



MASTEROPPGAVE I
MUSIKKPEDAGOGIKK

Hilde Sponberg Hansen
2016



«Orkester fra dag en!»

- *En studie av strykeropplæringskonseptet
Junior Strings*

SAMMENDRAG

Det har vært lite forskning på instrumental undervisning og læring som finner sted i en spesifikk kulturelle og sosiale kontekster. I denne oppgaven er målet mitt å beskrive et bestemt strykeropplæringskonsept kalt Junior Strings, som jeg selv er involvert som cellolærer. Formålet ved studien er utforske og identifisere de viktigste kjennetegnene ved dette strykeropplæringskonsept. Jeg vil belyse miljøfaktorer, undervisningens mål, innhold og metoder. Studien tar sikte på å undersøke hvordan de ulike faktorene interagerer med hverandre, og hvordan faktorene kan forstås. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i forskningen med bruk av intervju og videoobservasjon som de viktigste informasjonsinnsamlingsmetodene. Resultater fra undersøkelsen viser at Junior Strings kjennetegnes av en holistisk tilnærming til undervisning. Gehørbaserte tilnærminger løfter særlig frem fortrolighetskunnskap som sentral iden musikalske progresjonen. Junior Strings kjennetegnes videre av kreativitet og lekenhet, hvor også improvisasjon og komposisjon er en del av innholdet i undervisningen. Det musikalske fellesskapet og det felles engasjement er sentral i forståelsen av undervisning og læring i Junior Strings.

ABSTRACT

There has been little research on instrumental teaching and learning which takes place in a specific cultural and social context. In this thesis, my aim is to describe a specific string- group called Junior Strings, in which I am involved as a string teacher. My aim is to explore and identify the main characteristics' factors of this concept. I will take a closer look into the environmental factors, the teaching aims, objectives and methods and teaching strategies. This study aims to explore how the different factors interweave and interact with each other, and how the factors can be understood.

In order to identify and map out the different factors and their specific characteristics, I will study the results from my research in the framework of Heimann & Schultz didactic model. I will also discuss the findings in the light of social- cultural theories, and different learning theories.

Results from the survey shows that Junior Strings is characterized by a holistic approach to teaching. Intuitive knowledge seems to be central in the building of musical knowledge. Junior Strings is further characterized by creativity and playfulness, where also improvisation and composition is part of the content of teaching. The musical community and the common engagement is central to the understanding of teaching and learning in Junior Strings.

FORORD

Med denne oppgaven setter jeg sluttstrek for mitt masterstudie. Det har vært lærerike og givende år som jeg ikke ville vært foruten, selv om det har vært krevende til tider.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder prof. Geir Johansen for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger under hele prosessen. Jeg har lært veldig mye. Tusen takk!

En stor takk til mine informanter, barn og foreldre i Junior Strings som velvillig har stilt opp på intervju. Takk til alle barna som har latt meg få lov til å filme på timene.

En spesiell takk også til mine kjære kolleger for fantastisk samarbeid og for at dere har gitt så mye av dere selv i denne prosessen. Deres positive innstilling har vært enestående. Tusen takk!

Mine nærmeste fortjener også en stor takk for at dere har vært hensynsfulle i de periodene hvor det har vært som mest intenst. En spesiell takk til Terje for spennende innspill, betraktninger, faglige diskusjoner og korrekturlesning. Uten deg hadde jeg aldri kommet i mål.

Hilde Sponberg Hansen

November 2016

Masteroppgave.....	1
SAMMENDRAG.....	3
ABSTRACT.....	3
FORORD.....	5
1. Innledning.....	10
1.1 TEMA.....	10
1.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	10
1.3 STUDIENS MÅLSETTINGER OG PROBLEMSTILLING.....	12
1.4. AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	13
1.5. LEK I INSTRUMENTALUNDERVISNINGEN.....	14
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	15
2. TEORI.....	16
2.1 DIDAKTISKE PERSPEKTIVER.....	16
2.2 DIDAKTISKE KATEGORIER OG MODELLER.....	17
2.3. BETINGELSESONOMRÅDET.....	20
2.3.1 BETRAKTNINGER OM BARNES UTVIKLING.....	20
2.3.2. BETRAKTNINGER OM SOSIOKULTURELLE FORUTSETNINGER.....	21
2.4. BESLUTNINGSONOMRÅDET.....	22
2.4.1. INTENSJONER.....	22
2.4.2. INNHOLD.....	22
2.4.3. METODER.....	23
2.5 KONSEKVENSONOMRÅDET.....	27
2.6 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	27
2.6.1 SITUERT LÆRING OG PRAKSISFELLESKAP.....	28
2.6.2 MESTERLÆRE SOM PEDAGOGISK IDE OG TRADISJON.....	29
2.6.3. VERKTØY OG MEDIERING.....	31
2.6.4 KULTURELLE VERKTØY I INSTRUMENTALUNDERVISNING.....	34
2.6.5 MUSIKKUNNSKAP I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	38
2.6.6 KUNNSKAP I SAMSPILL MED KULTURELLE VERKTØY.....	40
3.1 METODE.....	42
3.2 VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	42
3.1.1 KASUSDESIGN.....	43
DRØFTING AV VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	43

3.2. INFORMASJONSINNSAMLINGSMETODENE	44
3.2.1 FORSKNINGSINTERVJU	45
<i>GRUPPEINTERVJU</i>	45
3.2.2 OBSERVASJON	47
<i>VIDEOOBSERVASJON – STYRKER OG SVAKHETER</i>	49
3.2.3 DOKUMENTER	51
3.4 VALG AV KASUS OG INFORMANTER	51
3.5 DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN	53
3.6 MIN ROLLE	55
<i>MIN FORFORSTÅELSE</i>	55
3.7 ANALYSE.....	56
<i>ANALYSEMETODER</i>	57
<i>KODING OG KATEGORISERING</i>	59
3.8 VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....	60
<i>VURDERING AV STUDIENS TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET</i>	60
<i>VURDERING AV STUDIENS PÅLITELIGHET OG BEKREFTBARHET</i>	61
3.9 ETISKE BETRAKTNINGER.....	62
<i>STARTFASEN</i>	62
4. RESULTATPRESENTASJON.....	66
4.1 BETINGELSESONRÅDET.....	66
4.1.2 <i>JUNIOR STRINGS - EN GENERELL BESKRIVELSE</i>	66
4.1.3 <i>JUNIOR STRINGS VÅREN 2012</i>	67
4.1.4 <i>FORUTSETNINGER I LÆRINGSMILJØET</i>	70
4.2 BESLUTNINGSONRÅDET	75
4.2.1 <i>INTENSJONER</i>	76
4.2.2 <i>MÅL I JS</i>	78
4.3 <i>INNHold</i>	80
4.4 <i>METODER</i>	88
4.4 KONSEKVENSONRÅDET	99
4.4.1 <i>MULIGHETER FOR UNDERVISNING – LÆRERNES ERFARINGER</i>	99
4.4.2 <i>MULIGHETER FOR LÆRING- ELEVENES ERFARINGER</i>	101
5. Diskusjon	108
5.1 <i>HVA KJENNETEGNER JS SOM PRAKSISFELLESSKAP?</i>	108

5.2 MENINGSFORHANDLING	109
5.3 DEN KONKRETE VIRKSOMHET	110
5.4 FELLES REPERTOAR.....	110
5.4.1 DISKURSER.....	110
5.4.2 VERKTØY, KUNNSKAPSFORMER OG UTVIKLINGSSONE	111
5.4.3 MUSIKKUNNSKAP	112
5.5 BEGRENINGER I HANDLINGS -OG LÆRINGSROM	112
AVSLUTNING	114
LITTERATUR:.....	116
VEDLEGG 1 NSD GODKJENNING.....	118
Vedlegg 2 Brev til foreldrene.....	119
Vedlegg 3 Brev til lærerne	121
Vedlegg 4 Intervjuguide elever.....	122
Vedlegg 5 Intervjuguide foreldre.....	126

1. INNLEDNING

1.1 TEMA

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på undervisningskonseptet Junior Strings (JS). Junior Strings tilbyr en undervisningsmodell bestående av individuelle timer i kombinasjon med gruppetimer. I JS blir undervisningen på denne måten satt i en sosial ramme, der også foreldrene er involvert. Junior Strings består pr. i dag av flere nivåer. På de yngste nivåene preges undervisningen av lekbetonte musikkaktiviteter, og ledsages av en fast akkompagnatør på gruppetimene. JS undervisning har som mål å skape en bred musikalsk ramme rundt undervisningen hvor instrumentalfagets kompleksitet forsøkes ivaretatt. Således er prosjektundervisning med vekt på improvisasjon og komposisjon er viktige ingredienser undervisningen.

JS har vært og er fortsatt en del av mitt pedagogiske arbeid. Jeg vil nå innledningsvis presentere hvordan det hele startet. Junior Strings ble etablert i 2004 etter et initiativ fra flere strykelærere der jeg bor. Gruppen kom i gang fordi vi selv hadde små barn, og vi tenkte at det ville være hyggelig, spennende, og meningsfylt for våre barn å spille sammen i gruppe. Elevene var fra tre til fem år da vi begynte undervisningsprosjektet. Siden dette var et privat initiativ, formet vi vår egen undervisning, uten at økonomiske eller tidsmessige rammer begrenset vårt handlingsrom. Jeg hadde på den tiden begynt etterutdanning i Suzukimetodikk, og en av de andre i lærerkollegiet hadde kompetanse i Dalcroze rytmikk. Vi bar derfor med oss inspirasjon fra to musikkpedagogiske tradisjoner som også gav oss verktøy til å jobbe med små barn.

Undervisningen ble organisert med regelmessige gruppetimer med fiolinister og cellister. Med på gruppetimene hadde vi alltid en pianist. I tillegg hadde alle elevene individuelle timer. Noe av det essensielle her var sammenhengen mellom gruppetimene og de individuelle timene. Lærerne samarbeidet tett, og vi var enige om hva som var hovedfokus til enhver tid. Sanger, øvelser og leker vi utførte på gruppetimene var forberedt på enkelttimene og motsatt.

Vi startet med en gruppe, og etterhvert som det kom nye medlemmer, fikk vi flere grupper på flere nivåer. Dette skapte igjen et utvidet læringsmiljø for elevene. Mine positive erfaringer som pedagog i dette læringsmiljøet, har inspirert meg til å se nærmere på undervisningskonseptet Junior Strings. I de neste avsnittene vil jeg utdype min begrunnelse for valg av tema.

1. 2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA

Min interesse for instrumentalundervisning og nysgjerrighet for hvordan slik undervisning kan arte seg ulikt etter hva slags kontekster den foregår i, kan jeg spore tilbake til min egen oppvekst i et rikt

musikalsk miljø på Gjøvik der jeg vokste opp. Mine opplevelser gjennom disse årene, hvor jeg fikk mulighet til å være med i mange ulike orkestre og samspillsarenaer sammen med andre barn og ungdommer, har jeg tenkt tilbake på med glede mange ganger. Gjennom mine egne erfaringer og opplevelser har jeg sett hva et rikt musikalsk læringsmiljø kan bety for et barns mulighet til å komme i kontakt med musikk med på en meningsfull måte. Musikkopplevelser er nøkkelordet for meg i denne sammenhengen, og det har vært en viktig ingrediens sammen med den sosiale innrammingen som preget min musikalske oppvekst. Min egen erfaring som utøver og musikkopplevelser i profesjonelle har også satt dype spor og formet min musikkpedagogiske grunnlagstenkning. Dette er verdier som jeg har båret med meg ønsket å videreføre i mitt eget pedagogiske arbeid.

Etter hvert som jeg fikk erfaring i undervisning som pedagog i kulturskolen og i private sammenhenger, ble jeg også opptatt av instrumentalpedagogiske utfordringer som møtte meg i det daglige arbeidet. Det å lære å spille et instrument innebærer å beherske komplekse ferdigheter, og det vil også alltid være en utfordring å bygge en progresjon hvor alle ferdigheter blir ivaretatt. I min søken og iver etter å finne løsninger på slike pedagogiske utfordringer, har jeg gått på ulike kurs og etterutdanninger som cellolærer.

En viktig kilde til min egen utvikling som cellopedagog var mitt møte med Suzukikonseptet. I flere år reiste jeg til København og utdannet meg til Suzukilærer. Suzukimetoden gav meg effektive pedagogiske verktøy som gjorde meg bedre i stand til å bygge en elevs progresjon på en bedre måte. Samtidig ble jeg klar over det læringspotensialet som gruppeundervisningen kan åpne opp for. Suzukikonseptet bygger også på en grunnleggende positivt elevsyn, og en tro på at alle barn kan lære seg å spille bare miljøet legger til rette for det.

Gjennom å undervise i ulike kontekster, har jeg også erfart hvor forskjellig utforming og innhold instrumentalundervisningen kan få etter hvilke ideer, tradisjoner og rammefaktorer de ulike undervisningspraksisene er påvirket av. I en kulturskolesetting er det kanskje rammefaktorene som legger premissene for hvordan undervisningen blir. Det kan være rammefaktorer som skolestørrelse, tidsfaktor, sammensetning av elevgruppe osv. I en privat kontekst, er det kanskje visse pedagogiske ideer eller pedagogiske filosofier som blir det bærende prinsipp. Akkurat hvordan og i hvilken grad slike faktorer påvirker den enkelte undervisningspraksis, og hvilke følger det får for den som underviser og den som blir undervist, er et lite utforsket område. Derfor mener jeg det er viktig å få frem kunnskap om spesifikke læringsmiljøer for å kunne forbedre og forstå hvordan og hvilke faktorer som påvirker den enkelte praksis.

Flere forskningsartikler påpeker akkurat dette. Angeliki Tryantifillaki skriver i sin artikkel «*A call for more instrumental research*», at forskere og pedagoger bør føle seg kallet til å åpne opp det instrumentalpedagogiske feltet (Tryantifillaki, 2005). Videre har det i de senere årene vokst frem en interesse for det læringspotensial som ligger i gruppeundervisning. I gruppeundervisning blir elevene forbilder for hverandre, det åpner opp for samarbeidslæring og samhørighet gjennom kollektive musikalske opplevelser (Norsk Kulturskoleråd, 2003). Utvikling av organiseringsformer som kombinerer gruppeundervisning og individuell undervisning, løftes frem i den nye rammeplanen (del 1) fra Norsk Kulturskoleråd: «*Det ligger et stort faglig-pedagogisk potensial i videre utvikling av samvirke mellom individuell oppfølging og gruppeundervisning*» (Norsk Kulturskoleråd 2016, s. 10). Selv om Junior Strings er et privat initiativ, mener jeg at resultatene fra min undersøkelse, også vil være relevant med tanke på å utvikle lignende modeller i kulturskolen. Med dette som bakteppe mener jeg det er relevant og interessant å gjøre en studie av Junior Strings hvor nettopp en slik type organisering ligger til grunn for instrumentalopplæringen.

1.3 STUDIENS MÅLSETTINGER OG PROBLEMSTILLING

Et formål med denne oppgaven er å beskrive det karakteristiske ved JS' undervisningsmodell. Jeg ønsker å belyse faktorer som påvirker undervisning og læring, og hvordan disse faktorene interagerer med hverandre. Studiens målsettinger får med dette en deskriptiv og analytisk tilnærming hvor jeg ønsker å beskrive praksis og forstå praksis. Dette utleder oppgavens problemstillinger:

1. *Hva kjennetegner strykeropplæringskonseptet Junior Strings?*
2. *Hvordan kan disse kjennetegnene forstås i lys av tidligere forskning og aktuell teori?*

Den første delen av problemstillingen er av deskriptiv karakter, der hensikten blir å se nærmere på det som karakteriserer de ulike sidene ved JS opplæring. I en slik bred forståelsesramme blir det nødvendig å se nærmere på betingelser hos elever og lærere, betingelser i læringsmiljøet og i ulike rammefaktorer. Det blir nødvendig å se på faktorer i selve undervisningen; hva består innhold og aktiviteter av, hvilke metoder brukes, hvordan er undervisningen organisert? Som et resultat av betingelser i rammefaktorer og læringsmiljø, skapes det ulike handlingsrom for lærerne som igjen påvirker den undervisningen som skjer. Ulike former for undervisning produserer også ulike læringsresultat. Det blir derfor en av studiens målsettinger å undersøke og beskrive konsekvenser av undervisningens betingelser og beslutninger. Videre vil jeg reflektere over undersøkelsens empiriske funn i lys av tidligere forskning og aktuell teori. Med en slik analytisk tilnærming er målsettingen min å forstå, belyse og artikulere kunnskap om hvordan undervisning og læring interagerer i en instrumentalpedagogisk praksis.

Min undersøkelse har således både en deskriptiv og analytisk tilnærming. I den første problemstillingen, blir hovedhensikten å beskrive praksis. I den analytiske tilnærmingen vil jeg forsøke å forstå praksis.

1.4. AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING

Det blir nødvendigvis mange begreper knyttet til en oppgave som denne. Innledningsvis vil jeg redegjøre for noen av begrepene. I teoridelen blir begreper knyttet til instrumentalundervisning, ytterligere utdypet.

Strykeropplæringskonsept

I min formulering av problemstillingen, har jeg brukt begrepet strykeropplæringskonsept, og jeg vil her definere hva jeg forstår med dette begrepet. Med utgangspunkt i didaktisk teori er det ikke deknning for å kalle Junior Strings for en strykeopplæringsmetode. Selv om begrepet metode ofte er brukt på denne måten, for eksempel i uttrykk som «Suzuki-metoden», omfatter Junior Strings mer enn metode. Teoretisk skiller didaktikken og musikkdidaktikken (Hanken og Johansen, 2013) metode fra andre didaktiske kategorier som innhold, mål, rammefaktorer osv. Junior Strings er et opplegg der oppmerksomheten mot andre didaktiske kategorier er like stor som mot de rent undervisningsmetodiske aspektene. Derfor velger jeg å følge Hanken og Johansen når de skriver at for eksempel opplegg som Suzukis må forstås som «ikke bare en undervisningsmetode, men også har knyttet metoden til et spesielt innhold, et spesielt instrumentarium osv. Dermed framstår det et helhetlig musikkpedagogisk konsept». (Hanken og Johansen, 2013, s.100).

Instrumentalundervisning

Instrumentalundervisning i denne oppgaven omfatter strykeropplæring av barn og unge i alder 3 til 14 år. Instrumentalbegrepet i denne forstås som strykerundervisning. Forståelsesrammen er også knyttet til tradisjonell instrumental opplæring, med røtter i europeisk kunstmusikktradisjon. *Instrumentalfag* kan forstås ganske bredt, og i min forståelse rommer det alle de ferdigheter og kunnskaper som hører til å lære seg å spille et instrument, samt utøvende praksis i ulike former.

Lærer versus pedagog

Det har vært vanskelig å være konsistent i bruk av disse to begrepene. Det er kanskje tradisjon for å kalle pedagoger i skolen for lærere, og pedagoger i musikkopplæring for pedagoger. Likevel falt det mest naturlig å bruke begrepet lærer i min oppgave, også fordi informantene i undersøkelsen brukte det begrepet i sine beskrivelser. Enkelt ganger har jeg likevel brukt begrepet pedagog, der jeg syntes at

det faller mer naturlig eller som språklig variasjon. Både lærer og pedagog er da brukt i forståelsen, instrumentallærer.

Læringsrom

Med begrepet læringsrom forstår jeg som summen av de erfaringene det er mulig å gjøre seg i en undervisningspraksis i tråd med Nerlands definisjon. I prioriteringer som læreren gjør, vil noen tematiske områder, erfaringer og perspektiver løftes frem som viktig og andre marginaliseres eller ekskluderes. I følge Nerland vil «*enhver undervisningspraksis implisere inkluderende og ekskluderende mekanismer, ved at praksisen åpner og lukker rom for hvilke læringserfaringer det er mulig å gjøre seg i situasjonen*» (Nerland, 2002, s. 81). Slike mekanismer kan være diskurser som læreren er bærer av; diskurser som peker tilbake på visse fagtradisjoner eller prinsipper for læring som igjen tilbyr elevene ulike læringserfaringer (Nerland, 2004). I min oppgave ser jeg på det som et spennende og relevant perspektiv å benytte for å forstå hvilke mekanismer som gjør seg gjeldende i Junior Strings undervisningspraksis.

Handlingsrom

Jeg benytter begrepet handlingsrom i resultatpresentasjonen, og det kan forstås i et vidt perspektiv. I en instrumentalundervisning kan det eksistere ulike organisatoriske, økonomiske, tidsmessige eller kontekstuelle rammer som muliggjør eller begrenser instrumentallærerens handlingsrom. For eksempel er det en evig diskusjon rundt tidsfaktoren i kulturskolen. Mange opplever det som en utfordring begrensning i forhold til å kunne gi elevene tilstrekkelig undervisning. Et handlingsrom for en musikkpedagog vil også påvirkes av hvilken kontekst han jobber i, privat eller offentlig, og hvilke institusjonelle faktorer som han/hun må forholde seg til. Det kan være fagplaner, skolekultur, kollegaer, elevgrunnlag og sammensetning med mer. Organisering i individuelle timer og/eller gruppetimer vil også gi oppleves som en mulighet eller begrensning, alt ettersom hvilke intensjoner og ønsker den enkelte pedagog har for sin undervisning. Elvhaug (2008), fant i sin undersøkelse at lærernes verdisyn og kompetanse påvirket hvordan de erfarte gruppeundervisning kontra individuelle timer. Nerland (2004) mener også at kunnskap viker formende gjennom musikkpedagogen og at dette påvirker lærerens og elevens handlingsrom. «*En musikkpedagog vil for eksempel ta del i visse fagtradisjoner og handle utfra historisk frembrakte måter å gjøre undervisning på*» (Nerland, 2004, s. 53). På den måten kan handlingsrom forstås både som en ytre og indre faktor som virke regulerende på hvordan undervisningen formes og praktiseres.

1.5. LEK I INSTRUMENTALUNDERVISNINGEN

Lek er et begrep som rommer mange beskrivelser og definisjoner. Men det er tradisjon for å at lek er en aktivitet som knyttes til noe lystbetont og noe som gir glede. Lek finnes i mange ulike former; frilek

fantasilek, rollelek m.m.(Isaksen, 2009). Blix og Haugseth (2009), løfter frem leken som et metodisk grunnlag for å øve på gehørferdigheter. De fremhever også leken som en måte å ufarliggjøre øvelse i kunstneriske ferdigheter. Slike lekpregede aktiviteter kan være særlig egnet til å jobbe med puls og rytme, og det stimulerer også til aktiv lytting, kreativitet og spill uten noter. Lek i instrumentalundervisning er ofte knyttet til lekpregede aktiviteter som er målrettet og styrt av læreren (Blix og Haugseth, 2009, s. s114). I min oppgave når jeg omtaler lek vil jeg støtte meg til en slik definisjon.

1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING

Jeg vil fortsette med en teoretisk redegjørelse, der jeg begynner med et didaktisk perspektiv og etter hvert presenterer Heimann og Schultz' didaktiske modell.

Videre i den teoretiske redegjørelse, vil jeg komme med betraktninger og definisjoner av begreper knyttet til instrumentalundervisning- og læring, med den hensikt å styrke resultatpresentasjonen og den videre drøfting. I dette kapitlet presenterer jeg også sosiokulturelle læringsteorier og teorier om kunnskap i musikk.

I kapittel tre presenterer jeg mitt valg av forskningsmetode, og redegjør for forskningsprosessen og hvordan jeg kom frem til resultatene. I kapitel fire presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen. Disse blir presentert og strukturert etter Heimann- og Schultzmodellen.

I kapittel fem drøfter jeg undersøkelsens resultater i lys av sosiokulturelle læringsteorier og teorier om kunnskap i musikk, før jeg avslutningsvis oppsummerer resultatene og kommenterer oppgaven som helhet.

2. TEORI

I dette kapitlet, vil jeg redegjøre for teorier og perspektiver som kan være med på å belyse Juniors Strings undervisning og læring i et bredt perspektiv. Studien er både deskriptiv og analytisk anlagt. Det betyr at jeg presenterer teorier som belyser resultatene på et deskriptivt nivå, og teorier som belyser resultatene på et reflektert nivå. Den deskriptive tilnærmingen fordrer en redegjørelse av sentrale begreper og ulike forståelser som gjør seg gjeldende i en instrumentalpedagogisk praksis. Til dette har jeg inntatt et didaktisk perspektiv, og redegjør for en didaktisk modell, som jeg finner egnet til å gi resultatpresentasjonen et begrepsmessig rammeverk. Jeg har videre valgt å utdype begreper og forståelser som omhandler selve undervisningen ytterligere, for å tilføre en relevant instrumentalpedagogisk tilpasning.

Jeg starter med en kort redegjørelse av noen didaktiske forutsetninger, før jeg etter hvert presenterer en didaktisk modell, som er egnet til å belyse og drøfte min problemstilling. Videre vil jeg redegjøre for teorier som kan belyse min problemstilling ytterligere.

2.1 DIDAKTISKE PERSPEKTIVER

Didaktikk stammer fra det greske ordet *didaskhein* som betyr belære, eller *didakti'ke techne* som betyr undervisningskunst. Didaktikk omhandler lærings- og undervisningsvirksomheten, Didaktikkbegrepet har vært i bruk i flere hundre år, og ulike pedagogiske tradisjoner har tillagt begrepet ulik betydning. Nyansene i denne diskusjonen blir det ikke anledning til å gå i dybden på i min oppgave, men noen betraktninger er det viktig å få belyst. I en snever forståelse begrenser didaktikken seg til å omfatte mål og innhold. Undervisningens spørsmål utledes av hva og hvorfor, hvor begrunnelse, formål og mål, samt kriterier for innholdsutvelgelse er det sentrale (Hanken og Johansen, 2013). Problemstillinger knyttet til valg av metoder eller fremgangsmåter er utelatt i denne snevre betydningen. I Norge er det vanligst å knytte didaktikk til en bred betydning, hvor den praktiske gjennomføringen av undervisningen også knyttes til det didaktiske begrepet. Gundem oppsummerer det slik:

Sammenfattet kan vi likevel si at didaktikken dreier seg om hva som skal undervises og læres (innholdsaspektet), hvordan det skal undervises og læres (formidlings – og læringsaspektet), og i hvilken hensikt noen skal undervises og læres (målaspektet). (Gundem 2008:5)

Spørsmålene knyttet til undervisningen blir da hva, hvordan og hvorfor. En bred betydning av didaktikkbegrepet som er beskrevet her, mener jeg danner en relevant start for min undersøkelse av

undervisningskonseptet JS. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for en didaktisk modell som springer ut fra et bredt didaktisk perspektiv.

2.2 DIDAKTISKE KATEGORIER OG MODELLER

Didaktiske kategorier er formålstjenlig både for den praktiske planleggingen og gjennomføringen av undervisning, og som referanserammer og utgangspunkt for å forstå undervisning og læring.

Didaktiske kategorier og forholdet mellom disse blir gjerne fremstilt som modeller. Modeller forstås som et begrepsmessig rammeverk og som søker å identifisere hovedkennetegnene ved en aktivitet og relasjonen mellom disse (Vinge 2014). Slike modeller har som funksjon å skape oversikt og orden, redusere kompleksitet og hjelpe forskeren å stille interessante spørsmål i undervisningsforskning -og utvikling (Jank & Meyer 2012). Den kanskje mest kjente og mest brukte modellen i norsk pedagogikk er Bjørndal og Liebergs modell fra 1978. Den didaktiske relasjonsmodell er brukt både som planleggingsverktøy og som analyseredskap i pedagogisk og didaktisk forskning (Vinge, 2014).

