

Forord

Mesterklasse er en undervisningsform med røtter tilbake til 1800-tallet, da omreisende musikere holdt mesterklasser i tillegg til konserter på de stedene de besøkte. I dag er mesterklasser fremdeles vanlig, hovedsaklig innenfor høyere musikkutdanning, men også på kulturskoler og folkehøgskoler arrangeres det mesterklasser. Formålet med denne oppgaven har vært å belyse mesterklassen fra studentenes perspektiv. Hva lærer studentene gjennom å spille på mesterklasse og hva er deres motivasjon? Hva kan man egentlig lære gjennom å være tilhører på mesterklasse? Et annet spørsmål har vært hvilken funksjon mesterklassen har for studentene, og hvilken funksjon den har i musikerutdannelsen.

Ved veis ende for dette masterarbeidet er det noen personer jeg gjerne vil takke. Først og fremst fortjener min veileder, Ingrid M. Hanken, en stor takk for veldig god oppfølging gjennom hele prosessen. Takk for at jeg etter hver veiledning har gått ut av kontoret ditt med fornyet motivasjon og klare ideer om hva jeg burde gjøre videre i arbeidet. Jeg vil også takke Arne Kristian og Aslaug for gode innspill, fruktbare diskusjoner og korrekturlesning av teksten. Takk også til Jorunn M. Bratlie som hjalp meg i startfasen med å velge ut informanter. Til sist vil jeg få takke alle de klaverstudentene som sa ja til å la seg intervju, og som delte sine opplevelser og erfaringer med meg. Uten dere ville dette ikke blitt den oppgaven det nå har blitt.

Ellen Mikalsen Stabell

Oslo, 1. mai, 2010

Bildet på forsiden er: *The Pianist*, 1914 av Liubov Popova

Innholdsfortegnelse

KAP 1: Innledning	6
1.1. Tema - mesterklasse	6
1.2. Bakgrunn for valg av tema	8
1.3. Problemstillinger	9
1.4. Avgrensning og begrepsdefinisjoner	9
1.5. Tidligere forskning	11
<i>1.5.1. Tidligere forskning på høyere musikkutdanning</i>	12
<i>1.5.2. Tidligere forskning på hovedinstrumentundervisning</i>	13
<i>1.5.3. Tidligere forskning på mesterklasse</i>	14
1.6. Disposisjon av oppgaven	16
KAP 2: Teoretisk perspektiv	18
2.1. Innledning	18
2.2. Sosial læringsteori	18
<i>2.2.1. Observasjonslæring</i>	19
<i>2.2.2. Mestringsforventninger og motivasjon</i>	21
2.3. Situert læring	23
<i>2.3.1. Personsentrert og desentrert mesterlære</i>	24
<i>2.3.2. Mesterklassen som praksisfellesskap</i>	26
<i>2.3.3. Legitim, perifer deltakelse</i>	27
<i>2.3.4. Læring som faglig identitetsutvikling</i>	28
KAP 3: Forskningsmetodiske refleksjoner	30
3.1. Valg av forskningsdesign	30
3.2. Forskeren som “instrument” - min forforståelse	31
3.3. Intervjuprosessen	32

3.3.1. <i>Utforming av intervjuguiden</i>	32
3.3.2. <i>Utvalg av informanter</i>	33
3.3.3. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	34
3.3.4. <i>Transkripsjon av intervjuene</i>	35
3.4. Analyseringsprosessen	36
3.5. Oppgavens reliabilitet og validitet	37
KAP 4 - Mesterklassens læringspotensiale	40
4.1. Innledning	40
4.2. Mesterklassen sett fra perspektivet til studenten som spiller	41
4.2.1. <i>Mesterklassens læringspotensiale for studenten som spiller</i>	41
4.2.2. <i>Hvilke utfordringer knytter studentene til å spille på mesterklasse?</i>	43
4.2.3. <i>Hvilken motivasjon har studentene for å spille på mesterklasse?</i>	44
4.2.4. <i>Forventninger om mestring</i>	46
4.2.5. <i>Oppsummering og diskusjon</i>	51
4.3. Mesterklassen sett fra tilhørernes perspektiv	55
4.3.1. <i>Mesterklassens læringspotensiale for tilhørerne</i>	55
4.3.2. <i>Hvilke faktorer har betydning for mesterklassens læringspotensiale?</i>	56
4.3.3. <i>Hva avgjør om studentene velger å delta som tilhørere på mesterklasse?</i>	58
4.3.4. <i>Oppsummering og diskusjon</i>	59
KAP 5: Mesterklassens normer og funksjon i musikerutdanningen	62
5.1. Innledning	62
5.2. Mesterklassens “etikette”	62
5.2.1. <i>Studentrollen</i>	62
5.2.2. <i>Tilhørernes rolle</i>	64
5.2.3. <i>Mesterens rolle</i>	66
5.2.4. <i>Oppsummering og diskusjon</i>	70

5.3. Mesterklassens funksjon i musikerutdanningen	72
5.3.1. Mesterklassen som nettverksbygging	73
5.3.2. Mesterklassen som gradvis innlemmelse i profesjonen	74
KAP 6: Avsluttende diskusjon	77
6.1. Innledning	77
6.2. Drøfting av oppgavens funn	77
6.2.1. Utøverperspektivet	78
6.2.2. Tilhørerperspektivet	81
6.2.3. Mesterklassens fordeler	82
6.2.4. Læringsressurser i mesterklassen	85
6.3. Spenningsfelt i mesterklassen.	86
6.3.1. Mellom mester og utøvende student	86
6.3.2. Mellom utøvende student og tilhørere	88
6.3.3. Mellom studentrollens etikette og målet om selvstendige studenter	89
6.4. Mesterklassens muligheter	90
6.4.1. Informantenes ønsker for mesterklassen	90
6.4.2. Andre muligheter?	91
6.6. Oppgavens generaliserbarhet og forslag til videre forskning	93
Litteraturliste	96
Vedlegg	99

KAP 1: Innledning

1.1. Tema - mesterklasse

Det er første gang informant B skal spille på mesterklasse etter at han startet på bachelorstudiet. Mesteren er en øst-europeisk klaverprofessor som studenten ikke har hørt om tidligere. Så godt som alle klaverstudentene ved skolen er tilstede i salen. Først ut er en jente som spiller et stykke av Chopin, og hun blir stoppet midt i gjennomspillingen. Professoren anser framføringen som så dårlig at det ikke er verdt å jobbe videre med, og avslutter med å si til tilhørerne at “dette var ikke akkurat den beste timen jeg har hatt i mitt liv. Vær så god neste!” Informant B blir også stoppet midtveis, og får hard kritikk for det aller meste. Likevel får han spille stykket ferdig, og etter hvert får han til og med litt ros hos den russiske professoren. Krikken er brutal, men studenten opplever den som konkret og saklig, og opplevelsen framstår i etterkant som både positiv og lærerik.

Temaet for denne oppgaven er mesterklassen, og jeg ønsker å rette fokus mot studenters opplevelser og erfaringer med å delta på denne undervisningsformen, og det læringspotensialet studentene opplever ligger i den. Mesterklasse er en form for instrumentalundervisning, der musikkstudenter/-elever blir undervist av en mester foran en gruppe tilhørere, som normalt består av andre studenter/elever og lærere. Undervisningsformen er mye brukt i musikeropplæringen på alle nivåer, både i og utenfor institusjoner. Denne masteroppgaven vil rette fokuset mot den typen mesterklasse som arrangeres i regi av klaverforum ved Norges musikkhøgskole (NMH), der tilhørerne består av medstudenter og eventuelt lærere ved NMH, og der mesteren enten er lærer ved skolen eller eksternt innhentet.

Utdraget over beskriver en av informantene i denne undersøkelsen sitt første møte med mesterklassen på høyere musikkutdanning. Det viser noe av kompleksiteten i undervisningsformen og hvor hårfin balansegangen mellom en positiv og en katastrofal opplevelse kan være. “For better or for worse, master classes can be life-changing events” sier

Richard Lalli (2004:24). Å få kritikk fra en musiker man ser opp til kan være vanskelig nok på tomannshånd, mens å få den samme kritikken foran sine medstudenter kan være knusende. En så brutal mester som mesteren beskrevet ovenfor er forholdsvis sjeldent å oppleve i norsk sammenheng. Likevel ligger det i mesterklassens natur at studenten som spiller skal få kritikk for å kunne forbedre sitt spill, og dette forventes både av studenten selv og av tilhørerne. I et intervju med den norske fiolinisten Marianne Thorsen sier hun at det er en balansegang som mesterklasseholder mellom å støtte studenten og samtidig bevisstgjøre studenten på hva han eller hun må jobbe med (Musikk-Kultur, 11 2008).

For studenter på utøvende studium er hovedinstrumentet og hovedinstrumentrelaterte aktiviteter, som øving, deltakelse i ensembler og opptredener på mesterklasser og på konserter sentralt (Nielsen, 1998:kap 7). “Studieplan for klassisk - utøving” (Norges musikkhøgskole, 2003:18) framhever at hovedinstrumentundervisningen utgjør kjernen i de utøvende fagene. “De andre emnene har som formål å støtte opp under hovedinstrumentet”. Interpretasjonsfaget er et av støtteemnene for hovedinstrumentet, og det skal ifølge studieplanen organiseres som en mesterklasse der studentene framfører musikk for hverandre og får råd og veiledning ut fra denne framføringen (ibid:22). Mesterklasser holdes ukentlig i regi av instrumentforumene, og deltakelse er obligatorisk for studenter ved NMH gjennom alle fire år av bachelorstudiet.

De fleste musikkstudenter har derfor noe erfaring med å delta på mesterklasse, både som utøvende student og som tilhører. Men deltar studentene fordi det er obligatorisk eller fordi de mener de lærer noe gjennom deltagelse? Hva er det i så fall som motiverer dem til å delta? En grunn kan være mesterklassens nære forbindelse med konserten, som gjerne framheves som omdreiningspunkt i studiet for musikkstudenter (Nielsen, 1998; Hanken, 2008). Ved å delta på mesterklasse får studentene øvd seg på det å spille konsert, og de får tilbakemelding på hvordan framføringen fungerte fra en mester og kanskje også fra medstudenter (Hanken, unpubl.) Det kan være at studentene mener de lærer mye av mesterens råd og innspill, og at det er en årsak til at de ønsker å spille på mesterklasse. Det spesielle med mesterklassen, i forhold til en individuell hovedinstrumenttime, er at det er tilhørere til stede. Hvordan oppfatter studentene det å motta undervisning foran en gruppe tilhørere? Hvordan påvirker det læringssituasjonen? “It is a master class when the teaching benefits the audience about as much as it does the student performing”, uttalte en av mesterne i Ingrid M. Hankens undersøkelse (unpubl.). Mener studentene det er mye å lære gjennom å delta som tilhører på mesterklasse? Hva er det i så fall ved situasjonen og mesterens veiledning som fremmer eller eventuelt hindrer denne læringen? Studentene deltar

som nevnt ovenfor på mesterklasser ukentlig gjennom hele bachelorstudiet. Opplevs det som en relevant forberedelse for det livet de ser for seg som utøvende musikere? Det er temaer som de nevnt ovenfor denne oppgaven søker å belyse. Ved å vite mer om hvordan studentene opplever mesterklassen, vil NMH og andre lignende institusjoner ha et bedre grunnlag for å utvikle mesterklassen videre.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valget av mesterklasse som undersøkelsesfelt henger sammen med min egen bakgrunn som klaverstudent ved NMH, der jeg gjennom fire år deltok ukentlig på mesterklasser i regi av klaverforum. Av og til var mesterklassene inspirerende, ga meg nye måter å øve på og ny kunnskap om komponister og musikepoker. Andre ganger følte jeg meg ekskludert fra situasjonen ved at mesteren bare henvendte seg til studenten som spilte, snakket lavt og gjorde det vanskelig å lære noe som tilhører. I løpet av disse årene observerte jeg også ulike student- og mestertyper. En student nektet for eksempel å gjøre noe av det mesteren sa, og mente hennes tolkning fungerte utmerket som den var. En italiensk mester valgte en latterliggjøringsstrategi som formelig knuste studenten som spilte, mens andre mestere brukte all tiden på å fortelle historier fra eget liv. Opplevelser som dette fikk meg til å stille spørsmål om hva som kan være studenters motivasjon for å spille når de ikke ser ut til å være interessert i mesterens innspill, og hvorfor studenter ønsker å spille på mesterklasse når de risikerer å bli “knust” av mesteren. Det hadde også betydning at det for tiden pågår et internasjonalt forskningsprosjekt som belyser mesterklassen fra ulike synsvinkler. Prosjektet omfatter en spørreundersøkelse gjennomført på Guildhall School of Music and Drama (GSMD) om studenters oppfatning av mesterklassens verdi og hensikt i utdannelsen (Creech m.fl., 2009) og en teoretisk studie og en kvalitativ intervjuundersøkelse rundt ulike mesteres perspektiver på mesterklassen (Hanken 2008, unpubl.). Jeg så det slik at denne oppgaven, med en kvalitativ tilnærming til studentenes opplevelser og erfaringer av mesterklassen, kunne belyse et område som de to andre empiriske undersøkelsene ikke behandlet, og forhåpentligvis bringe nyttig kunnskap til den eksisterende og pågående forskningen om mesterklasse.

1.3. Problemstillinger

Siden det er gjort lite forskning rundt studenters perspektiv på mesterklasse tidligere, ønsket jeg å gjøre en eksplorerende undersøkelse av feltet. Mitt formål med undersøkelsen har vært å undersøke studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til deltagelse på mesterklasse, et vidt utgangspunkt som jeg har konkretisert i følgende tre problemstillinger:

1. Hvilket læringspotensiale oppfatter studentene ligger i mesterklassen, og hva er deres motivasjon for å delta?
2. Hvilke normer og forventninger knyttet til deltagelse oppfatter studentene ligger i mesterklassen?
3. Hvilken funksjon oppfatter studentene mesterklassen har i musikerutdanningen?

Jeg ønsker å undersøke studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til både det å spille på mesterklasse og det å være tilhører. Den første problemstillingen forholder seg nært til studentenes konkrete opplevelser og erfaringer med å delta på mesterklasse. Jeg vil her belyse hva studentene mener de lærer gjennom deltagelse, hva som motiverer dem til deltagelse og eventuelt hva som gjør at de ikke er motiverte for å delta. Med den andre problemstillingen vil jeg gå forbi det praksisnære, og fokusere på de normene studentene mener eksisterer i mesterklassen og hvordan det kan påvirke de forventningene som stilles til dem som deltagerne. Sentrale spørsmål vil her være hvilken rolle studentene oppfatter at den utøvende studenten bør gå inn i, hvilken rolle tilhørerne har og bør ha, og hvordan ulike mestere påvirker de rollene som tilbys de to andre aktørene. Den tredje problemstillingen fokuserer på hvordan studentene oppfatter mesterklassens funksjon i musikerutdanningen. Det går både på hvilken funksjon mesterklassen spiller i den enkelte students liv, altså hvordan studentene bruker mesterklassen i sin musikalske utvikling, og hvilken funksjon mesterklassen har i selve musikerutdannelsen.

1.4. Avgrensning og begrepsdefinisjoner

Denne oppgaven skal undersøke en praksis som befinner seg innenfor høyere musikkutdanning, og som inngår som en del av studentenes hovedinstrumentundervisning. Inspirert av Klaus

Nielsens avhandling (1998) og Ingrid M. Hankens forskningsprosjekt (2008, unpubl.), valgte jeg å bruke Jean Lave og Etienne Wengers situerte læringsteori (1991) som et teoretisk utgangspunkt for å analysere hvordan mennesker lærer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Det ble derfor relevant å studere en fast gruppe studenter som kunne forventes å utgjøre et slikt fellesskap. Valget falt på pianistene, i og med at jeg selv er pianist og har god kjennskap til denne gruppen. I en mer omfattende oppgave ville det vært interessant å studere to instrumentgrupper, for å kunne si noe om forskjeller og ulikheter, men det vil det ikke være rom for i denne omgang. Jeg har valgt å utføre intervjuundersøkelsen blant studenter på bachelorstudiet, da mesterklassene på bachelorstudiet arrangeres for spesifikke instrumentgrupper, mens det på masterstudiet er felles mesterklasser for alle instrumentene.

Sentrale begreper i denne oppgaven er *mesterklasse*, *studenter*, *tilhørere*, *mester* og *praksisfellesskap*.

Når informantene omtaler *mesterklasse* i intervjuene, bruker de det engelske ordet *master class* som er den vanlige benevnelsen blant studentene ved NMH. Jeg har i oppgaven valgt å bruke det norske ordet *mesterklasse*, da jeg ikke opplever at meningsinnholdet skiller seg fra det engelske ordet. Mesterklassebegrepet er ikke eksklusivt for musikkverdenen, men brukes innenfor en rekke andre områder, som teater, regissering og matlaging. Selve ordet *mesterklasse* henviser til at det er en mester i sitt fag som underviser en klasse, altså flere enn én person. Innenfor musikk brukes begrepet til å beskrive alt fra mesterklasser som holdes av internasjonale stjerner som tiltrekker seg et eksternt publikum, til det som kalles “klassetimer”, der en hovedinstrumentlærers studenter spiller for hverandre og mottar tilbakemeldinger av læreren og medstudentene. Mellom disse ytterpunktene har vi de mesterklassene som arrangeres i regi av instrumentalforumene, der deltagerne er studenter som deler instrument eller instrumentgruppe, og mesteren er en internt ansatt eller eksternt innhentet musiker. Studentene omtaler dette både som *forum*, *master class* og *interpretasjon*, da mesterklassene arrangeres i regi av klaverforum, og interpretasjonsfaget er en del av forum. Det er denne varianten jeg omtaler når jeg videre i oppgaven bruker begrepet *mesterklasse*. Uavhengig av mesterens status, nivå på studenten som spiller og hvem tilhørerne er, har mesterklasser en del fellestrekk, som nevnt under pkt. 1.1. Den starter bortimot alltid med at en student spiller gjennom et forberedt stykke for et publikum og mesteren, og fortsetter med en undervisningsdel der mesteren tar tak i sider ved studentens spill som kan forbedres. Hvordan mesteren velger å legge opp dette er derimot forskjellig fra situasjon til situasjon og fra mester til mester. Noen velger å undervise som om det var en

individuell time, andre bruker studentens framførelse som utgangspunkt for å holde en forelesning om et tema relatert til det framførte stykket og noen spør tilhørerne om deres oppfatninger av stykket som ble framført. Mesterne bruker mangfoldige virkemidler for å formidle sine intensjoner til studenten som spiller og til tilhørerne. Hanken (2008) beskriver virkemidler som bruk av verbalt språk, metaforer, demonstrasjon gjennom å spille på instrumentet eller synge, dirigere og fortelle historier.

Studenter er i denne sammenheng personer som tar bachelorstudiet i utøving, med studieretning klassisk og klaver som hovedinstrument. For å beskrive den studenten som spiller for mesteren på mesterklassen vil jeg bruke *studenten som spiller* eller *den utøvende studenten*, i motsetning til *tilhørerne*, som beskriver de studentene som sitter i salen under en mesterklasse. Som nevnt under pkt. 1.1. er tilhørerne en gruppe som også bør gis muligheter til å lære noe gjennom å delta på mesterklasse. De er altså ikke å betrakte som en passiv gruppe som sitter utenfor og bare observerer situasjonen.

Mesteren er personen som leder mesterklassen og gir veiledning til studentene som spiller. Personen er som regel en profesjonell musiker med samme hovedinstrument som deltagerne, men kan også spille et annet instrument, være dirigent, teaterinstruktør eller ha andre kvaliteter som deltagerne kan ha nytte av.

Praksisfellesskap er et begrep fra Lave og Wenger (1991), og betegner en gruppe mennesker som deler et repertoar, inngår i gjensidige relasjoner og føler et felles ansvar for virksomheten (Wenger, 1998:90). Klaverstudentene ved NMH kan sees på som et slikt praksisfellesskap, der det vil eksistere en del felles oppfatninger av hvilke normer og verdier som er viktige for praksisen. Jeg vil bruke begrepet praksis som et synonym til praksisfellesskap. Dette er noe jeg vil komme tilbake til under pkt. 2.3. om situert læring.

1.5. Tidligere forskning

Selv om mesterklasse er en vanlig undervisningsform innenfor høyere musikkutdanningsinstitusjoner over store deler av den vestlige verden, har jeg funnet relativt lite forskning om denne undervisningsformen. Det er derimot gjennomført flere interessante prosjekter rundt den individuelle hovedinstrumentundervisningen, slik den organiseres på høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Da mesterklasse er en form for hovedinstrumentundervisning, men med tilhørere, kan denne forskningen være relevant for dette prosjektet. Videre er

hovedinstrumentundervisningen og mesterklasser en sentral del av aktiviteten ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner, og det er derfor naturlig å se på forskningsprosjekter fra dette feltet. Kjennetegn ved institusjonstypen og den tilhørende kulturen kan si noe om de verdiene og mekanismene som eksisterer innenfor høyere musikkutdanning, og som dermed vil prege aktivitetene som foregår på institusjonen. Det følgende er ikke et forsøk på å beskrive all forskning knyttet til høyere musikkutdanning, hovedinstrumentundervisning og mesterklasse, men ment som en presentasjon av de studiene som har hatt betydning for denne oppgaven.

1.5.1. Tidligere forskning på høyere musikkutdanning

Henry Kingsbury utga i 1988 *Music, Talent and Performance*, resultatet av deltakende observasjon over et lengre tidsrom ved et musikkonservatorium i USA. Kingsbury problematiserer begrepet talent, og hvordan opplevelsen av å ha talent så ut til å ha stor påvirkning på studentenes selvoppfatning som musikere. Under sitt opphold fulgte Kingsbury en serie mesterklasser, der han blant annet la merke til en åpenbar forskjell i hvordan mesteren henvendte seg til de talentfulle og de mindre talentfulle studentene. Denne forskjellsbehandlingen mente Kingsbury var med på å produsere og opprettholde sosial makt (Kingsbury, 1988:103). Videre trekker han fram relasjonen mellom hovedinstrumentlærer og student som det viktigste omdreiningspunktet for studentene, og som et spesielt kjennetegn ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner.

Bruno Nettls bok (1995) er basert på etnomusikologiske refleksjoner over det forfatteren oppfatter er den rådende kulturen innenfor høyere musikkutdanning. Blant annet mener han det eksisterer en heltedyrkelse av de avdøde komponistene som gjør at de er umulig å kritisere (ibid:15). Dette fører blant annet til at partituret får en autoritetsposisjon i forhold til tolkning av verket, slik Kingsbury (1988:87) også beskriver ut fra sine observasjon av mesterklasser. Nettl gir videre interessante beskrivelser av betydningen av å ha studert hos kjente lærere, da dette betyr at man har blitt ansett som talentfull (Nettl, 1995:71). Beskrivelsen av artister i et konsertprogram er et eksempel på dette, der noe av det første som nevnes er de lærerne personen har studert hos. Det kan tenkes at det også gir prestisje å kunne skrive at man har deltatt på mesterklasser med kjente musikere. I forhold til denne oppgaven vil det videre kunne være relevant å undersøke hvilken rolle partituret spiller i mesterklassen.

1.5.2. Tidligere forskning på hovedinstrumentundervisning

De siste ti årene er det gjennomført flere empiriske undersøkelser på individuell hovedinstrumentundervisning på høyere musikkutdanning som har gitt verdifull innsikt i feltet (bl.a. Nielsen 1998; Nerland 2003). Begge disse undersøkelsene omhandler hovedinstrumentundervisning, men gir også verdifull kunnskap om de andre kontekstene musikkstudenter deltar i og om kulturen ved musikkutdanningsinstitusjoner.

Monika Nerland (2003) har, gjennom videoopptak av instrumentaltimer og intervju med tre lærere og deres studenter, gjort en analyse av hvordan instrumentalundervisningen kan forholde seg til de andre praksisene studentene og lærerne deltar i, og hvilke rom for læring som konstrueres i møte mellom lærer og student. Som Kingsbury, framhever også Nerland relasjonen mellom student og hovedinstrumentlærer som sentrum i studiet (ibid:65). Denne relasjonen betegner hun som asymmetrisk, der lærerens autoritet fungerer som en produktiv læringsressurs og er ønsket fra studentens side (ibid:223). Videre mener Nerland at den rollen læreren inntar åpner opp og gjør tilgjengelig “ulike læringsrom for studentene” (ibid:220). Gjennom oppgavens andre problemstilling ønsker jeg å undersøke hvordan studentene oppfatter mesterens autoritet på mesterklasse og sin egen rolle i forhold til dette.

Den andre undersøkelsen som er av interesse for denne oppgaven er Nielsens avhandling (1998), en kvalitativ intervju- og observasjonsundersøkelse utført på Musikkonservatoriet i Århus. Nielsen tar teoretisk utgangspunkt i Lave og Wengers teori om situert læring for å analysere hvordan klaverstudenter lærer det de gjør. Studentene i hans undersøkelse ga uttrykk for at hovedinstrumentundervisningen var årsaken til at de gikk på musikkonservatoriet, og Nielsen mener dette kommer av hovedinstrumenttimenes nære sammenheng med konserten (ibid:122). Han beskriver konserten som “the tip of the iceberg” ved at den gir retning for læringsaktivitetene lang tid i forveien (ibid:176). En av disse læringsaktivitetene kan være deltagelse på mesterklasse. Da mesterklassen har flere fellestrekk med konserten vil det være interessant å se hvordan informantene i denne oppgaven ser mesterklassens funksjon, sammenlignet med Nielsens beskrivelser av konsertens funksjon for studentene. Musikkonservatoriet i Århus virker ut fra Nielsens beskrivelser å ha flere fellestrekk med NMH, og hans avhandling kan derfor fungere som et referansegrunnlag for denne oppgaven.

Hovedinstrumentundervisningen blir i begge de refererte undersøkelser beskrevet som en form for mesterlære, ettersom:

...faget læres gjennom veiledet deltakelse i musikalske praksiser, og yrkesutøvelsen gjøres transparent eller tilgjengelig for nye utøvere gjennom muligheten til å observere praktisering av yrket blant annet gjennom lærernes musikerpraksis og medstudenters virksomhet (Nerland, 2003:65).

Mesterklasse er en av de musikalske praksisene ved NMH der yrkesutøvelsen gjøres transparent for studentene, og der de gis muligheter til å observere både profesjonelle musikere og medstudenter. Således er den en viktig arena i musikerutdannelsen. Jeg har derfor valgt å bruke mesterlære som en teoretisk innfallsvinkel til å undersøke mesterklassen, noe jeg vil beskrive nærmere i neste kapittel.

1.5.3. Tidligere forskning på mesterklasse

Mens det i de senere år har vært forsket en del på individuell hovedinstrumentundervisning slik den foregår på høyere musikkutdanning er mesterklasse fremdeles et relativt utforsket felt. Hanken (2008) påpeker paradokset i at mesterklasse innehar en sentral plass i de fleste høyere musikkutdanningsinstitusjoner, samtidig som man har veldig liten forskningsbasert kunnskap om hva denne undervisningsformen innebærer for de ulike deltakerne. Jeg vil i det følgende avsnittet presentere noe av den litteraturen som finnes på feltet, deriblant to erfaringsbaserte artikler (Weekre, 2002; Lalli, 2004) og fire forskningsbaserte undersøkelser (Schön, 1987; Ruhleder og Stoltzfus, 2000; Hanken, 2008, unpubl.; Creech m.fl., 2009).

I *Educating the reflective practitioner* (1987) beskriver Donald A. Schön hvordan yrkesutøvelse læres gjennom å ta reflekterte valg under praksis og gjennom refleksjon rundt praksis (*reflection-in-action* og *reflection-on-action*) (ibid:26). På grunnlag av observasjon og analyse av ulike læringskontekster, deriblant en mesterklasse innenfor musikk, viser han hvordan en lærer kan bruke ulike modeller for å veilede studenten. Den første, *follow me!*, forekommer når læreren ser det som sin oppgave å vise vei for studenten, og mener det er studentens oppgave å imitere han (ibid:214). Læringsaktivitetene blir da hovedsaklig observasjon, studentens imitasjon og lærerens korreksjon. Når læreren derimot ser det som sin oppgave å hjelpe studenten med å utvikle sine egne ideer, betegner Schön det *joint experimentation* (ibid:213). Dette er begreper som vil være nyttig i analysen av mesterklassen, da lærerens valg av metode vil kunne ha stor betydning for studentenes lærings- og handlingsrom.

Karen Ruhleder og Fred Stoltzfus (2000) har skrevet om mesterklassens "etikette" der de ut fra observasjon av mesterklasser i direksjon analyser den komplekse interaksjonene

som foregår på en mesterklasse. Forfatterne beskriver mesterklassesituasjonen som en dualistisk improvisasjon der aktørene må improvisere ut fra den andres reaksjoner og utspill (ibid:189). Ruhleder og Stoltzfus mener det eksisterer en taus kontrakt mellom mester og student der studenten bør legge sine egne meninger til side og stille seg åpen for mesterens forslag. For mesteren er det viktig å balansere oppmerksomheten sin mellom utøvere og tilhørere og være følsom for når det er på tide å bytte innfallsvinkel eller gå videre. For tilhørerne ligger det i etiketten å være støttende, også overfor medstudentene som er på et lavere nivå enn seg selv. Denne artikkel har innvirket på mitt valg om å rette fokus mot de normene studentene opplever ligger i mesterklassen, og det vil kunne være aktuelt å sammenligne studentenes uttalelser med det Ruhleder og Stoltzfus fant i sin analyse.

Richard Lalli (2004) har også beskrevet mesterklassens “etikette”, men ut fra personlige erfaringer med undervisningsformen. Lalli framhever viktigheten av at studenten må være åpen for mesterens forslag, legge sine egne synspunkter til siden og la det være opp til mesteren og stille spørsmål.

Hornisten Frøydis R. Weekres artikkel (2002) baserer seg på årelang erfaring som mesterklassedeltager- og holder. Hun mener mer instrumentalundervisning burde være offentlig, da hun ser at mesterklassen har stor nytteverdi for tilhørerne gjennom økt repertoarkunnskap, innsikt i andre problemløsninger og trening i å formulere seg konstruktivt om andres spill. Hun foreslår blant annet at studenter med store tekniske problemer kan plasseres sist i økten, siden det ikke er så interessant for andre studenter å høre på (ibid:64).

