Den står i en kompleks relasjon til både skolekulturen og samfunnet utenfor (Abeles, 2010). Eller som Hanken & Johansen (2013) fremhever: «Samfunnsutvikling, det økende kulturelle mangfoldet og debatten om hva slags prinsipper som skal styre utdanningen, påvirker alle former for musikkpedagogisk virksomhet på mange ulike måter» (s. 243). Med andre ord er det også et samspill i musikkundervisningen som strekker seg ut over det konkrete musikalske og som innebærer et mangfoldig spekter av virkeligheter. Slik sett er musikkundervisningen et spenningsfelt.

Men det er ikke alt. For også musikken i musikkundervisningen er et spenningsfelt som de deltagende er med på å konstituere. For hver og én bringer med seg sin musikalske erfaring og sine egne preferanser. Disse kan deles eller ikke. Musikken i musikkundervisningen angår både individet og fellesskapet (Gerogii-Hemming 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). I et kulturteoretisk perspektiv vil det si at musikkundervisning tar del i kulturen samtidig som den også er en kultur (Dyndahl, 2013).

Undervisning er en kompleks form for samhandling (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Og jeg vil legge til at musikalsk samspill er en kompleks form for undervisning. Dermed er

musikkundervisningen ikke et uproblematisk felt. Som både en del av kulturen og som kultur befinner musikkundervisningen seg i et spenningsfelt som søker både å favne elevenes musikkultur samtidig som den er opptatt av å bygge opp om sin egen (Stålhammar, 1995; 2004). Skolen som arena for musikalsk erfaring og musikkundervisningens muligheter for å favne elevenes erfaringsverden er ikke uproblematisk og entydig (Bergman, 2009; Ericsson, Lindgren & Nilsson 2010; Ray 2004; 2010). Likefullt er musikkundervisningen en sosial arena som legger til rette for musikalske erfaringer og musikalsk interaksjon (Ferm, 2004; 2009; Linge, 2013).

Musikklæreren i spenningsfeltet musikalsk samspill

I denne oppgaven er jeg opptatt av musikk lærerperspektivet på musikalsk samspill som en mulig inngangsport til å belyse en side ved musikkundervisningen i Steinerskolen. Musikalsk samspill innebærer mangfoldige aktiviteter og handlinger. Jeg er opptatt av musikalsk samspill som en samhandlende aktivitet, og begrenser meg til å se på musikalske aktiviteter relatert til felles sang, instrumentalt spill eller en blanding av disse, i større eller mindre elevgrupper. Jeg ser musikalsk samspill som en felles aktivitet som favner både de musikalske og relasjonelle sidene ved en slik aktivitet. Musikalsk samspill i en skolesammenheng innebærer like mye selve samspillet som hendelsene som oppstår rundt det. Musikklærerens rolle er å være både medskapende og tilretteleggende, og jeg har funnet stor støtte i begrepet «klingende relasjoner», som fremhever musikalsk samspill som en gjensidig tilpasningsprosess både i det mellommenneskelige og i det musikalske (Trondalen, 2004).

Fra et forskningsperspektiv er det lagt stor vekt på den rasjonelle siden ved en musikk lærerpraksis som vektlegger samspillet mellom refleksjon og praksis (Bowman & Frega, 2012; Westerlund, 2012). Her fremmes behovet for å bringe inn det lokale og kontekstuelle i den store diskursen og musikk lærerens egen rolle i å ta del i kunnskapsutvikling for egen praksis.

Men hva med den relasjonelle og den (sam)handlende siden ved musikkundervisningen? Hva kan erfaringer og refleksjoner knyttet til de musikalske møtene i samspill bringe med av innsikt i musikkpedagogisk praksis? Dermed er jeg fremme ved det sentrale forskningsspørsmålet jeg ønsker å belyse i denne oppgaven:

Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalsk samspill sammen med sine elever?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å utdype og belyse det musikalske samspillet relasjonelle nyanser og hvordan disse utfolder seg i musikkundervisningen i en Steinerskole-sammenheng.

Metode

Den ovenfor nevnte diskursens vektlegging av en gjensidig relasjon mellom forskning og musikkundervisning i praksis og musikk lærerens betydning for denne prosessen har vært viktig for meg i utformingen av dette prosjektet. Jeg har valgt å forholde meg til problemstillingen både som «forsker» og «musikk lærer». I metodekapittelet redegjør jeg mer inngående for disse aspektene og problemer knyttet til dette. Her vil jeg allikevel nevne kort at for å kunne svare på forskningsspørsmålet denne oppgaven har satt, har jeg gjennom å intervju og observere, gjennom å la meg selv bli intervjuet og observert, sett nærmere på min egen og en musikk lærers refleksjoner og erfaringer knyttet til samspill og tilretteleggelsen av det.

Innhold og struktur

I oppgavens første hoveddel, **kapittel 2**, behandler jeg relevant teori og litteratur som jeg har latt meg inspirere av og som jeg anser er av betydning for å kunne utdype denne oppgavens problemstilling. Denne litteraturen ser på mulighetene og problemene ved musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill, musikk lærerens utfordringer i dette feltet, relasjonelle sider ved musikalsk samspill og samspill i pedagogiske relasjoner.

Metode og metodologi behandles i **kapittel 3**. Her begrunner jeg mine valg av metoder og hvordan disse forholder seg til problemstillingen denne oppgaven har som sitt utgangspunkt. Samtidig setter jeg disse valgene inn i en større forskningsdiskurs knyttet til kvalitativ forskning. Jeg belyser også min egen rolle som forsker og musikk lærer og gir en beskrivelse av arbeidet med analysen av det empiriske materialet.

Presentasjon og analyse danner oppgavens tredje del, **kapittel 4**, hvor jeg presenterer både funnene fra denne studien og min analyse av dem. Med dette som utgangspunkt presenterer jeg funnene og analysen i lys av to hovedkategorier, *musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill* og *musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær* i denne. Disse hovedkategoriene utdypes gjennom tilhørende underkategorier.

Med utgangspunkt i analysen drøfter jeg i **kapittel 5** funnene fra denne studien opp mot litteraturen og teorien fra oppgavens første del. Her beholder jeg strukturen fra analysen for klarhets skyld, samtidig som jeg utdyper eller utvider disse kategoriene i lys av drøftelsene.

Oppgavens tema bringes til en avslutning i **kapittel 6**, hvor jeg oppsummerende besvarer forskningsspørsmålet og kommer med forslag til videre forskning.

2. Musikalsk samspill i det teoretiske landskapet

Alt virkelig liv er møte.

*

*Det nærværende – ikke det punktaktige nå,
som bare betegner den slutt vi hvert øyeblikk i tankene
setter for den «forløpne tid», skinnet av at dens forløp
et øyeblikk holdes fast,
men det virkelige og oppfylte nærværende – eksisterer
bare for så vidt som det eksisterer nærvær, møte, forhold.*

Martin Buber

2.1 Perspektiver og begrepsavklaring

Musikalsk samspill og kommunikasjon er et mangfoldig emne som gir rom for mange forskjellige perspektiver og utsyn. Utfordringen slik jeg ser det, har vært å finne en tilgang til dette temaet som er begrenset nok til å kunne behandles innenfor rammene av denne oppgaven samtidig som den er interessant nok til å kaste lys over fenomenet jeg har ønsket å undersøke. Jeg har stått overfor et stort litteraturlandskap som har gitt rom for en rekke veivalg og avgjørelser underveis. Før jeg vil beskrive nærmere innholdet i mitt utvalg av litteratur i dette kapittelet, vil jeg sette bakgrunnen for mitt utvalg i perspektiv.

I dette prosjektet er det altså musikalsk samspill i musikkundervisningen samt musikk lærerens erfaring og tilretteleggelse som står i hovedfokus. Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalsk samspill med sine elever?

Med musikalsk samspill forstår jeg en musikalsk, skapende aktivitet slik den utfolder seg innenfor rammene av en musikkundervisning i Steinerskolen. Det kan være felles sang i større klasser eller grupper, instrumentalt samspill i grupper, eller en kombinasjon av dette. Hovedfokuset er altså erfaringene fra musikalsk utøvende virksomhet i Steinerskole-sammenheng. Dette innebærer både musikalske arrangementer av komponert musikk så vel som friere, improvisatoriske aktiviteter i det utøvende. Denne begrensningen har jeg foretatt vel vitende om at en musikkundervisning kan bestå av mange andre typer aktiviteter som for

eksempel komposisjon, musikklytting og teoretisk fordypning. Også disse aktivitetene innbyr til forskjellige «samspillsituasjoner» mellom elever og musikklærer. Min begrensning er preget av en interesse for musikken og hvordan den forholder seg til en musikkundervisning i Steinerskolen.

Musikalsk samspill som «klingende relasjoner»

Samspill er nært forbundet med menneskelige relasjoner og kommunikasjon. I daglig tale brukes begrepet om både musikk og menneskelig fellesskap. Definisjonen av begrepet kan forstås i retning av «å spille sammen» og «virke i fellesskap» (Samspill, s.a.). Dette viser til samspilletts dobbelfunksjon både som aktivitet og relasjon. Dette aspektet er svært viktig innenfor musikkterapeutisk praksis, hvor målet er å skape rom for mestringsfølelse og meningsfull samhandling innenfor den terapeutiske konteksten (Ruud, 2008, s. 13).

Musikkterapeuten og forskeren Trondalen (2004) fremhever også denne tosidige funksjonen i samspill forstått som den «dynamiske og levende tilpasningsprosessen» i det mellommenneskelige så vel som i det musikalske samvær. Dette kaller Trondalen for «klingende relasjoner» (s. 107).

Her tolkes samværet i en klinisk kontekst med musikalsk improvisasjon mellom klient og terapeut som musikalsk uttrykksmiddel. Likevel kan begrepet «klingende relasjoner» overføres til en musikkundervisning. For i likhet med Stige (1995) vil jeg fremheve at musikalsk samspill er musikalsk samspill uansett om det dreier seg om en terapeutisk eller pedagogisk kontekst. Slik åpner samspilltematikken opp for gjensidige impulser fra mange faglige hold (s. 20). Jeg har blitt inspirert og beveget av forskjellige sider ved fenomenologisk, pedagogisk og musikkpedagogisk tenkning og forskning.

I tråd med det som til nå er nevnt, forstår jeg musikalsk samspill som en mellommenneskelig samhandling og samværen i musikkens element innenfor rammene av en pedagogisk virksomhet. Denne handlingen tilrettelegges av musikklæreren, men muliggjøres først i det konkrete (musikalske) møtet med eleven(e). Jeg velger å vektlegge det prosessuelle ved en slik samhandling i form av virksomhet og ikke så mye det aktuelle produktet av en slik aktivitet. Det er dermed ikke sagt at det musikalske produktet er ubetydelig i en musikkpedagogisk sammenheng. Et fokus på musikken som objekt eller produkt ville likevel krevd helt andre problemstillinger enn det jeg ønsker å behandle her. Vektleggingen av det samhandlende og skapende perspektivet i en musikkundervisning er ment som en presisering

som ifølge Varkøy (2003) også utgjør et «[...] svært viktig grunnlag for musikkpedagogisk tenkning og praksis» (s. 16).

Min vandring gjennom litteraturlandskapet har vært preget av impulser fra andre fagfelt og refleksjoner til utvalg av litteratur. I det følgende vil jeg redegjøre for min presentasjon og fremstilling av litteratur og teori som jeg mener er relevant i belysningen av denne oppgavens problemstilling.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg hentet mye inspirasjon fra Ferm (2004) avhandling. Utsynet som Ferm (2004) presenterer er svært relevant for dette prosjektet. Denne avhandlingen kom jeg over et stykke ut i prosessen. Det overordnede temaet interaksjon i musikkundervisningen var sammenfallende, og likhetene i problemstillingene var slående. Hennes vektlegging av begrepene «balanse», «åpenhet og bevissthet» ga meg en retning i arbeidet med mitt eget empiriske materiale, og det ga meg en mulighet til ta opp spørsmål om musikk lærerens tilstedeværelse i forskningssamtalene.

Når det er sagt, begrenser jeg meg til undersøkelsen av det relasjonelle i musikalsk samspill alene. Videre betyr det også en ny kontekst og ny situasjon og en ny sammensetning av mennesker som ikke bare vil vise til likheter, men også ulikheter og dermed kunne bidra til utdypende og nye innsikter i temaet.

Kapittelet er inndelt i fem deler. I den første delen har jeg valgt å sette mitt tema inn i en Steiner-pedagogisk kontekst. Her belyses Steiners musikkforståelse i sammenheng med musikkens plass i Steinerskolen. Dette sees også i sammenheng med læreplanen i musikk for Steinerskolene i Norge. I fortsettelsen av det ser jeg på den delen av litteraturen som er skrevet av Steinerskole-lærere i musikk og som er praksisorientert. Denne delen bringer også frem tre akademiske arbeid som kan sies å være tilknyttet mitt tema på en overordnet måte.

I den andre delen belyser jeg musikk timen ut fra et perspektiv som favner så vel dennes muligheter som problemer når det gjelder å tilrettelegge for musikalsk samspill. Her fremheves relevant musikkpedagogisk forskning som belyser musikalsk interaksjon i klasserommet både fra et musikk lærer- og et elevperspektiv.

En musikk times muligheter og problemer kan også sies å være musikk lærerens utfordring. I den tredje delen av dette kapittelet behandler jeg dette temaet. Her begrenser jeg meg til å løfte frem forskning og teorier som kan utdype denne utfordringen ut fra tre perspektiv. Det

ene relaterer seg til Swanwicks (1994) vektlegging av musikk lærerens utfordring i å forholde seg både analyserende og intuitivt til musikkundervisningen. Det andre viser til musikk lærerens utfordring i å være både åpen og bevisst i interaksjon med elevene når målet med undervisningen er å bibringe musikalsk erfaring slik Ferm (2004; 2006b) ser det. Det tredje perspektivet belyser utfordringene knyttet til å forholde seg improvisatorisk til uforutsette hendelser som en del av det musikalske samspillet i undervisningen. Her belyser jeg noen aspekter ved nærvær i pedagogisk forskning.

De to siste delene av dette kapittelet er relatert til to temaer som er nært forbundet med hverandre – relasjon i samspill og samspill i relasjon. Her ser jeg på teoretiske vinklinger som er opptatt av det mellommenneskelige i samspill og som dermed er relevante for mitt perspektiv i denne oppgaven. Disse utgjør også en vesentlig del av denne oppgavens teoretiske rammeverk (Schütz, 1951; Small, 1998). Videre fremhever jeg med utgangspunkt i pedagogisk teori (Biesta, 2006; 2008; 2010; 2014; Margonis, 2012) viktige begreper som belyser de relasjonelle sidene ved en undervisning. Disse fremhever undervisning som prosess og relasjon, og de påpeker samtidig de musikalske sidene ved en slik relasjon. Bidragene fremhever samspillet i relasjonen og inngår også i et samspill med oppgavens hovedtema.

2.2 Musikkundervisning i Steinerskolen

I Steinerskole-sammenheng legges det i stor grad vekt på kunsten i undervisningen og undervisningen som kunst. Dette gjelder kunst generelt og samtidig også musikk spesielt. Jeg vil fokusere på musikken.

Steiner om musikk

Det musikk syn som Steiner (1989) utvikler, er i samsvar med det antroposofiske menneskebildet og den tilhørende verdensforståelsen. Som kjent er dette et grunnlag for Steiner-pedagogikken. Steiner er opptatt av musikkens universelle og påvirkende kraft i menneskets erfaring av den: «Hvorfor musikken kan tale til alle, hvorfor musikken virker på mennesket fra den tidligste barndom av, blir forståelig for oss på det området av tilværelsen hvor musikken har sine virkelige forbilder»¹ (s. 13). Denne delen av virkeligheten er den åndelige siden ved vår tilværelse. I musikken kan, ifølge Steiner, mennesket ta del i dette

¹ Sitatene fra Steiner, Friedenreich (1977) og Kern (2013) i dette kapitlet, er mine oversettelser fra tysk original.

elementet som en form for etterklang fra en førjordisk, åndelig tilværelse. Følgelig er musikkens urbilde å finne i det åndelige: «Når mennesket lever i det musikalske, så lever det i et avbilde av sitt åndelige hjemsted. I det åndeliges skyggebilde finner sjelen sin opphøyelse, sitt mest intime forhold til det menneskelige ur-element» (s. 17).

Steiner (1975) utdyper dette i en annen sammenheng hvor det fremheves at musikken dreier seg om menneskets forhold til seg selv som et sjelelig-åndelig menneske (s. 16). Slik forbindes musikken på en særskilt måte med mennesket som individ.

Men musikk har også en sosial funksjon. Steiner (1993) uttrykker også at det musiske elementet i vår verden er der for å gjøre oss mer menneskelig: [...] og verden har ikke det språklig-musikalske element i seg forgjeves, foruten at det bringer mennesket glede. Den har det for å gjøre mennesket til menneske» (s. 35). Dermed gis musikken en plass i pedagogisk virksomhet. Musikalsk utøvelse forstått som en skapende aktivitet i samhandling med andre er her avgjørende. Det er grunnlaget for tanken om musikkens og det dikteriskes særskilte betydning for det sosiale liv: «Det skal ikke glemmes at det plastisk-formende arbeider hen imot menneskets individualisering, mens derimot det musikalsk-dikteriske hen imot fremme av det sosiale liv.» (Steiner, 1974, s. 46).

Steiner (1975) gir også en definisjon av musikken som er interessant i denne sammenheng. Musikken eller det musikalske gis en form for negativ definisjon. Det hørbare, musikkens toner satt i system, blir sett på som et fysisk uttrykk. Men musikkens egentlige kjerne er det uhørbare eller det som befinner seg mellom tonene og som skaper sammenheng. Det som høres er et reelt klanglig uttrykk, men det som oppleves er forbundet med mellomrommet og forstås som det egentlig musikalske:

På samme måte som kroppen ikke er sjelen, så er ikke tonene musikk. Og det er interessant, for musikken ligger mellom tonene! [...] Hva er det musikalske? Det som man *ikke* hører! Det som man hører, er aldri musikalsk. Hvis dere i tidsforløpet tar opplevelsen mellom to toner som klinger i melodien, da hører dere ingenting. For dere hører da tonene klinge; men det som dere ikke-hørende opplever mellom tonene, det er i virkelighet musikken. For det er det åndelige ved det hele, mens det andre er et sanselig uttrykk for det. (Steiner, 1975, s. 48-49)

Definisjonen av det musikalske som mellomrom åpner opp for et interessant perspektiv. Mellomrommet kan forstås som det som forbinder, det som ut fra musikkens toner blir til musikk og opplevelse av musikk. Dermed blir også musikken gjort til sinnbilde for et

relasjonelt perspektiv. Et møte mellom to mennesker som møtet mellom to toner oppstår i mellomrommet – i relasjonen. Mellom mennesker lever det som er mellommenneskelig. Det er både et relasjons- og kommunikasjonsaspekt ved det sosiale liv og i musikken. I en musikalsk samhandlingsprosess i en musikkundervisning får dette perspektivet en dobbel betydning både i kraft av musikken og i kraft av møtet mellom musikk lærer og eleven(e) i det musikalske samspeillet.

Steiner (1986) fremhever i en annen sammenheng også mulighetene av en form for musikalsk forbindelse mellom lærer og elev. Denne forbindelsen springer frem av det musikalske hos læreren og lærerens evne til å forme en undervisning musikalsk: «I alt det som finner sted mellom læreren og barnet, må det musikalske råde. Her må rytme, takt, til og med melodi bli til pedagogisk prinsipp. Det krever at læreren har i seg selv og i hele sitt liv noe musikalsk» (s. 122).

Læreplanen i musikk i Steinerskolen

Musikkens betydning for mennesket både individuelt og sosialt kommer på en konkret måte til uttrykk i Steinerskolene i Norges læreplan for grunnskolen. Her fremgår tydelig det grunnsyn som nevnt ovenfor, at musikken inntar en viktig rolle i oppdragelsen av barn og unge. Det fremheves hvordan musikkfaget både står for seg selv og også inngår som en del av klassenes og skolens sosiale liv: «Elevene møtes og samhandler i det musikalske feltet» (Læreplanen for Steinerskolene, 2007, s. 59). Denne samhandlingen forstås som en individuell egenaktivitet i og for fellesskapet sammen med andre. Både det å ta del i fremførelser og lytte til andre regnes som en viktig del av bestrebelsene på å utvikle det musikalske liv innenfor den enkelte skolen. Oppsummerende heter det: «Gjennom hele skoletiden er musikalsk øvelse og utfoldelse en av bærebjelkene i å forme en skoledag, et skoleår og et skoleliv som gir elevene livslust, livsglede og livsevne, både under oppveksten og som voksen» (Ibid.).

Dermed er musikken gitt en viktig plass i skolelivet på Steinerskolen. Her dreier det seg om musikalsk aktivitet tilpasset alderstrinnet hvor de fire hovedingrediensene lar seg sammenfatte som sang, instrumentalspill, musikkprosjekter og fremførelser for skolen. Variasjonene og mangfoldet i musikkfaringen som det legges til rette for i de lavere trinnene på grunnskolen, bygger fundamentet for senere videreutvikling av analytiske aspekter i musikkfaget på de høyere klassetrinnene (Ibid., s. 60).

Litteratur for musikk læreren

Musikkundervisningens tilpasning til alderstrinn og barnets utvikling er et viktig aspekt i definisjonen av en musikk lærer praksis på Steinerskolen (Beilharz, 2004; Friedenreich, 1977; Kalwa, 2004; Kern, 2013; Ronner, 2004; 2005; Wunsch, 1995). Skrevet med bakgrunn i en musikk lærer praksis i Steinerskolen belyses denne praksisen fra et normativt orientert standpunkt basert på forfatterens egen erfaring. Slik sett finnes det en god samling praksisorientert litteratur til emnet musikkundervisning i Steinerskolen med fokus på musikk læreren. Avgjørende i denne sammenhengen er vektleggingen av en forskende holdning og tilgang til musikalske elementer i samsvar med elevenes utvikling (jf. Ronner, 2004; 2005).

Friedenreich (1977), som også var en av de første musikk lærerne i Steinerskole-bevegelsens historie og som hadde et samarbeid med Steiner på dette området, fremhever særskilt lærerens kreative og individuelle tilnærming til denne sammenhengen. Slik Friedenreich ser det, er pedagogiske evner og interesse for Steiner-pedagogikk et viktig grunnlag. Det innebærer ikke nødvendigvis kjennskap til antroposofisk verdensanskuelse, men en pedagogisk begavelse. Friedenreich forteller:

Så lenge Rudolf Steiner levde, lå de vanskelige spørsmålene om lærere i hans hånd. Det ble krevet studium av Rudolf Steiners pedagogiske kurs, men kjennskapet til den antroposofiske verdensanskuelsen i seg selv var ikke en del av betingelsene. Utslagsgivende var istedenfor den pedagogiske begavelsen. (Friedenreich, 1977, s. 9 – 10)

Slik Friedenreich ser det, er det antroposofisk funderte menneskebildet ikke et system, men snarere kan det være en mulighet og impuls for den enkelte lærers praksis i Steinerskolen: «Siden denne pedagogikken ikke er et fastlåst system, kan ingen lærer imitere den andre, heller ikke ensformig gjenta seg selv. Enhver må utfolde skapende og på fritt grunnlag sitt eget vesen» (s. 12). Kern (2013), derimot, opprettholder en noe strengere forståelse av at «en fordypende beskjeftigelse med bestemte antroposofiske innhold» er noe som musikk læreren i Steinerskolen «må lære og yte i tillegg» (s. 172–173).

Eterman (1990) gir en grundig belysning av Steinerskolens musikkundervisning i de lavere trinn, 1.–3. klasse. Her fremheves dens egenart, og den sammenlignes med andre musikkpedagogiske retninger innenfor det 20. århundret.

I avhandlingen til Kern (2007) belyses denne musikkundervisningen i sin helhet ut fra en erkjennelsesteoretisk blikkvinkel. Men også her nevnes at det til syvende og sist dreier seg om musikk lærerens evne til å levendegjøre de musikkpedagogiske prinsippene (s. 259).

Slik Schieren (2010) ser det, er Steiner-pedagogisk praksis vel utprøvd i klasserommet, men underutviklet med hensyn til dens teoretiske og vitenskapelige fundering (s. 7). Eterman (1990) og Kern (2007) er viktige bidrag i den anledning. Sammen med den ovenfor nevnte litteraturen fremheves her betydningen av musikk lærerens rolle og funksjon i å virkeliggjøre en musikkundervisning som er rettet mot å møte elevene og deres behov. Det gis praksisorienterte og normative forslag til dette, samtidig som disse settes inn i en teoretisk ramme. Dermed sies det mye om musikk lærerens rolle og funksjon i musikkundervisningen i Steinerskolen, men lite om hvordan musikk læreren selv reflekterer og forholder seg til denne. Her finnes det rom for videre undersøkelse og fordypning.

I den anledning bidrar Heinritz (2012) med en verdifull lengdestudie av en musikk lærerpraksis i en tysk Steinerskole. Her undersøkes et musikkprosjekt som tar sikte på å gi instrumentalundervisning til de yngste elevene i skolen. Studien er interessant, idet den etterspør hvordan planene for utviklingen av prosjektet viser seg i praksis og hvilke erfaringer de deltagende gjorde seg. Både positive og negative sider ved et slikt prosjekt fremheves, og det skapes et grunnlag for å kunne videreutvikle lignende prosjekter og praksiser innenfor Steinerskolen.

2.3 Musikk timens muligheter og problemer

I en musikktime er mulighetene mange. Et mangfoldig spekter av musikkrelaterte aktiviteter danner grunnlaget for en musikkundervisning som relaterer seg til fag og fagplan. Musikk kan gjenskapes, synges, spilles. Musikk kan bli komponert, arrangert og improvisert frem. Musikk kan lyttes til, og musikk kan analyseres. Musikk kan også bli erfart og arbeidet med i et historisk eller samfunnsmessig perspektiv. Alle disse formene for musikalsk aktivitet inngår i det Nielsen (1994) kategoriserer som musikkfagets fem aktivitetsformer, nemlig reproduksjon, produksjon, persepsjon, interpretasjon og refleksjon (s. 295). Det som er interessant i denne sammenhengen, er hvordan det skapende arbeidet i en musikkundervisning fremheves som et spenningsfelt mellom det frie og det bundne. Her ligger også musikkens pedagogiske muligheter (s. 307). Musikalsk samspill er en slik form for skapende aktivitet.

Samfunnets musikkultur og dets inntog i svensk musikkundervisning har skapt utfordringer for å tilrettelegge undervisningen og for interaksjonen i klasserommet. Her markeres også behovet for et skift i de pedagogiske posisjonene som søker å forvandle undervisningsformen fra formidling til medskapende aktivitet, samspill mellom musikk lærer og elevene (Stålhammar, 1995). Musikalsk samspill i klasserommet baserer seg på elevenes og musikk lærerens erfaringer av både følelsesmessig og sosial karakter. Ifølge Stålhammar (1995) kan disse aspektene ikke neglisjeres i en musikkundervisning hvis målet er å legge til rette for musikalsk erfaring. For det musiske mennesket krever full deltagelse hvis en dialektisk prosess skal oppstå (s. 254).

Disse funnene underbygges og videreutvikles av Stålhammar (2004). Her problematiseres hvorvidt ungdommers egne musikalske erfaringer og skolen som arena for musikalsk aktivitet lar seg integrere. Problemfeltet forsterkes og fordypes fra et etnografisk perspektiv hos Bergman (2009). Studien viser til at en elevsentrert undervisning kan være problematisk med hensyn til å nå alle elever.

Slik Ericsson, Lindgren & Nilsson (2010) ser det, er det et positivt utgangspunkt å engasjere elevene i deres egen musikalske kultur. Likevel synes problemet å være at den musikkulturen som formidles ikke er elevenes, men som oftest lærerens egen. Videre funn fra denne studien peker også på at en institusjonalisert musikkundervisning som en form for systematisert og kontrollert kreativ aktivitet synes å redusere musikalsk engasjement og læring hos elevene.

Dette problemfeltet har også gjort seg gjeldende innenfor norsk grunnskolesammenheng. Også her baserer musikkundervisningen seg i stor grad på elevenes egen musikkultur og elevenes egne erfaringer (Kamsvåg, 2011). Studien til Kamsvåg (2011) er et viktig bidrag til dette problemfeltet, idet den gjør elevenes samhandlinger i musikkundervisningen til undersøkelsesobjekt og belyser disse med sosiologisk teori.

I en musikkundervisning med fokus på samspill finnes også et potensial for musikalsk erfaring og opplevelse. Musikkpedagogisk forskning har fremhevet hvordan skolen kan være en særskilt arena for musikalske erfaringer, men samtidig påpekt hvordan dagens samfunn består av en rekke andre arenaer hvor slike erfaringer finner sted (Ray 2004; 2010). Dermed problematiseres skolen som en arena for musikalske opplevelser og erfaringer. Behovet oppstår for videre forskning som kan fremheve skolens betydning og egenart i denne sammenhengen.

Varkøy (2009) fremhever viktigheten av å ta musikalsk erfaring på alvor innenfor rammene av en musikkundervisning på skolen. Her ligger også muligheter i et pedagogisk henseende. Varkøy (2009) vektlegger musikken som eksistensiell erfaring. Her finnes et grunnlag for musikkpedagogiske refleksjoner og for å se musikkens plass i en pedagogisk kontekst. Selv om dette er interessant i seg selv, vil jeg peke på at kommunikasjonsaspektet ved musikken ikke bare kan forstås som tosidig, dvs. en relasjon mellom mennesket og musikken. I en musikkundervisning utvides perspektivet tredimensjonalt. Musikkundervisningen favner musikk læreren, eleven og musikken. Her oppstår også samspillet.

Musikk relaterer seg til personlig erfaring både hos elevene og hos musikk læreren. I musikkundervisningen møtes disse to verdenene (Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). For musikk læreren blir det derfor en profesjonell utfordring å nå alle elevene gjennom musikalsk aktivitet, særskilt fordi musikalsk erfaring i skolesammenheng alltid innebærer et møte mellom både det personlige og kollektive, det kjente og ukjente. Her finnes musikkundervisningens dialogiske muligheter innenfor rammene av en skoleundervisning slik denne kan organiseres, initieres og ledsages av musikk læreren:

This dialogue between different experiences should be respectful, critical, playful, musical and educational; where musical creativity in different forms could contribute to the development of individuals as well as the development of society. Music education could be an exciting encounter between the familiar and the unfamiliar, between the individual and the collective, and an opportunity for the local and global to meet. Music education is both a personal as well as a collective matter. (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, s. 31)

Slik oppstår behov for profesjonell kunnskap i musikkpedagogikk og videreutviklingen av denne i samspill med undervisningspraksis (Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013).

Musikktimen bærer i seg både muligheter og problemer. Dette er musikk lærerens utfordringer. Dette kan belyses fra mange sider. Mitt fokus er på selve det musikalske samspillet som en mulighet for å favne både det individuelle og det sosiale. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på noen begreper som kan belyse dette og som fremhever musikk lærerens utfordringer slik de relaterer seg til musikalsk samspill i en musikkundervisning.

2.4 Musikk lærerens utfordringer

Innenfor musikkpedagogikken er musikkdidaktikken et spesifikt fagområde som relaterer seg til en teoretisk og vitenskapelig tilnærming til musikkundervisning. Det dreier seg om musikkundervisning som aktivitet og forståelsen av denne som en kunst eller vitenskap. Som Hanken & Johansen (2013) fremhever, er en undervisningssituasjon en *samhandlingssituasjon* hvor « [...] nettopp kvaliteten på samhandlingen og kommunikasjonen mellom læreren og eleven og mellom elevene vil ha avgjørende betydning for læringsprosessen [...]» (s. 21). Slik settes musikkdidaktikken i et relasjonelt perspektiv hvor også innsikt i kvalitetene i mellommenneskelige møter kan bidra til kunnskapsutvikling. Mitt utgangspunkt er å sette søkelyset på musikk læreren.

En musikk lærer vil nødvendigvis måtte forholde seg reflekterende til musikken som fenomen og dermed spørsmål knyttet til musikk og musikalitet. Dette er en form for grunnlagstenkning som er av betydning for både musikk læreren og den tilhørende praksis (Varkøy 2003). Nielsen (1994) fremhever også hvordan nettopp musikkdidaktiske refleksjoner innebærer et musikk syn: «At diskutere formål med musikkundervisning og grunnleggende prinsipper for utvælgelse af undervisningsindhold forekommer meningsløst uden en bagvedliggende forestilling om de særlige egenskaber og funktioner, det emne har eller kan have, som man vil begrunde en undervisning i» (s. 128).

Nielsen utforsker musikken i relasjon til menneskets erfaring av den gjennom et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Han ser musikken som et meningsunivers med forskjellige opplevelsesmuligheter. Opplevelses- eller erfaringsaspektet er helt avgjørende, ettersom det integrerer objekt og subjekt. De forskjellige meningsdimensjonene «[...] *hører sammen* fordi de '*høres sammen*'» (s. 135). Dette mangfoldige meningsuniverset er forankret i dypereliggende meningslag av forskjellig fysisk, følelsesmessig og åndelig art som hører sammen med menneskets indre verden: «Det er det, der er grundlaget for oplevelsen af samhørighed mellem det musikalsk objektive og det oplevende subjektive, og for at en person både kan finde og udtrykke sig selv i musik» (s. 160). Ifølge Nielsen har dette også «pedagogiske konsekvenser» gjennom mulighetene for at musikkundervisningen er forankret i noe «eksistensielt vesentlig» og som omfatter både *hva* som undervises og *hvem* som undervises (Ibid., egen oversettelse). Så hva med den som *underviser*?