Didaktikkbegrepet forstått i bred betydning, har også røtter i tysk læringsteoretisk tradisjon. En modell med bakgrunn i denne tradisjonen er den såkalte Berlinermodellen. Berliner modellen ble utviklet av Paul Heimann og Wolfgang Schultz i 1960 årene ved Pädagogische Hochschule i Vestberlin (Jank & Meyer 2012). Den didaktiske modellen omfatter alle sider ved undervisningen, og bygger på en analyse av undervisningens struktur og faktorer som dekker hele undervisningens omfang (Gundem 2011). Modellen har sitt utspringer fra Berlinerskolens arbeid og blir omtalt som læringsteoretisk, der de ulike prosesselementene som planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen virker inn på elevenes læring (Vinge 2014:84). Analysetilnærmingen til denne modellen bygger på en forståelse og bevissthet rundt kompleksiteten i undervisning og læring – påvirket av åndsvitenskapelig didaktikk (Gundem 2011). Modellen innehar to refleksjonsnivåer.

Det første refleksjonsnivået, strukturanalyse, omfatter selve undervisningens faktorer strukturert i undervisningens betingelser, beslutninger og konsekvenser. I andre refleksjonsnivå, faktoranalysen, kan læreren eller forskeren gjennom relevante teorier, reflektere og forstå undervisningens betingelser, beslutninger og konsekvenser på et vitenskapelig grunnlag.

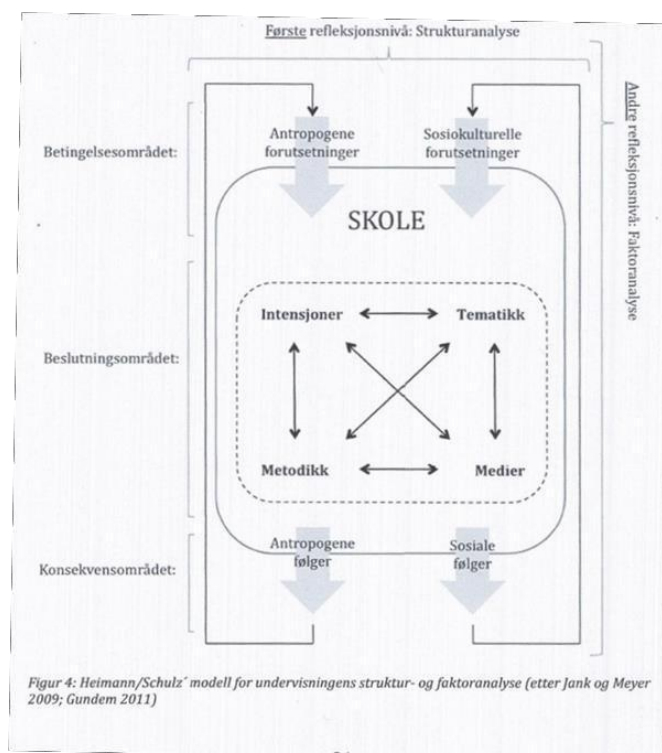
Strukturanalysen bygger på de grunnleggende faktorer som all undervisning består av. Disse faktorene forbindes innbyrdes av relasjonelle bånd. Heimann kaller dette undervisningens formale konstanter, og er mulig å skille ut om man iakttar undervisningen nøye (Jank & Meyer 2012).

De formale konstanter utgjør i følge Heimann på beslutningsområdet; intensjoner, tematikk, metodikk og medier, og på betingelsesområdet; antropogene og sosiokulturelle forutsetninger.

Betingelsesområdet peker i utgangspunktet på de forhold som påvirker elevens læring. Det kan være i forhold til utvikling, ferdighetsnivå, motivasjon, holdning og interesser (Jank & Meyer 2012, Vinge 2014). I et instrumentalundervisningsperspektiv vil de nevnte forutsetninger være sentrale, men motivasjon og interesse, vil spille en særlig viktig rolle med tanke på at det kreves interesse og motivasjon over lengre tid for å oppnå et godt nivå, spesielt med tanke på den innsats som ligger i egenøving. I likhet med Vinge (Vinge 2014: 86), mener jeg at lærerens forutsetninger med tanke på erfaring, kompetanse og personlige egenskaper også bør innlemmes i betingelsesområdet. Forskning peker på at læreren er en av de viktigste påvirkningsfaktorene i barns musikalske utvikling (Gembris & Davidson, 2002). De sosiokulturelle forutsetningene omfatter de sosiale rammer som skolemiljø (sosial organisering, klassemiljø) og familiefaktorer (etnisk og kulturell bakgrunn, interesser). For en instrumentalelev, kan det handle om muligheter for å delta i samspill, og om foreldrene følger opp barnets aktivitet, og støtter i øvingen.

Rammebetingelser som tid, utstyr, rom og gruppe/klassestørrelse inngår også i betingelsesområdet. I instrumentalundervisning kan for eksempel tidsfaktoren være en viktig rammebetingelse.

Beslutningsområdet kartlegger faktorer som påvirker lærerens beslutninger, rundt intensjoner, innhold, metoder og medier. Det handler om undervisningens hensikt og mål (hva er målet og intensjonen for undervisningen?), innhold (hva skal læres?), metoder eller fremgangsmåter (på hvilken måte kan eleven lære det gitte innhold?), medier (med hvilke læringsmidler/verktøy kan undervisningsstoffet formidles?).



Figur 1: Heimann/Schultz' modell (hentet fra Vinge 2014:84)

Når det gjelder innholdet i undervisningen, så bygger det på en forståelse av instrumentalfaget som et komplekst fagfelt som rommer mange ulike type ferdigheter og flere former for kunnskap. Dette vil jeg utdype senere i teksten.

Faktoren medier, sier noe om hvilket verktøy, læremidler eller ressurser som blir brukt i undervisningen som for eksempel bøker, og annet materiell. Slik sett kan man si at noter, instrumenter, CD-er, videoer osv. kan falle inn under denne kategorien. Selv om det åpner opp for spennende tenkning, har jeg valgt å tone ned medier som egen kategori i strukturanalysen, da jeg mener at verktøy faktoren vil bli ivaretatt i gjennom innhold - og metode beskrivelser.

I Heimann og Schultz- modellen, er det er også tegnet inn et konsekvensområde, og med det medtenkes undervisningens resultater og konsekvenser. Konsekvenser i instrumentalundervisningen vil være knyttet til instrumentale og musikalske resultater. Det vil også være knyttet til emosjonelle konsekvenser som økt interesse og motivasjon. Heimann og Schultz – modellen peker på antropogene og sosiale forutsetninger. Undervisningens resultater og elevens erfaringer gjør noe med forutsetningene for videre læring.

Whatever the nature of the actual learning outcomes, they, in turn, feedback to affect the future learning characteristics of the pupil. If the learning outcome has been positive, the pupil will have gained in expertise, have acquired additional knowledge and skills, if he/she have enjoyed the experience, may be motivated for future learning (Hallam 1998: 114).

På samme måte vil lærerens erfaringer av undervisningen påvirke vedkommende i det videre arbeidet. Opplevs undervisningen som meningsfull og resultatene som gode, blir interessen og motivasjonen stimulert og påvirker på den måten lærerens personlige forutsetninger.

Teachers will also be affected by the learning outcomes of their pupils. If their teaching methods and materials they adopt are successful and lead to desired learning outcomes in pupils, teachers will view the experience in a positive light and there will be an increase in their self-esteem and self- efficacy. (ibid, s. 114)

De ulike områdenes forbindelser indikeres ved hjelp av linjene og pilene inntegnet i modellen. Læringsresultater kan på denne måten forstås både som et resultat og som en forutsetning.

Jeg har nå redegjort for strukturanalysen I Heimann -og Schultzmodellen, og forsøkt å tilpasse denne til min problemstilling som handler om instrumentalundervisning.

I modellens faktoranalyse belyses undervisningen på et vitenskapelig grunnlag. Teorier fra ulike fagområder trekkes inn og danner grunnlag for refleksjon og analyse, for å kunne forstå og forklare hvorfor undervisningen ble som den ble, og om den kunne vært annerledes? Faktorene er delt inn i tre grupper: De normdannende faktorer, faktorer i forhold til faktiske betingelser og formdannende faktorer. Normdannende faktorer kan være lover, skoleplaner og læreplaner som legger premisser for, og påvirker de beslutninger som gjøres vedrørende undervisningen. Personlige og institusjonelle faktorer, avdekket som betingelser i refleksjonsnivå en, danner grunnlaget analyse av faktiske betingelser. Disse løftes opp på et vitenskapelig nivå med den hensikt å forstå deres virkning.

Ved kritisk å vurdere de faktiske betingelser og virkningene av disse, kan man avgjøre om de er stabile. Analyse av den siste gruppen faktorer, de formdannende, inkluderer en analyse av fremgangsmåter, undervisningsprinsipper og organiseringsstrukturer, hvor læringsteorier er utgangspunkt for analyse. Denne analysen er av kritisk karakter og har til hensikt å vurdere effekten av undervisningen (Vinge 2014).

Jeg har nå presentert en modell som kan belyse elevs læring og lærernes undervisning. Som jeg skriver i min innledning, er min intensjon å få et overblikk over undervisningsvirkeligheten Junior Strings, avdekke sentrale og viktige faktorer i dette opplæringstilbudet, og se sammenhenger mellom disse. I forhold til å analysere undervisning og læring, har jeg redegjort for Heimann/Schultz læringsteoretiske modell, med tilpasninger til instrumentalundervisning. I tråd med en forståelse av didaktisk modell som begrepsmessig rammeverk, og som et verktøy til å redusere kompleksitet og hjelpe forskeren å skape orden og stille interessante spørsmål i sin pedagogiske forskning, peker denne modellen seg ut som et relevant utgangspunkt for min undersøkelse. Noen forhold er viktige å poengtere i den sammenheng. Heimann/Schultz modellens inndeling i betingelsesområde, beslutningsområde og resultatområde, blir kategorier som Junior Strings kjennetegn kan identifiseres og plasseres gjennom.

Før jeg redegjør for teorier som kan belyse problemstillingen på et reflektert nivå, vil jeg utdype sentrale forståelser, begreper og perspektiver knyttet til instrumentalundervisning.

2.3. BETINGELSESOMRÅDET

2.3.1 BETRAKTNINGER OM BARNES UTVIKLING

Fra barnet blir født går det gjennom ulike utviklingsfaser på mange områder. Det er utvikling på det kognitive, biologiske, emosjonelle og sosiale plan. I tillegg er barnets personlighet, læringsstil, motivasjon og grad av selvtilit viktige personlige forutsetninger som påvirker læring og utvikling (Hanken og Johansen, 2013). For å tilpasse undervisningen til det nivået de befinner seg, er det viktig å

ha kunnskap om slike utviklingsnivåer, slik at innholdet og aktiviteter blir meningsfulle og lærerike for eleven. Ved å ha kunnskap om hva eleven er i stand til å mestre fysisk og motorisk, hva eleven er i stand til å forstå, hvordan eleven best kan tilegne seg læring på de ulike stadiene, kan man legge til rette for optimal læring. I min oppgave er det også relevant si noe om tidlig start for instrumentalelever.

Fenomenet tidlig start har vært tema hos mange forskere (AEC report, 2007). I et utviklingsperspektiv, bør man stille spørsmål om det er fysiske, psykiske, nevrologiske og motoriske hindringer ved en tidlig start. Argumenter mot å starte tidlig kan sees i lys av barnets visuelle og kognitive utvikling.

Forskningsresultater peker på at noen ferdigheter er lettere å tilegne seg før 6-års alder. Det er for eksempel enklere å lære å synge rent i tre – års alder enn senere, og det er lettere å lære språk før man er seks år (AEC report, 2007). Barnets evne til å oppfatte nyanseforskjeller i lyd er på topp frem til 7 års alderen, og blir mindre god senere i barndommen (Hawes, u. d.). Barnets auditive egenskaper som å lytte, skjelne og differensiere fine nyanser taler for en tidlig eksponering for musikk. Gembris og Davidson (2002) henviser til Gordon som mener at tidlig eksponering for musikk, hjelper barnet til å tilegne seg de underliggende harmoniske og tonale mønstre naturlig.

Suzukimetoden og andre metoder som legger vekt på tidlig start (før 5 års alder), og som tilbyr en tilnærming hvor det er mulig å involvere barnet i musikalsk aktivitet ved å spille et instrument i tidlig alder, er også av verdifull betydning. (Gembris & Davidson, 2002).

2.3.2. BETRAKTNINGER OM SOSIOKULTURELLE FORUTSETNINGER

Miljømessige og genetiske faktorer påvirker utviklingen fra foster til voksen alder. Foreldre, lærere og venner og jevnaldrende påvirker denne utviklingen. Opprinnelsen til talent og medfødte begavelser, har vært diskutert siden antikken, og besittelsen og utviklingen av musikalsk talent har fascinert pedagoger og psykologer århundrer. Forholdet mellom *natur* or *nurture*, har preget denne diskusjonen. Er talent bare medfødt, eller kan alle utvikle seg til å bli dyktige musikere når miljøet legger til rette for det?

I sitt brede perspektiv, omfatter miljømessige påvirkningsfaktorer summen av alle eksterne forhold som inneholder musikalske erfaringer og aktiviteter. Det kan være sosiokulturelle faktorer som spesifikke musikkulturer som kulturskoler, band eller korps. Det kan være faktorer som forhold til hjem og familie, skole og venner (Gembris og Davidson, 2002).

2.4. BESLUTNINGSOMRÅDET

2.4.1. INTENSJONER

I enhver intensjonal undervisning, forutsettes det at det er en hensikt med det arbeidet man gjør. Som cellolærer er det min hensikt å lære elevene å spille cello. Men det kan også være at jeg vil gi dem mulighet til utvikle sine skapende evner og ta ansvar for egen læring. Det kan være en *intensjon* med den undervisningen jeg ønsker å gjennomføre. Det å formulere mål kan være en måte å klargjøre hensikten med undervisningen på, og det kan være en måte å sørge for at intensjonen kan la seg realisere. Målsettingen gir planleggingen en bestemt retning. Mål kan defineres og formuleres på ulike vis. I generelle termer, kan målet si noe om de overordnede intensjoner med undervisningen. Mål kan formuleres i generelle termer, som sier noe om overordnede intensjoner med undervisningen (Hanken og Johansen, 2013).

Vi kan også utforme målene i utøvende ferdigheter slik som i «String section complete¹», som er en nasjonalt utformet fagplan for strykerundervisning i Storbritannia. I denne bredt anlagte fagplanen er målene å lytte og internalisere, skape og kontrollere lyd og klang, utvikle og tolke musikalske ideer, utøve musikk og spille med andre. Mer konkretisert vil det å spille (utøve musikk), inkludere det å spille på gehør, å kunne spille utenat og å spille stykker i ulik stil, flytende. Å spille med andre vil i praksis si å kunne lytte, følge og respondere på medspilleres initiativ. Dette er delmål, som kan tilpasses ulike aldergrupper. For eksempel kan lytte og internalisere for nybegynnere bety å ha en forestilling om en enkel melodi, kunne spille den enkle melodien på gehør, kunne skille rytmer, tempo, dynamikk, og tonekvalitet. Til slutt kan disse målene munne ut i bestemte læringsaktiviteter. (FMS, NAME og RCM, 2002) ¹.

Med disse eksemplene har jeg forsøkt å konkretisere hva mål i en strykerundervisning kan være, fra overordnet formål til læringsaktiviteter.

2.4.2. INNHOLD

Hva kan så innholdet i undervisningen være? Hanken og Johansen (2013) mener at innholdet i en musikkpedagogisk virksomhet både omfatter lærestoff og læringsaktiviteter, og begrunner det med at læringsaktiviteter i en musikkundervisning i seg selv er en viktig del av faget (Hanken & Johansen 2013). Jeg legger også til grunn en slik forståelse i min oppgave.

¹String Section Complete, er en del av A Common Approach, utgitt av the Federation of Music Services and the National Association of Music Educators og the Royal College of Music.

Susan Hallam trekker frem ferdigheter som en vesentlig del av instrumentalundervisningens innhold, og deler disse ferdighetene inn i 5 ulike kategorier; auditive, kognitive, tekniske, musikalske, formidlingsrelaterte, og ferdigheter knyttet til egen læring.

Auditive ferdigheter er sentrale. Eleven må kunne høre med det indre øret. Eleven skal utvikle evne til å oppleve puls og rytme, kreativitet og evne til å improvisere. Eleven skal også utvikle kognitive ferdigheter som noteslesning, memorering av musikk, forståelse for form og harmoni (Hallam, 1998).

Håndverksaspektet med de instrumentaltekniske ferdigheter, er et sentralt element. Det kan for eksempel innebære og utvikle en avspenning og fleksibel bueføring, eller å utvikle rapiditet. Eleven skal også utvikle evne til å lytte og fungere i samspill med andre. Det blir også viktig å utvikle elevens ekspressive ferdigheter og evne til å formidle musikk til et publikum. Et siste men ikke minst viktige moment, er evne til å lære på egen hånd. I følge Susan Hallam innebærer det å være bevisst egne læreprosesser, å kunne observere og vurdere sin egen progresjon. I tillegg til de mer tradisjonelt forventede egenskaper som tekniske og musikalske ferdigheter, blir det stadig mer vanlig å innlemme improvisasjon og komposisjon som en naturlig del av innholdet i instrumentalfaget (ibid.).

2.4.3. METODER

Begrepet metode kan bli brukt på mange måter, og på mange områder i musikkpedagogikken. Det kan beskrive bestemte undervisningsprinsipper eller fremgangsmåter som læreren bruker i undervisningen. Det kan beskrive ulike strategier læreren tar i bruk for å undervise, for eksempel verbale forklaringer eller demonstrasjon. Hvordan læreren forholder seg til eleven, kan også komme inn under metode begrepet. Timen kan være styrt og dominert av læreren, eller timen kan være bygd opp rundt elevens deltakelse i læreprosessen. Jeg vil nå redegjøre for ulike metoder som er relevante i instrumentalundervisningen.

Organisering av undervisning

I den vestlige musikkverden har instrumentalundervisningen tradisjonelt sett foregått som individuell undervisning. Den individuelle undervisningsformen har røtter tilbake til mesterlæretradisjonen, der eleven oppsøker en mester i faget for å lære (Bjøntegaard, 2010).

I en individuell setting, er det enkelt gjerne lettere å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger, nivå og læringsstil. Dette er den mest vanlige måten å organisere undervisningen på i dagens musikk- og kulturskoler i Norge (Hanken og Johansen, 2013). Ulike varianter av individuell undervisning vil bli tema i avsnittet om undervisnings- og arbeidsformer.

I dagens instrumentalopplæring finner vi en større variasjon i undervisningsformene. Undervisningen kan være organisert på ulike måter, som tradisjonell en til en undervisning, og som gruppeundervisning. I de fleste kulturskoler, er det også vanlig at instrumentalelevne deltar i korps eller orkester ved siden av sine individuelle timer. Selv om strykeorkester og korps, kan defineres som gruppe, er det ikke vanlig å omtale orkester som gruppeundervisning, selv om det finnes fellestrekk.

Gehørbaserte metodiske konsepter i undervisningen

Jeg har tidligere nevnt at JS' lærere bærer med seg inspirasjon fra gehørbaserte metodiske konsepter utviklet av pedagoger som Émil Jaques- Dalcroze, Zoltan og Shinichi Suzuki. Jeg finner det derfor relevant å nevne noen hovedelementer ved disse konseptene.

Dalcroze mente at kroppen var det instrumentet som måtte trenes først, ikke bare hjernen, øret og stemmen, men hele mennesket. Han mente at kropp, bevegelse og rytme var kilden til musikkopplevelse – og forståelse (Choksy mfl., 2001). Ulike tempi, tempovariasjoner som ritardando, accelerando kan bli erfart, forstått og uttrykt med kroppen. Bevegelsene er delt i to områder hvor det ene er bevegelser hvor man står i ro, og det kan være å klappe, svinge, snu, dirigere, bøye, svaie, snakke og synge. Det andre er bevegelser i rommet som kan være å gå, å løpe, å skli eller å hoppe (ibid). Gjennom en spiralprogresjon, erfarer elevene de ulike rytmiske elementene på mer og mer avanserte måter. De praktiske øvelsene kan være følge øvelser hvor elevene følger musikken og tilpasser bevegelsene etter skifte i for eksempel tempo, dynamikk, musikalsk foredrag som staccato osv. Dalcroze – metoden kjennetegnes ved at den er lærerstyrt, men læreren gir få eller ingen instruksjoner. Et sentralt moment ved metoden, er at barnet skal oppdage selv gjennom de praktiske øvelsene, hjulpet av lærerens veiledning (Choksy mfl., 2001, Hanken og Johansen, 2013).

Kodalykonseptet bygger på prinsipper fra flere pedagogiske konsepter, blant annet Dalcroze metoden. Mens Dalcroze hadde bevegelse som grunnleggende aktivitet for musikkopplæring, så hadde Kodaly sangen som sitt utgangspunkt for musikkopplæring. Kodaly mente at alle barn hadde en nedarvet musikalitet som kunne utvikles, og i denne metoden er det viktig at barna begynner når de er små.

Innholdet i undervisningen er gehørbasert fra starten, og sang er sentralt både som lærestoff og læringsaktivitet. I det rytmiske arbeidet, brukes rytmestavelser. Ta er fire deler, ti-ti, er to åttendelsnoter, og tika-tika er sekstendeler. Både det melodiske og rytmiske innholdet, legges opp i en progresjon bestemt av læreren.

Innhold og fremgangsmåter i Kodaly undervisning, involverer aktiv omgang med musikk. I instrumentalundervisningen er også sangen viktig. I den instrumentale nybegynner opplæringen, synges alle sanger som skal spilles (Hanken og Johansen, 2013)

Suzukikonseptet, skapt av den japanske pedagogen Shinichi Suzuki, bygger på noen undervisningsprinsipper eller såkalte byggestener. Grunnfilosofien i metoden bygger på troen på hvert individ, og at hvert barn har potensiale til å lære seg å spille et instrument, forutsatt at det er omgitt av et nærende og kjærlig miljø som støtter og inspirerer barnet. Metoden er også kalt morsmålsmetoden, fordi opplæringen kan sammenlignes med den måten et barn lærer å snakke; barnet lærer å snakke ved at det lytter og imiterer det språket de er omgitt med – i et oppmuntrende og kjærlig miljø som familien representerer. Omsatt i en musikalsk undervisningsvirkelighet, har metoden fått en praktisk utforming hvor tidlig start, aktiv lytting, oppmuntring, en ny ting av gangen, repetisjon, individuelle timer og gruppetimer og foreldrestøtte er en viktig del av læringsmiljøet. Undervisningen er lekbasert og det er viktig at lærerne behersker mange verktøy (leker, sanger, morsomme øvelser) som gjør at elevene lærer seg grunnleggende teknikk, og repertoar på en lystbetont måte.

Undervisnings- og arbeidsformer

Undervisnings- og arbeidsformer omhandler hva læreren gjør på timen og hva eleven gjør på timen. Det handler om forholdet mellom lærer og elev, om hvem som til enhver tid er den aktive part. Er det læreren som formidler kunnskapen eller er det eleven som skal oppdage kunnskapen? Hanken og Johansen (2013) deler undervisnings- og arbeidsformer inn i tre deler. Jeg vil omtale den ene som er relevant i forhold til kommunikasjon mellom lærer og elev, og formidling fra lærer til elev.

Undervisningstrategier

I den engelske musikkpedagogiske litteraturen brukes begrepet undervisningstrategier.

Undervisningstrategier forteller noe om hvordan man underviser. Det innebærer verbale strategier.

Det kan også beskrive ikke-verbale strategier, som demonstrasjon og modellering.

Undervisningstrategier handler om håndtering og implementering av fremgangsmåter.

Sammensetningen og kombineringen av de ulike strategiene vil til sammen utgjøre en lærers undervisningsstil. Dyktige lærere har et repertoar av ulike strategier og stiler som de bruker for å imøtekomme ulike elevers behov (Tait, 1992).

Kommunikasjonen mellom lærer og elev, kan ha mange nyanser. Malcolm Tait nyanserer både den verbale og den nonverbale kommunikasjonen. I følge Malcolm Tait, kan den verbale kommunikasjonen deles inn i flere hovedmåter. Den kan være forklarende, som for eksempel: Denne frasen har diminuendo. Den kan være kommanderende: Spill sterkere! Den kan være spørrende: Hva synes dere musikken minner om her? Malcolm Tait vektlegger betydningen av å utvikle et rikt vokabular for å gjøre undervisningen effektiv.

Lærere bruker ofte disse strategiene om hverandre. Modellering kan nyttes til Banduras læringsteori der imitasjon og handling er en del av læringsprosessen. Det er særlig relevant i musikkundervisning, hvor verbale strategier ikke er tilstrekkelig i veiledningssituasjonen. Det er jo ikke vanskelig å forestille seg hvor mye mer effektivt det er å demonstrere hvordan vi kan spille på en kraftfull måte, i forhold til å forklare det med ord. Studier av bruk av modellering i musikkundervisningen utført av Sang, Rosenthal med flere (Tait, 1992), vitner om at modellering er et effektivt verktøy i musikkundervisning.

Tradisjonelt sett er det den formidlende undervisningsformen som er dominerende i instrumentale pedagogiske feltet. Variert bruk og kombinasjon av ulike strategier og undervisnings- og arbeidsformer, kan legg til rette for variert og god undervisning.

Elevsentrert og lærersentrert undervisning

De ulike tilnærmingene til undervisning kan også deles inn i elevsentrert eller lærersentrert undervisning. Forskning viser at en elevsentrert tilnærming der eleven blir involvert i læreprosessen, øker selvoppfatningen og motivasjonen (Hallam, 1998). Selv om forskning peker på at økt elevsentrering gir en positiv læringseffekt for eleven på mange måter, mener Hallam at er det grunnlag for å påstå at undervisning dessverre ofte domineres av læreren når det gjelder valg av aktivitet, repertoar og spillemåte (ibid.).

Progresjon

Som jeg redegjorde for i avsnittet om innhold, er instrumentalfaget et komplekst og sammensatt kunnskapsfelt. Det er mange ferdigheter og kunnskapsområder som skal ivaretas i undervisningen. I denne sammenhengen blir det viktig å få en oversikt over hva som er mål og innhold i instrumentalfaget, og ha en logisk plan for hvordan kunnskap og ferdigheter skal utvikles over tid; hva skal læres, hvordan skal det læres og i hvilken rekkefølge det aktuelle innholdet implementeres i undervisningen.

Når det gjelder progresjon, er det tre forhold som må medtenkes og tas beslutninger om. Det er om progresjonen bør være rask eller langsom, om den bør være raskt eller langsomt, og i hvilken rekkefølge man bør innføre de ulike momentene. Elevens alder, nivå og tempo vil være avgjørende.

I følge Hanken og Johansen (2013), kan det foregå en trinnvis progresjon hvor vi arbeider med et element, gjør oss ferdig med det for så å ta for seg et nytt emne (Hanken og Johansen, 2013).

Progresjonen kan også legges opp etter et spiralprinsipp, der de ulike elementene kommer igjen og igjen, på et mer avansert nivå. En slik spiraltenkning kan knyttes til Bruners spiralprinsipp. Jerome Bruner mente at et hvert fag består av visse grunnleggende ideer som kan undervises og tilpasses

ethvert barn på hvilket som helst utviklingsnivå (Imsen, 2014). Et mye omtalt spiralprinsipp i musikkundervisningssammenheng, er «The Manhattanville Music Project». Med hjelp av et slikt spiralprinsipp, jobber elevene med ulike emneområder som rytme, tonehøyde, form, dynamikk og klangfarge, for så å jobbe med de samme elementene i neste spiralnivå på en mer avansert måte (Hanken og Johansen, 2013). En slik progresjon er basert på et fags grunnleggende struktur og ulike elementer, hvor flere aspekter av faget er medtenkt.