Jeg vil til slutt presentere de to forskningsprosjektene med størst nærhet til denne oppgaven, Hanken (2008, unpubl.) og Andrea Creech m.fl. (2009). Hanken har så langt skrevet to artikler, der den ene (2008) er en bakgrunnsartikkel som redegjør for hva en mesterklasse er og hvilke spørsmål som kan være interessante å belyse. Som teoretisk perspektiv peker hun på Albert Banduras sosiale læringsteori (Bandura, 1977a) og situert læringsteori (Lave og Wenger, 1991) som et mulig utgangspunkt for å analysere den læringen som foregår på mesterklasser. Den andre artikkelen (Hanken, unpubl.) er en framstilling og diskusjon av mesternes perspektiv på mesterklassens læringsutbytte for studentene. Mesterne nevner her at mesterklasse innehar et stort læringspotensiale, både for den utøvende studenten og tilhørerne, men at studentens modenhet og kompetansenivå er avgjørende for hvor stort dette læringsutbyttet blir. Videre beskrives fordeler som muligheten til å skrive CV gjennom deltagelse på mesterklasser med høy prestisje og det positive konkurransemiljøet som kan skapes på institusjonen gjennom

mesterklassene (ibid). Artikkelen er relevant for denne oppgaven ved at den gir et perspektiv på mesterklasse fra “andre siden av bordet”, og kan i forhold til denne oppgaven si noe om likheter og ulikheter i oppfatning av mesterklasse blant mestere og studenter. Den har også vært viktig i forhold til valg av problemstillinger og denne oppgavens teoretiske utgangspunkt.

Som nevnt under pkt. 1.2. har Creech m.fl. (2009) utført en spørreundersøkelse på GSMD for å undersøke hvilken verdi og hensikt deltakelse på mesterklasser har for konservatoriestudenter. 37 studenter svarte på undersøkelsen, fordelt på ulike instrumentgrupper der alle hadde tidligere erfaringer med å delta på mesterklasse. Respondentene var motivert for å spille på mesterklasser for å få råd om teknikk, om musikalsk interpretasjon og få inspirasjon. Det er et problem på GSMD at studentene ikke møter opp som tilhørere, og respondentene mente årsaken til dette blant annet var at medstudentene ikke ser læringspotensialet i å være tilhører, og mener de er for “viktige” til å innse at de kan lære noe av sine medstudenter. Undersøkelsen er relevant for denne oppgaven ved at den har samme undersøkelsesfelt, studenter ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon, og ved at den har frembrakt kvantitative resultater som kan være interessante å sammenligne denne oppgavens kvalitative resultater opp mot. En svakhet er etter min oppfatning at artikkelen ikke skiller mellom perspektivet til studenten som spiller og tilhørerne når den beskriver studentenes opplevelse av læringsutbytte. Det gjør det vanskeligere å bruke artikkelen som referansegrunnlag for mine egne funn.

1.6. Disposisjon av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet for denne oppgaven. For å belyse hvordan tilhørerne lærer av deltagelse på mesterklasse har jeg valgt å bruke Albert Banduras sosiale læringsteori, Lave og Wengers situerte læringsteori og teori om mesterlære. Dette er et teoretisk utgangspunkt som gir mulighet for å analysere hvordan personer lærer gjennom handling og gjennom observasjon av andre. Jeg vil også bruke Banduras teori om mestringsforventninger for å vise hva som kan påvirke studentenes motivasjon for å delta på mesterklasser.

I kapittel 3 vil jeg beskrive valg av forskningsdesign, intervjuprosessen, analysen og oppgavens validitet og reliabilitet. Jeg vil også gjøre rede for min forforståelse for emnet, slik at leseren gis mulighet til å se hvordan jeg som forsker kan ha hatt innvirkning på resultatene.

Kapittel 4 vil belyse og drøfte oppgavens første problemstilling: *Hvilket læringspotensiale oppfatter studentene ligger i mesterklassen, og hva er deres motivasjon for å delta?* Dette vil gjøres fra den utøvende studentens perspektiv og fra tilhørernes perspektiv.

Kapittel 5 tar for seg oppgavens andre og tredje problemstilling: *Hvilke normer og forventninger knyttet til deltagelse oppfatter studentene ligger i mesterklassen og hvilken funksjon oppfatter studentene mesterklassen har i musikerutdanningen?* Her vil jeg trekke inn mesterklassens “etikette”, og hvilken funksjon mesterklassen kan spille i musikerutdanningen.

Kapittel 6 vil fungere som en sammenfatning av oppgavens resultater, i tillegg til at jeg her vil trekke fram noen interessante temaer fra intervjumaterialet til diskusjon. Jeg vil også se på mesterklassens muligheter, og alternative måter å organisere den på. Til slutt vil jeg si noe om oppgavens generaliserbarhet og gi forslag til videre forskning.

KAP 2: Teoretisk perspektiv

2.1. Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere de teoriene jeg har valgt for å belyse oppgavens problemstillinger. Det er hovedsaklig to ulike teorier som har vært viktige for meg i utarbeidelsen av problemstillingene og i analysearbeidet. For det første har Albert Banduras sosiale læringsteori hjulpet meg med å forstå hvordan mennesker lærer gjennom observasjon av andre (Bandura 1977a). Teorien er også gunstig for å belyse studentenes motivasjon for å spille på mesterklasser, da den beskriver hvordan mestringsforventninger utvikler seg og påvirker en persons motivasjon (Bandura, 1977a, 1977b) Jeg har videre, som nevnt under pkt. 1.4. valgt å bruke Lave og Wengers teori om situert læring, en teori som inneholder analyseredskaper for å studere hvordan mennesker tilegner seg ferdigheter og utvikler en yrkesidentitet gjennom deltagelse i praksis. Under dette vil jeg også se på hvordan mesterklassen kan ses som en del av en mesterlæreorganisering.

2.2. Sosial læringsteori

Banduras sosiale læringsteori er en forklaringsmodell for hvordan vår atferd påvirkes av både personlige, sosiale og samfunnsmessige faktorer, og hvordan mye av vår atferd læres gjennom å observere andre utføre handlingen og få respons på den (Bandura, 1977a:12). Dette står i kontrast til behavioristene som mener mennesket kun lærer gjennom å erfare respons på egne handlinger. “The capacity to learn by observation enables people to acquire large, integrated patterns of behaviour without having to form them gradually by tedious trial and error” (ibid:12). Bandura hevder til og med at læringseffekten for de som observerer kan være større enn for personen som utfører handlingen, da de som observerer lettere kan se helheten og sammenhengen i situasjonen, mens den som observeres har et større press på seg og kan få konsentrasjonen forstyrret av elementer som stress (ibid:122). Dette kan være tilfellet for tilhørerne på en mesterklasse, da de har mulighet til å observere helheten i det som skjer uten å føle noe prestasjonspress på seg (Hanken, 2008). Bandura mener vi lærer mer effektivt gjennom observasjon når vi identifiserer oss med personen, eller *modellen*, som utfører handlingen (Bandura, 1977a:24). Tilhørerne på mesterklasse er ofte selv studenter, som selv kanskje har

spilt, og i alle fall skal spille på mesterklasse i framtiden. Dette taler for at observasjonslæring kan være effektiv for tilhørerne på en mesterklasse. Observasjonslæring er likevel ikke noe som skjer av seg selv, den krever både gode modeller og egeninnsats fra den som observerer (ibid).

2.2.1. Observasjonslæring

På en mesterklasse får studentene anledning til å observere en mester på nært hold, høre personen dele sine musikalske ideer og lytte til hvordan han eller hun velger å tolke et stykke. Samtidig har tilhørerne mulighet til å observere en medstudent framføre et stykke og motta undervisning av en mester. Det er potensielt mye å lære av dette, men det er ikke noe som skjer automatisk, det krever både fokus og konsentrasjon fra tilhørernes og den utøvende studentens side. Bandura mener det er fire ulike betingelser som må være til stede for at observasjonslæring skal forekomme.

1) Oppmerksomhet

For det første må den som skal lære noe være oppmerksom på modellen (Bandura, 1977a:24). Det øker innlæringen og vite på forhånd man skal se etter, og det kan hjelpe om mesteren presiserer hva studenten skal være oppmerksom på, eller gjør det ekstra tydelig med mimikk eller kroppspråk (ibid). For å få med seg detaljene i demonstrasjonen er det videre gunstig med kjennskap til situasjonen. Her har deltagere på mesterklasse gode forutsetninger, da de gjerne spiller samme instrument som mesteren og den utøvende studenten, kanskje kjenner stykket og komponisten godt fra før og er kjent med undervisningsformen.

Et annet moment er at personen må ønske seg de kvalitetene modellen innehar. Mesterklasseholderen er gjerne en anerkjent musiker og et forbilde for studentene. Det er dermed sannsynlig at de vil være motivert for å få med seg så mye som mulig av mesterens tips og ideer. Om den utøvende studenten oppleves som et forbilde vil variere ut fra hvordan hver enkelt tilhører vurderer seg selv sammenlignet med personen som spiller. Kanskje mener noen, som respondentene i Creech m.fl. sin undersøkelse (2009), at de ikke har noe å lære fra medstudenter, og derfor hovedsaklig fokuserer sin oppmerksomhet på mesteren.

2) *Hukommelse*

Andre fase er å gjenkalle handlingen i hukommelsen, og gjerne gjennomgå den mentalt hvis man ikke har mulighet til å gjenskape den med det samme (Bandura, 1977a:25). På en mesterklasse sier gjerne mesteren noe generelt om hvordan man kan forholde seg til visse typer utfordringer i stykket, slik som frasering innenfor romantisk musikk eller hvordan man raskt kan forflytte hånden på klaveret. Hvis studentene er oppmerksom på det som foregår kan man plukke opp flere strategier, som man så kan prøve ut på øverommet. Her kan det hjelpe å gjøre notater i partituret, eller skrive ned momenter man mener er viktige for å klare å utføre handlingen i etterkant.

3) *Gjennomføring*

Å reprodusere aktiviteten er den tredje fasen. Studenten som spiller får som regel prøve ut mesterens forslag med det samme og får øyeblikkelig korreksjon på sine forsøk. Tilhørerne må prøve det ut i etterkant av mesterklassen, uten veiledning fra mesteren, og det kan da ofte være vanskelig å vite hva som skal til for å få til bevegelsen korrekt. Bandura framhever at det er viktig med tålmodig øving og selvkorreksjon, noe som kan øke sjansen for mestring av oppgaven (ibid:28).

4) *Motivasjon*

Banduras poeng, noe av det som skiller hans sosiale læringsteori fra behavioristisk tenkning, er at personer ikke utfører alle innlærte ferdigheter. Personens motivasjon er det som avgjør om en ferdighet utføres eller ikke: "Those behaviors that seem to be effective for others are favored over behaviors that are seen to have negative consequences" (ibid:28). Tilhørerne på en mesterklasse legger merke til hva den utøvende studenten får kritikk for og hva som framheves som positivt, og dette kan ha påvirkning på om de selv vil ønske å gjøre det samme som den utøvende studenten. Dette kaller Bandura *vikarierende forsterkning* (Bandura, 1977a). For eksempel vil en student sannsynligvis være motivert for å lære stykkene sine utenat hvis han observerer medstudenter få positiv tilbakemelding på dette. Mesterklasse kan også fungere som en arena der studentene blir møtt med kravene som stilles til en profesjonell musiker og de kriteriene som stilles til en god musikkframførelse (Hanken, unpubl.). Motivasjonen for å utføre ferdigheten kan også øke ved at studentene mottar positiv tilbakemelding fra omverdenen når de selv forsøker å utføre den, altså gjennom *ytre forsterkning*. På grunn av evnen til *indre*

forsterkning er ikke alltid ytre forsterkning nødvendig for at studenten skal vite om en ferdighet var godt utført (Bandura, 1977a:130). Musikkstudenter er ofte svært kritiske til sitt eget spill, noe som er nødvendig i og med at de tilbringer mye tid på egenøving, der de må fungere som sin egen lærer (Nielsen, 2004:35).

I og med at mesterne gjerne er personer studentene ser opp til og ønsker å spille som, vil de ha sterk påvirkningskraft som rollemodeller. De holdningene som formidles på mesterklasse kan derfor ha betydning for de holdningene studentene selv utvikler, for eksempel i forhold til syn på musikk, holdning til å spille på konsert og om livet som musiker.

2.2.2. Mestringsforventninger og motivasjon

Banduras teori om mestringsforventninger, *self-efficacy theory*, kan forklare en persons motivasjon i møte med en oppgave (Bandura, 1977b). Når en student for eksempel står ovenfor valget om å spille på en mesterklasse eller ikke, mener Bandura personens forventninger om å mestre oppgaven er av stor betydning:

“Efficacy-expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts” (ibid:194).

Hvis en student har lave mestringsforventninger i forhold til det å opptre foran et publikum, kan man få en situasjon der personen riktignok melder seg på og øver fram mot den, men velger å trekke seg når det nærmer seg fordi han eller hun ikke føler seg klar, kanskje har vært litt syk eller har fått tilbud om en jobb på samme tidspunkt som mesterklassen. En student med høye mestringsforventninger knyttet til å spille på mesterklasse vil derimot øve godt fram mot mesterklassen og gjennomføre den, selv om det skulle komme en liten forkjølelse. Men hvis den opprinnelige mesteren ble byttet ut med en annen studenten ikke mente han kom til å lære noe av, kan det hende personen likevel hadde valgt å trekke seg. Dette kan ha å gjøre med personens forventninger om resultat, det Bandura kaller *outcome expectations* (ibid:193). En person kan altså ha høye mestringsforventninger i forhold til oppgave, men likevel velge å ikke utføre den hvis det forventede resultatet av oppgaven ikke er fristende.

Bandura mener det finnes fire kilder til mestringsforventning, der den sterkeste er *autentiske mestringserfaringer* som utgjøres av personens egne erfaringer med å mestre en oppgave (ibid:195). Suksess øker mestringsforventningene, mens gjentatte nederlag svekker

dem, og spesielt vil dette være tilfellet hvis det skjer tidlig i innlæringsprosessen (ibid). Hvis en student har negative opplevelser med å opptre på mesterklasse de første gangene personen deltar, er det sannsynlig at vedkommende vil utvikle lave mestringsforventninger i forhold til å spille på mesterklasse i framtiden. Samtidig oppleves ikke alltid det som ser ut som en suksess eller et nederlag på samme måte av personen selv. Dette har å gjøre med personens attribusjon av resultatet, altså "hvordan individets forklaringer, rettferdiggjøring og unnskyldninger virker inn på motivasjonen" (Woolfolk, 2004:278). Et resultat kan tilskrives i forhold til om årsaken ligger i eller utenfor personen selv, om årsaken er stabil eller kan endre seg og om personen selv kan kontrollere årsaken (Weiner 1992, i: Woolfolk, 2004:278). Attribusjon har påvirkning på mestringsforventningene, men mestringsforventningene påvirker også hvordan man tilskriver (Bandura, 1977b:200). Hvis en student alltid har hatt vellykkede opptredener på mesterklasse, men så opplever å mislykkes vil personen sannsynligvis tilskrive det til liten innsats, som er kontrollerbart, eller faktorer utenfor seg selv, som et dårlig instrument eller en mester som ikke skjønnte hva han eller hun mente. Det vil da ikke ha en negativ effekt på personens mestringsforventninger. Hvis derimot en person med flere erfaringer med å mislykkes på mesterklasse enda en gang opplever at gjennomspillingen går langt fra så bra som det burde, vil personen sannsynligvis tilskrive det til stabile, ukontrollerbare faktorer som har med personen selv å gjøre, som mangel på talent. Det vil da bidra til å svekke personens allerede lave mestringsforventninger.

Å observere andre mestre en situasjon, *vikarierende mestrings erfaringer*, kan og ha effekt på en persons mestringsforventninger (ibid:197). Hvor effektiv denne kilden er avhenger av i hvilken grad personen identifiserer seg med modellen som utfører handlingen, og om handlingen får et tydelig resultat. Å se en medstudent lykkes med gjennomspillingen og undervisningsdelen kan altså påvirke tilhørernes mestringsforventninger positivt hvis de identifiserer seg med den utøvende studenten og anser seg selv som omtrent like dyktige eller dyktigere. En mester er gjerne like kritisk mot viderekomne studenter som til studenter på et lavere nivå, noe som kan gjøre det vanskelig for tilhørerne å vurdere om utførelsen blir vurdert av mesteren som god. Likevel kan det være små nyanser, som Kingsbury mente å se i de mesterklassene han observerte, mellom mesterens kommentarer de talentfulle og de mindre talentfulle studentene (se pkt. 1.5.1.).

Den tredje kilden som kan ha betydning er *sosial overtalelse og oppmuntring* (ibid: 198). Den vil ha begrenset effekt da den ikke bygger på personlige erfaringer med å faktisk

mestre situasjonen, men kan likevel føre til at studenten legger ned mer innsats i forberedelsen og dermed øker sine sjanser for å lykkes med mesterklassen. Hvis en hovedinstrumentlærer bruker dette som en taktikk, er det viktig at studenten opplever å lykkes med det han eller hun er blitt oppmuntret til. Effekten av sosial overtalelse henger også sammen med hvilken troverdighet studenten opplever at personen har: “The more believable the source of the information, the more likely are efficacy expectations to change” (ibid:202)

Til sist mener Bandura at *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* vil kunne føre til endringer i en persons mestringsforventninger (ibid:198). Dette kan for eksempel skje hvis studenten opplever at musikkframførelsen svekkes av svette, skjelving eller negative tanker. Dette er kritisk for mestringsforventningene, fordi det er faktorer lokalisert til personen selv og som til en viss grad er ukontrollerbare. Å uroe seg for slike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i forkant kan føre til et mye høyere spenningsnivå enn det personen opprinnelig hadde i situasjonen, og føre til at personen begynner å unngå situasjonene der disse symptomene oppleves (ibid:199). Å framføre musikk foran et publikum er en situasjon som for mange gir stressreaksjoner, og dette kan igjen føre til at man begynner å unngå de situasjonene som krever dette, slik som mesterklasser, konserter og kanskje til og med instrumentaltimer. Ved å unngå prestasjonssituasjon over lengre tid får studentene heller ingen erfaringer med å mestre situasjonen, og slik vil mestringsforventningene fortsette å synke.

Banduras teori om utvikling av mestringsforventninger vil være relevant for denne oppgaven i forhold til å besvare den første problemstillingen om hva som er studentenes motivasjon for å delta på mesterklasse. Alle de fire kildene beskrevet ovenfor kan tenkes å spille inn på studentenes motivasjon i større eller mindre grad.

2.3. Situert læring

Begrepet situert læring er hentet fra Lave og Wengers bok *Situated Learning - Learning as legitimate participation* (1991). Selve begrepet henspiller på at læringen skjer *in situ*, det vil si i den konteksten kunnskapen skal anvendes i. Gjennom studier av ulike mesterlærerpraksiser over hele verden, slik som skredderlærlinger i Liberia og jordmødre i Yucatec, har de laget et begrepsapparat for å analysere hvordan læring av en profesjon og sosialisering til en profesjon kan foregå. Situert læring kjennetegnes av legitim, perifer deltakelse der deltakerne går fra å være nykommere til å mestre faget, og med det oppnå full deltagelse i praksisfellesskapet

(ibid:29). Jeg vil først si noe om hvordan læring skjer innenfor mesterlæretradisjonen, for så å bevege meg over til situert læring innenfor et praksisfellesskap.

2.3.1. Personsentrert og desentrert mesterlære

Som nevnt under pkt. 1.5.2. betegnes ofte den individuelle hovedinstrumentundervisningen som en form for mesterlære (Nielsen, 1998; Nerland, 2003), og det er dermed relevant å se på hvilken rolle mesterklassen kan spille innenfor denne mesterlæretradisjonen. Mesterlære har tradisjonelt vært den vanligste måten unge mennesker ble introdusert til et yrke på (Nielsen og Kvale, 1999:17). Også innenfor musikeropplæringen har dette vært en vanlig organisering, og er det til en viss grad i dag også. For eksempel studerte Franz Liszt hos Carl Czerny, som igjen var student av Ludwig van Beethoven og det er fremdeles viktig å studere hos lærere som selv har vært studenter av berømte pedagoger og musikere. Å kunne skrive på CV-en sin at man har studert hos anerkjente musikere gir en viss prestisje i musikkverdenen (Nettl, 1995:69). På høyere musikkutdanningsinstitusjoner er det vanlig at studenten “går i lære” hos den samme hovedinstrumentlæreren over en periode på flere år. Mesterlæretradisjonen har blitt kritisert for å være konserverende, lite nytenkende og kun føre til reproduserende læring, på grunn av dens fokus på observasjon og imitasjon (Nielsen og Kvale, 1999:25). Selv om musikkstudenter går hos én hovedinstrumentlærer over en lengre periode henter de også inspirasjon fra andre steder. Gjennom kammermusikkundervisningen, samtale og samspill med medstudenter og deltakelse på mesterklasse får de kjennskap til ulike perspektiver, og kan ut fra dette utvikle sine egne holdninger og oppfatninger.

Jeg har nå hovedsaklig snakket om den *personsentrerte mesterlæren*, der forholdet mellom lærer og student ses på som den viktigste læringsressursen og det er mesteren som gjør fagets standarder synlig for studenten (Nielsen og Kvale, 1999:21). Faget læres gjennom observasjon av mesteren, imitasjon, korreksjon og øving. En slik lærer har gjerne en sterk faglig og personlig autoritet, men der autoritet ikke må forveksles med det å være autoritær (Nerland, 2003:223) For at en slik undervisning skal fungere må studentene vise “tillit og vilje til å la seg lede” og det skapes slik et asymmetrisk forhold mellom lærer og student (ibid:140). I den sammenheng er det interessant at studentene i Nielsens undersøkelse var opptatt av at deres hovedinstrumentlærer hadde autoritet, og at de til og med dyrket den (Nielsen, 1998:134).

I en *desentrert mesterlære* er det studentens deltakelse i praksisfellesskapet som fører til læring, og fokus rettes derfor mot hvordan læringsressursene i praksisfellesskapet best kan organiseres og gjøres tilgjengelig for deltakerne (Nielsen og Kvale, 1999:22). Nielsen og Kvale (ibid:24) definerer mesterlære som “læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode”, og vektlegger slik den desentrerte forståelsen av mesterlære. Også innenfor denne varianten sees mesteren på som en kompetent person med stor faglig autoritet, men man åpner i tillegg blikket for de læringsressursene som kan ligge hos medstudenter, i selve institusjonen og i de redskapene man bruker innenfor praksisfellesskapet. Slike redskaper kan for eksempel være innspillinger og noteutgaver. Personsentrert og desentrert mesterlære er ikke å betrakte som skarpe motsetninger, men viser ulik oppfatning i synet på om kunnskapen er lokalisert hovedsaklig hos mesteren eller i praksisfellesskapet (ibid).

I tillegg til disse to variantene beskriver Nielsen og Kvale en “*stillasbyggende*” *mester*, som beskriver metoder en lærer bruker for å hjelpe studenten videre. Ordet er knyttet til Lev Vygotskys begrep om den *proksimale utviklingssonen* (Imsen, 1998:161) og beskriver hvordan læreren benytter seg av støttende strategier for å gjøre studenten i stand til å mestre ferdigheter på egen hånd, og slik lukke gapet mellom de ferdighetene studenten har og de kravene profesjonen setter (Nielsen og Kvale, 1999:22). Slik blir studenten gradvis i stand til å løse mer og mer komplekse oppgaver på egenhånd, og dermed bli mer selvstendige (ibid).

Nielsen og Kvale nevner fire hovedtrekk ved mesterlære (ibid:19): For det første foregår læringen i et praksisfellesskap der deltakerne går fra legitim, perifer deltakelse til å bli fullverdige medlemmer. Denne læringen skjer gjennom utførelse, den innebærer tilegnelse av faglig identitet, og evaluering skjer i praksis. Dette er kjennetegn som passer til det praksisfellesskapet mesterklassen er en del av. Å bli pianist er noe studentene lærer gjennom handling og deltakelse. De øver, observerer hovedinstrumentlæreren sin, får korreksjon, går på konserter, spiller kammermusikk og deltar på mesterklasser, for å nevne noe. Som nevnt under pkt.1.1. ligger det i mesterklassens tradisjonelle organisering at den utøvende studenten skal motta tilbakemelding på spillet sitt. Evalueringen skjer i praksisen foran medstudenter slik at de potensielt også kan lære noe av den tilbakemeldingen den utøvende studenten mottar. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hva som definerer mesterklassen som et praksisfellesskap, hvordan studentene går fra legitim, perifer deltakelse, og til slutt hvordan deltakelse i praksisfellesskapet også innebærer at studentene utvikler en faglig identitet.

2.3.2. Mesterklassen som praksisfellesskap

Jeg har allerede beskrevet klavermiljøet og mesterklassen som et praksisfellesskap, og i dette avsnittet skal jeg se på hvorfor det kan gi mening å bruke dette begrepet. Det finnes ingen entydig definisjon på hva et praksisfellesskap er og hva det dermed ikke er, men Lave og Wenger beskriver det blant annet som: “a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice” (Lave og Wenger, 1991:98). Wenger (2004:90) nevner tre dimensjoner som er med på å definere et praksisfellesskap. Det må for det første eksistere et *gjensidig engasjement* mellom medlemmene. Det innebærer at personer inngår i relasjoner med hverandre, og gjennom det finner “en unik plass og får en unik identitet” i praksisfellesskapet (ibid:93). Mesterklassene, slik de arrangeres ved NMH, er en slik arena der studentene ikke bare har mulighet, men også oppfordres til å engasjere seg i hverandre gjennom å gi tilbakemeldinger underveis på mesterklassen. De er også et sted der studentene får felles opplevelser som gjerne diskuteres i etterkant av mesterklassen.

Den andre dimensjonen er at medlemmene må oppfatte praksisfellesskapet som en *felles virksomhet*, der det som definerer praksisen er et resultat av meningsforhandling mellom medlemmene (ibid:95). I tillegg til den jevnlige kommunikasjonen rundt mesterklassen blant studentene, skal studentene gis mulighet til å evaluere undervisningen i løpet av studieåret (Norges musikkhøgskole, 2004/05:4). Her har studentene mulighet til å si hva de mener om faget anonymt, og disse tilbakemeldingene skal ideelt sett fungere som et utgangspunkt for å videreutvikle faget. I dette inngår det også at praksisfellesskapet er en del av noe større og henger sammen med andre praksiser. På en institusjon som NMH vil studentene inngå i flere ulike praksisfellesskap. Dette kan for eksempel være miljøet rundt hovedinstrumentlæreren eller instrumentgruppen som møtes ukentlig til forum og mesterklasse.

Et tredje kjennetegn ved praksisfellesskap er et *felles repertoar* som kan omfatte rutiner, historier, symboler eller handlinger som påvirker livet i praksisfellesskapet (Wenger, 2004:101). Hvilket repertoar eksisterer på en mesterklasse? Mesterklasser har for det første en fast oppbygging, som beskrevet under pkt. 1.4. Repertoaret kan også sies å innbefatte selve instrumentet, som legger føringer blant annet for hva som er mulig og ikke, hvilket musikalsk repertoar som er sentralt og om instrumentet hovedsaklig framstår solistisk eller kammermusikalsk (se Nerland, 2003:244). Videre er historier som fortelles under mesterklasser med på å gjøre pianistene ved NMH til et praksisfellesskap. Dette kan for eksempel være historier om en av høgskolens lærere sitt møte med en kjent musiker, om hvordan en av dem

måtte innstudere en klaverkonsert på en uke eller historier om hvordan musikere har improvisert seg ut av det hvis noe har gått galt på konsert. Gjennom slike historier lærer studentene noe om hva som verdsettes innenfor praksisfellesskapet, i tillegg til at det å kunne slike historier markerer en tilhørighet til praksisen (Lave og Wenger, 1991:108).

Ut fra Wengers tre dimensjoner kan man si at pianistene ved NMH utgjør et praksisfellesskap, der mesterklassene fungerer som en viktig arena for å skape et gjensidig engasjement for virksomheten, en felles opplevelse av ansvar for den, og et felles repertoar. Dette praksisfellesskapet vil endres og utvikles også utenfor mesterklassen på andre arenaer der studentene møtes, for eksempel på konserter, i kammermusikkens sammenheng, i kantinen eller i øvingsetasjen.

2.3.3. Legitim, perifer deltakelse

Legitim, perifer deltakelse er undertittelen på Lave og Wengers bok, og et sentralt begrep for å beskrive hvordan læring skjer innenfor et praksisfellesskap (1991:40). Å være en legitim deltaker viser til at man er et akseptert medlem av praksisen med rett til å delta på lik linje med de andre deltagerne (Wenger, 2004:122). Ved NMH blir studentene legitime deltakere gjennom å bestå opptaksprøven og bli tatt opp ved studiet. De har da tilgang til en hovedinstrumentlærer og til å delta i NMHs aktiviteter, slik som kammermusikkensembler og mesterklasser. Når en person tas opp i et praksisfellesskap starter personen som perifer deltaker, noe som gir mulighet til observasjon av praksisaktivitetene, men ikke tilgang til å selv delta i alle aktiviteter (Lave og Wenger, 1991:36). Selv om klaverstudentene ved NMH har mulighet til å spille på mesterklasser fra de starter på studiet, venter de fleste et semester før de spiller første gang. De deltar likevel som tilhørere, og kan gjennom denne legitime posisjonen lære mye om hva som er en god framførelse, hvilken rolle studenten som spiller vanligvis inntar på en mesterklasse og slik forberede seg på å selv skulle spille.

Å inneha en legitim posisjon betyr også at man ikke har de samme krav stilt til seg som mer erfarne medlemmer, samtidig som man heller ikke har de samme mulighetene ennå (ibid). Utover i studiet vil det være naturlig at studenten ta på seg mer krevende oppgaver ved å spille på mesterklasser holdt av internasjonale stjerner, komme med kommentarer når mesteren oppfordrer til det og være med å utvikle praksisfellesskapet videre. Personen vil da utvikle seg fra å være en nykommer til å bli et erfarent og fullverdig medlem av praksisen. Dette er dog

avhengig av at studentene får *tilgang til læringsressursene* som eksisterer i miljøet gjennom adgang til å observere de pågående aktivitetene, de andre medlemmene, tilgang til informasjon, og muligheter for deltakelse (ibid:101). Mesterklasse er en viktig arena i forhold til dette. Ved studiestart får studentene tildelt en hovedinstrumentlærer, og det er vanlig at denne relasjonen varer hele studieforløpet. Gjennom å bruke NMHs instrumentallærere som mesterklasseholdere gir man studentene tilgang til en større del av de læringsressursene som finnes ved institusjonen.

Medstudentene er også en potensielt viktig læringsressurs, og Nielsens funn viste at studentene lærte mye av å høre medstudenter spille, som hvordan de tolket stykket eller taklet nervøsitet. Flere ble også inspirert og fikk nye ideer av å lytte til medstudenter (ibid:182). Deltagelse på mesterklasser er videre noe som kan skape tilgang til andre arenaer for deltagerne. Nerland (2003:68) mener lærere og medstudenter gjør en kontinuerlig vurdering av studenters prestasjoner, og at dette kan påvirke hvilke læringsmuligheter man gis i miljøet. Dette sier noe om viktigheten av å prestere bra på alle arenaer der man framfører musikk offentlig, deriblant mesterklasser.