Musikklærerens mellom mennesket og musikken

Musikkpedagogen og forskeren Swanwick (1988; 1994; 1999) belyser musikklærerens rolle og utfordringer innenfor musikkundervisning i skolesammenheng. For Swanwick (1988) er musikk en vesentlig del av det menneskelige erfaringsfeltet og noe som både musikklæreren og musikkteoretikeren må forholde seg til. Dermed blir det avgjørende å forsøke å gripe de opplevelsesmessige og analytiske kvalitetene i den responsen som musikken igangsetter:

No credible theory of music education can be sustained without an insightful analysis of music as an essential strand in the fibre of human experience. No sensitive practice of music education can take place without at least an intuitive grasp of the qualitative nature of musical response. (Swanwick, 1988, s. 3)

Det som ifølge Swanwick gjør musikken musikalsk, henger sammen med hvordan musikken erfares og hvordan den fordrer respons hos de som deltar i den (s. 4). Erfaringsaspektet ved musikkundervisningen spiller derfor en stor rolle for Swanwick og sees på som en hovedoppgave i musikkpedagogikken: «[...] if we are in any way committed to music education, then facilitation of the richest possible musical experiences is our aim» (s. 89). Musikklærerens utfordring er både å tolke på en følsom måte og støtte opp om elevenes musikalske innsats (s. 82).

Slik Swanwick ser det, er musikalsk aktivitet i skolesammenheng ikke bare et spørsmål om hva som undervises, men like mye om hvordan musikken undervises. Swanwick fremhever begrepene «veiledning og møte» [*instruction and encounter*] i denne sammenheng. Det førstnevnte relaterer seg til de mer tekniske og praktiske sidene ved musikalsk aktivitet, mens sistnevnte favner det sosiale og fellesskapsdannende aspektet i en slik aktivitet. Her dreier det seg om møtet i musikkens element. Disse to begrepene skal også forstås i sammenheng som en del av musikklærerens evne til å være både kritisk og lydhør i musikkundervisningen og kunne forholde seg reflekterende til egne musikalske erfaringer. Dette sammenfattes i begrepet «musikalsk kritikk» [*musical criticism*]: «The effectiveness and insightfulness of this criticism derives substantially from the quality of the teacher's own musical encounters and the ability to reflect upon them» (s. 130).

De to begrepene «veiledning» og «møte» videreutvikles hos Swanwick (1994). Her videreutvikles de to nevnte begrepene til et samspill mellom intuisjon [*intuition*] og analyse [*analysis*] som to måter å erfare og forstå verden på (s. 4). Swanwick er opptatt av krysningen mellom musikken og mennesket, mellom musikken som fenomen og vår respons på den og

mellom vår musikalske erfaring samt evne til å reflektere over denne. Dette utgjør et grunnlag for musikkundervisningen. Gjennom «intuisjon» og «analyse» er det mulig å utdype forståelsen for kvaliteten i en musikkundervisning og musikalsk erfaring. Slik Swanwick (1994) ser det, er dette også vesentlig i menneskets møte med musikk som en del av menneskelivet: «Life gains significance and shape in musical events, where intuition and analysis meet and where meaning is both celebrated and created» (s. 176).

Samspillet mellom erfaring og refleksjon i sammenheng med musikk og musikkundervisning videreutvikles hos Swanwick (1999) i retning av en mer prinsipiell karakter. For Swanwick er musikk en form for diskurs, i den hverdagslige betydningen av samtale (s. 2). Denne samtalen er noe som pågår kontinuerlig mellom mennesker, mennesket og verden og utgjør et aktivt mellomrom: «The space between each of us and between individuals and the world is busy with interpretive discourse» (s. 30).

Swanwicks erfaring er at musikk kan undervises både musikalsk og umusikalsk, og han er derfor opptatt av tre musikalske grunnprinsipper for musikkundervisningen forstått som pleie av musikken, elevens erfaring og flyten i undervisningen. Disse grunnprinsippene kan sees på som et fundament for å kunne arbeide med det kvalitative i musikkundervisningen: «They help us think about the *quality* of music education, about the *how* rather than the *what*» (s. 57). Å kunne forstå og pleie musikken som en rik form for samtale er musikk lærerens utfordring i å undervise musikk på en musikalsk måte: «For ultimately, teaching music *musically* can only be done by those who care for and understand that the human activity we call music is a rich form of discourse» (s. 109).

Musikklærerens åpenhet og bevissthet

Den synsvinkel som Swanwick presenterer, er interessant fordi den søker en fordypelse av de kvalitative sidene ved musikkundervisningen. Disse sidene kan sees i nær tilknytning til musikken. Slik bringes undervisningen sammen med musikalske elementer. En slikt teoretisk perspektiv kan utfylles og utdypes med empirisk materiale og forskning. Her vil jeg trekke frem avhandlingen til Ferm (2004). Denne har vært av betydning for meg idet den ser på et lignende problemfelt som jeg undersøker i denne oppgaven. Ferm (2004) undersøker også på hvilken måte en musikk lærer samhandler med elevene i musikkundervisningen. Rammen for undersøkelsen er et utvalg i den svenske grunnskolen, 4.–6. trinn. Avhandlingen plasserer seg i fenomenologisk forskningstradisjon med vekt på musikk lærerens erfaringer og refleksjoner.

Ferm spør i denne sammenhengen blant annet etter musikk lærerens refleksjoner over interaksjon med elevene og hvilke aspekter som er viktige i en musikkundervisning når målet er å tilby musikalsk erfaring (s. 32).

For å beskrive musikkundervisningen i et interaksjonsperspektiv benytter Ferm seg av begrepet «musikkdidaktisk interaksjon». Dette begrepet refererer til samspillet mellom musikk lærerens individuelle intensjoner, forventninger og erfaringer sammen med elevene. Dette er handlingsrettet og kontekstbundet (s. 82). Handlingen gis her et bredt perspektiv, idet den refererer til en musikkundervisning som innbefatter musikalsk utøving, komponering, dansing, lytting og samtale om musikk.

På bakgrunn av observasjon og lærerens refleksjoner trekker Ferm (2004) frem noen interessante kategorier. Analysen fremhever et hovedtema karakterisert som «Åpenhet og bevissthet – muliggjørelse av musikalsk erfaring» (s. 118, egen oversettelse). Denne kategorien beskriver interaksjonen i en slik sammenheng. Basert på dette hovedtemaet utvikles fire sentrale kategorier som ser på åpenhet for elevenes tidligere erfaringer, åpenhet for elevenes initiativ, imøtekommelsen av elevenes handlinger og bruken av symboler i undervisningen (ibid.).

Fenomenet sett med musikk lærernes blikk og slik Ferm tolker det, fremhever to sentrale sider ved denne praksisen. Det ene peker mot refleksjoner for rammevilkår som påvirker kvaliteten ved musikkundervisningen (s. 181). Det andre aspektet er særskilt interessant her fordi det fremhever musikk lærernes refleksjoner knyttet til musikkundervisningen som en prosess. Her skal begrepet «balanse» nevnes. Som i en musikalsk samspillprosess dreier det seg om å drive undervisningen fremover samtidig som det tas hensyn til individet og gruppen, elevens initiativ, ansvarsfordeling i interaksjonen og elevenes musikalske erfaringer (s. 182–183). Her oppstår nettopp musikk lærernes balansegang.

Ferm (2006a) utvikler disse synspunktene videre idet hun fremhever det fenomenologiske perspektivet og dets muligheter for å utdype forståelsen av interaksjon i musikkundervisningen. Ifølge Ferm kan musikkundervisning forstås som en kompleks enhet mellom lærer, elev og musikken i sammenheng med den spesifikke konteksten disse relasjonene inngår i (s. 100). Slik Ferm ser det, søker en fenomenologisk forskningstilnærming den menneskelige erfaringsverdenen der hvor den oppstår og slik den oppstår i alle dens variasjoner (s. 95). Dermed fremheves mulighetene et fenomenologisk

perspektiv har til å tilby musikkpedagogisk forskning. En fenomenologisk tilnærming til musikalsk intersubjektivitet er opptatt av å se det subjektive og det intersubjektive som gjensidig konstituerende. Slik betraktet fremheves fenomenologiens utgangspunkt som et uavsluttet prosjekt som også må forholde seg kritisk til andre forskningstilnærminger (Holgensen, 2006).

Når en musikkundervisning tar sikte på å legge til rette for musikalsk erfaring, er det avgjørende, i følge Ferm (2009), å se musikken som et multidimensjonelt fenomen som inngår i en kommunikasjonssammenheng (s. 178). Dette skaper en rekke utfordringer også for utformingen av en musikkfagplan som kan skape rom for fri utfoldelse innenfor de gitte rammer. Musikkpedagogisk forskning har også vist at musikkklærere først og fremst relaterer musikkundervisningen til sin egen erfaringsverden. Dermed kan heller ikke en musikkundervisning løsriveres fra person, situasjon og kontekst (Johansen, 2003, s. 327). Musikkundervisningen er også bundet til personlige og individuelle oppfatninger og preferanser (Krüger, 2000).

Musikk lærerens tilstedeværelse og improvisasjon

Å arbeide med kreativitet og skapende aktivitet i et klasserom finner sted i et potensielt spenningsfelt mellom orden og kaos (Beghetto & Kaufman, 2011). Videre dreier undervisning seg om nåtid og tilstedeværelse, hvilket gjør den uforutsigbar og improvisert (Willbergh, 2010). Willbergh belyser dette ut fra tysk didaktisk tradisjon og en hermeneutisk synsvinkel. Hun løfter frem begrepet undervisningens «følgbarhet» i betydningen av å få elevene til å følge undervisningen i et *her og nå* og hvor kunsten er å skape de fruktbare øyeblikkene (s. 59). «Undervisningens betydning blir til i et *nå*, der lærerens utfordring er å stadig tolke det som kommer til uttrykk, ut fra hva elevene vet fra før og hva som kan gi mening for deres fremtid» (Willbergh, 2010, s. 60).

Improvisasjonssidene ved å undervise videreutvikles også hos Sawyer (2011). Her fremhevesbegrepet «disiplinert improvisasjon» [*disciplined improvisation*] forstått som både kunnskap og evnen til å omgås erfaringen i møte med det nye (s. 11). Dermed vektlegges både struktur og frihetsrom som viktige sider ved en klasseromsundervisning. Likhetene og ulikhetene mellom musikalsk og det man kan kalle pedagogisk improvisasjon påpekes også i denne sammenheng (s. 13). Likefullt fremhever metaforen et viktig element ved undervisning. Improvisasjon oppstår i spenningsfeltet mellom struktur og frihet, og metaforen

søker å vektlegge samspillet i en klasseromssituasjon mellom lærer og elev: «The improvisation metaphor emphasizes that teachers and students together are collectively generating the classroom performance» (s. 5). I en musikktime gjelder dette likefullt for musikalsk samspill som en samhandling. Improvisasjonsmetaforen fremhever også en side ved musikk lærerens utfordring som er forbundet med tilstedeværelse.

Pedagogisk forskning med utgangspunkt i psykologisk teori fremhever på forskjellige måter betydningen av nærvær og tilstedeværelse i en undervisningssammenheng (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). Barker & Borko (2011) legger vekt på samhandlingen i det improvisatoriske som en «delt kontroll» [*shared control*] hvor de deltagende er bevisst sin egen deltagelse og hva de andre har å by på i situasjonen. Slik Barker & Borko (2011) konkluderer, frembringer improvisasjonsaspektet ved undervisning et behov for å se på de forskjellige sidene ved lærerens tilstedeværelse. Disse består av en simultan samstemming [*attunement*] overfor en selv og eleven, åpenhet for den delte kontrollen i en undervisningssituasjon og oppmerksomhet overfor individet og gruppen. Slik frembringes undervisningen gjennom en blanding av «[...] careful planning, artful listening, and nimble responsiveness» (s. 288).

Men som Day (2012) også påpeker, er kvaliteten i undervisningsprosessen ikke bare relatert til læreren. Den er også vesentlig avhengig av elevenes tilstedeværelse (s. 18). Det innebærer samtidig villigheten og åpenheten for å se den andre, men også å tillate seg selv å bli sett (Rogers & Raider-Roth 2006, s. 284). Her forstås undervisning som det å ta del i en relasjonsskapende aktivitet. «Tilstedeværelse» [*presence*] blir i denne sammenhengen et avgjørende begrep som prøver å se en side ved lærerens handlinger. Tilstedeværelse forstås her som både oppmerksomhet, mottagelighet og en forbindelse som bringer undervisningen fremover:

We define this engagement as ‘presence’ – a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step. (Rogers & Raider-Roth 2006, s. 266)

Et slikt syn på tilstedeværelse er også av betydning for musikk læreren og er fremhevet i musikkpedagogisk forskning i nordisk sammenheng hos Ferm (2004; 2006b). Som Ferm (2006b) fremhever, er åpenheten og bevisstheten hos musikk læreren avgjørende som en del

av den holistiske kompetansen en musikk lærer trenger i møte med elevene (s. 248). Åpenhet og bevissthet er, slik jeg ser det, vesentlige kjennetegn på tilstedeværelse.

Med denne bakgrunnen er jeg opptatt av musikk lærerens perspektiv og utfordringer i å legge til rette for musikalsk samspill med en klasse eller gruppe elever i Steinerskolen. Her gjelder det derfor også å se nærmere på begreper som kan belyse et musikalsk samspill ut fra et relasjonelt perspektiv.

2.5 Relasjon i samspill

Musikk kan sies å være så mye. Det finnes kanskje like mange svar på spørsmålet om hva musikk er som det finnes mennesker. Der det er mennesker, kan musikk oppstå.

Musikkviteren Sundberg (2000) fremhever musikken og dens nære sammenheng med mennesket gjennom å peke på musikkens bevegende karakter. Musikken utfolder seg i *tid*, den er knyttet til fenomenet *bevegelse*, den er *prosess* og den oppstår (gjør) i en *felleskapsform*. Det bevegende ved musikken gir rom for å forstå dens fellesskapsdannende og sosiale kraft (s. 14).

Musikk som aktivitet og prosess i det sosiale

Den systematiske undersøkelsen av det menneskelige samfunn og menneskelige relasjoner er et vesentlig kjennetegn ved sosiologisk forskning. Slik musikkforskeren Wright (2012) fremhever det, gir sosiologisk tenkning en mulighet for å se musikkpedagogikken fra utsiden. Et slikt blikk kan gi verdifull innsikt i musikkpedagogisk praksis gjennom nye perspektiver: «It offers a viewpoint drawn from outside the field of music and education that we can adopt to examine the issues facing our subject, bringing new perspectives to bear on persistent problems» (s. 21). Det er et verdifullt utgangspunkt for å kunne belyse sider ved musikalsk samspill forstått som menneskelig samhandling i en gitt kontekst.

Musikkforskeren Small (1998) regnes som en av foregangspersonene i denne sammenhengen, hvor musikken undersøkes utenfor sin pedagogiske kontekst slik den kan forekomme i en konsertsal. Likefullt blir denne undersøkelsen av betydning for en forståelse av musikalsk samspill i en musikkundervisning. Her gis musikken en definisjon som flytter den fra å være et objekt til å bli en aktivitet. Musikk er noe vi gjør, enten vi lytter, utøver, danser eller komponerer. Musikk er ingen ting, men dreier seg om å ta del i noe: «We could say it is not so much about *music* as about people *musicking*» (Small, 1998, s. 9). Begrepet «musicking»

søker å bidra til vår forståelse av de komplekse forholdene i musikalsk utøvelse og dermed også belyse disse forholdene i relasjon til livet. Det bevegende spørsmålet blir: Hva er det som egentlig skjer i en musikalsk fremførelse? (s. 14).

Musikkens mening blir sett i sammenheng med de relasjonene som oppstår i møtet med den og favner alle som deltar i fremførelsen eller samspillet: «The act of musicking establishes in the place where it is happening a set of relationships, and it is in those relationships that the meaning of the act lies» (Small, 1998, s. 13). Slik Small ser det, former disse relasjonene ideelle relasjoner slik de deltagende tenker seg dem: «[...] relationships between person and person, between individual and society, between humanity and the natural world and even perhaps the supernatural world» (ibid.). Dermed er det, som også Varkøy (2009) påpeker, klare eksistensielle overtoner i musikk som handling og aktivitet: «It is in this way that 'musicking' acquires clear existential overtones» (s. 36).

Likevel, i en pedagogisk sammenheng er fremførelsesbegrepet noe utvidet. Her er like mye arbeidet med musikken, prøving og feiling, øving og prosessen i seg selv en viktig del av den musikalske aktiviteten. Konsertsalen og dens lydhøre stillhet idet et hundretalls mennesker akkurat har deltatt utøvende og lyttende i musikk, gir som vindu et blikk inn i et levende felt av menneskelige relasjoner. Dette feltet arbeides det med også i pedagogisk sammenheng.

«Musicking» dreier seg om å utforske [*exploring*], bekrefte [*affirming*] og feire [*celebrating*] disse relasjonene, og det er gjennom deltagelsen at det skjer (s. 137). Denne deltagelsen er både forbundet med *rommet* i form av kroppskommunikasjon, men relaterer seg også til *tiden* hvor denne form for kommunikasjon utfolder seg og utvikler seg. «Musicking» er dermed interessant her, fordi begrepet også vektlegger utviklingsperspektivet i det relasjonelle over tid. Det er viktig i skolesammenheng.

Ved å oppsummere meningen i å utforske, bekrefte og feire menneskelige relasjoner gjennom musikk, påpeker Small at det er nettopp er gjennom kroppsspråket og de musikalske gestene at det skjer. Gjennom handling, og ikke gjennom ord, muliggjøres den indre og ytre strøm av kommunikasjon. Vi lærer fra relasjonene idet vi lever og opplever dem: «[...] in exploring we learn, from the sounds and from one another, the nature of the relationships; in affirming we teach one another about the relationships; and in celebrating we bring together the teaching and the learning in an act of social solidarity» (s. 218).

Musikk som kommunikasjon

Kommunikasjonsaspektet i musikk behandles også inngående hos Miell, Macdonald & Hargreaves (2005). Her gis temaet en bred belysning ut fra et psykologisk, kognitivt, pedagogisk og kulturteoretisk standpunkt. Hos disse forfatterne beskrives musikk i sin grunnleggende form som en «kommunikasjonskanal» [*channel of communication*] som muliggjør at mennesker kan dele følelser, intensjoner og mening (s. 1). Deres modell for en slik musikalsk kommunikasjon baserer seg i stor grad på psykologisk forskning og favner både den utøvende og mottagende siden ved musikalsk aktivitet. Her sees musikalsk kommunikasjon som den «gnisten» som oppstår når en musikalsk hendelse avstedkommer et svar eller en respons. En slik overgripende modell kan sees som et forsøk på å favne bredt, men også inspirere til videre utdypning av kvalitetene i musikalsk kommunikasjon. Jeg anser begrepet musikalsk kommunikasjon som viktig her fordi det har en dobbel betydning. Det viser til både musikk som en måte å kommunisere på samtidig som det fremhever de musikalske sidene ved mellommenneskelig kommunikasjon. Å samspille innebærer nødvendigvis et kommunikasjonsaspekt.

Musikk som sosial hendelse og virkelighet

Hos fenomenologen og sosialforskeren Schütz (1951; 1970) fremheves særskilt musikkens rolle i å forstå utgangspunktet for menneskelig interaksjon og kommunikasjon. Her gis noen grunnleggende begrep for å forstå musikalsk samspill.

Schütz forbinder fenomenologi med samfunnsvitenskap. Dette betraktes ikke som en kombinasjon av to vitenskaper, men snarere som en systematisk utvikling av en selvberende fenomenologisk-sosiologisk teori (Wagner, i Schütz 1970, s. 11). Dette perspektivets aktualitet i å se fenomenet kunst i en sosial sammenheng er å finne i kombinasjonen av de respektive vitenskapene. Fenomenologiens fokus på essens og fenomenenes tilsynekomst i verden slik de erfares individuelt sammen med samfunnsvitenskapenes fokus på hvordan mening oppstår i en kontekst, ligger til grunn for et slikt syn. Dette er utgangspunktet for Barber & Dreher (2014) når de oppsummerer denne betydningen slik:

The specific theoretical focus which combines both the disciplines of phenomenology and social science offers an innovative framework for the analysis of art phenomena, and makes possible a creative interpretation of a variety of distinct art forms and works, in addition to the realization of theoretical reflections on the interdependence of arts, phenomenology, and social science (Barber & Dreher 2014, s. 2).

For Schütz (1970) er den menneskelige verden i utgangspunktet ikke et privat anliggende, men nettopp et fellesskapsanliggende: «The world of my daily life is by no means my private world but is from the outset an intersubjective one, shared with my fellow men, experienced and interpreted by others; in brief, it is a world common to all of us» (s. 163). Det som særskilt opptar Schütz, er hvordan denne felles verdenen kan forstås og undersøkes på bakgrunn av fenomenet musikk og musikalsk samspill forstått som å skape musikk sammen [*making music together*].

I denne sammenheng bidrar Schütz (1951) med en dyptpløyende, fenomenologisk og sosialvitenskapelig fundert analyse av musikk som en sosial hendelse og virkelighet. Schütz er særskilt interessert i den musikalske prosessen og den sosiale samhandlingen som er knyttet til denne prosessen (s. 76). Slik blir en studie av musikk til en studie av sosiale relasjoner og omvendt.

Det avgjørende problemet som ligger til grunn for Schütz' analyse er spørsmålet om hva som kommer først. Hva er hjertet i sosial samhandling? Er det kommunikasjonsprosessen forstått som språk eller kroppslige tegn som muliggjør kommunikasjon, eller er sosial samhandling en nødvendig forutsetning for kommunikasjon?

Mye av svaret preges i det Schütz kaller «gjensidig samstemmingsforhold» [*mutual tuning-in relationship*] som oppstår i møtet med musikken. I dette forholdet erfares «jeg'et» og «du'et» av begge deltagere som et «'vi' i en livfull tilstedeværelse» [*'We' in vivid presence*] (s. 79). For Schütz blir dermed fenomenet musikk av relevans for å kunne undersøke grunnlaget i sosiale forhold forstått som før-kommunikasjon.

Det avgjørende i denne sammenhengen blir musikkens forløpskarakter og utfoldelse i rommet sett i sammenheng med menneskets bevissthet og evne til å erfare den musikalske prosessen. Den musikalske prosessen tolkes som en «irreversibel strøm» [*irreversible flux*] som allikevel ikke er ugjenkallelig (s. 88). Schütz skiller her mellom «ytre tid» [*outer time*] forstått som den målbare og hørbare dimensjonen ved tid og «indre tid» [*inner time*] sett som en bevissthetsdimensjon som lytteren lever i (ibid.). Det indre tiden kan i likhet med den ytre deles, og det er denne form for deling som kan sies å utgjøre menneskenes «gjensidige samstemmingsforhold» [*mutual tuning-in relationships*] som grunnlaget i all mulig kommunikasjon (s. 92).

Samspillet som finner sted i en liten gruppe, konstitueres slik Schütz ser det av et «ansikt-til-ansikt-forhold» [*face-to-face relationship*] som innbefatter alle de synlige uttrykkene i samspillet som kan gripes umiddelbart og som er der fordi både tid og rom deles. I større grupper kreves det en musikalsk leder som kan etablere denne kontakten mellom de deltagende (s. 95). Og det er ingen prinsipiell forskjell om samspillet foregår ved leirbålet eller i konsertsalen (s. 96).

Ved å oppsummere tankene til Schütz, som også er gitt stor plass her på grunn av sin relevans, vil jeg fremheve samspillet slik det oppstår i tiden og i rommet:

On the one hand, there is inner time in which the flux of musical events unfolds [...] On the other, making music together is an event in outer time, presupposing a face-to-face relationship, that is, a community of space, and it is this dimension which unifies the fluxes of inner time and warrants their synchronization into a vivid present. (Schütz, 1951, s. 96)

Hjertet i musikalsk samspill ligger i et «gjensidig samstemmingsforhold» mellom mennesker:

This relationship is established by the reciprocal sharing of other's flux of experiences in inner time, by living through a vivid present together, by experiencing this togetherness as a "We". Only within this experience does the other's conduct become meaningful to the partner tuned in on him – that is, the other's body and its movements can be and are interpreted as a field of expression of events within his inner life. (Schütz, 1951, s. 96–97)

Det å ta felles del i hverandres virkelighetserfaringer i tid og rom er, slik Schütz ser det, en del av det å bli eldre sammen. Så hvis vi er bundet til og forbundet med at vi blir eldre, hvorfor ikke i musikk?

2.6 Samspill i relasjon

I musikkpedagogikk forbindes musikk og pedagogikk. Når formålet i en musikkundervisning blant annet dreier seg om å legge til rette for musikalsk erfaring gjennom musikalsk samspill, er dette også et spørsmål om relasjoner i en pedagogisk sammenheng og samspillet i disse. Dette vil jeg belyse nærmere ut fra en pedagogisk teoretisk kontekst med utgangspunkt i teoretikeren og pedagogikkprofessoren Gert Biestas tenkning. Biesta (2006) sentrerer sine tanker om oppdragelse og pedagogikk i den filosofiske debatten omkring humanisme slik den uttrykker seg i det 20. århundrets kontinentale filosofi. En bakgrunn for denne tenkningen er å

finne i den voksende effektiviseringen og kvantifiseringen innenfor pedagogikkens område hvor spørsmål om *hvorfor* vi oppdrar er byttet ut med spørsmål om *hva* som er effektiv oppdragelse (Biesta, 2010). Slik belyses oppdragelsens etiske sider, og det argumenteres mot instrumentelle tendenser i skolesystemet. Biesta søker å sette fokus på hva det vil si å være menneske, både hva vi kan si, og også hva vi ikke kan si om det. Spørsmålet om hva det vil si å være menneske er for Biesta (2006) like mye et spørsmål om hva dannelse er. Videre er det også et åpent spørsmål som kan erfares mer enn det på forhånd kan besvares:

I explore [...] how we might understand and “do” education if we no longer assume that we can know the essence and nature of the human being – or, to put it differently, if we treat the question of what it means to be human as a radically *open* question, a question that can only be answered by engaging in education rather than as a question that needs to be answered *before* we can engage in education. (Biesta, 2006, s. 4–5)

I likhet med musikalsk samspill gir den direkte menneskelige kontakten en mulighet for å utdype forståelsen av hva det dreier seg om. Det peker også hen mot samspillet i slike relasjoner som i en pedagogisk kontekst nettopp kan kalles for «pedagogiske relasjoner» [*educational relationships*]. Biesta legger her vekt på «tillit» [*trust*], undervisningens læringsprosess som «respons» [*response*] og lærerens «ansvarlighet» [*responsibility*] for det unike ved hvert individ som et fundament for disse relasjonene. Undervisning kan dermed også betraktes som et risikabelt øyeblikk hvor situasjoner og hendelser er uforutsigbare i den grad de skaper rom for nye, unike svar som oppstår i møtet mellom lærer og elev: «[...] learning becomes a creation or an invention, a process of bringing something new into the world: one’s own, unique response» (s. 68).

Derfor er det ikke så viktig hva læreren vet, men hva læreren kan komme til å vite gjennom samhandling med elevene. Respons er ingen garanti, men en mulighet som konstituerer den pedagogiske relasjonen (s. 70). Læreren har dermed ikke bare et ansvar for å vite, men også et ansvar for det han eller hun ikke vet: «To engage in *educational* relationships, to *be* a teacher or to *be* an educator, therefore implies a responsibility for something (or better, someone) that we do not know and cannot know» (s. 30).

For Biesta (2008) dreier dette seg i stor grad om å kunne møte noen med åpne hender for å kunne ta imot det som måtte komme. Idet læreren spør hva eleven bringer med seg, spør læreren også etter en respons fra nettopp én [*some one*] og ikke noen [*someone*] (s. 208). I

ansvar ligger en villighet til å svare. Slik Noddings (2003) ser det, dreier denne villigheten til å respondere seg også om en evne [*response-ability*] og som utgjør det relasjonelle samspillet i en undervisning (s. 249). Også her spiller tillit en grunnleggende rolle i en undervisningspraksis som er opptatt av samhandling.

Slik Biesta (2010) argumenterer, er det en bevissthetsoppgave ikke bare å gjøre det allerede kjente til et behov, men også å kunne se behovet for det ukjente. Oppdragelsen eller dannelsen i oppdragelsessammenheng [*education*] omhandler relasjoner og prosess (s. 18). Biesta (2006) stiller spørsmål om hva det vil si å engasjere seg i en slik prosess og kunne møte det unike [*uniqueness*] i hvert individ. Det dreier seg om å kunne se det unike i elevene som det uventede og det som forstyrrer det allerede etablerte. Denne form for forstyrrelsespedagogikk [*pedagogy of interruption*] fremheves som en pedagogisk utfordring: «The encounter with otherness and difference is, after all, the difficult condition for the coming into the world of unique, singular beings» (s. 149).

Det er heller ikke noe som er avgjort eller som skjer av seg selv. Dette gir pedagogikken generelt, og i dette tilfellet musikkundervisningen spesielt, en utfordring i å kunne gi slipp på det som er forventet og åpne opp for det uventede når det gjelder å utdype det som er forbundet med prosess og relasjon i samhandlingen eller samspillet. Dermed er det ikke nødvendigvis en sterk pedagogikk som garanterer et produkt som kan være det avgjørende. I denne sammenhengen fremheves nettopp en eksistensiell svakhet [*weakness*] som en eksistensiell styrke:

This ontological weakness of education is at the very same time its existential strength, because it is only when we give up the idea that human subjectivity can in some way be educationally produced that spaces might open up for uniqueness to come into the world. (Biesta, 2010, s. 91)

Biesta (2014) argumenterer videre gjennom en rekke pedagogiske temaer for at en undervisningssituasjon i utgangspunktet innebærer en risiko i den grad det dreier seg om møter med andre mennesker (s. 1.) Å undervise, slik Biesta fremhever det, dreier seg om å ta risikomomentet på alvor og kunne se styrken i denne svakheten:

To engage with the openness and unpredictability of education [...] means to take this risk seriously, and to do so *not* because the risk is deemed to be inevitable – it is, after all, conceivable that at some point in the future and through effort we may be able to take all unpredictability out of education – but because without the risk,

education itself disappears, and social reproduction, insertion into existing orders of being, doing, and thinking, takes over. (Biesta, 2014, s. 140)

Slik argumenterer Biesta (2014) for å se pedagogikk som en hendelse [*pedagogy of event*]. Det kan sees som en prosess for å møte det unike i en undervisningssituasjon, men som også som noe i utgangspunktet er vakkert: «We rather need a pedagogy of the *event*, a pedagogy that is orientated positively toward the weakness of education. This is a pedagogy, in short, that is indeed willing to take the beautiful risk of education» (s. 140).

Disse tankene fremhever hva som står på spill i en undervisning også hva angår samspill. De peker på det uforutsigbare som en pedagogisk nødvendighet. Det uforutsigbare kan også sies å være gjeldende i en musikkundervisningssituasjon hvor musikk læreren møter elevene i musikalsk samspill. Likefult fremheves viktigheten av å forstå respons og hva den betyr for undervisningen og lærerens møte med elevene. Respons, eller mangelen på respons, er også av betydning i musikalsk samspill og for en musikkundervisning.

Ansvarsaspektet og (musikk)lærerens ansvarlighet setter også et etisk søkelys på undervisningssituasjonen. Spørsmålet om hva det vil si å møte elevene i musikalsk samspill er derfor ikke bare av *estetisk* betydning, men innebærer også en *etisk* virkelighet. I musikkpedagogisk sammenheng argumenterer Varkøy (2003) mot de instrumentelle sidene ved utdanningspolitisk tenkning eller «[...] tendenser til å vurdere musikk (og annen kunst) og menneske primært som midler eller 'instrumenter' for andre gode formål» (s. 210). Musikkopplevelsen trekkes dermed frem som et sentralt mål med musikkpedagogisk virksomhet.

Problemene ved å se musikken primært som instrument for noe annet understrekes også av Bowman (2002). Spørsmålet er først og fremst ikke hva musikk er, men hva oppdragelsen skal være og dernest hvordan musikalsk erfaring kan bidra. Det finnes ingen automatikk i musikkpedagogikken: «It is entirely possible to teach and to make music *well* while failing to achieve its educational potential (s. 64). Slik Regelski (2012) ser det, er det en problematisk antagelse at musikk utelukkende er bra og at enhver musikalsk erfaring vil gi positive og effektive resultater: «On the assumption that music is good, too often the corresponding assumption is accepted (most typically by advocacy politics) that simply providing musical 'experiences' in schools is automatically good, and that such activities are routinely effective and always valuable» (s. 284–285).

En nylig etnografisk studie fremhever denne tendensen og de problematiske sidene ved den (Jourdan, 2012). Her nevnes behovet for refleksjon omkring hvilken musikk som bibringes i klasserommet og på hvilken måte. Utfordringen er å gi rom for møter av det som er annerledes og ukjent for musikk lærer og elev «[...] through richly woven musical encounters which take both pupil and teacher ever deeper into musical ways of thinking and understanding» (s.396). Her oppstår spørsmålet hvordan tilretteleggelsen av slike musikkpedagogiske begivenheter kan forstås.