Prosjekt metoden

Fra tid til annen kan det også være hensiktsmessig å organisere undervisningen i større prosjekter. Å jobbe med prosjekter kan gi et alternativt innhold og læring, enn i den ukentlige undervisning (Norsk kulturskoleråd, 2016). Dette kan virke inspirerende og utviklende. Prosjekter kjennetegnes blant annet av at det finnes definerte mål, en definert tidsramme, kostnadsrammer, elevstyring, utprøving av nye ideer, og gjennomføring av spesifikke oppgaver (Kulturskolebanken, Norsk Kulturskoleråd). Ved gjennomføring av prosjekter, kan undervisningen bli organisert lengre arbeidsøkter, seminarer ol. Et prosjekt kan dreie seg om å fordype seg i en bestemt musikkperiode, genre, musikkformer, eller andre delemner knyttet til instrumentalfaget. Prosjekter munner gjerne ut i et produkt som for eksempel komposisjoner, forestillinger eller konserter.

2.5 KONSEKVENSONOMRÅDET

I instrumentalundervisning vil konsekvenser være knyttet til instrumentale og musikalske resultater. Det vil også være relatert til emosjonelle konsekvenser som økt interesse og motivasjon. Konsekvensene vil da være et resultat av de læringserfaringer og aktiviteter det er mulig gjøre i ulike undervisningspraksiser. Med tanke på gitte betingelser hos lærere, elever og rammefaktorer i læringsmiljøet, mener jeg også kan sees på som konsekvenser som det viktig å belyse. Dette vil bli belyst ved hjelp i et sosiokulturelt perspektiv.

2.6 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Læring i et sosiokulturelt perspektiv innebærer at man ser på læring som sosialt, kulturelt og historisk betinget. Læringen er med andre ord ikke noe man kan analysere bare ut i fra et individualistisk perspektiv, men er noe man forsøker å forstå ved å se nærmere på samspillet mellom miljø, kultur og individ. I min studie ønsker jeg å belyse faktorer som påvirker undervisning og læring i Junior Strings og hvordan individuelle så vel som kulturelle faktorer interagerer og påvirker hverandre.

Undervisning knyttes her til læring på to måter. Undervisning bygger på lærerens egen læring i sosiale fellesskap. Den får avgjørende betydning for den fysiske og sosiale konteksten læringen foregår innenfor, og for samspillet mellom individer, handlinger, kommunikasjon og redskaper for læring. Et sosiokulturelt perspektiv synes derfor som et naturlig utgangspunkt for videre analyse, og jeg har

derfor valgt dette som teoretisk referanseramme. I påfølgende avsnitt vil jeg redegjøre for sentrale begreper og trekk ved sosiokulturell læringsteori.

2.6.1 SITUERT LÆRING OG PRAKSISFELLESKAP

En sosiokulturell forståelse av læring innebærer et syn på mennesket som et historisk og sosialt vesen som evner å samspille med sine omgivelser på sofistikerte måter (Säljö, 2006). Vi lærer overalt i mange ulike sammenhenger; i hverdagen, på skolen, på jobb og i fritiden. I en sosiokulturell forståelse vil dette utgjøre ulike praksiser som hver for seg har sine egne spilleregler, innebygde verdier, kunnskap og rammer som vi tilpasser oss og agerer i forhold til.

En grunnleggende oppfatning i et sosiokulturelt perspektiv på utvikling og læring er, som nevnt, at mennesker handler innenfor rammen for praktiske og kulturelle sammenhenger og i direkte eller indirekte samspill med andre (Säljö, 2001, s. 107).

I det kollektive samspillet i en bestemt kultur, sted eller tid, erfarer, deler og utvikler vi kunnskap og ferdigheter gjennom kommunikasjon med andre individer. I et slikt perspektiv vil læring og utvikling også arte seg ulikt og bli formet av den kulturen og samfunnet som menneskene lever, erfarer og praktiserer i. På denne måten forstås læring og kunnskap som en integrert del av et sosialt praksisfellesskap, hvor kunnskap og ferdigheter utøves, formes og utvikles i dette fellesskapet. Begrepet *situert læring* er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv og blir gjerne brukt som en måte å forstå hvordan kunnskap og ferdigheter er integrert i sosiale praksiser, og er tett forbundet med den situasjonen eller konteksten hvor læringen finner sted (Lave og Wenger, 1991). Begrepet *praksisfellesskap* står sentralt i sosiokulturell læringsteori hvor læring knyttet til deltakeres praksis og samhandling i et kulturelt fellesskap. Praksisfellesskap oppstår i mange ulike kontekster, uformelle og formelle, private eller institusjonaliserte; i familie, i vennegjengen, på skole og jobb.

I en musikkpedagogisk kontekst kan sosiale praksiser for eksempel være institusjoner som skoler, korps, kulturskole, eller private musikkskoler. Slike praksisfellesskap kan også benevnes som institusjonaliserte virksomheter (Säljö, 2006), hvor aktiviteter finner sted innenfor bestemte rammer med en bestemt hensikt (for eksempel en instrumentalpedagogisk praksis). Kunnskap og læring som finner sted i slike praksisfellesskap er situert og sammenvevd med en fysiske konteksten (den lokale kulturskole), individer (lærere og elever), aktiviteter og handlinger, kommunikasjon og redskaper som er i bruk.

I følge Wenger (2004) bindes praksis og fellesskap sammen gjennom tre dimensjoner; gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Den første dimensjonen handler om *gjensidig engasjement*; det er ikke bare en samling mennesker som utgjør et fellesskap, det er deres handlinger

og gjensidige engasjement i en praksis som binder menneskene sammen i et fellesskap (ibid). I musikkundervisningen vil musikken og det å utøve på et instrument være viktige ingredienser i et felles engasjement mellom lærerens og elevens handlinger. Det vil også oppstå et felles engasjement mellom lærere i samspill med felles oppgaver og felles kompetanse. I dette felles engasjementet omkring handling, vil det også foregå en forhandling om mening. *Meningsforhandling* er i følge Wenger (2004) en prosess hvor deltakerne i en praksis forhandler om mening gjennom utveksling og deling av erfaringer. I en musikkpedagogisk praksis kan det foregå en forhandling og meningsutveksling om valg av repertoar til samspill, diskusjon om måter å undervise på, eller idemyldring til kulturskolens sommerforestilling. På denne måten vil en praksis bindes sammen gjennom et gjensidig engasjement rundt felles musikkfaglige spørsmål, planlegging av aktiviteter, refleksjoner og diskusjoner. Den andre dimensjonen blir den konkrete *felles virksomhet* hvor handling og gjensidig engasjement foregår. Ulike musikkundervisningsinstitusjoner vil eksempelvis kunne være slike felles virksomheter; kulturskoler, musikklinjer ved videregående skoler, eller i høyere utdanning. I den felles virksomhet utvikles det et felles repertoar som utgjør den tredje dimensjonen i praksisfellesskapet. Repertoaret inkluderer artefakter, rutiner, handlinger, diskurser, måter å gjøre ting på som fellesskapet har produsert og tatt opp i seg i sin eksistens (Wenger, 2004). I en instrumentalpedagogisk praksis vil et slikt repertoar være instrumenter og musikkrepertoar, spilletimenes organisering, konsertrutiner, innhold og undervisningsmetoder. Wenger (ibid.) påpeker at lokale virksomheter ikke er enkeltstående uavhengige enheter, men at de utvikles i historiske, sosiale, kulturelle og institusjonelle kontekster. Slik vil en musikkpedagogisk praksis bære med seg påvirkninger fra historisk og kollektivt utviklede måter å forholde seg til musikk og musikkfremførelse, musikkfaget og musikkundervisning. Disse dimensjonene vil utgjøre rammene for en forståelse av læring i praksisfellesskap.

2.6.2 MESTERLÆRE SOM PEDAGOGISK IDE OG TRADISJON

Begrepene situert læring og praksisfellesskap kan også knyttes til mesterlære som pedagogisk musikerutdanningen siden konservatoriens tilblivelse på 1800 tallet (Nerland, 2007). Musikalsk mesterlære i dagens musikerutdanning beskriver den individuelt organiserte undervisningen mellom lærer og student, men man snakker også om læring gjennom praksisfellesskap og ulike læringskontekster (Nielsen, 1999). I forståelsen av mesterlære skiller vi mellom personsentrert og desentrert mesterlære. I personsentrert mesterlære ligger fokuset på forholdet mellom mester og svenn. Mesteren står som rollemodell, og lærerens forhold til faget vil være av stor betydning. I dagens instrumentalopplæring vil også musikalsk mesterlære kunne knyttes til den ukentlige individuelle undervisning i kulturskole eller privatundervisning (personsentrert mesterlære). I desentrert mesterlære vektlegges de læringsmulighetene som tilbys i praksisfellesskapet. Ulike praksisfellesskap vil tilby elevene læringserfaringer gjennom samspill og sosiale relasjoner med andre instrumentalelever

(desentrert mesterlære). I ulike undervisningsfelleskap (kulturskole eller i privat organiserte initiativ) vil det også oppstå faglige fellesskap mellom lærere. Lærere vil også ha forbindelser til andre musikkmiljøer; som utøvere i profesjonelt musikkliv eller andre musikkpedagogiske praksiser eller virksomheter.

Mesterlæren har noen fellestrekk som beskriver sentrale momenter i læreprosessen. I følge Nielsen og Kvale (1999) kjennetegnes mesterlære som pedagogisk idé ved fire hovedkjennetegn; læringen skjer gjennom deltakelse i praksisfelleskap, det skjer en tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Kvale og Nielsen (1999) bruker begrepet læringslandskap om de læringsressurser som er tilgjengelige og innvevd i praksiser. I følge disse hovedformene for læringsressurser, skjer læring ved at individene gis adgang til å delta i viktige praksisstasjoner og ved at aktivitetene gjøres synlige. Det skjer også læring gjennom møte og samhandling med flere generasjoner og bevegelse på tvers av praksisfelleskaper. Videre er det noen læreprosesser som står sentralt i mesterlæretradisjonen. Nielsen og Kvale (1999) beskriver disse læreprosessene som læring uten formell undervisning. Det kan være å lære gjennom utøvelse, lære gjennom øvelse, lære gjennom imitasjon og identifikasjon, lære gjennom kroppen, evaluering gjennom praksis og lære om og med redskaper. Man *lærer gjennom praksis*; elevene lærer å spille gjennom å utøve på instrumentet. Man lærer å spille sammen gjennom å spille sammen. Man lærer og utøver det lærte i samme praksis. *Øving som læring* er en sentral faktor når det gjelder å stadig forfine og utvikle musikalske ferdigheter. *Læring gjennom imitasjon* innebærer at vi er stand til å tilegne oss ferdigheter gjennom å observere og imitere andre som mestrer aktiviteten. *Lære om og med redskaper* handler om samspillet mellom kulturelle redskaper, individ og den sosiokulturelle læringskonteksten.

Læring som tilegnelse av identitet er også et sentralt moment i mesterlæremetoden. Gjennom å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og verdier som hører til faget og praksisen, utvikler etter hvert individet identitet som medlem av praksisfellesskapet (ibid). En slik prosess er også knyttet til Lave og Wengers begreper *legitim perifer deltakelse* og *fullstendig deltakelse*. Legitim perifer deltakelse beskriver den rollen en nyankommet novise (elev/lærling) har når han eller hun trer inn i et praksisfellesskap. I starten lærer den nyankomne gjennom veiledning og observasjon av mesteren og mer kyndige kolleger/svenner. Etter hvert som kunnskaper og ferdigheter utvikles, innlemmes personen som et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. I følge Lave og Wenger, kan disse begrepene også knyttes til læring i alle kontekster, da de mener at all læring er situert (Lave og Wenger, 1991).

I instrumentalloplæring gir begrepene situert læring, legitim perifer deltakelse og fullstendig deltakelse viktige perspektiver på hvordan læring og utvikling kan forstås. For eksempel vil læring i en kulturskolekontekst kunne forstås i lys av disse begrepene. Kunnskaper og læring vil være situert i den kulturelle konteksten og knyttet til de aktiviteter som skjer på den ukentlige spilletimen, samspill og konserter. Gjennom å delta på ukentlig spilletimer med læreren, i kombinasjon med deltakelse i samspill og konserter sammen andre, gis elevene mulighet til å observere andre og være aktiv sammen med andre mer kyndige på feltet. Elevene kan betraktes som noviser/nybegynnere som tas opp i praksisfellesskapet, og som gradvis utvikler ferdigheter, kunnskaper og faglig identitet gjennom praksis, observasjon og imitasjon av andre.

Mitt utgangspunkt for denne studien, Junior Strings, kan beskrives som et praksisfellesskap etter de definisjoner som jeg har redegjort for avsnittet om praksisfellesskap. I dette praksisfellesskapet har elevene både individuelle spilletimer og gruppetime. Det synes derfor relevant å bringe inn begreper og perspektiver fra mesterlære, situert læring og praksisfellesskap. JS består også av grupper på ulike nivåer som øver i grupper, hver for seg og sammen i fellesprosjekter. På denne måten representerer JS samlet, et læringsmiljø hvor nybegynnere beveger seg fra en mer perifer posisjon og videre gradvis mot en fullstendig deltakelse i fellesskapet. I dette læringslandskapet blir det også nødvendig å se nærmere på ulike lærings- og undervisningsformer som er i sving, og da er verktøy (eller redskaper) et begrep vi ikke kommer utenom om vi skal forstå læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv.

2.6.3. VERKTØY OG MEDIERING

Begrepet *verktøy* og *mediering* er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv for å kunne beskrive, forklare og forstå læring og utvikling på et individuelt og kollektivt nivå (Säljö, 2002).

Men hvis vi forsøker å forstå tenking, begrepsbruk og læring som *deler av menneskelige virksomheter* (snarere enn som noe i seg selv), ser vi umiddelbart at vår adferd i de fleste tilfeller er nøye forbundet med ulike former for redskaper (Säljö, 2001, s. 76).

Säljö påpeker på denne måten at menneskelig tenkning og læring innebærer et samspill med redskaper. Begrepene *verktøy*, *redskaper* og *instrument* tillegges samme mening i sosiokulturell litteratur (Säljö, 2002). Det er tradisjon for å dele *verktøy*-begrepet inn i termer som beskriver fysiske og intellektuelle redskaper. Fysiske redskaper, eller artefakter, er gjenstander som menneskene har konstruert og utviklet er for å hjelpe oss i det daglige; elektroniske gjenstander (oppvaskmaskin, vaskemaskin, komfyr), fremkomstmidler (bil, sykkel, tog, fly), og kommunikasjonsmidler (PC og mobiltelefon). I en instrumentalpedagogisk virksomhet kan slike redskaper være instrumenter, noter

og CD plater. Pc og andre digitale verktøy som Ipad og smarttelefon hvor man kan vise musikkvideoer eller anvende notasjonsprogram, kan også ha en funksjon i instrumentalundervisningen.

Til de intellektuelle redskapene regnes språklige, mentale eller diskursive redskaper. En av de som formulerte grunnlaget for et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling, var den russiske psykologen Lev Vygotsky. Han introduserte redskaper eller verktøy som et begrep i den sosiokulturelle forståelsen av menneskelig læring og utvikling. Vygotsky la vekt på språket som et avgjørende verktøy for læring og kunnskapsutvikling. Ulike uttrykk og symboler fungerer som redskaper til å diskutere ulike fenomener, for eksempel at et triangel beskriver formen på en figur, eller at høytrykk forteller noe om hvordan været blir (Säljö 2002, s. 36). Gjennom ord og språklige kategorier har mennesker en unik evne til å kommunisere og utvikle kunnskaper og ferdigheter. Tilegnelse av språklige kategorier former også vår måte å tenke på i følge Vygotskys teorier. Vygotskys idé er at språket fungerer som en ressurs for å kommunisere med mennesker og deretter tenke (Säljö, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv utvikles vi som tenkende vesener gjennom å tilegne oss språklige redskaper i et sosialt miljø.

Språket er *samtidig* et kollektivt, et interaktivt *og* et individuelt sosiokulturelt redskap. Det er derfor det kan fungere som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning (Säljö, 2001, s. 89).

Språket blir fremhevet som et av de mest sentrale verktøy av Vygotsky og Säljö. Diskursive redskaper er også en form for intellektuelle redskap. Tenke, tale - og handlemåter kan betegnes som kommunikative og diskursive redskaper som kan være forskjellige i ulike praksiser. Slik sett vil også tenkemåter og forestillinger være en del av det Nerland (2002) kaller diskursive redskaper i en musikkpedagogisk praksis: «*Diskurser kan forstås som tenkemåter og forestillinger som både er innskrevet i og gir form til sosiale handlinger (ibid, s. 75)*. I en musikkpedagogisk praksis kan det være diskurser om hva som er god musikk, eller diskurser om prinsipper for læring. Fagtradisjoner, musikalske standarder og konvensjoner kan på denne måten bli mediert og formidlet gjennom lærerens veiledning, musikkverkene og fortellinger fra yrkeslivet (Nerland, 2007, s.111). Slik kan ulike musikkpedagogiske praksiser, ulike måter å tenke om faget på, musikken og undervisningsmetoder, påvirke handlinger som igjen konstituerer og former undervisningen.

Mediering

Et begrep som koples på i interaksjonen mellom redskaper og individ og kultur, er *mediering*. Vygotsky brakte dette begrepet inn som en del av sin teori om *høyere psykologiske prosesser* (Bråthen, 1996). Språk, skriving, regning og begrepsdanning er noen av de kognitive egenskapene som hører til høyere psykologiske prosesser, ifølge Vygotsky og skiller seg fra elementære naturgitte (biologiske)prosesser.

Høyere psykologiske prosesser er et resultat av sosial aktivitet. På den måten kan man si at «*sosial aktivitet medierer (formidler) høyere psykologiske prosesser*» (Bråthen, 1996, s. 22). Høyere psykologiske prosesser er også mediert ved hjelp av tegn og symboler.

En mediering skjer gjennom fysiske og intellektuelle/språklige redskaper som omgivelsene tar i bruk. Med mediering så menes det at vi ikke erfarer og opplever i direkte ufortolket kontakt med omverden.

Mediering innebærer altså at det finnes et raster mellom oss og verden utenfor; et raster som hjelper oss å sanse verden utenfor ut fra spesifikke kriterier. Dermed blir vi også i stand til å handle i den innenfor rammen for en viss praksis (Säljö, 2001, s. 102)

Et viktig aspekt ved begrepet mediering er den forbindelsen mellom materielle gjenstander og kunnskap og innsikter som ligger innebygd i dem, og som vi samspiller med når vi handler (ibid). I denne forståelsen ligger det et historisk og kulturelt aspekt. Både intellektuelle redskaper som tegn og symboler og fysiske redskaper, er skapt og utviklet gjennom menneskets historie (Bråthen, 1996). For eksempel kan man si at det i musikkinstrumenter ligger innebygd kunnskaper om spilleteknikk, klangidealer og kunnskap om musikkverk og tilhørende teoretisk kunnskap. På denne måten kan vi si at et musikkinstrument medierer kunnskap som ligger innebygd, og at denne kunnskapen vil være farget av sin tids historiske og kulturelle ramme.

Wertsch (1998) videreutviklet denne analytiske rammen til også å omfatte handling (action). Han inkluderer både mental handling og fysisk handling i dette begrepet (ibid). Wertsch argumenterer for at en sosiokulturell tilnærming består av å forklare forholdet mellom menneskelig handling på den ene siden og den historiske, kulturelle og sosiale konteksten hvor handlingen finner sted på den andre siden (ibid, s. 35). I denne analytiske tilnærmingen bruker Wertsch begrepet *mediert handling* hvor handling er mediert gjennom agenter og kulturelle verktøy:

The specific notion of action I examine is mediated action. In the pentadic terms outlined by Burke, this involves focusing on agents and their cultural tools – the mediators of action (ibid, s. 34).

Slik jeg tolker det vil altså agenten, for eksempel en lærer mediere (formidle) kunnskap gjennom sine valg av handlinger og gjennom bruk av ulike kulturelle verktøy. Wertsch argumenterer her for at en sosiokulturell analytisk tilnærming, innebærer en forståelse for forbindelsene mellom handlinger, kulturelle verktøy og den kulturelle institusjonelle og historiske konteksten. Et slikt analytisk perspektiv synes å være særlig relevant i en musikkpedagogisk forståelsesramme.

2.6.4 KULTURELLE VERKTØY I INSTRUMENTALUNDERVISNING

Musikalsk erfaring og konvensjoner

Artefakter skal i stedet sees på som menneskelige ideer og tanker (intellektuelle redskaper) som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger (Säljö 2002, s. 38)

Säljö bruker begrepet kulturelle verktøy som illustrer koplingen mellom individet, den sosiale interaksjonen og materielle gjenstander. En lignende forståelse finner vi også hos Bruner og hans begrep *kulturell verktøykasse*, som understreker kompleksiteten i relasjonene mellom verktøy og den kulturelle konteksten (Hultberg, 2009). Hultberg (ibid.) skisserer en teoretisk modell for musikalsk læring hvor hun integrerer kulturell verktøykasse, musikk-kulturell kontekst og interaksjon mellom musikers erfaring og kunnskap (individuelle forutsetninger) og musikk (genre og stil). Utgangspunktet for en forståelse av denne modellen er at kunnskap distribueres gjennom personer som er fortrolige med kulturen (agenter) i omgang med kulturelle verktøy og i bruken av dem. I den kulturelle verktøykassen inngår instrumenter, fremføringer, innspillinger og evt. noter. Musikalske konvensjoner inngår også i den kulturelle verktøykassen i følge Hultberg; musikken og notene i seg selv gir ingen mening før den gis et uttrykk. Kulturelt ervervede måter å fremføre musikk på gjøres tilgjengelig gjennom musikers fremføring, eller gjennom å lytte til det andre har skrevet. I en musikkpedagogisk praksis kan på denne måten innspillinger, YouTube - videoer eller levende fremføring kan fungere som et kulturelt verktøy.

Undervisningsstrategier som kulturelt verktøy

I følge Vygotsky er redskapene sentrale med tanke på å forstå hvordan man lærer og hva man lærer, og som jeg tidligere har poengtert understreket Vygotsky språket som det viktigste verktøyet i kommunikasjons og læringsprosessen (Säljö, 2001). Språket som verktøy og som formidlingsredskap vil også alltid være en del av en musikkpedagogs verktøy, men med musikken som utgangspunkt, som et klingende og sansebasert fenomen, vil det også være naturlige å medtenke nonverbale og lydlige kommunikasjonsformer som kommunikative redskaper i tillegg til verbal instruksjon. Gjennom å forespille melodistrofer, eller demonstrere musikalske fraser kan musikkunnskap formidles uten verbal instruksjon. På samme måte som språket fungerer som et verktøy for å formidle og kommunisere kunnskap, kan kunnskap kommuniseres og formidles gjennom fremgangsmåter som forespilling/demonstrasjon, gestikulering og sang.

Slike verktøy kan også fungere som ulike støttestrategier som læreren tilbyr eleven på vei i utviklingsprosessen. Nerland beskriver i sin artikkel «støttestrategier i høyere utdanning», om hvordan en lærer bruker ulike strategier for å støtte opp om studentens læringsprosess. I denne studien tar

læreren i bruk ulike strategier som; visningsstrategier (læreren forespiller), forenklingsstrategier (fokuserer på et mindre problem), assisterende strategier (læreren understøtter studentens spill med egne musikalske bidrag) og kontekstualiseringsstrategier (læreren setter de musikalske utfordringene inn i en musikalsk helhet)(Nerland, 2007, s. 116/117). Slike støttestrategier kan settes i forbindelse med Vygotskys teori om *den proksimale utviklingssone og stillasbygging*.

Barn, utvikling og stillasbygging

Lev Vygotsky la grunnlaget for en sosiokulturell forståelse for menneskelig læring og utvikling, og så på barnet som et sosialt og kollektivt vesen allerede fra fødselen av. I Vygotskys teorier er den proksimale utviklingssone er sentralt begrep i forståelsen for hvordan barn lærer og utvikles. Den proksimale utviklingssonen fokuserer på sosial samhandling som utgangspunkt for læring. Videre innebærer det en forståelse av forholdet mellom undervisning og læring, der man utvikling forstås som en konsekvens av læring (Bråthen og Thurmann-Moe, 1996). I følge Vygotsky starter utviklingen og tenkningen med et sosialt samspill mellom barnet og menneskene rundt før det tar plass i barnet på et indre plan. *Internalisering* er et sentralt begrep i denne læringsprosessen. I barnets sosiale samhandling med andre voksne eller mer kompetente, overføres problemløsningsstrategier fra den voksne, eller mer kompetente andre, til barnet. Psykologiske prosesser eksisterer på denne måten først på et interpsykologisk plan (mellom personer- ytre nivå) og siden på et intrapsykologisk plan (inne i barnet-indre nivå).

Den proksimale utviklingssone beskriver avstanden mellom oppgaver barnet kan mestre på egenhånd og oppgaver barnet kan mestre med støtte fra læreren eller andre mer kompetente personer. Vygotsky definerer den proksimale utviklingssonen slik:

It's the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Bråthen og Thurmann-Moe, 1996, s. 125)

I en musikkpedagogisk praksis kan slike sosiale læringsbetingelser oppstå i samhandling med læreren og i samhandling med andre elever. Ved å sørge for tilgang til ulike nivåer, kan man skape gode sosiale læringsbetingelser. En mindre erfaren stryker vil klare å spille et gitt stykke sammen med andre flinkere elever, men kan ha problemer med å klare å spille samme stykket alene. Etter hvert som både tekniske, musikalske og teoretiske ferdigheter øker, er det mer sannsynlig at eleven klare oppgavene på egenhånd. I en individuell lærings situasjon kan læreren hjelpe eleven videre ved hjelp av ulike strategier. Ved å støtte opp under elevens læring, vil eleven mestrer i samhandling med læreren for siden etter hvert å klare oppgavene på egenhånd. I stedet for å bli overlatt til seg selv, kan læreren

støtte elevens egne læringsforsøk, med hint, antydninger i motsetning til eksplisitte svar. Strategier som kan støtte elevene, har fått navnet stillasbygging (scaffolding). Gjennom ulike støttestrategier kan læreren sørge for at eleven gradvis utvikler seg fra å klare noe med støtte, til siden å mestre oppgavene på egen hånd. Stillasbygging og bruk av ulike støttestrategier er også begreper vi finner i mesterlæretradisjonen. Rogoff (Bråten & Thurmann-Moe, 1996) nevner seks kjennetegn. Bak hver av de nevnte kjennetegnene har jeg foreslått hva dette kan bety i en instrumentalundervisning:

- Vekking av interesse for oppgaven (eleven samspiller med annen elev som mestrer en mer komplisert stemme eller en teknisk ferdighet, som trigger eleven til å lære det samme).
- Forenkling av oppgaven slik at barnet kan hanskkes med deler av den (Læreren bruker strategier for å gjøre oppgaven enklere, ved for eksempel å dele oppgaven opp i mindre enheter, for eksempel venstrehånd og høyrehånd hver for seg).
- Vedlikehold av målforfølgelse, gjennom motivasjon og styring aktivitet (hjelp eleven til å være fokusert på et bestemt mål, for eksempel en konsert).
- Markering av hva som skiller det barnet har produsert fra den ideelle løsningen (fokuser på en feilspilt takt, gjøre eleven klar over hva som er riktig utførelse).
- Kontroll av frustrasjon og risiko (bruke metoder for å redusere angst og frustrasjon hos eleven ved for eksempel å finne relevante løsninger som er overkommelige for elevene, og ved å oppmuntre).
- Demonstrasjon av en idealisert utgave av den handlingen som skal utføres (yngre elever blir en del av et rikere musikalsk uttrykk i samspill med mer viderekomne elever).