2.3.4. Læring som faglig identitetsutvikling

Identitetsdannelse er sentralt innenfor mesterlære og situert læring ved at læringen er rettet mot å bli en bestemt person i fellesskapet og oppnå en yrkesidentitet (Lave og Wenger, 1991:53).

Identitetsdannelse er likevel ikke et eksplisitt mål, men et viktig resultat av at lærlingene deltar i praksisen (Nielsen og Kvale, 1998:32). I denne prosessen fungerer mesteren og andre lærlinger som viktige forbilder for hvilken fremtid man ser for seg innenfor faget.

Spesielt viktig er hovedinstrumentlæreren, da studenten tilbringer mye tid med læreren sin, og i de fleste tilfeller anser læreren som en autoritet og et forbilde (Nielsen, 1998; Nerland, 2003).

Hvis hovedinstrumentlæreren er en anerkjent og dyktig musiker i praksisfellesskapet av profesjonelle musikere, skaper det en tillit hos studenten til at læreren kan gi studenten de ferdighetene som behøves for å få adgang til det profesjonelle yrkeslivet. I forrige avsnitt beskrev jeg hvordan en nykommer beveger seg fra en perifer posisjon i praksisfellesskapet, til å få en mer sentral posisjon og dermed større krav stilt til seg og viktigere arbeidsoppgaver. Denne prosessen handler også om å få en sterkere identitet som en “masterful practitioner” (Lave og Wenger, 1991:111).

Lave og Wenger (1991) bruker begrepet deltakerbaner, *trajectories of participation*, for å beskrive hvordan personer selv aktivt velger ut hva de ønsker å lære og hvilke praksisfellesskap de ønsker å delta i. Valg av deltakerbaner har betydning for hva en person oppfatter som betydningsfullt og hva som bidrar til identitetsutviklingen (Wenger, 2004:181). På en høyere musikkutdanningsinstitusjon kan to mulige deltakerbaner for en klaverstudent være å bli konsertpianist eller pianolærer (Nielsen, 1998:83). Dette har betydning for hvilke læringsaktiviteter de deltar på, hva de tillegger betydning og hva som framstår som mindre viktig. Nielsen (ibid) mener det eksisterer *paradigmatiske deltakerbaner* ved musikkutdanningsinstitusjoner, som er idealiserte versjoner av hvordan for eksempel en konsertpianists karriere bør foregå, når man bør debutere som profesjonell pianist, hvilke konsertsteder man bør spille på og hvor raskt man bør klare å innstudere nye verk. Dette er gjerne historier om hovedinstrumentlærerne og om tidligere studenter ved institusjonen, som det kan være naturlig for studentene å sammenligne seg med. Studenter på utøvende studium ved NMH går på et studium som er innrettet mot “utdanning av musikere for solistisk virksomhet og virksomhet i ulike ensembler (Norges musikkhøgskole, 2003:5), og alt dette kan gjøre det vanskelig for studenter som ønsker å velge noe annet enn konsertpianistbanen. Hvordan en ny students identitet utvikler seg i praksisfellesskapet blant pianistene ved NMH har også å gjøre med hvilke reaksjoner studenten møtes med og hvordan personen selv vurderer seg i forhold til de andre (Nielsen, 1998:176). En student som starter på studiet med et mål om å bli konsertpianist, kan endre sin deltakelsesbane etter å ha møtt de kravene profesjonen stiller, og ikke følt seg i stand til å klare å innfri dem.

En students valg av deltakerbane kan ha betydning for motivasjonen for å delta på mesterklasse. Denne undervisningsformen er rettet mot konserten, som beskrevet under pkt. 1.1., og vil kunne oppleves mer relevant og verdifull for de studentene som ønsker å satse på en karriere som utøvende pianister enn de studentene som ser for seg en musikkpedagogisk framtid. Å oppleve å mislykkes med prestasjonssituasjoner, som mesterklasser og konsert, kan også føre til en endring i deltakelsesbaner, slik Nielsen beskriver er tilfellet for en av hans informanter (ibid:99).

KAP 3: Forskningsmetodiske refleksjoner

3.1. Valg av forskningsdesign

Denne oppgavens formål er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer studenter har med å delta på mesterklasse, og kvalitativt forskningsintervju ble dermed et naturlig metodevalg. Jeg kunne valgt å gjøre en kvantitativ undersøkelse ved bruk av for eksempel spørreskjema der spørsmålsformuleringen og rekkefølgen er gitt, men i og med at dette er et relativt utforsket felt ønsket jeg å bruke en metode som bedre får fram nyansene og variasjonene i informantenes erfaringer. Ifølge Jette Fog (2004:11) er kvalitativt forskningsintervju gunstig når man ønsker “at få fat i de betydninger, som personer, ting og forhold har for interviewpersonen,(...) og at fange subjektets/aktørens perspektiv, det vil si hans kognitive og følelsesmessige organisering af verden“.

For å få kjennskap til undersøkelsesfeltet valgte jeg å delta som observatør på fem mesterklasser på klaver i forkant av intervjuene. Å utføre observasjoner kan være gunstig for å få en pekepinn på hva informantene vil snakke om, og for å få innsikt i språkbruken og rutinene (Kvale, 1997:53). For å gi observasjonene retning, valgte jeg å fokusere på hvordan mesteren kommuniserte med publikum, med studenten som spilte og hvilke virkemidler han brukte i undervisningen. Jeg bestemte meg for disse fokusområdene da jeg, ut fra egen erfaring, mente de kunne ha betydning for hvilket læringspotensiale som ble gjort tilgjengelig for den utøvende studenten og tilhørerne. I forkant av observasjonene sendte jeg ut en informasjonsskriv til alle studentene om prosjektet og hva som var hensikten med å være til stede på mesterklassene (vedlegg 2). Observasjonene var en viktig faktor i utarbeidelsen av intervjuguiden. For eksempel var det en student som brukte 25 av sine 40 minutter på mesterklassen til å spille gjennom en hel konsert, da hun om ikke lenge skulle ha hovedinstrumenteksamen. Dette var en årsak til at jeg i intervjuene valgte å fokusere på studentenes motivasjon for å delta på mesterklasser, om det hovedsaklig er for konserttreningens skyld eller for å lære noe av mesteren. I tillegg fungerte observasjonene som felles referansegrunnlag underveis i intervjuene, både ved at jeg hadde vært tilstede på mesterklasser der noen av informantene hadde spilt, og ved at vi begge hadde vært tilhørere på samme mesterklasse. Hvordan jeg valgte ut informanter, utformet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene vil jeg komme tilbake til under pkt. 3.3.

Denne oppgavens resultater bygger på analyse av intervjusituasjonen og transkripsjonene. Prosessen har hatt et hermeneutisk tilnærming der jeg har søkt å forstå og tolke informantenes uttalelser og sette disse inn i en større sammenheng. Selve ordet hermeneutikk kommer fra hermeneuein, som ifølge Lægreid og Skorgen (2006:9) betyr både uttrykk, fortolkning og oversettelse. Hermeneutikken har mange forgreininger, der de fleste har det fellestrekk at tolkningen beveger seg i en spiral, mellom del og helhet og mellom for-forståelse og forståelse (Patel og Davidsson, 1995:26). Forskeren møter feltet med en forforståelse som vil prege hvilke spørsmål man stiller, hva man ser etter og hva man overser. Ettersom prosjektet skrider fram vil man få ny forståelse for feltet, noe som igjen vil endre forforståelsens og dermed innstillingen til forskningsprosessen (Alvesson og Sköldberg, 2000:57). Denne hermeneutiske tilnærmingen har hatt betydning for alle fasene i prosessen, fra valg av undersøkelsesfelt, problemstilling, utforming av intervjuguide og til analysearbeidet, og vil derfor omtales også i de følgende avsnittene.

3.2. Forskeren som “instrument” - min forforståelse

Wormnæs (1993:129) har formulert det han beskriver som en grunnoppfatning for hermeneutikken slik: “All forståelse er bestemt av en forforståelse; alle dommer bestemt av for-dommer; ingen dom uten for-dom”. Derfor blir det viktig for undersøkelsens troverdighet at forskeren jobber med å bevisstgjøre sine for-dommer for seg selv, og at de kommer fram i presentasjonen av forskningen. Dette er spesielt viktig i en kvalitativ intervjuundersøkelse, da jeg som forsker har fungert som et “instrument” for å frambringe det empiriske materialet (Fog, 2006:71). Ved å gjøre rede for sin forforståelse kan man unngå at man projiserer sin egne for-dommer på prosjektet uten å være klar over det, og slik forringer validiteten (Wormnæs, 1993:138). Samtidig er det, som Hanken poengterer (2007:112) nesten umulig å gi en fullstendig redegjørelse for sin forforståelse, da “det jeg selv betrakter som ‘naturlig’ og ‘gitt’ er nettopp det som det er vanskeligst for meg selv å få øye på”.

Jeg har selv vært student på bachelorstudiet ved NMH, og har deltatt aktivt på mesterklasser både som tilhører og utøver i fire år. Ifølge Gadamer er forforståelsen av stor betydning i forhold til forskerens interesse og valg av tema (Lægreid og Skorgen 2006:225), og min bakgrunn har vært en viktig årsak til at jeg har blitt interessert i akkurat mesterklasse. Bakgrunnen min gir en nærhet til undersøkelsesfeltet og menneskene som både har fordeler og

ulemper ved seg. For det første kan det ha ført til at det var lettere for meg å finne relevante problemstillinger, da jeg allerede hadde erfaring med hva det kan innebære å delta på mesterklasse. Det at jeg har omtrent samme referansegrunnlag som informantene mine kan også ha gjort at informantene lettere ga meg tilgang til sin verden. På den andre siden kan dette ha ført til at det ble vanskeligere for meg å analysere materialet mitt med nok distanse, og at den innforståtte kunnskapen ikke har blitt gjort eksplisitt. Det er også en risiko at jeg bare har sett det jeg forventet å se, og at jeg dermed har gått glipp av viktige momenter. Jeg hadde i forkant av intervjuene en del antagelser om hvordan informantene ville uttale seg om de ulike temaene, basert på egne erfaringer med mesterklasser og erfaringer med de menneskene jeg skulle intervjuer. For å bevisstgjøre disse for meg selv skrev jeg i forkant av intervjuene et notat på hvilke fordommer jeg hadde i forhold til mesterklasse og til informantene jeg skulle intervjuer. Jeg gjorde i tillegg et skriftlig selvintervju for å se hvordan jeg selv forholdt meg til spørsmålene. Dette var en nyttig øvelse som ga meg innsikt både i mine egne holdninger ovenfor temaet og spørsmålenes kvalitet.

Min forforståelse har gjort at jeg underveis i analysearbeidet har syntetisert at uttalelser som strider mot mine forventninger har vært spesielt interessante. En forsker med annen bakgrunn og erfaringer ville trolig valgt å framheve andre sider ved mesterklassen. I resultatframstillingen har jeg gjort rede for de tilfellene der jeg hadde forventninger om hva jeg kom til å finne, og hvordan disse antagelsene stemte overens med funnene i intervjuet materialet. Slik ønsker jeg å gjøre mine valg underveis i prosessen transparent for leseren.

Selv om jeg her har forsøkt å gjøre rede for de fordommer som jeg ser har preget prosjektet mitt, kan det ikke utelukkes at det er andre trekk ved min forforståelse som jeg ikke har klart å bevisstgjøre: “Vi vil aldri kunne møte, gennemlyse og konfrontere alle fordomme (...) Vi kan gjøre det så ærlig, godt og grundt som mulig: vi kan hver gang arbeide på at forstå os selv bedre” (Fog, 2006:35).

3.3. Intervjuprosessen

3.3.1. Utforming av intervjuguiden

Jeg ønsket å gjøre et semi-strukturert intervju der jeg forholdt meg til en intervjuguide, men der denne ikke var styrende for rekkefølgen av temaene under intervjuet og for hvordan spørsmålene

ble formulert. Ved å velge denne intervjujtypen får man en fleksibilitet til å forfølge temaer som framtrer som vesentlige underveis, som man ikke har i et intervju der rekkefølgen og spørsmålsformuleringen er bestemt på forhånd (Thagaard, 1998:81). Intervjuguiden ble utformet over et lengre tidsrom, og er et resultat av observasjoner av mesterklasse, veiledningssamtaler og at jeg stadig fikk økt innsikt i teori om observasjonslæring og situert læring. Intervjuguiden ble til slutt utformet med fire hovedtemaer: 1) Erfaringer med å spille på mesterklasse, 2) Erfaringer med å være tilhører på mesterklasse, 3) Sosial interaksjon mellom deltagerne og 4) Mesterklassens funksjon i musikerutdanningen (vedlegg 3). Underveis i intervjuene fungerte intervjuguiden som et “kart” over hvilke temaer vi hadde vært igjennom og hvilke temaer som gjensto å snakke om.

3.3.2. Utvalg av informanter

Mitt formål med denne undersøkelsen var å få detaljerte og varierte beskrivelser av hva det vil si for studenters læring å delta på mesterklasser. Jeg hadde ikke mulighet til å intervju alle klaverstudentene, og jeg valgte derfor å gjøre et strategisk utvalg, sammensatt ut fra en målsetting om å få en bredde i det empiriske materialet som ville gi meg muligheter for å gi relevante svar på problemstillingene. Et strategisk utvalg med vekt på mangfold, kan også bidra til å utfordre forskerens egne hypoteser og skape et rikt materiale for analysen, noe som kan styrke oppgavens pålitelighet (Malterud, 1996:56).

Med intervjuundersøkelser anbefaler Kvale å intervju så mange personer man trenger for å få nok materiale (1997:60). Jeg spurte i utgangspunktet seks studenter om de ønsket å la seg intervju, og etter disse intervjuene var gjennomført vurderte jeg det materiale jeg hadde til å være grundig nok til at jeg kunne gjøre en fyldig analyse av det. Jeg ønsket å avgrense undersøkelsen til studenter på utøvende studium for å kunne si noe om hvordan studenter som ønsker å bli utøvende musikere opplever det å delta på mesterklasse. Det var ønskelig at informantene var på slutten av studiet og dermed hadde flere erfaringer med mesterklasser. Utvalget gjorde jeg sammen med koordinator for klaverforum, Jorunn M. Bratlie, ut fra hvor aktive studentene var i forhold til mesterklasse. Det var også et poeng å få med studenter som jeg oppfattet som reflekterte og gode til å uttrykke seg verbalt. Jeg ønsket både å intervju studenter som spilte ofte på mesterklasse og de jeg visste var mer tilbakeholdne med å spille. Av informantene var det en som meldte seg selv, og de fem andre svarte ja etter muntlig forespørsel.

Jeg sendte så alle en skriftlig forespørsel med informasjon om prosjektet, hva jeg ønsket å snakke om under intervjuet og at alle navn i oppgaven ville bli anonymisert. Brevet inneholdt også en samtykkeerklæring (vedlegg 1). Av informantene gikk en i andre studieår, en i tredje og de fire andre i fjerde studieår. Utvalget besto av tre menn og tre kvinner.

3.3.3. Gjennomføring av intervjuene

Ifølge Kvale (1997:92) bør intervjuere ha “gode kunnskaper om emnet som undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktige - og ha øre for intervjupersonens språkstil”. For å forberede meg til intervjuet brukte jeg derfor mye tid på å sette meg godt inn i eksisterende litteratur om mesterklasse og relaterte felt. Det var også viktig for meg å lære meg intervjuguiden utenat, slik at jeg kunne føre samtalen uten å måtte kontrollere ofte med intervjuguiden. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju, da det å intervjuer er noe man lærer best gjennom å øve seg på å faktisk intervjuer (ibid). Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert, slik at jeg kunne vurdere kvaliteten på spørsmålene og mine egne ferdigheter som intervjuer. Det viktigste jeg erfarte gjennom dette intervjuet var viktigheten av å være tydelig, og ikke la setninger henge i luften slik man kan tillate seg i vanlige samtaler. Jeg valgte å ikke bruke dette intervjuet i analysen, da personen gikk på bachelorstudiet i musikkpedagogikk, og informantene forøvrig var studenter på utøvende studieretning.

Alle intervjuene ble gjennomført i NMHs lokaler i tidsrommet mai-juni 2009, ett på informantens øvingsrom og de resterende på undervisningsrom. Disse rommene er kjent for studentene ved NMH, og utgjorde en relativt nøytral grunn. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og de varte fra 55 - 90 minutter. Jeg startet alle intervjuene med å si litt om formålet med intervjuet i tillegg til å repetere at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, selv om de allerede hadde skrevet under en samtykkeerklæring. For å få en myk start på samtalen startet jeg med å spørre informantene om bakgrunnsinformasjon, som alder, hvor langt de var kommet i studiet og hva de eventuelt hadde gjort før de startet på NMH. Videre ga jeg et introduksjonsspørsmål, der jeg ba dem fortelle om den første mesterklassen de deltok på ved NMH. Beretningene fungerte som en fin innledning til å komme inn på et av de temaene jeg ønsket å snakke om. Underveis fulgte jeg opp det informanten sa med små fyllord, og noen steder ba jeg dem også utdype nærmere hva de mente. Da jeg opplevde at temaet var “ferdignakket” introduserte jeg et nytt, ved å stille konkrete spørsmål om for eksempel hva man kan lære noe om som tilhører på

mesterklasse. Intervjuene var i varierende grad styrt av meg som intervjuer. Mens noen av informantene svarte grundig på hvert spørsmål og selv trakk forbindelser til nærliggende temaer, svarte andre kort på det jeg spurte om for så å vente på neste spørsmål.

Intervjuguiden fungerte som en grovskisse under intervjuene som jeg manøvrerte etter for å sikre at samtalen dreide rundt de temaene jeg ønsket å ta opp. Hvilket tema som ble viktigst varierte likevel fra intervju til intervju. En informant snakket mye om utøverrollen, og nesten ikke noe om hva hun lærte som tilhører, en annen var opptatt av miljøet ved høgskolen, mens ett intervju var preget av informantens personlige vanskeligheter med å opptre. Etter hvert intervju noterte jeg ned umiddelbare tanker rundt hvordan intervjusituasjonen forløp, hva som framsto som viktig for informantene og hvordan stemningen i intervjuet hadde vært. Disse notatene ble viktige når jeg skulle gå i gang med analyseprosessen, tillegg til at jeg brukte dem til å forbedre meg selv som intervjuer.

3.3.4. Transkripsjon av intervjuene

Transkripsjonene ble i hovedsak gjort etter at intervjuene var gjennomført. Fog (2004:111) framhever det etisk problematiske i at det som før var “en dialog mellom to personer, fra nu af er en dialog mellem én person og nogle skrevne ord, der ikke forandrer sig”. For å forhindre at transkripsjonene skulle bli en mengde tekst uten sammenheng med konteksten den ble produsert i valgte jeg å transkribere intervjuene så ordrett som overhodet mulig. Det vil si at jeg tok med alle småord og gjentakelser. Jeg valgte også å skrive ned de stedene det oppsto lengre pauser og der det var latter. Slik kunne jeg se om informanten hadde ment noe humoristisk eller ikke, hvor informanten svarte kjapt og sikkert, og de stedene det var mer nøling og usikre svar. Dette gjorde at jeg senere i analysearbeidet kunne gjenkalle minnet av intervjusituasjonen, og slik huske konteksten rundt sitatet. Alle dialekter ble omgjort til bokmål for å sikre anonymiteten til informantene.

Transkripsjonen av intervjuet ble så sendt til informantene, slik at de fikk mulighet til å lese gjennom det og rette opp i eventuelle feil eller uklarheter. Jeg gjorde dem også oppmerksom på at muntlig språk kan sees merkelig ut når det er nedskrevet, men at jeg ville gjøre sitatene i oppgaven mer skriftlig i formen. Ingen av informantene ønsket å tilføye noe eller gjøre noen endringer. I resultatframstillingen har alle informantene fått hver sin bokstav, slik at leseren av oppgaven kan følge hva hver enkelt person mener om forskjellige emner. Der

informantene snakker om tema jeg oppfattet var følsomme for dem, har jeg valgt å bruke sitatet uten å referere til informantens bokstav, slik at ingen skal føle seg utlevert. Jeg fjernet også alle henvisninger til navn på personer og musikkverk som kunne føre til gjenkjennelse. Når jeg har brukt sitater i oppgaven, har jeg valgt å fjerne gjentakelser av ord, fyllord som “på en måte” og “liksom”, og enkelte steder har jeg også endret setningsoppbyggingen noe for å få meningen tydeligere fram.

3.4. Analyseringsprosessen

Som tidligere nevnt gir ikke en hermeneutisk metode noen oppskrift på hvordan en analyse kan foregå. Likevel finnes det noen prinsipper en tolkning må ta hensyn til, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Wormnæs tre punkter for en hermeneutisk metode (Wormnæs, 1993:138-141) der den første omhandler viktigheten av å *bevisstgjøre sin egen forforståelse*, som jeg gjorde rede for under pkt. 3.2.

Det andre punktet er at man må *søke å forstå det som skal fortolkes som en del av den helhet det inngår i* (ibid:139). I mitt analysearbeid har denne vekslingen mellom del og helhet vært viktig for å skape et sammenhengende analyse. Jeg ble inspirert av en artikkel av Jonathan Smith (1995) om kvalitativ intervjuanalyse, til å analysere transkripsjonene ut fra hoved- og undertema. Jeg startet analysearbeidet med å lese gjennom det første intervjuet. Ved neste gjennomlesning merket jeg av hvilke tema informanten snakket om, og laget ut fra det en temaliste med hovedtema og en kategorisering av hvilke tema som hørte under hovedtemaene. I analysen av neste intervju så jeg etter om disse temaene var like viktige også der, eller om informanten framstilte andre tema som viktigere. I de tilfellene nye tema dukket opp, gikk jeg tilbake til de intervjuene jeg hadde førstegangsanalysert, og så hva de sa om de samme temaene. Etter hvert hadde jeg en liste over åtte hovedtema med underkategorier.

Det har også vært viktig å se på meningskonsistensen, både innenfor hvert intervju og innenfor intervjumaterialet som helhet. For eksempel var det noen av informantene som uttalte seg ulikt om samme tema i løpet av intervjuet, og jeg har da sett på uttalelsen i lys av hele intervjuet for å forstå meningsinnholdet. Om noen tema uttalte informantene seg relativt likt, mens det på andre områder var delte meninger. Underveis i analysen har jeg forsøkt å se enkeltuttalelser både i lys av det aktuelle intervjuet og i lys av intervjumaterialet som helhet.

Til slutt trekker Wormnæs fram at man må *reflektere inn i fortolkningen at fortolkningsprosessen i prinsippet er åpen og uendelig* (Wormnæs, 1993:141). Prosjektet må selvfølgelig sette punktum et sted, men det resultatet man da har kommet fram til er bare midlertidig og kan endre seg ved ny tilegnet forforståelse. De resultatene som jeg presenterer i denne oppgaven er slik ikke å anse som noen fasit på hvordan studentene oppfatter mesterklassen, men de utgjør en begrunnet tolkning av det empiriske materialet.

Å fortolke intervjuutskrifter er på noen områder vesensforskjellig fra å tolke for eksempel lovtekster eller litterære tekster. Jeg har selv vært deltager i intervjuet og slik påvirket den dialogen som er blitt ført, noe som må tas med i fortolkningsprosessen (Fog, 2004:kap 6). Kanskje har jeg stilt spørsmålene på en slik måte at svarene er blitt annerledes enn hva informanten opprinnelig mente, eller kan hende jeg ikke alltid fulgte opp tråder som var vesentlige for personen. Fog (ibid) trekker også fram at det innebærer et etisk ansvar at det som var en dialog mellom to mennesker går over til å være en tekst som jeg eier og bestemmer hvordan skal tolkes. Et av hermeneutikkens hovedteser er at det via fortolkning går an å forstå personen bedre enn personen forstår seg selv (Alvesson og Sköldberg, 2000:54). Det er forskerens oppgave å se intervjuene i en større sammenheng og tolke de videre utover det som står å lese svart på hvitt, samtidig som man har en moralsk forpliktelse ovenfor informantene og til validiteten til å ikke bevisst feilfortolke dem (Fog, 2004:kap. 7).

3.5. Oppgavens reliabilitet og validitet

Ordene valid og reliabel betyr, oversatt fra engelsk, gyldig og pålitelig. En undersøkelse kan ha høy reliabilitet og lav validitet, men ikke omvendt da høy grad av reliabilitet er avgjørende for høy grad av validitet (Patel og Davidsson, 1995:75). Jeg vil derfor først vurdere undersøkelsens reliabilitet og etterpå se på validiteten.

Reliabilitet, eller pålitelighet, avgjøres i følge Kvale (1997:164) av at forskningsprosessen og forskningsfunnene er konsistente og til å stole på. Det handler om at jeg som forsker gjør rede for hva som er mine motiver med undersøkelsen og hvordan jeg har kommet fram til den tolkningen jeg har gjort, slik at det blir mulig for leseren å følge prosessen. Slik kan leseren gjøres til en "informert ledsager som gir innsikt i de betingelser som kunnskapen er utviklet under" (Malterud, 1996:24). Innenfor en positivistisk tradisjon er det et krav at undersøkelsen skal kunne gjennomføres med samme instrument, og da gi samme resultat

(Fog, 2004:185). Dette påpeker Fog er en umulighet for en kvalitativ intervjuundersøkelse, da det er "helt sikkert, at samtalen ikke kan reproduceres, og at interviewereren ikke er konsistent med sig selv. Den samtale vi fører i dag, kan ikke gentages i morgen og kan ikke gentages i netop den form, den fik i dag, af en anden interviewer" (ibid). Et intervju er en øyeblikkshendelse der både intervjuer og informant ofte vil få ny innsikt i intervjuundersøkelsens tema og om seg selv i løpet av intervjuet. Et nytt intervju vil derfor nødvendigvis bli annerledes på grunn av personenes endrede forforståelse.

Ifølge Patel og Davidson (1995:75) har en undersøkelse høy validitet dersom den undersøker det den er ment å undersøke. Det krever at det er en sammenheng mellom problemstillinger og design, og at problemstillingene besvares i løpet av prosessen. I startfasen handler god validitet om at det er en logisk sammenheng mellom valg av teori og de forskningsspørsmålene man velger å spørre til teksten (Kvale, 1997:165). Validiteten påvirkes videre av at man har en klar idé om hva som er formålet med undersøkelsen før man bestemmer seg for metode. Jeg gjorde den vurderingen at mine problemstillinger best kunne belyses gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse, som beskrevet under pkt. 3.1. For å sikre at denne oppgaven undersøker det den har som formål å undersøke har jeg arbeidet mye med å relatere alle stegene i prosessen til problemstillingene mine. Dette gjelder både i forhold til utarbeidelse av intervjuguiden, utførelse av intervjuene og analysen.

Under intervjuet påvirkes validiteten både av informantens troverdighet og av min egne ferdigheter som intervjuer. Jeg forsøkte underveis i intervjuene å stille bekreftelsesspørsmål for å kontrollere om jeg hadde forstått informanten riktig. Det førte flere ganger til interessante presiseringer fra informanten om hva han eller hun hadde ment. Samtidig var det steder hvor jeg i etterkant oppdaget at jeg savnet en nyansering fra informanten som kunne beriket materialet mitt enda mer. Det jeg opplevde hadde størst betydning for om det ble et bra eller mindre godt intervju var om jeg klarte å være mentalt til stede i øyeblikket og virkelig lytte til informanten og til situasjonen. Fog (2004:52) mener det er flere momenter en forsker må ha oppmerksomhet på under intervjuet. For det første er det viktig at intervjueren er oppmerksom på det som sies for slik å kunne relatere det til hva som er blitt sagt tidligere. Man må også ha øye for informantens non-verbale språk og hvordan det forholder seg til det som formidles verbalt. Punkt tre og fire er viktigheten av å være oppmerksom på kontakten mellom seg selv og informanten og hvilke følelser informantens uttalelser skaper i en selv. Underveis i intervjuene ble jeg overrasket flere ganger, irritert en gang og jeg vet at jeg flere ganger ikke klarte å være tilstede i øyeblikket, fordi

jeg tenkte på hva jeg skulle spørre om neste gang. Det var perioder der samtalen fløt godt og naturlig, og det var perioder der jeg følte jeg måtte “hale” svarene ut av informanten. I analysearbeidet har jeg stilt meg spørsmål om den informasjonen jeg har fått hos informantene er å anse som gyldig. Har de svart som de har på grunn av mine eventuelle ledende spørsmål? Har de snakket om det de var mest opptatt av, eller har jeg styrt samtalen over på det jeg mener er viktigst? I refleksjonsnotatet jeg skrev i etterkant av intervjuene forsøkte jeg å avdekke i hvilken grad dette forekom. Jeg ser det som en fordel at jeg selv har utført både intervjuene og analysen. Dette gir mulighet til å fokusere analysen rundt de uttalelsene jeg opplever har god gyldighet og samtidig være forsiktig med tolkningene på de stedene i intervjuene jeg vet ikke fløt like godt som andre steder. Hva som har betydning for transkripsjonens validitet har jeg beskrevet under pkt. 3.3.4.

Det er umulig å framstille alt materiale som en undersøkelse har frambrakt. Jeg har derfor vært nødt til å ta noen valg for å spisse analysen og resultatframstillingen, og analysens validitet avgjøres av om leseren opplever at de spørsmålene jeg har stilt er gyldige, om tolkningene mine er logiske og om framgangsmåten er mulig å følge (Kvale, 1997:165). I hvert delkapittel har jeg beskrevet hvilke spørsmål jeg har stilt til teksten for å gjøre dette så transparent som mulig for leseren. En forskers forforståelse kan føre til at man bare presenterer de resultatene som stemmer overens med sine egne hypoteser. Jeg har prøvd å unngå dette, blant annet ved å gjøre et strategisk utvalg av informanter som jeg forventet ville ha ulike oppfatninger om mesterklasse, og dermed kunne gi meg et variert og rikt intervjumateriale. Samtidig ser jeg at min forforståelse har styrt hvilke tema jeg har valgt å fokusere på i analysen, og spesielt gjelder det de stedene der informantenes uttalelser har overrasket meg og gått imot mine forventninger om hvilke svar jeg ville få. Det har vært utfordrende i forhold til rapporteringen å få med de ulike informantenes syn på en sak. En ekstrem uttalelse er mer spennende enn en moderat ytring, samtidig som det er viktig å få fram at den ekstreme uttalelsen ikke er representativ for alle informantene i undersøkelsen. Jeg har noen steder valgt å underbygge eller belyse informantenes sitater med situasjoner fra de mesterklassene jeg observerte.

Ved å skrive et grundig og oppriktig metodekapittel håper jeg undersøkelsen som helhet vil styrke sin pålitelighet og gyldighet. Jeg vil ta opp spørsmålet rundt undersøkelsens generaliserbarhet i avslutningskapittelet.