I tråd med Biesta (2006; 2010) fremhever teoretikeren og pedagogikkforskeren Margonis (2012) også behovet for nye begrepsverktøy som kan belyse hvordan man kan legge til rette for pedagogiske begivenheter [*educational events*]. Dette er av betydning her, idet begrepene som Margonis benytter seg av også i stor grad har en musikalsk resonans. Margonis (2012) bygger teoriutviklingen på sin tidligere forskning innenfor etnisitet i amerikanske skoler og spørsmål knyttet til grupper og individ innenfor forskjellige kulturer i skolen.

Margonis fremhever at de relasjonelle mønstrene [*relational patterns*] mellom lærer og elev har en kraft knyttet til seg som må respekteres (s. 7). Her pekes det på et musikalsk element ved undervisningen som noe som skapes i øyeblikket. Det fremhever også samspillet i en undervisningssituasjon med mange muligheter: «As students and teachers engage in communicative give-and-take, various performances come to be accepted and new rules emerge which come to be constitutive of a particular educational space» (s. 9).

Dette samspillsrommet i en undervisning kan erkjennes og arbeides med på en kreativ og skapende måte av læreren. Et slikt arbeid sammenlignes derfor med en *orkestrering*:

Powerful teachers seek to orchestrate the development of a social space that includes all the students and allows them to express themselves in educationally-valuable ways. Viewing educational spaces as social fields with rhythms and patterns of communication allows us to assess the dynamism of the educational relationship in play, for the quality of the relationships shapes the richness of possible educational exchanges. (Margonis, 2012, s. 9)

En orkestrering av et slikt dynamisk (sam)spill i pedagogisk sammenheng eller det å tilrettelegge for dynamisk sosiale felt [*dynamic social fields*] er verdt å strebe etter, men likefullt en utfordrende oppgave. Generelt sett påpeker Margonis at denne aktiviteten i stor grad bygger på lærerens evne til å respektere og respondere på elevene. Videre handler det om

å skape rom for at elevene selv også kan evne å respondere på hverandre [*respons-able*] (s. 10). Det skulle heller ikke være et dårlig utgangspunkt for en musikkundervisning.

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg lagt vekt på å presentere forskning som på forskjellige måter og med forskjellige utgangspunkt behandler aspekter ved musikalsk samspill. Ettersom jeg i tråd med Trondalen (2004) har definert samspill som en «klingende relasjon» for å kunne favne både aktiviteten og samhandlingen i begrepet, har utvalget av litteratur og teori i all hovedsak blitt sentrert i (musikk)pedagogisk og fenomenologisk forskning.

Musikkfaget i Steinerskolen er gitt en viktig plass i utformingen av skolelivet og i å skape rom for samhandling i det musikalske feltet. Litteraturen som knytter seg til en musikkundervisningspraksis ved Steinerskolen er i all hovedsak praksisorientert og normativ. Her belyses musikkfagets muligheter til å møte elevenes utviklingsbehov samtidig som musikk læreren må finne en kreativ og selvstendig tilnærming til sin egen praksis. Akademisk forskning konsentrerer seg i all vesentlighet om det teoretiske fundamentet ved en slik praksis, mens Heinritz (2012) bidrar med en verdifull empirisk belysning av denne praksisen ved en skole. Det viser at det tydelig finnes rom for mer empirisk forskning som utdyper forskjellige sider ved en musikk lærers praksis på Steinerskolen. Å utforske musikk lærerens erfaring og tilrettelegging av musikalsk samspill kan være et viktig bidrag i denne sammenheng.

Forskjellig nordisk musikkpedagogisk forskning har fokusert på samhandlingssidene ved musikkundervisningen i skolen både fra et musikk lærer- og elevperspektiv. Det viser et samhandlingsfelt som ikke er uproblematisk. Det har vist seg å være vanskelig å favne alle elever i en musikkundervisning, og skolens rolle i å skape rom for musikalske erfaringer hos elevene er ikke enerådende i dagens samfunn. Dermed oppstår det en utfordring for musikk læreren i å kunne tilrettelegge for og møte elevene i musikalsk samspill i en skolesammenheng. Det gjør musikk lærerens tilretteleggelse av samspill i undervisningen til en kompleks virkelighet. Her møtes både elevenes og musikk lærerens musikalske erfaring. Dialogen mellom disse to virkelighetene er ett viktig grunnlag for musikalsk samspill. Disse aspektene bidrar til et nyansert bilde av emnet denne oppgaven ønsker å belyse.

Musikklærerens utfordring kan utdypes gjennom begrepsparet «intuisjon» og «analyse» (Swanwick, 1988; 1994) som fremhever to vesentlige måter å forstå og erfare verden på, men også hvordan det kan tas hensyn til kvaliteten i musikkundervisningen og den musikalske erfaringen. En musikkundervisning kan dermed også sikte mot å være musikalsk (Swanwick, 1999). Musikalsk samspill er en slik kvalitativ side ved musikkundervisningen.

Et videre problemfelt er behovet for en utdypelse av musikklærerens nærvær i det musikalske samspillet. Dette dreier seg om kvaliteten i denne tilstedeværelsen som skaper rom for samspillet (Rogers & Raider-Roth, 2006). Her dreier det seg om en samstemming overfor seg selv, elevene og musikken (Barker & Borko, 2011). Den kan betegnes som «åpenhet og bevissthet» (Ferm 2004). En slik aktivitet er også forbundet med å kunne improvisere i den gitte situasjonen basert på en form for «disiplinert improvisasjon» (Sawyer, 2011). Det er også en «balanse» mellom undervisningens rammevilkår og forskjellige sider av møtet med elevene. Gjennom disse begrepene belyses en kreativ side ved å kunne legge til rette for musikalsk samspill.

Musikalsk samspill utdypes som aktivitet og prosess i det sosiale gjennom begrepet «musicking» (Small, 1998). Musikk er en samhandlende aktivitet, og vi lærer om denne samhandlingen idet vi tar del i den. Et fenomenologisk og sosiologisk perspektiv fremhever det subjektive og intersubjektive i musikalsk samspill som gjensidig konstituerende. Hjertet i musikalsk samspill finnes i et «gjensidig samstemmingsforhold» som gjør erfaringen av felleskap som et «'vi' i en livfull tilstedeværelse» (Schütz, 1951).

Musikkpedagogikk er ikke bare et estetisk, men også et *etisk* anliggende (Bowman, 2002; Jourdan, 2012; Regelski, 2012). Det fordrer en kritisk (musikkpedagogisk) refleksjon over hva kvalitetene i musikk er, men også hva pedagogikk kan være. Det kan være et åpent spørsmål som besvares idet det erfares (Biesta, 2006). Slik fremheves oppdragelsens fundamentale karakter av å være prosess, åpen og usikker (Biesta, 2008; 2010; 2014). Desto viktigere blir spørsmål forbundet med hvordan man møter det unike, og ukjente, hos elevene i musikalsk samspill. Det handler om «tillit», «respons» og «ansvarlighet» (Biesta, 2006). Relasjoner i en pedagogisk sammenheng kan være «dynamisk sosiale felt» Her finnes rom for en kreativ og skapende tilnærming idet musikklæreren kan orkestrere møter i musikalsk samspill med utgangspunkt i denne levende dynamikken (Margonis, 2012).

Oppsummerende vil jeg fremheve at musikalsk samspill i en musikkundervisning er et problematisk og likevel levende, dynamisk felt. Musikalsk samspill oppstår mellom mennesker. Her finnes utfordringer og muligheter. Musikken er en del av den personlige erfaringen samtidig som den deles i et fellesskap. Her finnes også rom for å utforske musikk lærerens erfaringer i møtet med denne komplekse virkeligheten og bestrebelsene på å legge til rette for den i en musikkundervisning.

3. Metode og metodologi

I dette kapitlet vil jeg greie ut om sentrale temaer knyttet til utformingen av dette forskningsprosjektet. Jeg vil reflektere over bruk og valg av metoder, redegjøre for hvordan jeg analyserte materialet og se på aspekter knyttet til etiske retningslinjer i forskning. Jeg vil også se nærmere på begrensninger ved dette prosjektet.

Hovedhensikten er å beskrive og reflektere rundt utfordringene knyttet til utformingen av et kvalitativt forskningsprosjekt i en Steinerskole. Samtidig forsøker jeg å kontekstualisere oppgaven innenfor det kvalitative forskningsparadigme slik jeg forstår det. Før jeg går videre med dette vil jeg gjenta problemstillingen i oppgaven. Den har vært avgjørende for hvordan jeg har forholdt meg til metodiske valg underveis og utformingen av dette prosjektet.

Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalsk samspill med sine elever?

På bakgrunn av denne har jeg forsøkt å designe en kvalitativ forskningsstudie. Den har gitt meg mulighetene til å forholde meg prøvende og utforskende til flere forskningsmetoder og metodologier. Det er ikke uproblematisk. Enhver forskningsmetode krever lang praksiserfaring og fordypning over tid. Videre kreves det detaljert forståelse av en metodes styrker og svakheter. I et bredt utvalg av metodiske tilnæringsmåter vil ikke det alltid være tilfellet. Spørsmålet er da hva som avgjør valg av metode. Er det metodologiske eller rent pragmatiske sider som avgjør saken?

Jeg kan ikke gi et fullstendig svar på dette her. Uansett, som Flick (2002) påpeker, vil det være en spenning mellom «metodologisk purisme» og «forskningspragmatikk» (s. 19, egen oversettelse). Ifølge Flick (2002) vil denne spenningen vedvare, og det er et spørsmål for fremtiden ikke *om*, men *hvilke* anvendelige strategier som kan være passende for å designe en kvalitativ forskningsstudie (s. 20). Et slikt utsagn peker også mot forskerrollen. Jeg har altså forsøkt å finne mine, og i det følgende vil jeg redegjøre for mine valg.

3.1 Kvalitativ forskning

Det finnes ingen enkel definisjon på kvalitativ forskning. Jeg vil heller ikke forsøke å lage en her. Men hvis Denzin & Lincolns (2005) generelle oppsummering er korrekt, kan en si at en kvalitativ forsker «[...] studies things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them» (s. 3). Kvalitativ forskning er dermed en måte å utforske og forstå verden på. Hva betyr kvalitativ forskning for meg?

Som et individ i verden lever jeg ikke isolert. Mine tanker, erfaringer og handlinger er forbundet med den verden jeg lever i. De er en del av mine relasjoner til andre mennesker og mine omgivelser. Det jeg tenker og opplever, er i et stadig samspill med min omverden og med meg selv. Det kan også forstås som et musikalsk perspektiv på det å være menneske slik jeg ser det.

Menneskets indre og ytre verden er forbundet med hverandre. Jeg finner meg selv i meg selv, og jeg forstår også meg selv utenfor meg selv. Denne komplekse interaksjon mellom den indre og ytre verden, erfaring og kunnskap, praksis og refleksjon, mellom det å delta og å distansere seg, er heller ingen statisk tilstand. Den er ikke et produkt, men snarere en bevegelig og dynamisk prosess. Det handler om å leve og å skape mening med livet. Denne meningsskapende prosessuelle aktivitet er en forskningsholdning som innen det kvalitative paradigme er systematisert og gis forskjellige tolkninger og tilnæringsmåter. Uansett er den meningsskapende prosessen essensiell for mennesket. Eller mer presist, slik Merriam (2002) konstaterer: «The key to understanding qualitative research lies with the idea that meaning is socially constructed by individuals in interaction with their world» (s. 3).

Denne studien er grunnleggende fortolkende i sin tilnæringsmåte. Jeg er opptatt av å tolke og forstå musikk lærerens erfaring av musikalsk samspill i en gitt pedagogisk kontekst. Videre ønsker jeg å belyse hvordan det legges til rette for musikalsk samspill basert på musikk lærerens refleksjoner i denne sammenheng. Å fordype seg i et slikt fenomen innenfor en forskningssammenheng innebærer både nærhet og distanse til materialet og aktiviteten, og videre balansegangen mellom disse to. En rekke avgrensninger har vært nødvendige. Min interesse for musikk lærerpraksisen på Steinerskolen og musikkens funksjon i denne har gitt temaet for prosjektet. Jeg valgte å undersøke to praksiser innenfor en og samme skole, hvorav den ene også var min egen.

Hvordan jeg har forholdt meg til å balansere min egen rolle som musikk lærer og forsker i dette prosjektet kommer jeg tilbake til nedenfor. Her vil jeg fremheve at disse to praksisene er representert av to lærere i hver sin undervisningssituasjon. De kan også sies å være forbundet i den grad de forholder seg til hverandre innenfor en definert ramme. Allikevel forstår jeg en slik lærerpraksis i likhet med Higgs & Cherry (2009) som et komplekst, individuelt og mellommenneskelig fenomen som er vanskelig å gripe (s. 11). Slik jeg ser det, samsvarer de kvalitative forskningsmetodene jeg har benyttet meg av i dette prosjektet, hvor målet er å få en dypere forståelse av hva nettopp en musikk lærerpraksis i en Steinerskole kan være.

3.2 Kontekstualisering av musikk lærerpraksisen

Min hovedintensjon var å utføre en dybdeundersøkelse av en musikk lærerpraksis i en Steinerskole. Jeg ønsket å gjennomføre en feltundersøkelse for å utforske en slik praksis i en gitt kontekst innenfor en gitt tidsramme. Valget falt på forskningstilnærmingen kjent som case-studie.

Merriam (2002) fremhever i denne sammenheng at det ikke er undersøkelsesemnet, men selve analyseenheten som står i forgrunnen og som definerer en case-studie. Stake (2005) påpeker at det er både etterforskningsprosessen og produktet som danner en case-studie. Videre er en case-studie ifølge Simons (2009) en «dybdeutforskning» av «kompleksiteten og det unike» i et gitt fenomen i dets aktuelle livskontekst (s. 21, egen oversettelse). Dette er fra mitt ståsted en fruktbar definisjon som begrunner mitt valg for å begrense meg til en musikk lærerpraksis innenfor en skole. Jeg valgte dette, ettersom jeg er opptatt av å gå i dybden på min problemstilling og ikke generalisere den. Det finnes flere musikk lærerpraksiser innenfor Steinerskolen som vil divergere fra funnene i denne studien og som samtidig kunne ha belyst problemstillingen på en god måte. Likefullt håper jeg at en slik «dybdeutforskning» jeg har valgt vil kunne være av interesse for andre og av betydning for problemstillingen jeg har arbeidet med.

Simons (2009) påpeker videre at en styrke ved case-studie-tilnærmingen er å kunne utforske forskjellige perspektiver, den er fleksibel med hensyn til valg av metoder, og at den også har et potensial for å kunne involvere deltagerne i forskningsprosessen. I så måte gir en case-studie forskeren en mulighet til å kunne reflektere over og forstå seg selv i relasjon til fenomenet som undersøkes (s. 23). Jeg ønsket å gå dypere inn i aspekter ikke bare ved en

musikklærerpraksis i Steinerskolen, men også min egen. Dermed stod jeg overfor en del valg med hensyn til hvordan jeg kunne balansere min oppgave som forsker i relasjon til min egen praksis som musikklærer.

3.3 Min rolle som forsker og musikklærer

Kan jeg forske på meg selv, og er det forskning? Dette spørsmålet har vært tungtveiende gjennom hele prosessen med dette arbeidet. Til en viss grad er vi alle forskere i den grad vi forholder oss reflekterende til oss selv, våre handlinger og vårt eget liv. Dette gjelder også i yrkessammenheng. Som musikklærer møter jeg stadig problemstillinger som jeg må forholde meg både tenkende og handlende overfor. Det innebærer mange samtaler med meg selv og med mine kollegaer. Men nå innebar det altså et forskningsprosjekt som også er tilgjengelig i form av en skriftlig utgave for andre.

Slik Tidwell, Heston & Fitzgerald (2009) fremhever det, har selvstudie (*self-study*) som forskningssjanger vokst innenfor det pedagogiske forskningsfeltet de siste årene. Videre påpeker de at troverdigheten i slik forskning er forbundet med å gjøre datamateriale og analysearbeidet transparent (s. xiii). Dette problemet har jeg løst ved å gjøre min egen stemme konkret synlig i presentasjon av det empiriske materialet. Dermed gjør jeg også synlig min egen forståelse av musikklærervirksomheten i Steinerskolen og hvordan dette synet er forbundet med min egen praksis. Samaras & Freese (2009) påpeker også det paradoksale ved en selvstudie gjennom å fremheve at det er en studie om en selv, av en selv: «[...] it involves a study of the self by the self [...]» (s. 10).

Fenomenet jeg belyser, er nært knyttet til mellommenneskelig interaksjon gjennom musikk i en musikkundervisningssituasjon. Underveis i prosessen ble det klart for meg at jeg selv er sterkt forbundet med dette temaet. I stedet for å sette meg selv i parentes og utelukke min egen erfaring fra feltet, har jeg valgt å gjøre det motsatte. Dermed ble jeg penset inn på det forskningsfeltet som betegnes som *autoetnografi*. En styrke med denne metoden er slik Jones, Adams & Ellis (2013) fremhever det, at forskeren har en nær tilgang til det som skal undersøkes og dermed en mulighet for å uttrykke noe som tradisjonell forskning vil kunne utelate (s. 34).

I en autoetnografisk studie blir forskeren selv en del av det som studeres (Ellis, 2008). Dette kan også forstås som en pendling mellom den indre og den ytre verden der fokuset skifter

mellom selvet (auto) og de andre, f.eks. kultur (etno) og forskningen som blir skrevet ned (grafi): «Different exemplars of autoethnography fall at different places among the continuum of these three axes» (s.50).

Denne trefoldige balansen diskuteres også hos Chang (2007), som understreker at: «[...] self-reflective writings deficient in any one of these ingredients would fall short [...]» (s. 208).

Autoetnografi gir også rom for anvendelsen av mer tradisjonelle datainnsamlingsmetoder som observasjon og intervju. Her finnes det også rom for selvintervju og selvobservasjon. Jeg valgte å la min kollega, med forskererfaring, intervju meg selv og observere min egen praksis for å opprettholde en mer balansert tilnærming til disse aspektene.

Dette gjorde jeg fordi innenfor vektleggingen av det personlige ligger ikke bare styrken ved autoetnografi, men også dens svakheter slik jeg ser det. Ved å bare fokusere på min egen erfaring og vektlegge min egen praksis ligger det en fare for å miste kontakt med andres erfaringer og praksiser. Det kan også være begrensende at jeg fremhever meg selv mer enn det jeg ønsker å belyse som kun er en del av meg selv. Fokuset mitt er like mye en musikk lærerpraksis i en Steinerskole.

Slik jeg ser det og i overensstemmelse med Jones (2005) er autoetnografi mer en balansekunst mellom selvet og kulturen (s. 764). Derfor kan ikke dette prosjektet sies å være rent autoetnografisk, men heller autoetnografisk inspirert. Like viktig som mitt eget utgangspunkt var ståstedet til musikk læreren som jeg involverte i denne studien.

Coia & Taylor (2009) anerkjenner den hverdagslige samtalen i yrkessammenheng og den betydningen den har for utviklingen av profesjonell identitet og egen praksis. Dette reflekteres i deres begrep «co/autoethnography». En slik samarbeidende form for autoetnografi er basert på en forskningstilnærming hvor det dialogiske er fremtredende. Dermed vektlegges både det individuelle og det sosiale i sammenheng med lærerpraksis. Det gir også ifølge dem et godt utgangspunkt for å kunne gripe om «den menneskelige dynamikken» som undervisning innebærer (s. 15, egen oversettelse). I en musikkundervisning som vektlegger musikalsk samspill med elevene, er dette særskilt viktig.

Mulighetene som ligger i en dialogisk tilnærming til en problemstilling valgte jeg å benytte meg av. Jeg hadde ofte snakket med min kollega om ting som relaterte seg til musikkundervisningen, både min egen og generelt. Nå ville jeg systematisere det på en tydelig og enkel måte. Innen dialogen ligger det et fruktbart læringsaspekt for både forsker og

intervjuobjekt. Simons (2009) fremhever hvordan et åpent forskningsintervju kan skape et aktivt engasjement hos de deltagende og bidra til identifisering og analyser av temaer (s. 43). Dette ble også bekreftet i en av våre samtaler etter at samtalen var avsluttet, men heldigvis etter at båndopptageren var slått på igjen:

Disse samtalene lærer meg egentlig å skifte lynraskt i min egen iakttagelse av alt; øyeblikk, situasjoner med elever... [...] At du får en veldig vibrerende tilstedeværelse for å forstå det som er mulig å få til nå på mandag i musikktime med en klasse, siste timen. Slike samtaler føler jeg hjelper veldig til å våkne opp. Og da kan man få til mer, tror jeg. Jeg elsker de pedagogiske samtalene!

Utdraget viser hvor nært en pedagogisk samtale mellom to lærere er forbundet med praksis. Tenkning og handling kan henge sammen. Med dette som utgangspunkt vil jeg videre redegjøre for valg av metoder og belyse denne prosessen i dette arbeidet videre.

3.4 Datainnsamling – intervju og deltagende observasjon

Basert på forståelsen av forskningsdialog som en viktig del av praksisforskning i det pedagogiske feltet valgte jeg å begrense feltarbeid over en periode på ca. 4 mnd. Innenfor denne tidsrammen samlet jeg to intervjuer, hvorav ett intervju var med meg selv. Dette intervjuet ble utført av min kollega som også hadde tidligere erfaring med å gjennomføre et akademisk forskningsintervju. Disse to intervjuene ble så fulgt opp av en deltagende observasjon i en musikktime. Her observerte vi hverandres musikkklærerpraksis. På bakgrunn av min egen observasjon laget jeg et observasjonsnotat som grunnlag for videre analyse. Basert på de deltagende observasjonene gjennomførte vi en forskningssamtale hvor vi belyste erfaringen fra observasjonene og videre tematikken i problemstillingen. Denne samtalen dannet grunnlaget for den avsluttende forskningssamtalen. Alle samtalene ble tatt opp. Så sant det var mulig, transkriberte jeg samtalene direkte etterpå for å opprettholde nærhet til samtalene og for å arbeide videre med tematikken fra samtalene. Det var likevel en utfordring å opprettholde fokus på problemstillingen i en hektisk arbeidshverdag. Derfor skrev jeg en forskningsjournal under feltarbeidsperioden hvor jeg noterte meg tanker og innspill underveis.

Basert på Kvale (2007) og hans kvalitative intervjukonsept valgte jeg en semi-strukturert, åpen intervjuform for å kunne følge eventuelle nye temaer der hvor de kunne oppstå samtidig som jeg hadde noen spørsmål å forholde meg til i prosessen. Min kollega ble gjort kjent med

denne intervjuguiden og brukte den under intervjuet med meg. En slik tilnærming er egnet når målet er å ivareta individets perspektiv og ståsted i relasjon til et gitt fenomen.

På bakgrunn av van Manens (1990) begrep «levd erfaring» understreker Seidman (2006) at hensikten med et forskningsintervju er ikke å få svar på spørsmål eller å teste en forhåndsoppfattet hypotese, men hvordan bli kjent med og forstå en persons erfaring og meningsdanning (s.9). Dette fenomenologiske perspektivet på et intervju kunne anvendes til mitt forskningsprosjekt. Etter den siste samtalen virket det meningsfullt å avslutte feltarbeidsprosessen. Jeg erfarte da også en form for meningsmetning i prosessen. Slik Silverman (2011) fremhever det, er det meningsfylt å avslutte feltarbeid når nye situasjoner eller friske data ikke lenger produserer ny innsikt (s. 72). Men dette er allikevel problematisk. Charmaz' (2005) poeng er at man kan stille spørsmål om hva en slik meningsmetning er og for hvem (s. 527). For meg var det når vi ikke lenger hadde så mye mer å snakke om i tilknytning til tema. Våre samtaler var detaljerte og deskriptive nok. Begrepene og temaene som hadde utviklet seg fra dem var tilstrekkelig avgrenset og likevel fyldig beskrevet. Slik egnet materialet seg for den videre prosessen med analysearbeid.

Et intervju er en vesentlig del av sosialvitenskapelig forskning, men også et fleksibelt verktøy for forskning (Breakwell, Smith & Wright 2012, s. 369). Dette viste seg å være nyttig med tanke på dataene som ble generert. Temaene som ble utforsket i samtalene, ga meg en bred basis for analysen av materialet.

Som allerede nevnt var ett intervju basert på vår gjensidige deltagerobservasjon av vår musikk lærer praksis. Denne deltagerobservasjonen ble valgt for å vinne dypere innsikt i hendelsen. Jeg ønsket å se nærmere både på musikk lærerens ord og på handlingene, inkludert min egen. Jeg var interessert i å belyse problemstillingen ut fra slik den fortonet seg i levende live. Jeg var opptatt av å observere musikk lærerens individuelle handlinger i musikalsk samhandling med elevene i klassen. Heller ikke dette er uproblematisk. Som det fremheves av Breakwell, Smith & Wright (2012), er deltagende observasjon også preget av våre meninger og hva vi forventer å se (s. 358). Jeg forsøkte å forholde meg bevisst til dette gjennom å ha hovedfokus på musikk lærerens handlinger og observere med et åpent sinn. Jeg var til stede i timen, men forsøkte å holde konsentrasjonen aktiv gjennom å følge med på hendelsene. Med andre ord jeg ville være så helt og fullt til stede som jeg kunne få til. Derfor valgte jeg å notere ned inntrykk og stikkord først direkte etter musikk timen.

3.5 Analyse av empiri

Slik Hammersley & Atkinson (2007) ser det, kan man bruke det empiriske materialet til å tenke med (s. 158). Analyse er dermed en iterativ prosess hvor ideer kan gi empiriske data mening, men hvor også empiriske data kan forandre våre ideer (s. 159). Jeg tenker at empiriske data er også noe å leve med. Ikke bare feltarbeidsperioden ga meg en mulighet til å fordype meg i problemstillingen jeg ønsket å belyse over en lengre tid. Også i analysearbeidet var det viktig for meg å ha en nærhet til materialet over tid. Dette innebar blant annet gjentatte gjennomlesninger av materialet.

I løpet av analyseperioden engasjerte jeg meg med jevne mellomrom i musikalsk samspill. Dette ble gjort som en del av et kreativt engasjement i materialet i analyseprosessen (jf. Hunter et al., 2002). Zajonc (2009) fremhever i denne sammenheng hvordan «New insights require new concepts as well as new percepts» (s. 179).

Behovet for å opprettholde nærhet til materialet, dvs. transkripsjonstekstene fra samtale og intervjuene, gjorde at jeg valgte tolkende fenomenologisk analyse (*Interpretative Phenomenological Analysis* → IPA). Jeg vil i det følgende redegjøre for denne analysemetoden.

IPA er en kvalitativ forskningstilnærming til analyse med røtter i psykologisk forskningstradisjon. Den oppstod i all hovedsak som en reaksjon på en generaliserende og kvantitativ tendens innenfor det psykologiske forskningsområdet. Derigjennom søker IPA å fremheve betydningen av den personlige erfaringen av fenomener og hvordan individuelle mennesker forstår disse erfaringene. Metodens hovedinnhold er altså et forsøk på en detaljert undersøkelse av hvordan deltagerne i en studie forstår sine personlige og mellommenneskelige erfaringer i en gitt kontekst (Smith & Osborne, 2008). IPA vektlegger altså dybden i det individuelle perspektivet overfor et generelt helhetsbilde av et fenomen. I så måte kan den kalles idiografisk.

Metodens teoretiske fundament drar veksler på både fenomenologisk og hermeneutisk tankegang. Den er fenomenologisk i den grad den er opptatt av menneskers personlige erfaringer av fenomener i verden. I den grad metoden er tolkende, dvs. at den forsøker å forstå menneskers forståelse av en erfaring, er IPA en hermeneutisk metode som erkjenner den doble hermeneutiske sirkelen i en slik aktivitet. Smith, Flowers & Larkin (2009) tydeliggjør

dette gjennom å fremheve at det her dreier seg om en *erfaringsnærhet* i forskningsmetoden og ikke selve erfaringen, ettersom en levende førstehåndserfaring vil være vanskelig å gripe (s. 33). Forskningen vil nødvendigvis måtte komme etterpå og spørre hva som skjedde, og er ikke direkte involvert når det skjer. I tillegg fremheves det også at IPA ikke er en preskriptiv metode, men at den nettopp gir rom for en personlig erfaringsbasert og tolkende tilnærming (Smith & Eatough, 2012).

Jeg valgte IPA som analysemetode, ettersom jeg var opptatt av musikk lærerens personlige erfaring av musikalsk samspill i Steinerskolen. IPA er særskilt utviklet for å arbeide med relativt åpne forskningsspørsmål av en slik karakter (Smith & Osborne, 2008). Min egen rolle som både forsker og musikk lærer i dette prosjektet ga meg et behov for å finne en balansert analysemetode som fremmer nærhet til tekstmateriale som empiriske data. IPA-forskere er opptatt av å sette seg i en annens sko for å komme nærmere erfaringen man ønsker å undersøke. Dette beskrives som en dynamisk prosess i forskerrollen (Smith & Eatough, 2012, s. 441). Problematikken i mitt tilfelle er at jeg også fyller mine egne sko som musikk lærer. IPA viste seg å gi meg en viss distanse gjennom analysemetoden. Her ble mitt eget intervju også en del av tekstmaterialet. Jeg fikk muligheten til å behandle meg selv som en «tekst» og som en deltager på lik linje med den andre. I så måte forsøkte jeg også, i den grad det er mulig, å tolke min egen erfaring og forståelse av denne.

I analysen av materialet støttet jeg meg til IPA slik den fremheves hos Smith & Osborne (2008) samt Smith, Flowers & Larkin (2009). Hvert intervju og hver forskningssamtale ble nøye gjennomlest gjentatte ganger. Dette ga meg en nærhet til materialet samt en begynnende forståelse av fremtredende temaer. Inspirert av Bloomberg & Volpe (2012) og som beskrevet ovenfor, innbefattet dette også å leve med materialet over tid og ha et åpent sinn for hva materialet ville kunne vise (s. 99). Seidman (2006) beskriver det som en åpen holdning til tekstmaterialet som gir rom for det som er iboende: «The interviewer must come to the transcript prepared to let the interview breath and speak for itself» (Seidman, 2006, s. 117).

Tanker og temaer ble skrevet ned langs marginen i teksten. Gjennomlesningen ble gjentatt. Temaene og kommentarene ble sammentrukket til mer overordnede temaer, også kalt «clustering». I tråd med forskningsspørsmålet kategoriserte jeg temaene innenfor tre hovedområder: musikk læreren, møtet med elevene i samspill og refleksjoner knyttet til tilretteleggingen av musikalsk samspill.

Etter denne prosessen gikk jeg tilbake til teksten og samlet temaene i en egen tabell. Her noterte jeg tilhørende nummer og avsnittsmarkeringer samt tekstutsnitt som belyste temaet på en god måte. Dette ble gjort for å ivareta tekstnærhet og nærhet til deltagerens utsagn i arbeidet med analysen.

Da denne prosessen var fullstendig gjort med de to intervjuene, observasjonsnotatet og de to forskningssamtalene, samlet jeg tabellene med fremtredende temaer og lette etter overordnede temaer for hele materialet. Dette ble gjort for å imøtekomme kravet om divergens og kongruens i materialet. En IPA-analyse skal vise til sammenfallende og avvikende aspekter mellom forskjellige deltagere i en studie for å være detaljert, variert og gi en tilstrekkelig dybdepresentasjon av erfaringen som undersøkes (Smith, 2011, s. 24).

Tabellen med hovedtemaer fra det samlede datamaterialet ga en detaljert beskrivelse, men var ikke nyansert. Min veileder gjorde meg også oppmerksom på dette. Alvesson & Kärreman (2011) fremhever det nære samspillet mellom teori og det empiriske materialet og betydningen av å utfordre etablert teori. Dette innebærer å ta krisesituasjonene i forskningsarbeidet på alvor. Der hvor forskningsarbeidet møter motstand, finnes også potensielt mysteriet og dets løsning som kan kaste nytt lys over det som undersøkes og dermed bringe ny(e) innsikt(er) på bordet. Riktignok krever dette en særdeles stor grad av forskerkompetanse og erfaring. Det har ikke jeg, men jeg lot meg allikevel inspirere av deres vektlegging av å spørre etter det uventede og utfordrende (s. 57).

Jeg gikk igjennom materialet på ny med spørsmålene: «Hva er utfordrende?» «Hva mangler, og hva er uventet?» Slik kom jeg frem til et nytt sett med to hovedtemaer basert på de tidligere, men med et nytt perspektiv: musikkturen som (problematisk og mulighetsfullt) utgangspunkt for musikalsk samspill, og musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i tilretteleggelsen og erfaringen av musikalsk samspill.

3.6 Etiske vurderinger og personvern

Datainnsamlingen til dette prosjektet er basert på intervju av en musikk lærer, meg selv og observasjon av to musikk timer i en Steinerskole. Skolen dette arbeidet ble utført i ble informert i forkant om prosjektets omfang og problemstilling, samt om hva som var hovedfokus for oppgaven: musikk lærerens tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill. Det ble utformet en formell avtale som opplyste om dette, samt skolens muligheter til å trekke

seg fra prosjektet. Det ble også laget en formell avtale med den involverte musikk lærer i prosjektet på samme grunnlag. Musikk læreren fikk også mulighet til å kommentere på presentasjon og analyse av funn, og der hvor det var merknader, ble dette forsøkt tatt hensyn til.