I denne sonen finnes det kimer til utvikling, hvor enn uferdige læreprosesser som god undervisning bør rettes inn mot i følge Vygotsky (ibid). Som aktiv deltaker og i samhandling med omgivelsene blir eleven selv stimulert til å nå nye trinn i sin utvikling. Lev Vygotsky inntok et positivt syn på barn muligheter til å lære, og han la vekt på betydningen av å skape gode sosiale læringsbetingelser (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Det understrekes at det potensielle utviklingsnivå må være innenfor rekkevidden av det barnet kan mestre. Utfordringen ligger i å skape meningsfulle læringsbetingelser som matcher elevens aktuelle nivå og potensielle nivå. God undervisning innenfor den nærmeste utviklingssonen, forutsetter en pedagogisk tilrettelegging som tar utgangspunkt i en analyse av prosesser som er i gang hos eleven og en analyse av psykologiske prosesser som er viktige innenfor ulike fagområder. Thurmann-Moe redegjør for Vygotskys beskrivelse av barnets utviklingsprosess:

Han beskrev barnets bevegelse i retning av stadig økende kompetanse som utvikling i en spiral, der samme prinsipp avanserte i kompleksitet og for hvert utviklingstrinn gjennom oppstod i barnets bevissthet i fornyet form (Thurmann-Moe, 1997, s. 157)

En slik pedagogisk tilrettelegging kan også knyttes til Bruners spiralprinsipp som bygger på tanken om et hvert fag har innebygd noen enkle ideer eller strukturer som kan fremstå i enkle former eller mer kompliserte former. Både lærestoff, arbeidsmåter og presentasjonsformer kan tilpasses barna fra de er små, for siden å komme igjen i mer og mer avansert form (Imsen, 2014). I musikk kan dette eksemplifiseres ved at barna lærer rytmer ved først å erfare dem gjennom å lytte og bevege seg, etter hvert spille dem på instrumenter for siden å knytte rytmene til notesymbolene.

Det essensielle i denne læringsprosessen, er det samarbeidet som barnet inngår i mellom læreren og/ eller medelever. Det er denne samhandlingen med lærer og andre elever som driver den kognitive og faglige utviklingen videre i en ferdighetsspiral (Bråthen, 1997).

Til slutt i redegjørelsen av den proksimale utviklingszone vil jeg ta med noen ord om betydningen av lek. Vygotsky fremhevet gleden som det viktigste kjennetegnet ved lek. I leken kan barnet skape imaginære aktiviteter som oppfyller iboende behov som det ikke kan oppfylle i det virkelige liv. Leken er også kjennetegnet ved at den har regler og at barnet bevisst eller ubevisst forholder seg til visse rammer (Imsen 2014). Dale mener at lek er den ledende utviklingskilden i førskolealderen.

Pedagogikken må orientere seg mot morgensdagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen. Leken og undervisningens læreprosess er god dersom den går forut for barnets utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utvikling (Dale, 1997, s. 54-55).

Ved å bruke lek kan man skape gode læringsbetingelser for barn i førskolealder. I en musikkpedagogisk undervisningssituasjon av små barn, er det naturlig at sangleker, rytmikk og bevegelsesleker kan være en del av et meningsfullt undervisningsrepertoar. Ved hjelp av lek kan man legge til rette for barnets utvikling gjennom å organisere lekbetonte aktiviteter. I denne prosessen må pedagogen ta hensyn til barnets aktuelle nivå samtidig som leken stimulerer til utvikling av nye kunnskaper og ferdigheter.

I den pedagogiske tilretteleggingen vil selve faget og fagets kunnskapsformer være et sentralt punkt. Det blir derfor relevant å se nærmere på hvordan musikkunnskap innvirker, former og påvirker en musikkpedagogisk virksomhet.

2.6.5 MUSIKKUNNSKAP I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV

Fra et sosiokulturelt perspektiv, ser man på kunnskap som situert og kontekstavhengig. Kunnskap og læring er uløselig knyttet til den konteksten hvor undervisning og læring skjer. Kunnskapen settes i spill gjennom en gjensidig interaksjon mellom lærer, elev og praksisfellesskap. Et viktig perspektiv som Nerland (2004) løfter frem, er at kunnskap virker formende på undervisning, og at undervisning virker formende på kunnskap. Ulike former for kunnskap som læreren vektlegger vil virke formende på undervisningen. På samme måte vil « ... *undervisning virke formende på kunnskap gjennom måten eleven møter faget på*» (ibid s. 46). Men hva er karakteristisk for kunnskapsformer som gjør seg gjeldene i musikk?

Musikkunnskap

Nielsen (1998) legger til grunn at musikk innebærer en opplevelse og erkjennelse gjennom sansene på samme måte andre kunstarter (som visuell kunst og dansekunst). Vi kan oppleve og erkjenne på en non-verbal måte via sansene. Nielsen legger til grunn en tredelt faglig basis når han redegjør for musikk og musikken kunnskapsformer. I denne tredelingen argumenterer Nielsen for at musikk opererer i et kontinuum fra å være vitenskap (*Scientia dimensjon*) til at musikk er kunst (*ars dimensjon*). Disse to dimensjonene bindes så sammen i musikk som håndverks og hverdagskultur. Ars-dimensjonen omfatter kunnskap som dreier seg om musikk som klingende fenomen, erkjent gjennom kroppslige og sansebaserte erfaringer. Ars er også knyttet til det å kunne (ars= kunst, kunnen) og omfatter derfor også et utøvende – håndverksmessig aspekt. Scientia-dimensjonen beskriver en vitenskapelig, teoretisk tilnærming til musikkfaget hvor musikk forstås utfra et intellektuell og verbalspråklig perspektiv. Det kan være kunnskap i musikk i form av musikkhistorie, notelære osv. Musikk som håndverks og hverdagskultur beveger seg og spiller både på både ars- og scientiadimensjonen (Nielsen, 1998, Hanken og Johansen, 2013, Vinge 2014).

Med utgangspunkt i at musikk har både håndverksmessige, kunstneriske og vitenskapelige dimensjoner, vil derfor flere kunnskapsformer vil være involvert. Nerland (2004) benevner disse kunnskapsformene for *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*.

Påstandskunnskap involveres produktaspektet hvor kunnskapen er av teoretisk art, og kan beskrives verbalt. Påstands kunnskap handler om å vite hva noe er. Ferdighetskunnskap er knyttet til utøvelsen og motoriske og perseptuelle ferdigheter; håndverksmessige ferdigheter, auditive ferdigheter, teoretiske ferdigheter, og samspillsferdigheter. Her tilkommer også fortrolighetskunnskap: For å fungere i samspill må man ha en sensitivitet for omgivelsene, kunne reagere på initiativ fra andre. Man må kunne kjenne igjen stiltrekk i musikken, og kunne følge medspiller i tempovalg og dynamikk (ibid).

I fortrolighetskunnskap er den intuitive dimensjonen sentral. Fortrolighetskunnskap er førstehåndskunnskap som er knyttet til individets erfaringer, og som utvikles over tid. Denne kunnskapen har også en taus karakter. Den er ikke omsatt i verbal form. Når det gjelder kunnskap i musikk er den intuitive kunnskapen selve fundamentet for all videre læring (Hanken og Johansen, 2013). Musikk erfares, oppfattes og sanses som et klingende fenomen, og danner basisen og gir mening til det som skal læres. Keith Swanwick (2003) poengterer verdien av å bygge forståelse på bakgrunn av sansebaserte erfaringer. Han bruker begrepene intuitiv og logisk-analytisk kunnskap.

Swanwick løfter frem den intuitive kunnskapen som den absolutt viktigste, som all videre læring og utvikling i musikk bør springe ut fra.

Intuitive, personal or acquaintance knowing lies at the heart of musical experience; indeed it can be shown to be crucial to all learning (Swanwick: 40, 2003).

Swanwick's beskrivelser av den intuitive kunnskapens verdi, gir mening på flere måter slik jeg ser det. Det gir mening fordi musikk erfares og oppleves som et sansebasert fenomen. Tilegnelse av intuitiv og fortrolig kunnskap, er også viktig fordi det gir en dypere og rikere forståelse på sikt. Det er som språket, vi kan ikke forstå og lære å lese uten at vi behersker begrepen og kan tolke meninger i det vi leser om. Vi kan kanskje klare å sette sammen lyder og stavelser, men uten å kunne frembringe ha en indre forestilling av det ordet vi leser, kan vi heller ikke forstå meningen. Det er denne indre forestillingen Swanwick er opptatt av. Denne fortrolighetskunnskapen, utvikles gjennom direkte sansemessige erfaringer med musikk. Dette gjelder også det håndverksmessige aspektet. Ferdighetskunnskapen handler om aktivitet og utførelse, og bygger på direkte erfaringer med utførelse, og utvikles gjennom praktiske handlinger og øving. Slik ferdighetskunnskap er også avhengig av indre forestillinger (Hanken og Johansen, 2013). Susan Hallam poengterer hvor viktigheten av at læreren demonstrer en frase eller melodi og, dermed sørger for at eleven får en levende forestilling/modell (auditiv eller motorisk) av det som skal læres (Hallam, 1998). For eksempel hvordan høres spiccato ut, flautando eller glissando? I arbeidet med tonedannelse, er det viktig å lytte til en vakker klang, før vi kan forvente å produsere noe tilsvarende. Ved å lytte dannes auditive forestillinger som igjen påvirker de motoriske og fysiologiske prosesser.

Jeg vil nå fokusere ytterligere på ferdighetsaspektet. Å utvikle gode håndverksmessige ferdigheter er helt klart grunnleggende for å kunne bli en kvalifisert cellist eller fiolinist. Like viktig er det å utvikle gode gehørferdigheter. Det å kunne skille mellom ulike tempi, tonehøyder, klangfarger, og memorere melodier vil være sentrale ferdigheter når det gjelder å bygge instrumental og musikalsk kompetanse. Når vi oppfatter og tolker det vi hører, danner vi auditive forestillinger (Hanken og Johansen, 2013).

Som en del av en slik ferdighetstrening, blir det også nødvendig å inkludere konsentrasjon, fokus og oppmerksomhet.

Jeg har nå redegjort for teorier og perspektiver på kunnskap i musikk. Hvordan disse ulike kunnskapsformene og dimensjonene i musikk, spiller inn og påvirker og former musikkundervisningen blir tema for neste avsnitt.

2.6.6 KUNNSKAP I SAMSPILL MED KULTURELLE VERKTØY

I et sosiokulturelt perspektiv forstår man kunnskap som noe som praktiseres deles og videreføres i sosiale praksiser (Nerland, 2004). Nerland (2007) mener også at lærernes valg av undervisningstrategier påvirkes av hvilke idesystemer som står sentralt. «Diskursene virker strukturerende på den didaktiske utformingen av undervisningen» (Nerland, 2007).

Kunnskapen vil være kontekstavhengig og knyttes til den kunnskap som lever i dette fellesskapet gjennom læreren og hans kolleger. I dette ligger det implisitt at ulike lærere vil praktisere ulikt. Ulike lærere vil vektlegge ulike aspekter i sin musikkundervisning og med det løfte frem ulike former for kunnskap.

Ulike lærere vil imidlertid praktisere faget på ulike måter i undervisningen, og dermed også forfekte ulike kunnskapskonstruksjoner (Nerland, 2004, s. 51).

I en slik forståelse påvirker lærerens forhold til faget undervisningen. I et sosiokulturelt perspektiv er ikke læreren alene «eieren» av kunnskapen. Kunnskapen blir praktisert og formet av undervisningen aktiviteter, instrumenter, musikkverker, og kommunikasjonsformer som tas i bruk i mellom lærer og elev. På samme måte vil ulike undervisningsopplegg løfte frem ulike former for kunnskap. En pedagog kan velge å vektlegge en gehørsbasert tilnærmingen i sin nybegynneropplæring, der lytting imitasjon og kroppslig erfaring vil løfte frem den intuitive kunnskapen som et fruktbart utgangspunkt. En annen pedagog vil kanskje vektlegge en mer notebasert tilnærming i nybegynneropplæringen, der verdien av noteforståelse ses på som verdifullt moment i en videre progresjon. I følge Nerland (2004), vil slike valg påvirke hvilke kunnskapskonstruksjoner som gjøres gyldige i en undervisningspraksis. Säljö (2001) mener på denne måten at ulike kunnskaper, ferdigheter og forståelse gis gyldighet i en praksis:

I et sosiokulturelt perspektiv er det karakteristisk for kunnskaper, ferdigheter og forståelse at de er forankret i et bestemt perspektiv og har gyldighet innenfor rammen for et virksamhetssystem (Säljö, 2001, s. 144).

Med dette så påpeker Säljö at det bak enhver kunnskap ligger forutsetninger, prioriteringer og perspektiver. Gjennom valg av fremgangsmåter og aktiviteter vil undervisningen tilby elevene ulike

mulige læringserfaringer. Lærerens syn på faget vil også være preget av kunnskapsutvikling i faget; læreren kan sees på som en *kunnskapsagent* (Nerland, 2004) som handler på vegne av ulike fagtradisjoner. En suzukipedagog vil for eksempel strukturere og planlegge sin undervisning utfra metodiske prinsipper som er innbygd i Suzukimetoden; gehørbasert tilnærming, repetisjon, gruppeaktiviteter og lek. Nerland (2004) mener det er viktig at pedagoger reflekterer over hvilke kunnskapsformer som gjøres gyldige og hvilke læringserfaringer ulike undervisningspraksiser tilbyr i det pedagoger valg vil inkludere visse kunnskapsformer og ekskludere andre. I en analyse av en musikkpedagogisk virksomhet blir det derfor essensielt å analysere hvilke prioriteringer, vurderinger og forutsetninger som ligger til grunn for de didaktiske valg som pedagoger tar.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den forskningstilnærming og de forskningsmetoder som jeg har valgt for å finne svar på min problemstilling. Underveis vil jeg drøfte styrker og svakheter ved de metodene som er valgt, og redegjøre for hvordan de valgte metoder er knyttet til forskningsspørsmålene. Videre vil jeg redegjøre for utvalgs-kriterium når det gjelder valg av kasus og informanter og min egen dobbeltrolle, før jeg gir en beskrivelse av selve undersøkelsen og en redegjørelse for den analytiske tilnærming jeg har valgt undersøkelsen. Til slutt vil jeg gjøre vurdering av undersøkelsens reliabilitet og validitet og redegjøre for etiske betraktninger.

3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN

En slik tilnærming sammenfaller med mitt ønske om å studere undervisningskonseptet Junior Strings i et holistisk perspektiv, der jeg ønsket å få informasjon om elevenes, foreldrenes og lærernes erfaringer og opplevelser av og med Junior Strings. Samtidig ønsket jeg å lage en deskriptiv beskrivelse av det karakteristiske ved JS som undervisningskonsept, og undersøke hvordan didaktiske faktorer interagerer og påvirkes av hverandre. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming med bruk av flere metoder for informasjonsinn-samling. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at de gir en dekkende beskrivelse av fenomener, og at en kan studere temaet i dybde og detaljrikdom. Dette skjer i lys av den aktuelle konteksten og i helhetlig sammenheng. I kvalitativ forskning inntar forskeren et holistisk perspektiv, og man ser på fenomenet som et komplekst system.

I kvalitativ forskning må man samle data fra mange perspektiver ved settingen man studerer for å få et helhetlig bilde av den kompliserte virkeligheten som karakteriserer enhver sosialt dynamisk situasjon (Vedeler, 2000, s. 71).

I kvalitativ forskning søker man ikke etter årsak og virkningsforhold, men forskeren ønsker snarere å utforske kompleksiteten i forhold til forskningsfokuset i den settingen som studeres. Fokuset i kvalitativ forskning rettes mot prosess, forståelse og tolkning i kontekst (Merriam, 2010). En kvalitativ tilnærming opplevdes derfor som et naturlig utgangspunkt for min studie. Hensikten med en slik tilnærming var å innhente en så rik informasjon som mulig, hvor det ville være mulig å utvikle kunnskap om en spesifikk undervisningspraksis.

Kvalitative undersøkelser kjennetegnes også ved at forskeren inntar en åpen og induktiv posisjon til forskningen. Forskeren har gjerne klart noen forskningsspørsmål på forhånd, men er åpen for at disse kan endres underveis i forskningsprosessen. Slik vil noen antagelser bekreftes og noen avkreftes samtidig som nye forhold og tema som forskeren ikke har tenkt på forhånd, bringes inn i forskningen. I denne prosessen utvikles forskerens forståelse frem gjennom en kontinuerlig interaksjon mellom

forskningsspørsmål, empiri og antagelser (Postholm, 2010). En slik åpen tilnærming synes verdifull i min studie der jeg på forhånd hadde noen antagelser, men samtidig var åpen for at på om informasjon fra datainnsamlingen kunne frembringe nye perspektiver på strykeropplæringskonseptet Junior Strings.

3.1.1 KASUSDESIGN

Med bakgrunn i denne redegjørelsen peker kasusdesignet seg ut som et aktuelt utgangspunkt for min studie. Kasusstudie er et forskningsdesign som egner seg når man ønsker å studere et avgrenset system som for eksempel en hendelse, en person, en institusjon eller en sosial enhet (Merriam, 2010). Junior Strings fremstår som et avgrenset sosialt system, der elever, lærere og foreldre og aktiviteter er nøye forbundet. JS som kasus åpner opp for en beskrivende forskning, og hvor forskningen kan orientere seg mot mange eller alle variablene i enheten (Postholm, 2010).

I følge Merriam kjennetegnes kasusstudier av noen bestemte egenskaper; den er partikularistisk – det vil si at den fokuserer på en viss situasjon, aktivitet, og den er deskriptiv. «*En fallstudie ska innefatta så mange variabler som möjligt och ska beskriva samspelet mellan dem, ofte över en längre tidsperiod*» (Merriam, 2010, s. 26). Videre mener Merriam (ibid) at en kasusstudie er heuristisk; det vil si at den er med på å øke leserens forståelse og kunnskap om akkurat den enheten som studeres, og at analyser og tolkninger bygger på en induktiv tilnærming, og jeg mener den tilbyr en adekvat metode for å belyse Junior Strings som valgt kasus. Designet muligheter til å studere komplekse enheter og sammenhengen mellom variabler, samt designets muligheter til å frembringe rikholdig og holistiske skildringer av forskningsproblemer, ser jeg på som en styrke i min undersøkelse av strykeropplæringskonseptet JS.

Det finnes ulike typer av kasusstudier alt ettersom hva slags kasus man undersøker og hva som er hensikten med undersøkelsen. Junior Strings befinner seg i skjæringspunktet mellom en såkalt *indre kasusstudie* og en etnografisk kasusstudie (Postholm, 2010). En indre kasusstudie kjennetegnes av at forskeren ønsker å forstå akkurat den bestemte enheten på grunn av kasusets unike karakter. En etnografisk studie kjennetegnes av at det er en intensiv, holistisk beskrivende og analyserende innenfor en sosiokulturell ramme. Slik jeg tolker det faller Junior Strings som kasus inn under en kasusstudie med etnografisk tilnærming. Bruk av etnografisk kasusdesign, vil etter min mening tilby min undersøkelse et egnet forskningsmetodisk ramme.

DRØFTING AV VALG AV FORSKNINGSDESIGN

I foregående avsnitt begrunnet jeg hvorfor jeg mener en kvalitativ tilnærming og etnografisk kasusstudie er egnet til å belyse mine forskningsspørsmål. I det videre arbeidet med metodevalg og

plan for informasjonsinnsamling ble det viktig og også vurdere designets mulige begrensninger og utfordringer.

Merriam (2010), peker på begrensninger og utfordringer ved forskningsdesignet. En kasusstudie krever at man har tid og ferdigheter til å skrive gode skildringer som er tilpasset studiens format. Forskeren kan også overdrive eller overforenkle faktorer, slik at leseren får et feilaktig bilde helheten. En kasusstudie er også avhengig av forskeren som forskningsinstrument. I alle faser av forskningen, vil studien og resultatene bli påvirket av forskerens sensibilitet og integritet, grundighet og etterrettelighet i arbeidet. I kvalitativ tilnærming er det også veldig viktig å være bevisst på etiske utfordringer under hele forskningsforløpet, og være klar over de skjevheter (bias) som kan oppstå underveis fra informasjonsinnsamlingen og analyse til ferdig rapport (ibid). Selv om jeg mener en kvalitativ tilnærming er det beste utgangspunktet for å finne svar på mine forskningsspørsmål, ser jeg helt klart at denne tilnærmingen byr på flere utfordringer. Som nybegynnerforsker er jeg klar over at jeg som *forskningsinstrument* nødvendigvis vil ha svakheter. Min dobbeltrolle som både lærer og forsker, har også sine utfordringer som jeg vil redegjøre nærmere for i avsnittet om min egen rolle (3.6)

Jeg har forsøkt etter beste evne å gjennomføre forskningen med både sensitivitet, grundighet og etterrettelighet, men det er også klart at slike egenskaper og ferdigheter også krever øvelse for å bli en fullgod forsker. For å motvirke denne svakheten har jeg først og fremst forsøkt å skaffe meg mye kunnskap om kvalitative tilnærming og de ulike metodene som jeg har tatt i bruk under informasjonsinnsamlingen og analysen. Det er anbefalt å gjøre en pilotstudie i forkant av kvalitative studier. Jeg gjennomførte imidlertid en prøveobservasjon (uten videokamera) og et prøveintervju med to elever. Utfordringer rundt de spesifikke metodene vil jeg komme nærmere innpå under beskrivelsene av informasjonsinnsamling.

Kvalitativ forskning krever også en spesiell oppmerksomhet rundt etiske problemstillinger, generelt og i forhold til forskningsdeltakere. I forskning hvor barn er involvert, som i min studie, stilles det særlige krav til etiske refleksjoner. Dette vil bli nærmere omhandlet i eget avsnitt (3.9).

3.2. INFORMASJONSINNSAMLINGSMETODENE

For å samle inn tilstrekkelig informasjon til at forskeren får mulighet til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm, 2010) er det vanlig at kasusstudier benytter seg av flere, ulike metodiske tilnærminger»

I min undersøkelse valgte jeg gruppeintervju, observasjon og videoobservasjon og logg. I undersøkelsen støttet jeg meg også på ulike dokumenter fra virksomheten i Junior Strings, som årsrapporter, semesterplaner og musikkpermer. Jeg vil her redegjøre for de ulike metodene.

3.2.1 FORSKNINGSINTERVJU

Forskningsintervju er en metode som bygger på samtalen som utgangspunkt for utvikling av kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009). Et forskningsintervju skiller seg likevel fra en vanlig samtale på flere punkter. I et forskningsintervju ligger det til grunn en hensikt om å frembringe kunnskap. Et forskningsintervju er heller ikke en samtale mellom likeverdige samtalepartnere; intervjueren har definisjonsmakt i situasjonen ved å styre samtalen inn på bestemt temaer som han eller hun ønsker kunnskap om. I forskningsintervjuet er ofte hensikten å få innsikt i hva en annen person tenker, mener, føler og opplever, det vil si informasjon som det ikke går an å få ved direkte observasjon. I min undersøkelse falt valget på forskningsintervju fordi jeg ønsket å få innsikt og kunnskap om elevenes tanker, følelser og opplevelser i Junior Strings. Likeledes var jeg nysgjerrig på å lytte til foreldrenes fortellinger knyttet til egne barn eller andre erfaringer, betraktninger og refleksjoner som omhandlet JS.

Det finnes ulike former for intervju, og den vanligste formen foregår mellom en intervjuer og en intervjuperson. Siden jeg ville intervjuer noen av elevene i Junior Strings, tenkte jeg lenge på hvordan det kunne gjøres på en måte som både ivaretok barna og som la til rette for at de skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen. Valget falt etter hvert på gruppeintervju som intervjuform. Etter å ha satt meg inn i gruppeintervju som intervjuform, vurderte jeg det slik at dette også kunne være en fin metode for å innhente informasjon fra foreldrene fordi jeg tenkte at det var et spennende utgangspunkt for felles refleksjon omkring de spørsmål og temaer som jeg ønsket svar på.

GRUPPEINTERVJU

Gruppeintervju er en datainnsamlingsteknikk hvor forskeren baserer seg på en utspørring av flere individer i en formell eller uformell setting (Postholm, 2010). Gruppeintervjuet kan foregå på en strukturert eller ustrukturert måte, og kan bevege seg langs et kontinuum fra det planlagte til det uformelle (ibid). Gruppeintervju kan også benevnes som fokusgruppeintervjuer (Wibeck, 2010).

Wibeck (ibid) definerer fokusgruppeintervju i tråd med Morgans (1996, s. 130) definisjon:

«Fokusgrupper är en forskningsmetodikk där data samlas inn genom gruppeinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskeren». En fokusgruppe kan bestå av 6-10 personer, og kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil. En gruppemoderator har som oppgave å presenterer temaene og legger til rette for ordveksling. Det diskuteres om fokusgruppeintervjuer skiller seg fra andre typer gruppeintervjuer (Wibeck, 2010). Slik jeg forstår det, legger fokusgruppeintervjuer i større grad vekt på interaksjonen mellom deltakerne som kilde til informasjonsinnsamling, mens gruppeintervjuene ligger nærmere den

mere tradisjonelle intervjuformen mellom en intervjuer og intervjupersonene. Et gruppeintervju kan hjelpe informantene med å huske hendelser og felles erfaringer. Gjennom å sjekke sine erfaringer mot andre, kan man få klargjort sine egne meninger og hjelpe hverandre med å tolke erfaringer og plasser disse i et perspektiv (Brandth, 1996).

I forskningsintervjuer er det vanlig å utarbeide en intervjuguide på forhånd. En intervjuguide kan inneholde noen utvalgte temaer, eller mer detaljerte spørsmål.

Med bakgrunn i forskningsspørsmålene jeg hadde utviklet, valgte jeg en halvstrukturert intervjuform, der det mulig for informanten å følge opp sine egne resonnementer samtidig som jeg kunne holde fokus på de temaene jeg ønsket å belyse. Jeg utformet en intervjuguide (vedlegg) med noen hovedtemaer som jeg ønsket å hente informasjon om, og i tillegg noen mulige tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål.

Styrker og svakheter ved gruppeintervju

Forskningslitteraturen trekker også frem muligheten til å skape en dynamisk meningsproduksjon hvor informantene i gruppen i fellesskap for klargjort sine egne meninger og tolker sine erfaringer sammen med andre. Dialogen kan også bli mer åpen i en gruppesituasjon enn i en til en intervjusituasjon. Et gruppeintervju vil også kunne endre maktforholdet mellom intervjuer og informant, der oppmerksomheten forskyves fra forskeren til deltakerne (Wibeck, 2010).

Det er også mange utfordringer knyttet til bruk av gruppeintervju som metode. Det vil for eksempel være viktig å vurdere hvor mange og hvem som deltar i de ulike gruppene. Det er ulike meninger blant forskerne om hva som er den ideelle gruppestørrelsen. I små grupper er det mer rom for hvert enkelt individ og dets innflytelse på gruppen. I en større gruppe er det lettere å forholde seg anonymt. Wibeck (2010) nevner et antall mellom fire og seks som det optimale.

Et annet forhold som vil påvirke forskningen er sammensetningen av personer. For eksempel vil det kunne være sjans for at noen personer dominerer mer enn andre. Slike forhold kan gi skjevhet i informasjonen. Det vil også en større sjans for at sensitiv informasjon blir holdt tilbake i et gruppeintervju enn i en individuell intervjusituasjon (ibid.).

Min rolle som både lærer og forsker i intervjusituasjonen byr også helt klart på både styrker og svakheter. Wibeck (2010) mener at det på den ene siden kan være en fordel at gruppen kjenner intervjueren (moderatoren). Det kan gjøre at deltagerne kjenner seg mer avslappet og trygge. På den andre siden kan det minske forskningens kritiske perspektiv:

Her ligger det en utfordring i min undersøkelse. På den ene siden ser jeg på det som en styrke at foreldrene og spesielt barna kjente meg og var trygg på meg som person. På den andre siden ser jeg at min rolle som lærer i JS, kunne føre til at kritiske synspunkter på meg eller undervisningopplegget ikke kom frem. I en undersøkelse hvor læreren selv er involvert, vil det ligge en spesiell fare i at informantene sier det de tror jeg som forsker forventer å høre. Dette var forhold jeg forsøkte å være bevisst på, og tok dette opp som tema før hvert gruppeintervju. Særlig når jeg intervjuet elevgruppene var jeg påpasselig med å understreke at det var helt greit om de ville si noe som kunne oppfattes om negativt om i forhold til JS og lærerne i JS (vedlegg ..).