KAP 4 - Mesterklassens læringspotensiale

4.1. Innledning

Hva lærer studentene gjennom å delta på mesterklasser? Hva er deres motivasjon for å delta, og hvorfor ser de til tider ut til å mangle motivasjon for å delta? Hva krever det av egeninnsats og førkunnskap for å lære noe som tilhører? Dette er spørsmål jeg har stilt til intervjumaterialet for å svare på oppgavens første problemstilling: *Hvilket læringspotensiale oppfatter studentene ligger i mesterklassen, og hva er deres motivasjon for å delta?* Da informantene skilte mellom motivasjon og læringspotensiale avhengig av om de var tilhørere eller utøvere, har jeg valgt å dele dette kapittelet i to, der første del omhandler perspektivet til studenten som spiller og andre del perspektivet til tilhørerne.

Informantene i denne undersøkelsen tilhører et relativt lite miljø, bestående av 25-30 pianister som møtes jevnlig på klaverforum, klasses timer og i NMHs øvingsetasje. Jeg ønsker å starte resultatframstillingen med informantenes beskrivelser av hvordan de opplever klavermiljøet ved NMH, da dette danner en forståelsesramme for tolkningen av resultatene. En kunne forventet at et klavermiljø på en høyere musikkutdanning var preget av spisse albuer og konkurransementalitet, men informantene gir uttrykk for at klavermiljøet ved NMH både er godt og støttende. Samtidig eksisterer det en forståelse for at de inngår i en gruppe der alle har et mål om å leve som pianister i framtiden, og der en viss grad av konkurranse er umulig å unngå. Denne konkurransen virker imidlertid ikke å være noe pianistene snakker om seg imellom:

Litt konkurranse er det alltid, men blant pianistene her på huset er den ekstremt nedtonet og indirekte. Folk driver og streber litt og har sin egen plan, men det er ikke noen uttalt konkurransementalitet som kommer til overflaten. (Informant D, s.15)

“Alle vet jo at alle vil bli best”, sier informant C, men det virker ikke som om dette er noe man sier høyt i klavermiljøet ved NMH. Under en mesterklasse jeg observerte oppsto en situasjon, som kan eksemplifisere dette. Mesteren, som var en ansatt ved skolen, spurte hvor mange av de tilstedeværende som skulle bli pianister. Bare en rakte opp hånden og sa: “ja, det er min plan”, noe som er oppsiktsvekkende i et rom fylt av pianister på en utøvende musikkutdanning. Også studenten som rakte opp hånden modererte seg da hun så at hun var den eneste i rommet med hånden oppe.

Selv om de fleste av informantene trives med det hyggelige miljøet, er det også noen som mener kontrasten mellom skolemiljøet og den virkeligheten som venter dem i etterkant er

for stor. Informant D sier for eksempel at han vil ta utveksling til en musikkutdanningsinstitusjon i Europa, fordi han ønsker seg et mer stimulerende miljø enn det han opplever ved NMH. Det hyggelige miljøet innebærer altså både positive og negative sider for studentene.

4.2. Mesterklassen sett fra perspektivet til studenten som spiller

Å spille på mesterklasse er en situasjon der man utsetter seg for kritikk foran medstudenter og lærere. Jeg vil i dette delkapittelet se på hva studentene mener de lærer gjennom å spille på mesterklasse, hvilke utfordringer de opplever i situasjonen og hva som motiverer dem til å spille og hvorfor de eventuelt ikke er motivert for å spille. Videre har jeg valgt å bruke en del plass på momenter som påvirker informantenes forventninger om mestring, da dette ser ut til å ha betydning for deres motivasjon for å spille på mesterklasse.

4.2.1. Mesterklassens læringspotensiale for studenten som spiller

Det er enighet blant informantene om at det er mye å lære gjennom å spille på mesterklasse, men de legger ulik vekt på det læringspotensialet mesterklassen tilbyr. Informant F er av den oppfatning at:

..man bør spille så mye som mulig, uansett for hvem, om det er en lærer du ikke liker til og med (...) For spilletreningens skyld og fordi det å spille konsert er en annen rolle enn det å sitte å øve, og man trenger rett og slett trening på det for å bli komfortabel og god på det. (Informant F, s. 18)

Sitatet framhever at det er viktig å spille så ofte som mulig for å øve seg på å spille konsert. Konserttreningen framheves av alle informantene som et viktig læringspotensiale når de deltar som utøvende studenter. Mesterklassen blir blant annet brukt av informantene som en arena for å teste hvordan stykket fungerer under press før det skal spilles på konsert. Livet som profesjonell musiker dreier seg i stor grad om å spille vellykkede konserter, og det er derfor naturlig at informantene ser konserttreningen som et viktig læringspotensial ved mesterklassen. Som sitatet fra informant F på starten av avsnittet viste, er det å spille konsert noe annet enn å øve, og noe man må gjøre ofte for å bli komfortabel med det.

Informant D mener han lærer mye i løpet av gjennomspillingen, ved å legge merke til hva som fungerer godt og mindre godt ved de ulike partiene i stykket. Han har dermed lært mye om seg selv og stykket før mesteren har gitt en eneste kommentar:

Noen rettesnorer får en jo direkte på en masterclass fra mesteren, men det er og noen mer indirekte ting som utkrystalliserer seg av seg selv. Rett og slett i form av at en får framført det så er det visse ting som fungerer bra, visse ting som en merker at her må man gjøre noe annerledes. (Informant D, s. 8)

Dette er en viktig læringseffekt for informant D, og det er derfor av mindre betydning for han hvem som holder mesterklassen. For at han skal oppnå denne effekten må stykket ifølge han være godt innøvd og helst bortimot konsertklart. Denne uttalelsen må sees i sammenheng med at denne informanten framhever at den viktigste delen av hans arbeid skjer med hovedinstrumentlæreren. Mesterklassen blir da primært et sted for å kontrollere hvordan det innøvde stykket fungerer, og sekundært et sted for å få nye impulser.

Konserttreningen framstår for de fleste informantene som et viktig læringspotensiale ved mesterklassen, men det er ulikt hvordan informantene vektlegger konserttreningen i forhold til andre sider ved læringen. Sitatet nedenfor viser hvordan konserttreningen kan sette de andre sidene ved mesterklassen i skyggen:

Informant A: Jeg er egentlig ikke så kjempebegeistret for han [kjent pianist], så det var ikke han jeg ville spille for. Det var mer at det var mange pianolærere og pianister som kom, og det var i Lindeman og at det ble en utfordring på det. Så det var jo derfor jeg gjorde det.

Ellen: Så da var målet først og fremst og få konserttrening?

Informant A: ja, det var ikke for å høre hva han sa i det hele tatt, det var bare for å spille for folk (s. 3)

Denne studenten var ikke interessert i å lære av mesteren, men ønsket å spille på hans mesterklasse fordi det kom til å komme mange mennesker, og hun ønsket trening på å spille for et større publikum.

Andre informanter fokuserer mer på læringspotensialet som ligger i å motta undervisning fra en mester. For informant E er det å få nye synspunkter på tolkningen av stykket hun spiller et hovedpoeng med mesterklassen, "sånn at man ikke blir for lik sin lærer, eller bare får høre hans måte hele tiden" (s. 23). Musikkstudenter tilbringer mye tid sammen med sin hovedinstrumentlærer, og relasjonen varer gjerne over flere år. Uavhengig av hvor dyktig ens egen lærer er kan det derfor være gunstig å få høre andre læreres perspektiv på tolkning og spillestil, slik informant C gir uttrykk for i dette sitatet:

...en ting som jeg tror er veldig bra med masterclass er at du får spilt for andre lærere og opplevd at det som hovedinstrumentlæreren sier ikke er den eneste måten det går an å spille på. Det er veldig sunt å få forskjellige synspunkter på ting, og jeg tror du lærer veldig mye av å prøve forskjellige måter. (Informant C, s. 10)

Informant E forteller at hun under en mesterklasse "ble inspirert og plutselig så stykket på en helt annen måte, slik at stykket ble veldig annerledes fra det jeg hadde tenkt" (s. 10). Dette viser et annet viktig moment, nemlig at mesterklassen kan ha en sterk motiverende effekt på utøveren.

Studentene jobber ofte med stykker over lange perioder, og det kan etter hvert bli vanskelig å finne nye øvemetoder og måter å se et stykke på. En mesters innspill kan da inspirere til videre arbeid, slik informanten ovenfor opplevde. Informant C forteller om en mesterklasseopplevelse der hun fikk en aha-opplevelse som gjorde at musikalske problemer hun hadde hatt med stykket plutselig løste seg:

Da jeg spilte for han [mesteren], så var det veldig små ting som jeg følte gjorde en veldig forskjell. Han er på en måte veldig god på å forklare, man skjønner liksom musikken bedre, og så tenker man: “selvfølgelig” og “åja, det er sånn det er”. Hvor stor ettervirkning det har hatt er jo vanskelig å si, men jeg har opplevd at det ble en sånn liten åpenbaring. (Informant C, s. 6-7)

Flere informanter påpeker at en åpen holdning hos studenten i forhold til mesterens innspill er en forutsetning for at slike aha-opplevelser skal kunne inntreffe. Informant E sier for eksempel at hun synes man “alltid skal prøve ut det læreren foreslår, og etterpå kan man velge hvordan man vil gjøre det selv (s. 9). Hvis studenten har en åpen innstilling til mesterens tolkningsforslag kan mesterklassen fungere som en arena der man får testet ut sine egne ideer og får ny innsikt i tekniske og musikalske problemstillinger knyttet til å spille klaver. Informant F sier følgende om viktigheten av å hele tiden utfordre seg selv og sine oppfatninger:

Det er opp til en selv om man ønsker på en måte å utfordre seg selv, men det er den eneste måten man kan komme litt videre på og kanskje komme til en ny forståelse. Man mister aldri noe, det kommer alltid tilbake i en eller annen form. Hvis man tviholder på en oppfatning, da risikerer man at det blir et hinder mer enn at det egentlig blir en hjelp. (Informant F, s. 24)

Dette emnet vil jeg komme tilbake til i kapittel 5, under beskrivelse av hvilken rolle studentene opplever at de tilbys på mesterklasser.

4.2.2. Hvilke utfordringer knytter studentene til å spille på mesterklasse?

Byr mesterklassen på andre utfordringer enn det en konsertsituasjon gjør? Krever den en annen type forberedelse?

Mesterklasser starter bortimot alltid med at studenten som skal undervises spiller gjennom et forberedt stykke. Denne delen blir av informantene regnet som den største utfordringen, blant annet fordi de mener medstudenter er det verste publikummet å spille for.

Informant A sier følgende om hvorfor det oppleves mer utfordrende å spille for medstudenter:

Å spille på masterclass eller spille en konsert der det kommer pianister, det synes jeg ikke er noen forskjell. Det er jo medstudenter som er verst å spille for, fordi de er de minst sympatiske. Medstudenter har veldig sjelden overbærenhet med at man er under utvikling. De hører det en gang og så tenker de at den pianisten spiller sånn, mens en lærer gjerne hører at: “oi, der var det noe fint” og hører hva som ligger under. (Informant A, s. 7)

Om slike følelser har grobunn i virkeligheten er vanskelig å si, men det er trolig at informantene kjenner andre på hvordan de selv tenker om medstudenter når de hører dem spille. Informant C sier for eksempel “man sitter jo på en måte og bedømmer folk på forum” (s. 15). Informant A sier hun lager seg et bilde av hva tilhørerne tenker om henne mens hun spiller, i tillegg til at hun selv kritiserer seg selv underveis. Derfor blir det verre å spille for medstudenter, som hun opplever som kritiske, enn for et vanlig publikum, som hun opplever som mer vennligsinne.

Det som skiller en mesterklasse fra en konsert er undervisningsdelen i etterkant, der studenten som har spilt forventes å forbedre spillet sitt etter veiledning fra mesteren. Flere av informantene poengterte at de ikke oppfattet det å bli undervist foran et publikum som noen utfordring. Informant C tenker at det er hennes oppgave å levere en bra framførelse, og at det videre er læreren som skal undervise henne og “gjøre sin ting” (Informant C, s. 6). Studentene kan risikere å få hard kritikk av mesteren på en mesterklasse, som historien i starten på denne oppgaven beskrev. Informanten opplevde det i denne situasjonen som helt greit å få kritikk, “fordi jeg syntes det var real kritikk, og det gikk ikke på meg. Han tråkket meg ned, men han hentet meg opp igjen og det var hele forskjellen” (informant B, s. 9). Selv om noen av informantene har hatt ubehagelige opplevelser med undervisningsdelen, gir de ikke uttrykk for at de generelt tenker på undervisningsdelen som utfordrende. Om det kan ha hatt betydning for personens mestringsforventninger i forhold til å spille på mesterklasse er noe jeg vil ta opp under pkt .4.2.4.

4.2.3. Hvilken motivasjon har studentene for å spille på mesterklasse?

Som vist under pkt. 4.2.1. ovenfor mener studentene det er et potensielt stort læringsutbytte ved å delta på mesterklasse. Jeg vil i dette avsnittet se på hva som er informantenes motivasjonskilder til å spille på mesterklasse og hvorfor noen tidvis opplever sviktende motivasjon for å spille.

Motivasjon defineres ofte som: “det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening” (Imsen, 1998:226). Informantenes motivasjon avhenger av flere faktorer, der de to viktigste ser ut til å være hvorvidt de har behov for konserttrening i forkant av planlagte konserter eller prøvespill og hvem som holder mesterklassen. Motivasjonen for å få konserttrening henger naturlig sammen med at informantene mener mesterklasser er en bra arena for å øve seg på konsertsituasjonen, som vi så under pkt. 4.2.1. Informant C meldte seg for eksempel på flere mesterklasser i forkant av

hovedinstrumenteksamenen, for å få erfaring med å framføre stykkene for et publikum.

Informant D motiveres av at mesterklassen er et sted for å gi stykket den siste “knainga og eltinga” det trenger før det er klart for å spilles på konsert:

Du kan si at når innstuderingen er ferdig og alt er på plass så er det litt som en brøddeig, da må den eltes og veltes. Selv om blandingen er ferdig så må den liksom knas skikkelig. (Informant D, s. 4)

Hvem som skal holde mesterklassen har også betydning for studentenes motivasjon for å spille. De av informantene som mener mesterklassens undervisningsdel innehar et stort læringsutbytte, ser ut til å motiveres av ønsket om å spille for spesielle mestere. Denne motivasjonen kan komme av at mesteren er en kjent musiker, eller fordi studentene har deltatt på mesterklasse med personen tidligere og mener han eller hun har mye positivt å tilføre studenten. På spørsmål om hvorfor informant C ønsket å spille for Andsnes svarte hun: “Det er jo fordi det er Andsnes liksom (...) Man har jo lyst å spille for han (s. 3). Informant B sier følgende om hvilke faktorer som har betydning for hans motivasjon for å spille på mesterklasse:

Hvem som har holdt masterklassen, hvem jeg har hatt lyst å spille for, om det har passet i forhold til når jeg har følt at jeg har hatt noe jeg har villet vise fram. Kanskje jeg har villet spille for [kjent pianist] men så hadde jeg ikke noe klart akkurat da, eller kanskje en annen gang hadde jeg noe klart, men så ville jeg ikke spille for en annen person. (Informant B, s. 4)

Den samme informanten sier også at han har vært motivert for å spille på mesterklasse i de periodene han har vært fornøyd med sitt eget spill, og har ønsket at andre skulle høre det. Å være motivert av et ønske om å vise seg fram er en ærlig uttalelse som jeg ikke fant uttrykt eksplisitt hos de andre informantene, men som like fullt kan være en viktig motivasjonskilde for flere.

Samtidig er det flere informanter som gir uttrykk for at de i perioder har vært motivert for å unngå å spille på mesterklasse. Informant B har unngått å spille på mesterklasse i de periodene der han ikke har hatt tro på sitt eget spill og ikke har villet utsette seg for det presset han opplever at en mesterklasse er. Informant C sier hun “ikke har spilt sånn veldig ofte, og det er jo sikkert litt fordi jeg synes det er skummelt” (s. 14). Også informant F har helt unngått å spille på mesterklasser i perioder fordi han ikke har følt seg komfortabel med sitt eget spill og ikke har ønsket å spille for publikum. Hva som kan være årsaker til at noen informanter velger å la være å spille på mesterklasser over lengre perioder vil jeg utdype nærmere i neste avsnitt.

4.2.4. Forventninger om mestring

Ifølge Bandura (1977a, 1977b) er mestringsforventninger i forhold til en oppgave det som har størst betydning hvor for hvor motivert en person er for å gjøre oppgaven, hvor stor innsats personen vil legge ned i den og hvor utholdende han eller hun vil være i møte med utfordringer og negative opplevelser. Som nevnt under pkt. 2.2.2. nevner Bandura fire momenter som kan innvirke på personens mestringsforventninger: *autentiske erfaringer, vikarierende erfaringer, verbal oppmuntring fra andre og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* (Bandura, 1977b:195). Jeg vil i det følgende avsnittet se på hvilken betydning disse informasjonskildene ser ut til å ha for informantene i forhold til deres motivasjon for å spille på mesterklasse, og dermed også for om de velger å delta og får mulighet til å dra nytte av mesterklassens læringspotensiale.

Autentiske mestringserfaringer

Under intervjuene oppfordret jeg informantene til å fortelle om spesifikke opplevelser med å spille på mesterklasse. Jeg fikk høre om flere førstegangsopplevelser med å spille på mesterklasse, noen ubehagelige opplevelser og noen opplevelser som ble gode erfaringer å ha med seg for informantene. I følge Bandura er det alle de opplevelsene studentene har hatt med å lykkes eller mislykkes som har størst betydning for hvilken motivasjon de vil ha for å delta på mesterklasse igjen.

Alle informantene gir uttrykk for at de liker å være godt forberedt før de spiller på mesterklasse. Informant E sier for eksempel at hun liker å kunne stykkene sine godt, slik at hun slipper å bli stresset av situasjonen. Selv om ingen av informantene sier de spiller på mesterklasse før stykket er grundig innøvd, er det bare informant D som eksplisitt begrunner en god forberedelse med at mesterklasse handler om å bygge positive mestringserfaringer for seg selv:

Man kan se på det mestringspsykologisk, for det er og et element her i å bygge selvtillit på sånne erfaringer, og hvis en sånn seanse genererer en fiasko for deg selv så kunne en like godt la være. For meg er det et helt sentralt poeng å planlegge det sånn at det blir noe å bygge seg selv oppover på, og ikke nedover. (Informant D, s. 5)

Å forberede seg godt på gjennomspillingen høyner muligheten for å få positive mestringserfaringer, men hvordan mesteren griper an undervisningen vil også ha betydning for hvordan helhetsopplevelsen blir. En informant forteller om en opplevelse der han ble anklaget av mesteren for å ikke spille oppriktig og for å ikke være musikalsk, noe som for informanten opplevdes mye mer sårt enn om han hadde blitt anklaget for å mangle teknikk:

Min måte fungerte ikke og han trodde ikke på min måte, og derfor sto vi fast der og kom ingen vei. Så jeg fikk absolutt ingenting ut av det, annet enn at jeg følte at han ikke trodde på meg i det hele tatt som musiker. (Informant B, s. 7)

Informanten sa selv at denne opplevelsen festet seg for han, og ble lagret som en dårlig mestringsopplevelse med mesterklasse. På tidspunktet intervjuet ble gjort var det lenge siden informanten hadde spilt på mesterklasse, men det er vanskelig å si i hvilken grad denne opplevelsen har innvirket på det. Som den lille historien på starten av innledningen viste, kan en erfaring bli god for personen, selv om det utenfra ser ut som en ubehagelig situasjon. Dette avhenger av hvordan personen selv attribuerer den, altså hvilke årsaksfortolkninger personen bruker for å forklare resultatet. Informant D fortalte om en opplevelse der han ble hengt ut av en mester for å ha forberedt seg for dårlig. For han ble dette en motiverende oppstrammer, og ikke en personlig nedtur som det kunne ha blitt for en annen student.

Ifølge Bandura er utviklingen av mestringsforventninger spesielt sårbar for negative erfaringer tidlig i prosessen. Informant E hadde en dårlig opplevelse første gang hun spilte på mesterklasse på NMH, da hun følte seg tvunget til å spille et stykke hun selv ikke mente var godt nok forberedt. I følge henne selv hadde hun i etterkant av denne opplevelsen noe lav motivasjon for å spille på mesterklasse, men hun valgte likevel å gjøre det igjen etter noen måneder, og hadde på intervjutidspunktet igjen høy motivasjon for å spille. At konsekvensene ikke ble så store for henne, kan ha hatt sammenheng med at hun attribuerte “nederlaget” til dårlig forberedelse, en intern faktor som hun selv har kontroll over, og dermed kunne hun velge å forberede seg bedre neste gang. Hvis hun hadde attribuert det hun selv mente var en dårlig prestasjon til for eksempel mangel på talent, en stabil faktor hun ikke har kontroll over, kunne det fått større konsekvens for mestringsforventningene hennes enn det gjorde i dette tilfellet.

Vikarierende mestringserfaringer og sammenligning med medstudenter

Å observere en person man identifiserer seg med mestre det å spille på mesterklasse, kan også ha betydning for utviklingen av mestringsforventningene (Bandura, 1977b:197). Flere av informantene sa at de ventet med å spille på mesterklasse til andre semesteret av første studieår. Det er ingenting i veien for at nye studenter spiller den første uken av studiet om de ønsker det, men det ser ut til å være fullt ut akseptert å vente en liten stund før man spiller første gang. Som nevnt under pkt 2.3.3. deltar studentene som tilhørere fra dag en, og får dermed mange vikarierende mestringserfaringer som vil være med å gi dem informasjon om hvor bra de selv kommer til å mestre det å spille på mesterklasse. Flere av informantene sier de ofte

sammenligner seg med sine medstudenter, noe som gir dem informasjon om hvor man befinner seg i pianisthierarkiet og hva man er dyktig og ikke fullt så dyktig på. Informantene i min undersøkelse snakker ikke direkte om hvordan vikarierende mestringserfaringer har påvirket deres egne mestringsforventninger. Det de gir uttrykk for er at observasjon av medstudenter har hatt innvirkning på deres selvoppfatning som pianist, noe som igjen kan ha påvirket mestringsforventningene:

Hvordan jeg definerer meg som pianist er mye basert på sammenligning med de andre her på skolen, og den sammenligningen springer jo ut av mesterklasse eller steder der man hører de andre spille. (Informant C, s. 20)

Sammenligning med medstudenter ser ut til å ha vært en viktig faktor for to av informantene i undersøkelsen, deriblant informant C, som vist ovenfor. Informant A mener behovet for å sammenligne seg henger sammen med at man er usikker på seg selv og at man derfor trenger informasjon om hvor dyktig man er i forhold til andre.

Ellen: Sammenlignet du deg mye med de andre på studiet i starten?

Informant A: Ja, men det er det jo veldig vanlig at man gjør, for hvis du kommer fra bygda så har jo du vært det store talentet, og så kommer du hit, og så er det plutselig 25 andre pianister som er bedre enn deg, eller har kommet lenger. Og jeg hadde veldig liten tro på at jeg var flink i det hele tatt, så da er det jo ganske naturlig at jeg sammenlignet meg veldig mye. Nå gjør jeg ikke det så mye lenger. (Informant A, s. 15)

Denne studenten sammenlignet seg mye med andre i starten, men gjør det mindre nå, noe som kan bety at hun har fått større selvtillit på det å spille klaver i løpet av studiet. Mange av studentene ved NMH er, som informanten beskriver, fra utkantstrøk der de er vant til å være de beste blant sine jevnaldrende. Å starte på NMH kan derfor oppleves som et sjokk, der studentenes selvoppfatning blir satt på prøve og sannsynligvis må endres eller bygges opp på nytt som et resultat av det endrede referansegrunnlaget. Big-Fish-Little-Pond-Effekten (BFLPE) er en teori som beskriver hvordan personer ofte endrer selvoppfatning når referansegrunnlaget endres (Marsh, 2005). Teorien er utformet av Herbert W. Marsh, og går ut på at personer med like kvalifikasjoner utvikler lavere selvtillit i miljøer der gjennomsnittsnivået er høyt, og høyere selvtillit i miljøer der gjennomsnittsnivået er lavt. Hvem man velger å sammenligne seg med vil dermed ha betydning for hvilken selvoppfatning man danner seg. Informant C sier hun ønsker å fortsette å sammenligne seg med dem som går på bachelorstudiet, selv om hun vet at det nå er mest naturlig å sammenligne seg med dem som går på masterstudiet:

Det var så greit når jeg gikk i 1. klasse, for da var det ikke noen vits i å sammenligne seg med dem som gikk på master, men nå føler jeg at jeg kanskje må det. Det er ikke sånn jeg går og tenker på kjempemye, men man gjør jo det, for det er jo konkurrenter. (Informant C, s. 14-15)

Mens informanten ovenfor sammenligner seg med medstudenter hun oppfatter er på omtrent samme nivå som seg selv, sammenligner informant A seg med dem som er flinkere enn henne, og dem hun ser opp til. Derfor blir ikke hennes selvoppfatning nødvendigvis bedre av at hun blir bedre, siden forbildene hennes endrer seg samtidig: “Jeg sammenligner meg med Giles da, så da er det jo ganske opplagt at man føler seg dårlig” (informant A, s. 16).

Oppmuntring og overtalelse fra medstudenter og lærere

Både oppmuntring til deltakelse på mesterklasse i forkant, og de tilbakemeldingene studenten får i etterkant kan ha betydning for personens mestringsforventninger i forhold til å spille på mesterklasse (Bandura, 1977b:198). Dette er en mindre troverdig kilde, fordi den ikke bygger på faktiske erfaringer med å mestre situasjonen, og effekten vil variere ut fra om studenten vurderer personen som kommer med oppmuntringen som en pålitelig kilde (ibid).

Første gangen jeg spilte var jeg kjempenervøs og min lærer hadde mast på meg i flere måneder om at jeg måtte komme i gang med å spille. (Informant A, s. 2)

Sitatet over er fra en informant som har hatt behov for sosial overtalelse og oppmuntring for å tørre å spille på mesterklasser og konserter. Etter den første opptreden fikk hun veldig mye positive tilbakemeldinger, og dermed også bekreftelse på at læreren hadde rett i at hun var klar for å spille. Under avsnittet om *autentiske mestringserfaringer* beskrev jeg kort informant E's dårlige førstegangsopplevelse med å spille på mesterklasse. Hun valgte å spille på grunn av press fra medstudenter og mesterklasseholder, selv om hun ikke mente hun var godt nok forberedt. Mens informant A ble oppmuntret av hovedinstrumentlæreren sin, som ofte oppleves som en troverdig autoritet og kjenner studentens kompetanse godt, ble informant E oppmuntret av mennesker som ikke visste noe om hun var klar for å spille på mesterklasse eller ikke. Forsøkene på overtalelse ble derfor heller ikke opplevd som troverdig av informanten.

Fem av informantene, alle de som snakket om temaet, sier at tilbakemeldinger for så vidt er hyggelige, men at de har liten betydning for deres oppfatning av situasjonen. Det er en kultur blant pianistene for å kun gi rosende og lite informative kommentarer, og det er sannsynligvis derfor de tillegges liten betydning:

Nei, det er jo mest ros egentlig. De fleste sier bare: “å, så fint”, og det hører jeg ikke etter, for alle sier jo at det er fint. Det sier jo ingenting, det kan jo være så mangt. (Informant A, s. 8)

For informant B er tilbakemeldingene han har fått hos mesteren det viktigste for hans opplevelse av situasjonen, mens informant D ikke legger så stor vekt på verken mesteren eller medstudentene, da det viktigste arbeidet hans skjer sammen med hovedinstrumentlæreren.

Tilbakemeldinger ser ut til å være mest effektfulle når de underbygger personens opplevelse, og ha liten effekt når de strider imot personens egen oppfatning. Informant E fikk for eksempel flere oppmuntrende tilbakemeldinger i etterkant av den negative opplevelsen som er beskrevet ovenfor, uten at det bedret hennes opplevelse av situasjonen:

Ja, det var liksom sånn at, “jo da, men det var bra”, og “det var bra at du spilte likevel” og “det er ingen fare å spille på forum” og sånn der. Men jeg var bare veldig opprørt og lei meg etter den gangen, så jeg hørte ikke så mye på det. (Informant E, s. 4)

Informant A sier at tilbakemeldinger har større effekt for henne hvis de kommer gjennom en mellomperson. Etter en mesterklasse fikk hun høre rosende kommentarer fra en lærer hun hadde stor respekt for gjennom en av lærerens studenter, og det var da lettere for henne å tro på det. Den samme informanten framhever også at det har betydning hvem som kommer med tilbakemeldingen. Hun tror mer på en lærer hun har respekt for enn medstudenter som kommer med obligatoriske rosende kommentarer.

Fysiologisk og emosjonelle reaksjoner

Ifølge Bandura vil stressende situasjoner kunne medføre emosjonelle og fysiske reaksjoner som har betydning for personens mestringsforventning (Bandura, 1977b:198). Det kan for eksempel senke mestringsforventningene om en student alltid opplever skjelving under prestasjonssituasjoner, eller om han plages sterkt av negative tanker underveis.

Under intervjuene kom det fram at flere av informantene ble påvirket av følelser som nervøsitet og stress i forhold til deltakelse på mesterklasse. Fire av informantene har, på grunn av negative følelser i forhold til egne prestasjoner, valgt å ikke delta på mesterklasse over en lengre periode. Informant B har latt vært å spille i de periodene han ikke har hatt stort tro på sitt eget spill og ikke har ønsket å utsette seg for det presset han opplever at det er å spille på mesterklasse.

Hvis jeg ikke har mye overskudd så opplever jeg det som et press. Hvis man er i en god fase og føler at man mestrer mye, så blir også presset og prestasjonsangsten mindre, og da blir man ikke så nervøs og da spiller man også bedre og er bedre forberedt enn hvis man har en periode der det er trått. (Informant B, s. 4).

Det er kun en av informantene som sier han ikke opplever noen negative følelser i forhold til å spille på mesterklasse. Derimot mener han det er mye å tjene på den positive ladningen en konsertsituasjon kan frambringe, noe som gjerne gir fokus og konsentrasjon som kan føre til en bedre prestasjon enn man får til på øverommet:

I stress så kan man godt legge inn et element av framførelses- eller prestasjonsangst, men det er det ingenting å tjene på så den er det bare å luke ut. Men det er og andre elementer i stressbegrepet,

som jeg forstår det i alle fall, og i andre enden der så finner du alertnessen, på-vakttendensen. Og den kan fort utløse effekter som kan være nyttig å ha med seg og som du senere kan spille bevisst på, hvis du vil det. (Informant D, s. 9-10).

For de øvrige informantene er det ord som “skummelt”, “være nervøs” og “press” som går igjen når de beskriver følelsene sine knyttet til å spille på mesterklasse. Informant F har spilt lite fordi han ikke har vært verken komfortabel med å spille foran publikum, eller fornøyd med spillet sitt. Samtlige av mine kvinnelige informanter forteller om nervøsitet knyttet til frykt for hvordan medstudentene ville vurdere dem. To av dem var nervøse for dette da de startet på studiet, mens den tredje opplever det verre nå som hun snart er ferdig:

Jeg tror ikke jeg har spilt noen ting dette året, og det er litt fordi at jeg føler et press på at jeg går i 4. klasse, så det er litt sånn “nei, jeg kan ikke spille nå, tenk hva folk kommer til å tenke om meg”. (Informant C, s. 14-15).