Ettersom prosjektet også involverte observasjon i to forskjellige klasser, ble elevene i forkant informert om hensikten med observasjonen. Videre ble det formulert et brev til de involverte foreldre for de to klassene hvor prosjektet ble nærmere beskrevet. På bakgrunn av dette informerte samtykket og de to nevnte skriftlige samtykkene har jeg bestrebet meg på å anonymisere innholdet så godt jeg kan. Jeg har også bestrebet meg på å opprettholde fokus på begge handlinger og refleksjoner. En selvstudie er, som Samaras & Freese (2009) også påpeker, paradoksalt nok en personlig utforskning som allikevel er offentlig. Jeg har vært meg bevisst denne etiske utfordringen ved prosjektet. Retningslinjene som en kvalitativ studie bygger på, har bidratt til å balansere dette paradokset ved å gi en objektiv ramme for innholdet i denne studien. Utgangspunktet har vært åpent og fordypende, og ikke kritisk og utleverende.

Min intensjon har også vært å opprettholde en høy kvalitativ standard på forskningen jeg har utført og med det være mitt ansvar bevisst i denne sammenhengen. Hvordan jeg har forholdt meg til dette, har jeg redegjort for i dette kapittelet. Med dette ansees prosjektets etiske retningslinjer å være ivarettatt.

3.7 Begrensninger og avgrensninger

Ovenfor har jeg redegjort for valg som jeg måtte forholde meg til underveis i forskningsprosessen. Disse valgene har vært knyttet til både begrensningene og avgrensningene ved dette prosjektet. Jeg vil avslutningsvis kort oppsummere disse.

For å starte med avgrensningene vil jeg nevne at denne oppgaven ikke er opptatt av de målbare, effektive sidene eller kausale forbindelsene ved musikkundervisningen i en Steinerskole (kvantitativt). Jeg er opptatt av det prosessuelle, den personlige erfaringen og mangfoldet i to musikk lærerpraksiser, hvorav den ene er min egen. Dermed er jeg også nært forbundet med det jeg har villet undersøke. Det har gitt meg et grunnlag for å gå i dybden og utforske problematikken (kvalitativt). En videre avgrensning har vært å begrense meg til å se på musikalsk samspill ut fra et musikk lærerperspektiv. Et elevperspektiv, og større grad av

observasjon, ville gitt andre innfallsvinkler til tematikken samspill i musikkundervisningen. En annen viktig avgrensning ved å gjøre musikkundervisningen i Steinerskolen til gjenstandsfelt for en undersøkelse, har vært å redusere problemstillingen til å se på aktivitetsfeltet musikalsk samspill. Andre aktiviteter i musikkundervisningen, som for eksempel komponering eller musikklytting, ville også ha kunnet kaste lys over sider ved samhandling i musikkundervisningen.

Begrensninger ved dette prosjektet er at jeg ved å velge ett perspektiv og ståsted også utelukker andre. En kulturteoretisk, fenomenologisk eller diskurskritisk innfallsvinkel til musikalsk samspill i musikkundervisningen ville gitt andre muligheter for å forstå og utdype temaet for denne oppgaven.

3.8 Oppsummering

Jeg har forsøkt ovenfor å redegjøre for mine valg i forskningsprosessen samt å begrunne disse. Studiens design er beskrevet. Jeg har diskutert min egen rolle som musikk lærer og forsker i relasjon til prosjektet. Videre har jeg belyst innholdet og valg av metoder slik jeg så det hensiktsmessig tilknyttet problemstillingen jeg har arbeidet med. Jeg har også redegjort for analysearbeidet med materialet samt sett nærmere på etiske vurderinger som jeg har måttet forholde meg til. Avslutningsvis har jeg reflektert over begrensningene og avgrensninger ved denne studien.

Metodologien har for meg vært et kart å forholde meg til. Metoden har vært veien å gå. En metode må forstås for å kunne anvendes. Likefullt (og heldigvis?) vil landskapet by på overraskelser og uforutsette hendelser underveis. Det utfordrer både den skapende og den pragmatiske sansen i forskning. Smith, Flowers & Larkin (2009) fremhever nettopp også at metoder står ikke for seg selv, men er relatert til forskerens kreative anvendelse av dem (s. 40). Jeg har forsøkt å forholde meg kreativ innenfor rammene av kvalitativ forskning slik jeg forstår dem. Dette innebar å la seg inspirere og bevege i møte med metoder og deres metodologiske forankringer. Videre har det betydd å engasjere meg praktisk og reflekterende i bruken av metodene samt å lære av dem underveis. I så måte opplever jeg meg fremdeles på vei.

4. Presentasjon av funn og analyse

*Performers need to take the risk and be dangerous.
Then the beauty of (this wild) music comes forth.*

Alan Curtis

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra min studie på bakgrunn av analysearbeidet med materialet. En vesentlig del av å presentere funn i en IPA-studie er å presentere deltagerens utsagn, materialet fra empirien, sammen med egen tolkning og forståelse av dette materialet (Smith, Flowers & Larkin, 2009; Smith & Eatough, 2012). Derfor består dette kapitlet både av presentasjon og analyse. Jeg begrenser meg her til presentasjonen av materialet og min tolkning og systematisering. I det neste kapitlet vil jeg diskutere dette relatert til litteratur og teori.

For å kunne skille klart på hva som er mine egne utsagn i intervjusammenheng og hva som er mine tolkninger av og kritiske refleksjoner om disse utsagnene, veksler jeg mellom «mitt utsagn, min kommentar» osv. og «jeg». Sistnevnte reflekterer min rolle som forsker, mens førstnevnte viser til min rolle som deltager i dette prosjektet. Dette gjør jeg som en del av bestrebelsen på å forsøke å opprettholde transparens i teksten. For ordens skyld er musikk lærerens utsagn satt i kursiv der hvor sitatene refererer lengre utdrag fra en dialog, diskusjon eller samtale.

Før jeg går videre i å presentere innholdet i denne teksten vil jeg gjenta forskningsspørsmålet:

Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalisk samspill med sine elever?

Av hensyn til forskningsspørsmålet har jeg valgt å presentere funnene og analysen av dem i to hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Jeg har derfor valgt å fokusere på musikk timen som utgangspunkt for musikalisk samspill og hvordan musikk læreren forholder seg til dette utgangspunktet. Hovedkategoriene er et overordnet tema som belyses nærmere gjennom underkategoriene. Hvordan de forskjellige temaene forholder seg til hverandre fremstilles i analysediagrammet (se vedlegg 1).

Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill

Musikktimen er et utgangspunkt for musikalsk samspill. Her møtes elever og musikk lærer for å samspille. Dette byr på et vell av muligheter og variasjoner. Det er dessuten ikke uproblematisk eller uten utfordringer. For musikktimen er også, som musikken, en prosess som utfolder seg i (skole)tiden og (klasse)rommet og skapes av de som tar del i den. Hva dette utgangspunktet består av, belyses nærmere gjennom tre underkategorier.

Tillit og sårbarhet: Musikalsk samspill ble ikke erfart som noe selvfølgelig. Begge musikk lærerne erfarte på elevenes vegne at det å skape musikk i en musikktime sammen med de andre også bestod av et sårbarhetsmoment. Å legge til rette for musikalsk samspill innebar derfor å se dette og arbeide med tillitsrommet i timen og over tid. *Respons og motivasjon:* Musikk lærernes erfaringer av musikalsk samspill i musikktimen beskrev sider ved samspillet som knyttet seg til elevenes respons og motivasjon og utfordringen i å forstå og tolke disse uttrykkene i tilretteleggelsen av samspillet. *Musikktimens musikalitet – «musikalsk strøm»:* var et begrep som oppstod i samtalene og som fremhevet musikktimen som en musikalsk prosess.

Musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær

I de forskjellige samtalene om erfaringen av musikalsk samspill og tilretteleggelsen av det, var mange av refleksjonene knyttet til oppmerksomhet, nærvær og iakttagelse. Her samtalte vi om sider ved oppmerksomhet og nærvær forbundet med selve det musikalske samspillet eller tilretteleggelsen av det. Gjennom de fire underkategoriene belyser jeg dette nærmere.

Balansegang i musikalsk samspill: fremhevet en balansegang i musikk lærernes oppmerksomhet mellom å være musikalsk utøvende i undervisningen og undervise musikk.

Tilstedeværelsen i mellomrommet: pekte på betydningen av et tidsperspektiv i musikkundervisningen som utspant seg fra time til time. Videre viste det til det møtet mellom musikk lærer og elev hvor musikk lærerens erfaring måtte forholde seg til det nye som eleven bragte med seg. Det var igjen forbundet med musikk lærerens tilstedeværelse. *Forsker og kunstner:* belyste varierte sider ved musikk lærernes aktivitet i undervisningen. Her ble det fremhevet en kritisk reflekterende holdning, samt en skapende kreativ tilnærming til det musikalske samspillet. *Åpenhet for elevenes initiativ:* hentet frem de hendelsene i samspillet som ble initiert av enkelte elever. Disse hendelsene representerte muligheter til respons fra musikk lærerens side og belyste betydningen av en åpenhet for disse initiativene når det gjaldt musikalsk samspill.

4.2 Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill

Jeg vil begynne med slutten. Musikktimen slik jeg observerte den utfoldet seg som en hendelse. Den var en begivenhet som alle andre timer, men unik. Dette kom frem av observasjonsnotatet som fanget slutten av timen. Her beskrev mine notater en stemning av noe spesielt som hadde hendt og som opplevdes som enestående:

Alle slutter av og timen er nå ferdig. Enestående der og da. Elevene sprer seg. Noen går ut av klasserommet, mens andre blir igjen og spiller litt mer. Musikklæreren pakker ned resten av instrumentene. Livet går videre, men inntrykkene fra timen står igjen med opplevelsen.

Musikktimen var en hendelse i skolehverdagen som satte spor i meg som observatør. Timen var ferdig, men inntrykkene levde videre. Denne sammensetningen av elever og lærere på akkurat denne dagen ble til en musikktime. Jeg var blitt beveget, og timen hadde bestått av mange forskjellige bevegelser. Denne musikktimen hadde vært et rom for musikalsk samspill. Her hadde det utfoldet seg møter med musikk og mennesker, møter som oppstod i og med musikken.

I det ene intervjuet reflekterte musikklæreren selv over musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill. Her fortalte han om opplevelsen av at den allmenne musikkundervisningen på en skole var preget av at den var i et klasserom og at den som oftest bestod av en hel klasse. Hverdagsrealitetene var ikke at elevene satt på rad og rekke foran et notestativ, med stemmen og instrument på plass, klar til å begynne, men et klasserom av yrende liv. Når jeg observerte musikktimen, var dette også min opplevelse. Klassen jeg møtte var preget av yrende liv og sitrende forventning om det som skulle skje akkurat denne timen. Før timen startet bølget det i klasserommet av iver og kaos, musikkglede og samspillstrang. Noen elever spilte allerede på instrumentene, andre satt klare og ventet.

I musikktimen så musikklæreren det som sin oppgave å fange klassen og deres oppmerksomhet gjennom musikken. Her gjaldt det å sette i gang timen og det musikalske samspillet: «det gjelder å komme inn og sette i gang» og «ta med deg noe så de virkelig kommer inn i det musikalske med en gang», var musikklærerens kommentar.

Når jeg observerte musikklærerens undervisning, startet timen med at musikklæreren selv spilte for klassen det de skulle jobbe med neste timen. Nesten umerkelig leder musikklæreren klassen over i sangen de skal jobbe med denne musikktimen, og lar de forskjellige

instrumentgruppene spille for hverandre. Stemningen er konsentrert og nesten til å ta og føle på: «Det er stor stillhet i klassen når de forskjellige stemmene presenteres. Fokuset er rettet mot det som klinger», står det i observasjonsnotatet mitt.

I en av forskningssamtalene samtalte vi om erfaringene fra å observere hverandres musikkundervisning. Her beskrev mine utsagn en opplevelse av musikktimen som en prosess og bevegelse. Mine refleksjoner var knyttet til måten musikk læreren hadde bygget opp musikktimen på i sammenheng med det musikalske samspillet og prosessen med å øve det. Musikktimen, slik den hadde utfoldet seg i tiden og klasserommet, ble i ettertid erfart som en musikalsk bevegelse bestående av fortetning og oppløsning: «Jeg opplevde det vokste gjennom timen til et visst punkt hvor det var veldig fokusert [...] Det var en veldig fortetningsprosess, og så var det litt ute igjen», var mine beskrivelser. Musikk lærerens erfaring og opplevelse, beskrevet i ett av de andre intervjuene, fortalte om musikktimen som et levende felt: «Du er i et levende felt hele tiden».

Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill byr på et vell av muligheter og variasjoner. Som hendelse og prosess setter også musikktimen spor etter seg i form av opplevelser og erfaringer. I det følgende vil jeg se på tre forskjellige sider ved musikktimen og hvordan de belyser musikktimen som et utgangspunkt for tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill.

4.2.1 Tillit og sårbarhet

I diskusjonene og samtalene vi førte, ble tematikken knyttet til samspill belyst ut fra et tillitsrom mellom musikk lærer og elev(ene). På spørsmålet om hva som var viktige aspekter ved musikkundervisningen svarte musikk læreren ganske umiddelbart: «å skape tillit!» Det dreide seg om å legge grunnlaget for musikalsk samspill med elevene gjennom å skape et tillitsrom i undervisningen og at dette tillitsrommet samtidig ble erfart som et grunnlag for musikalsk samspill. Musikk læreren var seg bevisst det å ta aktivt del, skape og bygge opp dette tillitsrommet. Dette ble gjort gjennom å være til stede på skolen i hverdagslivet og gjennom interesse for elevene:

De har sett meg her. Jeg har vært her time etter time, jeg har vært vikar, jeg har gått ute i gangen, jeg har snakket med dem, de har sett hva jeg har gjort og hva vi holder på med. Og så bygges det tillit.

Bakgrunnen for dette var at musikk læreren hadde vært borte fra skolen i en periode og at dermed også behovet for å etablere en tillit ble på nytt aktuelt. I utsagnet ble det beskrevet en erfaring av at tillit overfor elevene måtte bygges over tid og at dette var noe musikk læreren arbeidet bevisst med når det gjaldt å legge til rette for musikalsk samspill i undervisningen.

Tillit viste seg også nært knyttet til sårbarhet. Musikalsk samspill i musikk timen ble, i tilknytning til ungdomstrinnet, beskrevet som et noe sårbart utgangspunkt. I den sammenhengen var mine uttalelser i intervjuet sentrert rundt prosessen i det musikalske samspillet tilknyttet tillitsaspektet som nevnt ovenfor. Her ble det nevnt at det ikke var en selvfølge for en ungdom på skolen å skulle kaste seg ut i musikalsk samspill med sine medelever, ettersom det fordret å gå utover seg selv og sette noe personlig ut i rommet. Dette var min opplevelse av det. Et slikt utgangspunkt ble fra mitt perspektiv vurdert å innebære en stor grad av usikkerhet og sårbarhet hos ungdommene, slik det også kunne være hos voksne:

Nå er jeg jo på ungdomstrinnet, og da har elevene ofte en sterk bevissthet om seg selv som kan være god, men kanskje også vanskelig i den forstand at de blir veldig selvsentrert og usikre av den grunn. Og i et fag som musikk så gir det utslag. For her kommer man inn og skal gjøre noe, uttrykke noe i toner, i ord. Sette det ut så å si i verden, og det er sårbart! Til og med for voksne mennesker så er det sårbart.

Opplevelsen av sårbarhet var knyttet til erfaringen av at det ikke alltid oppstod musikk i musikk timen:

Når jeg for eksempel har forberedt en sang med en klasse på ungdomstrinnet og kjører på ... så kommer det ingenting! Hva gjør jeg da? Da begynner prosessen, og da er man liksom i gang. Da opplever jeg at det dreier seg mye om å skape et tillitsrom i timen.

Opplevelsen av det ikke oppstod noe klang eller sang i musikk timen ble sett i sammenheng med å forsøke å skape et tillitsrom i timen. Dermed var tillitsaspektet ikke bare noe som måtte bygges over tid, men samtidig et aspekt som det måtte arbeides med hver time på nytt. Dette ble også bekreftet av musikk læreren som beskrev hvordan det ikke var en selvfølge at det kom kraftig sang fra elevene: «Jeg kan ikke forvente at elevene hver gang jeg kommer skal produsere konsertlyden.» Tillitsrommet i undervisningen viste seg som et levende felt med kontinuitet, men også nye utfordringer for hver dag som begge måtte arbeide med på en bevisst måte.

Usikkerheten og behovet for tillit i samspillsituasjonen ble også belyst ut fra min erfaring av at denne usikkerheten blant elevene avtok etter hvert som vi kom mer og mer inn i det musikalske samspillet. Det ble beskrevet at elevene på en måte til slutt glemte seg selv og var opptatt av musikken. Denne erfaringen ble også bekreftet av musikk læreren.

Ett av mine utsagn beskrev også hvor forskjellig dette tillitsrommet ble erfart når det dreide seg om en samspillsituasjon med en elev på enmannshånd. Her var det et annet tillitsrom som måtte etableres, men også en helt annen elev som viste seg: «Da opplever jeg at de elevene som i en større sammenheng vil gjøre kanskje mye tull i en sammenheng plutselig da, på enmannshånd, da skjer det noe helt annet, da er det en helt annen tilstedeværelse, en helt annen elev som kommer frem.» En lignende erfaring hos musikk læreren kom frem i en annen samtale. I forbindelse med et musikkprosjekt arbeidet han med enkeltelever og solosang. I en slik situasjon kom også sårbarhetsmomentet tydelig frem: «Det er en sterk ting hvis elevene er vant til å sitte i klassen og kunne være litt anonyme [...] det er veldig kraftig kost å sitte her med lærer og skulle synge alene og høre sin egen stemme».

Utdragene ovenfor viser at tillit og sårbarhet i forbindelse med musikalsk samspill var en utfordring i både store grupper og i møtet med enkeltelever. Samtidig var det i sistnevnte tilfelle muligheter for å kunne møte eleven i samspill på en ny måte. Dette innebar et ansvar hvor det gjaldt å anerkjenne og respektere sårbarhetsmomentet, og en villighet til å arbeide med og underbygge tilliten i det musikalske møtet med eleven.

I samtalene kom det også frem at det ble arbeidet aktivt med å finne frem til musikalske øvelser som anerkjente sårbarhetsmomentet i musikk timen, men som samtidig kunne muliggjøre at elevene kom inn i en eller annen form for musikalsk samspill på en god og enkel måte. Det var en del av arbeidet for å etablere et tillitsrom i den enkelte timen og over tid. Musikk læreren var opptatt av å komme raskt inn i en musikalsk aktivitet. Det innebar enkle arrangement og grunnleggende ting som ikke fordret for mye tid i øvelsesprosessen.

Min kommentar pekte på at det også var en utfordring å finne disse øvelsene som kunne støtte opp om dette arbeidet. I tilknytning til trommespill med ungdomsskoleelever fremhevet mine utsagn at fellesskapet kunne bære helheten i samspillet. Samtalen utfoldet seg til å se på innholdet i dette, og hvordan musikken, det musikalske samspillet, kunne støtte opp om sårbarheten:

Jeg bruker tid på å sitte i krets og skape rytmer. Først grunnleggende ting.

[trommer på låret]. Alle er med på det. Men til og med der kan det være vanskelig for noen. Da er det man merker at fellesskapet ... da bærer det helheten! [...]de som er mer sikre på rytme de kjører på og holder [rytmen], og de som er litt usikre på koordinasjonen og trenger mer tid for å komme inn i den bevegelsen, de på en måte løftes litt opp og inn i den store rytmen som de andre bærer frem.

Musikklæreren: Ja, og det jeg kan høre når jeg hører det, er jo at det blir musikk med en gang.

Ja, det oppstår noe! Og allikevel så må man øve. For jeg ønsker i alle fall at de skal få en opplevelse av at det er ikke bare å spille trommer og så ferdig med det. Men her øver vi faktisk. Her gjentar vi det og her går vi videre og da legger jeg på rytmer også. Så kommer det nye rytmer oppå den [trommer på låret]. Og så kan det komme [trommer på låret]. Så deler vi i grupper.

Da må du være trygg og kunne det. Da kommer det spontant. Da kan du ikke sitte og tenke. Da bare kommer det.

Her ble øvelsesprosessen over tid fremhevet som et bidrag til å etablere tillit og i forbindelse med en trygghet hos musikklæreren som kunne formidle musikken for elevene. Eksemplet fremhever spenningsfeltet i musikkundervisningen. På den ene siden var det vanskelig å favne alle elevene i musikalsk samspill. Likevel var det en mulighet at samspillet i fellesskap kunne være med og bære og støtte opp for det som hos noen var vanskelig og utfordrende.

Til nå har tillit blitt fremhevet fra et musikklærerperspektiv og med fokus på elevenes tillit til læreren. I arbeidet med materialet ble det også tydelig at tilliten var gjensidig. I en av samtalene fortalte mine utsagn om en vanskelig prosess med elevene og hvor det fordret en tillit til at elevene skulle klare å bære prosjektet frem på scenen. I intervju fremhevet musikklæreren en lignende beskrivelse av en sårbar situasjon hvor prosessen også ble fremhevet som tung og vanskelig. Musikklæreren reflekterte over forskjellige årsaker til at det var vanskelig, men i disse refleksjonene kom det også frem en tillit til elevene fra musikklærerens side. Den var også forbundet med en utholdende vilje hos musikklæreren til å få prosjektet i havn: «Noen ganger så må du bruke kanskje flere uker på å liksom kjenne på hvor lang den tunnelen er? Å dra det frem til en følelse hvor det åpenbarer seg for dem: ‘Vi tar det på månedsfesten’²». Disse beskrivelsene fremhever hvordan tillit også var et gjensidig

² En «månedsfest» er en tilstelning i **S**teinerskolen hvor elever og lærere kommer sammen for å ta del i hverandres kunstneriske arbeid i de forskjellige fag. Det kan være musikalske innsalg, men også fremførelser som viser hvordan det arbeides kunstnerisk i andre fag. (Jf. Kalwa, 2004).

prosjekt i musikkundervisningen når det gjaldt å videreutvikle samspillet til en fremførelse for skolen.

Sammenfattende er begrepet tillit sett i relasjon til sårbarhet. Tillit viste seg som et grunnleggende og gjensidig aspekt ved musikkundervisningen som det ble arbeidet bevisst med, både i den enkelte timen og over tid. Tillit var heller ikke gitt i enhver sammenheng, men fremhevet et levende felt i musikalsk samspill som også innebar et sårbart utgangspunkt både i store grupper og i møtet med enkeltelever. Musikk lærernes ansvarlighet overfor disse temaene ble sett sammen med et ansvar for å erkjenne sårbarhetsmomentet og villigheten til å arbeide med det.

4.2.2 Respons og motivasjon

Respons ble sett på som avgjørende når det dreide seg om musikalsk samspill. Det er allerede nevnt hvordan forventningen om klang og styrke i sangen ikke alltid ble innfridd.

Forventningen om en respons kunne bli møtt av respons som uteble. Men selv en uteblivende respons ble en respons i betydningen av noe som vi måtte arbeide videre med.

Elevenes respons i musikkundervisningen ble av begge musikk lærerne i denne studien mangfoldig beskrevet. Mellom ytterpunktene tydelig respons og manglende respons fantes det mange fasetter. Elevenes tilbakemeldinger kunne være umiddelbare muntlige ytringer etter en endt musikalsk seanse. Det kunne dreie seg om interesse for musikken de var blitt presentert og hvor gjerne elevene kom etter timen og spurte om de kunne få sangen eller akkordene til den. Men det ble også påpekt av musikk læreren hvordan elevenes erfaringsverden var vanskelig å få tilgang til og ikke lett å forstå:

[...] det er en rar greie som jeg alltid har en følelse av, men jeg kan jo ikke vite om det var to tredjedeler som likte den sangen veldig godt [...] det er veldig vanskelig å vite så det tar jeg på «Gefühlen» rett og slett.

Ett av mine utsagn beskrev også usikkerheten med å forstå responsen som oppstod i samspillet og et behov for å arbeide med det fra time til time.

Når det gjaldt elevenes ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser i samspillet, var disse forbundet med noe mer intuitivt eller umiddelbart. Av meg ble det beskrevet som et vart felt i samspillet, og noe som ikke ble forstått intellektuelt, men mer intuitivt i situasjonen: «Uttrykket gir meg den forståelsen litt sånn umiddelbart eller kanskje også intuitivt.» Videre

ble elevenes respons gjennom kroppsuttrykk i vesentlig grad forstått som umiddelbare og tolket der og da slik musikklereren beskrev det: «Elevenes tilbakemeldinger er helt umiddelbare ... ofte. Du merker når du har dem på limpinnen. At de hører på deg og når de synger så ser du ansiktene, alle munnar beveger seg og alle synger».

Disse utsagnene viser til sider ved det musikalske samspillet som det kunne være vanskelig å forstå, men som også ble forstått umiddelbart. Likefullt var det et aspekt som begge måtte forholde seg til i samspillet og tilretteleggelsen av det.

Mine egne og musikklererens refleksjoner over tematikken knyttet til respons viste seg å være både sammenfallende og divergerende. I en av samtalen dreide mine refleksjoner seg om en erfaring fra en musikktime. Her ble det beskrevet hvordan en elev hadde kommet bort til meg etter timen og bedt meg dempe meg noe på pianoet. Dette ble grunnlaget for en utforskende del av samtalen hvorpå musikklereren spurte:

Musikklerer: Hva sa du da?

«Ja, takk for tilbakemeldingen. Det skjønner jeg veldig godt. Jeg står og hamrer litt på klaveret. Jeg tar litt over der.» Og da skjønner jeg jo. Ok, nå jobbet jeg jo med denne klassen å få mer klang i sangen. Det fungerer jo ikke at jeg bare hamrer mer på piano. Da overdøver jeg jo. Da må jeg jobbe med dem på andre måter. Da må jeg hente det frem.

Men er det sikkert at den eleven hadde det eneste riktige svaret selv om den ene eleven var den som sa noe?

Nei.

Kanskje mange elever synes det er veldig deilig at du spiller så sterkt at de slipper å bli hørbare?

Ja. Og da er det spørsmålet hvem er det som kommer frem og gir beskjed? Og på vegne av hvem, ikke sant?

Du må med andre ord være ganske ...

Det er et godt poeng.

Du må liksom reflektere litt over det. Ja, det kan det være noe i, men kanskje noen andre synes det er deilig at ikke det er for svakt, for da ...

Ja, det er det. Sant? Noen elever vil gi en tilbakemelding mens andre gjør det ikke.

Dette utdraget viser hvor forskjellig to musikk lærere kan reflektere om respons i en musikktime og hvordan denne responsen ble avgjørende for tilretteleggingen av musikalsk samspill i en time. Det viser at det i dette tilfellet ikke fantes et enkelt eller entydig svar på hva respons betydde i en slik sammenheng. Respons viste seg her som noe begge musikk lærerne møtte hele tiden og som de på forskjellig måte reflekterte rundt med tanke på musikkundervisningen og utformingen av denne. Videre fremhever diskusjonen et problematisk aspekt ved respons som er forbundet med hvorvidt den skal responderes på og på hvilken måte. I dette kapitlets andre del vil jeg belyse nærmere aspekter knyttet til musikk lærerens åpenhet overfor elevenes initiativer og respons på disse.

Det siste temaet jeg vil bringe frem i denne sammenhengen er knyttet til motivasjon som et bevegende element i musikkundervisningen. Sammen med tillit var dette temaet noe av det første som ble etablert i intervju sammenheng og som ble et tilbakevendende tema i de påfølgende forskningssamtalene. Motivasjon viste seg gjennom drøftingene av begrepet som et viktig aspekt i det å drive undervisningen og samspillet i den fremover.

Utgangspunktet for denne tematikken kom frem i en av mine refleksjoner rundt en vanskelig situasjon i en av musikk timene når det gjaldt samspill, i dette tilfellet sang. Musikk timen var en del av et større prosjekt som skulle ende i en fremførelse. Responsen i klassen ble opplevd som manglende, og prosessen ble beskrevet som tung. Min kommentar til dette var:

På et eller annet punkt så snudde det. Det skjedde over tid. Da gjorde det at det vokste fra dag til dag den siste uken. Da var det store skritt som ble tatt av elevene.

Musikk læreren: Men nå, uten at du har nevnt det ordet, så bringer du egentlig inn et nytt begrep [...] og det er motivasjon.

Ja. Du kan godt kalle det for motivasjon, men jeg opplevde også at de våknet opp.

Ja, de må ha en motivasjon.

Samtalen viste forskjellige sider ved motivasjon som en form for oppvåkning eller eget engasjement hos elevene. Dermed ble respons og motivasjon forbundet med hverandre. Samtalen fremhever også hvordan motivasjon, enten som drivkraft eller oppvåkning, ikke kunne kontrolleres utelukkende fra musikk lærerens side. Det var noe som kom fra elevene.

Samtalen om motivasjon utviklet seg på denne måten videre til å se på innholdet i denne krevende situasjonen. Her arbeidet klassen med sang. Musikk læreren pekte på at stemmen var

et skjult instrument, sammenlignet med for eksempel gitar. Å jobbe med sang som en del av musikalsk samspill innebar noe mer skjult og diffust:

Musikklæreren: Men det å forløse stemmen slik at de kan synge når de er i en korsituasjon, da skal de også ha – du brukte det begrepet tidligere – noen redskaper som du viser dem. Hvis jeg skal lære dem noen grep på gitar, så synes jeg det er mye lettere. Da ser jeg hvordan han holder. «Nei, ikke hold sånn. Hold tommelen sånn. Skal vi se. Kjenner du det? Ja!» Da ser du det. Det er mye lettere. Å forløse stemmen er for meg i hvert fall mer diffust.

Jeg skjønner det. Fordi jeg har også brukt pusteøvelser, snakket med dem om vokaler «Lukk opp vokalene! Bruk ansiktet!» Men det kom ingenting!? [ler] Og så plutselig så snur det og så kommer det for full styrke. Hva var det som fikk det til å snu?

Det er kardinalspørsmålet!

Ja!

For det kan være en situasjonsbetinget sak. Nå vet de at de skal stå på scenen om fem dager. De er rett og slett redde for å tape ansikt! Eller så har de liksom øvet så mye at de begynner å skjønne det, og så kommer det. Men akkurat å se og vite det ... Det tenker jeg er veldig nær til den lille hemmeligheten som man ønsker å ...

Hvordan motivasjonen hos elevene ble motivert og hvordan prosessen gikk fra å være vanskelig til å bli forløsende ble beskrevet som en hemmelighet. Likevel ble det tolket som en situasjonsbetinget sak og diskutert videre i lys av et kulturbegrep. Dette begrepet relaterte seg til hvilke rammer av trygghet elevene hadde hatt rundt seg opp igjennom de forskjellige klassetrinnene, hvordan musikkundervisningen hadde vært, behovet for både klasselærerens og musikklærerens musikalske kompetanse og mulighetene for å kunne utvikle dette i skolen.

Den ene timen hvor alt opplevdes vanskelig og hvor det plutselig snudde, ble sett i sammenheng med et perspektiv som favnet hele skolegangen til en klasse. Et slikt fortids- og fremtidsperspektiv ble dermed erfart som noe av betydning her og nå. Slik peker det på kompleksiteten ved musikalsk samspill i en musikktime og på utfordringene ved å forstå elevens respons og motivasjon i samspillet. Da er det ikke bare musikklærerens ansvar og villighet i tilretteleggelsen og erfaringen av musikalsk samspill som er viktig. Også elevenes ansvar og villighet til å ta del i det musikalske samspillet som musikklærerne tilrettelegger for, blir her av betydning.

Respons og motivasjon har her blitt fremhevet som avgjørende for både erfaringen av musikalsk samspill og hvordan samspillet ble arbeidet med i en pedagogisk sammenheng. Elevenes respons viste seg å være vanskelig å forstå, men også umiddelbart tilgjengelig i samspillet. Respons og motivasjon ble sett på selvstendig grunnlag, men også nært forbundet med hverandre. Til slutt ble det fremhevet hvordan en krevende situasjon i en musikktime kunne sees i et fortids- og fremtidsperspektiv. Dette belyste begges erfaring med kompleksiteten i musikalsk samspill i en skolesammenheng og med å forstå respons fra elevene når det gjaldt å legge til rette for musikalsk samspill. Vekselspillet mellom musikk lærer og elevene i musikalsk samspill ble tolket som gjensidig ansvar og villighet til å legge til rette for og ta del i det samspillet.

4.2.3 Musikkimens musikalitet – «musikalsk strøm»

Ganske umiddelbart i det første intervjuet ble det snakket om betydning av musikalsk aktivitet i musikkundervisningen. På forskjellige måter stod musikken først for oss begge, og på spørsmålet om hva som var en viktig del av undervisningsinnholdet svarte musikk læreren: «Ta med deg noe så de virkelig kommer inn i det musikalske med en gang. Det er utgangspunktet. Det er musikk! Det skal oppstå musikk!»

At det skulle oppstå musikk i timen ble til et avgjørende tema også i de videre intervjuene og diskusjonene. På samme spørsmål som nevnt ovenfor, skilte mine uttalelser mellom to aspekter. Det ene var knyttet til det å undervise *om* musikk, dvs. arbeid med teori, komponistbiografier, musikklytting. Det andre temaet rettet seg mot det å undervise *i* musikk: «Altså å gå inn og være musikalsk skapende sammen med elevene, sammen med en klasse, sammen med en gruppe!» Begge disse to utsagnene viser hvordan musikalsk erfaring, det å ta konkret skapende del i musikalsk aktivitet, var viktige momenter for oss begge. Musikken ble tolket som et element som ga rom for ikke bare innspill og samspill, men også en inngang til musikalsk erfaring for elevene. Dette elementet ble av musikk læreren beskrevet som noe skjult i undervisning, og som en musikalsk strøm i musikkimen: «Alt det som du setter i gang med dem. Når timen begynner, så er det akkurat som om man beveger seg liksom i en *musikalsk strøm*.»