Gruppeintervju med barn – styrker og svakheter

Det å intervju barn, kan være utfordrende. Å intervju barn krever en særskilt bevissthet på maktbalanse mellom voksen og barn; et barn vil lett kunne bli påvirket av ledende spørsmål og påstander som den voksne intervjueren kommer med (Kvale og Brinkmann, 2009). Tidligere har jeg påpekt at denne maktbalansen forskyves i et gruppeintervju. Med dette som begrunnelse antok jeg at barna ville bli mindre påvirket av meg som intervjuperson og føle seg tryggere når de var flere sammen. Jeg antok også at en slik setting ville gjøre det lettere å snakke åpent om de temaene som jeg tok opp. Dette så jeg på som en styrke i min undersøkelse.

Intervju med barn, at man har evnen til å kommunisere på barnas nivå, å kunne utrykke seg slik at de forstår, å være sensitiv slik at man vet når man kan spørre mer og når man må stoppe stille spørsmål, når og på hvilken måte man kan hjelpe dem litt på vei hvis de ikke klarer å utrykke det de mener. I en intervjusituasjon med barn må man også være bevisst sin egen rolle og posisjon overfor barna, og opptre på en måte sli at barna føler seg hørt og respektert.

Som forsker forsøkte jeg å imøtekomme disse kravene ved først og fremst å være bevisst de ulike utfordringene som intervju med barn innebar. I praksis innebar dette å sørge for god informasjon om hva intervjuet handlet om og hensikten med intervjuet. Det handlet også om å være spesielt oppmerksom på språk og formuleringer, og være bevisst mine verbale og nonverbale formidling. Det ville for eksempel være respektløst å begynne å le eller smile av noe som kunne bli oppfattet som dumt eller rare uttalelser.

3.2.2 OBSERVASJON

I min undersøkelse valgte jeg observasjon med video som en av metodene for innsamling av data. Før jeg skriver med utdypende om videoobservasjon, vil jeg redegjøre for kjennetegn og variasjoner i observasjon som metode. Observasjon utgjør en viktig informasjonskilde i studier, og er en av de mest brukte datainnsamlingsmetodene vi kjenner til (Postholm, 2010). Gjennom observasjon er det mulig å

få førstehåndsinformasjon om hendelser, aktiviteter, kommunikasjon og interaksjon i en for eksempel en undervisningssituasjon ((Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, Nielsen, 2003).

Observasjoner kan gjøres både strukturert og ustrukturert på samme måte som med kvalitative intervjuer. Ved strukturert observasjon har forskeren utarbeidet kategorier og bestemte tema som skal undersøkes, disse er gjerne nedtegnet i et detaljert observasjonsskjema med. Strukturert observasjon kan gjøre både registrering og analysearbeid enklere, men det kan også føre til at spennende og interessant informasjon ikke kommer frem på grunn av forskeren spesifikke fokus. En høyere grad av struktur i observasjonene er også regnet for å være letter håndterlig for en mindre erfaren forsker (Bjørndal, 2002). Ustrukturert observasjon gir en mer åpen tilnærming, der forskeren observerer uten å ha utarbeidet kategorier på forhånd. En slik tilnærming er en styrke når forskeren ønsker å få så mye informasjon som mulig om et tema. I min studie valgte jeg en delvis strukturert tilnærming. I utgangspunktet hadde jeg klare formeninger om hvilket fokus min observasjon skulle ha: Jeg ønsket å registrere hva som skjedde på timen; hvilke aktiviteter ble gjennomført, hva ble spilt/sunget, hvor aktive var elevene, hvilke undervisningsstrategier brukte læreren osv. Samtidig forsøkte jeg å være åpen for at nye kategorier jeg ikke hadde tenkt på kunne tre frem i datamaterialet.

Observasjonsundersøkelser får også sin utforming gjennom hvilken rolle observatøren inntar forskningsfeltet med. Denne studien innebærer også å forske på min egen undervisning. Som en del av lærerteamet i JS, innebar dette å observere timer som jeg selv underviste. I et forskningsprosjekt kan man innta ulike roller i et kontinuum fra fullstendig deltaker, til fullstendig observatør.

Observatørrollen blir også bestemt utfra om observatøren er kjent eller ikke. Man kan også innta ulike medlemskapsroller fra *den perifere medlemskaps rolle*, *den aktive medlemskapsrolle* til *fullstendig medlemskapsrolle*, etter hvor involvert man er i den settingen som det forskes på (Postholm, 2010). I fullstendig medlemskapsrolle tilhører forskeren det feltet det forskes på, og i mitt tilfelle havner jeg i den kategorien. Selv om jeg som den del av lærerteamet hadde en rolle som fullstendig medlem, varierte min rolle som observatør likevel noe i forhold til hvilke timer jeg observerte. Noen av timene observerte jeg som kjent observatør (individuelle timer med annen lærer) deltakende observatør (gruppetimer ledet av annen lærer) og fullstendig deltaker (individuelle timer og gruppetimer ledet av meg).

Bjørndal (2002) skriver om observasjon av første og andre orden. Observasjon av første orden innebærer at læreren eller forskeren har som sin primære oppgave å observere i den pedagogiske situasjonen. Observasjon av andre orden handler om lærerens kontinuerlige observasjon samtidig som han inngår i den pedagogiske situasjonen. I alle timene hvor jeg selv var lærer, krevde det min fulle

tilstedeværelse som lærer og jeg fokuserte ikke på å observere eller å reflektere over det som skjedde underveis i timen. I timene hvor jeg var deltaker når en annen lærer underviste, opplevde jeg at jeg også gjorde meg refleksjoner underveis. Etter disse timene noterte jeg ned stikkord fra timen.

Å forske på sin egen undervisning kan være utviklende og lærerikt, men det har også sine begrensninger. Det er en umulighet å observere seg selv utenfra, og forskning viser at som mennesker har vi også begrenset bevissthet om kommunikasjon og interaksjon de selv inngår i, hevder Bjørndal (ibid.). For å møte denne utfordringen, valgte jeg videoobservasjon som metode.

VIDEOOBSERVASJON – STYRKER OG SVAKHETER

Observasjon med video har mange styrker i all observasjonsforskning, og det muliggjør også å kunne studere undervisning hvor man selv er involvert. I følge Fink-Jensen (2003) er det vanskelig å komme utenom bruk av video i slike forskningsprosjekter hvis det skal være mulig å anlegge et objektiviserende perspektiv på egen lærerpraksis. Bjørndal (2002) trekker frem to hovedstyrker ved bruk av video; video gjør det mulig å holde fast på observasjonen og videoopptaket gjør det mulig å se på opptaket gjentatte ganger. Dette gjør det mulig å fokusere på ulike hendelser i samme videoopptak og med det bygge opp en dypere forståelse av det som skjer i undervisningssituasjonen. Ved at forskeren har mulighet til å fokusere på ulike situasjoner og hendelser ved gjentatte gjennomsyn, gjør videoobservasjon gjør det mulig å fange opp helheten i det som skjer i en undervisningstime, på en annen måte enn ved direkte observasjon (Rønholt, 2003).

I min undersøkelse gjorde videoopptakene det mulig å se gjennom undervisningstimene mange ganger og med ulikt fokus, slik at jeg kunne fange opp både deler og helheten av timene og dybdestudere interessante sekvenser av timene. På denne måten kunne jeg derfor vekselvis registrere timens aktiviteter, elevene, læreren, interaksjonen og kommunikasjonen mellom elever eller mellom lærer og elev. Samtidig som jeg studerte videoene, studerte jeg litteratur og teori som kunne gi meg ny forståelse. Dette var også en viktig del i prosessen med å kunne beskrive og begrepsfeste hendelser og aktiviteter i timene.

I observasjon generelt er video anbefalt som en måte å omgå svakheter i observasjon som metode. Det menneskelige sanse- og fortolkningsapparat er begrenset; vi har begrenset evne til å absorbere og huske informasjon, vi ser de vi vil se, våre følelser og dagsform påvirker og farger det vi observerer, og vi kan ha en tendens til å føye til ting vi tror vi ser (Bjørndal, 2002). Videoopptak kan motvirke disse tendensene i det at det er mulig å se gjennom opptakene gjentatte ganger, og på den måten være mer sikker på at man har registrert og oppfattet de faktiske handlinger og hendelser korrekt (Patel og Davidson, 2001).

I min posisjon som forsker på egen undervisning, lå det også en stor fare i å være opphengt i egne erfaringer antakelser og oppfatninger og noe som kunne føre til at jeg søkte etter bekræftelse på mine antagelser eller å unnlate å legge merke til forhold som kunne oppfattes som negativt i observasjonene. I alle kvalitative studier er det også viktig å være bevisst sin egen rolle, og etterstrebe en reflekssiv objektivitet (Kvaale og Brinkmann, 2009):

I følge Bjørndal (2002) er video spesielt godt egnet som en metode for selvrefleksjon, i det man gjennom videoobservasjon kan man sin egen praksis på en direkte måte. Videoopptak kan aldri garantere eller gjengi en virkelighet på en objektiv måte, men det muliggjør at forskeren kan vurdere og reflektere over sine observasjoner og registreringer; ser jeg bare det jeg vil se? Er mine observasjoner påvirket av mine tidligere antakelser? I denne selvrefleksive prosessen er videoopptak et verdifullt verktøy.

Bjørndal (2002) mener det er viktig å være klar over at videoopptak er et begrenset utsnitt av en pedagogisk situasjon. Blant annet vil kameraets plassering og kvaliteten på utstyret påvirke hva som registreres og hvordan det registreres. Hvis man for eksempel velger å plassere kameraet på et fast sted gjennom hele undervisningstimen, vil man kun fange opp hendelser som skjer innenfor denne vinkelen. Kvaliteten på lyd og bilde vil også kunne påvirke observasjonen i etterkant. Som i alle observasjonsundersøkelser er det viktig å være bevisst faktorer som kan påvirke de som blir observert. Flere momenter kan spille inn når det gjelder bruk av kamera i observasjonssituasjonen: Hvor synlig er opptakeren? Hvor sensitiv er interaksjonen i timen? Hvor stor tillit har de observerte til observatøren? Hvor intens er oppmerksomheten mot interaksjonen og hvor vant er de observert med observatøren? (Bjørndal, 2002). Selv om flere av disse forholdene kan påvirke de observerte, som for eksempel at barn blir nysgjerrige og opptatt av kameraets tilstedeværelse, viser forskning at de observerte vier lite oppmerksomhet til kamera og at tilvenning til kamera skjer raskt (ibid.).

I de timene jeg videofilmet, valgte jeg å ha kameraet stående plassert på samme sted under hele timen. Det var flere årsaker til dette. For det første kunne jeg ikke løpe frem og tilbake å flytte på kameraet i min egen undervisning, det ville føre til at undervisningen ikke forløp normalt. For det andre vurderte jeg at det slik at et fast plassert kamera ville virke minst forstyrrende på elever og lærere. I denne undersøkelsen erfarte jeg nettopp det siste; selv om det ble litt spørsmål om videokameraet i starten av timen, så ble det raskt glemt. Det kan være at elever i dag er vant med å bli filmet i større grad enn tidligere. Det kan også hende at intensiteten i undervisningssituasjonen gjorde at elevene ikke viet kameraet noe oppmerksomhet. Et minus ved et slikt kameraoppsett, er mulighetene for at hendelser

og viktige episoder ikke ble fanget opp av kameraet. For meg var det likevel viktigst at det virket minst mulig forstyrrende for elever og lærere.

Bruk av video krever også at man er grundig i sine forberedelser slik at man unngår tekniske problemer opptakssituasjonen. Det er også viktig at man er kjent med utstyret slik at man kan sørge for en så god kvalitet som mulig på opptaket. Siden jeg hadde en del erfaring med å gjøre opptak av undervisning og konserter i forbindelse med tidligere studier i Suzukimetoden, følte jeg meg rimelig godt forberedt på de tekniske og praktiske sidene av opptakssituasjonen.

Når man bruker videoopptak som metode, dukker også spørsmålet om transkribering opp. Det var som sagt svært tidkrevende, men det hjalp meg også i arbeidet med refleksjon, tolkning og analyse. Dette vil bli nærmere beskrevet under avsnittet om analyse.

3.2.3 DOKUMENTER

I den perioden informasjonsinnsamlingen foregikk, noterte vi fra personlige møter, telefonmøter og fra våre egne refleksjoner i forbindelse med undervisningen. Dette så jeg på som nyttig tilleggsinformasjon når jeg senere skulle analysere og beskrive hvordan vi planla, hva vi planla og hvordan vi realiserte våre planer. Lærerne noterte i hver sin notatbok, som jeg senere samlet inn og sammenfattet innholdsmessig i et dokument. Teksten ble datofestet og ført inn i kronologisk rekkefølge.

I tillegg til dette samlet jeg inn semesterplaner, årsrapporter og andre skriftlige dokumenter som vi hadde arkivert. Jeg samlet også inn permer fra tidligere år fra de forskjellige gruppene. Disse dokumentene ble ikke gjenstand for en dyptpløyende dokumentanalyse, men fungerte supplement i arbeidet med å innhente informasjon.

3.4 VALG AV KASUS OG INFORMANTER

I kvalitative studier gjør man et hensiktsmessig utvalg av kasus og informanter. Man prøver å finne frem til informasjonsrike situasjoner, individer eller kasus med tanke på formålet med undersøkelsen (Vedeler, 2000). I kvalitative undersøkelser kan man benytte seg av ulike strategier og kriterier for utvelgelse. Det grunnleggende utgangspunktet for valg av kasus og enheter, er gjerne at forskeren antar at det som foregår i akkurat dette bestemte sosiale miljø eller situasjon, kan gi verdifull innsikt i en bestemt problemstilling (Lindlof og Taylor, 2011). I denne strategiske utvelgelsesprosessen finnes mange utvalgsstrategier man kan benytte seg av. Det kan være *ekstreme* utvalg, det vil si utvalg som er uvanlige eller spesielle på en eller annen måte. Det kan være *intensive* utvalg, som manifesterer det man ønsker å studere på en intens måte. Det kan også være *typiske* utvalg hvor utvalget representerer noe som er typisk for det som undersøkes (Merriam, 2010). Foruten å velge et kasus som kan gi mye informasjon, er det også viktig å tenke på at man velger et kasus som kan gi mye informasjon i forhold

til det fokuset undersøkelsen har (Vedeler; 2000). Bakgrunnen for mitt forskningsfokus, var min interesse for Junior Strings som undervisningskonsept, og nysgjerrighet for hvordan Junior Strings organisering i individuelle timer og gruppetimer i kombinasjon, kollegasamarbeid og langsiktig felles planlegging kunne forstås.

Innenfor Junior Strings som kasus, var det nødvendig å foreta ytterligere utvalg. Hvilke og hvor mange gruppetimer timer skulle jeg observere? Hvilke, hvem og hvor mange individuelle spilletimer skulle jeg observere? Hvem skulle jeg intervju? I hvilken periode og hvor lenge skulle informasjonsinnsamlingen foregå? I denne prosessen valgt jeg ulike strategier.

I følge Lindlof og Taylor (2011), tar man først utgangspunkt i *sampling units* – utvalgsenheter. Det kan være sted, aktiviteter, personer, situasjoner eller tidsperioder som er interessante for studien. Videre samplingsstrategier påvirkes utfra de enhetene som blir valgt. *Tid eller tidsperiode* kan være en hensiktsmessig enhet der tiden er en faktor som spiller inn sammen med aktivitetene og personene i fokus. Ett av mine fokus for informasjonsinnsamlingen var å få informasjon om JS undervisningsprosesser over tid, fra første brainstorming først på året, gjennom øvingsperioder frem til konserter. *Tid* var derfor et kriterium for å bestemme når jeg skulle startet innsamlingen og når jeg skulle slutte. Valget falt på en halvårsperiode fra januar til juni, hvor jeg videofilmet utvalgte timer. I denne perioden skrev lærerne logg, og dokumenterte møter og telefonsamtaler. Intervjuene ble gjort i juni etter at semesteret var avsluttet.

Deretter valgte jeg hvor mange grupper og hvilke grupper jeg ville observere. I denne prosessen baserte jeg meg på å få *maksimal variasjon*: «*Denne utvalgsstrategien har som mål å fange inn og beskrive sentrale forhold som forekommer på tvers av ulike deltakere og variasjoner i kontekst*» (Vedeler, 2000, s.76). En helhetlig beskrivelse av JS, ville derfor innebære at alle gruppene og nivåene ble videofilmet over en periode. Jeg filmet også noen individuelle timer, og i denne prosessen tok jeg hensyn til hvilke elever som representerte de ulike gruppene. I tillegg valgte jeg elever som jeg anså for å være trygge nok til å ville la meg være tilstede med kamera på timen. Dette valget ble også tatt i samråd med foreldre og lærer.

I intervjuundersøkelser velges utvalgte *personer* fordi de har kunnskap og erfaringer som er vitale for undersøkelsen. Det kan også være grupper av mennesker:

We recruit particular persons for interviews because they have had experiences that are vital to our research questions, or because they possess specific kinds of knowledge, or because of

the stories they have to tell. Focus group interviews, for example, often bring together individuals who already engage in a social practice (Lindlof and Taylor, 2011, s. 111)

Alle elever, foreldre og lærere i Junior Strings anså jeg som nøkkelpersoner for å kunne komme med verdifull informasjon til mine spørsmål. I og med at jeg valgte gruppeintervju som metode, lå det til rette for å kunne invitere med mange foreldre og elever. Til elevintervjuene valgte jeg å invitere elever fra den eldste gruppen, da jeg antok at de ville være modne nok til å kunne reflektere og svare på de spørsmålene og temaene jeg brakte på bane. Flere av de eldste elevene hadde også vært med i Junior Strings siden oppstarten og jeg tenkte at det var spennende å høre hva de tenkte og hvordan de snakket om sine opplevelser og erfaringene i JS. Til foreldregruppeintervjuene inviterte jeg inn en foreldrerepresentant til hver elev. Jeg foretok ingen valg i forhold til hvem av foreldrene som skulle representere sine barn (mor eller far). Noen av foreldrene representerte da flere barn (søsken). Det var min intensjon å sette sammen disse gruppene slik at de fikk en god størrelse (4 - 6 personer), en god blanding og variasjon av både erfarne og mindre erfarne JS foreldre, samt ulike personligheter. 11 av 15 foreldrerepresentanter stilte til intervju fordelt på tre grupper, og 10 av 11 inviterte elever møtte til intervju fordelt på tre grupper.

Jeg en intensjon om å ha jevne størrelser på gruppene samt at sammensetningen var balansert med en blanding av foreldrerepresentanter fra alle JS gruppene, og en blanding av ulike personligheter, bakgrunn og kompetanse. I praksis ble det ikke helt slik jeg ønsket, da det var vanskelig å finne tid til passet for alle i de oppsatte gruppene.

3.5 DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN

For å øve meg i intervjurollen gjennomførte jeg også prøveintervju med to elever, hvor jeg fikk testet meg selv som intervjuer i forhold til barn. Dette gav meg nyttig erfaring som jeg tok med meg videre når jeg gjennomførte selve forskningsintervjuene. I denne prosessen fikk jeg også anledning til å teste ut intervjuguiden og foreta justeringer i spørsmålene jeg hadde forberedt.

Informasjonsinnsamlingen begynte i januar 2012 og ble avsluttet i slutten av juni 2012. Jeg filmet 7 gruppetimer; 2 med Andante gruppen, 2 med allegrogruppen og 3 med Vivacegruppen. I tillegg filmet jeg 2 konserter; en med Andante og Allegro og en med Vivace. Videoopptakene av de individuelle spilletimene fordelte seg på 3 spilletimer og 3 elever i Andante, 3 spilletimer og to elever i Allegro og 3 spilletimer og to elever i Vivace.

Aktivitet	Andante	Allegro	Vivace
Gruppetime	11.02	11.02	

Individuelle timer	06.03 Elev N 06.03 Elev E	09.03 Elev N	09.03 Elev I
Gruppetime	10.03	10.03	2.03
Gruppetime			09.03
Gruppetime			16.03
Individuelle timer	15.03 Elev E	15.03 Elev L og elev N	14.09 Elev I 15.09 Elev M
Konserter	17.03	17.03	18.03

Tabell 1: Oversikt over videoobservasjonene.

I den samme perioden samlet lærerne notater fra møter, planlegging og undervisning. Denne informasjonen ble ført inn i notatbøker som jeg senere samlet inn og skrev inn i Word format, slik at denne jeg kunne sammenfatte notatene fra lærerne.

Da semesteret vare ferdig, avtalte jeg tidspunkter for gruppeintervjuene. I denne prosessen hadde jeg som intensjon å få en jevn fordeling og sammensetning av både foreldrene og elevene. På grunn av praktiske utfordringer med å finne mulige møtetidspunkter, ble ikke sammensetningen helt slik jeg hadde planlagt.

Her er oversikten over antall og sammensetning i gruppeintervjuene:

Navn på gruppe	Antall	Kode
Elevgruppe 1	6	E 1 (B, L, M,I, O, N)
Elevgruppe 2	2	E 2 (E, A)
Elevgruppe 3	2	E 3 (I, R)

Tabell 2: Oversikt over gruppeintervjuene elever

Navn på gruppe	Antall	Kode
Foreldregruppe 1	3	F1 (I,E,T)
Foreldregruppe 2	3	F2 (O,R, I)
Foreldregruppe 3	5	F3 (C, N,I,M,L)

Tabell 3: Oversikt over gruppeintervjuer foreldre

De praktiske utfordringene medførte at det ikke var mulig å få optimal sammensetning i gruppeintervjuene med elever og foreldre, og det kan ha medført at informasjonsinnsamlingen ikke ble så optimal som den kunne ha blitt. For eksempel ble den ene elevgruppen ganske stor, og noen av elevene var ganske dominerende i deler av intervjuet. Det kan bety at noen av de mer beskjedne elevene kom godt nok frem med sine tanker, selv om jeg forsøkte å være bevisst på å engasjere alle gjennom å stille spørsmål direkte til enkeltpersoner. Det kan også ha ført til at de mindre gruppene ikke fikk samme dynamikk og energi som de større gruppene, og at informasjonen ble mer knyttet til hver enkelt person i stedet for at informasjonen ble utviklet og produsert gjennom felles refleksjon.

Etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene med elever og foreldre, hadde lærerne en samtale, der vi reflekterte og diskuterte flere temaer. Til denne samtalen, hadde jeg ikke forberedt spesifikke spørsmål, men ønsket i stedet at samtalen skulle være mer åpen rundt betraktninger vi måtte ha på vår egen undervisning. I dette perspektivet, luftet jeg også noen av de tankene som foreldrene og elevene hadde kommet med og som jeg syntes var spennende å drøfte.

Den totale informasjonen fra video, intervjuer, samtaler og dokumenter, var nå klar til transkripsjon og analyse. I det videre analysearbeidet var tolkningen av datamaterialet avhengig av meg som forsker, og det bringer på bane problemstillinger knyttet til meg som både lærer og forsker som jeg vil drøfte i neste avsnitt.

3.6 MIN ROLLE

Som jeg allerede har nevnt i den innledningsvise redegjørelsen for mitt valg av forskningsdesign, er hele undersøkelsen avhengig forskeren som forskningsinstrument. Gjennom hele forskningsprosessen fra problemutvikling, informasjonsinnsamling, tolkning og analyse og skriftlige rapport, påvirkes på denne måten undersøkelsen av mine kunnskaper, erfaringer og forskningsmessige ferdigheter.

Forskningen påvirkes også av den rollen jeg har hatt i undersøkelsen og spesielt den posisjonen jeg har inntatt som lærer og forsker. Jeg har allerede vært inne på noen utfordringer knyttet til min rolle i forbindelse med intervjuer og observasjoner, og jeg vil nå videre drøfte ytterligere utfordringer og styrker som min forskerrolle har medført i de ulike fasene i denne studien.

MIN FORFORSTÅELSE

I kvalitative studier vil hele forskningsprosessen, fra problemutvikling, tolkning og analyse til resultatutvikling, påvirkes av den forforståelse forskeren bringer med seg inn i undersøkelsen.

I denne studien forsker jeg på min egen praksis. Som jeg skrev i innledningen så har jeg vært med på å starte Junior Strings, og det betyr at jeg har vært en del av JS i over 10 år. Min egen positive erfaring fra strykeropplæringskonseptet er også bakgrunnen for at jeg har valgt Junior Strings som kasus. Det betyr at jeg bringer med meg en min egen erfarte kunnskap om JS undervisning. Min kunnskapsutvikling i forskningsprosessen vil på den ene siden ha rot i tidligere erfaringer og tanker og refleksjoner jeg gjorde som lærer i undersøkelsesperioden. Det vil også ha rot i den informasjonen som fremkom i intervjuer og videoobservasjoner. På den måten inntar jeg en dobbeltrolle som både informant og forsker, noe som kan være problematisk. I innledningen har jeg redegjort noe for min bakgrunn for å skrive denne oppgaven. På grunnlag av kunnskap og lang erfaring fra ulike undervisningskontekster, har jeg en oppfatning om at Junior Strings konseptet er en god og meningsfull måte å undervise på. Selv har jeg noen antakelser om hvorfor det er slik, og som utgjør noe av min forforståelse:

- I JS har jeg erfart at kombinasjonen og sammenhengen med individuelle timer og gruppetimer har gitt oss lærere gode muligheter til å planlegge variert undervisning og skape en bred plattform for læring.
- Gjennom å ha en pianist til stedet i de yngre gruppene har vi som lærere erfart at det er mulig å gi elevene en meningsfull musikalsk ramme.
- Jeg tror også at en gehørbasert tilnærming med vekt på kroppslig læring med de yngre elevene, gir elevene et godt grunnlag for videre instrumental og musikalskutvikling.

Rønholt (2003) peker på at man skal sette sin forforståelse til siden, og la seg inspirere og påvirke av det han observerer. På den annen side kan en slik forforståelse være avgjørende for å bite seg merke i interessante og relevante hendelser i observasjonene (Rønholt, 2003). Slik sett kan på den ene siden være en styrke at jeg har en nærhet til forskningen, og at jeg er kjent med forskningsfeltet og besitter kulturkompetanse (Postholm, 2010) som gjør meg i stand til å fokusere på meningsfulle og relevante data. På den andre siden kan en for stor nærhet føre til jeg i for stor grad legger til grunn forutatte oppfatninger i tolkning og analyse, og med det mister annen verdifull informasjon. En annen stor fare kan ligge i at jeg ser det jeg vil se, at jeg som involvert lærer søker opp positive beskrivelser for å legitimere min egen undervisningspraksis (Rønholt, 2003).

For å omgås denne problematikken har jeg først og fremst forsøkt å innta en åpen posisjon i møte med den innsamlede informasjonen. For meg selv var klargjøringen av min egen forforståelse et forsøk på å bli mer åpen for nye perspektiver og forståelser i møte med empirien (Postholm, 2010).

3.7 ANALYSE

Det er en vanlig oppfatning i kvalitativ forskning at analyse og informasjonsinnsamling skjer kontinuerlig og parallelt i gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010, Merriam, 2010).

Analysen er altså ikke bare forbeholdt perioden etter at all informasjon er samlet inn, men kjennetegnes ved at forskeren beveger seg frem og tilbake mellom datamaterialet, teorilesning og tolkning (Vedeler, 2000). Ideer og kategorier kan oppstå underveis gjennom forskerens analytiske blikk etter hvert som informasjonen bli samlet inn. Slik kan analysen beskrives som en dynamisk og kontinuerlig prosess. Analysen i min undersøkelse vil jeg si faller inn under en slik tilnærming. Underveis i informasjonsinnsamlingperioden beveget jeg meg frem og tilbake mellom den innsamlede informasjonen, litteraturlesning og tolkning. Gjennom denne prosessen vokste det frem nye og mer presiserte temaer og kategorier som jeg mente var interessante fokus for undersøkelsen. For eksempel ble det etter hvert behov for å fokusere på hva innhold og aktiviteter i en instrumentalundervisning kunne være, og hvordan disse kunne begrepsfestes og beskrives utfra etablerte definisjoner. Etter å ha innhentet kunnskap om ulike måter å beskrive undervisningsaktiviteter på analyserte jeg igjen utvalgte sekvenser med mål om å kunne gi mer presise beskrivelser av undervisningens aktiviteter.