4.2.5. Oppsummering og diskusjon

Jeg har i dette kapittelet sett på hvilket læringspotensiale informantene oppfatter det ligger i det å spille på mesterklasse, hvilke utfordringer de ser med situasjonen og hva som er deres motivasjon for å gjøre det. Til slutt har jeg sett på hva som ser ut til å påvirke studentenes mestringsforventninger, og hvordan disse kan tenkes å påvirke deres motivasjon for å spille på mesterklasse.

Informantene vektlegger konserttreningen som et sentralt moment ved mesterklassen. Av og til vil man derfor kunne få situasjoner der studenter spiller på mesterklasse for å få konserttrening, men uten et ønske om å lære noe av mesteren. Uttalelsen til informant A under pkt. 4.2.1. om at hun på en mesterklasse ikke var interessert i mesterens innspill var riktig nok knyttet til at hun spilte for en mester hun ikke likte tolkningene til, og må slik ikke sees på som hennes generelle syn på mesterklasse. Informant D vurderer gjennomspillingen som det viktigste ved mesterklassen, og han bruker undervisningsformen som en arena for å få testet hvordan et stykke fungerer foran et publikum. Det blir derfor av mindre interesse hvem som holder mesterklassen. Som nevnt under pkt. 3.1. var det på en av mesterklassene jeg observerte en student som brukte 25 av sine 40 minutter til å spille igjennom en hel klaverkonsert. selv om mesteren spurte henne to ganger om hun virkelig ønsket å gjøre det. Mesteren fikk da bare tid til å kommentere første sats, og valget hennes framsto merkelig for meg på det tidspunktet. Jeg var av den oppfatning at det måtte være mer hensiktsmessig å spille en sats og få jobbet skikkelig meg den framfor å bruke tiden til gjennomspilling av et lengre verk og kun få jobbet overfladisk

med deler av det. Ut fra informantenes uttalelser framstår ikke denne situasjonen lenger som spesiell, men som uttrykk for en vanlig holdning blant studentene. Mesterne i Hankens undersøkelse er klar over at dette er et av mesterklassens læringspotensiale, og de bruker det også aktivt i veiledningen av studenten. For eksempel er mesterklassen gunstig for å trene seg på å projisere det man ønsker musikalsk i et stort rom, og få respons på hvordan det fungerer hos et publikum (Hanken, unpubl.). Også respondentene i undersøkelsen utført på GSMD rangerte konserttreningen som den nest viktigste årsaken til at de ønsket å spille på mesterklasse. Høyest opp kom imidlertid det å få råd fra en ekspert på sitt eget instrument.

Det er også flere informanter i denne undersøkelsen vektlegger læringspotensialet i det å få undervisning av en mester. Både informant E og C ser det å få innspill hos en annen lærer som et hovedpoeng ved mesterklassen, og de mener dette kan føre til aha-opplevelser og økt motivasjon. Mesterne i Hankens undersøkelse (Hanken, unpubl.) ga uttrykk for at det er en stor læringsverdi i det å få undervisning av en annen enn sin faste lærer som har mulighet til å høre studenten med et “upåvirket” øre. Informant E framhever at det å spille for flere ulike lærere kan motvirke at man blir for lik hovedinstrumentlæreren sin, som vist under pkt. 4.2.1. Dette understøttes av Hankens funn (ibid) der mesterne beskriver mesterklassen som en arena der studentene blir konfrontert med mange forskjellige perspektiver, og at de gjennom det kan bli reflekterte utøvere som tar egne, selvstendige valg.

Informantene ga uttrykk for at det var gjennomspillingen som var det mest utfordrende med mesterklassen og det de forberedte seg på, noe som er naturlig i og med at det er den faktoren studentene har mest kontroll over. Det er også gjennomspillingen som danner grunnlaget for den påfølgende undervisningsdelen, dermed vil en mindre god framførelse også kunne gi et dårlig utgangspunkt for den resterende delen av mesterklassen. Samtidig hadde jeg forventet at flere av informantene skulle uttrykke bekymring i forhold til undervisningsdelen av mesterklassen, da studenten i prinsippet aldri kan vite hvordan mesteren vil gripe an situasjonen, og om studenten vil gå ut fra mesterklassen med ny inspirasjon og nye ideer, eller nedbrutt og med følelse av mangel på kompetanse.

Til slutt i delkapittelet brukte jeg Banduras fire informasjonskilder til mestringsforventninger som et analyseredskap for å se hva som hadde betydning for informantenes forventninger om å mestre det å spille på mesterklasse. Dette framsto som et viktig punkt da en persons mestringsforventninger har stor betydning for om personen velger å utføre oppgaven eller ikke, og dermed for om personen får tilgang til det læringspotensiale som

ligger i mesterklassen. Informantenes uttalelser viser at personens egne mestringserfaringer er de klart viktigste for hvilke forventninger de har til å lykkes på mesterklasse. Det ser ut til at informantene beskytter seg selv mot dårlige mestringserfaringer ved å sørge for at stykket er godt innøvd før de spiller på mesterklasse, og ved å unngå å spille i de periodene de føler at det ville ført til dårlige mestringserfaringer. Samtidig er det en fare ved å ikke spille for andre over lengre perioder, fordi man da ikke får noen positive erfaringer med å mestre situasjonen, noe som kan føre til en mangel på kompetanse og slik bli en reell basis for frykt (Bandura, 1977b: 200). Ut fra dette ville det vært en mer fornuftig strategi for de studentene det gjelder å finne strategier for å lykkes med deltakelse på mesterklasse framfor å unngå dem over lange perioder.

Min undersøkelse er begrenset til studentenes opplevelser og erfaringer med mesterklasse, og jeg har dermed ikke mulighet til å si noe om hvordan mestringserfaringer på tilknyttede felt, som klasses timer og konsert, er med på å påvirke mestringsforventningene deres i forhold til mesterklasse. Det er imidlertid trolig at studentenes generelle erfaringer med å lykkes i prestasjonssituasjoner også fører til økt mestringsforventning i andre kontekster som involverer musikalske prestasjoner.

Vikarierende erfaringer ser ut til å spille liten rolle i forhold til studentenes mestringsforventninger, men være viktig i forhold til utvikling av selvoppfatningen. Under pkt. 4.3. vil jeg gå nærmere inn på hva studentene mener de lærer gjennom observasjon av andre.

Verbal oppmuntring og overtalelse fra andre kan ha noe effekt på om studenten velger å delta på mesterklasse, men for at det skal påvirke mestringsforventningene må personen oppleve mestring med den oppgaven han er blitt oppmuntret til å utføre (ibid:198). Verbal oppmuntring hadde for eksempel liten effekt for informant E, fordi hun opplevde å mislykkes med framførelsen hun var blitt oppmuntret til. Verbal overtalelse og oppmuntring ser generelt ut til å ha forholdsvis liten effekt på studentenes mestringsforventninger, hvis de ikke underbygger studentens egen opplevelse av situasjonen. Studentene gjør sin egen vurdering av situasjonen, og en negativ opplevelse av situasjonen blir ikke endret til en god opplevelse fordi medstudenter kommer med støttende kommentarer. Det at det ikke eksisterer noen kultur for å komme med kritiske tilbakemeldinger er en sannsynlig årsak til at studentene ikke har tillit til at medstudentene sier det de mener. Selv om flere av informantene sier at de gjerne skulle hatt mer kritiske tilbakemeldinger, bidrar de ikke til en slik kultur ved å spørre medstudenter om kritikk eller selv gi medstudenter kritiske tilbakemeldinger etter opptredener. Selv om informantene tillegger tilbakemeldinger liten verdi kan det tenkes at oppmuntrende kommentarer fyller en

sosial funksjon som bidrar til et mer avslappet miljø blant studentene. Det kan videre bidra til mindre nervøsitet i forkant av prestasjoner og dermed økte mestringsforventninger.

Den siste kilden til mestringsforventninger, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, framstår som den mest betydningsfulle, etter autentiske mestrings erfaringer. Å føle et økt spenningsnivå i forkant av konsert er naturlig, og mange musikere mener også det kan ha en positiv effekt på prestasjonen (Hallam, 2002:25). Det er først når spenningsnivået blir så høyt at det senker kvaliteten på prestasjonen at det er bekymringsverdige. Informantene nevner ulike årsaker til at de føler sterk nervøsitet. Flere er bekymret for hva medstudentene skal synes om dem, en opplever av og til å være nervøs for å ikke huske stykket utenat og tre er plaget av negative tanker underveis mens de spiller, noe som gjør situasjonen ubehagelig. Hva som er en persons optimale spenningsnivå for å gjøre en bra prestasjon vil være veldig individuelt og avhenge av personens grunnspenning (Railo, 1983:27). En person med lav grunnspenning vil prestere bedre under press enn han gjør vanligvis, mens en person med høy grunnspenning vil tåle mindre stress før prestasjonen begynner å forverres. Informant D framstår som en person med lav grunnspenning, ved at han ikke kjenner på noe negativ nervøsitet, men derimot føler en positiv ladning i forkant av mesterklasse. Informant C framstår derimot som en person med et generelt høyt spenningsnivå ved at hun bruker ord som “redd” og “nervøs” i forbindelse med prestasjoner, og hun gir uttrykk for at hun helst lar være å spille på mesterklasser hvis hun ikke må. Hun unngår altså prestasjonssituasjonene som kan føre til et for høyt spenningsnivå. For halvparten av informantene i min undersøkelse har nervøsitet ført til at de i lengre perioder har latt være å spille på mesterklasse. De tre det gjelder mener det er et stort læringsutbytte i å spille på mesterklasse, men nervøsiteten har hindret dem i å dra nytte av det. I forhold til dette kan man diskutere om mesterklasseformen er for brutal, og om den burde gjøres mildere slik at terskelen for å delta ble lavere. Dette er det imidlertid ingen av informantene som gir uttrykk for. Tvert imot sier informant B, som er en av dem som er plaget av stress, at man som musikkstudent må lære seg å tåle presset knyttet til prestasjoner. Mesterklasse er også en arena for å synliggjøre standardene innenfor det profesjonelle musikklivet (Hanken, 2008). En av mesterne i Hankens undersøkelse sier: “you have to be all right as a human being, but you also have the right to be demanding in your role as a guardian of the standards that are there” (Hanken, unpubl). Kingsbury observerte på mesterklasser at de allerede dyktige studentene fikk skryt og muligheter for utvikling, mens de mindre dyktige fikk mye kritikk. Da Kingsbury ville diskutere dette med en ansatt lærer ved musikkonservatoriet, var svaret: “Well, that’s okay, that has to be done

(Kingsbury, 1988:105). Virkeligheten som utøvende musiker dreier seg i stor grad om å levere gode konsertprestasjoner, og det er vanskelig å gjøre terskelen lavere i forhold til dette. Dette kan forklare hvorfor de informantene som opplevde det å spille på mesterklassen stressende, ikke ønsket noen mildere variant. I intervjumaterialet som helhet var det flest uttalelser i retning av ønsker om et tøffere miljø.

4.3. Mesterklassen sett fra tilhørernes perspektiv

Hva kan man lære gjennom å observere andre pianister få undervisning? Hva har betydning for tilhørernes læring og motivasjon, og hva krever det av egeninnsats for å lære noe igjennom mesterklassen? Dette er spørsmål dette delkapittelet søker å gi svar på.

4.3.1. Mesterklassens læringspotensiale for tilhørerne

Det er stor enighet blant informantene om at det er mye å lære gjennom å være tilhører på mesterklasse. Informant B mener til og med at man kan lære like mye som den som spiller, forutsatt at læreren er bra. Informant E sier: “man kan lære saker om alt mulig, alt fra hvordan man ser ut når man spiller, til rent tekniske tips, øvetips og interpretasjon” (s. 15). Den samme informanten blir også ofte motivert og inspirert av å være tilhører på mesterklasse, “både av å høre medstudenter spille bra stykker og av å høre læreren snakke” (s. 15). Klaverlitteraturen er omfattende, og informant F peker på at mesterklassen er en arena for å bli kjent med større deler av dette repertoaret som det er umulig å komme gjennom på egen hånd. Informant C bruker mesterklassen som en arena for å teste sine egne synspunkter gjennom å sammenligne sine egne tanker om framføringen med det mesteren velger å fokusere på:

Jeg prøver å være veldig bevisst når folk spiller på masterclass på hva jeg liker og ikke liker og hva jeg ville sagt til personen. Men det er mer fordi jeg vil sjekke hva læreren sier i forhold til hva jeg tenkte, ikke med tanke på å gi tilbakemelding. Da hadde jeg nok prøvd å tenke mer på hva det er jeg liker. (Informant C, s. 16).

Informantene ser altså et stort læringspotensial i det å være tilhører på mesterklasse. Likevel er det ikke slik at hver mesterklasse studentene deltar på som tilhørere fører til økt innsikt i klaverspill, nye løsninger på tekniske problemer eller ny forståelse av interpretasjon. Hvor stort læringsutbyttet av en mesterklasse blir avhenger av en rekke faktorer, både hvordan mesteren legger opp undervisningen og hva studenten selv gjør for å lære.

4.3.2. Hvilke faktorer har betydning for mesterklassens læringspotensiale?

Som vist ovenfor mener informantene at det er et stort læringspotensiale for tilhørere. Man kan for eksempel få tips om øving og interpretasjon og økt kjennskap til epoker og repertoar. Faktorer som innvirker på tilhørernes læring kan ut fra intervjumaterialet grovt inndeles i tre kategorier: studentens førkunnskap, studentens egeninnsats og mesterens tilrettelegging av undervisningen.

Studentens førkunnskap

Hvor kjent studenten er med mesterklasseformen, stykket det undervises i, komponisten og epoken stykket er fra, ser ut til å ha betydning for hvilket læringspotensial som er tilgjengelig. Informant D mener det er optimalt om en selv kjenner stykket som spilles, og at utbyttet da blir annerledes enn om det er et ukjent stykke. Læringsutbyttet ser også ut til å øke ettersom studenten får mer erfaring med mesterklasse og blir klar over læringspotensialet den innehar. Informant C sier for eksempel at det tok litt tid før hun skjønnte at man faktisk kan lære mye gjennom å være tilhører på mesterklassen:

Jeg har jo skjønnet det mer og mer etter hvert at man faktisk kan lære ganske mye av det. Og i den senere tid så har jeg begynt å ta notater på forum, og det er veldig bra, for da blir man mye mer bevisst på hva av dette man kan bruke, og flinkere til å finne generelle ting som man kan skrive ned. (Informant C, s. 3)

Det virker som hun anser seg selv som en mer effektiv tilhører nå enn da hun startet på studiet, ved at hun har blitt bedre kjent med hva som fungerer best for seg selv. Underveis i studiet vil studentene sannsynligvis bli kjent med mer musikk, i tillegg til å selv ha spilt mer av klaverrepertoaret, og slik ha bedre forutsetninger for læring. En av de andre informantene har problemer med å skape en helhet når mesterklassen dreier rundt små detaljer i stykket, men antar det ville vært lettere om man hadde et "rammeverk" av tidligere kunnskap å plassere det nye i.

En masse spesifikke elementer har en tendens til å bli hengende litt i lufta hvis man ikke da allerede har et slags mentalt rammeverk for å plassere alle disse tingene i, og det er vel kanskje noe man opparbeider seg etter hvert som man blir kjent med repertoaret og stiler og ideer for tolkninger. (Informant F, s. 8)

Studentens egeninnsats

Informant D påpeker at det er nødvendig å opprettholde fokus for å kunne lære, og at det blir enklere hvis mesterklassen er underholdende:

Hvis du ser på det faglige utbyttet totalt sett, så er det jo og en forutsetning at det er en viss underholdningsverdi for at du skal klare å holde fokuset oppe. Hvis du mister fokus så får du ikke noe ut av det uansett. (Informant D, s. 13)

Av og til er mesteren så interessant og underholdende at informantene sier de får et stort læringsutbytte uten å yte noen spesiell egeninnsats. Andre ganger krever det mer av tilhørerne for å klare å holde oppmerksomheten oppe. Studentene bruker hovedsaklig to strategier for å øke læringsutbyttet sitt som tilhører på mesterklasse: å følge med i notene på stykket som spilles og å ta notater underveis.

Informantene svarer veldig ulikt på spørsmålet om de bruker å ha med noter til å følge med i på mesterklassen. Informant D sier han bruker mesterklassen som en avkobling fra øvingen, og at det derfor blir for slitsomt å forberede seg med å ta med noter og gjøre notater underveis, mens informant E mener hun får mye større utbytte når hun har med noter og gjør notater, og derfor sjekker hun alltid i forkant hva som skal spilles på mesterklassen:

Det kan være veldig bra å ha med noter og sitte å gjøre notater i notene underveis, for det er jo ofte stykker man selv skal gå gjennom senere, eller stykker man kanskje har spilt. (Informant E, s. 15)

Informant C skulle ønske at mesteren snakket litt generelt om stykket på starten av mesterklasse for å sette publikum inn i musikken, slik at man ikke absolutt må sitte med notene for å skjønne hva som skjer. Et annet moment som påvirker om informantene mener det er best å ha med noter eller ikke, er hvor godt de selv kjenner stykket. Informant B mener det er best å ha noter når man ikke kjenner musikken så godt, mens det er best å “ikke sitte å lese i notene” når det er musikk man kjenner godt (s. 15).

Det virker som det er vanligere blant studentene å ha med noter enn å gjøre notater. Det er kun to av informantene som sier at de vanligvis tar notater. Informant C sier at det å gjøre notater har gjort henne mer bevisst på hva hun kan bruke av det som blir sagt, i tillegg til at hun holder oppmerksomheten oppe underveis i mesterklassen på jakt etter generelle ting å skrive ned. Dette lykkes hun med i varierende grad, avhengig av hvor generelt læreren snakker.

Ja, det er varierende hvor generelle folk er og det er litt interessant egentlig. Det er noen som er veldig “time”, hvor de pirker på små detaljer, sånne ting som er vanskelig og formulere som en generell læresetning, men som er veldig spennende hvis man kjenner stykket. (Informant C, s. 3)

Informant E bruker også å gjøre notater underveis, både i medbrakte noter og av generelle tips fra mesteren. Blir hun veldig inspirert ender hun av og til opp med å “skrive ned omtrent alt mesteren sier” (s. 15).

Mesterens tilrettelegging

Flere av informantene trekker fram at nytteverdien av å ha med noter og gjøre notater varierer ut fra hvordan mesteren underviser. Hvis mesteren underviser som om det var en individuell hovedinstrumenttime med fokus på detaljer, kan det være bra å ha med noter. Når mesteren snakker mer generelt rundt verket, komponisten eller andre emner mener informantene derimot at det å følge med i notene gjør at man går glipp av andre viktige ting. I forhold til å gjøre notater sier informant C at det blir vanskeligere når mesteren snakker om detaljer i partituret. Det gir liten mening å skrive ned hva en mester sier om første tonen i takt 32 i en Beethovensonate, hvis ikke studenten selv spiller akkurat den. Generelt ser informantene ut til å foretrekke de mesterne som snakker om generelle tema, fordi det da oppleves lettere å relatere det til sine egne stykker og sin egen øving. Da blir det heller ikke avgjørende om man har med noter eller ikke:

Jeg synes ofte du går glipp av mye annet hvis du sitter og følger med i notene, men det kommer an på læreren og. Noen lærere kan jo finne på å gå voldsomt pedantisk til verks i form av å granske partituret nøye og da er det klart at det kan være nyttig å følge notene. Mens i andre tilfeller så er notebildet det minst sentrale i hele seansen, og det kan gå mer på generelle pianistiske ting, som tekniske, metodiske ting som er uavhengig av stykket for så vidt, og så kan det gå på den musikalske utformingen av stykket og selvfølgelig, det er lettere hvis du sitter med noter, men du får det med deg uten noter hvis det er en god lærer. (Informant D, s. 12)

4.3.3. Hva avgjør om studentene velger å delta som tilhørere på mesterklasse?

Klaverforum er obligatorisk for klaverstudentene, noe som betyr at de må ha minst 80 % oppmøte for å bestå faget. De mesterklassene jeg observerte, arrangert i regi av klaverforum, hadde likevel variabelt oppmøte. Hva som avgjør hvilke mesterklasser informantene velger å delta på avhenger av tre faktorer: hvem som spiller, hva som spilles og hvem som holder mesterklasse. En informant oppsummerer dette treffende i følgende sitat:

Jeg ville vel kanskje ikke gå å høre på en student jeg ikke liker hvordan spiller, spille et stykke som jeg liker for en lærer som jeg ikke bryr meg så mye om. Det er ikke så interessant. (Informant A, s. 11, min understrekning)

Informantene mener de må være selektive i forhold til om de deltar som tilhørere på mesterklasser på grunn av øvepresset på studiet:

Det er jo ingen dag vi føler at vi har fått øvd alt vi skulle og det er aldri man rekker alt som man burde. Så selvfølgelig så går man ikke hvis det ikke er obligatorisk oppmøte og man ikke har lyst. Sånn er det jo for de fleste som vil satse på piano i hvert fall. (Informant A, s. 12)

Det er interessant at denne informanten mener at deltakelse på mesterklasse ikke er en prioritert oppgave for dem som ønsker å satse på en karriere som pianist. Dette underbygges fra en av de

andre informantene, som også ønsker å bli pianist. Mesterklasse er for han en form for adspredelse, og ikke primært en læringsarena, vel og merke når han deltar som tilhører.

Det blir et prioriteringsspørsmål. Hvis jeg går på masterclass så er ikke det et prioritert element i arbeidet mitt. Det legger jeg inn mer som adspredelse, og det er et hovedpoeng for meg at det er en avslappende erfaring, så hvis jeg skulle forberede meg to dager med notemateriale først så ville jeg ikke gjort den prioriteringen fordi det vil ta for mye krefter ifra arbeidet mitt. (Informant D, s. 12)

Det er videre enighet blant informantene om at mesterklassen oppleves som mer interessant når studenten spiller stykker som er kommet til det stadiet der det er mulig å snakke om interpretasjon og dypere lag i musikken. Informant D sier: “Jeg synes det blir mest svung over det hvis stykkene er ferdige og man kan snakke om de interessante, musikalske tingene på det mer abstrakte planet” (s. 4-5). Informant B er enig med informanten ovenfor, og sier det ikke er så interessant med mesterklasser der mesteren bare må snakke om at studenten ikke skal øke i tempoet og lignende. Dette synet gir jeg også utslag i at flere informanter er mer motiverte for å høre på mesterklasser når det er mer erfarne studenter som skal spille. For informant E derimot er det uten betydning hvilke studenter som spiller, da hun ønsker å få med seg så mye hun kan av de mesterklassene som holdes. De eneste gangene hun velger å ikke gå er hvis det er en lærer hun har hørt tidligere som hun vet hun ikke blir å få så mye ut av. Mesterklasseholderen ser ut til å ha stor betydning for flere av informantene i forhold til om de velger å delta som tilhørere på mesterklasse:

Det kan være at man rett og slett prioriterer det bort fordi man har veldig mye å gjøre, eller det kan være at jeg hørte læreren i fjor og det var ikke så veldig spennende, så da tror jeg ikke jeg får noe ut av å sitte der. (Informant B, s. 15)

4.3.4. Oppsummering og diskusjon

Intervjumaterialet viser at studentene har gjort en del refleksjoner i forhold til hva de mener man kan lære gjennom deltakelse, hva de selv velger å gjøre for å øke sin egen læring, og hva som avgjør om de deltar på mesterklasse. De gir uttrykk for et positivt syn på læringspotensialet i mesterklassen, men det er mange faktorer som spiller inn på hvor stort dette læringsutbyttet blir for den enkelte. Å lære gjennom observasjon krever at tilhørerne er oppmerksomme på det vesentlige i situasjonen (Bandura, 1977a:24). De av informantene som sa at de bruker å følge med i notene og/eller ta notater underveis på mesterklassen jobber selv aktivt for å lære noe igjennom mesterklasse. Informant C er for eksempel konsentrert rundt å prøve å omformulere det mesteren sier, slik at det blir en generell “læresetning” hun kan skrive ned. Dette kan gjøre

det lettere å holde oppe konsentrasjonen, og føre til at de studentene som gjør dette får et større læringsutbytte av mesterklassen enn de som kun observerer. Informant E og C ser ut til å ha et mer positivt syn på det å delta som tilhører på mesterklasse enn tilfellet er for informant A og D, som ikke gjør notater eller følger med i notene.

For å klare å være oppmerksom på det vesentlige i situasjonen, et annet av Banduras krav for observasjonslæring, må man vite hva det vesentlige er. Flere uttalelser viser at familiaritet med undervisningsformen og med musikken er nødvendig for å få fullt utbytte av mesterklassen som tilhører. Det er tenkelig at en student i første studieår har dårligere forutsetninger enn en i fjerde studieår for å få full utnyttelse av læringspotensialet som tilhører på mesterklasse. For eksempel sier informant C at det tok litt tid før hun skjønnte at man kunne lære noe av å delta som tilhører. Dette er interessant i lys av læring som legitim, perifer deltakelse som beskriver hvordan nykommere stadig deltar mer aktivt i praksisen, tar på seg større oppgaver og slik utvikler en identitet som medlem av praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991). Kunne informasjon på starten av semesteret om hvilket læringspotensiale som ligger i mesterklassen for tilhørerne ført til at flere forsto nytten i å delta som tilhørere raskere? Flere av informantene sier at de har blitt oppfordret til å ta med noter på mesterklassen og til å gjøre notater underveis, og har også fulgt denne oppfordringen. Fire av respondentene i undersøkelsen utført på GSMD deltok ikke som tilhørere fordi de følte seg ekskludert fra situasjonen, og de mente dette hadde blitt bedre hvis det på forhånd ble slått opp lister over hvem som skulle spille og hva som skulle spilles (Creech m.fl, 2009:325). Dette gjøres på NMH, og studentene har slik en bedre forutsetningen enn sine studentkolleger på GSMD til å få læringsutbytte av mesterklassen som tilhørere.

Informantene forteller videre at de opplever et øvepress, og at de derfor føler at de tidvis må bortprioritere mesterklasser. Dette avgjøres ut fra et nytteperspektiv, der de velger bort mesterklasser som holdes av lærere de opplever som uinteressante, og der også noen velger bort de mesterklassene der mindre erfarne studenter spiller. Informant A og D's uttalelser om at dette ikke er en "prioritert aktivitet i arbeidet", og det er ikke noe man bruker tid på hvis man "vil bli pianist" stiller mesterklassen i et lite fordelaktig lys. De to informantene mener de ofte får mer igjen av å øve den tiden mesterklassen tar framfor å delta som tilhørere. Dette samsvarer med funnene hos Creech m.fl. (2009), der den nest høyest rangerte årsaken til at studenter ikke deltok var at de mente de hadde mer konstruktive ting å gjøre. Flest respondenter mente årsaken var at medstudentene ikke skjønnte at de kunne lære noe av å høre på andres framførelse (ibid:325).

Informantene i denne undersøkelsen mener det potensielt er mye å lære gjennom å være tilhører, men at dette avhenger av mesterklasseholderen, studenten som spiller og nivået på stykket som spilles. Alle informantene gir uttrykk for at det er et godt miljø blant pianistene der studentene støtter opp om hverandre, men disse uttalelsene sier også noe om manglende solidaritet med sine medstudenter.

KAP 5: Mesterklassens normer og funksjon i musikerutdanningen

5.1. Innledning

Jeg vil i dette kapittelet belyse den andre og tredje problemstillingen min:

2. *Hvilke normer og forventninger knyttet til deltagelse oppfatter studentene ligger i mesterklassen?*

3. *Hvilken funksjon oppfatter studentene mesterklassen har i musikerutdanningen?*

I forrige kapittel så jeg på hva studentene konkret opplever at man kan lære på mesterklasse som utøver og tilhører og hva som påvirker motivasjonen deres for å delta. Med de to siste problemstillingene har jeg forsøkt å fange inn studentenes oppfatninger om temaer som går forbi det praksisnære, for å se på hvilke normer og verdier som preger mesterklassen og hvilken funksjon de oppfatter at mesterklassen fyller i musikerutdanningen. Ruhleder og Stoltzfus (2000) omtaler de normene og verdiene som eksisterer i en mesterklasse som mesterklassens “etikette”, et begrep jeg vil bruke videre i dette kapittelet.

5.2. Mesterklassens “etikette”

Jeg ønsket å se på hvilke normer som studentene opplever utgjør mesterklassens “etikette”, og undersøke hvordan disse normene er med på å skape de forventningene informantene føler stilles til seg og de forventningene de selv har til mesterklassen. Opplevs normene som hensiktsmessig? Forsterker eller svekker de læringen? Selve ordet etikette brukes vanligvis om regler og normer i selskapslivet, men det vil her brukes om de normene som eksisterer innenfor en gruppe og gir føringer for sosial atferd.