«Musikalsk strøm» beskrev hvordan musikalsk samspill i en musikktime også ble sett i sammenheng med selve undervisningen, og det viste våre bestrebelser på å gi musikkimen en musikalsk grunn som samsvarte med musikalske kvaliteter på en god måte. Et viktig moment

i denne sammenhengen var at det ikke bare skulle oppstå musikk i timen, som beskrevet ovenfor, men at timen i seg selv skulle bli til musikk. Musikk læreren beskrev det slik: «[...] det må være et driv i det hele [illustrere med en sterk lyd] at det skjer noe. Du kan ikke stoppe undervisningen og gi reprimander, for da er timen ikke musikk til slutt.» Min kommentar bekreftet dette og reflekterte det slik: «[...] når man er i gang og har satt i gang, kjører på, da har man ikke lyst til å stoppe opp og begynne å hakke det opp. Fordi da mister man jo musikaliteten. Da forsvinner musikaliteten, da forsvinner rytmen, da blir det noe annet.»

Bestrebelsen på å holde undervisningen levende ble dermed også forstått og tolket som timens musikalitet og som en balansegang mellom det å drive det musikalske samspillet fremover og det å stoppe opp for å rettlede eller gi beskjeder. Oppsummerende i den avsluttende forskningssamtalen om «musikalsk strøm» beskrev mitt utsagn «[...] viktigheten av å holde det levende for å komme inn i det musikalske [...]».

Musikktimens musikalske element ble også til et samspillselement i undervisningen. Det ble forstått som samspillet mellom musikk læreren og elevene som et grunnlag for musikkundervisningen og for det konkrete innholdet i den. Det musikalske samspillet inngikk også i denne større helheten. Dette større samspillselementet var knyttet til bevegelsen i musikktimens fremdrift. Her ble også overgangene i timen til et musikalsk element. Det var noe som musikk læreren forholdt seg bevisst til og som måtte forberedes: «Så ... [stille] Og så er det da overgang, raske overganger, gripe dem på nytt, når du er ferdig med noe, så raskt ta dem inn i et nytt felt ikke sant? Så ... [stille]» Forsknings spørsmålet om tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill løftet dermed frem musikalske sider ved musikkundervisningen.

Musikalsk strøm i undervisningen ble et hovedpunkt i samtalene om elementer i musikalsk samspill i en pedagogisk sammenheng. Det ble beskrevet som grunnleggende og avgjørende i å legge til rette for musikalsk samspill og viste her en nær sammenheng mellom musikalsk samspill og musikkundervisningen. Også musikkundervisningen ble tolket som en form for musisering hvor det gjaldt å opprettholde musikken i den for å bygge opp om elevenes erfaring med musikk. «Musikalsk strøm» var knyttet til musikalske sider ved musikktimen som fremhevet musikktimens musikalitet.

4.3 Musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær

Et sentralt tema i samtale om musikalsk samspill i musikkundervisningen var knyttet til erfaringer med oppmerksomhet, nærvær og iakttagelse. Dette utgjør her den andre hovedkategorien i denne presentasjonen og analysen.

Etter at det andre intervjuet var avsluttet, kom det frem et nytt tema nært knyttet opp mot musikk lærerens nærvær og tilstedeværelse i musikktime og hvordan det fikk en betydning for kvaliteten i samspillet vi ønsket å legge til rette for. Musikk læreren som hadde intervjuet meg, snakket om hvordan musikkundervisningen var nært forbundet med menneskene i den gitte sammenhengen. Opptageren ble skrudd på igjen. Mine utsagn beskrev erfaringen med å være aktiv i musikken samtidig som bevisstheten måtte favne om elevene og gruppen: «Det er en måte å være til stede på. Men nå, når jeg på en måte helt fysisk løfter blikket og egentlig også løfter meg selv – det er merkelig – jeg blir veldig bevisst og veldig til stede og ser på hver enkelt [...]» Musikk læreren spurte om det gjaldt å være våken både i egen aktivitet i undervisningen, samt ute i kretsen av elever. Mitt svar var vanskelig å formulere på dette tidspunktet. Her ble det utforskende beskrevet og tolket i relasjon til et indre og ytre oppmerksomhetsperspektiv: «[...] det var både bevisst å se, men det var også på en måte et sted her inne [peker på brystet] hvor jeg kunne løfte meg selv litt vekk fra musikken.» Dette ble bekreftet gjenkjennende av musikk læreren, og samtalen ble avsluttet. Men tematikken forbundet med denne oppmerksomhetserfaringen vedvarte og ble et tilbakevendende tema.

Musikk læreren beskrev også lignende erfaringer av at musikalsk samspill fordret en levende, oppmerksom og nærværende tilstedeværelse i musikkundervisningen. Opplevelsen var at alt skjedde så fort i musikktime og samspillet. Musikalsk samspill, slik musikk læreren opplevde det, fordret en oppmerksom tilstedeværelse. Opplevelsen ble bragt sammen med de håndverksmessige sidene ved musikalsk utøvelse og beskrevet i et øvelsesperspektiv: «Det er et håndverk, og man trenger masse øvelse for å kunne klare å være så til stede!»

En annen nyanse av musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær kom frem gjennom musikk lærerens refleksjoner knyttet til tidligere erfaringer av musikalsk samspill med elevene. Musikk læreren fortalte i et av intervjuene hvordan han hadde arbeidet med et musikkprosjekt basert på visjonsdiktet og middelalderballaden «Draumkvedet». Det bestod av mye sang og mye tekst, og i ettertid reflekterte musikk læreren over at dette var tungt stoff for alderstrinnet. På oppfølgingsspørsmålet om hva som fikk musikk læreren til å tenke at det var

for tungt den gangen ble erfaring, oppmerksomhet og nærvær fremhevet. Her gjaldt det oppmerksomheten og nærværet overfor en hel klasse.

I en av samtalene vi hadde, kom det også frem tanker om utfordringen ved å kunne legge til rette for musikalsk samspill for en hel klasse, hvor fellesskapet ble ivaretatt, samtidig som enkeltelever kunne få ekstra oppgaver i for eksempel å akkompagnere klassens fellessang. Mine kommentarer fremhevet utfordringen ved å bruke enkeltelevers ressurser i musikkundervisningen og samspillet uten at det gikk på bekostning av fellesskapet.

Opplevelsen av å kunne aktivt legge til rette for en enkeltelevs musikalske ressurser for og med klassen ble av meg beskrevet som «fintfølelse», hvorpå musikk læreren umiddelbart responderte med at det også gjaldt å se og vite at elevene kunne det. Dermed var det også en oppmerksomhetsoppgave.

Sammen med beskrivelsene av det oppmerksomme nærværet i musikalsk samspill, fremhever denne «fintfølelse oppmerksomhetsoppgaven», som strekker seg ut over samspillet fra time til time, både dynamikken og variasjonen i musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær. Oppmerksomhetsbegrepet var ikke entydig, men nyansert. Derfor presenterer jeg emnet gjennom fire underkategorier. Samlet sett utgjør disse en beskrivelse av forskjellige kvaliteter ved oppmerksomhet og nærvær i en musikkundervisning, slik de kom frem her. I det følgende vil jeg belyse dette nærmere.

4.3.1 Balansegang i musikalsk samspill

Erfaringen som nevnt ovenfor ble bearbeidet videre. I samtalene kom det frem at det dreide seg om et vekselspill mellom det å være musikalsk aktiv i musikk timen samtidig med å undervise og kommunisere musikken sammen med elevene. Det ble forstått som en form for våkenhet. Mitt utsagn relaterte seg til erfaringen av en tilstedeværelse som gjaldt egenaktivitet i samspillet, men også en oppmerksomhet overfor elevene i denne sammenhengen:

Og da kommer jo dette oppmerksomhetsbegrepet inn – opplever jeg – inn med så stor kraft fordi den tilstedeværelsen i musikken ... jeg er jo en del av det, jeg står jo og spiller og synger, men så må jeg likevel være oppmerksom på elevene og hva som skjer [...] Men da må jeg være våken altså.

Musikk lærerens egen erfaring med dette tilstedeværelsesaspektet ble beskrevet i en av samtalene som: «å sjonglere hele tiden». Dette fremhever også et balanseaspekt ved denne

formen for oppmerksom tilstedeværelse i musikkundervisningen slik det ble erfart i denne sammenhengen.

I samtalenes videre gang utkrystalliserte det seg en forståelse som skilte mellom de utøvende og de kommunikasjonsmessige sidene ved musikk lærervirksomheten når hensikten var å tilrettelegge for musikalsk aktivitet. Vi erfarte begge at vi engasjerte oss i en musikalsk skapende aktivitet samtidig som oppmerksomheten måtte relateres til hva som skjedde i klassen underveis og i øyeblikket der og da. Som allerede nevnt var respons eller mangelen på respons et viktig aspekt i denne sammenhengen.

Musikklæreren fortalte om en erfaring av å være inne i en form for komplisert musikalitet: «Da er du inne i en musikalitet, det er nesten mer *komplisert musikalitet* enn selve det å gjøre det fordi du skal samtidig være musicus i formidlingsevnen». Begrepet «komplisert musikalitet» som musikklæreren nevnte her, peker på et utfordringsaspekt ved denne tilstedeværelsen. Det var noe som gikk utover det å være musikalsk aktiv og som beveget seg i retning av det pedagogiske. Musikklæreren fremhevet musikkundervisning både som musikk og undervisning. Vekselspillet i den oppmerksomme tilstedeværelsen, slik den ble erfart i denne sammenhengen, relaterte seg altså til det å undervise og musikken som to vesentlige deler av en musikkundervisning.

Balansegang i det musikalske samspillet slik den ble fordret i musikkundervisningen var også relatert til en form for samstemming. Etter en pause i en forskningssamtale kom musikklæreren nærmere inn på temaet: «Jeg tenker enhver undervisning vil være avhengig av det oppmerksomme nærvær. Det er, altså selve møtet i det faglige, i akkorden, intonasjonen. Vi er nærværende, vi hører, vi justerer oss [...]» Her ble en kvalitet ved nærværet beskrevet som et møte med musikken og undervisningen forstått som en intonasjon eller å kunne justere seg. Dette forteller også om en form for aktivitet hvor det veksles mellom forskjellige sider ved oppmerksomheten gjennom intonasjon. Det belyser også det prosessuelle ved en slik tilstedeværelse og fremhever det oppmerksomme nærværet her ikke i form av en statisk ro, men som en dynamisk ro i øyeblikket.

I samtalen bekreftet min kommentar dette og fremhevet at denne formen for intonasjon eller justering ble opplevd som en vekslende aktivitet i oppmerksomheten og balansen:

[...] balansen mellom å være i musikken, være til stede i det jeg gjør og samtidig være i klassen litt rundt. Jeg står jo midt imellom der og må finne den balansen.

Jeg kan ikke bare være opptatt av elevene og glemme det jeg selv gjør. Jeg kan heller ikke bare være opptatt av meg selv og spille. Jeg må være der.

Musikklæreren beskrev dette som en både iakttagende, deltagende og lyttende holdning i musikkundervisningen. Som en mangfoldig form for iakttagelse ble det fremhevet hvordan det krevdes en oppmerksomhet overfor musikken som et tidsfenomen, men også med hensyn til rommet og samspillet med elevene. Det viser at det her dreide seg om en samstemmingsprosess overfor musikken, egen oppmerksomhet og elevene slik møtet oppstod i samspillet. Det peker på en levende side ved fellesskapet og relasjonen slik det ble erfart i forbindelse med musikalsk samspill i en pedagogisk situasjon.

Balansegang i musikalsk samspill er her blitt tolket som en dynamisk aktivitet av betydning for tilretteleggelsen og erfaringen av musikalsk samspill. Det dynamiske relaterte seg også til en samstemming hvor oppmerksomheten vekselvis var rettet mot musikken, undervisningen, egen erfaring og elevene. På denne måten var balansegangen i musikalsk samspill et vekselspill mellom en ytre og en indre fokusering. Dette fremhevet også et levende aspekt ved fellesskapet og samhandlingen i musikkundervisningen.

4.3.2 Tilstedeværelsen i mellomrommet

Musikalsk samspill i en pedagogisk kontekst er til nå beskrevet med vekt på musikktimen som utgangspunkt for samspillet og musikklærerens vekslende oppmerksomhet i denne timen. Det er ikke reflektert så mye over tidsaspektet som en skolehverdag også innebærer.

Musikklæreren beskrev dette mot slutten i den avsluttende forskningssamtalen som et verdifullt og potensielt grunnlag. Her ble mulighetene ved musikk i skolen fremhevet som mangfoldige med hensyn til det lange tidsperspektivet ved en musikkundervisning i skolen. Dette ble også bekreftet i et intervju av mitt utsagn som beskrev utgangspunktet som «en gave».

Musikalsk samspill i skolen og nærmere bestemt det øvende feltet som var knyttet sammen med denne form for musikalsk aktivitet ble beskrevet som noe som skjedde over tid. Det var forbundet med prosess. Erfaringene musikklæreren gjorde seg med hensyn til timene og samspillet oppstod ikke bare umiddelbart der og da, men relaterte seg til mellomrommet. Det dreide seg om det som skjedde fra gang til gang og som beskrev hvordan det musikalske samspillet i timene vokste over tid: «Det erfarer jeg ikke i timene. Det erfarer jeg fra time til time, fra uke til uke, fra måned til måned», var musikklærerens kommentar. Et slikt

tidsperspektiv innebar dermed en oppmerksomhet overfor det som utspant seg i tiden og som forbandt hver musikktime over tid. I mellomrommet ble samspillet i den enkelte time en del av et utviklingsperspektiv. Dette tidsaspektet ble også beskrevet som et viktig grunnlag for at prosesser slo ut riktig vei og bidro til et resultat. Utdypende ble det også vektlagt hvordan det var forbundet med noe ukontrollerbart i undervisningssammenheng. Mine refleksjoner gikk tilbake på en erfaring fra et musikkprosjekt og fremhevet behovet for tid samtidig som det var en ukontrollerbar side ved det å undervise musikk.

I en samtale hvor musikk læreren reflekterte over betydningen av erfaring i å tilrettelegge for samspillet ble dette temaet utdypet. Erfaringen, utviklet over tid, fikk også betydning for møtet med den enkelte elev:

Erfaringen! [stille] i møte med eleven, altså at man har iaktatt flere ganger. Og vært til stede og sett på at dette er ikke så enkelt for de elevene, altså gjør vi det annerledes. Den erfaringen er veldig viktig. Og da kommer vi inn på det lange tidsperspektivet ...

I dette feltet erfarte musikk læreren møtet med den enkelte eleven som noe nytt: «Nå er det en ny elev. Jeg som lærer må se den enkelte eleven og verdsette den eleven.» Her dreide det seg om noe som oppstod mellom musikk læreren og eleven og som bestod av både det kjente og det ukjente. Det kjente var erfaringen fra tidligere, og det ukjente var det nye møtet med en ny elev. Dermed ble mellomrommet i form av tidsperspektiv også forbundet med rommet. Musikk læreren beskrev det som et levende felt hvor man som musikk lærer måtte iaktta en mengde ting, kunne gripe inn, rettlede og lytte etter hva som skjedde i øyeblikket.

I tilretteleggelsen og erfaringen av musikalsk samspill fikk mellomrommet en viktig betydning. Det som skjedde fra time til time, ble erfart som et ukontrollerbart element samtidig som det preget musikkundervisningen og samspillet. Tidsperspektivet fordret også en oppmerksomhet. Møtet mellom musikk lærer og elev i samspill ble av erfart og beskrevet som et møte mellom det kjente og det ukjente. Erfaringen representerte det kjente, og det ukjente ble sett i sammenheng med eleven. Her viste det seg en åpenhet for det ukjente som kunne bli sett og verdsatt i tilretteleggelsen av det musikalske samspillet med eleven.

Dynamikken i oppmerksom tilstedeværelse var musikk lærernes bevegelser i oppmerksomhet slik de utfoldet seg i tiden og (musikk)rommet.

4.3.3 Forsker og kunstner

Erfaringen med å være musikk lærer ble av begge beskrevet på en mangfoldig måte. I analysen av materialet har jeg valgt ut to overgripende temaer som ble reflektert i de forskjellige samtalene og som kan sees i sammenheng med musikk lærerens oppmerksomhet i undervisningen. De kan synes å være to forskjellige aspekter, men kan også sies å høre sammen.

Forskeraspektet kom frem gjennom den bevisste tilnærmingen til å forske og reflektere over musikkundervisningen i relasjon til det musikalske samspillet og hvordan det ble tilrettelagt og utviklet. Musikk læreren reflekterte rundt denne erfaringen i sammenheng med arbeid med musikalske arrangementer for de forskjellige klassene. Her kunne musikk læreren arbeide med rytme for å gi liv til det melodiske. Ved å arrangere opplevde musikk læreren at elevene fikk et større alvor overfor det musikalske samspillet. Denne forskende holdningen til musikalske elementer og deres betydning i en musikkundervisningspraksis ble beskrevet som en metode som baserte seg på aktiv iakttagelse og refleksjon omkring hva disse elementene bevirket i undervisningen. Denne refleksjonen var ikke utelukkende kritisk, men baserte seg også på en følelse av hva som passet for akkurat en gruppe elever, akkurat nå, ifølge musikk læreren: «Jeg tar det mer ut fra en følelse av at dette tror jeg klinger nå, slik jeg kjenner disse elevene [...]»

I tilknytning til en samtale om musikalsk samspill og erfaringene fra egne musikk timer var mine refleksjoner relatert til musikkens affektive karakter. Vi hadde snakket om hvordan det ble fordret en tilstedeværelse fra både elevenes og musikk lærerens side hvis samspill skulle kunne arbeides med på en utviklende og konstruktiv måte. Videre kom det frem at min erfaring var at musikken i seg selv kunne fremkalle forskjellige følelsesmessige tilstander hos de aktivt deltagende. Konsentrasjon og tilstedeværelse ble også opplevd som noe som oppstod gjennom musikken. I den sammenhengen fremhevet mine utsagn en forskende og utprøvende tilnærming til å arbeide med dur og moll i musikken for å utvikle mangfold og balanse i undervisningen. Musikk læreren plukket opp disse tankene og reflekterte rundt egen erfaring av å ha observert denne timen:

Musikk læreren: Og så er det jo... Skal vi se ... du hadde jo [synger] en kanon. Som også er enkel og det er masse musikk i det. Den var jødisk inspirert? Som har de kvalitetene. Det var interessant! Nå prater jeg mye ...

Bare fortell!

... Å se hvordan den mollen i den jødiske [sangen] virket på dem. Fordi, de liker jo alle disse tingene her. Men den er innadvendt altså. Og da kan jeg se det virker. Det virker på dem.

Hva ser du da konkret?

Nei, det jeg tenker er at musikk er bevegelse. Det klinger. Det beveger meg, det beveger kroppen min, det beveger. Og tenk på det! At et intervall, en svingning går den veien. Kan bevege meg i retning av noe innadvendt. Det var det jeg tenkte. Det var veldig morsomt å iaktta det samtidig her.

Iakttar du da hvordan de sitter og blir mer og mer inne i seg selv?

De blir stille! Og i seg selv! nesten litt triste. Og så sang du det. Og når du synger det, ja, det er musikk i det. Og så høre og så gjenta det. Så er det passe langt og veldig, veldig fint.

I denne dialogen kom det til syne en forskende holdning til musikken som fenomen og dens virkninger på eleven i samspillet. Det ble også beskrevet hvordan musikk læreren kunne relatere iakttagelsen av elevene til egen erfaring av musikkens innadvendte karakter.

Dette samtaleutdraget er interessant idet det viser hvordan musikk lærerens egen erfaring og musikkopplevelse av mullkvaliteten i et stykke ble gjenkjent i iakttagelsen av elevene. Dette aspektet var gjensidig, ettersom den samme erfaringen lå til grunn for mitt utvalg av denne sangen. Slik viser dette eksempelet hvordan begges musikalske erfaring, musikk syn og opplevelse var med på å prege musikkundervisningen, innholdet i den og tilretteleggingen av det musikalske samspillet.

Den forskende siden ved musikk lærervirksomheten slik det kom til uttrykk i intervjuene var ikke det eneste som kom frem. Også kunstneriske og skapende sider ved en musikk lærervirksomhet ble beskrevet. Her ble det lagt vekt på musikk timen som prosess og skapende aktivitet.

Kunstnerisk aktivitet i musikkundervisningen ble sett sammen med erfaringen av musikkundervisningen som et levende felt som fordret en våken tilstedeværelse og oppmerksomhet. Videre kom det frem at det kunstneriske aspektet ble erfart i sammenheng med å kunne det man gjør. Denne formen for kunnen eller «musikalsk kompetanse» som det ble referert til i en av samtale, ble av begge erfart som et vesentlig moment. Musikk læreren uttrykte det slik: «Ta med deg noe så de virkelig kommer inn i det musikalske med en gang.

Det er utgangspunktet. Det er musikk! Det skal oppstå musikk! Sammen med dem, uansett hvilket alderstrinn du er. Da må du selv kunne det.» Utsagnet fremhever en erfaring av at det musikalsk utøvende var vesentlig for å kunne undervise musikk. På det samme spørsmålet om hva som var viktig i samspillsituasjonen fremhevet mine utsagn at det var viktig å vite hva man skulle og kunne sette det i gang.

Denne musikalske kompetansen ble forbundet med de utfordrende aspektene ved å være aktivt utøvende og samtidig kommuniserende i samspillet. Begge opplevde hvordan kompetansen frigjorde krefter for å arbeide med samspillet og overskudd for å føre klassen eller gruppen videre. Min beskrivelse av opplevelsen av å ikke kunne formidle tilstrekkelig eller å ha overskudd i formidlingen ble fremhevet respektivt som en erfaring av «død» eller «oppstandelse». Musikklæreren beskrev også hvordan musikktimen kunne være en sterk opplevelse av å få noe til eller av at alt falt sammen:

Når du kan det, så samler alt seg om deg! Da blir du dirigenten som alle er oppmerksom på. Og de ser og de følger med, de venter på at ... ikke sant? Fordi du blir på en måte selve spikerhodet som alt sirkulerer rundt fordi du liksom ... og hvis du bare får det ikke til og får det ikke til igjen, da faller ... da går jo alt ... Mesteparten blir jo bare tull. Det er jo de triste timene hvis du drar i gang med ett eller annet og ikke har klart å øve det, men allikevel prøver [latter].

De to beskrivelsene ovenfor løfter frem en opplevelse av hverdagsrealitet i musikklærerlivet knyttet til det å bringe musikalsk virksomhet inn som en del av undervisningen. Dette ble opplevd som krevende, og det var ikke gitt at vi lyktes med det som var intensjonen. Begge viste til en erfaring av å være skapende og utøvende, noe som innebar et risikomoment av å lykkes eller ikke lykkes.

På spørsmålet om hva som var musikklærerens rolle i en musikkundervisning hvor målsettingen var å legge til rette for musikalsk aktivitet, kom det frem en variert beskrivelse. Mine utsagn pekte på det å være utøvende og musikalsk skapende sammen med elevene. Her ble det beskrevet en erfaring av likheter mellom musikalsk, utøvende virksomhet og musikkundervisning: «Jeg merker at det er så mange lignende erfaringer i undervisningen som jeg kjenner fra eget kunstnerisk musikalsk virke.» Dette utsagnet peker igjen på hvordan personlig erfaring ble en del av musikkundervisningen og var med på å forme forståelsen av denne.

Videre nyanser ved den kunstneriske siden av musikklerervirksomheten ble av musikklereren beskrevet i sammenheng med det å være musiker og bundet sammen til mulighetene for å være kreativ og utøvende innenfor ens eget felt, nemlig musikken. Også begeistring for musikkens fenomen ble nevnt som avgjørende. Musikklereren beskrev det slik: «Du lever for det musikalske [...] Du elsker å være skapende i din utøvelse.» Samlet sett viser disse beskrivelsene hvordan den skapende og utøvende aktiviteten var med og for elevene.

Å være musikklerer ble beskrevet som en både forskende og kunstnerisk aktivitet. Det fremkom ikke et enstydig bilde av at dette var bevisste valg i en gitt situasjon. Snarere beskrev erfaringene et vekselspill mellom en forskende og kunstnerisk aktivitet i møte med et mangfold av situasjoner i musikkundervisningen og dermed også kvaliteter ved musikklererens oppmerksomhet for tilretteleggelsen og erfaringen av musikalsk samspill.

Det forskende viste seg gjennom en bevisst tilnærming til musikalske elementer og deres betydning i musikalsk samspill. Det var nært forbundet med erfaring og iakttagelse, videre refleksjon over hva innholdet i musikkundervisningen betydde, og en følelse for hva som kunne klinge i møtet med elevene. På den måten var den også utforskende. Her viste det seg også en nær sammenheng mellom begges musikalske erfaring og hvordan denne erfaringen var med på å prege innholdet i samspillet og observasjonen av det. De kunstneriske sidene viste seg også å være forbundet med personlig erfaring og gjenkjennelse. De fremhevet også et element av risiko ved denne kunstneriske siden ved det å drive med musikalsk samspill i undervisningen.

4.3.4 Åpenhet for elevenes initiativ

Musikalsk samspill i en skole er ikke foruten risiko og uventede hendelser. I denne avsluttende delen av dette kapittelet vil jeg belyse nærmere potensialet i det som ikke var planlagt i musikkundervisningen og elevenes initiativ som ikke var forventet i samspillet. Disse hendelsene baserer seg på refleksjoner og observasjoner fra denne studien. På denne måten vil jeg avslutte med begynnelsen. De første minuttene av musikkturen jeg observerte viste seg å være betydningsfulle.

Skoleklokken hadde ringt, og musikkturen var i ferd med å starte. Rommet fyltes av elever. Musikklereren var der, klasselæreren kom litt senere. I denne musikkturen hadde musikklereren hovedansvaret og klasselæreren hjalp til. Klassen hadde den siste tiden

arbeidet med et sangarrangement bestående av felles sang, fløytespill, en rytmeseksjon og xylofon. De hadde øvet på arrangementet en stund, og målsettingen var å fremføre stykket for hele skolen på en månedsfest. I klasserommet var instrumentene stilt opp, og på veggen hang det store plansjer med noter og melodier. Klasserommet var tydelig preget av en forventningsstemning:

Det er mye forventning i luften og spenning. Før timen: Døren er åpen, elevene kommer inn i grupper, alene. Musikk læreren hilser på dem. Noen går rett til plassene sine, henter en fløyte. Andre går rett til instrumentene som er satt opp i klasserommet: tre djembe-trommer med køller, et triangel, en xylofon. En elev går rett bort til xylofonen og begynner å spille på den. Musikk læreren merker det og går bort til eleven. Han lytter til det eleven spiller og viser noe. Det oppstår et samspill mellom de to i et bevegende liv av elever rundt i klasserommet før timen skal begynne. Det er mye iver og noe kaos.

Et viktig aspekt ved denne observasjonen viser at mulighetene for musikalsk samspill i en musikktime oppstod allerede før musikk timen var i gang. Det musikalske samspillet var potensielt til stede i oppstarten av timen og fordret musikk lærerens oppmerksomhet, åpenhet og villighet til respons. Istedenfor å fordre ro og orden slik at timen kunne starte, valgte musikk læreren å vie sin oppmerksomhet og åpenhet mot denne eleven og det musikalske samspillet. Samspillet bestod av eleven som spilte for musikk læreren og musikk læreren som lyttet til det som ble spilt. Det var et samhandlende element hvor eleven var aktiv gjennom å spille og hvor musikk læreren var aktiv gjennom å lytte. Seansen var kort, men betydningsfull. Det viste seg nemlig at dette møtet som oppstod i begynnelsen av timen skulle komme tilbake mot slutten av timen som en ny mulighet, men da med et større omfang.

Etter en lang seanse med forskjellige gjennomspillinger av sangen som klassen jobbet med, observerte jeg at denne eleven tok kontakt med musikk læreren på ny. Dette var i en av overgangene i timen. Timen var mer åpen for innspill, men musikk læreren var opptatt med å instruere en gruppe elever. Likevel tok eleven kontakt med musikk læreren:

Musikk læreren utbryter: «det kan ikke være riktig hver gang!» Klassen er litt spredt nå. Det er et lite oppløsningspunkt i timen. Musikk læreren fokuserer nå sterkt på den ene eleven. På ny oppstår det et samspill mellom de to. Resten av klassen blir stående i grupper, opptatt med sitt. Det spilles og samtales om hverandre. Musikk læreren er helt fokusert på eleven som spiller i alt bråket sin melodistemme. Musikk læreren lytter. Så spiller han selv.

Det oppstod på ny et møte mellom de to i form av musikalsk samspill. Denne gangen var det lenger og mer konsentrert. Musikklæreren lyttet til elevene som spilte, og omvendt. Dette utdraget fremhever et vekslende samspill mellom musikklærere og elev, som et konsentrert øyeblikk. Klassen er i mellomtiden oppløst. Utgangspunktet for denne situasjonen ble beskrevet av musikklæreren etterpå. Det viste seg at musikklæreren hadde lært eleven noe som gikk på tvers av takten i stykket og som skapte problemer for eleven i samspillet. Det var noe som ikke stemte. Eleven merket dette og tok tak i musikklæreren. Slik oppstod det nevnte samspillet, og slik kunne de rette opp feilen i fellesskap. Det ble til et møte i samspill mellom elev og musikklærer.

I lys av denne beskrivelsen fremhever observasjonsnotatet også hvordan musikklærerens umiddelbare reaksjon ikke samsvarte med elevens opplevelse av hendelsen. Eleven opplevde noe var feil, hvorpå musikklæreren responderte med at det ikke kan være riktig hver gang. Min refleksjon i dette øyeblikket var at det stemmer jo. Erfaringsvis lykkes det ikke alltid i en musikalsk gjennomspilling av musikk. Det var også musikklærerens erfaring. Men her var elevenes initiativ noe annet og uforutsett som musikklæreren ikke var oppmerksom på.

Istedenfor å la det vente til etter timen valgte musikklæreren her å møte elevens initiativ. Det bidro til en kaotisk tilstand i resten av klassen for en stund, men viste seg å være betydningsfullt med hensyn til det som stod på spill i dette møtet, nemlig det musikalske samspillet slik denne eleven erfarte det. Her var det elevens initiativ og musikklærerens oppmerksomhet og åpenhet for å imøtekomme dette initiativet som dannet grunnlaget for et møte, musikalsk samspill og oppklaringen i denne situasjonen.

Et annet tydelig aspekt ved denne situasjonen belyser problematikken med en frontal musikkundervisning i klasserommet. Hendelsen fremhever hvordan viktige situasjoner i en klasseromsundervisning i musikk gjerne oppstår på siden av klasserommet og utenfor selve undervisningen. I dette tilfellet var det et åpent punkt i timen hvor eleven tok kontakt med musikklæreren og hvor det ble respondert på elevens initiativ. Jeg velger å la spørsmålet stå åpent om hvorvidt dette møtet hadde funnet sted hvis timen hadde forløpt helt og holdent etter musikklærerens plan og med bare raske overganger.

Problematikken med frontal undervisning var også noe som musikklæreren reflekterte over og forholdt seg bevisst til. I et av intervjuene fremkom det en bevisst holdning til både

mulighetene og utfordringene ved å være frontal i undervisningssammenheng. Her formidlet musikk læreren en kritisk holdning til sin egen plass i klasserommet:

Vi er jo litt sånn at noen ganger har jeg litt følelsen av at de blir litt avhengige av at du styrer veldig mye, ikke sant? Du er liksom en magiker, og ting oppstår fordi du står der. Jeg mener jo det at vi er vel frontale i vår pedagogikk. Vi står i den faren at vi hele tiden står foran elevene og at de blir pasifisert til det.

Musikk læreren reflekterte her over egen rolle i å lede det musikalske samspillet, og fremhevet både fordelene og ulempene ved det. Fordelene ble fremhevet som et grunnlag for å få musikken i gang i timen. Ulempene viste til en erfaring for at elevene ble pasifisert av det. I situasjonen som ble beskrevet ovenfor, viste musikk lærerens åpenhet for elevens initiativ at samspillet kunne oppstå.

Et annet eksempel som jeg vil trekke frem her belyser dette fra et helt annet utgangspunkt, i en annen musikktime og med en annen gruppe elever. Det fremhever også hvordan det usikre og uventede i en musikktime hadde en betydning for musikk timen og musikalsk samspill. I dette tilfellet var det min egen musikkundervisning det dreide seg om. En uventet hendelse i denne musikk timen ga rom for nye vendinger basert på min egen respons og oppmerksomhet overfor en elevs initiativ.

Erfaringen ble bragt inn i en av forskningssamtalene. I denne samtalen dreide det seg om den personlige tilliten som et grunnlag for musikkundervisningen. Her ble det beskrevet av meg en tidligere hendelse hvor det var besøk i musikk timen av en potensiell vikar. Timen bar preg av dette, og det var knyttet en del usikkerhetsmomenter rundt besøket av en fremmed person i timen. Av samtalen fremgikk det at det var særskilt merkbart. I dette oppstod det et moment i timen som ikke var planlagt og hvor den vanskelige situasjonen tok en brå vending. En elev foreslo at gruppen heller skulle synge en sang som de kjente fra før, men som ikke var en del av innholdet i denne musikk timen. Samtidig oppstod ideen om at musikkvikaren kunne akkompagnere på direkten forutsatt at notene var der. Notene ble hentet frem. Slik fikk elevene et direkte akkompagnement til sangen av en pianist:

Så fikk vedkommende notene, så dem og tok det på strak arm. Men da la jeg merke til, for da kunne jeg stå ved siden av, hvordan vikaren spilte og elevene sang. Da så jeg [...] hvordan formelig de åpnet øynene, haken datt litt ned, de smilte og betraktet vedkommende. Jeg opplevde de ble begeistret og beundret personen [...] Da oppstod det med en gang tillit og respekt.