En slik prosess kan også forstås som *den hermeneutiske sirkel* (Postholm, 2010), der analysen vil bli påvirket av den helhetsoppfatningen som forskeren har til enhver tid i prosessen. I møte med empiri og kunnskap hentet fra andre felt, for eksempel teori og litteratur, vil de ulike delene og helheten blir påvirket av den nye innsikt som oppstår. Den nye helhetsoppfatningen vil så igjen påvirke hvordan forskeren forstår og tolker de neste dataene som blir analysert (ibid). I dette bildet hører det også med at analysen av den informasjonen som jeg fikk fra de ulike metodene for innsamling, påvirket den helhetlige forståelsen i analysearbeidet. Utsagn fra intervju kunne for eksempel danne utgangspunkt for nytt fokus ved et nytt gjennomsyn av utvalgte videosekvenser.

ANALYSEMETODER

I kvalitativ forskning, er kategorisering og koding sentrale metoder for å organisere datamaterialet slik I min undersøkelse har jeg brukt ulike analytiske strategier i arbeidet med å kategorisere data, med en kombinasjon av innholdsanalyse, koding og kategorisering. Utgangspunktet for analysen var de transkriberte intervjuene, transkriberte videoobservasjoner, logg og ulike dokumenter.

Innholdsanalyse, koding og kategorisering

Innholdsanalyse blir i dag benyttet både i kvantitativ analyse og kvalitativ analyse, men er oftest sett i forbindelse med bruk av kvantitative analyseteknikker (Kvale og Brinkmann, 2009). I den senere tid er innholdsanalyse også knyttet til kvalitative studier, og kan også beskrives som fortolkende tekstanalyser (Faukanger og Mosvold, 2014). Faukanger og Mosvold løfter frem innholdsanalyse som en god metode for å analysere data i utdanningsforskning:

I lys av at kvalitativ innholdsanalyse ses innholdsanalyse både på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata (Cavanagh 1997) og som en systematisk tilnærming til å klassifisere og identifisere temaer eller mønstre i dataene (Berg & Lune 2012; Hsieh & Shannon 2005)(ibid, s. 137).

Det finnes mange ulike tilnærminger til kvalitativ innholdsanalyse. Faulkanger og Mosvold (2014) deler de inn i tre hovedkategorier; Summativ innholdsanalyse, Konvensjonell innholdsanalyse og teoridrevet innholdsanalyse (ibid, s. 130). I *summativ innholdsanalyse* tar man utgangspunkt i hvordan ord eller innhold forekommer i en tekst. Man kan for eksempel registrere hvor ofte bestemt ord forekommer i teksten, eller hvilke temaer som informantene synes å være opptatt av. I *konvensjonell innholdsanalyse* blir kategorier for koding utviklet induktivt fra empirien, og blir brukt der hensikten er å beskrive et fenomen for å forstå det bedre (Faulkanger og Mosvold, 2014). Denne analysen kan ta utgangspunkt i hele transkripsjonen eller utdrag basert på summative analyser. Den siste tilnærmingen, *teoridrevet analyse*, drives av en deduktiv kategorisering av data med utgangspunkt i eksisterende teorier (ibid). I min undersøkelse valgte jeg en kombinasjon av de tre analysetilnærmingene.

Analyseprosessen

Jeg vil nå videre beskrive hvordan jeg gikk frem når jeg bearbeidet og analyserte den innsamlede informasjon.

Transkripsjon av intervju

Transkripsjon av intervju innebærer en transformasjon fra talespråk til skriftspråk:

Forsøk på ordrette intervju-transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje hverken er dekkende for den muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil (Kvaale og Brinkmann, 2009, s. 1879).

I min undersøkelse var hovedfokuset å gjengi innholdet og meningen i det som ble sagt. Jeg fokuserte derfor først og fremst på å gjengi ordrett alt som ble sagt. Enkelte utsagn valgte jeg å skrive noe om, slik at det ble lettere å forstå, for eksempelvis der det ble mye stotring, gjentakelser, bisetninger og nøling.

Den største utfordringen i dette arbeidet var å skrive ned samtalen på en meningsfull måte i de sekvensene hvor samtalen var engasjert og flere var involvert.

Transkripsjonene fra lærenes intervju/samtale ble returnert i sin helhet for godkjenning. For gruppeintervjuene ble de sitatene som skulle brukes i avhandlingen returnert for godkjenning.

Informantene fikk en individuell kode i form av en bokstav, og en gruppekode (se tabell 2 og 3 s.).

Videotranskripsjon

Å transkribere videoopptak vil si å skrive ned verbale utsagn og overføre nonverbal adferd til tekst (Bjørndal, 2002, s. 88). En transkripsjon skal gjengi det som sier og gjøres i situasjonen. Bjørndal (ibid) mener at det å transkribere videoopptak, fører til at du får en bedre oversikt over kommunikasjonen i situasjonen og at man lettere ser mønstre i handlinger. Videre mener Bjørndal at en slik transkripsjon gjør din egen praksis lettere tilgjengelig for refleksjon:

Gjennom å arbeide på slike måter, der transkriptet gjør praksis svært tilgjengelige for blikket ditt, kan du få et ekstremt godt grunnlag for refleksjon over praksis. Sannsynligvis vil du da se vesentlige momenter de ellers hadde oversett (Bjørndal, 2002, s. 88).

På bakgrunn av slike argumenter, valgte jeg å transkribere videoopptakene. Jeg startet prosessen med å se gjennom opptakene flere ganger samtidig som jeg noterte meg interessante hendelser og tidfestet disse. Med unntak av opptakene av konsertene, lagde jeg en beskrivende tekst hvor det jeg anså som viktige hendelser i timen, som for eksempel hva læreren sa og hvordan læreren instruerte og hvilke oppgaver og aktiviteter som ble utført. Det var veldig tidkrevende, men prosessen med å registrere og skrive ned det jeg så var også lærerikt for meg. I den langsomme prosessen fikk jeg tid til å reflektere over hendelser, verbal og nonverbal kommunikasjon, og på den måten fikk med meg flere detaljer enn en mer stikkordsregistrering hadde gitt. Dessuten gav dette meg skriftlig dokumentasjon som hjalp meg i det videre analysearbeidet. Den skrevne teksten gjorde det lett å notere stikkord og refleksjoner i analysearbeidet. I selve resultatpresentasjonen kunne jeg også hente frem fullstendige beskrivelser av viktige hendelser.

Som i transkripsjon av intervju, ligger det også en utfordring i det å gjengi skriftlig en «live» situasjon. Oversettelsen til en språklig tekst utelukker en fullstendig gjengivelse (Rønholt, 2003). Hva som observeres og hva som registreres avhenger også av forskerens fokus og interesse. En transkripsjon av videoopptak gir derfor ingen garanti for en objektiv og korrekt gjengivelse av en situasjon.

KODING OG KATEGORISERING

Den innledende analysen startet med en gjennomgang av empiri. Fremgangsmåtene for kategorisering av informasjonen fra henholdsvis intervju og videoobservasjon fulgte omtrentlig samme fremgangsmåte fra en åpen tilnærming til datamaterialet, hvor interessante ord, temaer og hendelser ble markert. Ved gjentatte gjennomlesninger av de transkriberte intervjuene, markerte jeg utsnitt av teksten som jeg mente hadde relevans og mening i forhold til problemstillingen. På samme måte markerte jeg nøkkelhendelser under gjennomsynet av videoene som jeg mente gav viktig og troverdig beskrivelser av det som foregikk i undervisningen. Dette er i tråd med en innledende fase av kvalitativ

analyse der man i et første møte mellom forsker og empiri noterer ideer, spørsmål og kommentarer ved gjennomlesninger. I følge Merriam (2010) starter man i denne fasen med en søken etter regelmessigheter og mønstre som siden kan omformes til kategorier. Merriam (ibid) henviser til Lincoln og Cuba (1985) som mener at man videre skal forsøke og finne informasjonenheter som både er relevant og interessant for studien. Disse enhetene kan handle om hvem, hva, hvor eller være knyttet til tema eller begrep som er utviklet i etterkant (Merriam, 2010). I denne fasen markerte jeg i første omgang temaer som jeg mente var interessante å fokusere på videre i analysen. Jeg anla også en summativ analysestrategi, der jeg merket meg utsagn og temaer forekom ofte i de transkriberte intervjuene. Utdrag fra utsagn som kunne sies å representere viktig nøkkelinformasjon ble klippet ut og samlet i et nytt analysedokument. En slik prosess kan også koples til såkalt *meningsfortetning*, hvor den opprinnelige meningen blir gjengitt med færre ord (Kvaale og Brinkmann, 2009).

I neste fase ble markert informasjon kodet og plassert i kategorier. Denne kategoriseringen tok utgangspunkt i kategorier basert på forforståelse og teori. I min analyse falt informasjonen i første omgang inn i kategorier som fortalte noe om elevene, om lærerne, om JS organisering, om innhold/aktiviteter/ arbeidsmåter, læringsmiljø, og resultater (se vedlegg). Noen av disse kategoriene hadde jeg med meg som en del av forskningsspørsmålene. Andre kategorier utviklet seg i underveis i tolknings- og analyseprosessen. For eksempel kjente jeg etter hvert at begrepet *læringsrom* kunne være beskrivende for en del av den informasjonen som kom frem i intervjuene.

I den videre analysen gikk jeg så gjennom den sorterte og kategoriserte teksten og forøkte å ordne informasjonen etter Heimann & Schultz modellen. Temaer og kategorier som jeg mente betinget undervisning eller læring fikk merkelapper betingelsesområdet, beskrivelser som sa noe om fremgangsmåter eller innholdet i undervisningen ble plassert i beslutningsområdet. Resultater som kunne sees på som en konsekvens av betingelser og beslutninger ble beskrevet under konsekvensområdet.

3.8 VURDERING AV STUDIENS KVALITET

Kvaliteten I forskningsstadier vurderes ofte med begrep som validitet og reliabilitet. Validitet handler om resultatenes troverdighet og reliabilitet handler om målesikkerhet. I kvalitative studier er det problematisk å bruke disse begrepene. Jeg har derfor valgt å vurdere min studie opp mot tre av Lincoln og Cubas kriterier: troverdighet, pålitelighet og bekreftbarhet (Vedeler, 2000).

VURDERING AV STUDIENS TROVERDIGHET OG OVERFØRBARHET

Med troverdighet menes at man må vurdere om undersøkelsen er utført slik at man kan være sikker på at mennesker og situasjoner er beskrevet korrekt. I følge Vedeler (2000) kan slik troverdighet sikres

på forskjellige måter; det kan sikres gjennom vedvarende involvering, vedvarende observasjoner, triangulering og kollegadrøftinger.

Jeg vurderer at min erfaring, kompetanse og tilknytning til feltet, kan tolkes som en styrke og en svakhet i denne vurderingen. På den ene siden, er det en styrke at jeg har den nødvendige kulturkompetanse til å forstå hva som blir observert og til å finne mening i data som belyser problemstillingen. På den annen side, kan det være en svakhet at jeg kommer inn feltet med forutinntatte meninger – at jeg ser det jeg vil se.

Dette har jeg forsøkt å unngå med kildetriangulering. Det kan bety å kryssjekke informasjon fra flere kilder, for eksempel observasjonsdata med intervjudata. Det kan bety å sammenlikne perspektiver til mennesker som ser på fenomenet fra ulike ståsteder for eksempel foreldrene syn og elevenes syn (Vedeler, 2000).

I resultatutviklingen har jeg vektlagt funn hvor jeg har funnet sammenfall i intervjuutsagn og beskrivelser fra observasjoner eller dokumenter. I det analytiske arbeidet, gjengi sitater fra intervjuene og beskrivelser fra videoobservasjonene. Dette for å understøtte mine funn. Jeg har lagt vekt på at informantens stemme skulle integreres i den skriftlige fremstillingen, for med dette å kunne løfte frem deltakernes egne perspektiv.

VURDERING AV STUDIENS PÅLITELIGHET OG BEKREFTBARHET

En vurdering av studiens pålitelighet og bekreftbarhet dokumenteres ved å redegjøre grundig for forskningsprosessen, analysestrategier og resultatutvikling. I kvalitative studier er forskeren på mange måter selv måleinstrumentet. I dette perspektivet blir forskerens egenskaper som forsker, viktig å vurdere kritisk. Dette handler også om etiske vurderinger. I retningslinjene fra De forskningsetiske komiteene (NESH, 2016) står det:

Det ligger derfor i den kvalitative forskningstradisjonen klare forventninger om at forskeren er seg bevisst og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved ulike forskerroller. Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet.

I avsnittet om min egen rolle har jeg har jeg forsøkt å klargjøre min egen forforståelse og synliggjøre subjektive teorier og antakelser som vil påvirke tolkning, analyse og resultater. Videre har jeg redegjort for styrker og svakheter ved meg selv i observatørrollen, og som intervjuer og min rolle som fullstendig deltaker. Selv om det er vanskelig å være klar over alle sine forforståelser og mulige

svakheter, har jeg så godt jeg har kunne forsøkt å utviser en reflekstivt objektivitet (Kvaale og Brinkmann, 2009). Jeg har også forsøkt å redegjøre grundig for min egen forskningsprosess. På den annen side ser jeg at jeg valgt en forskningstilnærming som har medført at jeg har måttet sette meg inn i mange ulike metoder med tilhørende prosedyrer og strategier, knyttet til selve informasjonsinnsamlingen, tolkning og analyse. Min manglende erfaring og praksis på dette området, kan ha medført at kvaliteten på undersøkelsen har noen svakheter.

3.9 ETISKE BETRAKTNINGER

Kvalitativ forskning innebærer en forskningskontekst hvor mennesker og menneskelige prosesser er i fokus. I forskning hvor mennesker er involvert stilles det krav om at forskeren forholder seg til, og er bevisst etiske spørsmål under hele forskningsløpet (Postholm, 2010). Etiske prinsipper skal ikke sees på som regler som må følges, men bør gjennomsyre forskerens betraktninger og handlinger (ibid.)

Tradisjonelt er det fire etiske retningslinjer som en forsker må tenke gjennom i forbindelse med sin forskning; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvaale og Brinkmann, 2009). Disse vurderingene gjør seg gjeldene i på ulikt vis i de forskjellige forskningsfasene.

STARTFASEN

I tråd med disse retningslinjene startet mine etiske vurderinger med å sørge for at informantene fikk fylldig informasjon om den planlagte undersøkelsen; hva som var undersøkelsens tema og formålet med undersøkelsen. Kvaale og Brinkmann (2009) påpeker at undersøkelsens konsekvenser bør belyses, og at nytteverdien av å være med må være større enn påkjenningene. Det var derfor noe jeg måtte vurdere når jeg planla undersøkelsen. Videre var det viktig å informere om undersøkelsens varighet og hva det ville innebære å delta i undersøkelsen. Jeg valgte å holde et informasjonsmøte for alle foreldrene hvor jeg informerte om studiens hensikt, hvem som ville lese den, og om mulige konsekvenser av undersøkelsen. Deltakerne fikk også med seg denne informasjonen i skriftlig form hvor de også kunne undertegne en samtykkeerklæring (vedlegg..). I denne informasjonen understreket jeg at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Videre ble de informert om at deltakernes konfidensialitet ville bli ivarettatt gjennom anonymisering av informantene i transkripsjoner og rapport, og at alle lyd og videoopptak ville bli slettet etter endt informasjonsinnsamling

I slike forskningsprosjekter må det foreligge informert samtykke fra informantene. Informert samtykke innebærer at deltakerne skal bli informert om forskningsprosjektets hovedtrekk og formål. Videre innebærer det at deltakerne blir sikret anonymitet og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Foreldre og lærere ble informert om prosjektet høsten 2011, og de fikk samtidig forespørsel om å delta i den planlagte undersøkelsen. Alle som ble spurt var positive på sine barns og

egne vegne. Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og ble vurdert som tilfredsstillende. Tillatelse ble mottatt i januar 2012 (Vedlegg 1).

Etiske retningslinjer når barn er involvert

Når barn er involvert kreves det spesielle etiske refleksjoner.

I følge FN's barnekonvensjoner har barn fra 12 år rett til å delta i forskning. I forskning hvor barn er involvert argumenteres det vider med at de har kompetanse til å formidle troverdige kunnskap og at de har viktige bidrag å komme med om sine egne liv (NESH, 2016). I min undersøkelse var elevene i alder 3 til 14 år, hvor de 11 eldste ble invitert til gruppeintervju. Fordi barna ikke var myndige, måtte jeg innhente samtykke fra foreldrene til barna. I denne prosessen var det viktig for meg at barna også fikk informasjon om hva de ble med på. Jeg oppfordret derfor foreldrene til å snakke med barna hjemme om hva det ville innebære å bli med på undersøkelsen. I forhold til samtykke ved barns deltakelse må det være en balansegang mellom juridiske bestemmelser og barns kompetanse. I hovedregel er det foreldrene som må samtykke til barnas deltakelse og at barna deretter sier ja eller nei til å delta.

Med andre ord er det snakk om et samspill mellom samtykkekompetanse i juridisk forstand, barns forutsetninger for å samtykke på egne vegne og foresattes forståelse av at barns deltakelse i forskning kan være viktig og nyttig (NESH, 2016).

En diskusjon rundt konsekvenser av å være med på en undersøkelse er alltid viktig, og særlig når det gjelder barns medvirkning. Derfor var det viktig å snakke med elevene om at videofilming og intervjuer ville gi meg informasjon som kunne gjøre meg selv og andre til bedre lærere. På den andre siden var det viktig å vurdere eventuelle påkjenninger som jeg kunne påføre barna ved min videoobservasjon og intervjuing.

Etiske betraktninger under datainnsamlingen

Konsekvenser

I utredningen av eventuelle konsekvenser støtte jeg på flere problemstillinger som jeg reflekterte over. For barna måtte jeg vurdere om tilstedeværelsen av videokamera ville være forstyrrende og belastende og om de ville bli begrenset i sin væremåte. I praksis opplevde jeg ikke at det var noe problem i gruppetimene. Jeg fikk heller ingen tilbakemeldinger på at noen reagerte på dette. På de individuelle timene hvor jeg observerte en annen lærer og elever som ikke var mine, antar jeg at det kan ha vært noe belastende både for lærer og elev, selv om jeg ikke fikk noen direkte reaksjoner på dette. Om jeg hadde merket at elevene hadde blitt merkbart ukomfortable hadde jeg stoppet kamera umiddelbart.

I forhold til intervjuene med elevene, har jeg allerede påpekt noen forberedelser og tilpasninger som kunne gjøre elevene mer trygge og komfortable i situasjonen (gruppeintervju barn, s.). Blant annet passet jeg på å fortelle dem at ikke noe svar var rett eller galt, eller at de måtte være redde for å si noe som jeg kunne oppfatte som negativt. I praksis så ser jeg at det kanskje uansett ville være vanskelig for dem å uttrykke av lojalitetshensyn til meg som lærer. Det ser jeg på som en svakhet rundt min rolle som både lærer og forsker. Jeg forsøkte likevel å være sensitiv for om mulig å fange opp meninger som gikk i en kritisk retning. Noen av elevene var litt uenige i for eksempel repertoarvalg eller valg av vanskelighetsgrad på stykkene vi valgte, lengde på timene, hyppighet av konserter ol.

For lærerne var nok belastningen størst i det jeg ønsket at de skulle skrive logg fra timer, møter og planlegging i tillegg til å bli videofilmet i sin individuelle undervisning og gruppeundervisning. I tillegg ønsker jeg også deres medvirkning i den analytiske prosessen etterhvert som den skred frem. I praksis ble ikke deres medvirkning så stor i den analytiske prosessen som jeg hadde tenkte. Jeg fikk imidlertid deres innspill når analysen var nærmest slutført.

En etisk utfordring som jeg måtte tenke over i gruppeintervjuene, var taushetsplikten. I et tradisjonelt forskningsintervju vil en informant kunne føle seg tryggere på at det som blir sagt blir mellom intervjueren og informanten. I et gruppeintervju så kan det være mye mer følsomt, og man kan ikke være helt trygge på at noe som blir sagt i gruppeintervjuet ikke blir formidlet videre til personer utenfor gruppen. Dette er kanskje det største etiske problemet med gruppeintervjuer (Wibeck, 2010). Dette var noe jeg påpekte for alle i forkant av intervjuene, både til foreldrene og elevene. Likevel kan jeg ikke være sikker på at dette ikke skjedde.

Etiske vurderinger i analysering og rapportering

I det videre analytiske arbeidet er det viktig at forskeren ivaretar etiske aspekter i transkribering. Det er særlig viktig at deltakernes identitet blir beskyttet gjennom bruk av pseudonymer eller koder (Postholm, 2010). Særlig i forhold til de beskrivelser av elevene har jeg forsøkt å gjøre dem så anonyme som mulig, blant annet har jeg ikke referert til kjønn i beskrivelsene som blir presentert i resultatdelen. Noen elever har fått tallkoder og noen har fått en bokstav (se tabell...) I transkriberingen er det også viktig at sitater blir riktig gjengitt og at de er tro mot informantens utsagn. Jeg valgte som tidligere nevnt, å ikke sende hele transkripsjoner til gruppenes deltakere, med unntak av transkripsjonen av lærernes samtale. Alle sitat som er gjengitt har jeg sendt til de aktuelle informantene fått til gjennomsyn og med det fått mulighet til å komme med korrigeringer.

I analysen av videoene har jeg også forsøkt å utvise etiske ansvarlighet. I sekvenser som jeg vurderte til å kunne skade eller sette noen i et negativt lys, valgte jeg å ta bort fra videre tolkning og analyse. Dette var en avveining mot disse funnenes relevans og evt. skade for forskningsdeltakere.

4. RESULTATPRESENTASJON

I resultatpresentasjonen ønsker jeg å svare på første del av problemstillingen: *Hva kjennetegner strykeropplæringskonseptet Junior Strings?*

Dette vil jeg gjøre gjennom å beskrive faktorer som kjennetegner forutsetninger for undervisning og læring i JS, gjennom å beskrive sentrale kjennetegn ved mål, innhold, metoder og gjennom å løfte frem sentrale erfaringer som lærerne, elever og foreldre løftet frem i sine fortellinger.

Resultatene vil bli presentert og strukturert gjennom hjelp av Heimann og Schultz – modellens tre hovedområder betingelsesområdet, beslutningsområdet og konsekvensområdet. Fremstillingen i resultatdelen vil noen ganger omfatte gruppen som helhet. Andre ganger vil beskrivelsene omhandle enkeltgruppene, Andante, Allegro eller Vivace der det er naturlig. Tidvis vil det også komme skildringer fra de individuelle timene.

4.1 BETINGELSESOMRÅDET

I betingelsesområdet finner vi faktorer som påvirker og betinger undervisning og læring. I Heimann og Schultz modellen omfatter det de antropogene og sosiokulturelle forutsetninger. Her vil jeg plassere beskrivelser som jeg mener sier noe om elevenes og lærernes forutsetninger og betingelser som ligger i læringsmiljøet. Jeg vil i første rekke forsøke å illustrere elevgruppen som helhet. Det ikke min hensikt å gi en fullstendig beskrivelse av elevene på individuelt nivå, men jeg vil forsøke å trekke frem sider som viser individuelle forskjeller. Jeg vil likeledes beskrive karakteriske trekk som hos de aktuelle lærerne som kan forstås som felles kjennetegn.

Slik jeg ser det er sentrale sosiokulturelle forutsetninger den sosiale organiseringen, lærerne som team og foreldrene. Andre faktorer som også medregnes i betingelsesområdet er rammefaktorer som tidsressursen og undervisningens organisering. Jeg starter resultatbeskrivelsene med å redegjøre for relevant fakta som beskriver Junior Strings på et generelt grunnlag og fakta for den perioden som informasjonsinnsamlingen fant sted.

4.1.2 JUNIOR STRINGS - EN GENERELL BESKRIVELSE

Junior Strings er et privat initiativ, og slik sett har vi vært fri til å sette rammene for undervisningen. En viktig betingelse i rammefaktoren er tidsfaktoren, og organiseringen som kombinerer individuelle timer og gruppetimer. Når det gjelder tidsfaktoren, er de individuelle timene på 30 minutter for de yngste og 45 minutter for de eldste elevene. Gruppetimene for de yngste er på ca. en times varighet for to yngste gruppene, og halvannen time for de eldste. Ved fellessamlinger, konserter og prosjekter er undervisningen i lengre økter.

Alle de tre gruppene har hver sin hovedinstruktør. I de to yngste gruppene har vi alltid en akkompagnatør til stede på gruppetimene, og på alle nivåene er det nesten alltid en komplementerende og assisterende lærer til stede, slik at fiolin/bratsj og cellokompetansen er tilgjengelig på alle gruppetimene.

En viktig faktor i det pedagogiske opplegget er at nye yngre elever kommer inn og danner en selvstendig gruppe. Det vil si at allerede eksisterende grupper blir bestående av de samme elevene over lang tid. For eksempel har elevene i Vivace gruppen vært sammen siden de var 4-5 år gamle. Selv om dette er utgangspunktet for inndelingen i grupper, og vi i størst mulig grad forsøker å beholde gruppene konsistente og homogene, skjer det fra tid til annen at elever bytter fra den ene gruppen til den andre av nivåmessige eller aldersmessige hensyn. Et annet kjennetegn ved gruppens organisering er samspill, fellesprosjekter og konserter med grupperinger på tvers av gruppene.

Rekruttering

I JS rekrutteres nye elever fordi elever som allerede er medlemmer i JS, har søsken eller venner som i orkesteret. Gjennom årene har det vært en jevn tilstrømming av nye elever, ofte barn av kolleger eller kjente. I perioder hvor elevantallet har vært synkende, har vi vært mer aktive med å distribuere informasjon gjennom våre nettverk. Vi har til dags dato ikke operert med årlige annonser eller profesjonelle hjemmesider hvor interesserte foreldre og barn kan søke seg inn.

Junior Strings har også et styre som støtter lærerne i praktiske og administrative oppgaver. JS tilhører også et lokalt privat musikk institutt hvor elevene kan leie instrumenter, og der elevene og gruppene deltar på konserter.

4.1.3 JUNIOR STRINGS VÅREN 2012

Junior Strings bestod av 23 medlemmer i 2012, fordelt på 11 i Vivace, 6 i Allegro og 6 i Andante. Alle elevene hadde individuelle spilletimer. Andante hadde 6 gruppetimer og Allegro hadde 7 gruppetimer. Disse to yngste gruppene hadde en konsert i 17. mars, hvor Allegro blant annet fremførte en forenklet versjon av musikkspillet Peter og Ulven. Vivace gjennomførte 9 øvelser og hadde en konsert 18. mars, hvor elevene selv var involvert i planlegging og gjennomføring av konserten. I juni hadde hel Junior Strings en sommeravslutnings konsert med påfølgende sosialt samvær. De eldste elevene gjennomførte også en reise til Bergen hvor de spilte en liten konsert på Troldhaugen og møtte et venneorkester til musikalsk og sosial samvær. Her kommer en kort beskrivelse av de enkelte gruppene.

Andante

Andantegruppen bestod av seks elever i alderen tre til fem år, tre fiolinister og tre cellister. De fleste hadde begynt å spille noen måneder før jeg begynte med informasjonsinnsamlingen. Elevene hadde

tilpassede instrumenter i små størrelser. Nivåmessig var de på «pre-twinkle»² stadiet, dvs. at undervisningen dreide seg om basisarbeid som for eksempel å lære å holde instrumentet og buen på en ergonomisk riktig måte, innarbeide begreper og spille sanger på løse strenger.