5.2.1. Studentrollen

Det var gjennomgående i intervjumaterialet at studentene mente det var mesteren som burde styre situasjonen, og at det var lite fruktbart når studenten som spilte tok for mye kontroll over kommunikasjonen:

Jeg liker egentlig at det er læreren som er autoritetspersonen og tar kontroll over situasjonen og instruerer og forteller. Selvfølgelig, det skal være kommunikasjon begge veier, men jeg tror det er viktig at utgangspunktet er en lærer-elevsituasjon. (Informant B, s. 11)

Informant D framhever at det tross alt er studenten selv som i etterkant bestemmer hva han vil ta med seg i det videre arbeidet, og at det derfor er et poeng å følge lærerens instruksjoner på mesterklassen:

Jeg ser ikke noe stort poeng i å gå i en åpenbar dissens med han som underviser. Hvis vedkommende har sterke synspunkter på hvordan dette skal gjøres så kan han godt diskutere det, men sånn som jeg ser det så har det ingenting for seg å lage en stor scene av sånne ting. En velger tross alt selv hvilke momenter en vil ta med seg og ikke. (Informant D, s. 6)

To av informantene beskrev situasjoner der mesterens innspill kom i konflikt med deres egne musikalske intensjoner, men der de valgte å ikke gi uttrykk for sine synspunkter Informant A spilte et stykke på mesterklasse som hun hadde spilt flere ganger på konsert og hadde sterke meninger om. Da mesteren foreslo alternative løsninger valgte hun å prøve dem ut på mesterklassen, samtidig som hun var sikker på at hun ikke ville bruke noe av det i arbeidet videre. På mitt spørsmål om hvorfor hun ikke fortalte om bakgrunnen for sin tolkning svarte hun:

Det var vel en gang i starten på undervisningen at jeg følte jeg hadde en åpning til å se om jeg kunne kommentere noe av det han sa, men da var det som han ikke ville høre på. Jeg bare leste av han at han skulle fortelle meg ting og at han ikke ville ha noen diskusjon. (Informant A, s. 3)

Også informant B valgte å bare gjøre som mesteren foreslo uten å si noe om sine egne oppfatninger, da han mener det: “tross alt er sånn situasjonen i utgangspunktet bør være” (s. 10). Informantene sier det ikke er vanlig å snakke med mesteren i forkant av mesterklassen for å informere mesteren om hva man for eksempel ønsker å få ut av mesterklassen eller hvor lenge det er til stykket skal spilles på konsert. De ga heller ikke uttrykk for at de hadde noe behov for dette, snarere tvert imot. Informant A mener det fort kan bli unnskyldninger hvis studentene skal snakke mye rundt stykket, og hun ønsker at mesterklassen skal være “profesjonell” (s. 18). Det er ikke dermed sagt at informantene helst vil ha det slik at mesteren ikke stiller dem noen spørsmål, poenget er at det bør være opp til mesteren, og at studenten ikke bør snakke for mye hvis ikke mesteren legger opp til det. Flere av informantene har opplevd situasjoner der den utøvende studenten har begynt å diskutere holdbarheten i mesterens forslag, framfor å prøve dem ut. Hvis en slik student møter en tilsvarende lite fleksibel mester vil man få en situasjon der ingen aktørene får noe utbytte av det, slik informant D beskriver nedenfor:

Ikke lærer man noe av det, ikke er det verdt å høre på for dem som er der og ikke kommer pedagogen fram med noe heller, så da har du egentlig en tap-tap situasjon da. (Informant D, s. 6)

Til utøverrollen ligger det også noen forventninger om hvor gjennomarbeidet stykket man spiller bør være. Informantene er stort sett enige om at det bør være mulig å spille på mesterklasse selv om stykkene ikke er konsertklare, men selv venter alle til stykket er godt innøvd før de tar det med til mesterklasse. Informant D mener det blir en “helt annen seanse hvis stykkene er ferdig enn om de ikke er det” (s. 4), og personlig synes han ikke innstuderingsproblematikk hører hjemme på en mesterklasse. Informant B mener det er liten vits i å spille noe man selv vet kunne vært mye bedre hvis man hadde hatt mer tid til å øve. Informant A framhever at det ofte er ønskelig fra mesterens side at studentene spiller konsertklare stykker, fordi “da får man jo mest ut av det” (s. 4). Under pkt. 4.3.3. så vi også at informantene helst gikk og hørte på de studentene de visste ville spille stykker som var bortimot konsertklare. Det var enighet blant informantene om at det opplevdes mer interessant når studentene framfører stykker som er så godt forberedt at det er mulig å snakke om interpretasjon og dypere lag i musikken.

5.2.2. Tilhørernes rolle

Tilhørernes rolle avgjøres hovedsaklig av hvordan mesteren velger å legge opp undervisningen, og i hvilken grad han klarer eller ønsker å involvere tilhørerne i undervisningssituasjonen. Blant informantene var det overraskende sterke meninger om at tilhørerne ikke bør involveres for mye verbalt i undervisningssituasjonen på en mesterklasse. Informant A sier dette tydeligst gjennom sitatet nedenfor:

Jeg synes det er mer interessant på en masterclass at det er læreren som snakker, og jeg synes ikke læreren i det hele tatt trenger å spørre tilhørerne. Jeg synes masterclass skal være en time med en mester, og ikke en time der en mester lurar på hva alle amatører synes, det er faktisk en masterclass. (Informant A, s. 18, min understrekning)

Informant A begrunner sitt synspunkt blant annet med at studentene ved NMH sier veldig lite, og at det derfor blir uinteressant å spørre tilhørerne. Informant B liker heller ikke at tilhørerne tas med i for stor grad, og synes det er forvirrende å forholde seg til mange ulike meninger når han spiller på mesterklasse.

Jeg har opplevd det å spille når det kommer veldig mange, og kanskje motstridende meninger og det kommer kanskje meninger som jeg som utøver ikke er enig i, og så skal jeg forholde meg til 5 medelever som alle mener noe pluss en lærer som mener noe, eller kanskje ikke læreren da mener så mye fordi han har spilt ballen over til elevene og mer blir som en veileder eller en som justerer litt. (Informant B, s. 11-12)

Denne informanten mener dette med å spørre publikum er typisk norsk/skandinavisk, mens mestere fra land utenfor Skandinavia i mye mindre grad legger opp til en form der tilhørerne

oppfordres til å komme med kommentarer. Dette kan underbygges av at GSMD-undersøkelsen ikke har noe spørsmål om effekten av å involvere tilhørerne verbalt i mesterklassen (Creech m.fl., 2009).

Samtidig finnes det informanter som stiller seg positiv til at mesteren involverer tilhørerne. Informant E setter pris på at tilhørerne deltar aktivt i mesterklassen, og ikke bare blir passive lyttere. Hun mener likevel ikke at dette er nødvendig for at hun skal oppleve en mesterklasse som god og lærerik. Som nevnt ovenfor av informant A, sier pianistene lite når de som tilhørere blir spurt om sine meninger på mesterklasse. Informant A mener det har å gjøre med at det kan oppleves skummelt å snakke under en mesterklasse fordi man føler seg lite kompetent i forhold til de andre i rommet:

Det kan være at de ikke tør heller, fordi det sitter andre som kanskje er flinkere enn dem selv og kanskje ens egen lærer er der. Jeg husker når jeg begynte her, så hørte jeg folk spille svære verk, og da var det flere ganger at jeg ikke likte det i det hele tatt, og da hadde jeg veldig lyst å si: "Du kan ikke spille Schubert slik, du må jo spille med litt mer pedal", men det turte jeg liksom ikke gjøre, jeg satt jo der med mine små stykker og de gikk master, og da turte jeg ikke, men nå føler jeg at jeg kan si mer. (Informant A, s. 10)

Tilhørerne har også en rolle i etterkant av mesterklassen ved å opptre støttende ovenfor medstudenter som har spilt. Informant D mener det generelt kan være gunstig å få positiv tilbakemelding etter en opptreden på mesterklasse, fordi det er "en setting der en eksponerer seg, og da kan man absolutt tjene på å få respons. Igjen er det en sånn selvtillitsbygging" (s. 13). Som nevnt tidligere er det veldig vanlig i klavermiljøet at man gir medstudenter positiv tilbakemelding etter opptreden på mesterklasse. Derfor er det også vanskelig for mange å ta til seg rosen:

Ja, det er vanlig. Det er nesten helt automatisk. Det er kanskje litt derfor skryten ikke påvirker meg, fordi den blir litt intetsigende. (Informant B, s. 13)

Det virker ikke som det er rom for å gi medstudenter mer kritiske tilbakemeldinger, av forskjellige grunner. Informant D mener det er lite å tjene på å gi kritikk, både fordi det kan virke støtende, og fordi man ikke er i en posisjon til å kritisere medstudenter.

Det handler om å se personen an og være litt forsiktig, for det kan jo fort oppfattes som brautende og litt støtende hvis man plutselig skal komme og fortelle noen hvordan de skal gjøre dette her. Og hvis de oppfatter det som støtende så har det ingenting for seg, da får personen antageligvis ikke noe ut av det, og da kunne du like godt spart deg hele greia. (Informant D, s. 14)

Det samme sier informant C, som føler det er feil å kritisere andres spill på en mesterklasse, både fordi en mesterklasse ikke er en konsert, og fordi hun ikke ser det som sin oppgave som medstudent. Derimot er det etter hennes oppfatning mer akseptert å kritisere mesterens innspill hvis det var noe under mesterklassen man var uenig i. Informant A skulle derimot ønske at man

kunne gi mer kritiske tilbakemeldinger til medstudenter så lenge man tar utgangspunkt i personens egen tolkning og begrunner hvorfor man ønsker det på en annen måte. Hun opplever at medstudentene setter pris på at hun er ærlig og stoler på det hun sier, noe hun selv ikke gjør når medstudenter bare gir henne rosende tilbakemeldinger.

Det ser ut til å finnes noen normer for hva studenter synes de kan kommentere hos hverandre, og hvem man kan gi mer kritiske tilbakemeldinger. Informant E sier for eksempel at det er lettere å komme med kritikk til personer man kjenner godt, fordi man da vet hvordan personen takler slikt. Hvis man derimot bare har kritiske tilbakemeldinger bør man se situasjonen an, og tenke om det har noen nytteverdi for studenten å få denne tilbakemeldingen:

Ja, det har hendt at jeg har sagt hva jeg synes på ordentlig, men jeg bruker kanskje ikke gå å snakke mye om hva jeg synes hvis det er sånn at jeg ikke er enig i ting. Da bruker jeg kanskje holde det for meg selv, man får vel tenke om det gjør nytte eller om det skader. (Informant E, s. 16)

Jeg stilte også informantene spørsmål om det var vanlig å snakke om medstudenter når de det gjaldt ikke var tilstede. En av dem sa hun av og til gjorde det, men bare med gode venner, og ikke “randomly i 5. etasje”, som er studentenes øvingsetasje. Videre mente hun at det var greit å snakke om en student ingen av samtalepartnerne kjente så godt, men at man måtte passe seg for å si noe negativt om en person som kunne være en nær venn av personen. Informant E synes det er ubehagelig å snakke negativt om medstudenter, og synes ikke man bør gjøre det. Det er en mulighet for at informantene ikke ønsket å stille seg i et dårlig lys ved å si at de bruker å baksnakke sine medstudenter. Likevel virker ikke baksnakking å være noe framtrepende problem ved NMH.

5.2.3. Mesterens rolle

Hvilken rolle mesteren inntar er det som ser ut til å ha størst betydning for hvilken rolle som tilbys til studenten som spiller og til tilhørerne på mesterklassen. Fra intervjumaterialet kan det skisseres opp tre spenningsfelt mellom ulike typer lærere ut fra hvordan de legger opp undervisningsdelen:

1. Mesterklassen som “privatundervisning” vs. mesterklasse som undervisning med tilhørere
2. Follow me! vs. joint experimentation (begreper fra Schön, 1987)
3. Personsentrert mesterlære vs. desentrert mesterlære

Mesterklassen som "privatundervisning" vs. mesterklasse som undervisning med tilhørere

Den første skillelinjen går mellom de mesterne som underviser studenten som om det var en individuell hovedinstrumenttime, og de som tilpasser undervisningen sin til at det er tilhørere til stede som også potensielt skal lære noe. Informant D mener den første mestertypen kjennetegnes ved at han "primært henvender seg til studenten uten å adressere noe til publikum, uten å lage noe show for de som er der" (s. 2). Flere av informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å holde oppmerksomheten oppe som tilhører under slike mesterklasser fordi mesteren ikke adresserer dem direkte. I tillegg kan det bli vanskeligere å relatere det mesteren sier til sitt eget arbeid, slik informant C ga uttrykk for under pkt. 4.3.2. om *studentens egeninnsats*. Når studentene selv spiller på mesterklasse oppleves det ikke problematisk at mesteren underviser som om det var en individuell time. Det er som tilhørere at de mener det kan være vanskelig å opprettholde konsentrasjonen med slike mestere.

Kontrasten er mesteren som henvender seg mye til tilhørerne, og er bevisst på å legge til rette for tilhørernes læring. Informant B sier følgende om en spesifikk mester som han opplever henvender seg mye til publikum:

Ja, han har en enorm formidlingsevne. Når han snakker til en forsamling klarer han å engasjere alle og trekker tråder i hytt og vær til alle mulige ting, som i utgangspunktet kanskje ikke har noe med musikk å gjøre, og så samler han trådene til slutt. (Informant B, s. 2)

Denne mestertypen går ikke nødvendigvis i dialog med publikum, men henvender seg til dem, og snakker gjerne om generelle tema som tilhørerne kan relatere til sin egen øvings- og tolkningsprosess. Informant E sa, i forbindelse med at hun spilte på en mesterklasse med mesteren som informant B omtalte ovenfor, at hun syntes mesteren gjerne kunne snakket mer med henne, og ikke fullt så mye med publikum. På samme måte som informantene ikke opplever det som problematisk at mesteren underviser som om det var en individuell time når de selv spiller, er det ingen av informantene som synes det er problematisk at mesteren henvender seg mye til tilhørerne når de selv er tilhører.

Follow me! vs. joint experimentation

Den andre dikotomien går mellom de mesterne som bruker *follow me!* eller *joint experimentation* som hovedmetode (Schön, 1987). Hovedforskjellene mellom disse to er om mesteren ser det som sin oppgave å gi studenten svarene, eller om han ønsker å komme fram til

løsningene i fellesskap med studenten som spiller. Informant A sier hun fort merker hvilken type mester hun spiller for:

Man merker det om de begynner med: “ja, nå skal jeg vise deg hvordan man skal gjøre det”, eller hvis de spør deg: “ja, okei, men hvordan har du tenkt det her?”, det merker man veldig fort. (Informant A, s. 18-19)

Follow me! bygger på et hierarkisk forhold mellom en mester som har kunnskapen, og en student som skal motta denne kunnskapen. Undervisningen legges da gjerne opp med læringsaktiviteter som observasjon, imitasjon og korreksjon. Denne metoden kan fungere utmerket så lenge studenten er komfortabel med rådene mesteren gir og ønsker å gjennomføre dem. Mer problematisk blir det når studentene er uenig i mesterens forslag, og ikke opplever noe rom for å komme med sine egne meninger, slik sitatet fra informant A under pkt. 5.1.1. viste. Denne metoden har en noe negativ klang over seg, men det kan være en svært effektiv metode i praksis. Studentene spiller ofte for en mester fordi de vil høre mesterens meninger om stykket, slik informant B’s sitat under pkt 5.2.1 viste. Den samme informanten framhever også at når det gjelder musikk så har ord sine begrensninger, og det at en mester “kan spille og demonstrere” er for han et kriterium for en god mesterklasse (s.6). Informant B oppfatter det altså som positivt at en lærer bruker observasjon og imitasjon som undervisningsmetode.

I joint experimentation ser mesteren seg som likeverdig med studenten, og oppfordrer studenten til å selv beskrive hvordan han ønsker å forme stykket, slik at mesteren kan hjelpe studenten med å realisere sine ideer. En av mesterne jeg observerte poengterte flere ganger i løpet av mesterklassen at studenten måtte finne sin egen måte å gjøre det på, og ikke bare imitere hans måte. Da den aktuelle mesteren kommenterte passasjer i stykket, sa han samtidig at “dette er en tolknings sak” og “det finnes flere måter å gjøre dette på”. Informant E fortalte om en opplevelse der hun spilte for en mester som stilte mange spørsmål, og der det kunne virke som om mesterklassen var preget av joint experimentation. Hun opplevde det derimot ikke slik, da hun mente at svarene hennes ikke spilte noen rolle.

Men samtidig var det ikke sånn at jeg fikk spørsmål der jeg skulle fortelle ting, i blant trengte jeg ikke engang svare, han bare stilte sånne retoriske spørsmål, så jeg følte ikke at vi snakket så veldig mye. (Informant E, s. 13)

Informant E framhever at mesteren etter hennes oppfatning godt kan spørre studenten som spiller om tolkningsvalg, og ikke bare “prakke på studenten sin egen tolkning” (s. 14). Også informant A liker at mesteren spør henne om hva hun tenker rundt stykket. Informant F argumenterer for en slik innfallsvinkel ved at en person selv må forstå og ønske en tolkning for at den skal framstå helhetlig til slutt:

Jeg synes det er interessant med de mesterne som klarer å finne en annen innfallsvinkel og som setter i gang tolkningsprosessen i utøveren selv ved å gjøre en utøver bevisst på ideer en har selv. For helheten må på en måte komme innenfra den som spiller. (Informant F, s. 5-6)

Personsentrert mesterlære vs. desentrert mesterlære

Personsentrert og desentrert mesterlære er begreper som sier noe om hvor kunnskapen hovedsaklig er lokalisert. I personsentrert mesterlære sees kunnskap på noe som mesteren innehar, og der mesteren er studentens viktigste kilde til å lære ferdigheten (se pkt. 2.3.1) (Nielsen & Kvale, 1999: 22). En mesterklasse der mesteren har et slikt kunnskapssyn vil bære preg av metoden jeg i avsnittet over beskrev som *follow me!*. Desentrert mesterlære innebærer en forståelse av at kunnskapen finnes i praksisfellesskapet, som mesteren også inngår i (Lave & Wenger, 1991:94). En mester med dette synet vil nedtone sin egen betydning og heller gi rom for kommentarer fra tilhørerne, henviser til innspillinger av det aktuelle stykket og gi autoritet til partituret. Kommentarer fra tilhørerne blir, som vist tidligere, vurdert som en ineffektiv metode av flere av informantene når de selv spiller. Når de er tilhørere er de derimot mer moderate i uttalelsene. Både informant A og E stiller seg positive til å bli involvert som tilhørere, og sier at de bruker å komme med kommentarer når mesteren åpner for det. Partituret tillegges ofte stor vekt på en mesterklasse ved å fungere som utgangspunkt for tolkningen. På en mesterklasse holdt av David Barenboim (Miller, 2006) stoppet han pianisten som spilte, for å spørre: “What does the score tell you here?” Studenten svarer: “piano”(svakt), hvorpå Barenboim kommenterer: “Then, why do you play forte?” (sterkt). Dette avslutter diskusjonen, da det er vanskelig å argumentere for hvorfor man ønsker å gjøre en annen tolkning enn den Beethoven hadde tenkt.

Gjennom å sette opp tre dikotomier ønsket jeg å vise noen av de variasjonene i gjennomføring av undervisningsdelen en mesterklasse kan ha. De opptrer sjelden i rendyrket form, for eksempel er det få som ikke stiller noen spørsmål til studenten som spiller, eller som bare er opptatt av å formidle til publikum og glemmer studenten på podiet. Noen av kategoriene kan se ut som de hører naturlig sammen, men du vil også finne eksempler på det motsatte. Lærere som underviser som om det var en individuell time, bruker ofte *follow me* som hovedmetode. Samtidig er det andre mestere som hovedsaklig henvender seg til studenten som spiller, men som inviterer studenten med på en felles problemløsning. En mester som er opptatt av å formidle til publikum kunne man tenke seg også var interessert i å gi rom for tilhørernes kommentarer, men han kan

like fullt være mest opptatt av å formidle sine egne oppfatninger uten å ønske å trekke inn tilhørerne.

5.2.4. Oppsummering og diskusjon

Jeg har i dette avsnittet sett på hvilke normer informantene opplever ligger i mesterklasse, og hvilke forventninger de opplever til seg selv som deltagere på mesterklasse. Intervjumaterialet gir ikke entydige svar på hva informantene foretrekker, men det er tydelige på at det er opp til mesteren å bestemme i hvilken grad den utøvende studenten og tilhørerne skal bidra verbalt til situasjonen. En av de viktigste årsakene til at informantene deltar på mesterklasse er ønsket om å lære noe av mesteren, jf. informant A's sitat under 5.1.2. om at "masterclass skal være en time med en mester, og ikke en time der en mester lurert på hva alle amatører synes". Dette synet deles av flere, som mener det er uinteressant og ineffektivt når mesteren trekker tilhørerne for mye med i undervisningsdelen. Mesterens autoritet under en mesterklasse ser ut til å være ønsket fra studentenes side, noe også Nerland og Nielsen fant i sine undersøkelser (Nielsen 1998; Nerland 2003). Nerland bruker begrepet autoritet som produktiv læringsressurs for å beskrive hvordan lærerens autoritet virker positivt på studentenes læringsutbytte (Nerland, 2003:223). En mester vil alltid inneha autoritet i kraft av sin posisjon som musiker og/eller pedagog, og det kan bli unaturlig å "skjule" denne ved å overlate til publikum å gi personen som har spilt tilbakemeldinger. Dette kan også være en forklaring på hvorfor størsteparten av informantene ikke ser noe negativt i at mesteren bruker observasjon og imitasjon som hovedmetode i undervisningen. Follow me! kan også være en mer effektiv metode i de tilfellene hvor mesterne ønsker å vise studenten noe han umulig kan vite på forhånd (Schön, 1987:214).

Joint experimentation er et begrep jeg opplever har positive overtoner, ved at det fremhever en flat struktur der studenten tas med som en likeverdig partner i problemløsningsprosessen. Er dette det som skjer i praksis for de mesterne som bruker en slik tilnærming? Kan det skje en likeverdig problemløsning mellom en profesjonell pianist og en klaverstudent, når det likevel er mesteren som styrer situasjonen, bestemmer hvilke problemområder man skal konsentrere seg om og som bestemmer om en idé er god eller mindre god? I forbindelse med dette er det viktig å se på hvilke type spørsmål mesteren stiller studenten, og om det er spørsmål som vekker til nysgjerrighet eller om det er ledende spørsmål med fasitsvar. Kim Burwell fant i sin undersøkelse av hovedinstrumenttimer (2005) at læreren stilte

mange spørsmål til studenten, men at de færreste av disse var eksplorerende spørsmål som studenten var forventet å svare på. De aller fleste var retoriske spørsmål som læreren selv svarte på, eller kommandoer kamuflert som spørsmål. Inspirert av denne undersøkelsen fokuserte jeg spesielt på bruken av spørsmål under de forberedende observasjonene jeg gjennomførte av mesterklasse. Jeg fant mange kommandoer kamuflert som spørsmål, som for eksempel: “kan du spille mer inderlig?” eller “kan du ta dette partiet en gang til?”. Retoriske spørsmål som mesteren selv svarte på var det også en del av, for eksempel: “Hva er 70 % av Rachmaninovs temaer bygd opp på?”. Dette er et spørsmål studenten vanskelig kan vite svaret på, og det ble på mesterklassen brukt som en innledning for mesteren til å snakke om nettopp dette temaet. Eksplorerende spørsmål, som ble stilt med oppriktig nysgjerrighet, var det derimot færre av. To av mesterne jeg observerte så ut til å ønske å få studentene med på en felles problemløsning, der den ene ble omtalt under avsnittet om *follow me! vs. joint experimentation*. Den andre mesteren oppfordret studenten som spilte til å selv finne den versjonen hun likte best, og framhevet at det var subjektivt og at hun godt kunne ha en annen oppfatning enn han. Etterpå kommenterte mesteren hvordan han likte studentens forslag, slik at det ble en form for follow me likevel ved at det var mesteren som til slutt avgjorde kvaliteten. Schön (1987:216) påpeker også at joint experimentation er en form for follow me! ved at mesteren demonstrerer en problemløsningsstrategi som studenten forventes å imitere.

Kommunikasjon på en mesterklasse innebærer både verbale, kroppslige og musikalske uttrykk mellom den utøvende studenten, tilhørerne og mesteren. Ved at musikalske gester også må ses som en form for kommunikasjon vil ikke det at en student ikke uttrykker seg verbalt under en mesterklasse nødvendigvis bety at kommunikasjonen er enveis (Nielsen, 1998:139; Hanken, 2008). Under gjennomspillingen får mesteren mye informasjon om hvordan studenten ønsker å interpretere stykket og hvor langt i innøvningsprosessen stykket har kommet. Schön viser dette gjennom analyse av en mesterklasse holdt av “Fritz”, som fra utsiden kunne ses på som et eksempel på follow me!. Poenget til Schön er at Fritz tilpasset undervisningen til studenten og var følsom for studentens behov. Stykket ble også merkbart bedre i løpet av mesterklassen:

“others (...) saw Franz and Amnon as engaged in a dialogue of increasing intimacy and effectiveness and were impressed with its reciprocity. In our view, Franz continually responded to Amnon’s efforts, albeit in the light of his own preferred image of performance (Schön, 1987:207).

Barenboims mesterklasse med Lang Lang (Miller 2006) er et annet eksempel på en mesterklasse der jeg som tilskuer sitter igjen med et inntrykk av å ha vært vitne til en samarbeidende

problemløsningsprosess, selv om Lang kun har fylt inn småord for å vise at han forstår, eller stilt spørsmål for å oppklare noe han ikke forstår. Mesterklassen er fylt med energi, der fokuset er rettet mot å få forme musikken så bra som overhodet mulig. Underveis gir Barenboim ros til Lang og bemerker at “it’s already much better”, noe som også gir inntrykk av at dette er noe de skaper i fellesskap. Dette er et eksempel på at en mesterklasse der mesteren står for all verbal kommunikasjon likevel kan bære preg av joint experimentation når man ser på verbal og musikalsk kommunikasjon som sidestilt.

Partituret tillegges ofte autoritet på mesterklassen i forhold til tolkning av stykker, slik eksemplet med Barenboim ovenfor viser. I mesterklassene Kingsbury observerte var problematiske indikasjoner i partituret ofte et tema, men den største autoriteten oppfattet Kingsbury likevel lå hos mesteren, og ikke hos partituret:

...”when the values of performance are perceived as conflicting with those of fidelity to the score, then good performance takes primacy over adherence to the score”(Kingsbury, 1988:94).

Mesteren Kingsbury observerte la opp til en personsentrert mesterlære der observasjon og imitasjon sto i fokus, og tilhørerne ikke ble involvert annet enn når de ble tilsnakket for å ikke være tilstrekkelig oppmerksomme på undervisningen. En mester som i større grad åpner opp for de ulike læringsressursene i praksisfellesskapet vil sannsynligvis tillegge partituret og ulike musikeres tolkninger av stykket like stor vekt som sin egen mening.

Hva som er normene innenfor et miljø blir først tydeliggjort når noen bryter dem, noe Howard Becker (2000) skriver om i en artikkel om jazzmusikerens usagte normer for improvisasjon. I de tilfellene noen bryter dem tas det enten som et tegn på at personen ikke er “inne i kulturen”, eller at han er uhøflig (ibid). Å starte en diskusjon med mesteren på en mesterklasse vil kunne oppfattes som et tegn på at studenten ikke helt har forstått formen, eller at han er uhøflig, både mot mesteren og mot publikummet som da ofte ikke lærer noe faglig gjennom mesterklassen. De to informantene som fortalte om situasjoner der de hadde vært uenige med mesteren, men likevel valgte å gjøre som mesteren foreslo på mesterklassen, kan dermed sies å ha utvist kodeførtrolighet med undervisningsformen.

5.3. Mesterklassens funksjon i musikerutdanningen

Siste del av resultatframstillingen vil jeg bruke til å belyse oppgavens tredje problemstilling om mesterklassens funksjon i musikerutdanningen. I kapittel 4 så vi hvordan mesterklassen brukes

av studentene som en arena for konserttrening og en arena for å få innspill fra en annen lærer enn sin hovedinstrumentlærer. Dette er to av de funksjonene mesterklassen spiller for studentene på det individuelle planet. Jeg vil nå se på to av mesterklassens funksjoner i et større perspektiv: hvordan den fungerer som en arena for nettverksbygging og hvordan den kan fungere som en innlemmelse i profesjonen. Avsnittet vil være en drøfting, som belyses av sitater fra informantene, i motsetning til avsnittene over der jeg først har presentert intervjumaterialet, for så å drøfte dem. Jeg har valgt på gjøre det på den måten fordi informantene uttaler seg mindre konkret om disse emnene enn de foregående.

5.3.1. Mesterklassen som nettverksbygging

Å delta på mesterklasse handler ikke bare om å få nye innspill, konserttrening og motivasjon. Det kan også handle om å vise seg fram for medstudenter, mester, tilstedeværende lærere og gjennom det knytte kontakter. Det var, som vi så under pkt. 4.2.2., en av informantene som ga eksplisitt uttrykk for at han var motivert for å spille på mesterklasser for å vise folk hva han kan. Informant A hadde trolig samme drivkraft da hun valgte å spille for en mester hun egentlig ikke likte tolkningene til, fordi det kom til å komme mange mennesker. Informant D mener mesterklassen er en av arenaene for å vise musikkverdenen hvem man er som pianist:

Man skal heller ikke undervurdere elementet av nettverksbygging i det å være med på masterclass. Det er absolutt en arena for å promotere seg selv, navnet sitt og det du er, og etter en er ferdig med studiet så er det voldsomt vanlig å følge en eller flere masterclasses rundt omkring. (Informant D, s. 15)

Informant A sier også at det er “veldig mange som reiser på masterclass for å sjekke ut lærere og for å få læreren til å like seg, eller begynne å undervise seg” (s. 14). Mesterne i Hankens undersøkelse (upubl.) er klar over at mesterklassen for noen studenter hovedsaklig brukes som en arena for å bygge karriere og knytte kontakter. En av de intervjuede mesterne vedgår også selv at han på CV-en skriver navnet til kjente musikere han har spilt for på mesterklasse, fordi han ønsker å bli assosiert med dem (ibid). Ved NMH har alle pianistene anledning til å melde seg på mesterklassene som holdes, men det er mer vanlig andre steder at det gjøres et selektivt utvalg blant studentene, spesielt når det er berømte musikere som holder mesterklassen. Å ha spilt for kjente musikere gir det Nettl beskriver som *musical coin*, (1995:54) som er mye verdt i musikkmiljøet fordi det sier noe om at man er blitt ansett som talentfull. Samtidig som det kan være gunstig for studenter å spille for høyt ansette mestere, kan det være gunstig for lærere å få

undervise svært dyktige studenter. Kingsbury (1988:41) beskriver dette som et gjensidig prestisjelån, *reciprocal prestige-lending*, ved at en lærers suksess speiles av deres studenters suksess og at studenten får status av å studere hos en anerkjent lærer. Når informant A sier at mange studenter reiser på mesterklasse fordi de vil få en lærer til å like seg, går det også andre veien ved at mesterklasse er en arena der lærere har interesse av å finne dyktige studenter til å gå hos seg og delta på konkurranser de holder:

Det er jo flust av tilfeller der en masterclass har vært helt avgjørende som inngangsport for en pianist til den og den læreren eller til den og den skolen. Masterclass blir brukt som nettverksbygging for studenten, men også som nettverksbygging for læreren, for å sile ut studenter til sin egen klasse og til de konkurransene han sitter som jurymedlem i. Det er uten tvil. (Informant D, s. 18)

Mesterklassen kan også fungere som nettverksbygging i forhold til medstudenter. Å få et rykte på skolen som en “dyktig pianist” kan føre til at man får flere tilbud enn man ellers ville fått, og for eksempel mulighet til å spille med andre studenter som anses som dyktige. Nerland trekker fram en undersøkelse av Alison Moore (2000, i: Nerland, 2003:234), som fant at studenter som gjorde det bra tidlig i studiet fikk flere muligheter og større tilgang på læringsressurser utover i studiet. Vi har sett tidligere i oppgaven at flere av informantene opplever medstudenter som det mest kritiske publikummet å spille for, og at dette er hovedgrunnen til at mange opplever negative stressreaksjoner knyttet til å spille på mesterklasse. Informant A sier for eksempel at studenter gjerne putter medstudenter “i bås”, etter å bare ha hørt personen spille en gang. Både informant A og informant E var nervøse for å spille på mesterklasse på NMH første gang fordi de var redd for hvordan medstudentene ville vurdere dem. En av informantene i Nielsens avhandling (1998:186) sier at det publikummet som kommer på de interne konsertene ved musikkonservatoriet kommer for å dømme deg, og disse opptredene er det som skaper ryktet som pianist. Det er ut fra dette forståelig at studentene ønsker å være så godt forberedt som mulig før de spiller offentlig på arenaer der medstudenter er tilstede.