Vikaren tok notene og musikken på strak arm, og det oppstod musikk. Musikkturen løsnet, og elevene bidro aktivt i samspillet. Gjennom å være frigjort, og kunne stå litt på sidelinjen, ble min iakttagelse rettet mot elevenes uttrykk i denne situasjonen. Disse ble tolket som tegn på tillit og respekt og som grunnlagsdannende for samspillet i denne situasjonen.

Også her var muligheten til stede for at initiativet ikke kunne bli respondert på. Forslaget gikk utenfor den planlagte intensjonen med hensyn til innhold og aktiviteter. Men forslaget åpnet opp for musikalsk samspill og erfaring. Hendelsen fremhever betydningen av en musikk lærers åpenhet for enkeltelevers initiativ. Her viste elevens initiativ seg å gi musikkturen en helt ny vending som hadde et positivt utslag og betydning for fellesskapet. Det motsatte kunne også ha vært tilfellet, men det ble ikke erfart her. Det fremhever også risikoelementet i musikalsk samspill i den grad det er bare musikk læreren som styrer løpet. I dette tilfellet ble min intensjon satt til side til fordel for elevens initiativ, og utslaget av hendelsen ble erfart som en positiv musikalsk erfaring av betydning for musikkundervisningen og samspillet som det ble forsøkt å legge til rette for.

Her har jeg forsøkt å fremheve sider ved to musikk læreres virksomhet for å legge til rette for musikalsk samspill for enkeltelever og grupper, basert på uventede hendelser i form av elevers initiativ i timen. Begge disse hendelsene ble erfart og beskrevet som positive for musikkundervisningens målsetting om tilrettelegging av musikalsk samspill og musikalsk erfaring. Videre fremhevet de betydningen av åpenhet for enkeltelevers initiativ. Dette innebar et risikomoment i å forlate den planlagte gangen i timen for å møte det ukjente. Det viste også problematiske sider ved en frontalundervisning i musikk med hensyn til musikalsk samspill.

4.4 Oppsummering

I denne presentasjonen har jeg forsøkt å formidle et rikholdig empirisk materiale og presentere det på en oversiktlig måte slik jeg har tolket disse tekstene. Jeg har forsøkt å balansere både min egen stemme og stemmen til musikk læreren jeg intervjuet og diskuterte med. Dette har jeg gjort for å fremheve nyanser til temaene og for å kunne vise til både sammenfallende og forskjellige erfaringer. I det følgende vil jeg kort oppsummere disse funnene og analysen.

Spørsmålet om hvordan en musikk lærer i Steinerskolen tilrettelegger og erfarer musikalsk samspill med sine elever har i denne oppgaven bragt frem to hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Det første temaet relaterer seg til musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill.

Tillit og sårbarhet ble belyst i gjensidig relasjon. Musikalsk samspill innebar et sårbart utgangspunkt. Her var musikalsk samspill ikke en naturlig selvfølge i en pedagogisk sammenheng, heller en mulighet som måtte hentes frem på en pedagogisk og musikalsk måte. Tillit ble erfart som grunnleggende for samspillet. For begge dreide dette grunnlaget seg om å etablere et gjensidig tillitsrom over tid, i den enkelte musikk timen og overfor elevene i samspill. Det ble også fremhevet hvordan undervisning i en en-til-en-situasjon fordret helt andre tilnæringsmåter med hensyn til sårbarhet og tillit, men også hvordan slike møter ga musikk lærerne muligheter for å se helt andre sider ved eleven.

Respons og motivasjon var også forbundet med musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill. Dette var et ukontrollerbart element i musikkundervisningen. Erfaringene og refleksjonene fremhevet her kompleksiteten i musikalsk samspill når det gjaldt å tolke og forstå respons og motivasjon. Slik ble respons og motivasjon sett på i et her og nå samtidig som det ble utvidet til å se klassen og eleven i både et fortids- og fremtidsperspektiv. Respons og motivasjon ble også fremhevet i sammenheng med tillit.

Arbeidet med å tilrettelegge for musikalsk samspill fremhevet også mulighetene for å forme musikk timen som musikk. «*Musikalsk strøm*» var et begrep musikk læreren benyttet seg av for å kunne beskrive intensjonen om at musikkundervisning skulle bli til musikk. *Musikk timens musikalitet* fremhevet slik de musikalske sidene ved musikk timen og hvordan dette ble arbeidet med her.

I dette kapitlets andre del ble oppmerksomheten rettet mot musikk læreren som tilrettelegger og erfarer av musikalsk samspill med elevene. Hovedtemaet for denne delen var musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i musikkundervisningen.

Balansegang i musikalsk samspill belyste vekslende bevegelser i undervisningssituasjonen mellom å være aktivt musiserende og undervise. Denne bevegelsen ble sett på som betydningsfull for samspillet og tilretteleggelsen av det i musikk timen.

Tilstedeværelsen i mellomrommet belyste på ny tidsperspektivet i musikalsk samspill i en skolesammenheng. Begges erfaringer av samspill relaterte seg til tiden som gikk mellom hver time, fra uke til uke. Refleksjon og etterarbeid var her en viktig del av tilretteleggelsen for samspillet i den enkelte timen. Tiden ble også fremhevet som et ukontrollerbart element som fordret åpenhet. Musikalsk samspill ble fremhevet som et møte mellom det kjente og ukjente. Erfaring var viktige holdepunkter, men det gjaldt også å se den enkelte eleven som også bragte med seg noe nytt inn i det allerede kjente.

Som *forsker og kunstner* måtte begge forholde seg både utøvende og reflekterende i undervisningen. Den forskende holdningen var relatert til iakttagelser og erfaringer av musikkens virkning på elevene og en selv. Det kunstneriske var forbundet med det musikalsk utøvende og viste til kunstneriske erfaringer i det å undervise. På bakgrunn av dette ble det synlig hvordan begges personlige musikalske erfaringer var med på å forme og prege musikkundervisningen og dens innhold.

Å undervise musikk i form av musikalsk samspill innebar en mulighet som ikke var forbundet med musikk lærernes intensjoner og planlagte handlinger. Dette elementet var elevenes initiativ i samspillsituasjonen. Musikk lærernes åpenhet for disse initiativene og villigheten til å respondere på dem ga innslag i undervisningen som ble til positive musikalske erfaringer. Slik ble elevenes initiativ til en viktig del av det å tilrettelegge for musikalsk samspill. Dette fordret hos musikk læreren *åpenhet for elevenes initiativ*.

Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill og musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i denne bestod av levende, musikalske møter med elevene. Her møttes det kjente og det ukjente, det planlagte og det uforutsette, det kaotiske og det samlende. Musikk lærernes ansvarsvillighet for å legge til rette for musikalsk samspill innebar en risiko i å være skapende og utøvende i møtet med mangfoldige hendelser. Slik oppstod også musikk.

5. Diskusjon

*Music is something that does not have a place in the exam room,
it has a limited place in the recording studio
but it most definitely has a place as a living, breathing art form
whereby we all must open ourselves up to share and learn from each other.*

Evelyn Glennie

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene og analysen, med litteratur og teori. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er rettet mot musikalsk samspill i en pedagogisk kontekst og hvordan musikk læreren tilrettelegger og erfarer dette samspillet. For å kunne binde sammen oppgaven i denne avsluttende delen og med utgangspunkt i forskningsspørsmålet har jeg valgt å presentere drøftelsene på bakgrunn av samme struktur som i presentasjonen og analysen. Kapittelet er delt inn i to hoveddeler. Drøftelsene av de forskjellige underkategoriene utgjør samlet sett en drøftelse av de to hovedkategoriene *musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill* og *musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær*. Her forsøker jeg å gå dypt inn i samspillet relasjonelle nyanser. Ettersom forskningsspørsmålet også er rettet mot tilretteleggelse av musikalsk samspill, følger en egen del til hvert kapittel som tar for seg dette temaet på bakgrunn av drøftelsene. Kapittelet avslutter med en oppsummerende drøftelse hvor jeg samler trådene sammen til et nytt spørsmål.

5.1 Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill

5.1.1 Tillit og sårbarhet – styrken i svakheten

Musikkundervisning kan være en respektfull og åpen dialog mellom det ukjente og det kjente i møtet mellom musikk lærer og elev (Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Spørsmålene som oppstår her er hva denne dialogen består av, hva som kan være styrker og svakheter og hvordan disse kan arbeides med i praksis. I det følgende vil jeg drøfte disse aspektene videre sett ut fra begrepsparet *tillit og sårbarhet*.

I denne oppgaven er det blitt lagt vekt på at begge musikk lærerne arbeidet aktivt med å bygge tillit i timen og over tid. Elevenes tillit til musikk læreren ble sett på som betydningsfull når

det handlet om å legge til rette for musikalsk samspill. På den andre siden kom det også frem hvordan musikk lærernes tillit til elevene var en like viktig del av det musikalske samspillet og forbundet med en vilje til å arbeide over tid, også når prosessene ble erfart som tunge eller vanskelige.

Som funnene i denne studien altså viser til, fordrer musikalsk samspill gjensidig tillit. Tillit er, slik Noddings (2003) påpeker, ikke et middel for noe annet, men et mål i seg selv: «But relations of care and trust are ends in themselves, not simply means to achieve various learnings» (s. 250). I analysen kom det frem at tillit ble erfart som både et grunnlag og en vei inn til musikalsk samspill. Gjensidigheten i tillitsbegrepet i relasjon til musikalsk samspill er dermed et fundament for en musikkundervisningspraksis, men også et kommunikasjonsaspekt som fremhever de levende sidene ved musikalsk samspill i skolen. Tillit bygges på nytt hver dag og over tid og er på samme tid grunnlag og prosess.

Sett i et større perspektiv kan altså tillit danne et grunnlag for samspillet, og for hver enkelt musikktime er tillit også forbundet med kommunikasjonen i et her og nå som skapes på nytt for hver gang, med utgangspunkt i samspillet. Margonis (2012) viser til kraften i de relasjonelle mønstrene mellom (musikk)lærer og elev, som både må respekteres og som gir tilgang til det dynamiske i kommunikasjonen. Og analysen av funnene viser til at denne kraften også er en svakhet forstått som sårbarhet (Biesta, 2010; 2014). Da blir det ikke bare nødvendig å se på hvilke begrepsverktøy som kan begrunne dynamikken i sosiale relasjoner fra et pedagogisk standpunkt, slik Margonis (2012) også gjør. Like betydningsfullt er det å se på den musikalske aktiviteten som utfolder seg i de sosiale relasjonene og som også kan sies å ha en kraft knyttet til seg som det gjelder å respektere og erkjenne.

I denne oppgaven er det blitt fremhevet en sterk dynamikk i det relasjonelle i musikalsk samspill, ettersom det også dreier seg om en sårbarhet. Musikk lærernes orkestrering av et dynamisk samspill i bokstavelig forstand forholder seg til utfordringene i dette. Når sårbarhetsmomentet ved musikalsk samspill er erkjent, og anerkjent, kommer styrken i svakheten frem. Musikk lærerne formidlet erfaringen av at usikkerheten i samspillet kunne avta og at elevene «glemte seg selv» underveis i samspillet. Sårbarheten i musikalsk samspill er en styrke i den grad musikk lærerne lykkes i å legge til rette for musikalske erfaringer i samspillet sammen med elevene. Musikk lærerne beskrev tydelig en erfaring av musikkens fellesskapsbærende kraft. Den musikalske erfaringen og deltagelsen i fellesskap var med på å

bære den enkelte eleven i den musikalske utøvelsen. Den utelukket ikke sårbarheten, men omfavnet den, sett i lys av musikk lærernes erfaringer som beskrevet.

På denne måten er musikken en kraft som skal respekteres med hensyn til det relasjonelle i musikk og samspill. Fristelsen til å si at musikken utvikler sosiale individer er stor. Men i lys av Small (1998) og Margonis (2012) vil jeg fremheve at det er i selve aktiviteten musikalsk samspill at dette foregår. Når det musikalske samspillet opphører, eller når musikk timen er over, går som kjent livet videre. Alt dreier seg ikke om samspill, og det er mer ved samspill enn bare musikalsk samspill.

Denne studien har vist hvordan tillit og sårbarhet på ny må arbeides med og skapes kontinuerlig. For hver nye samspillsaktivitet er mulighetene til stede for at en gjensidig tillit kan åpne opp for uventede hendelser og nye musikalske erfaringer for både musikk lærer og elev. En mer nyansert måte å si det på er at i musikalsk samspill (opp)lever individet en musikalsk erfaring av sosialitet og samhandling. Den er ikke god for noe annet, men god i seg selv, hvis den lykkes. Det er ikke alltid tilfellet (Ericsson, Lindgren & Nilsson, 2010; Jourdan, 2010; Regelski, 2012). For å kunne nå hva Bowman (2002) fremhever som musikkens pedagogiske potensial, er tillit og sårbarhet to vesentlige sider ved aktiviteten som verken kan oversees eller reduseres hvis hensikten er å legge til rette for musikalsk samspill med pedagogiske siktemål. Det gjelder å ta styrken i svakheten på alvor.

Tilretteleggelse av samspill basert på tillit og sårbarhet

I denne studien var musikk lærernes tanker om musikk som et erfaringsfenomen sterkt fremtredende. Musikkundervisningen ble i stor grad satt i forbindelse med det å kunne ta skapende del i musikalsk samspill og derigjennom erfare musikk. Dermed fikk også musikk lærernes egne erfaringer av det musikalske samspillet verdi en betydning for tilretteleggelsen av samspillet. Musikk lærerne ønsket at elevene skulle ta del i samspillet, og la til rette for dette gjennom øvelser og grunnleggende arrangementer som var egnet til å bringe gruppen av elever inn i samspill. Som drøftelsene ovenfor refererer til, er musikalsk samspill en fellesskapsaktivitet som også innebærer et sårbart utgangspunkt for den enkelte. Slik blir tilretteleggelsen av musikalsk samspill i en musikkundervisning til en dobbel utfordring. For gjennom å bringe elevene sammen i et musikalsk samhandlende felt må musikk lærerne arbeide med både samspillet de ønsker å legge til rette for og sårbarhetsmomentet som oppstår gjennom selve aktiviteten de åpner opp for. Et enkelt svar på

problematikken vil kunne være ikke å arbeide med musikk på denne måten, men dermed forsvinner også de mulighetene for musikalsk erfaring som samspill har å by på.

Også kraften i musikalsk samspill som en fellesskapsaktivitet kan tas på alvor. Det innebærer å legge til rette for at elevene kommer på en god måte inn i samspillet. Enkle arrangement med instrumentalt akkompagnement til felles sang, eller grunnleggende rytmiske øvelser i en trommesirkel, skal dermed ikke undervurderes. Også i musikalsk henseende kan «less is more» være gyldig, sett ut fra tillit og sårbarhetsaspektet som jeg har drøftet ovenfor. Jeg vil også fremheve betydningen av tillit og sårbarhet i sammenheng. I musikalsk samspill inngår disse sidene ved en pedagogisk relasjon i en meningsfull sammenheng.

Å legge til rette for musikalsk samspill innebærer derfor å se samspillet i disse to begrepene. Sårbarhet forsterker behovet for tillit, og tillit bygger på sårbarhet. Det betyr ikke at musikk læreren skal legge til rette for sårbarhet eller utelukkende arbeide med enkle arrangementer, men at sårbarheten som hører med til samspilsprosessen anerkjennes. Slik Ray (2010) argumenterer, er en meningsfull musikkpedagogikk basert på aktivt engasjement og utvikling: «A meaningful music education, I would argue, is equivalent to a situation where the pupils are activated, where development takes place, and where opportunities to meet music both receptively and productively are given» (s. 265). Utviklingen som det her refereres til, har i denne oppgaven også vist seg å finne sted i øvelsesprosessen og videreutviklingen av samspillet. Den tar også tid. Å legge til rette for samspill er å bygge opp og støtte øvelsesprosessen, også når det går tungt.

Å ta styrken i svakheten på alvor, slik jeg har drøftet det ovenfor, innbefatter å arbeide med tillits- og sårbarhetsaspektet på lik linje med musikalske elementer, som for eksempel klang og intonasjon i sang, eller rytmisk presisjon i trommespill. Det betyr ikke bare enkle og grunnleggende arrangement eller øvelser som bringer eleven godt inn i samspillet. Men i et tillitsperspektiv forstått som prosess over tid, krever det også en musikkpedagogisk tilstedeværelse utover den enkelte musikktimen: å la elevene ta del i livet i musikkrommet, åpne dørene og dermed også bygge på musikkfagets tilstedeværelse i skolehverdagen. Musikk læreren fortalte også hvordan han arbeidet aktivt med tillit gjennom å «gå i gangen» og møte elevene, bli kjent med dem og la dem bli kjent med ham. Det er altså en tilnærming til samspill som strekker seg langt ut over den egentlige musikktimen, men med betydning for denne.

5.1.2 Respons og motivasjon – musikalsk samspill med åpne hender

Musikalsk samspill i pedagogisk sammenheng så vel som i andre sammenhenger handler om samhandling og en form for gi-og-ta. Sawyer (2011) fremhever det improvisatoriske ved (musikk)undervisningen forstått som en samarbeidende handling: «The improvisation metaphor emphasizes that teachers and students together are collectively generating the classroom performance» (s. 5). Jeg drøftet dette gjensidighetsaspektet ovenfor i sammenheng med tillit og sårbarhet som viktige momenter i musikalsk samspill. Jeg vil fortsette denne drøftelsen i lys av *respons og motivasjon* som et spenningsfylt begrepspar som ble fremhevet mye under forskningssamtalene i denne studien og som tydeliggjør musikalsk samspill i en musikkundervisning ikke bare som en fremførelse, men som en levende prosess.

En klasseromssituasjon kan være et problematisk utgangspunkt for musikalske erfaringer. Klasserommet som en sosial arena preger elevens villighet til å uttrykke og dele personlige erfaringer knyttet til musikk (Ray, 2010). Dermed problematiseres også skolen som mulig arena for musikalske erfaringer med og i musikk og musikalsk samspill (Ray, 2004; 2010). Dette kom også frem i funnene fra denne studien. Musikk lærerne fortalte om erfaringer av at «konsertlyden» uteble, at elever ikke sang, og at det ikke kom respons fra elevene i samspillet. Spørsmålet er om dette dreier seg om et problem eller om det viser til en kompleksitet i problemet som kan utdypes og utforskes videre, og som slik sett utgjør en utfordring, men ingen umulighet.

Sett fra musikk lærernes standpunkt var respons og motivasjon noe som ikke kunne kontrolleres, men måtte hentes frem. Responsen representerte et usikkerhetsmoment i tilretteleggelsen og erfaringen av samspillet. Den kunne erfares som umiddelbar eller være vanskelig å forstå.

Problematiseringen av klasserommet som mulig arena for musikalsk erfaring bidrar med et viktig innspill i drøftelsen om musikkundervisning og samspill i klasserommet, idet den peker på sentrale utfordringer i dette arbeidet. Den fremhever vanskeligheten ved, men også betydningen av å nå elevene i musikalsk samspill. For mangel på respons og motivasjon var ikke en statisk tilstand, men bevegelige sider ved saken. Plutselig snudde en tungrodd situasjon, elevenes respons og motivasjon meldte seg, og musikk læreren så tydelige musikalske fremskritt i prosessen. Drøftelsene i forskningssamtalene så altså denne situasjonen i lys av et tidsperspektiv.

Jeg har belyst deltagelsen i musikalsk samspill relatert til respons og motivasjon som et ukontrollerbart og komplekst fenomen i en musikkundervisning. Respons viste seg å oppstå eller utebli. Elevenes motivasjon eller villighet til å gi av seg selv i et musikalsk prosjekt ble erfart tidvis fraværende og tidvis tilstedeværende. Dermed fremhever respons og motivasjon mellomrommet i musikalsk samspill som et frihetsrom. Musikk lærernes intensjon må møtes av elevenes villighet til å respondere og bevege seg inn i samspill med musikk lærer og medelever. Det hjelper ikke om musikk læreren legger til rette, hvis ikke elevene selv går inn i samspillet.

Slik Biesta (2008) fremhever det, er undervisningen et potensielt rom for dialog [*dialogical space*] hvor den kan være en hendelse i den grad den er åpen for at noe nytt kan komme inn i dialogen og dermed også inn i verden. Dermed blir læring, og jeg vil legge til musikalsk erfaring i samspill, ikke tilegnelse av kunnskap, men et møte i form av respons: «Learning in this view is not about the acquisition of knowledge and truth. It is rather about responding, about formulating a response» (s. 206). Biesta (2008) ser behovet for at (musikk)læreren går inn i denne dialogen med åpne hender (s. 208).

Disse tankene kaster lys over innholdet her. For alt står på spill i samspill basert på respons eller ikke respons. Da gjelder det å kunne se musikalsk samspill i musikk timen som en hendelse som det ikke bare må legges til rette for. Spørsmålet blir også hva denne hendelsen med rette legger frem. Hva kommer inn i det som det er åpnet opp for? Frihetsrommet i musikalsk samspill, basert på musikk lærerens og elevenes møte i forskjellig og med forskjellig ansvarsvillighet er et rom hvor det formes og utformes spørsmål og svar i møtet med musikken. På denne måten må også musikk læreren gå inn i samspillet med åpne hender og både se og høre hva som kommer i møte – for at det skal bli et musikalsk møte av betydning.

Tilretteleggelse av samspill basert på respons og motivasjon

Fokuset på respons og motivasjon bringer frem viktige sider ved musikk lærerens utfordring i å legge til rette for musikalske erfaringer. Stålhammar (2004) fremhever hvordan utsynet kan veksle fra å se på musikk som et frittstående objekt til å se på hvordan mennesker erfarer og forholder seg til musikken. Respons og motivasjon er to sider ved en slik relasjonell tilnærming til musikkens fenomen. Slik Stålhammar ser det, krever det full deltagelse i musikken, i den grad en dialektisk prosess skal oppstå (Stålhammar, 1995). Fokuset på

musikklærerens tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill er en innfallsvinkel til å se på ikke bare *om*, men også *hva* denne samspillsprosessen innebærer for de deltagende.

Mitt perspektiv er fra musikklærerens standpunkt. I den grad musikkundervisningen i skolen bidrar til betydningsfulle erfaringer, er den også relatert til hvordan elevene engasjeres i undervisningen. Og det er igjen forbundet med musikklærerens våkenhet og pedagogiske bevissthet i tilretteleggingen av disse møtene med musikk. Selv om respons og motivasjon er noe musikklæreren ikke kan kontrollere, betyr det ikke at musikklæreren skal overlate det til tilfeldighetene. Bildet av en musikklærer som går til musikalsk samspill med åpne hender (Biesta, 2008) er talende, men for at det skal bli noe av samspillet, krever det også handling og en intensjon.

Funnene og analysen fremhevet hvordan to musikklærere oppfattet elevers respons på forskjellige måter. Likefullt dreide seg om å forholde seg til responsen enten gjennom å følge den, eller å la være, basert på intensjonene med samspillet. Her vil jeg løfte frem et aspekt som ikke kom tydelig frem i det empiriske materialet i denne oppgaven, men som jeg i lys av drøftelsen anser som et viktig aspekt relatert til respons og motivasjon.

Slik Beghetto & Kaufman (2011) fremhever, vil (musikk)undervisningen slik den planlegges og slik den leves alltid være preget av en kløft: «[...] there is always a gap between the curriculum-as-planned and the curriculum-as-lived.» (s. 94–95). I lys av min analyse vil det også si at det alltid vil være en kløft mellom responsen i samspillet som forventes og responsen som faktisk oppstår – eller ikke. De nevnte forfatternes poeng er at denne kløften ikke kan lukkes, men at det gjelder å arbeide i dette feltet: «[...] rather than trying to forcefully close or attempt to bridge this gap, it is much more fruitful to find ways to work in the ‘in-between’ space of the gap» (s. 95). Det gjelder å se og planlegge (musikk)undervisningen med rom for både struktur og improvisasjon basert på hva som faktisk oppstår. Og likevel er det som planlegges likefullt noe som må arbeides med i øyeblikket.

Jeg vil også trekke frem betydningen av å gi samspillet rammer som er åpne nok til at respons og motivasjon kan få utvikles og som er begrenset nok til at samspillet kan utfolde seg på en meningsfull måte. Frihet og begrensning i tilretteleggelsen av samspill basert på respons og motivasjon er musikklærerens ansvar, men er også et samspill med elevene.

Beghetto & Kaufman (2011) fremhever behovet for (musikk)lærerens bevissthet overfor klasseromskontekstens betydning for motivasjon og hvordan denne bygger opp om elevenes respons eller ikke: «Teachers need to also recognize how contextual features of the classroom – such as how student work is recognized, evaluated, and rewarded – can support or suppress students' willingness to take intellectual risks and share their ideas» (s. 105). Jeg vil føye til at det gjelder også elevenes villighet til å ta musikalske risikoer og dele av sine musikalske erfaringer i samspill. I å tilrettelegge for samspillet kan musikk læreren være seg bevisst intensjonen med samspillet, men også hvordan denne intensjonen formidles. Det gjelder ikke bare verbal formidling, men også kroppslig formidling. Hvordan engasjerer musikk læreren seg i samspillet? Hvordan formidles samspillsglede eller musikalsk engasjement? Med disse spørsmålene er jeg inne på betydningen av musikk lærerens personlighet.

Slik Noddings (2003) ser det, er lærerpersonligheten avgjørende for undervisningen idet læreren går foran med hele seg: «But the teacher sets an example with her whole self – her intellect, her responsiveness, her humor, her curiosity ... her care» (s. 244). Det gjelder også lærerens musikalitet og musikalske begeistring. Musikk læreren kan med åpne hender for det som kommer i møte ta imot, men også gi tilbake av egen musikalitet og musikalsk begeistring for dermed å åpne opp for at elevene kan engasjere seg i samspillet basert på musikk lærerens forbilde, men også basert på elevenes villighet til å respondere på musikken. Aktivt musikalsk engasjement fra musikk lærerens side kan inspirere til aktivt musikalsk engasjement hos elevene.

5.1.3 Musikk timens musikalitet som undervisningsprinsipp

Det er allerede drøftet at en musikkundervisning i skolesammenheng ikke nødvendigvis er egnet til å løfte frem betydningsfulle musikalske erfaringer, men at dette allikevel kan sees på som en iboende mulighet. Musikk kan undervises på en god måte, men allikevel ikke nå frem i pedagogisk henseende (Bowman, 2002), og det er heller ingen automatikk i at musikk i skolen knytter til seg gode erfaringer (Regelski, 2012). Dermed kan musikk timens effektivitet problematiseres og diskuteres. Slik Biesta (2010) ser det, er effektiviseringsspørsmål i pedagogikk knyttet opp til hva vi kan måle og ikke så mye til spørsmål om hva vi verdsetter, og som nødvendigvis ikke kan måles (s. 13). Slik kan også spørsmål om musikkundervisning rettes mot kvalitative sider ved denne. Disse lar seg heller ikke måle med hensyn til effektivitet, men de kan beskrives og belyse viktige sider ved en musikkundervisning.

Funnene fra denne studien peker på en kvalitativ side ved musikkundervisningen som er nært knyttet opp mot musikken. Denne siden fremhever musikktimens musikalitet som en «musikalsk strøm» som er med på å drive musikktimen og med den også samspillet fremover. Begge musikk lærerne erfarte hvordan timen kunne bli til musikk og dermed også hvordan musikk timen i sin helhet ble erfart fra et samspillperspektiv.

Hos Noddings (2003) er undervisning først og fremst en praksis som med utgangspunkt i sitt relasjonelle fundament baserer seg på iboende egenskaper ved denne og ikke nødvendigvis faget det undervises i. Lærere tar avgjørelser som baserer seg på elevenes tilbakemeldinger: «For these decisions [...] they use criteria of internal excellence in teaching, not those of internal excellence in mathematics» (s. 251). Betydningen av respons eller mangel på respons er blitt fremhevet ovenfor. Her vil jeg likevel løfte frem at de iboende egenskapene i en musikkundervisning likefullt kan være basert i det musikalske som i undervisningen som en relasjonell praksis. I tilfellet musikkundervisning og musikalsk samspill forstått som «klingende relasjoner» (Trondalen, 2004) fremheves musikalsk samspill i undervisningen og samspillsaspekter ved undervisningen også i relasjon til hverandre.

Disse sidene peker på den musikalske forbindelsen som kan være grunnlag for all undervisning, slik Steiner (1986) fremhever det. «Musikalsk strøm» kan sammenlignes med undervisningens melodi, som noe som drives fremover og utvikles over tid. Men det er også et rytmisk element forbundet med det i den grad undervisningen veksler mellom forskjellige aktiviteter og hendelser i samspillet. På denne måten favner begrepet «musikalsk strøm» noe av kompleksiteten i å forstå en undervisning som en musikalsk prosess og hvordan dette kan arbeides med. Det er et kvalitativt element ved musikkundervisningen og som er forbundet med musikalsk samspill. I den grad musikk læreren arbeider med dette elementet, bevisst og iakttagende, åpnes det opp for samspill som ikke bare er samspill, men også musikk.

Tilretteleggelse av samspill basert på musikk timens musikalitet

Refleksjonene og drøftelsene rundt tematikken musikk timens musikalitet og «musikalsk strøm» fremhevet hvordan dette var et element det måtte arbeides med på en bevisst måte. Musikk lærerne vektla betydningen av å holde flyten eller rytmen i undervisningen gående, og ikke avbryte for mye med prat og instruering. Det gjaldt å drive undervisningen og samspillet fremover og være seg bevisst overgangene i dem. Disse sidene ved musikk timens flyt utdyper det Swanwick (1999) fremhever som et grunnprinsipp i en musikalsk undervisning, nemlig

«flyt» (*fluency*). Her dreier begrepet seg i all hovedsak om å vektlegge gehørsbasert undervisning i musikalsk samspill fremfor notebasert innstudering, eller «å spille etter øret» (s. 56). Men som funnene og analysen her viser til, er musikktimens «musikalske strøm» også et undervisningsprinsipp som det kan arbeides med i en større helhet og som omfatter hele musikkundervisningen som en form for samspill.

Funnene i denne oppgaven peker på at overgangene i timen fikk en like stor betydning som selve det musikalske samspillet. Raske overganger ble fremhevet som en måte å holde en stor gruppe elever samlet på, og dermed også legge til rette for at samspillet kunne bygges videre på. Som analysen i denne oppgaven har løftet frem, innebærer allikevel overgangene i timen, eller mellomrommene i den musikalske aktiviteten, øyeblikk av betydning. Her oppstod det også betydningsfulle musikalske møter mellom musikk lærer og elev. Dette er tema for drøftelsen nedenfor i forbindelse med *tilstedeværelsen i mellomrommet og åpenhet for elevenes initiativ*. Jeg nevner det her for å fremheve betydningen av at overgangene i den musikalske flyten i musikk timen kan betraktes som like viktige som pausene i musikken. De kan forberedes og inngår også i det musikalske forløpet med egen betydning. I et musikalsk utøvende perspektiv må en pause i musikken forberedes og spilles som en del av musikken. I et musikkpedagogisk perspektiv kan overgangene i timen planlegges og legges til rette for. Det innebærer også et risikoelement. For i en overgang i timen, slik analysen har fremhevet det her, kan alt falle sammen, eller det oppstår noe betydningsfullt. For å si det med Beghetto & Kaufman (2011): «If nothing is left to chance and nothing is risked, then the teacher loses the potential for creativity to emerge» (s. 100).

Å legge til rette for musikalsk samspill basert på musikk timens musikalitet innebærer å se målet med musikalsk samspill i den musikalske erfaringen og at denne er likefullt forbundet med musikk lærerens evne til å forme musikk timen musikalsk. Jeg har ovenfor argumentert for at en slik kvalitativ side ved musikkundervisningen er både knyttet til innholdet det undervises i, musikken, og relasjonene som oppstår i møtet med den. I musikkundervisningen, sett i lys av musikk timens musikalitet, finnes en mulighet for at musikk og undervisning kan smelte helt eller delvis sammen. Det er et stort og spennende samspillperspektiv ved en musikkundervisning. *Musikk timen som utgangspunkt for musikalsk samspill* har vist seg å være en inngangsport til å utdype dette samspillet. I det følgende vil jeg belyse dette videre gjennom å se på betydningen av *musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær*.

5.2 Musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær

5.2.1 Balansegang i musikalsk samspill – intonering og samstemming

Et gjennomgående tema i presentasjon og analyse av funn har vært forskjellige sider ved musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i forbindelse med musikalsk samspill. Dette gjelder konkret den utøvende musikalske aktiviteten, men også samspill i en undervisningssituasjon som innebærer iakttagelse, veiledning og relasjoner.

Balansegang i musikalsk samspill var en side ved musikk lærernes erfaring som det ble reflektert mye over og som er knyttet til musikk lærerens erfaringer med musikalsk utøvelse i undervisningen. Tilstedeværelsen ble erfart og sett som en samstemming i møte med en selv, musikken og elevene i undervisningen (Barker & Borko, 2011; Rogers & Raider-Roth, 2006). Samhandlingen i musikalsk samspill gir en grunn for å utdype hva en slik tilstedeværelse innebærer og hva som står på spill. Her dreier det seg nettopp også om en undervisning som springer ut fra musikken og hvor samspillet er med på å prege musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær.