I etterkant etter å ha studert videoene mer inngående, la jeg i større grad merke til hvordan de oppførte seg på timen, hva de mestret og hvordan forholdt seg til instruksjon og til de ulike aktivitetene. Det var forskjeller i hvordan elevene mestret ulike oppgaver, særlig i starten av semester. Det kunne eksempelvis være utfordringen med å treffe rett streng til rett tid, spille en rytme korrekt, eller å gå i takt med musikken. For det meste registrerte jeg elevene som engasjerte og aktive gjennom timen, og særlig de mer lekne læringsaktivitetene syntes å appellere til barna. Enkelte forholdt seg til dels passive, og observerte for det meste det som skjedde, uten selv å være aktivt med. Dette varierte i løpet av timen med den enkelte elev, og med hvilke elever det gjaldt.

Andre fremstod som litt sjenerte, og hadde det best på fanget til mamma eller pappa. Andre igjen var utadvendte, impulsive og kom med spontane innfall, som førte til tidvis avsporinger i timene. Jeg registrerte individuelle variasjoner i løpet av observasjonsperioden, selv om deltagerne naturlig kunne plasseres i en av de beskrevne hovedgrupperingene.

Allegro

I Allegrogruppen var elevene i alderen syv til ni år. De bestod av to cellister og fire fiolinister. Disse elevene hadde vært en del av læringsmiljøet i Junior Strings siden de var tre-fire år gamle. Gruppen var den samme, men fikk det nye navnet Allegro. Det nye navnet definerte at de hadde tatt steget opp et nivå. Teknisk var de nå i stand til å spille melodier i første posisjon, de behersket enkle strøkarer, og hadde begynt med enkel notelesning. Frem til nå hadde de spilt melodier unisont som gruppe, med klaverakkompagnement, eller flerstemt sammen med den eldste gruppen. Det var forskjeller blant elevene i denne gruppen både når det gjaldt de instrumentale ferdigheter og tempo i læringen. Noen behersket etter kort tid de ulike oppgavene på timen, mens andre trengte mer støtte og hjelp underveis.

Vivace

Det var ti elever i gruppen fordelt på tre cellister, to bratsjister og fem fiolinister. De var i alderen 11-14 år. De fleste av elevene hadde vært med siden oppstarten. Noen hadde kommet til litt senere, og noen

² Pre-twinkle er et begrep som kommer fra Suzukimetoden, som beskriver nivået og undervisning av grunnleggende ferdigheter som kommer før de kan spille den første melodien i Suzukibok 1, Twinkle, twinkle little star.

hadde gått til og fra som medlemmer av gruppen. Ferdighetsnivået i denne gruppen varierte, men samlet som gruppe kan man beskrive det tekniske og musikalske nivået som et mellomnivå, og for de mest kompetente som et viderekomment nivå. Et mellomnivå for en stryker innebærer normalt å beherske det å spille med ulike fingermønstre i ulike tonearter, posisjonsspill, vibrato, å kunne produsere god klang, beherske ulike strøkarter, kunne lese noter uten for mye fingeretning, forstå og spille med ulik dynamikk, beherske ulike tempi og tempovariasjoner som ritardando, og accelerando ol. De som var på et viderekomment nivå behersket disse ferdighetene mer flytende i tillegg til å ha et høyere teknisk nivå. Strykeorkestersamspill med tradisjonelle flerstemte komposisjoner var en viktig del av innholdet på timene. I analysen av intervjuene i denne gruppen, kom det også frem nyanser hos elevene i forhold til interesse, innstilling til øving og i forhold til generell motivasjon.

B: Siden når alle kan det bedre, så blir det mye finere, selve klangen fra hele orkesteret samla da, da blir det i hvert fall for mye mer motiverende å spille, når man høre at det blir noe skikkelig bra ut av det (E1).

L: Jeg får mye mer ut av å øve med orkester og sånn enn bare å øve selv - grunnen til at jeg spiller, spiller sånn som jeg gjør nå - er at jeg spiller på en del seminarer og sånn, så å øve uten orkester hadde vært den musikalske død omtrent.. (E1)

M: Det er jo ganske kjedelig å øve [...] man øver veldig mye fordi foreldrene maser (E1).

Enkelte, slik som B, virker interessert og motivert av det musikalske resultatet. L og M er ikke så interessert i å øve, men trekker likevel frem orkesteret som en motivasjonsfaktor i øvingen.

Elevene uttrykte også forskjellige syn på vanskelighetsgraden på de stykkene som lærerne valgte. Noen er mer ambisiøse og vil ha vanskeligere stykker, mens andre igjen ikke var så opptatt av det. Her er utdrag fra en dialog om vanskelighetsgrad i repertoaret.

B: Egentlig så tenkte jeg kanskje på en måte ... Nå skal jeg være skikkelig på tvers av deg (henvender seg til en av de andre elevene) - at vi kunne høyne vanskelighetsgraden på en måte da [...] (ja og nei kommentarer i bakgrunnen), og prøve å gjøre det litt sånn mer utfordrende enn det er nå ,også litt mindre mas om pauser, for det er det ganske mye av.. (fnis , latter...)

I: Jeg syns stykkene er greie., ja de kunne kanskje vært litt vanskeligere..

M: Joda, stykkene det kunne vel vært vanskeligere, men det er ikke noe sånn must for meg. (E1)

Dette peker på, slik jeg tolker det, om ulike interessenivåer. Noen er opptatte av å spille avanserte stykker som de er stolte av. De vil øve mer og ha kortere pauser fordi det er gøy mestre nye utfordringer. De er mer opptatt av det klingende resultatet. Andre uttrykker derimot at det ikke er så gøy å øve, og det ikke er nødvendig med vanskeligere stykker og lengre øvelser. Elevene hadde også ulike øvingsrutiner, øvingsmengder og oppfatning av hva som var mye og lite øving. En av elevene beskrev at hun øvde 45 minutter hver dag, og var misfornøyd med det, mens en annen var fornøyd med å øve fire ganger i uka. Andre igjen fortalte at øvingen varierte i perioder, og at det av og til var et ork, og at foreldrene måtte mase på dem for å få dem til å øve.

Elevene kan beskrives med ulike individuelle emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger, slike lærer E også uttrykker det.

E: [...] vi har barn med alle mulige forutsetninger, og også veldig varierende innsats og veldig varierende musikksmak og ambisjonsnivå [...](L)

Med disse beskrivelsene har jeg forsøkt å gi et lite inntrykk av alle Junior Strings' tre grupper slik de fremstod i den perioden informasjonsinnsamlingen foregikk. I den grad det går an å sammenfatte elevforutsetningene vil jeg peke på at det er en ensartethet og homogenitet i alder og nivå for alle tre grupper hver for seg, men med en variasjon når det gjelder grad av beherskelse av lærestoffet og læringsaktiviteter. Resultatene peker også på ulike utviklingsrelaterte variasjoner når det gjelder, fysiske, motoriske og kognitive forutsetninger hos elevene. Videre er det grunn til å merke seg variasjoner i emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger.

4.1.4 FORUTSETNINGER I LÆRINGSMILJØET

Lærerforutsetninger

Som jeg innledningsvis nevnte i dette kapitlet, medtenkes lærerne i betingelsesområdet. I en undervisningskontekst som JS representerer, er det også naturlig å trekke frem faktorer som kjennetegner lærerne individuelt og som team. Sentrale læreforutsetninger som utkrystalliserte seg i analysen av i Junior Strings' undervisningskontekst, var lærernes musikkpedagogiske kompetanse og personlige egenskaper, deres musikkfilosofiske ståsted, og forutsetninger knyttet til lærerne som team.

Musikkpedagogisk kompetanse

Lærerteamet i Junior Strings består av en fiolinlærer, en pianist/komponist og undertegnede som cellolærer. I tillegg samarbeider vi med en fiolinpedagog med professorkompetanse, som beriker oss med perspektiver, og som har en kontaktflate mot det profesjonelle musikklivet. Den grunnleggende utøvende og musikkpedagogiske kompetansen kjernen i lærernes faglige ressurser. Videre vil jeg

fremheve ulike supplerende musikkpedagogiske kvalifikasjoner innen musikkpedagogiske retninger som Suzukimetoden og Dalcroze rytmikk.

Hver for oss representerer vi ulike miljøer, med hver våre spesialfelter pedagogisk og som utøvere. Vi kommer alle tre fra høgskolestudier i musikk, men fra ulike institusjoner. Utover dette bærer vi med oss ulik faglig balast, som en av lærerne sier det her:

E: Sånn som du har jo studert Suzukimetoden, og når du bruker den, så lærer vi av det også (L).

N: og jeg har jo litt sånn Dalcroze kurs.. også har vi sammen prøvd ut litt sammen i rytmikk også og observert andre som driver med rytmikk (L).

Alle tre er også aktive utøvere ved siden av, og det perspektivet dras også inn i det pedagogiske konseptet mener E.

E: Ja også er vi jo glad i å spille alle sammen også, så vi skaper jo litt levende musikk rundt oss også på et litt høyere nivå, den kombinasjonen av kunnskap synes jeg er veldig fruktbar da for elevene (L).

Dette var også noe som foreldrene beskrev.

T: Men det er vel det dere er flinke til tenker jeg, pakke det inn så det blir noe mer [...] de enkle tingene blir til noe mer; når de spiller *Sara gynger* eller noe helt enkelt, løfter dere det inn i noe som er større. Erfaringen av det estetiske er viktig, tenker jeg (F1).

N, pianisten, er også utdannet komponist, og har med det brakt inn et kreativt fokus i undervisningen. Ved hjelp av hans kompetanse, har vi gjennomført flere komposisjonsprosjekter for alle elevene i JS. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet som presenterer JS ulike metoder.

Våre yngste grupper har alltid akkompagnement på sine timer. Det skaper en musikalsk helhet og er derfor en viktig forutsetning for de musikalske øyeblikkene som oppstår i undervisningen.

Lærerteamet

Lærerne som et velfungerende team, synes å være en faktor av betydning for gruppens utvikling, og det er naturlig å medtenke det som en betingelse for undervisningen. Flere av foreldrene trakk frem kombinasjonen av egenskaper og det tette samarbeidet mellom lærerne. De fremhevet også at lærerne hadde forskjellige egenskaper som utfylte hverandre.

O: Jeg synes jo at dere er et helt spesielt trekløver, N, E og deg - dere utfyller hverandre utrolig, dere tre, det synes jeg, altså N med de egenskapene han har, som alltid kan komme hva som helst, som alltid er på plass [...] og da med deg og E på hvert sitt instrument [...] og at det er gjennomtenkt og planlagt når dere møtes og når det er øvelser (F 2).

C: Jeg sitter også og tenker det at uansett – at om du hadde puttet JS sammen med tre andre i Horten eller et annet sted, så er det ikke sikkert at man hadde skapt det samme, fordi det har noe med dere tre å gjøre, det føler jeg og at det er noe sånn lim- dere utfyller hverandre veldig (F3).

Et godt samarbeid er momenter som foreldrene nevner i sine uttalelser. I perioden med informasjonsinnsamling, loggførte lærerne fra møter og telefonsamtaler. Denne dokumentasjonen beskriver en kontinuerlig informasjonsflyt, der lærerne oppdaterte hverandre på hva som hadde skjedd på forrige gruppeøvelse, eller på forrige individuelle time. Oppdateringen berørte også hva den enkelte læreren hadde tenkt å gjøre på den neste gruppeøvelsen, og vi samtalte om praktiske anliggende i kommende aktiviteter.

Felles forståelse

Selv om vi er tre forskjellige personligheter, og kommer fra litt forskjellige miljøer med egne spesialfelter, har vi også tangerende kompetanse og verdier som kan danne grunnlag for en felles forståelse. Pianisten vår uttrykker det slik:

Så i blant oss lærere så er det ikke bare en felles forståelse for hvordan det er best å undervise, men det er også en del felles ønsker - noe er viktigere å utvikle enn annet. For meg i hvert fall så er det, synes jeg - tror vi er enige om det, utrolig verdifullt for alle sammen med det samspillet, og det å ha et vidt, altså bredt vidtfavnende musikkssyn, og at det er det vi ønsker å undervise i (L).

N kommer her inn på temaer og et tankemessig fellesskap. Under samtalen reflekterte vi på hver vår måte over temaer som fortalte noe om hva vi synes er viktig å formidle i undervisningen. Det var temaer som handlet om en bevissthet rundt flere perspektiver som vi ønsket å formidle i undervisningen.

E:[...] Og så synes jeg at vi, gjennom den dialogen vi har hatt, så har vi klart å trekke inn mange perspektiver i undervisningen vår (L).

HSH: [...] vi prøver jo å tenke at vi vil så frø på mange felter samtidig at, at vi skal ha med rytmisk trening, og gehørstrening - altså lære seg på gehør, og litt med uttrykk og bevegelse og sceneopptreden; det å kunne stå frem litt etter litt i en gruppe for eksempel (L).

Lærer E løfter frem betydningen av å stimulere og utvikle av evnen til å lytte og reflektere, spille og leke seg med musikken.

E: Ja, Og hvis man først tenker, som lærer, hva er det jeg syns er viktig- så er jo det 100 ting man syns er viktig som lærer, og mange av de tingene som er viktig, syns jeg vi har klart å realisere, og vi har klart å binde det sammen, sånn at jeg føler at vi klarer å formidle til elevene mye av det som har med musikk å gjøre. Jeg føler at de får en musikalsk utdanning som både, som både gjøre at de er flinke til å spille, at de lytter til hverandre og at de reflekterer over musikken, og leke seg med musikken. (L)

E: Ja, og at man på en måte skal komme fort til musikkopplevelsen, tenker jeg, ikke bare en enkel melodi, men en melodi med et uttrykk i før man for eksempel for eksempel har skjønt notene eller har lært begrepene eller lært teorien bak det hele. Det tror jeg er veldig avgjørende for å få dem med oss (L).

Å ha fokus på det musikalske og gi elevene gode musikkopplevelser helt fra starten av et musikalske utviklingsløp, er viktig, mener lærer E. Et musikalsk perspektiv kombinert med kreativitet og en instrumentalfaglig plattform som favner et vidt perspektiv, synes å romme noen karakteristikk som kjennetegner lærerne som team.

Foreldrene

Mange av foreldrene i Junior Strings er musikere selv, eller har et nært forhold til musikk. Dette bidrar til at interessen og engasjementet fra foreldrene blir større enn om de ikke hadde hatt musikkbakgrunn. En av foreldrene mente at dette var et tydelig kjennetegn for JS.

O: jeg tenker jo først og fremst at dette har blitt et tilbud til de barna som har veldig interesserte foreldre da, ikke sant, vi har et ganske nært forhold til musikk [...] det tror jeg kanskje ikke du finner i et skolekorps eller et vanlig kulturskoleorkester eller sånn [...]så det er det første jeg tenker på da at det skiller seg ut på den måten (F 2).

Andre igjen mener at dette medfører en ensartethet i foreldregruppene som påvirker engasjement og progresjonen i gruppen.

R: [...] og det med at det for så vidt er en ensartethet interesse hos foreldrene gjør at progresjonen og engasjementet blir litt annerledes enn det kanskje kan være i en kulturskolekontekst for eksempel (F2).

Dette engasjementet kom til uttrykk på flere måter. De fleste trakk frem den praktiske tilretteleggingen, slik som transport til aktiviteten, og hjelp og støtte i øvingen. Foreldrene i gruppen snakket engasjert om dette temaet, og det kom frem ulike erfaringer og meninger. Enkelte var opptatt av å oppmuntre barna til å øve og lyktes med det, mens andre syntes det var vanskelig å få barnet til å øve. Noen påstod at de ikke trengte å mase, og opplevde barna som selvgående. De fleste mente imidlertid at de måtte pushe litt på og minne barna på øvingen, og viste til ulike måter å oppmuntre på.

R: [...]det er klart at alt det praktiske det fikser man jo, det er tilretteleggingen, men jeg tenker at det er viktig å være med selv, altså sette seg ned og spørre: «kan ikke du spille litt for meg nå?» (F2).

De av foreldrene som var musikere, nevnte også at det kunne være en god hjelp i å akkompagnere når barna øvde, og at det kunne gjøre øvingsstunden mer positiv og lystbetont. Begrepene engasjement og interesse kan karakterisere foreldrenes innsats i JS. De viste også et faglig engasjement og kom også med kritiske innvendinger og spørsmål i flere av teamene som ble diskutert. Forelder T mente for eksempel at vi burde introdusere notenavn mye tidligere:

T:Jeg fatter og begriper ikke at de ikke lærer notenavn? Jeg skjønner at man ikke begynner der, og jeg skjønner at man leker mye rundt, men at det ikke kan snikes inn i? Barn tar det så fort, og hvorfor ikke bare dytt det inn underveis? Dere kan for eksempel si: «spill den G'en», så trenger ikke elevene å si at det heter G, men de skjønner det etter hvert (F1).

En annen forelder savnet å få en tydeligere informasjon om faglig opplegg og progresjon for å kunne være en bedre støtte for sine barn hjemme i øvingen.

N: Jeg hører jo at de kan både helnoter og halvnoter, men jeg etterlyser mer bevisstgjøring på hva de kan kanskje? Gjennom de permene, er det jo meningen at de skal krysse av for om de kan den og den rytmen, vite hva crescendo osv. Kanskje dere kunne sjekke med elevene om de faktisk behersker og forstår det de faktisk lærer, for å bevisstgjøre sin egen læring (F3).

Diskusjonen omkring repertoar var også noe som engasjerte både elever og foreldre. Både valg av repertoar og oppbygging av et kjernerepertoar. Forelder O uttrykker et savn etter enda mer samspill på tvers av gruppene, og støttes i dette av forelder R:

O: det er kanskje noe jeg savner mest med JS nå da (...)at de i enda større grad kan være med de største, og at et slikt samspill kan være mere i faste rammer. Kanskje vi kunne ha 25 låter som kan utgjøre et kjernerepertoar og at disse 25 låtene kan elevene spille fra de starter fra 4 år til de er 10 år? Jeg savner et mer tydelig løp på repertoaret. (F2).

R: Ja, man kunne ha et kjernerepertoar, og slik at hver gruppe har sin stemme. I tillegg må hver ha sin del som er deres utfordring innen for det melodiske ikke sant, for de må sjøl også oppleve mestring på melodi (F2).

Foreldrene påpeker her interessante problemstillinger og områder som lærerne kan ta med seg i evaluering og planlegging og videre utvikling av Junior Strings, og det viser også at de innehar et engasjement og faglig interesse for det arbeidet som gjøres i JS. Det mener også lærer E, som også trekker frem at felles bekjenskaper og interesser mellom foreldrene og lærerne i JS preger samholdet i JS.

E: a så har vi på en måte blitt en familie i JS også. Jeg føler jo at vi på en måte er ganske samkjørte med foreldrene. Mange av foreldrene er vi på mange måter venner med og har en dialog med på godt og vondt, en del av foreldrene er veldig engasjerte og har sterke meninger og synspunkter. Det er en del folk som vi har som kolleger delvis, og en del foreldre har en del musikkompetanse – og jeg syns jo at det også preger oss, også det at foreldrene kjenner hverandre. (L).

Lærerne diskuterte også om dette foreldreengasjementet skyldtes det faktum at elevene begynner når de er helt små og derfor blir naturlig trukket inn i undervisningen gjennom sin deltakelse på spilletimer og gruppetimer.

N: jeg tror det er viktigste i denne diskusjonen er at gruppene etableres når barna er små og at forelder skal være til stede da engasjeres gjennom det. (L).

Felles engasjement rundt konserter, turer og andre aktiviteter hvor foreldrene tid til å være sammen, og mulighet til å dele felles opplevelser sammen med andre foreldre, lærere og elever, kan også være medvirkende til å skape et godt samhold.

4.2 BESLUTNINGSSOMRÅDET

Som beskrevet i teoridelen representerer intensjoner, de visjoner og mål man har for undervisningen, og besvarer spørsmålet om hva som er hensikten med undervisningen. Innhold blir kategorien der jeg

beskriver lærestoff og læringsaktiviteter, slik jeg har redegjort for i teoridelen. Metoder beskriver de fremgangsmåter læreren benytter i formidlingen av undervisningens innhold. Beskrivelser som omhandler undervisningens innhold og aktiviteter, bygger for det meste på videoobservasjonene. Disse beskrivelsene vil bli supplert og fargelagt av informantenes utsagn.

4.2.1 INTENSJONER

Overordnede intensjoner

For å beskrive hva som kjennetegner mål og intensjoner i JS' strykeropplæringskonsept, gjør jeg et lite tilbakeblikk til 2004, da det hele startet. Den utforming undervisningen har i dag, både i forhold til de mål vi setter oss, hvordan vi organiserer undervisningen, planlegger innholdet, og hvordan vi underviser, har rot i hvordan vi tenkte da vi etablerte vårt konsept. Da Junior Strings ble etablert, nedfelte vi noen spesifikke momenter som vår undervisning og aktiviteter skulle være tuftet på. Den overordnede visjonen var talentutvikling gjennom fellesskap og spilleglede. Dette skulle gjennomføres med tidlig start, ukentlige spilletimer, regelmessige gruppetimer med vekt på kreativ musikalsk lek og foreldredeltakelse, samt et trygt og godt sosialt fellesskap (Figur 2).



Figur 2: Formål Junior Strings

Gjennom disse ordene fikk Junior Strings sin planmessige utforming. Elevene begynte i tidlig alder, de yngste allerede fra 3 års alderen. Gruppetimene ble arenaen for det sosiale fellesskapet der undervisningen fikk en leken stil og form (i starten hadde vi bare små elever), og hvor foreldrene var deltagende. I tillegg hadde vi hvert år flere sosiale arrangementer; juleavslutninger, sommeravslutninger og ikke minst turer der alle foreldre, barn og lærere var med. Jeg synes det er relevant å se dette som et bakteppe, når jeg redegjør for de kjennetegn som handler om mål og intensjoner.

Elevsyn

I teoridelen redegjorde jeg for ulike måter å definere talent på, der man ser på talent som noe medfødt på den ene siden av et kontinuum, og på den andre siden noe som alle kan utvikle i et stimulerende musikalsk miljø. Antakelig vis er vi ganske nærme den siste måten å forstå talent på i formuleringen «talentutvikling gjennom fellesskap og spilleglede».

I: Det er jo viktig å tilpasse nivået, slik at alle kan være med og at det blir fint til slutt, sånn at alle føler at de mestrer. Det syns jeg dere har gjort veldig bra, og da tenker jeg at det kanskje er det at barna er fornøyde, at de får til, og at det er mestringsfølelse og så kommer de sammen med andre barn, får de til noe fint sammen, og så har de det hyggelig og så opplever de noe positivt gjennom dette (F1).

En undervisning som fokuserer på at alle elever i en gruppe bør føle mestring, peker på et positivt elevsyn. Et positivt elevsyn innebærer i hovedtrekk, slik jeg ser det, at man har tro på eleven, at alle elever kan lære og at alle elever skal bli sett og hørt. Tilpasning og omtanke for hver elev i gruppen, var noe flere foreldre trakk frem som en kvalitet ved lærernes undervisning.

A: Det som er fint er at dere har både enkelttimer og gruppetimer. Derfor kjenner dere svakhetene og til elevene, og dere kjenner styrkene deres. Det er vel det som skaper trygghet og som kan få dem ut på en mestringsarena veldig raskt. For dere vet hvor de trenger et puff, og dere vet hvor dere skal slakke av for at det ikke skal bli for voldsomt. I andre samspillsgrupper og orkestre hvor man ikke kjenner eleven så godt, er det kanskje lett for at man pusher for mye eller ligger litt bakpå (F3).

Intensjonene farges, slik jeg tolker det av et positivt elevsyn, en intensjon om å skape en god atmosfære, visjoner om en positiv utvikling for alle deltagere, og et ønske om godt sosialt fellesskap.

Underliggende undervisningsprinsipper

I det foregående presenterte jeg JS' mål og visjoner for undervisningen, der talentutvikling, spilleglede, kreativ musikalsk lek og sosialt fellesskap var noen av nøkkelordene. Dette er føringer fra noen underliggende undervisningsprinsipper som gir arbeidet retning. En av lærerne beskriver et av JS' prinsipper på denne måten:

E: [...] det er jo nettopp det jeg føler med andre orkestre da at veien hele tiden blir til mens vi går, mens i JS så har vi noen prinsipper som vi jobber utfra [...] jeg tenker f.eks. at noe av det som ligger til grunn for det vi driver med på da, er litt sånn musikklek og rytmikklek og improvisatorisk gehørspill som vi driver på med fra de er små, og som gjennom det forsøker å inspirerer elevene til å ha et litt lekent forhold til musikken. Dette gir dem større uttryksmuligheter og ikke minst innlevelse i musikken (...) Å jobbe på den måten det føler jeg gir arbeidet en retning uansett (L).

Intensjonen om et lekent og kreativt læringsmiljø, gir føringer til aktiviteter der gehørspill, rytmikklek, musikklek og improvisasjon står sentralt. Underliggende prinsipper får også føringer for den praktiske og organisatoriske utformingen. Intensjonene om et sosialt fellesskap og en gehørbasert og leken tilnærmingen vil nødvendigvis innebære en eller annen form for gruppeorganisering slik jeg ser det.

4.2.2 MÅL I JS

I tillegg til JS intensjoner og retningsgivende underliggende undervisningsprinsipper kjennetegnes målene i JS av noen ulike type målsettinger som inkluderer fagmål og dernest praktiske mål som store og små konserter og diverse prosjekter og turer.

Innholdet og målene for hvert år blir valgt med bakgrunn i en oppsummering av året som har gått, og på bakgrunn av observasjoner lærerne har hatt gjennom året. Nye oppgaver skreddersys etter de behov den aktuelle gruppen har. Sammen med en overordnet intensjon for elevenes utvikling, gjør lærerne seg tanker om hva elevene har behov for å fokusere ekstra på. I en slik setting kan man si at læringsmålene for de enkelte gruppene, vil variere år for år. Når Allegrogruppen når det nivået som Vivace har representert, har gruppen andre fortrinn eller utfordringer som lærerne vil måtte fokusere på.

Musikkpermen

Målene for året som lærerne setter for elevene i JS, handler om detaljerte og instrumentspesifikke mål i tillegg til supplerende utvalgte fokusområder som for eksempel konsertforberedelse eller komposisjon. Målsetting om planmessig og bevisst å favne musikkundervisningens mange felt og inkludere disse i undervisningen, illustreres gjennom det innhold som er konkretisert i permer som elevene får utdelt hvert år. Innholdet er delt inn i ulike ferdighetsområder, som lærerne har valgt som mål for gruppene for hvert enkelt år. Det kan være mål for utvikling av venstrehåndsferdigheter som ulike fingermønstre, intonasjon og posisjonsspill. Det kan være ferdigheter knyttet til bueføring som å etablere et ergonomisk godt buegrep, produsere en god klang, eller lære ulike strøkarter.

En del av innholdet i JS timer har et *teoretisk fokus*, som for eksempel notelesning, noteskriving, innlæring av musikkuttrykk og dynamiske foredragstegn etc. I en Andante perm består det teoretiske innholdet ulike rytmer, med tilhørende rytmetekster: Epler og pærer (tilhørende illustrasjon av en firedel, to åttendeler, to firedeler) og andre lignende rytmetekster. Den inneholder for eksempel notetegningsoppgaver, og noteark med notene til strengene (for cellister: C, G, D,A). Temaene i teoridelen til Allegro er sentrert rundt rytme med ulike notelengder, notelesning med ulike noteoppgaver, musikkuttrykk, tempobetegnelser, dynamikk, tonenavn og fortegn for å liste opp noe. I Andantepermen er notelesning redusert til å tegne noter, og rytmelesing er knyttet til tekst og bilder. I Allegropermen er det noteskrivingsoppgaver på løse strenger (lettere enn de kan spille) og rytmene mer mangfoldige og mer avanserte.

Repertoaret som skal være kjernen i innholdet fra år til år, utgjør størstedelen av permens innhold. Permene fungerer også som en rød tråd og som et bindeledd mellom de individuelle timene og gruppetimene.