5.3.2. Mesterklassen som gradvis innlemmelse i profesjonen

Jeg har tidligere vært inne på hvordan mesterklassen er en del av et praksisfellesskap, der studentene både lærer og utvikler sin yrkesidentitet gjennom legitim deltakelse i praksisens aktiviteter (Lave og Wenger, 1991). I forhold til det å spille et instrument betyr det at studentene lærer like mye av sine medstudenter, av innspillinger, av ulike noteutgaver og andre lærere som

av sin hovedinstrumentlærer. Det blir da viktig å se på hvordan læringsressursene er organisert i praksisen, og hvilken tilgang medlemmene har til dem (ibid). Lave og Wenger snakker om legitim, perifer deltakelse som betegnelse på det å være nykommer på et område, samtidig som man har tilgang til observasjon av praksisens aktiviteter (ibid:101). Denne tilgangen er avgjørende for muligheten til å bli et fullverdig medlem. De fleste informantene sier de ventet med å spille på mesterklasse til det andre semesteret. Det første halve året deltok de likevel på lik linje med de andre klaverstudentene som tilhørere på mesterklasse med den samme tilgangen til læringsressursene i mesterklassen. Dette kan ses på som en “forberedelsestid” før de selv skulle spille, og gjennom dette lærte de noe om hvilke krav som stilles til studenten som spiller, hvilke normer som gjelder og hvordan ulike mestere angriper undervisningen. Når de så valgte å spille første gang var de allerede kjent med undervisningsformen, og visste noe om hva de kunne forvente og hva som ble forventet av dem selv.

Informant A sier noe interessant om den utviklingen hun selv oppfatter at hun har gjennomgått i forhold til deltagelse på mesterklasse. Da hun startet var det ofte at hun ønsket å kommentere studentene som spilte når mesteren spurte publikum om kommentarer, men hun turte sjelden å gjøre det. “Jeg satt jo der med mine små stykker og de gikk master, så da turte jeg ikke, men nå føler jeg at jeg kan si mer” (Informant A, s. 10. se også pkt. 5.2.2.). Dette sitatet viser at hun på dette punktet har gått fra å være en perifer, legitim deltaker, til å bli et fullverdig medlem av pianistfelleskapet. Med informant C ser det på mange måter ut til å ha gått i motsatt retning. Hun spilte veldig mye da hun startet på bachelorstudiet, men har etter hvert spilt mindre og mindre, og sier hun føler seg mer ukomfortabel med å spille nå enn da hun startet. Mesterklasse som praksisfelleskap stiller høye krav til deltagerne, og det er ikke gitt at alle ønsker eller klarer å leve opp til disse kravene. Gjennom erfaringer med å lykkes eller mislykkes med prestasjonssituasjoner lærer studentene også noe om hvordan de passer til livet som utøvende pianist. Informant B, som tidvis har unngått å spille på mesterklasser mener det er riktig at mesterklasseformen ikke kan gjøres mildere:

“man må tåle å få en del. Man kan ikke la seg vippe av pinnen for alt mulig, da må man ta en annen utdanning for det er en del press og eksponering og det kommer man ikke utenom. (Informant B, s. 8)

Nielsen (1998:176) framhever at det å spille konserter er en måte å finne ut av om man passer til å være utøvende pianist, og om det er et liv man kan like. Negative opplevelser med å spille på mesterklasser kan dermed, i likhet med negative opplevelser med konsert, føre til at en student

som startet på bachelorstudiet med et ønske om å bli konsertpianist underveis i studiet må revurdere sine framtidsdrømmer.

På en mesterklasse har mesteren gode muligheter til å formidle sine oppfatninger om hva som er viktige verdier for en utøvende pianist til mange studenter samtidig. En av mesterne som holdt en mesterklasse jeg observerte benyttet seg av denne muligheten. Han involverte tilhørerne i stor grad, og begrunnet det med at han mente det var viktig at de fikk trene seg på å uttrykke seg om musikk. Videre stilte han flere spørsmål til publikum i tillegg til å komme med noen gode råd på veien. Han oppfordret for eksempel studentene til å fokusere på sine sterke sider, til å støtte opp om kolleger og til å bli kjent med så mye repertoar som mulig i løpet av studietiden. Mens mesterens syn på musikk og det å være pianist ofte blir formidlet indirekte, av og til gjennom historier fra eget liv, ble det her uttrykt tydelig hva mesteren mente det var viktig å fokusere på som musikkstudent.

KAP 6: Avsluttende diskusjon

6.1. Innledning

Jeg har i denne oppgaven sett på mesterklassen fra studentenes perspektiv, med fokus på læringspotensiale og funksjon i musikerutdannelsen. Analysen har gitt interessante funn, i den forstand at mesterklassen ser ut til å bli brukt av studentene på svært ulike måter. Jeg vil først i dette kapitlet drøfte resultatene av analysen, med særlig fokus på de variasjonene som finnes i intervjumaterialet. Videre vil jeg ta opp de spenningsfeltene som ser ut til å eksistere mellom de forskjellige aktørene på mesterklassen Under pkt. 6.4. vil jeg se på alternative organiseringsformer av mesterklassen, både ut fra informantenes ønsker og i lys av William Westneys “The Un-Master Class” (Westney, 2003). Til slutt vil jeg drøfte oppgavens generaliserbarhet og se på mulige veier videre for forskningen rundt mesterklasse.

6.2. Drøfting av oppgavens funn

I kapittel 4 og 5 ble intervjumaterialet presentert og diskutert. Kapittel 4 belyste oppgavens første problemstilling rundt mesterklassens læringspotensiale og studentenes motivasjon for å delta. I kapittel 5 tok jeg opp problemstilling to og tre, som omhandler mesterklassens normer og forventninger, i tillegg til mesterklassens funksjon i musikerutdannelsen.

Det interessante er etter min oppfatning mangesidigheten i informantenes uttalelser. Den mest signifikante forskjellen finnes mellom informantenes synspunkter på mesterklassen avhengig av om de snakker fra et tilhører- eller utøverperspektiv. Videre er det stor variasjon i studentenes motivasjon for å spille på mesterklasse, og hva de vektlegger som det viktigste læringspotensialet. På samme måte er det ulike oppfatninger av hva man kan lære som tilhører og hvordan man best lærer som tilhører. Et tema informantene derimot er enig om, er at det er positivt og regnes som viktig å spille på mesterklasse. Det er for eksempel ingen som mener at de har spilt for mye på mesterklasse i studietiden, mens flere gir uttrykk for at de burde ha spilt oftere. Å delta som tilhører regnes ofte, men ikke alltid, som noe positivt og lærerikt. Hvor stort læringspotensialet blir ser ut til å avhenge av mesteren og nivået på studentene som spiller. Flere av informantene gjør derfor en avveining hver uke mellom behovet for å øve og nytten av det de forventer å lære gjennom å delta på mesterklasse.

Jeg vil i det følgende knytte sammen informantenes oppfatninger rundt mesterklassens

læringspotensiale, deres motivasjon for å delta og hvilken funksjon mesterklassen har for dem. Dette vil jeg gjøre fra et utøver- og et tilhørerperspektiv.

6.2.1. Utøverperspektivet

I kapittel 4 fokuserte jeg i første delkapittel på informantenes oppfatning av mesterklassens læringspotensiale når de selv spilte, i tillegg til deres motivasjon for å spille. Det kom her fram at informantene anså konserttreningen og det å få innspill fra en mester som mesterklassens viktigste læringspotensial. Under pkt. 5.3.1. så vi videre at noen av informantene så mesterklassen som en arena for nettverksbygging. I forhold til motivasjon ble studentene hovedsaklig motivert av ønsket om å spille for en spesiell mester eller av at de snart skulle ha konsert og hadde behov for konserttrening. Andre motiver for å spille var ønsket om å vise seg fram, enten for medstudenter, mester eller andre lærere i salen.

Som vi har sett har mesterklassen noen funksjoner, både på individuelt og institusjonelt plan. Av individuelle funksjoner, altså funksjoner individet selv ser med å delta på mesterklasse, har vi mesterklassen som læringsarena, konserttreningarena og arena for nettverksbygging. På institusjonelt plan kan mesterklassen også fungere som en arena der unge musikere innlemmes i profesjonen og får møte profesjonens standarder og krav, som vist under pkt. 5.3.2. Informantene uttaler seg ikke eksplisitt om en slik funksjon, og den inngår derfor ikke i oversikten under.

Det jeg finner interessant er at det er enkelte synspunkter som ofte opptrer sammen hos informantene. En student som ønsker å spille på en mesterklasse for å få nye innspill hos en mester er for eksempel gjerne opptatt av mesterklassen som en læringsarena og vektlegger læringsutbyttet av undervisningsdelen som det viktigste. Ut fra intervjumaterialet har jeg gjort en grovinndeling i tre ulike typer studenter for å vise hvordan motivasjon for å spille på mesterklasse, syn på hvor læringspotensialet ligger og syn på mesterklassens funksjon kan henge sammen:

	Utøvende student 1	Utøvende student 2	Utøvende student 3
Motivasjon for å spille på mesterklasse:	Få nye innspill og inspirasjon til videre øving	Få trening på prestasjonssituasjonen i forkant av konsert	Knytte kontakter, bygge nettverk og skrive CV
Læringspotensialet ligger i:	Undervisningsdelen	Gjennomspillingen	Hovedpoenget er ikke læring
Personlig funksjon:	Læringsarena	Konserttreningarena	Arena for nettverksbygging

Utøvende student 1

Den første typen er studenten som ser på mesterklassen som en læringsarena. Formålet er å lære av mesteren, få innspill til musikalsk tolkning av stykket og inspirasjon til øvingen videre.

Framføringen i starten er viktig for å gi mesteren informasjon om hva studenten har behov for i den etterfølgende undervisningen. Også denne studenttypen er opptatt av konserttreningen som ligger i mesterklassen, men dette har ikke hovedfokus. Det har stor betydning hvem som holder mesterklassen, og studenten velger ut mestere å spille for ut fra tidligere erfaringer med hvilke mestere de mener har mye å tilføre studenten: “Da hadde jeg tenkt på forhånd at ’han vil jeg spille for’, for jeg likte veldig godt måten han underviser på” (informant B, s. 7). Når hovedpoenget er å lære av mesterens innspill behøver heller ikke stykket vært helt konsertklart:

Man kan ha flere ulike alternativ for hvordan man vil gjøre ting og man trenger ikke å ha funnet sin egen tolkning når man kommer til masterclass. Der kommer man kanskje for å få inspirasjon og andre måter og se saker på. (Informant E, s. 9)

Informant C framhever at dette er en “todelt greie” (s. 12), der hun av og til blir motivert til å spille på mesterklasser på grunn av personen som skal holde mesterklassen og i andre perioder, spesielt i forkant av konserter, er motivert for å spille på mesterklasser generelt, uavhengig av hvem mesterklasseholderen er.

Utøvende student 2

Dette leder oss over i den andre studenttypen, som hovedsaklig bruker mesterklassen som en arena for å trene seg på det å spille konsert. Formålet med å spille på mesterklassen er å få en gjennomkjøring av et konsertklart stykke i forkant av konsert som gjerne er nært forestående. Studenten har dermed ikke mulighet til å gjøre noen store endringer på stykket ut fra mesterens

innspill. Hovedfokus er derfor på framføringen, og studenten lærer mye gjennom å erfare hvordan stykket fungerer under press. Informant D bruker mesterklassen som en del av den siste “knainga og eltinga” et stykke trenger før det er klart for konsert: “Rett og slett i form av at en får framført det så er det visse ting som fungerer bra, visse ting som en merker at her må man gjøre noe annerledes” (informant D, s. 8, se også pkt. 4.2.3.). Det blir da av mindre betydning hvem som holder mesterklassen. Dette er gjerne tilfellet når det nærmer seg eksamenskonsert, og studentene har et langt repertoar de ønsker å prøve for et publikum. Informant C sier at hun før eksamenskonserten i 2. studieår tenkte at hun “måtte få spilt på forum noen ganger” (s. 12).

Utøvende student 3

Den tredje typen er studenten som hovedsaklig ser mesterklassen som en arena for nettverksbygging. Formålet er ikke primært å lære noe, verken av konserttreningen eller mesterens innspill, men å bygge nettverk og knytte kontakter til mesteren eller til betydningsfulle mennesker blant tilhørerne. Studenten vil da sannsynligvis velge et stykke han eller hun har spilt på konserter tidligere, som er gjennomarbeidet og presenterer studenten fra en bra side. Dette ble nevnt av informant A og D som en viktig funksjon med mesterklasse. I tillegg kommer informant B som av og til er motivert for å spille på mesterklasse for “å vise folk hva jeg kan” (s. 13), men uten å knytte dette direkte til nettverksbygging. Som nevnt under pkt. 5.3.1. er dette en funksjon mesterne i Hankens undersøkelse er klar over, og som de også ser som en av fordelene ved mesterklassen (Hanken, unpubl.).

Disse tre “studenttypene” må ikke forstås som beskrivelser av hver enkelt informant, men som en beskrivelse av hvordan ulike typer motivasjon og syn på læringspotensiale og mesterklassens funksjon ser ut til å opptre sammen. Informantene veksler mellom de ulike “typene”, og deres motivasjon for å spille på mesterklasser er ikke den samme fra gang til gang. Når det nærmer seg eksamenskonsert brukes mesterklassen gjerne som konserttreningsarena, hvis det kommer en mester som er spesielt god på et spesielt felt brukes den gjerne som en læringsarena, og hvis det kommer en kjent mester som studenten er opptatt av å gjøre et godt inntrykk på vil studenten kanskje spille på mesterklassen for å bygge nettverk. Det er også fullt mulig å både ønske konserttrening og innspill fra en mester, samtidig som man ønsker å gjøre en god figur i forhold til å knytte framtidige kontakter.

6.2.2. Tilhørerperspektivet

Når informantene uttaler seg om mesterklassen fra tilhørerperspektivet er det to oppfatninger som går igjen i intervjumaterialet. Det er de informantene som deltar så ofte som mulig, og de som gjør en avveining i forhold til antatt nytteverdi.

Det er enighet blant informantene om at det potensielt er mye å lære gjennom å delta på mesterklasse, men det er ulike syn på hva som gir denne læringen. Informant E deltar så ofte som mulig, da hun mener det alltid er noe å lære gjennom å være tilhører:

Jeg er veldig sånn positiv. Jeg synes det er bra det de kommer med, og det spiller ingen rolle hvilken elev som spiller. Jeg tenker ikke at “nei jeg skal bare gå å høre på 4. klassinger”, det gjør man ikke, eller ikke jeg i alle fall. (Informant E, s. 11)

For henne er mesterklassen en læringsarena, også når hun deltar som tilhører, og hun tar derfor med partitur hun kan følge med i, i tillegg til at hun gjør notater underveis. Det samme gjør informant B og C. For informant D fungerer mesterklassen som en “adspredelse fra arbeidet” (s. 12), der arbeid henviser til egenøving på instrumentet. Det blir da alltid en avveining mellom den antatte nytteverdien i å delta som tilhører på mesterklasse og behovet for egenøving. Denne informanten ser mesterklassen hovedsaklig som en arena for konserttrening når han selv spiller, og det er da naturlig at mesterklassen ikke blir like interessant for han som tilhører. Selv om denne informanten viser den mest “kyniske” holdningen til å delta som tilhører på mesterklasse, er dette en holdning også informant A og B gir uttrykk for:

Jeg ville vel kanskje ikke gå å høre på en student jeg ikke liker hvordan spiller, spille et stykke som jeg liker, for en lærer som jeg ikke bryr meg så mye om. Det er ikke så interessant. (Informant A, s. 11, min understrekning) (sitatet er også brukt under pkt. 4.3.3.)

Informant A mener at alle som “vil bli pianister”, tenker på denne måten. Det er interessant at de to informantene med klareste mål om å bli konsertpianister, hovedsaklig vektlegger konserttreningen når de selv spiller på mesterklasse og ofte uteblir fra mesterklasser når de selv ikke skal spille for å få tid til egenøving. Snur man informant A's utsagn på hodet, vil det si at de som deltar ofte som tilhørere på mesterklasse ikke vil bli pianister, og ikke prioriterer tiden sin “riktig”. Kaster informant E bort tiden sin med å delta som tilhører på mesterklasse så ofte hun kan, eller er det informant A og D som ikke har forstått hva man kan lære gjennom å delta som tilhørere? Det er sannsynlig at informant A og D's framtidsplan om å bli konsertpianister er et resultat av gode mestrings erfaringer med prestasjonssituasjoner og gode tilbakemeldinger fra lærere og medstudenter, noe som kan tilsi at de også er blant de beste i klavermiljøet. En mulig forklaring kan være at det er mer å lære gjennom å være tilhører på mesterklassen for dem som

anser seg selv som middels god blant pianistene, og mindre å lære for dem som anser seg selv som de “beste” i praksisfellesskapet. Sitatet nedenfor sier noe om at den ene av informantene dette gjelder også anser seg selv som å være blant de beste, og at dette kan innvirke negativt på motivasjonen:

For min del dreier det seg om å ha et større miljø med flere aktører, et høyere nivå og et høyere press rett og slett, for jeg tror jeg vil kunne løfte meg mer da, selv om jeg får til å pushe meg selv. Jeg tror det er litt som å trene idrett, hvis en alltid er den som er bakerst i rekka så får en motivasjonsproblemer fort fordi en vil gi opp, og så må man ikke være den som springer først heller, for da mister en også driven. Man må være en plass midt inni der, sånn som jeg ser det i alle fall. (Informant D, s. 16-17)

En forklaring på at informant E opplever det som svært nyttig å delta som tilhører på mesterklasse kan være at hun selv legger ned innsats i å lære noe gjennom å ha med noter og ta notater, mens de som opplever at det er lite å lære gjennom å være tilhører ikke legger ned den samme innsatsen. Det er vanskelig ut fra intervjumaterialet og fastslå den ene eller den andre forklaringsmodellen, men det er interessant å notere seg de ulike holdningene som eksisterer til å delta som tilhører.

6.2.3. Mesterklassens fordeler

Ovenfor har vi sett at alle informantene stiller seg positive til å spille på mesterklasse, og det er også stor enighet om at det er mye å lære gjennom å være tilhører på mesterklasse, selv om oppfatningene her er mer delt. Men hva er det med mesterklassen som gjør den spesielt gunstig for studentene? Kan mesterklassens funksjoner dekkes opp av andre kontekster, eller er de særegne for mesterklassen?

Få innspill fra andre lærere: Studentene har mulighet til å oppsøke andre lærere enn sin hovedinstrumentlærer, og slik få motiverende innspill også utenfor mesterklassens regi.

Informant E sier at de fleste lærerne på NMH er positive til å gi timer til andre enn sine faste studenter. Denne studenten gir samtidig uttrykk for at dette ikke er helt uproblematisk i forhold til hovedinstrumentlæreren sin, og at hun derfor av og til lar være å fortelle han om det. Nielsen (1998:131) hevder at relasjonen mellom student og hovedinstrumentlærer er preget av en gjensidig tillit som krever at en student er trofast mot sin lærer. En av informantene i hans undersøkelse opplevde det som en krise da læreren hennes oppdaget at hun hadde tatt timer hos en annen lærer. Helena Gaunt (2006) sier i sin avhandling om individuell hovedinstrumentundervisning at det å bytte lærer føles av studentene som å forråde læreren sin.

Når det gjelder å spille på mesterklasse derimot, sier informantene i denne undersøkelsen at hovedinstrumentlærerne deres stiller seg positiv til dette. Mesterklassen blir slik en “akseptert” arena for å få undervisning av andre lærere. Det gir også studentene anledning til å få undervisning av kjente musikere som det ellers ville vært vanskelig å få tilgang til.

Få konserttrening: For å få konserttrening må man ha et publikum til stede, og det må være en situasjon som innebærer et økt stressnivå for utøveren, noe den ukentlige hovedinstrumentundervisningen vanskelig kan gi. Å spille på klassetimer gir en viss konserttrening, og informantene spiller gjerne stykker på klassetimer før de tas med til konsert: “pressnivået eller stressnivået eller terskelen er den laveste der, så det kan jo være smart å gå opp det trinnet der før du går på neste” (informant D, s. 11). Forskjellen mellom klassetimer, som gjerne foregår på hovedinstrumentlærerens kontor med få medstudenter til stede, og en konsert er betydelig. En mesterklasse med flere tilhørere i en stor sal kan derfor gi en mer realistisk konserttrening enn det klassetimene gir. Likevel tilbyr klassetimene et sted for studentene å prøve et stykke i en mer uformell sammenheng, før det tas med til mesterklasse og til konsert:

Jeg har tenkt at det er sånn: time, klassesstime, masterclass. Litt etter hvor mange folk som er der på en måte. Klassesstimen er en mer privat sammenheng og masterclass er liksom mer offentlig, hakket før konsert på en måte. (Informant C, s. 13)

En annen måte å få konserttrening i forkant av en viktig konsert, for eksempel eksamenskonserten, kan være å holde konserter i mindre stressfylte situasjoner enn det eksamenskonserten anses som. For studentene ved NMH er det mulig å spille på lunsjkonserter ukentlig, og man kan bruke NMHs lokaler til å selv arrangere konserter om man ønsker det.

Nettverksbygging: Nettverksbygging er en funksjon ved mesterklassen som vanskelig lar seg dekke av den individuelle hovedinstrumentundervisningen eller av klassetimene. Å spille på konserter er selvfølgelig en måte å få vist seg fram på som pianist, men det krever at det er mennesker tilstede i publikum som det er viktig å vise seg fram for. Å holde konserter gir heller ikke den personlige interaksjonen med en mester som en mesterklase gir. Informant D mener mesterklassen er en viktig arena for nettverksbygging, selv om han oppfatter musikkkonkurranser som viktigere i forhold til dette:

...man skal heller ikke undervurdere elementet av nettverksbygging i det å være med på masterclass. Det er jo absolutt og en arena for å promotere seg selv og navnet sitt og det du er (...) Men det er klart, det er ikke nummer én kanalen. Nummer én kanalen, eller arenaen, er jo konkurranser. (Informant D, s. 15-16)

Tilgang til deltakelse og observasjon av medstudenter: Til slutt vil jeg drøfte mesterklassen som en arena der musikkstudenter får tilgang til deltakelse og observasjon av

andre medlemmer av det praksisfellesskapet pianistene ved NMH utgjør (se pkt. 2.3.2. og 5.3.2.). Tilgang til praksisfellesskapets aktiviteter er sentralt for læringen og for å innvie nykommerne i praksisen (Lave og Wenger, 1991:101). Klaver er i utgangspunktet et mer “ensomt” instrument enn for eksempel stryke- og blåseinstrumenter. Når det er orkesterprosjekt ved NMH har pianistene som regel fri, da de ikke inngår naturlig i noe orkester. Pianister deltar riktig nok i kammermusikkensembler og akkompagnerer sangere, men de deltar sjelden i ensembler med andre pianister, der man gis samme mulighet til å observere sine medstudenter som det strykere får på orkesterprøver. Det kan tenkes at mesterklassen derfor blir en viktigere arena for pianister enn andre instrumentgrupper i forhold til mulighet til å observere medstudenter. Å høre hverandre spille på en konsert gir ikke den samme tilgangen ved at man der får høre et ferdig resultat som gir lite kunnskap om hvordan studenten har jobbet for å komme dit. Likevel spiller konserter en rolle i å gi studenter tilgang til for eksempel ulike tolkninger av stykker, hvordan studentene presenterer seg selv og stykkene og hvordan de eventuelt takler å spille feil (Nielsen, 1998:182-184). Klassetimer er en annen kontekst som gir god tilgang til å observere medstudenter. En hovedinstrumentlærers studenter utgjør en liten gruppe som møtes jevnlig og studentene får her mulighet til å følge medstudentenes utvikling ved at de ofte hører hverandre spille.

Det finnes altså andre kontekster som kan ivareta noen av mesterklassens funksjoner. Likevel er det vanskelig å se at en annen kontekst skal klare å dekke alle de funksjonene en mesterklasse potensielt kan gjøre. Å ta timer hos andre instrumentallærere gir verken konserttrening eller bidrar til nettverksbygging. Slike timer holdes individuelt, og bidrar ikke til økt tilgang til aktiviteter i praksisfellesskapet. Å spille på klassetimer gir en viss konserttrening, i tillegg til at studenten kan få nyttige innspill fra medstudenter og sin egen lærer. Dette er også en arena for å gjøre praksisen mer gjennomslukt. Informant C sier hennes lærer framhever at det på klassetimer er “lov å spille feil” og at “dette holder vi for oss selv” (s. 13). Klassetimer er en form for mesterklasse, som beskrevet under pkt. 1.4., og ivaretar alle mesterklassens funksjoner, bortsett fra nettverksbygging. Å delta på konkurranser er også en kontekst som dekker flere funksjoner. Det bidrar helt klart til nettverks- og karrierebygging, og deltagerne kan også få tilbakemeldinger på spillet sitt fra jurymedlemmer og andre deltagere som kan hjelpe personen framover i sin musikalske utvikling. Konkurranser, som NRKs “Virtuos”, den internasjonale fiolinkonkurransen “Menuhin Competition”, eller NMHs samarbeid med ConocoPhillips, der masterstudenter ved NMH konkurrerer, er alle forbeholdt eliten blant unge musikere. Hvem som

får delta avgjøres av prøvespill eller opptak innsendt på forhånd, og er slik ikke noe alle musikkstudenter vil få mulighet til å delta på. Når det arrangeres mesterklasser med internasjonalt kjente musikere skjer det også gjerne en utvelgelse der de beste blir spurt om å spille. Likevel er det en viktig forskjell på de to kontekstene: mens en konkurranse avsluttes med en rangering av deltakerne, er målet for en mesterklasse at hver student som spiller i løpet av undervisningsdelen skal ha forbedret sitt spill og at tilhørerne også skal sitte igjen med ny kunnskap.

6.2.4. Læringsressurser i mesterklassen

I en forståelse av mesterlære som desentrert skjer læring gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, der personer lærer like mye av de andre lærlingene som av mesteren (Lave og Wenger, 1991:93). Mesterne i Hankens undersøkelse (upubl.) framhever at studentene har mye å lære av sine medstudenter, og de anser det som gunstig å invitere tilhørerne til å komme med kommentarer. Det er imidlertid den personsentrerte mesterlæren som ser ut til å stå sterkest blant pianistene ved NMH: “ Arbeidet mitt skjer i lag med læreren min, men om folk må mene noe til eller fra så må de gjerne det” sier informant D (s.14), og informant B mener det viktigste er tilbakemeldingene fra mesteren:

Jeg har forhåpentligvis fått bra tilbakemeldinger fra læreren og det er det som er viktig, og hvis medelevene synes det var fint så er det veldig hyggelig, men jeg lærer ikke noe av å gå etterpå og spørre andre elever. (Informant B, s. 14).

Disse uttalelsene er knyttet til tilbakemeldinger fra medstudenter. Under pkt. 5.2.2. så vi også at informantene generelt ikke synes noe om at tilhørerne involveres verbalt i mesterklassen. Hva kommer disse holdningene av? Er de et signal om at studentene er lite bevisste på læringsressursene som ligger i sine medstudenter, eller er det rett og slett sånn at medstudenter ikke har noe konstruktivt å bidra med i forhold til mesterklassen? Kunne det hjulpet om man forklarte studentene på starten av semesteret hvorfor det er nyttig å delta som tilhørere, hva man kan lære gjennom det, at det kan hjelpe hvis man har med partitur og gjør notater underveis, at det er viktig å støtte opp når medstudenter spiller, og at medstudenter også er en viktig læringsressurs? En slik introduksjon kunne gjort at studentene raskere forsto hvordan de kunne få mest mulig ut av å være tilhører på en mesterklasse, og at de kanskje ble flinkere til å bruke hverandre. Da kunne man kanskje motvirket at studentene utviklet en holdning der mesterklasser er noe man deltar på som tilhørere fordi det er obligatorisk. Også Gaunt (2006) fant at studentene

ikke var spesielt interesserte i å oppsøke sine medstudenter, da de ikke ble sett på som en viktig læringsressurs. Likevel mente Gaunt at de lærte av hverandre, selv om de ikke var bevisst på dette. Det er selvfølgelig også mulig at studentene bruker hverandre i større grad i andre kontekster, men at de på mesterklasse er mest interessert i hva mesteren har å si. Informant B sier for eksempel at han av og til spiller for medstudenter for å få tilbakemeldinger, og det kan hende dette er vanlig også blant de andre pianistene. Hvordan studenter bruker medstudenter som læringsressurser i studiet sitt kunne vært et interessant felt å se videre på.

6.3. Spenningsfelt i mesterklassen.

På en mesterklasse deltar en mester, en eller flere utøvende studenter og en gruppe tilhørere. Under pkt. 5.2. så vi hvordan informantene oppfattet de ulike aktørenes roller under en mesterklasse. Jeg vil i dette avsnittet trekke fram de spenningsfeltene som ser ut til å eksistere mellom disse aktørenes motivasjon og mål for mesterklassen ut fra intervjumaterialet. Hvem er mesterklassen hovedsaklig til for? Mesteren, studenten som spiller eller tilhørerne? Som et tredje spenningsfelt har jeg valgt å se på paradokset mellom den noe passive studentrollen på mesterklassen og påstanden om at mesterklasse bidrar til mer selvstendige og reflekterte studenter.

6.3.1. Mellom mester og utøvende student

Hvorfor ønsker studenter å spille på mesterklasse? Informantene i denne undersøkelsen er, som vist under pkt. 6.2.1., hovedsaklig motivert av ønsket om å få innspill hos en annen lærer enn sin hovedinstrumentlærer, få konserttrening og bygge nettverk. Hva er så mesterens motivasjon for å holde mesterklasser? En motivasjonskilde er forhåpentligvis og sannsynligvis ønsket om å hjelpe studenter videre på veien mot å bli profesjonelle musikere. Vi har også sett under pkt 5.3.1. at mesterklassen både kan være et sted hvor studenter gjør "audition" for lærere de kan tenke seg å gå hos i framtiden, og et sted som gir mesteren mulighet til å plukke ut spesielt talentfulle studenter til sin egen studentgruppe (Hanken, unpubl.)