Begge musikk lærerne formidlet her utfordringen i å være både musiker og lærer sammen med elevene. Musikalsk samspill i en undervisningssituasjon fordret en våkenhet som favnet om både det å være musiserende sammen med elevene, og å ha en oppmerksomhet for hva som skjedde i gruppen av elever. Denne form for tilstedeværelse ble også beskrevet i essens som en «intonasjon» av musikk læreren. En slik justeringsprosess er forbundet med samstemming. Vesentlige kjennetegn ved denne prosessen var at den oppstod i møtet med elevene og musikken. Slik innebar den, fra musikk lærernes perspektiv, en justering eller samstemming overfor elevene i samspillet (Schütz, 1951). Men denne intoneringen eller balansegangen er både relasjonell og individuell. Balansegangen i musikalsk samspill gir rom for å belyse denne samstemmingen fra musikk lærerens erfaringsperspektiv.

Samstemmingsprosessen i musikalsk samspill slik den er blitt utforsket her, løftet frem en balansegang som ikke bare gjaldt musikk lærernes intonering overfor elevene. Musikk lærerne beskrev også denne intonasjonen som en samstemmingsprosess overfor seg selv. I det ene tilfellet var dette rettet mot en balanse i tilstedeværelsen eller nærværet som ivaretok både den undervisende og den musikalske aktiviteten i undervisningen. Den ble beskrevet som en balanse i å være til stede i aktiviteten. I det andre tilfellet løftet musikk lærerne frem metaforen «å sjonglere» og begrepet «komplisert musikalitet» som uttrykk for det samme. Vekselspillet

i musikk lærernes balansegang i musikalsk samspill ble tolket som en dynamisk ro forstått som aktivitet, men også som nærvær eller ro i aktiviteten. En videre erfaring som ble løftet frem i denne sammenhengen, dreide seg om å finne balansen mellom egen tilstedeværelse i samspillet og oppmerksomhet overfor elevene. Denne balansegangen ble erfart som en indre hendelse. Utsagn som «et sted her inne [peker på brystet]» og «å løfte seg selv ut av musikken» beskriver denne som en form for indre intoneringsprosess som er individuelt forankret.

Disse sidene ved fenomenet løfter det «gjensidige samstemmingsforholdet» hos Schütz (1951) over til musikk lærerens samstemming overfor seg selv. I samklang med Schütz (1951) vil jeg fremheve betydningen av musikk lærerens egen tilstedeværelse i samspillet som en intonering i selvet. Denne intoneringen i selvet oppstår vel å merke i relasjon til andre mennesker, i dette tilfellet elevene, men kan også sees som en individuell prosess hvor musikeren og læreren i en og samme person stemmes i forhold til seg selv. Slik sett blir musikalsk utøvelse både et samspill mellom individ og fellesskap forstått som en gjensidig samstemming, og også et samspill i individet forstått som en intonering i selvet i møtet med musikken som fenomen og den musikalske aktiviteten.

Tilretteleggelse av musikalsk samspill basert på intonering og samstemming

I forskningssamtalene kom det frem hvordan balansegangen i musikalsk samspill på den ene siden var forbundet med en samstemming mellom det utøvende og undervisende og på den andre siden hvordan denne samstemmingen også handlet om en intonering overfor seg selv, elevene og musikken. Det dreide seg om både oppmerksomhet i samspillet overfor musikalske og pedagogiske utfordringer, men også om nærvær i samspillet. Day (2012) legger stor vekt på samspillselementene i denne formen for nærvær, ettersom kvalitetene i en (musikk)undervisning innebærer tilstedeværelse hos både elever, (musikk)lærer og innholdet i faget, i dette tilfellet musikk: «[...] it is the extent to which both learner, teacher, and teaching content are fully 'present' which will influence, in interaction with the internal and external environments, the quality of the process and its results» (s. 18). Dermed blir tilretteleggelsen av musikalsk samspill ikke bare musikk lærerens utfordring, men også en samspillsprosess i dobbel forstand. Det dreier seg om det levende feltet av relasjoner en musikktime består av, og om selve samspillsprosessen hvor denne balansegangen finner sted.

Hvordan nærvær og oppmerksomhet arbeides med i en samspillsituasjon kan sees i sammenheng med aktiviteten og erfaringene den gir. Dermed settes balansegangen i musikalsk samspill i et øvelsesperspektiv. For å omskrive Small (1998) vil jeg si at musikk læreren lærer om balansegangen i musikalsk samspill gjennom å ta del i den.

Ferm (2004) belyser hvordan musikk lærerens oppmerksomhet og bevissthet relaterer seg til en vilje til å være bevegelig i den musikkdidaktiske interaksjonen: «Det jeg trots alt tror är viktigast, är lärarens vilja att bli allt mer öppna och allt mer medvetna, en vilja att förflytta sin horisont då det gäller intersubjektivt meningsskapande i musik och didaktik» (s. 206). Denne forflytningen av musikk lærerens horisont belyses også gjennom balansegangen i musikalsk samspill som samstemming og intonering. Det er like mye en prosess i samspill som en viljeshandling hos musikk læreren.

Som Biesta (2010) peker på, og som funnene i denne studien også har løftet frem, er erfaring i møtet med en elev ikke alt i et pedagogisk møte. Eleven representerer også noe nytt som erfaringen ikke kjenner. Dermed er musikk lærerens uvitenhet, forstått som en åpenhet for å møte noe nytt, en viktig del av tilretteleggelsen for musikalsk samspill. For å si det med musikalske vendinger, så representerer eleven en uhørt eller ennå ikke spilt melodi, som musikk læreren kan oppdage og spille med. Det fordrer tilstedeværelse i samspillet, men også i mellomrommet, og drøftes videre i det følgende.

5.2.2 Tilstedeværelsen i mellomrommet som livfulle og utspente øyeblikk

Musikalsk samspill handler også om tilstedeværelse og oppmerksomhet i mellomrommet. Dette mellomrommet er knyttet til to dimensjoner ved vår virkelighet. Den ene har med tiden å gjøre. I en skolesammenheng innebærer musikalsk samspill en kontinuitet som favner elevenes erfaringer fra før, her og nå, samtidig med et mål for fremtiden: «Denna tidsaspekt betonar det samtida där undervisningen är levande eftersom den representerar livet i dag, men inkluderar även ett kort historiskt perspektiv och antaganden om framtiden» (Georgii-Hemming, 2005, s. 305–306). Disse erfaringene var også fremtredende i denne oppgaven. Her fortalte begge om erfaringer fra musikalsk samspill som utviklet seg over tid, fra time til time, og som fikk betydning for tilretteleggelsen av samspillet.

Den andre dimensjonen ved musikalsk samspill relaterer seg til rommet og møtet med den enkelte elev. I dette rommet møter musikk lærerens erfaring en ny elev. Her fortalte musikk læreren om hvordan erfaringen hjalp ham med å tilrettelegge for samspillet, men også

hvordan hver elev representerte noe nytt som det var viktig «å se» og «verdsette» utover hva erfaringen kunne tilsi.

I denne sammenhengen vil jeg på ny løfte frem aktualiteten i begrepet «gjensidig samstemmingsforhold» [*mutual tuning-in relationship*] hos Schütz (1951). I forrige kapittel drøftet jeg dette i relasjon til musikk lærerens balansegang i musikalsk samspill og hvordan denne prosessen også var forbundet med en intonering overfor selvet. Her vil jeg fokusere konkret på samspillsøyeblikket. I observasjonsdelen av denne studien ble et slikt samspillsøyeblikk løftet frem. Øyeblikket oppstod på bakgrunn av en elevs initiativ overfor musikk læreren. Da musikk læreren imøtekom dette initiativet, oppstod det et fokusert moment i musikk timen. Resten av klassen var i oppløsning akkurat da, mens noe svært verdifullt skjedde i dette fortettede samspillsøyeblikket. Aktiviteten bar preg av et vekselspill mellom elev og musikk lærer. De spilte og lyttet til hverandre. Øyeblikket baserte seg på elevens initiativ, men også musikk lærerens villighet til å gå inn i samspill med eleven. Slik betraktet kan også et «gjensidig samstemmingsforhold» som for Schütz (1951) er utgangspunktet for menneskelig kommunikasjon i lys av musikken, være villigheten eller åpenheten til å ville dele i øyeblikket. Det viser også den pedagogiske betydningen av å være oppmerksom og nærværende i mellomrommet hvor slike møter kan finne sted.

Tilstedeværelsen i mellomrommet, hvordan musikk læreren møter elevene med erfaring og åpenhet for det eleven bringer med seg, gir en spennende inngang til å utforske musikk undervisningens improvisatoriske sider. Slik Willbergh (2010) ser det, er (musikk) undervisningens tidsmessige forløp en vesentlig side ved undervisningens kunst. Og likevel er nåtiden eller øyeblikket avgjørende: «Undervisning handler om nåtid, er uforutsigbar og improvisert» (s. 47).

En avgjørende utfordring i lærergjerningen som improvisasjonskunst blir dermed å få elevene til å følge den. Begrepet «følgbarhet» forstått som undervisningens prosess er hos Willbergh (2010) rettet mot lærerens evner i medieringen av innholdet: «Undervisningen er en kunst som utøves av læreren og som krever kyndighet til å skape de fruktbare øyeblikkene» (s. 59). I musikkens tilfelle er denne kunsten i aller høyeste grad et samspill. Det vil si at det dreier seg om gjensidige relasjoner. I tilfellet musikalsk samspill kan også elevene bidra med initiativ som løfter frem uante og fruktbare øyeblikk. Men det er igjen et samspill med musikk læreren,

og som jeg har drøftet det – et *gjensidig* samstemmingsforhold og som tør sies gjør de fruktbare øyeblikkene også til «livfulle øyeblikk» (*vivid present*) (Schütz, 1951).

Sagt med andre ord, i musikalsk samspill er det ikke alltid like klare skiller på hvem som underviser hvem og hvem som lærer hva. Det gjør musikalsk samspill i musikkundervisningen til en «sosial solidaritetshandling» (*act of social solidarity*) (Small, 1998). Men utgangspunktet i en musikkpedagogisk situasjon er møtet mellom musikk lærer og elev. Betydningen av musikk lærerens åpenhet for eleven som representerer noe nytt, skal også sees i sammenheng med musikk lærerens ansvar for tilretteleggelsen av samspillet. Hos Ferm (2004) handler det om gjensidig respekt, men hvor musikk læreren likefullt har hovedansvaret.

Perspektivet til Schütz (1951) er rettet mot *her og nå* i samspillsøyeblikket og ser i dette fokuserte tidsperspektivet også et utstruktet perspektiv som fremhever at mens tiden går i samspillet, så blir de deltagende eldre sammen. I en skolesammenheng utvides dette perspektivet med betydning, ettersom elevene stadig kommer tilbake til musikk timen og det musikalske samspillet og musikk lærerens tilretteleggelse av det også i stor grad bygger videre på det som har skjedd i mellomtiden.

«Klingende relasjoner» (Trondalen, 2004) i musikalsk samspill løfter frem de dynamiske sidene ved samspill forstått som en levende tilpasningsprosess. Justeringen og intonasjonen som en kontinuerlig prosess i dette møtet blir like viktig. Det er ingen statisk tilstand, men en bevegelse som strekker seg ut over den enkelte musikk timen og samspillet i den. Funnene fra denne studien har fremhevet hvordan tiden spiller inn i samspillet.

Dermed flyttes de «klingende relasjonene» ut over den spesifikke musikk timen og samspillet i den. Samspillet utfolder seg like mye i mellomrommet fra time til time, fra samspill til samspill. Satt i perspektiv med Steiner (1975) og hans negative definisjon av musikk som det uhørbare i det hørbare, vil jeg fremheve at samspill dreier seg om det som utvikler seg over tid, utenfor samspillet, som ikke er hørbart, men som likefullt er samspill – samspill over tid. Musikalsk samspill i en musikk time kan på denne måten også erfares som et klanglig uttrykk for det ikke-klanglige i en klingende relasjon.

Hjertet i musikalsk samspill er fremdeles den musikalske samhandlingen som forutsetter et felles (musikk)rom (*community of space*) og et livfullt øyeblikk (*vivid present*) som Schütz (1951) påpeker. Men hjertet slår ikke for seg selv, og er forbundet med resten av kroppen gjennom kretsløpet. Sagt på en enkel måte fylles hjertet med det som det mottar fra kretsløpet,

samtidig som hjertet bidrar til bevegelsen i kretsløpet. Det er også et samspill. Metaforen lar seg overføre til tidsperspektivet i et musikalsk samspill som dermed forener øyeblikket i musikalsk samspill med et utspent tidsperspektiv. Ved siden av musikalsk samspill som et «livfullt øyeblikk» gir det også mening å snakke om musikalsk samspill som et «utspent øyeblikk». Det fremhever også skolen som arena for musikalske erfaringer, og jeg vil føye til musikalsk samspill, i den grad skolen og musikk læreren arbeider med eller i dette tidsperspektivet.

Tilretteleggelse av samspill basert på tilstedeværelsen i mellomrommet

Musikk læreren fremhevet betydningen av å være til stede i samspillsøyeblikket og iaktta eleven med et åpent blikk. Det gjaldt å se behovene for akkurat denne eleven samtidig som eleven representerte noe nytt, og dermed også en ny tilgang til å legge til rette for samspill. Her møtes både musikk lærerens og elevens musikalske erfaringer. Det fremhever musikalsk samspill som en møteplass: «Musiken är knuten til personen och interaktionen med omgivningen» (Stålhammar 2004, s. 93). Stålhammars (2004) poeng, og jeg støtter meg til det, er hvordan en interaktiv undervisningsprosess forutsetter et åpent perspektiv hvor det etablerte møter det nye og hvor alt formes i dette møtet: «Basen, riktningen och processen i undervisningen utgår i ett sådant fall från mötet mellan elevernas och lärarens erfarenheter» (s. 94). Dette perspektivet utvides når oppmerksomhets- og nærværsaspektet kommer til. For her oppstår mulighetene for at samspillet kan utvikles, at musikk læreren kan gripe inn og rettlede på bakgrunn av egen erfaring med respekt og åpenhet for elevens ståsted. Det løfter også frem de improviserende sidene ved tilretteleggelsen for musikalsk samspill av praktisk betydning. Hos Sawyer (2011) innebærer «disiplinert improvisasjon» (*disciplined improvisation*) en balansert spenning mellom struktur og frihet. Jeg vil legge til balansen mellom egen erfaring og oppmerksomheten for det som kommer i møtet som noe nytt.

Beghetto & Kaufman (2011) utvider og bygger på «disiplinert improvisasjon» og fremhever nettopp oppmerksomhet og erfaring i møtet med elevene: «A key component of teaching with disciplined improvisation involves the expertise and awareness necessary to provide students with the just right amount of encouragement and critical feedback» (s. 103).

I tilretteleggelsen av musikalsk samspill innebærer det for musikk læreren å kunne gå i en ansvarsfull dialog med eleven basert på opparbeidet kunnskap og erfaring, men med blikk for hva også han eller hun kan lære i akkurat dette åpne mellomrommet. Slik Ferm (2004) ser det,

innebærer dette at musikk læreren *ser* muligheter og *gir* muligheter. Hun trekker frem betydningen av musikalske leker som gir elevene muligheter til å vise sine erfaringer og dermed gi musikk læreren et grep om hvor elevene befinner seg og hva som er mulig (s. 129). En slik form for musikalsk lek kan også være rytmeøvelser hvor musikk læreren gir rytmer som elevene kan gjenta. I en slik spørsmål/svar-sekvens gis det rom for musikalsk utøvelse hvor musikk læreren tilrettelegger for samspillet, men hvor også elevenes erfaringer kommer frem. Hvor veien går videre, vil kun fremtiden og elevene vise.

5.2.3 Kunstnerisk forsker og forskende kunstner

Det som også viste seg avgjørende, var musikk lærernes bevegelse med hensyn til å forholde seg både forskende og skapende i undervisningen. Disse sidene ved musikk lærervirksomheten kan også sees i forbindelse med kvaliteten i undervisningen. Hos Swanwick (1994) fremheves denne i lys av begrepsparet «intuisjon» (*intuition*) og analyse (*analysis*) som to måter å forstå og forholde seg til verden på. Slik Swanwick poengterer det, er det i samspillet mellom disse to begrepene at musikkundervisningen og musikken oppstår: «The space *between* them is where it all happens, where durable, sustained and evolving knowledge is engendered and shared» (s. 42). Swanwick (1994) fremhever flere steder betydningen av å se det intuitive og analyserende i samspill. Musikkens mening ligger i møtet mellom en intuitiv innsikt og analysens utdypelse av denne, og i musikalsk samspill blir dette av betydning. Her tar vi del med vår intuitive og analyserende kapasitet: «It is uncommon sense, a celebration of imagination and intellect interacting together in acts of sustained playfulness, a space where [...] intuition and analysis meet» (s. 41).

Begrepsparet *forsker og kunstner* fremhever også dette vekselspillet i en musikkundervisning med fokus på samspill. Den utøvende, skapende og den forskende holdningen viste seg som et vekselspill mellom musikalsk erfaring, iakttagelse og refleksjon og var med på å forme musikkundervisningens innhold og fremdrift og slik sett også dens kvalitet. Men det ble også påpekt at det fantes intuitive elementer i det forskende. Musikk lærerens refleksjoner og analyser av musikalsk erfaring relaterte seg også til intuitivt baserte følelser for hva som best kunne bli til musikk med en gruppe elever. Også de kunstneriske sidene ved musikk lærernes aktivitet kunne basere seg på kompetanse, kunnskap og refleksjoner knyttet til musikalsk samspill. Slik fremheves nettopp det dynamiske i disse begrepene og ikke så mye deres dualitet når det gjelder de praktiske og levende sidene ved musikalsk samspill i

musikkundervisningen. Det gir rom for en mer holistisk tilnærming til disse sidene ved musikk lærerens tilretteleggelse av og erfaring med musikalsk samspill i musikkundervisningen. Funnene og analysen i denne oppgaven viser til at skillene mellom hva som er en forskende aktivitet og hva som relaterer seg til en kunstnerisk aktivitet og erfaring ikke er så klare, men veves sammen i den forskende kunstneren og den kunstneriske forskeren, dvs. musikk læreren.

Ferm (2004) skriver om hvordan musikk læreren, som en tilrettelegger for den musikalske prosessen i musikkundervisningen, kan ha flere roller alt etter som hva situasjonen krever. Disse rollene blir beskrevet bl.a. som klatrerfører, veiviser, dialogpartner og instruktør (s. 145). Dette er med henblikk på et mangfold av aktiviteter i undervisningen. Med fokus på samspill har begrepsparet *forsker og kunstner* vist seg å belyse en annen side ved musikk lærerens (vei)ledende aktivitet i musikalsk samspill, og hvordan disse rollene spiller med og mot hverandre.

Tilretteleggelse av samspill basert på forsker og kunstner

Musikk lærerne snakket om hvordan de på en bevisst og utforskende måte tilrettela for samspillet ved å arrangere musikken for og sammen med elevene. Denne formen for tilretteleggelse fremhever også samspillet i musikkundervisningen fra et nytt standpunkt. I det ene tilfellet fortalte musikk læreren om «en følelse for hvordan det klinger med klassen» og i det andre tilfellet dreide det seg om en erfaring av at klassen hadde behov for en annen type kvalitet i musikken. Dermed ble det arbeidet med en utpreget moll-kvalitet i samspillet som en avbalansering til de andre musikkstykkene klassen arbeidet med.

Tilretteleggelsen av musikalsk samspill basert på en forskende holdning til musikken og musikalske elementer løfter frem betydningen av at musikk læreren likefullt lytter til klassen eller elevene som til musikken. I forskningssamtalen kom det frem hvordan musikk lærernes egne erfaringer med moll-toneartens innadvendte karakter ble satt inn i samspillsituasjonen med elevene, og hvordan dette også fikk en samklang med musikk læreren som observerte det i sammenheng. Dette er et enkelt, men talende eksempel og viser betydningen av musikk lærerens musikalske sensibilitet overfor så vel musikken som elevene.

Tilretteleggelsen av musikalsk samspill bæres av musikk lærerens egen musikalitet, og vilje til å være musikalsk skapende og utforskende med og for elevene.

Å være utøvende eller skapende i det musikalske er et spenningsfelt i dobbel forstand. Som Barker & Borko (2011) peker på, baserer musikalsk eller pedagogisk improvisasjon seg på en delt kontroll (*shared control*), forstått som et spenningsfelt mellom egen deltagelse og oppmerksomhet for hva de andre har å by på: «We characterize shared control in artistic contexts as a tension because artists are mindful of their own participation at the same time that they hold space for the offers of others» (s. 284–285). Musikk lærerens musikalske sensibilitet i det utøvende er en del av dette spenningsfeltet. Jeg vil også legge til at dette like mye dreier seg om en ikke-kontroll i det utøvende. Det er den andre siden ved spenningsfeltet. For i denne vibrerende tilstanden av delt kontroll og ikke-kontroll oppstår musikken og det musikalske samspillet. Å legge til rette for musikalsk samspill betyr å være seg disse sidene bevisst gjennom aktivt, utadrettet musikalsk engasjement som forsker og kunstner, musiker og lærer, samtidig som det gjelder å være iakttagende og lyttende til hva elevene gir og byr på i samspillsituasjonen.

Risikoelementet i å skape musikk, om samspillet lykkes eller ikke, vil alltid være der. Jeg velger å la spørsmålet om det er en god eller dårlig ting, stå åpent. Slik Biesta (2014) ser det, er det fullt mulig å gjøre pedagogikken så risikofri og forutsigbar som mulig. Jeg vil legge til at det gjelder også musikalsk samspill. Spørsmålet er om det blir noe tilbake av pedagogikk eller musikk?

5.2.4 Åpenhet for elevenes initiativ – «the musical risk of education»

Musikk lærerens rolle i musikkundervisningen er viktig. Den kan gå fra å være nesten fraværende (Kamsvåg, 2011) til å være kontrollerende (Ericsson, Lindgren & Nilsson, 2010), og begge utgangspunktene har konsekvenser for musikalsk samspill. I det førstnevnte tilfellet blir elevene selvbestemmende både overfor innhold og store deler av øvelsesprosessen i samspillet. Det er ikke uproblematisk. Her oppstår spørsmål om sosiale relasjoner, kjønnsforhold og hvilket handlingsrepertoar som tas i bruk av elevene i samhandlingen. I det frie spillerommet kommer det frem handlingsmekanismer som dreier seg om andre ting enn det musikalske: «Slik sett behøver ikke engasjement i musikalsk aktivitet utelukkende å være en god ting [...]» (Kamsvåg 2011, s. 231).

I det andre tilfellet flyttes fokuset bort fra elevene, og musikk lærerens erfaringsverden og forståelse viser tendenser til å være enerådende for både innhold i undervisningen og for den musikalske aktiviteten, som for eksempel samspill. Her er overstyring og pasifisering av

elevene fremtredende. Sett utenfra er denne form for pasifisering og kontroll forbundet med klasseromsaktiviteter, og ofte så skjult at verken musikk lærere eller elever er klar over det. Ericsson, Lindgren & Nilsson (2010) skriver: «Our standpoint is that different forms of governance are present in all classroom activities, often so well embedded that neither teachers nor students are fully aware of them» (s. 110).

Innenfor disse ytterpunktene er det fremhevet betydningen av et skift i de pedagogiske posisjonene hvor undervisning kan forvandles fra formidling til aktivitet, læreren kan gå fra å være leder til å bli veileder, og elevene kan bli medskapende istedenfor å være mottagende (Stålhammar, 1995; 2004).

Det som er interessant her, er hvordan musikk lærerens rolle og funksjon tydeliggjøres når siktemålet er å engasjere elever i musikalsk aktivitet i skolen. En altfor fraværende deltagelse fra musikk læreren eller en over-nærværende innsats fra musikk lærerens side viser seg å ha konsekvenser for musikkundervisningen og problematiserer musikkens funksjon som fag i skolen. Jeg vil påpeke at skiftet i de pedagogiske posisjonene er et viktig aspekt som denne studien fremhever og som jeg vil utdype ytterligere her. Disse skiftene i posisjoner er også, slik jeg ser det, forbundet med forskjellige kvalitative sider ved musikalsk samspill og musikk lærerens *åpenhet for elevers initiativ* i samspillet. Dette er tema for den siste delen av denne drøftelsen.

Elevenes initiativ i forbindelse med musikalsk samspill var noe ingen av musikk lærerne kunne beregne eller planlegge. I begge tilfeller var det elevenes erfaringer i og med den aktuelle situasjonen som ble til en handling og som ga musikk lærerne en mulighet til å respondere. Musikk lærernes respons eller svar kunne være å imøtekomme elevenes innspill i undervisningssammenhengen eller å ikke følge dem opp. I begge tilfeller ble elevenes innspill imøtegått, og erfaringene reflekterte hvordan disse innspillene fikk betydning for det musikalske samspillet og videreutviklingen av det. I det ene tilfellet ble feilen i arrangementet rettet opp, og i det andre tilfellet snudde musikk timens prosess, og samspillet i den fikk utvikle seg videre.

Hensikten med musikalsk samspill i musikkundervisning kan fra én side betraktes som å ville gjennomføre en planlagt prosess, gjennom øving og repetering, for til slutt å kunne nå frem til et ferdig produkt, eksempelvis en musikalsk fremførelse. Som jeg har drøftet ovenfor, er denne veien riktignok bygget på et mangfold av variasjoner over temaet relasjon. Så sett fra

en annen side er den musikalske veien i samspill, fra hensikt eller intensjon, gjennom prosess og til produkt, ikke en fastlagt vei. Den oppstår i aktiviteten og samspillet i et her og nå. Slik Willbergh (2010) fremhever det, er det lærerens oppgave å tolke underveis og legge om veien hvis den byr på uventede hendelser. Dette krever også en årvåkenhet i undervisningsprosessen. Spørsmålet som oppstår her, er hvor mye av dette som er innenfor lærerens kontroll og evne til å tolke. Sett på avstand er disse øyeblikkene utstruktet, men på nært hold skjer dette øyeblikkelig. Øyeblikket er over før det er tenkt og tolket. Eller for å uttrykke det i musikalske termer: Musikken er allerede videre når en tone i melodien er spilt.

Elevenes initiativ representerte også noe nytt for musikk lærerne. Slik Biesta (2010) tenker det, er det en svakhet ved undervisningen som samtidig er dens styrke. Dermed blir pedagogikk, hvor det gis rom for det uforutsigbare og ukjente, ikke bare en uforutsett, men også en risikofylt hendelse, men som allikevel kan være vakker (Biesta, 2014).

Begge inngikk en risiko ved å følge elevenes innspill, i den grad det på forhånd for musikk lærernes del ikke var avgjort og klart at innspillene ville bringe timen eller samspillet videre. Refleksjonene rundt disse hendelsene fremhevet betydningen av elevenes initiativ, men stilte seg åpne til hvordan disse hendelsene kom i stand og mulighetene for å kontrollere dem. I det ene tilfellet var det eleven som gjorde musikk læreren oppmerksom på det som ikke stemte. Slik sett er det problematisk å anta at alle hendelser i en musikktime hvor det samspilles i musikk, kan bevisst forstås og tolkes av musikk læreren til enhver tid. Her var det elevenes våkenhet og musikk lærerens åpenhet for elevens initiativ som utgjorde møtet i samspillet og som, sett utenfra, var en vakker, men også risikofylt hendelse i musikk timen, idet alt dreide seg om ikke bare et møte mellom musikk lærer og elev, men også et møte i og med musikken, og hvor musikk lærerens åpenhet for elevenes initiativ innebar en stor porsjon pedagogisk mot.

Ferm (2004) fremhever også hvordan mulighetene for elevs initiativ er til stede i musikkundervisningen. Slik hun ser det, krever det foruten mot også en bevissthet om hvordan det kan gjøres og en åpenhet for hvilke konsekvenser det kan få: «Utmaningen blir att ge möjlighet och att uppmuntra samt själv vara öppen, för att komma til den situation där initiativtagande blir en naturlig del av den didaktiska helheten» (s. 136).

I det andre tilfellet hvor elevens innspill og initiativ var rettet mot et forslag for innhold i timen, var det eleven selv som initierte det, men likefullt musikk læreren som var åpen for

initiativet. Hendelsene som utspant seg etter at forslaget ble imøtekommet av musikk læreren, var heller ikke en del av denne lærerens beregninger eller tolkninger av situasjonen. Slik den ble beskrevet i forskningssamtalen, fremhevet den en opplevelse av en tung situasjon i undervisningen og hvor det ikke gikk fremover med hensyn til den musikalske aktiviteten. Elevens forslag pekte på at dette var en gjensidig opplevelse av situasjonen i den grad forslaget kan sees å ha vært et forsøk fra elevens side å rette på det. Elevens initiativ fremhevet en årvåkenhet for undervisningen her og nå, og musikk lærerens respons på denne åpnet opp for nye muligheter i musikk timens og samspillet hendelsesforløp. I dette tilfellet var det et risikomoment hvor det meste var åpent, men hvor utfallet ble musikk. For å omskrive Biesta (2014) kan det altså også dreie seg om en pedagogikk som er villig til å ta «the musical risk of education».

Funnene i denne studien viser at musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær i samspill også er forbundet med en kapasitet for å være åpen for elevenes innspill og initiativ. Dermed blir musikk lærerens tilstedeværelse i samspill ikke bare en kontrollert steg for steg-prosess mot det rette målet, men også en *musikalsk omvei* som kan skape rom for nye musikalske oppdagelser, også for musikk læreren. Den er musikalsk fordi den innebærer et element av risiko. Omveien kan sees i forbindelse med at det ikke alltid dreier seg om å følge den planlagte ruten til målet. Målet har vist seg i denne oppgaven også å være en prosess – nemlig musikalsk samspill. Åpenheten for elevenes initiativ forstått som musikk lærerens villighet til å ta risikoen med å begi seg inn på en musikalsk omvei viser at musikken, og jeg vil føye til musikalsk samspill, ikke bare beveger, men kan la seg bli beveget.

Tilretteleggelse av musikalsk samspill basert på åpenhet for elevers initiativ

Det musikalske risikoelementet i musikkundervisningen er viktig. Det fremhever at musikalsk samspill i en skolesammenheng er et levende engasjement som innebærer at noe står på spill. Analysen av de to elevinitiativene som jeg har drøftet ovenfor, viser hvordan disse er forbundet med et frihetselement i undervisningen. Musikk læreren vet ikke, og kan ikke vite, om eleven vil eller er villig til å ta et initiativ. Men musikk læreren kan legge til rette for at det skjer. Å legge til rette for musikalsk samspill, kan dreie seg om å balansere musikkundervisningen slik at samspillet er strukturert nok til å kunne utfolde seg, men fritt nok til å ta uventede vendinger, eller musikalske omveier som kan gi nye musikalske erfaringer hos både musikk lærer og elever.

Slik Ferm (2004) påpeker det, er dette en komplisert balansegang: «Det är en komplicerad balansegång att ge lagom mycket frihet och samtidigt klara av att ta det slutliga ansvaret för läroprocessen» (s. 136). Musikk lærerens villighet til å ta risikoen med elevene og evnen til å beholde strukturen i timen er vesentlige sider ved en slik balansegang når det gjelder åpenheten for elevenes initiativ. Et viktig aspekt i denne sammenhengen er en våkenhet overfor betydningen av musikk lærerens posisjon i samspillet.

Gjennom å fokusere på musikk lærerens tilretteleggelse av og erfaring med musikalsk samspill kom det frem sentrale sider ved undervisningen som løftet frem vekselspillet mellom ytterpunktene og ikke den statiske tilstanden når det gjelder pedagogiske posisjoner i musikalsk samspill. Musikk lærerne arbeidet i musikalsk samspill med flere tilnæringsmåter både i front og i krets med elevene. I klasserommet var en frontal plassering forbundet med samspill i hele klassen. I «dirigentrollen» ble musikk læreren det samlende midtpunkt, og klassen mottok impulser og instruksjoner fra læreren. Fra en side er dette en pasifisering, hvilket også musikk læreren reflekterte kritisk over. Det viktige her er musikk lærerens bevisste forhold til egen plassering og villighet til å være bevegelig i samspillet med elevene.

Musikk lærernes åpenhet for elevers initiativ ga rom for musikalske møter basert på elevenes egne erfaringer med musikken og viser til et nytt ansvarsaspekt ved tilretteleggelsen av samspill. For denne åpenheten dreier seg ikke om at alt er tillatt eller at ingenting er lov. Det kan være kaos i orden, og orden i kaos. Jeg vil sammen med Georgii-Hemming & Westvall (2010) fremheve at det er musikk lærerens profesjonelle ansvar å hjelpe elevene inn i samspill og musikalsk erfaring. Musikk læreren er der for elevene og deres musikalske erfaring: «If responsibility for music education content and activities is left completely to students, we risk failing students, music and the meaning that music can have for people» (s. 31). Slik jeg har drøftet det her, kan dette ansvaret sies å være forbundet *med musikk lærerens oppmerksomhet og nærvær* for og med elevene og det musikalske samspillet i musikk timen. Det er et profesjonelt ansvar musikk læreren har, overfor elevene, men også overfor seg selv og egen musikkpedagogisk virksomhet.

5.3 Avsluttende drøftelse

Med utgangspunkt i drøftelsen ovenfor har jeg lyst til å stille spørsmålet: Hva står på spill i samspill? Det er ikke ment som retorisk ordspill. Det er ment ganske bokstavelig. Hvilke muligheter gir musikalsk samspill i en musikkundervisning, og hva er det som satses?