Et potensielt spenningsfelt mellom mester og utøvende student vil ikke utløses så lenge studenten og mesteren har samme formål med mesterklassen, for eksempel i det tilfellet studenten ønsker nye ideer til tolkning av stykket og mesteren først og fremst ønsker å hjelpe

studenten videre. Problemer vil først oppstå når mesteren og studenten ikke har sammenfallende motivasjon for mesterklassen. Under pkt. 5.2.1. så vi hvordan informant A ikke likte mesterens innspill, men valgte å la være å si noe fordi mesteren ikke spurte om hennes oppfatning. Det kan også være et tegn på problemer når mester eller student går ut av situasjonen med en dårlig følelse. I kraft av sin posisjon i musikerverdenen har mesteren en ekspertautoritet og ofte også en personlig autoritet (begrep fra Myhre, 1977:200). I tillegg er det en institusjonell autoritet knyttet til posisjonen som mesterklasseholder som gir mesteren innflytelse (ibid). Som sitatet fra Lalli (2004) på starten av oppgaven viste, kan mesterklasser både ha en svært negativ og svært positiv effekt. Som eksempel på det første beskriver han en mester som brøt av mesterklassen med en ung sanger: “I don’t see any point in working with you - you clearly do not have the vocal equipment” (ibid:24). Det eksisterer heldigvis ikke mange slike historier i intervjumaterialet for denne undersøkelsen, men noen er det. Informant C forteller om en tilhøreropplevelse der den utøvende studenten ble anklaget for å ikke spille “ekte”:

Og da spilte hun, og han var ganske direkte mot henne, og sa :“det du gjør er fake, du har bare hørt på ting og gjør det, du må finne noe som er ditt eget”, og det var ganske sånn krast, men jeg tror han mente det godt på en måte. (Informant C, s. 4)

Også informant B hadde en negativ opplevelse der mesteren jobbet en halvtime med samme passasje i stykket. Det opplevdes etter hvert ydmykende for studenten, da mesteren likevel ikke ble fornøyd med hans måte å forme musikken på. I sitatet over sier informant C at hun tror mesteren hadde gode intensjoner, men ikke var følsom nok for studentens reaksjoner på undervisningen.

Det er mye makt i mesterens hender i og med at det ligger til oppfatningene av studentrollen at studenten skal vente på invitasjon fra mesteren før han bidrar verbalt. Lalli (2004) kommer med fire råd til studenter som skal delta på mesterklasse: Ikke unnskyld deg, ikke vær uenig med mesteren, la mesteren stille spørsmålene, og til slutt er det viktig å slippe seg løs og prøve ut mesterens forslag. Rådene er ment som en hjelp for studenter til å få mest mulig ut av mesterklassen. Et spørsmål er imidlertid om en studentrolle der studenten ikke snakker med mindre han blir spurt gjør mesterklassen mindre virkningsfull enn den potensielt kunne vært. Hvis mesteren på forhånd visste litt om hvor ferskt stykket var, hvor lenge det var til det skulle på konsert og om studenten trengte hjelp til noe spesielt, kunne det kanskje gitt undervisningen mer retning og ført til at studenten lettere tok mesterens råd innover seg. En større åpenhet rundt studentens ønsker for mesterklassen kunne også ført til mindre spenning mellom mesteren og studenten. Samtidig gir informantene uttrykk for at de ønsker å komme med “blanke ark” til

mesteren, og at mesteren skal være fri til å ta tak i det han mener stykket har mest behov for. De mesterne Hanken (upubl.) intervjuet ga uttrykk for det samme: de ønsker å møte studenten uten å ha noen felles forhistorie eller fordommer knyttet til personen. Dette mente mesterne var en av fordelene med mesterklasse, og noe som gjorde at de kunne høre studentens spill med et “upåvirket øre” (ibid).

6.3.2. Mellom utøvende student og tilhørere

Som vist i kapittel 4 er den utøvende studenten og tilhørerne to aktører med relativt ulik opplevelse av læringsutbyttet og ulik motivasjon for å delta. Mens informantene ønsker å få konserttrening og nye innspill til stykket sitt når de selv spiller, ønsker de samme informantene når de er tilhørere at mesteren snakker om generelle temaer rundt komponister eller epoker, og ikke blir for detaljert på selve stykket som spilles. Som utøvende student sier flere at de ikke ønsker at tilhørerne skal komme med tilbakemeldinger, mens noen synes det er helt i orden at mesteren spør tilhørerne om kommentarer når de selv sitter blant publikum. Det er heller ikke noe problem for informantene når de selv spiller at mesteren underviser som om det var en individuell time, mens tilhørerne mener det er vanskelig å opprettholde konsentrasjonen på slike mesterklasser. På samme måte er det ikke noe problem for tilhørerne at mesteren henvender seg mye til publikum, mens studenten som spiller kan føle seg litt tilsidesatt når dette skjer. Dette var også noe mesterne i Hankens undersøkelse hadde fått tilbakemelding på hos studenter, når de hadde forsøkt å involvere tilhørerne i mesterklassen (Hanken, upubl. 2010). Hanken beskriver det å holde en mesterklasse som “a highly complex and demanding task”, med tanke på å både skulle ivareta behovene til den utøvende studenten og tilhørerne.

Dette spenningsforholdet kan også knyttes opp mot mesterklassens etikette, som jeg beskrev tidligere i oppgaven. Både for den utøvende studenten og tilhørerne gjelder det at mesteren er den som eventuelt inviterer til verbal dialog. Dermed vil det være et brudd på etiketten både hvis tilhørerne og den utøvende studenten uoppfordret kommenterer undervisningen. Informant D mener en situasjon der studenten som spiller starter en diskusjon med mesteren og ikke er villig til å prøve ut forslagene gjør det til en “tap-tap-situasjon” for alle parter, som vist under pkt. 5.2.1:

Ikke lærer man noe av det, ikke er det verdt å høre på for dem som er der og ikke kommer pedagogen fram med noe heller, så da har du egentlig en tap-tap situasjon da. (Informant D, s. 6)

Informant B opplever det på den andre siden meningsløst å være utøvende student når mesteren åpner opp for kommentarer til tilhørerne, og der han forventes å skulle forholde seg til alle de forslagene som kommer opp (se pkt. 5.2.2.).

Det er også et spenningsforhold knyttet til det å opptre støttende ovenfor studenten på podiet. Ruhleder og Stoltzfus (2000) mener det er viktig at både tilhørerne og mesteren gir lik oppmerksomhet til alle som er på podiet, også dem som er på et lavere stadium enn seg selv. I og med at konserttreningen er et viktig moment for mange av informantene er det også sannsynlig at de setter pris på at det er tilhørere til stede. Da er det problematisk at flere av studentene lar være å gå på mesterklasser der mindre erfarne studenter spiller, og prioriterer de mesterklassene der studenter de oppfatter som dyktige spiller.

6.3.3. Mellom studentrollens etikette og målet om selvstendige studenter

Det er et paradoks at studentrollen på en mesterklasse oppfattes såpass strengt som vi så under pkt. 6.3.1. samtidig som mesterne i Hankens undersøkelse (upubl.) mener mesterklassen er en arena for å utvikle studentenes kritiske refleksjon og evne til å ta selvstendige valg. Studentene ved NMH på studieretning utøving - klassisk skal blant annet oppnå “selvstendig kunstnerisk kompetanse” og “evne til kritisk refleksjon og nyskapende tenkning” i løpet av studietiden (Norges Musikkhøgskole, 2003:5). Interpretasjonsfaget/instrumentalforum skal bidra til dette ved å være et sted der studentene skal utvikle ferdigheter i å “interpretare musikk på en interessant, personlig og stilsikker måte” (ibid:22). Kan mesterklassen være en arena for utvikling av studenters kritiske og reflekterende ferdigheter, og i så fall på hvilken måte?

Mesterne i Hankens undersøkelse framhevet viktigheten av at studentene blir konfrontert med ulike perspektiver som både utfordrer og utfyller deres eksisterende oppfatninger, og at dette er en av mesterklassens fordeler (Hanken, upubl.). Det samme framheves av informantene i denne undersøkelsen. Informant C mener for eksempel at det er gunstig å få høre flere synspunkter, og at det har gitt henne trygghet på at det er lov å gjøre et annet valg enn det hovedinstrumentlæreren hennes foretrekker. Det ser altså ut til at deltagelse på mesterklasse faktisk ser ut til å utvikle studentenes selvstendighet og refleksjon, på tross av at relasjonen mellom mester og student på en mesterklasse som oftest er asymmetrisk, der en mester med stor faglig og personlig autoritet styrer situasjonen. Utvikler det selvstendigheten å la være å argumentere for sine valg fordi det ligger til studentrollen å vente med å snakke til

mesteren inviterer til det? Informantene argumenterer for en slik studentrolle ved at den er mest effektiv. Mesteren får formidlet mer om han ikke blir avbrutt av studentens motargumenter, og det er til syvende og sist studenten selv som velger hvordan han eller hun vil ha det. Likevel, kunne det ikke vært interessant om mesterklassen også fungerte som en arena for meningsutveksling? Når en student spiller på mesterklasse er stykket godt innøvd, og personen har tatt flere tolkningsvalg som potensielt både er gjennomtenkte og nøye overveid. Ville det ikke da vært interessant for mesteren å høre hvordan studenten begrunner sine valg? Og ville det ikke vært en bra for studentene å få øvd seg på å argumentere for egne musikalske valg? De fleste informantene oppfatter ikke dette som en mangel, og virker fornøyd med en tradisjonell oppbygging av mesterklassen, der det er mesteren som kommer med instruksjoner som studenten så gjør sitt beste for å innarbeide i spillet sitt. Dette kan være fordi studentene mener det er viktigere å konsentrere den korte tiden på mesterklasse rundt selve musikken og spillingen, og ikke bruke for mye tid på diskusjon. Det kan også være fordi mesterklasser stort sett alltid blir holdt på denne tradisjonelle måten, og at studentene derfor ikke har tenkt over alternative måter å organisere den på.

6.4. Mesterklassens muligheter

6.4.1. Informantenes ønsker for mesterklassen

Jeg har i denne oppgaven analysert informanters uttalelser om de mesterklassene de har deltatt på i regi av Norges musikkhøgskole. Disse mesterklassene er tradisjonelt oppbygd, der studentens framførelse utgjør første del og andre del er mesterens kritikk og veiledning av studenten. Etter omtrent 40 minutter er det neste students tur, og så gjentar det hele seg, bare med et annet stykke og en annen student. Informantene synes det passer fint å ha mesterklasser ukentlig, bortsett fra informant E som synes det bør være mesterklasser hele tiden. Informant A skulle ønske mesterklassen ble tatt mer seriøst av studentene: “at det kunne være litt mer viktig hvordan man spiller på en masterclass” (s. 17). Samtidig ser hun at flere da ikke ville turt å spille, og at det derfor kanskje er greit å ha det sånn som det er i dag. Både informant D og E skulle ønske NMH hentet inn flere eksterne lærere som det var mer “svung” over (informant D, s. 17), noe de mener kunne vært motiverende for studentene. Sett bort fra disse ønskene om små endringer er fem av de seks informantene fornøyd med organiseringen av mesterklasser slik den

foregår i dag.

I intervjumaterialet er det en informant som skiller seg ut i forhold til syn på mesterklasser og tanker om hvordan den kunne vært organisert. Informant F framhever at “det å spille klassisk klaver er en smal disiplin, det tror jeg det er på tide at man innser” (s. 7). Det begrunner han i at pianister spiller musikk fra en veldig kort tidsepoke, fra rundt 1720 med Bach og fram til slutten av 1800-tallet med Brahms og Grieg. Det samme gjelder for mesterklassen, som i hovedsak fokuserer på musikk som er skrevet 100 år eller mer tilbake i tid, en beskrivelse som passer for de mesterklassene jeg observerte. Studentene på disse mesterklassene spilte stykker av Bach, Beethoven, Grieg, Sibelius og Shostakovich som den mest “moderne” komponisten. Det er ingen andre informanter som gir uttrykk for at dette er noe problem, noe som sannsynligvis betyr at det som i følge informant F er et “snevert fokus” passer bra i forhold til de øvrige informantenes behov. Informant F skulle derimot ønske det fantes et “sidespor som man kan søke til hvis man ønsker et litt annet perspektiv på ting” (s. 23). Under pkt. 2.3.4. beskrev jeg hvordan valg av deltakerbaner (Wenger, 2004) kan beskrive hvordan mennesker er aktive i valg av hvilke arenaer man ønsker å delta på og hvilke aktiviteter man ser som betydningsfulle og lykkes med. Denne informanten savner en alternativ deltagerbane til den deltakerbanen som er for de studentene som ønsker å bli konsertpianister. Informant F sier i følgende sitat noe om hvilke mesterklasserholdere han mener ville vært interessante:

For eksempel komponister som ikke er instrumentalister som kan ha et komposisjonsmessig perspektiv på musikk. Eller for eksempel folk som ikke er musikere eller til og med ikke er spesielt musikalske, at man trekker inn personer med spisskompetanse innenfor visse områder som kan komme å holde en masterclass og som garantert ikke kommer til å snakke om håndleddsteknikk, men som kanskje har noe å si i forhold til hvordan du framstår, eller hvordan du ser ut som en helhet. Er det noen steder i kroppen din hvor jeg ser at det blokkerer seg? Kanskje en yogautøver til å snakke om pust? Hva er pust i musikken? Og for all del, andre instrumentalister som sangere eller strykere. Holde et Bachforum med en stryker, det ville vært interessant altså. Uten at jeg mener det som kritikk mot noen av de som faktisk holder forumene. (Informant F, s. 23-24)

6.4.2. Andre muligheter?

Som informant F framhever må ikke sitatet ovenfor ses på som noen kritikk av de som holder mesterklassene. Det må ses på som et ønske om et videre fokus, der mesterklassen ikke bare handler om “håndleddsteknikk”, men om musikk i et bredt perspektiv som også innbefatter pust og holdning. Videre er han opptatt av at vi har mye å lære av andre instrumentalister, noe som også framheves av informant A.

Vi har sett under pkt. 4.2.4. *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*, at flere av

informantene opplever negativt stress i forhold til å spille på mesterklasser. For noen er det så sterkt at de unngår å spille over lengre perioder. I og med at dette gjelder for halvparten av informantene, er det å anse som problematisk. Den største utfordringen med å spille på mesterklasse er for informantene å spille for medstudenter, da de regnes som det mest kritiske publikummet man kan ha (se pkt. 4.2.3.). Som vi så under pkt. 6.2.4. er det en vanlig oppfatning blant informantene at tilhørerne ikke bør involveres for mye i mesterklassesituasjonen, og at de ikke mener de lærer av medstudenters tilbakemeldinger. Hanken (upubl.) framhever at medlemmene i et praksisfellesskap ikke bare fungerer som læringsressurser for hverandre, men at det også handler om konkurranse, hierarkier og seleksjon. En tradisjonell form for mesterklasse handler om at en student skal få kritikk på sitt spill. I tillegg nevnes det å uttale seg kritisk og reflektert som et av læringspotensialene ved mesterklassen (ibid) Det er da naturlig at tilhørerne også tenker kritiske tanker mens den utøvende studenten spiller. Kunne mesterklassen vært organisert på en annen måte som framhevet medstudenters potensial som læringsressurs framfor deres funksjon som konkurrenter?

William Westney, selv musiker og mesterklasseholder, begynte å stille spørsmålsteget ved den tradisjonelle mesterklassen som etter hans oppfatning ofte ender opp med at den utøvende studenten føler seg både latterliggjort og ydmyket (Westney, 2003:175). Dette skjer gjennom spøker på studentens bekostning, overdreven imitasjon av studentens spill og når mesteren demonstrerer lange passasjer som studenten umulig kan få til like bra. Mesterklassen dreier seg etter hans oppfatning for mye om kritikk, og studenten som spiller får sjelden ros for det personen faktisk mestrer bra. Ut fra disse observasjonene og refleksjonene rundt mesterklassen, har han utarbeidet et alternativ til den tradisjonelle mesterklassen, "The Un-Master Class" (ibid:kap 9). Mesteren skifter her rolle fra å være allvitende til å bli en type "coach" som kan hjelpe den utøvende studenten med å finne den tolkningen personen ønsker. Dette kan minne om joint experimentation (Schön, 1987). Videre går tilhørerne fra å være et passivt publikum til å bli aktive deltagere og viktige læringsressurser. "The Un-Master Class" starter med en felles oppvarming med aktiviteter der målet er å skape en gruppefølelse og fjerne nervøsiteten gjennom bevegelse til musikk og kommunikasjonsøvelser, som tas med videre i undervisningen. Før framføringsdelen spør lederen om hva studenten ønsker å få ut av mesterklassen og hva han eller hun ønsker å formidle til tilhørerne. Etterpå inviteres tilhørerne til å gi kommentarer der de gir uttrykk for sin opplevelse i forhold til framførelsen, uten å si noe om hva de mener studenten som spiller bør endre. Gjennom dette vil det sannsynligvis komme

mange rosende tilbakemeldinger som kan være gode å ha med seg for den utøvende studenten. Videre presenterer Westney flere metoder for hvordan deltagerne kan være aktive med å hjelpe studenten å finne fram til sin tolkning. Han ser flere fordeler med denne måten å organisere mesterklassen på. Ved at hele gruppen tas med i undervisningen, fjerner man mye av konkurranseelementet og erstatter det med en gruppefølelse:

When an Un-Master Class works well, the class become the master. People trust their perceptions, both as individuals and as a group. They find artistic rigor within themselves, not in deference to an outside “expert”. They demonstrate belief in eah ther and interact with more spontaneity. And when the class is over they linger and talk together with unusual openness about their performing experiences, their struggles, and their dreams (Westney, 2003:200).

Westney mener likevel ikke at alle mesterklasser skal arrangeres som beskrevet ovenfor, hans poeng er å lage et alternativ som kan gi studenter noe en tradisjonell mesterklasse ikke så ofte gjør. Mesterklasser er et tillegg til den individuelle hovedinstrumentundervisningen, og studentene kommer til den med ulike ønsker og mål. Informantene beskriver positive opplevelser og læringserfaringer med helt ulike typer mestere, og det er ikke slik at de helst skulle hatt en spesiell type mester bestandig. En av mesterklassens sterke sider ligger nettopp i muligheten til å møte forskjellige perspektiver og ulike undervisningsmuligheter:

Ellen: Hadde du ønsket at mestere generelt snakket mer med publikum?

Informant E: Nei, jeg synes det er bra. Iblant gjør de det, iblant gjør de det ikke, det blir litt sånn variasjon. Det er veldig spennende å se hvilken personlighet læreren har og at det er forskjellig. Det kommer an på hvilken person som kommer. Det er ikke sånn at jeg vil ha en spesiell form hver gang, det får være litt ulikt.

Ellen: At variasjon er det beste?

Informant E: ja
(informant E, s.14)

Jeg har i dette avslutningskapittelet belyst sider ved mesterklassen som ikke ble omtalt direkte i kapittel 4 og 5. Videre har jeg forsøkt å se på alternativer til studentenes oppfatninger, og om det kan tenkes en annerledes måte å organisere mesterklassen på. Jeg vil til slutt se på oppgavens generaliserbarhet, og hvilke andre felt knyttet til mesterklassen som kan være interessant å forske på videre.

6.6. Oppgavens generaliserbarhet og forslag til videre forskning

En kvalitativ intervjuundersøkelse gir ikke grunnlag for å gjøre noen statistiske generaliseringer, men det er mulig å gjøre en *analytisk generalisering* som “involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å

skje i en annen situasjon” (Kvale, 1997:161). Denne oppgavens undersøkelsesfelt er klaverstudenter ved bachelorstudiet på Norges musikkhøgskole, og deres oppfatning av mesterklasser slik de arrangeres i regi av klaverforum. Enkelte av oppgavens resultater kan tenkes å være mer generaliserbare enn andre. Disse mesterklassene er tradisjonelle i formen, og det kan derfor tenkes at mesterklasser arrangert på lignende vis kan muliggjøre noe av det samme læringspotensialet som informantene i denne oppgaven forteller om. Det er sannsynlig at studenter også andre steder i Europa bruker mesterklassen som en læringsarena, en konserttreningsarena og en arena for nettverksbygging. Noe som styrker generaliserbarheten er at mesterklassene holdes av mestere fra hele verden, og studenter i Oslo og i Berlin kan slik få oppleve de samme mesterne, som sannsynligvis holder en mesterklasse relativt likt fra gang til gang. Det som vil endre seg da fra situasjon til situasjon er hvor godt tilhørerne kjenner hverandre og om det er et støttende eller konkurrerende miljø innad i gruppen. Jeg har forsøkt og gi gode beskrivelser av klavermiljøet ved NMH slik at leseren har mulighet til å selv vurdere i hvilken grad denne oppgavens resultater er generaliserbare til andre situasjoner.

Det er sannsynlig at mesterklasser på klaver har en annen kultur og er organisert annerledes enn på andre instrumenter. Klavermiljøet er, som nevnt under pkt. 4.1., et miljø informantene opplever som godt og støttende. Det kan ha vært en årsak til at flere informanter ga uttrykk for at de skulle ønske mesterklassene var tøffere og ble tatt mer seriøst av studentene. Hvis man hadde gjennomført undersøkelsen blant for eksempel fiolinister er det ikke sikkert at man hadde funnet det samme.

I forhold til informantenes oppfatninger av studentrollen og tilhørrerollen på en mesterklasse styrker det generaliserbarheten at både Lalli (2004) og Ruhleder og Stoltzfus (2000) gir en lignende beskrivelse av “etiketten”. En generalisering til andre kontekster må imidlertid i hvert tilfelle gjøres ut fra en analyse av de likhetene og forskjellene som finnes i de to kontekstene man ønsker å sammenligne (Kvale, 1997:162).

Mesterklasse er, som nevnt under pkt. 1.5.1., et felt det fremdeles er forsket lite på. Gjennom denne oppgaven, Creech m.fl (2009) og Hanken (2008, unpubl.) har man likevel noe mer kunnskap om hva mesterklassen innebærer for de ulike deltagerne. I et større prosjekt hadde det vært interessant å gjøre en komparativ studie av mestere og studenters oppfatninger av mesterklassen. Det kunne beriket denne undersøkelsen og brukt mer tid på observasjon av mesterklasser, for å kunne si mer om hvordan de faktisk praktiseres. Videre ville det vært interessant å se på ulike studentgruppers kultur for deltakelse på mesterklasser. Jeg har en anelse

om at den “snille” kulturen informantene mener preger klavermiljøet ikke er typisk for andre musikkutdanningsinstitusjoner rundt i Europa. Det kunne også vært nyttig å gjøre en undersøkelse som var direkte rettet mot å forbedre mesterklasseundervisningen, der man fokuserte på hva som økte læringsutbyttet for den utøvende studenten og tilhørerne og hva som eventuelt motvirket læringen. Hanken (upubl.) framhever at det har tatt mesterne hun intervjuet mange år å bli dyktige mesterklasseholdere, og at det kunne vært nyttig om musikere som ønsket å holde mesterklasser fikk hjelp og kunnskap til hva som kreves av en god mesterklasseholder. Som nevnt under pkt. 6.2.4. kunne det også vært interessant å gå bort fra et spesifikt fokus på mesterklasse, og se på hvordan musikkstudenter generelt brukte sine medstudenter som læringsressurser i studiet.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (2000): *Reflexive methodology, New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE publications Inc
- Bandura, Albert (1977a): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1977b): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, No. 2, s. 191-215
- Becker, Howard (2000): The Etiquette of Improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, no. 7, s. 171–176 og s. 197–200.
- Burwell, Kim (2005): A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Ed.* 22, no. 3, s. 199-215
- Creech, Andrea m.fl. (2009): Conservatoire students' perceptions of Master Classes. *British Journal of Music Ed.* 26, no. 3, s. 315-331
- Fog, Jette (2004): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag
- Gaunt, Helena (2006): *Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Ph.D: Institute of Education, London university
- Hanken, Ingrid M. (2007): *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Dr. philos. avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hanken, Ingrid M. (2008): Teaching and learning music performance: The master class. *Finnish Journal of Music Education* 11, no. 1-2, s. 28-38
- Hanken, Ingrid M. (upubl): The benefits of the master class: The masters' perspective. Submitted to: *Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, årbok 12*.
- Hallam, Susan (2002): Supporting Students in Learning to Perform. I: *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-publikasjoner
- Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kingsbury, Henry (1988): *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lalli, Richard (2004): Master plan: how to get the most out of a master class. *Opera news* 69, no. 1, s. 24-26

- Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lærgeid, Sissel og Skorgen, Torgeir (2006): *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus
- Malterud, Kirsi (1996): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug
- Marsh, Herbert W. (2005): Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-concept: cross-cultural and Cross-disciplinary Generalizability: www.aare.edu.au/05pap/mar05389.pdf (27.04.2010)
- Miller, Allan (2006): *Barenboim on Beethoven : Masterclasses : 6 films* [DVD], regissert av Allan Miller. EMI.
- Musikk og Kultur (2008), no. 11.: *Når idolet underviser*. s. 62-63
- Myhre, Reidar (1977): *Innføring i pedagogikk : 1*. Oslo : Fabritius forlagshus
- Nerland, Monika (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr. polit. avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nettl, Bruno (1995): *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Nielsen, Klaus N. (1998): *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Ph.D. dissertation. Aarhus: Aarhus University, Institute of Psychology.
- Nielsen, Klaus N. og Kvale, Steinar (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. N. og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, (s. 17-33). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nielsen, Siw G. (2004): Strategisk læring på instrumentet. I Johansen, G., Kalsnes, S. og Varkøy Ø. *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Norges musikkhøgskole (2003): *Studieplan. Kandidatstudiet i utøving - klassisk*. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Norges musikkhøgskole (2004/05): *Studentevaluering av undervisning. En håndbok for lærere og studenter ved Norges musikkhøgskole*. Utvalg for utdanningskvalitet. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Norges musikkhøgskole (2008): *Internasjonalt toneangivende. Norges musikkhøgskoles strategiske plan 2008 - 2013*. Oslo: Norges musikkhøgskole

- Patel, Runa og Bo Davidson (1995): *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo Universitetsforlaget
- Railo, Willi (1983): *Best når det gjelder : praktiske råd i idrettspsykologi og mental trening*. Oslo: Norges Idrettsforbund.
- Ruhleder, Karen & Fred Stoltzfus (2000): The etiquette of the Master Class: Improvisation on a Theme by Howard Becker. *Mind, Culture, and Activity*, no. 7, s. 186-196
- Schön, Donald A. (1987): *Education the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Smith, Jonathan (1995): Semi-structured interviewing and qualitative analysis. I Smith, J., Harré, R. og Langenhove, L.v. (red): *Rethinking methods in psychology*. London: Sage Publications
- Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Weekre, F. Ree (2002): Tanker om undervisningsformen mesterklasse. I Holen, A., Jørgensen, H. og Zimmer, F. (red) *Spillerom. Festskrift til Einar Solbu på 60-årsdagen*. Oslo: Novus forlag, s. 59-66
- Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Oversatt av Bjørn Nake etter *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity (1998)*. København: Hans Reitzels Forlag
- Westney, William (2003): *The perfect wrong note. Learning to Trust Your Musical Self*. Cambridge: Amadeus Press
- Woolfolk, Anita (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Wormnæs, Odd (1993): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til klaverstudentene angående observasjon

Vedlegg 3: Intervjuguide

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt om masterclass

Jeg studerer musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole, og ønsker i mitt masterprosjekt å se på masterclass som undervisningsform. Det er tidligere forsket lite på masterclass, og min oppgave vil ta utgangspunkt i studentenes opplevelse av denne undervisningsformen.

Hovedproblemstillingen min er:

Hvilke opplevelser og erfaringer har studentene med å delta på offentlig instrumentalundervisning?

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å intervju 6-7 av klaverstudentene på bachelorstudiet ved Norges Musikkhøgskole. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om dine egne opplevelser av å delta på masterclass, hvilket læringsutbytte du har hatt av å spille og av å være tilhører og hvilke utfordringer og muligheter du ser med undervisningsformen. Intervjuet vil ta fra 45-60 min og vil bli tatt opp på bånd. Du kan selv velge hvor intervjuet skal foregå.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil da bli slettet.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97 02 21 71, eller sende en e-post til emstabell@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Ingrid M. Hanken ved Norges Musikkhøgskole på 23 36 70 76. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning.

Med vennlig hilsen

Ellen M. Stabell

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet om masterclass og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Informasjon om forskningsprosjekt

Jeg tar nå master i musikkpedagogikk, og skal i masteroppgaven min se på undervisningsformen masterclass. Det er tidligere forsket lite på masterclass, og min oppgave vil ta utgangspunkt i studentenes opplevelse av denne undervisningsformen. Hovedproblemstillingen min er:
Hvilke opplevelser og erfaringer har studentene med å delta på offentlig instrumentalundervisning?

Jeg har begrenset oppgaven til å gjelde klaverstudentene på bachelorstudiet og til den typen masterclass som dere har på klaverforum. I denne forbindelse kommer jeg til å være til stede på noen forum framover å gjøre observasjoner. Målet med dette er å få et inntrykk av hvordan masterclassen legges opp og gjennomføres. Informasjonen jeg samler inn utfra observasjonene vil anonymiseres, ingen skal kunne kjenne igjen seg selv eller andre i notatene herifra.

I tillegg til observasjon ønsker jeg å intervju 6-7 av klaverstudentene på bachelorstudiet ved Norges Musikkhøgskole. Spørsmålene vil blant annet dreie seg om dine egne opplevelser av å delta på masterclass, hvilket læringsutbytte du har hatt både av å spille og av å være tilhører. Intervjuet vil ta fra 45-60 min og vil bli tatt opp på bånd. Om noen av dere har lyst til å gjennomføre et slikt intervju er det bare å ta kontakt på telefonnummeret nedenfor.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 97 02 21 71, eller sende en e-post til emstabell@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Ingrid M. Hanken ved Norges Musikkhøgskole på 23 36 70 76

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenesteA/S.

Med vennlig hilsen

Ellen M. Stabell

Ulike tema	Stikkord	Utdypende spørsmål
<i>Erfaringer med å spille</i>	Forberedelse Motivasjon Utfordringer Studentrollen Etterarbeid Lærers holdninger Tilhørerne Forhold til mesteren	- Hvordan er det å spille på MK sammenlignet med en konsert? - Hvordan skulle du ønske at tilhørerne forholdt seg til deg?
<i>Erfaringer med å være tilhører</i>	Læringspotensial Roller som tilhører Ulike lærerstiler Kunnskap om det å være pianist	- Hva kunne du gjort for å lært mer av MK som tilhører? - Hvilke typer lærere lærer du mest av?
<i>Sosial interaksjon mellom deltagerne</i>	Tilbakemeldinger - til deg selv og andre Miljø blant pianistene Samtale om de som har spilt	- Hvilken betydning har tilbakemeldinger? - Er det spesielle ting medstudenter blir kritisert for?
<i>Mesterklassens funksjon i musikerutdannelsen</i>	Verdi av å delta Betydning for syn på seg selv som pianist Betydning for framtidsplaner Forbedringspotensiale Erfaringer med MK utenfor skolen	- Har det å delta på MK påvirket ditt syn på deg selv som pianist? - Hvilken betydning opplever du det å spille på MK har på veien mot å bli profesjonell pianist?