Musikalsk samspill i skolen eller Steinerskolen er ikke uproblematisk. Jeg har drøftet ovenfor at det ikke er en selvfølge at musikkundervisningen tar hensyn til elevene, eller fordrer kreativiteten og det samhandlende. Men gjennom å se på *musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill* og *musikklærerens oppmerksomhet og nærvær* i denne, har jeg forsøkt å kaste lys over mulige innfallsvinkler til å utdype musikalsk samspill i (Steiner)skolen.

Musikken innbyr til møter mellom mennesker, mellom musikklærer og elev. Hvert møte er unikt, og hvert samspill kan ikke gjentas. For i mellomtiden har livet gitt oss nye inntrykk, nye innsikter, nye erfaringer å spille videre på. Samspillet i musikkundervisningen kan aldri gjentas, men bygges videre. Så lenge det dreier seg om musikalske møter i musikalsk samspill, så vil det som bygges videre være preget av prosess og ikke trinn. Ovenfor har jeg fremhevet hvordan disse musikalske omveiene tegner nytt terreng og muliggjør oppdagelsen av nye musikalske landskap.

Slik Hanken & Johansen (2013) tar til orde for, og jeg støtter meg på dem, forutsetter prinsippet om undervisningens trinn for trinn i bestemt rekkefølge en lærerstyrt undervisning som ikke nødvendigvis er av positiv karakter ettersom «mulighetene for metodisk improvisasjon blir innskrenket, ikke minst den formen for metodisk improvisasjon som følger samhandlingen mellom lærer og elever» (s. 94).

Å følge samhandlingen eller samspillet er å tørre å gå nye veier som kan by på overraskelser. Som også Ferm (2004) fremhever, med utgangspunkt i musikkdidaktisk interaksjon, innebærer det en ansvarsfordeling som innbefatter å slippe kontrollen, hvilket også gjør emnet enda mer komplekst. Dermed oppløses dikotomien mellom lærerstyrt og elevstyrt musikkundervisning (s. 204). Jeg vil også si at dermed oppløses dikotomien mellom lærerstyrt og elevstyrt musikalsk samspill. Men som funnene og analysen i denne oppgaven også har løftet frem, baserer tilretteleggelsen av musikalsk samspill seg like mye på en aktiv, initiativtagende, utforskende og musikalsk engasjert musikklærer. En musikklærer som er åpen og lyttende, men som også tar ansvar for samspillet tilretteleggelse gjennom å ta styrken i sårbarheten på alvor.

Alt står på spill i samspill fordi det innbefatter et møte som det ikke bare kan legges til rette for, men som det må åpnes opp for. Det innebærer noe mer enn bare å sette instrumentene opp eller å sette av en time for felles sang. Musikalsk samspill, slik jeg har utforsket det innenfor Steinerskolen, har heller lagt til rette for å se nye åpninger ved denne samhandlingen og som fremhever betydningen av ansvar og villighet fra både musikk lærer og elev. Improvisasjon i både musikalsk og pedagogisk henseende innebærer delt kontroll, frihet og struktur (Sawyer 2011; Barker & Borko, 2011). I forbindelse med samspill fra et musikk lærerperspektiv vil jeg legge til at den delte kontrollen også innebærer en delt ikke-kontroll. Men imperativet om å være oppmerksom og nærværende for hva den andre har å tilby, og skape rom for at den andre kan by på noe, er likefullt en meningsfull utfordring for både skolen og en musikkundervisning. Musikalsk samspill som en levende og pustende form for kommunikasjon gir rom for at musikk lærer og elev lærer av hverandre og utdyper hverandres musikalske erfaring hver for seg, og sammen.

Å slippe kontrollen kan fra både et pedagogisk standpunkt og musikalsk sett oppleves skremmende. Alt kan falle sammen. Ingenting kan oppstå. Og likevel: Alt kan få sin betydning. Et risikofylt øyeblikk kan åpne opp for et vell av nye muligheter. Det kan oppstå musikk. Hvis jeg er villig til å ta risikoen.

6. Avslutning - etterklang

One can never say that one has reached a point of perfection,
that one is completely right and that what one is doing
is stronger than something else.
One needs distance to see that [...] what's more important is what I have yet to discover.

Arvo Pärt

Nærhet og avstand. Avstand og nærhet. Det er også et samspill som har preget meg i arbeidet med denne oppgaven og tematikken. Utgangspunktet har vært å utdype min egen og en musikk lærer i Steinerskolens tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill i musikkundervisningen. Det bragte meg inn i det kvalitative forskningsfeltet og dets metoder. Her fantes rom for å utforske forskningsmetoder som kunne hjelpe meg i å opprettholde både nærhet og avstand til problemfeltet jeg var interessert i å undersøke. Nærhet, for ikke å miste det levende av syne i det jeg var opptatt av å fordype. Avstand, for å kunne formidle det på en tydelig måte og se det i lys av andres tanker og erfaringer. Her har jeg latt meg inspirere av fenomenologisk, pedagogisk og musikkpedagogisk forskning og forsøkt å gå i dialog med denne. Dette samspillet har vært preget av motstand, medfart, dissonans og samklang.

Gjennom intervju og observasjon, og gjennom selv å ha blitt intervjuet og observert, har jeg utforsket det musikalske samspillet i musikkundervisningen i Steinerskolen basert på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan tilrettelegger og erfarer en musikk lærer i Steinerskolen musikalsk samspill sammen med sine elever?

Musikkundervisningen i skolen er ingen isolert time med musikk. Den er gjennomvevet av mennesker, deres erfaringsverdener som bringes med og de møtene som oppstår der. Her møtes skolekultur og samfunnskultur (Abeles, 2010; Hanken & Johansen, 2013).

Musikkundervisningen angår både felleskapet og individet (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Slik står musikk læreren overfor en givende og spennende utfordring i å forme en musikkundervisning og legge til rette for musikalsk engasjement og samspill hos elevene. Det er ikke uproblematisk men heller ikke umulig. Jeg vil nå besvare forskningsspørsmålet så godt det lar seg gjøre og oppsummere hva jeg har kommet frem til gjennom dette prosjektet.

Musikktimen som utgangspunkt for musikalsk samspill

Musikalsk samspill ble erfart som et sårbart utgangspunkt i musikkundervisningen og musikk lærerne la stor vekt på at det å legge til rette for musikalsk samspill også innebar å arbeide med tillit. Sårbarheten stod i relasjon til tillit. Dermed ble tillit et grunnlag for samspill, men også en prosess og noe som det måtte arbeides med i timen og over tid. Også musikk lærerens tillit til elevene viste seg betydningsfull når det gjaldt å løfte frem et musikalsk samspill til en fremførelse for skolen. Slik er tillit og sårbarhet en del av den relasjonelle dynamikken mellom (musikk)lærer og elev i musikalsk samspill, og har en kraft som kan respekteres (Margonis, 2012). Musikk lærerne erfarte at samspillet kunne ha en fellesskapsbærende kraft og at usikkerheten kunne avta i selve samspillet. Vi lærer om relasjonene når vi tar del i dem (Small, 1998). Slik kan det tilrettelegges for musikalsk samspill gjennom å arbeide med tillit og sårbarhet på lik linje med grunnleggende musikalske arrangementer som er egnet for å bringe elevene inn i samspill på en god måte, og med en pedagogisk tilstedeværelse i skolen utover den enkelte musikktimen.

Respons og motivasjon er et annet viktig grunnlag i musikalsk samspill. Musikk lærerne erfarte at dette var et ukontrollerbart element i samspillet. Respons kunne være umiddelbar eller vanskelig å tolke, sterk tilstedeværende eller utebli. Respons og motivasjon er forbundet med et frihetsrom i musikalsk samspill. Elevene må også gå inn i det musikk læreren med ansvar legger til rette for. Det legger vekten på betydningen av at musikk læreren har åpne hender for det som kommer i møte for at det skal komme i møte (Biesta, 2008). Men likefullt dreier det seg om musikk lærerens aktive innsats, evne og villighet til å gi av egen musikalitet og musikalske engasjement. Musikk læreren går foran i samspillet med hele seg (Noddings, 2003). Basert på respons og motivasjon kan musikalsk samspill tilrettelegges gjennom å gi rom for både frihet og struktur (Sawyer, 2011; Beghetto & Kaufman, 2011), og gjennom musikk lærerens bevissthet overfor sin egen musikalske formidling.

Musikalsk samspill viser også til musikalske sider ved musikkundervisningen (Steiner, 1986). Musikk lærerne erfarte hvordan musikktimen i seg selv også var en musikalsk prosess som kunne være støttende for det musikalske samspillet. Musikktimens musikalitet forstått som musikktimens «musikalske strøm» beveget samspillet fremover og var en bevisst del av arbeidet med å tilrettelegge for samspillet. Her dreide det seg om å holde driven i undervisningen i gang og arbeide målrettet med overgangene i timen. I musikkundervisningen, kan musikk og undervisning smelte helt eller delvis sammen.

Musikklærerens oppmerksomhet og nærvær

Musikalsk samspill i musikktimen stiller utfordringer også til musikklærerens oppmerksomhet og nærvær. Her kom det frem hvordan musikklærerne opplevde en balansegang i samspillet mellom det å være aktivt utøvende i musikken og det å undervise. Tilretteleggelsen av samspillet var preget av denne balansegangen og ble beskrevet som «å sjonglere hele tiden». Denne erfaringen er sett i lys av det gjensidige samstemmingsforholdet som kan oppstå i musikalsk samhandling og som danner et grunnlag for denne (Schütz, 1951). Dette forholdet er en intonering mellom musikklærer og elevene i samspilsprosessen, men også en intonering hos musikklæreren hvor balansegangen innebærer et indre fokuseringsperspektiv i selvet. Denne balansegangen kan øves i samspillet, og har en betydning for tilretteleggelsen av det.

Musikklærerens erfaring er viktig i møtet med elevene i musikalsk samspill, men den er ikke alt (Biesta, 2010). Musikklærerne måtte også forholde seg til at eleven representerte noe nytt som erfaringen ikke visste om og som var av betydning for samspillet det ble lagt til rette for. Musikktimen og musikalsk samspill med den, innebærer også en kontinuitet som omfatter fortid, fremtid og nåtid (Georgii-Hemming, 2005). Funnene fra denne studien fremhever også hvordan tiden spiller inn i samspillet. Musikklærerne erfarte ikke bare samspillet i den enkelte timen, men også hvordan det utviklet seg over tid og at dette var betydningsfullt for samspillet i et utviklingsperspektiv. Slik er hjertet i musikalsk samspill likefult et «livfullt øyeblikk» (Schütz, 1951), men det gir også mening å se det som et «utspent øyeblikk». Musikklærerne arbeidet med og i dette tidsperspektivet. En musikklærer kan se muligheter og gi muligheter (Ferm, 2004). Musikalske leker eller andre øvelser kan gi rom for at musikklæreren ser elevens muligheter og legger til rette for samspillet basert på erfaringen og det nye som kommer i møte.

Musikklærerne tilrettela for samspill gjennom selv å ta skapende og aktivt del i det, og gjennom en forskende holdning til musikalske elementer som for eksempel dur og moll, og deres betydning for samspillet med elevene. Slik ble musikklærerens rolle fremhevet som forsker og kunstner. Det viser til de intuitive og analyserende sidene ved musikkundervisningen og vår måte å forholde oss til verden på (Swanwick, 1994). Funnene og analysen i denne studien fremhevet hvordan disse rollene var forbundet med hverandre. Musikklærernes refleksjoner knyttet til musikkens virkning baserte seg også på en intuitiv følelse for hva som passet for den enkelte gruppen av elever. De kunstneriske sidene viste seg

også forbundet med en kunnskap og refleksjon knyttet til samspill. Det gir rom for en mer holistisk tilnærming til disse sidene ved musikk lærerens tilretteleggelse og erfaring av musikalsk samspill. Slik kan det tilrettelegges for musikalsk samspill gjennom å (ut)øve og utvikle en musikalsk sensibilitet for musikken, elevene og samspillet mellom dem. Denne utforskende holdningen kan basere seg på musikk lærerens egen musikalske erfaring og iakttagelsesevne, samt viljen til å ta skapende del i musikken, for og med elevene.

Musikk lærerens tilstedeværelse i musikkundervisningen er betydningsfull. Her vil det alltid kunne være et bevegelig spenn mellom en ledende og eller mer veiledende aktivitet fra musikk lærerens side. Musikk lærerens åpenhet for elevenes initiativ fremhever dette spenningsfeltet. I musikalsk samspill oppstår uventede hendelser basert på elevenes innspill. Det innebærer et risikoelement ved undervisningen som likefult kan være vakkert (Biesta, 2014). Funnene fra observasjonsdelen i denne studien viser hvordan musikk lærernes åpenhet for elevenes initiativ ledet frem til uforutsette hendelser, men hvor utfallet var av positiv og pedagogisk betydning. I det ene tilfellet, kunne en feil rettes opp i fellesskap. I det andre, fikk en utfordrende musikktime en positiv vending og det oppstod musikk i samspillet. Betydningen av åpenheten for elevenes initiativ utfylles av musikk lærerens hovedansvar i å legge til rette for samspillet og samspillsprosessen (Ferm, 2004).

Denne studiens begrensinger

En vesentlig begrensning ved denne studien har vært at jeg har begrenset meg til musikk lærerperspektivet ved musikalsk samspill. Dermed har jeg utelukket et helt essensielt og viktig bidrag til temaet – hvordan elevene erfarer det. Likefult har musikk lærerperspektivet vært et grunnlag for å gå dypere inne i samspilltematikken både fra et erfaringsstandpunkt men også hvordan det tilrettelegges.

En videre begrensning er at det empiriske materialet i stor grad baserer seg på intervju og forskningssamtaler. En mer utstrakt bruk av observasjon ville ha kunnet gi viktige innspill til denne tematikken. Det gir rom for ikke bare å snakke om erfaringene, men også ta del i og se hva som utspiller seg i samspillet.

Denne studien er også, om enn et detaljert, likevel et lite utsnitt av en musikkundervisningspraksis i steinerskolen og hvordan det arbeides med samspill. Flere kvalitative studier av musikalsk samspill vil kunne bidra til en kunnskapsutvikling for musikkpedagogisk praksis som ønsker å ta musikalsk samspill på alvor.

Anbefalinger til videre forskning

Det første spørsmålet som kommer til meg blir da, hvordan erfarer elevene musikalsk samspill? Hva kan et elevperspektiv bringe av innsikter til tematikken musikalsk samspill i skolen? Og hvordan kan elevenes perspektiver forstås i sammenheng med musikk lærerens refleksjoner og erfaringer? Hvordan spiller de sammen?

Musikk lærerens utfordringer i å legge til rette for samspill, er blitt fremhevet som en oppmerksomhets- og nærværsoppgave. Men, jeg har også vært inne på at dette dreier seg om et profesjonelt ansvar. Musikkulturen er fremhevet som en av «bærebjelkene» i Steinerskolens hverdag (Læreplanen for steinerskolene, 2007). Dermed skulle utfordringen være av betydning spesielt her. Hvordan kan den enkelte skolen bidra til oppbyggingen av musikkulturen? Hva er viktige rammevilkår for musikkens liv i steinerskolens liv?

Coda

Hva står på spill i samspill? Jeg stiller spørsmålet igjen, fordi jeg erfarer at det kan stilles på nytt hver dag. Hver dag åpner opp for at musikalsk samspill kan tas på alvor og gis en plass i skolens liv. For musikalsk samspill *er* liv. Slik jeg har utforsket det her, har musikalsk samspill vist seg som en levende og pustende form for kommunikasjon av betydning for individet og fellesskapet. I musikalsk samspill, spiller individet og fellesskapet sammen. Her inngår menneskene i klingende relasjoner. Hvilken klang de har og kan få, er like mye en fremtidsmusikk som det er nåtidsmusikk.

Men, musikalsk samspill som en pedagogisk prosess i musikk timen oppstår ikke av seg selv. Det må legges til rette for av både musikk læreren og skolen. Det musikalske samspillet jeg har utforsket her, har gitt spillerom for betydningen av det improviserte, det risikofylte, det uforutsette og åpenheten for elevens initiativ i en musikkundervisning. Men, alt dette har vist seg å inngå i samspill med en utøvende, utforskende og musikalsk engasjert musikk lærer som tørr å gå musikalske omveier og oppdage nye musikalske landskap sammen med elevene. Slik spiller musikken og pedagogikken sammen i musikkpedagogisk praksis. Da må jeg også tørre å stille spørsmål. For innsikt kan skape utsikt. Kunnskap kan gi muligheter for å videreutvikle egen musikk lærerpraksis i lys av tanker og refleksjoner. Men, kanskje er det likevel aller mest i lys av eleven som banker på døren og vil inne i musikkrommet, at jeg vil forstå hva musikalsk samspill i Steinerskolen er og kan være?

Litteratur

- Abeles, H. F. (2010). The Historical Contexts of Music Education. I H. F. Abeles & L. A. Custodero (Red.), *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development: Mystery as Method*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Barber, M. & Dreher, J. (Red.). (2014). *The Interrelation of Phenomenology, Social Sciences and the Arts*. London: Springer.
- Barker, L. & Borko, H. (2011). Conclusion: Presence and the Art of Improvisational Teaching. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (s. 279-299). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beilharz, G. (Red.). (2004). *Musik in Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (s. 94-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik: Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet). Lokalisert på https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20314/1/gupea_2077_20314_1.pdf
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with Empty Hands: Levinas, Education, and the Question of Being Human. I D. Egéa-Kuehne (Red.), *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (s. 198-211). New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Bloomberg, L. D. & Volpe, M. F. (2012). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map From Beginning to End*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Bowman, W. (2002). Educating Musically. I R. Colwell & C. Richardson (Red.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (s. 63-85). Oxford: Oxford University Press.
- Bowmann, W. & Frega, A. L. (2012). What Should the Music Education Profession Expect of Philosophy? I W. Bowman & A. L. Frega (Red.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (s. 17-37). Oxford: Oxford University Press.
- Breakwell, G. M., Smith, J. A. & Wright, D. B. (Red.). (2012). *Research Methods in Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others. *Studies in Educational Ethnography*, 12, 207-221.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 507-535). Los Angeles: SAGE Publications.

- Coia, L. & Taylor, M. (2009). Co/autoethnography: Exploring Our Teaching Selves Collaboratively. I Tidwell, D.L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L.M. (Red.), *Research Methods for the Self-Study of Practice* (s. 3-17). [Iowa]: Springer.
- Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 7-27.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 1-32). Los Angeles: SAGE Publications.
- En læreplan for steinerskolene 2007 – grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver – kompetansemål – vurdering* (2013). Oslo: Steinerskoleforbundet. Lokalisert på <http://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2013/08/Laereplan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-0.pdf>
- Dyndahl, P. (Red.). (2013). *Intersection and interplay: Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society*. Malmö: Lund University.
- Ellis, C. (2008). Autoethnography. I L. M. Given (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (s. 48-51). Los Angeles: SAGE Publications.
- Ericsson, C., Lindgren, M. & Nilsson, B. (2010). The music classroom in focus: Everyday culture, identity, governance and knowledge formation. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 12, 101-116.
- Eterman, L. A. L. (1990). *An Approach to Music Education Based on the Indications of Rudolf Steiner: Implications for Grades 1-3*. Vancouver: University of British Columbia.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och Medvetenhet: En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. (Doktorgradsavhandling, Musikhögskolan i Pietå). Lokalisert på <http://epubl.luth.se/1402-1544/2004/15/LTU-DT-0415-SE.pdf>
- Ferm, C. (2006a). Life-world-phenomenological ontology and epistemology in relation to music educational settings. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 8, 91-103.
- Ferm, C. (2006b). Openness and Awareness: roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237-250.
- Ferm, C. F. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 11, 167-184.
- Flick, U. (2002). Qualitative Research: State of the Art. *Social Science Information*, 41(1), 5-24.
- Friedenreich, C.-A. (1977). *Musikalische Erziehung auf geisteswissenschaftlicher Grundlage: Anregungen für den Unterricht*. Freiburg: Verlag Die Kommenden.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. (Doktorgradsavhandling). Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S. E. (Red.). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham Surrey: Ashgate.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

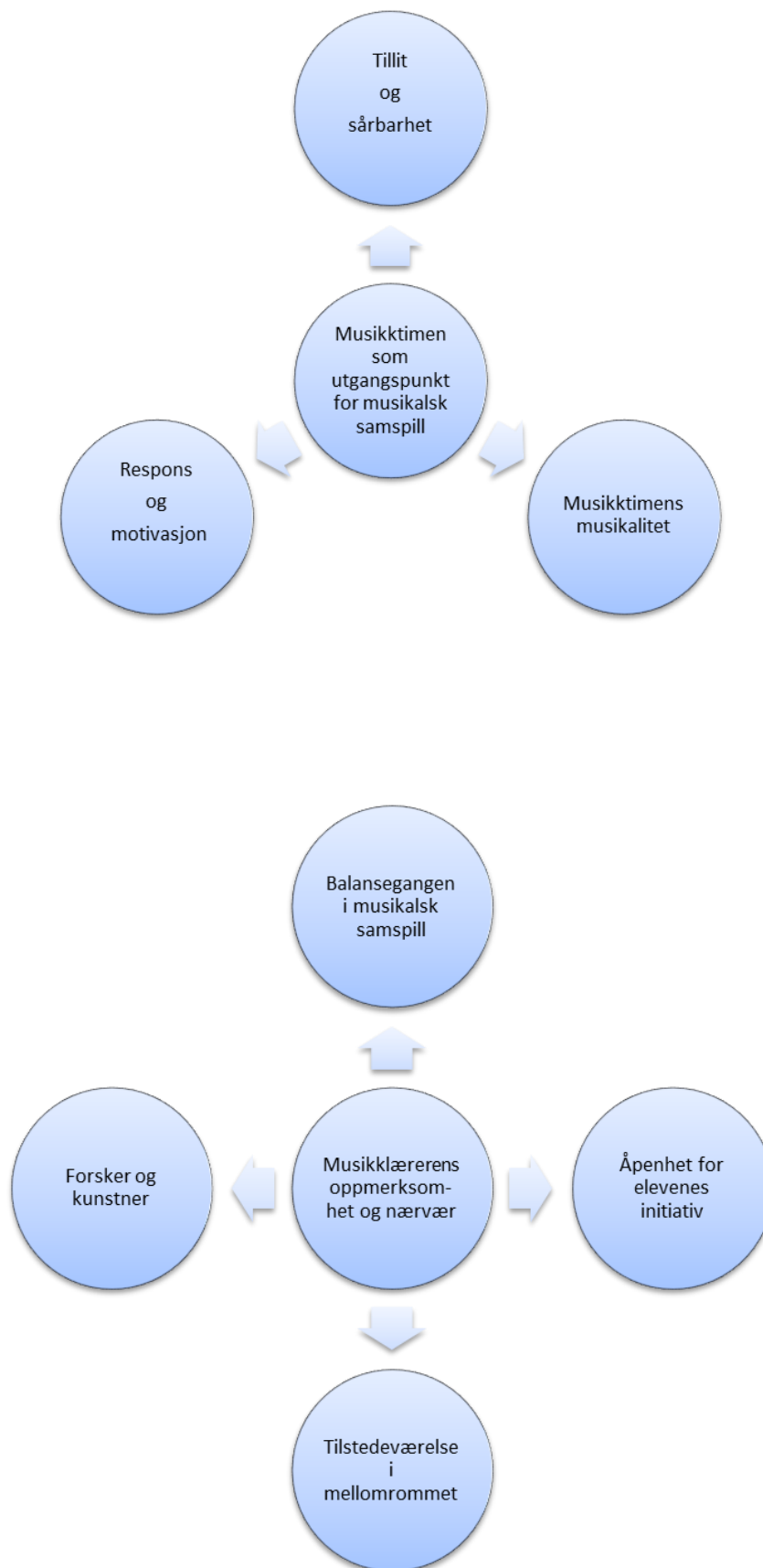
- Heinritz, C. (2012). *Jedem Kind sein Instrument: Das musikpädagogische Pionierprojekt an der Waldorfschule Dortmund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Higgs, J. & Cherry, N. (2009). Doing Qualitative Research on Practice. I J. Higgs, D. Horsfall & S. Grace (Red.), *Writing Qualitative Research on Practice* (s. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Holgersen, S.-E. (2006). Den kropslige vending: En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 8, 33-59.
- Hunter, A., Lusardi, P., Zucker, D., Jacelon, C. & Chandler, G. (2002). Making Meaning: The Creative Component in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 12(3), 388-398.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervju undersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Jones, S. H. (2005). Autoethnography: Making the Personal Political. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 763-793). Los Angeles: SAGE Publications.
- Jones, S. H., Adams, T. & Ellis, C. (2013). Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method. I S. H. Jones, T. Adams & C. Ellis (Red.), *Handbook of Autoethnography* (s. 17-49). California: Left Coast Press.
- Jourdan, K. (2012). Towards an ethical music education? Looking through the lens of Levinas. *Music Education Research*, 14(3), 381-399.
- Kalwa, M. (2004). *Zum Musikunterricht in Waldorfschulen*. Witten/Annen: Institut für Waldorf-Pädagogik, Fachbereich Musik. Lokalisert på http://www.wittenannen.net/uploads/media/Musikunterricht_Waldorfschulen.pdf
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk: En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kern, H. (2007). *Analyse einer phänomenologischen Didaktik am Beispiel der Musik: Goethes Erkenntnisart als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen*. (Doktorgradsavhandling, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld). Lokalisert på <http://d-nb.info/990135152/34>
- Kern, H. (2013). "Erdachtes mag zu denken geben, doch nur Erlebtes wird beleben": Musik-Künstler als Erziehungskünstler. I H. Barz (Red.), *Unterrichten an Waldorfschulen – Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung* (s. 159-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, T. (2000). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. (Doktorgradsavhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Linge, A (2013). *Svängrum: för en kreativ musikpedagogik*. (Doktorgradsavhandling, Malmö högskola). Lokalisert på <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/15050/15050%20Linge%20muep.pdf?sequence=2>
- Margonis, F. (2012). In Pursuit of Respectful Teaching and Intellectually-Dynamic Social Fields. I G. J. J. Biesta (Red.), *Making Sense of Education: Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words* (s. 5-13). Dordrecht: Springer.

- Meijer, P.C, Korthagen, F.A. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. California: Jossey-Bass.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (Red.). (2010). *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Miell, D., Macdonald, R. & Hargreaves, D.J. (Red.). (2005). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns: Om musikundervisningen i årskurserna sju til nio som en arena för starka musikupplevelser*. (Doktorgradsavhandling) Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Ray, J. (2010). Meaningful musical encounters in school music education. I A.-L. Østern & H. Kaihovirta-Rosvik (Red.), *Arts education and beyond* (s. 245-271). Åbo: Faculty of Education at Åbo Akademi University.
- Regelski, T. A. (2012). Ethical Dimensions of School-Based Music Education. I W. D. Bowman & L. Frega (Red.). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (s. 284-307). Oxford: Oxford University Press.
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Ronner, S. (2004). Der Waldorf-Musiklehrplan als Antwort auf Entwicklungsbedürfnisse. I G. Beilharz (Red.), *Musik in Pädagogik und Therapi* (s. 391-405). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ronner, S. (2005). *Praxisbuch Musikunterricht: Ein Wegweiser zur Musikpädagogik an Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse – 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5-29). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Samaras, A. P. & Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward : An Historical Overview of the Self-Study School. I C. A. Lasonde, S. Galman, S & C. Kosnik (Red.), *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (s. 3-19). Rotterdam: Sense Publishers.
- Samspill. (s.a.). I *Bokmåls- og nynorskordboka*. Lokalisert på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=samspill&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Sawyer, R. K. (2011). (Red.). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieren, J. (2010). Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. *RoSE – Research on Steiner Education*, 1(1), 7-18.
- Schütz, A. (1951). Making Music Together: A study in Social Relationship. *Social Research*, 18(1), 76-97.
- Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings edited and with an Introduction by H.R. Wagner*. Chicago: University of Chicago Press.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research – A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. London: Univeristy Press of New England.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27.
- Smith, J. A. & Osborne, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods* (s. 54-80). Los Angeles: SAGE Publications.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interprative Phenomenological Analysis: Theory, Methods and Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Smith, J.A., Eatough, V. (2012). Interpretative Phenomenological Analysis. I G. M. Breakwell, J. A. Smith & D. B. Wright (Red.), *Research Methods in Psychology* (s. 439-461). Los Angeles: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 443-467). Los Angeles: SAGE Publications.
- Steiner, R. (1974). *Erziehungskunst: Metodisch-Didaktisches*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1975). *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon: Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: Grundskola-Musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionerna i en klassrumssituation*. (Doktorgradsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan.
- Stålhammar, B. (2004). Musiken – «deras» liv: Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 7, 93-115.
- Sundberg, O.-K. (2000). *Musikktækningens historie: Antikken*. Oslo: Solum.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tidwell, D. L., Heston, M. L. & Fitzgerald, L. M. (Eds.) (2009). *Research Methods for the Self-Study of Practice*. [Iowa]: Springer.

- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: SUNY Press.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music in music education research: Reflections on musical experience. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, 11*, 33-48.
- Westerlund, H. (2012). What can a reflective teacher learn from philosophies of music education? I C. Philpott & G. Spruce (Red.), *Debates in Music Teaching* (s. 9-20). London: Routledge.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-63). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Wright, R. (2012). Policy and practice in music education: A sociological perspective. I C. Philpott & G. Spruce (Red.), *Debates in Music Teaching* (s. 20-33). London: Routledge.
- Wünsch, W. (1995). *Menschenbildung durch Musik: der Musikunterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry: When Knowing becomes Love*. Massachusetts: Lindisfarne Books.

Vedlegg 1: Analysediagramm



Vedlegg 2: Samtykke for musikk lærer

Kontrakt

Tid: 1.9.2013 – 1.5.2014

Prosjekt og arbeidstitel: «In search of a music teacher practice in a Waldorf School» RSUC
Master Program, Educational Research.

Jeg (Navn) gir med dette samtykke til å delta i
forskningsprosjektet «**In search of a music teacher practice in a Waldorf School**» som er et
masterprosjekt ved Rudolf Steinerhøyskolen i Oslo.

Jeg er blitt informert om mine rettigheter til å kunne trekke meg fra prosjektet til ethvert
tidspunkt innenfor prosjektets tidsramme. Jeg er også informert om at det innsamlede
materiale vil bli presentert anonymt, dvs. at ingen navn på skole, lærer eller elever vil
forekomme i avhandlingsteksten.

Sted og dato _____

Sted og dato _____

Prosjektansvarlig

Deltagende lærer

Vedlegg 3: Samtykke for skole

Kontrakt

Prosjekt og arbeidstittel: «In search of a music teacher practice in a Waldorf School» RSUC Master Program, Educational Research.

I forbindelse med observasjon i master-prosjektet garanteres det hermed at ingen navn på skole, lærer, eller elever kommer til å forekomme i avhandlingsteksten. De tekster som skrives i forbindelse med observasjon og intervju vil brukes på en forsvarlig måte i tråd med prosjektets målsetting og etiske retningslinjer for pedagogisk forskning på master nivå.

Det informeres også om at de deltakende til enhver tid har mulighet for å trekke seg fra prosjektet hvis de skulle ønske det.

Sted og dato _____

Sted og dato _____

Prosjektansvarlig

Daglig leder, skole

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre

Morten Stene

mobil: 920 17 653

m.stene@online.no

<http://www.rshoyskolen.no/master/>

4.3.2014

Kjære foreldre i _ og _ klasse ved _____!

De siste tre årene har jeg deltatt på Rudolf Steinerhøyskolens masterprogram i steinerpedagogikk. Utdanningen er erfaringsbasert og har gitt meg en mulighet til å fordype meg i min egen pedagogiske praksis i musikkundervisningen ved skolen. I den anledning har jeg utviklet et forskningsprosjekt som jeg nå er i ferd med å ferdigstille. Dette skrivet er utformet på bakgrunn av etiske spilleregler for slike prosjekter.

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å fokusere på musikk læreren og musikk lærerpraksisen ved steinerskolen. Spørsmålene jeg har forsøkt å belyse er knyttet til hvordan en musikk lærer på steinerskolen erfarer og legger til rette musikalsk samspill med elevene.

Sammen med musikk lærerkollega _____ ved skolen har prosjektet tatt form av en rekke intervju og utviklingssamtaler. I tillegg har vi observert hverandre i praksis. Disse observasjonene gjorde vi i en musikktime i henholdsvis ___ og ___ klasse. Elevene ble på forhånd informert om at vi observert hverandre. Videre har vi diskutert erfaringene fra observasjonen av hverandres undervisning. Disse samtaler og intervjuene danner det empiriske grunnlaget for problemstillingen prosjektet søker å belyse og for den skriftlige fremstillingen som vil bli offentliggjort medio juni.

I den skriftlige fremstillingen av masteroppgaven vil jeg følge etiske retningslinjer for forskning, det vil si at enkeltelevers prestasjoner, i den grad disse belyses, er anonymisert. Fokuset for prosjektet er på musikk lærerens handlinger og refleksjoner.

Jeg håper at oppgaven vil kunne være til glede og god lesning for de som er interessert i emnet, og at den vil kunne bidra til kunnskapsutvikling for musikkfaget på steinerskolen.

Ta gjerne kontakt med meg om dere har flere spørsmål i anledning prosjektet.

Med vennlig hilsen,
Morten Stene (sign.)