E: Det blir litt en sånn rød tråd—sånn som i år hvor vi har som mål at elevene skal være med på konsertproduksjon – og også det med å finpusse på konsertrepertoar og sånt noe [...] mye av det de tingene som ligger i permen da, eller de målsetningene vi gjør oss for året, kan man komme tilbake til på enetimen også (L).

Den røde tråden blir under intervjuene uttrykt som en sammenheng mellom individuelle timer og gruppetimer, der permen og dens innhold er et verktøy også for læreren, slik en av lærerne formulerer det. Repertoaret velges og tilpasses slik at det kan brukes og forenes i felles samspill på tvers av gruppene. Repertoaret får dermed også en funksjon som bindeledd mellom enkelttimer og gruppetimer og mellom gruppene. Foreldrene opplever også at repertoaret binder sammen aktivitetene gjennom året:

R: Det å ha et repertoar som utvikles også gjennom året, det tror jeg er viktig (...) at det er repertoar biter som ender opp i forskjellige konserter og danner en helhet. Det tror jeg er kjempeviktig (F2).

Lærerne setter også fagmål som kun lar seg gjennomføre i form av prosjekter. Eksempler på slike prosjekter er Peter og Ulven med Allegrogruppen, komposisjonsprosjektet med hele JS og konsertproduksjonsprosjektet til Vivace gruppen. Disse prosjektene supplerer også slik jeg ser det, kjerneinnholdet i fagmålene. Mens fagmålene i permene i stor grad fokuserer på ferdighetsaspektet, bidrar prosjektene til at elevene jobber med andre sider av instrumentalfaget og involveres i læringen på ulike måter.

Konserter og turer

Det settes flere spesifikke mål gjennom året, i form av planlagte konserter, noe som gir arbeidet retning i følge lærer E.

E: Vi har dratt på tur sammen også med jevne mellomrom. Det skjer jo stadig ting med JS. Det er ikke bare sånn at vi øver en gang i uka liksom, vi har jo gjerne et klart definert mål som vi øver mot som konserter eller turer (L).

Årsrapportene viste at konsertene hadde stor variasjon i form og størrelse, fra små intim konserter for foreldrene, via offentlig lokale konserter, til større konserter og prosjekter. Forelder R mener dette er en viktig og karakteristisk side ved JS, og dette virker inspirerende og motiverende for elevene.

R: Det tror jeg også er veldig viktig hvis vi skal snakke om noe som er spesielt for orkesteret, er jo det at vi gjør konserter, ikke bare til jul og sommer, men det er prosjekter av litt ulike slag med jevne mellomrom. Det er helt klart motiverende (F2).

Jeg tenker at det målrettede arbeidet til Junior Strings får retning på grunn av de fastlagte helt konkrete og praktiske mål som blir satt på forhånd hvert år, som etterhvert har blitt en rutinemessig del av innholdet i Junior Strings.

4.3 INNHOLD

I teoridelen har jeg redegjort for min bruk av begrepet innhold, der lærestoff – det som skal læres, og læringsaktiviteter – det man gjør på timen, inngår i denne forståelsen av innhold. Dette innholdet kjennetegnes av samspill og en varierte aktiviteter. Jeg vil innledningsvis å trekke frem karakteristiske sider ved repertoar og samspill før jeg går beskriver andre sentrale læringsaktiviteter.

Repertoaret

Når det gjelder repertoaret, vil jeg trekke frem noen karakteristiske sider. Lærerne mener selv at de prøver å finne repertoar med forskjellig uttrykk, både det tøffe og det mervakre og sangbare.

E: Men jeg synes jo de får et bredt spekter dekket både gjennom repertoar og rytmikk da, men ikke sant, noen liker veldig godt sånn som *Backscratcher*. Det er jo en sånn sang som er litt tøff [...] og *Vårsang*- den synes jo våre er kjempefin [...] større bredde og variert repertoar gir jo også næring til musikalsk fantasi, synes jeg da det er egentlig noe jeg synes vi har vært flinke til å ha variert repertoar. (L).

Det er også ulike beveggrunner for når det gjelder valg av repertoar. Repertoaret velges også utfra at det kan ha en funksjon i forhold til innlæring av ulike ferdigheter og musikalske effekter.

E: Ja det er kjempeviktig også at elevene i Andante ikke alltid skal spille på A of D, men at de har noen sånne småting inne i musikken; en plutselig en fermate, en flageolett, eller en pizzicato, eller et eller annet som gir litt fokus. Det synes jeg ofte er veldig fruktbart, at et repertoarstykke inneholder noe annerledes da. (L).

HSH: Ja men sånn har vi vel tenkt litt- og det er vel litt typisk for oss; at hvis tenker at det ville være utviklende for venstrehåndsteknikken å spille flageoletter – så finner vi en sang med flageoletter, også bruker vi repertoaret til det. (L).

Noe av det som kan karakteriserer repertoaret er uttrykksmessig variasjon og bruk av effekter som krydrer det musikalske innholdet på det enkle repertoaret som de yngste elevene i Andante spiller. Både foreldre og lærere trekker også frem det skapende aspektet i JS. Både det å komponere, og improvisere har vært en del av det musikalske innholdet i JS. Fra tid til annen har lærerne inkludert improvisasjon (flere ganger i samarbeid med en ekstern pedagog), hvor elevene har improvisert frem lyder på instrumentet for siden å sette det sammen til en komposisjon.

Musikk og samspill

Musikkopplevelse var noe både lærere og foreldre reflektert over under intervjuene. Det var refleksjoner omkring musikkopplevelse, eller å oppleve gjennom musikk.

E: Hvis vi tenker for eksempel på den tremolo på siste tonen i bluesen – en helt enkel sang, man kunne sagt kjedelig ikke sant, men alt leder på en måte til den, men så har de jo i seg forventingen om det som kommer og det er jo helt grunnleggende for det å lage fraser, at man har en forventning om det som kommer om noen takter. Og med musikalsk oppbygning også så kan man gjenkjenne andre lignende opplevelser senere i mer komplisert musikk(L).

Denne uttalelsen beskriver hvordan et musikalsk element som frasering og linjeføring kan introduseres fra barna er helt små. Musikalske elementer og erfaringer blir lett tilgjengelig i samspill med andre.

Samspill og det å spille i orkester sammen med andre fra første stund, var noe både foreldrene og elevene snakket mye om i intervjuene.

O: Det at de minste, sånn som når våre to starta da, så var det jo, de var helt i startgropa, men allikevel så var de med i orkesteret, de var på en måte med i hele pakka fra dag en, og det skiller seg veldig fra andre konsepter da [...] det å få være en del av et stort orkester å få lov til å spille med de store [...] det har vært den musikalske biten som har vært det viktigs, og at man er den del av noe større (F2).

Det å spille sammen, fiolin og cello, helt fra elevene tar sin første tone på instrumentet, er et viktig kjennetegn ved Junior Strings. Samspillet kjennetegnes ved at det bygges opp gradvis fra unisont samspill, men med pianoakkompagnement, til stadig mer avansert flerstemthet. De små barna blir ført inn i flerstemtheten og den store orkestresammenhengen gjennom fellesorkester der alle grupper spiller sammen. På disse samspillsseansene, har de yngste elevene enkle toner på åpne strenger, mens de eldre elevene fyller ut med melodiførende og akkompagnerende stemmer. Som jeg allerede har referert, påpeker foreldrene at dette er viktig og føles stort for de yngste barna. De eldste elevene reflekterte også over akkurat dette når jeg spurte om hvordan de syntes det var å spille med de yngste elevene.

R: Det er egentlig veldig morsomt fordi [...] altså vi pleier jo å spille de vanskeligste stemmene og de spiller selvfølgelig de lette stemmene i hvert fall de minste, og likevel til sammen høres det veldig profesjonelt ut, selv om de i Andante bare spiller på løse strenger, så er det noe med at når man klarer å holde takta så høres det veldig profesjonelt ut.

En slik samspillsarena kan på denne måten tilby meningsfulle opplevelser både for de yngre og de eldre elevene. At samspill betyr mye for elevene og foreldrene er tydelig, og det kommer også frem at det er et savn etter enda mer samspill på tvers av gruppene.

O: Men jeg tenker at mitt barn aldri får nok av den samspillsbiten. Hun vil gjerne ha mer av det (F2).

Læringsaktiviteter

I Allegro gruppen, hvor noteslesning var noe av det som stod i fokus, ble rytmiske aktiviteter et ledd i noteslesningstreningen. Elevene fikk ulike utfordrende aktiviteter knyttet til dette. Å øve på å lese

rytmer med rytmeord var en av disse aktivitetene. Bruk av rytmeord benyttes av flere kjente musikkpedagoger på forskjellig vis, Zoltan Kodaly, Edwin Gordon m fl. I Junior Strings er det rytmeord basert på Kodalys system der ordet ta er firedele, ordet ti-ti er åttedeler, og ti-ke ti-ke er sekstendeler.

I en av gruppetimene jobbet vi med å si og så lese disse rytmene. Rytmene var satt sammen slik at de samsvarer med rytmen i ulike stemmer i stykket Orkestersang.

Sekvens 1-Rytmelesingsøvelse

Etter at vi har sagt alle rytmene sammen, deler jeg ut en rytme til hver. Vi øver på en og en rytme som de har fått utdelt med å si den med ta og ti-ti stavelser. Tilslutt prøver de å si rytmene samtidig som et rytmekor. Jeg klapper pulsen på lårene og alle starter å lese sin rytme på likt, som et i et talekor. Det går overraskende bra. De bytter rytme til alle har prøvd alle rytmene.

En slik tilnærming kan gjøre det lettere å knytte kognitiv forståelse til praktisk erfaring. Denne sekvensen kan man også si beskriver fremgangsmåter i undervisningen og samtidig inngår som innhold i undervisningen. Det viser at innhold (lærestoff og læringsaktiviteter) og fremgangsmåter kan inngå i et etablert samspill.

Musikkleker

I intervjufunnene ble beskrivelser som passet inn under denne kategorien ganske stor. Ord og uttrykk som «lære gjennom leken», «lære gjennom lek og språk», «lek og rytmikk», «sang og bevegelser», fylte etterhvert en lang kolonne. I deg følgende vil jeg forsøke å skildre aktiviteter var en del av gruppetimens «repertoar».

Her følger en skildring av en oppvarmingssekvens med Allegro gruppen, hvor vi starter med å spille en skala.

Sekvens 2 - Følgeøvelser

«Start med et godt nedstrøk», sier jeg. En av elevene setter buen på feil sted. Jeg spør alle hvor nedstrøket begynner og demonstrerer dette. Alle plasser nå buen på rett sted og vi spiller skalaen. Det låter både litt surt og de spiller ikke helt sammen. «Det var fint, men nå gjør vi det en gang til, men nå skal P få lov til å være sjef», sier jeg. Alle lytter og følger konsentrert buen til P. Nå låter det fremdeles litt surt, men de er samspilt på en helt annen måte. «Bra, P!», det var fin ledelse!». Nå blir det L sin tur. Denne gangen får han beskjed om å spille på forskjellige måter, sterkt eller svakt. L leder an med stort engasjement. De andre elevene følger L's

dynamiske krumspring. Elevene er engasjerte, ler litt når det går brått fra svakt til sterkt. (gruppetime Allegro 11.02).

Når elevene ikke var helt samspilt ved første gjennomspilling av skalaen, så kunne det være et utslag av konsentrasjonssvikt, av at evnen til å lytte seg inn på andre ikke var helt utviklet enda, eller at «ørene ikke var helt koblet på». Uansett årsak, så førte denne «følgeøvelsen», til at elevene ble mer oppmerksomme, og at de måtte bruke gehøret på en aktiv måte. I denne sekvensen ble det å følge hverandre rytmisk og dynamisk ble satt i fokus, men i en leken form. En annen aktivitet som jeg observerte på en av Allegro timene var en form for «gehørsspill lek», der både intonasjon og musikalsk hukommelse ble trent.

Sekvens 3 – Melodistafett

Oppgaven: Elevene skal spille Go tell aunt Rhody utenat. De blir akkompagnert av piano. Ved første gangs gjennomspilling klarer noen hele sangen, andre er mer usikre men henger seg på de andre når de spiller sammen.

Elevene får ny oppgave: Jeg sier at de skal spille litt av sangen hver- vi skal sende melodien rundt som en stafett pinne, de kan stoppe hvor de vil i sangen. Den neste eleven må ta over og fortsette melodien der den slapp. L starter, denne gangen kan man merke at han lytter til sitt eget spill, det låter faktisk ganske rent, han spiller et godt stykke og stopper på et uventet sted – noe som morer både og nestemann. D tar over- også han plasserer først fingrene upresist og retter det opp selv til god intonasjon. Neste elev, E, leter seg litt frem med fingrene underveis. N fortsetter, det går fint, stopper før siste frase. I avslutter sangen.

I en slik øvelse aktiveres både gehøret og den musikalske hukommelsen i prosessen med å finne frem til riktige toner i melodien. Jeg tenker også at klaverakkompagnementet bidrar også til å gi elevene en tonal og harmonisk ramme å intonere etter.

Tekniske ferdigheter og øvingsstrategier

Gruppetimene brukes også som et verktøy i arbeidet med forskjellige aspekter vedrørende den instrumenttekniske progresjonen. På en av timene med Vivace elevene, var tema rapiditet – øvelse i å spille raske passasjer. Ved starten av semesteret (høst) fikk elevene presentert en låt, der de skulle øve seg på å spille hurtig. I den forbindelse ble det gjennomgått ulike øvingsteknikker og strategier for å forbedre evnen til å bli spille hurtig. Når denne låten ble plukket frem igjen på en av vartimene, viser denne sekvensen at elevene selv har tilegnet seg kunnskap om ulike øvingsteknikker.

Sekvens 4 - Øvingsstrategier

Læreren: «Det var A og B delen. Nå lurer jeg på hva kan man gjøre hvis man har lyst til å spille fort?» spør læreren. En elev svarer: «Man kan ta noen noter og spille fort og så stoppe.» Lærer: «Da gjør vi det!» Orkesteret spiller. En annen elev svarer: «Spille to og to noter.» Lærer: «Ja, det er en veldig fin måte å gjøre det på. Da har jeg et også et annet tips, hvis det er noe man lurer på, så må man bare undersøke det – for eksempel det dere finner på 4. linje. Der er det lav første finger. Det er også et tips for å spille fort- man må finne ut av sånne usikkerhetssteder først før man tar det i tempo.. Men har du noen tips?». En tredje elev: «Man kan ta flere strøk på hver note.. Lærer: «Ja, det er en veldig fin metode, det kan vi prøve fra takt 12. Jeg kan også komme med flere tips, man kan øve med forskjellige bueteknikker – man kan øve med spiccato, bare nedstrøk, pizzicato. Da har vi godt gjennom flere teknikker for å spille fort. Det er en annen ting som er viktig man må passe på at man er avspent, har jeg glemt noe nå?»

Innholdet i denne episoden dreier seg om et teknisk tema; rapiditet – det å spille hurtige passasjer. Det krever både raske fingre og en god koordinasjon mellom venstre og høyre hånd, og systematisk øving for å bli bedre. De hurtige passasjene blir ikke bare spilt om og om igjen, det blir også fokusert på øvingsteknikker og øvingsstrategier som elevene kan ta med seg i sin egen øving

I Andantegruppen bakes teknikken inn i sanger og regler. Her er en sekvens som illustrerer teknikk fokus på dette nivået.

Sekvens 5 – Motoriske øvelser og begrepstrening

Vi setter oss på gulvet i en ring. «Hendene bak ryggen», sier jeg . Jeg roper: «Bue hånda i været, cellohånden i været!». Barna viser frem buehånd (høyre), eller cello/folinhand(venstre), flere ganger etterhvert som jeg roper. Noen av barna klarer det- noen får hjelp av foreldrene. Vi synger så Førstefinger, førstefinger hvor er du? (melodien til barnesangen Pekefinger, Pekefinger hvor er du): Barna viser frem 1.finger (pekefinger), 2. finger (langefinger) gjennom sangens gang.

I den siste sekvensen, er innholdet forbundet med begrepstrening, det å bli bevisst de ulike fingrene på hånden i kombinasjon med en motorisk øvelse. I de to andre sekvensene er det fokus på moment er som ligger til grunn for å etablere grunnleggende teknikk, som å opparbeide god holdning, og etablere et bekvemt buegrep.

Samlet viser disse sekvensene at tekniske aspekter og tekniske utfordringer ved det å spille, også utgjør en del av innholdet i gruppetimene.

Musikalsk uttrykk

Musikalske ferdigheter er avgjørende for å kunne spille flytende og uttrykksfullt, produsere god klang, og formidle mening i musikken. Det å opparbeide en bevissthet rundt det musikalske uttrykk, er viktig for å utvikle de musikalske ferdighetene hos eleven. Det å ha en pianist tilstede (de to yngstegruppene), gir timene en musikalsk klangbunn, og de enkleste åpne - strenger sanger blir til musikk. En sekvens på en av timene med Andantegruppen handlet om nettopp dette.

En av favorittsangene til elevene var *Jeg vil spise nøtter*, en sang på en streng, der rytmen fra teksten spilles gjentatte ganger. I seg selv, er ikke det særlig musikalsk interessant, men med et artig pianokomp med en spennende akkordprogresjon, og tempo variasjoner, ble det virkelig musikk. På en av timene med de yngste som jeg underviste, hadde vi denne seansen:

Sekvens 6 – Å lage musikk ut av en streng

Pianisten setter i gang med et forspill. Vi (elevene og lærerne) spiller den åtte takter lange melodisnutten til *Jeg vil spise nøtter*. «Det var en glad nøttesang», utbryter jeg. Jeg går og henter noen bilder på et ark. «Det var en sånn!» (viser bilde av en blid smiley figur). «Men hvordan tror dere en sånn høres ut?» Viser bilde av en smiley med tårer. Elevene følger interessert med. «Lei seg», sier en av elevene. Vi spiller igjen, nå i langsommere tempo, og på en litt slapp måte, pianisten legger inn litt moll akkorder her og der. «Å, snufs – det var trist..» sier jeg. Et nytt ark kommer frem. «Sint» utbryter en av cellistene. «Det går an å spille når man er sint også», sier jeg. Elevene følger engasjert med, begynner å lage sinte grimaser mens de titter på hverandre. Jeg teller opp med høy, bestemt og sint stemme. Gruppen stemmer i *Jeg vil spise nøtter* for siste gang, med godt tempo, energisk og sterkt.

I denne sekvensen handler det om å lytte seg inn på tempo, dynamikk, gjenta en rytme, treffe riktig streng og rett og slett produsere en tone på instrumentene. Musikk og musikalsk uttrykk er likevel et samleord for innholdet og er grunnen til at jeg omtaler denne sekvensen under overskriften musikalske ferdigheter. Musikken og musikkuttrykket blir sentralt gjennom fokus på musikkens innhold og den musikalske innpakning pianisten gir dette undervisningsmomentet.

I den eldste gruppen, Vivace, opplevde jeg at musikalsk uttrykk og foredrag var noe av det som bevisst ble prioritert. Repertoarspill utgjorde timens kjerneinnhold og i arbeidet med de ulike stykkene var

utrykk, dynamikk, timing og frasering i fokus under lærerens instruksjon, utover det å mestre stykkene teknisk og samspillmessig. Her beskriver jeg en sekvens fra en av timene:

Sekvens 7 – Musikalsk instruksjon

Gruppetimen starter med at læreren jobber intenst med en strøkart og et bestemt uttrykk som preger den gjennomgående rytmen i «The medallion calls». Læreren spiller åpningsrytmen på første sang. Hun instruerer tonen skal være energisk, alle spiller samme rytme på samme tone. «For høflig» sier læreren. Læreren spiller, elevene hermer, «Har dere mere kraft?» kommenterer læreren «Kom igjen!» Orkesteret spiller. «Bra! Nå spiller vi gjennom hele stykket. Cellister; husk på at dere må spille veldig energisk. Fioliner; dere må spille med åpen klang og lange linjer». Orkesteret setter i gang, men læreren avbryter etter en stund, hun er ikke helt fornøyd med fiolinene. «Det blir for pinglete den starten fioliner, dere må bruke mer bue, vibrato og lange myke bevegelser sier hun». Læreren synger melodien og gestikulerer med armene i lange energiske bevegelser. Ny start- nå spiller de gjennom hele stykket. «Ja, fint! Men bratsjer; jeg hører litt for lite av dere i den ene takten». Bratsjene prøver den takten alene. Læreren instruerer bratsjene i å spille sterkere. «Spill veldig sterkt, veldig lange strøk, det er bare dere som spiller der, gjør maksimalt ut av det- en gang til – gi alt dere har!»

Denne utvalgte scenen illustrerer en typisk arbeidssekvens fra de tre videofilmede gruppetimene/orkesterøvelsene; læreren demonstrerer og instruerer og jobber aktivt med elevene for å oppnå et bestemt uttrykk.

Fremføring og formidling

Å øve seg i det små

Det å fremføre og formidle musikk, er en viktig del av det å lære å spille et instrument, og konserter i ulike sammenheng er en viktig del av innholdet i JS. Både det å føle seg trygg i en formidlingssituasjon, og det å formidle på en naturlig måte, er tematikk som kan og bør integreres i undervisningen. Bortsett fra Vivace gruppens mål for året, var ikke fremføring og formidling eksplisitt formulert som en egen faktor, men i både timer jeg observerte og under intervjuene, var fremføring og konsertforberedelse temaer som ble integrert på forskjellig vis. Elevene fikk enkle øvelser i å opptre og eksponere seg, for eksempel i øvelsen som Allegro hadde hvor melodien gikk rundt fra elev til elev (sekvens 2), eller i Peter og Ulven, hvor alle hadde hver sin melodi. Det at elevene er i en gruppe fra starten, kan også gjøre at de blir trygge i fellesskapet, og vokser inn i konsertsettingen på en naturlig måte.

C: Men jeg syns at gjennom den en som de absolutt begynte med da de var små, og den kombinasjonen med egenutvikling og utvikling i gruppe så – de blir så raskt komfortable med å

spille i gruppe [...] så får de det bitte lille trappetrinnet da, på at de mestrer fort fordi det er så mange små konserter gjennom hele året, som er veldig bra, veldig uhytidelig, men akkurat passe høytidelig til at de føler litt det- at, ja og at de skjønner settingen (F 2).

Det er også problemstillinger knyttet til tidlig start, og det er ikke sikkert at den om den tidlige starten er noe å trakte etter for alle. Den samme forelderen som fremhevet at det positive med å begynne når de er små og reflekterte også kritisk til situasjoner som har oppstått med de aller minste.

C: [...] og jeg husker hvordan man har sittet med dem på fanget og de vil ikke og de gråter og det er frem og tilbake og du kan tenke deg- og jeg husker jeg tenkte er det noe vits (F3)?

Det er en refleksjon og en diskusjon som man bør tenke gjennom når man underviser små barn. Det kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittelet.

Konsertformidling som innhold i undervisningen

I den eldste gruppen var imidlertid formidling, konsertproduksjon og musikalske kvalitet hovedtematikken dette året. Hvordan konsertproduksjon ble integrert i undervisningen skal jeg beskrive under Prosjekter. Musikalsk kvalitet ble berørt gjennom et fokus på videreutvikling av tekniske kvaliteter og gjennom å bli bevisst det å ha overskudd i spillet (gjerne med utenatstykker), være bevisst uttrykk, timing, og lede samspill. I beskrivelsene av Vivacegruppens timer, for eksempel sekvens 9 under musikalske ferdigheter, og sekvens 18 under undervisnings – og arbeidsformer, kommer dette til uttrykk. Konsertformidling som prosjekt beskrives nærmere i avsnitt..

4.4. METODER

Kombinasjon av individuelle timer og gruppetimer

Junior Strings organisering med individuelle timer i kombinasjoner med gruppetimer, beskrev jeg som en sentral rammefaktor under betingelsesområde. Det at JS har en slik organisatorisk ramme, betinger undervisningen. Men det kan også sees som en del av en beslutningen lærerne tar i forhold til fremgangsmåter; Lærerne har noen ideer om hvordan elevenes læring kan bli best ivaretatt, og at en organisering i grupper, forutsetter at disse ideene kan realiseres.

Det at de individuelle timene og gruppetimene henger sammen, var noe flere foreldre trakk frem som verdifullt for barna. Foreldrene utrykte at den sammenhengen som de individuelle timene og gruppetimene hadde, var noe de verdsatte med JS konseptet. De mente at progresjonen ble større, og at det ble en klar mening med øvingen, ved at det man øver på i de individuelle timene og hjemme, repeteres igjen og følges opp i gruppetimene. En av foreldrene mente at det at læringen som skjer på

de individuelle timer inngår i en større helhet, er noe av det som kjennetegner Junior Strings. En annen forelder uttrykte at det å spille med andre gjorde øvingen ble mer meningsfull og målrettet.

N: Men det jeg synes er fint med konseptet JS er at det er en enkelttime og samspill. [...] Poenget er å spille sammen med andre. Det er da det skjer noe- det å sitte hjemme å spille piano for deg sjøl- hva er poenget med det liksom? Du må komme et eller annet sted, og at du da har time hvor du forbereder deg til det målet du skal nå- det jeg synes jeg har vært fint med JS konseptet-at det er en grunn til å øve (F3).

Enkelte foreldre mente også at sammenhengen mellom innholdet i gruppetimene og enkelttimene bygget progresjonen hos elevene på en god måte.

O:Og det opplever jeg jo at den progresjonen dere har lagt opp til i det både på enetimene og på orkesterbiten, gir læring og motivasjon (F2).

Organiseringen i individuelle – og gruppetimer kan på denne måten gi mening og motivasjon for elevene, i følge foreldrene.

Undervisnings – og arbeidsformer

Undervisnings -og arbeidsformene, var forskjellige i de ulike gruppene, og jeg vil derfor beskrive disse slik de kom til uttrykk i de ulike gruppene. Jeg starter med Andantinos gruppetimer.

Undervisnings-og arbeidsformer Andantino

I den yngste gruppen var gehørbaserte framgangsmåter dominerende. Lærestoffet i form av repertoar, ferdighetstrening (holdning, buegrep osv.) og musikalske elementer ble integrert i sang- og bevegelsesaktiviteter. Arbeidsformen til elevene var basert på ulike former for aktiviteter, initiert av læreren. Læreren styrte også undervisningen gjennom valg av repertoar, liksom progresjonen og rekkefølger i den enkelte time. På selve timen ble lærestoffet formidlet gjennom læringsaktivitetene som alle gjorde sammen, både lærere, elever og i noen aktiviteter også sammen med foreldrene. Lærerens oppgave i denne formidlingen, ble hovedsakelig å introdusere og finne en logisk rekkefølge for aktivitetene på timen. Læreren spilte også en vesentlig rolle i å formidle uttrykk i sang, spill eller regler, for eksempel med en regle med forskjellig dynamikk, (sekvens i avsnittet om rytmikk), der uttrykket demonstreres gjennom ulikt stemmeleie, bevegelser og rytmisk lesing. Læreren viste også hvordan man skulle sitte med celloen eller hvordan fiolinene skulle ligge på skulderen. Demonstrasjon og andre nonverbale strategier var et mye brukt verktøy i den yngste gruppen.

Verbal kommunikasjon forekom både i formidling og informasjon om hva elevene skulle foreta seg gjennom timen. Ofte var den spørrende, slik som; hvordan låter det når man er trist, eller hvor er ape-

strengen? Slike utsagn bar også preg av mye symbolbruk og forestillingsbilder, som dyrenavn på strengene, bilder på trist, glad ol. I formidling av rytmiske mønstre og innlæring av sanger, var tekst et viktig verktøy. Dette kommer frem i noen av de sekvensene jeg har skildret.

Sang og bevegelse

I den yngste gruppen er det gehørbasert formidling som er den sentrale fremgangsmåten. Sang og bevegelse er en viktig del av innholdet på mange måter, men er også brukt som fremgangsmåte for å lære nye stykker. Alle stykkene som barna skulle lære å spille, ble sunget først, gjerne med innlagt bevegelser for å lette innlæringen.

Sekvens 8

Barna legger fra seg instrumentene sine. Elev stiller seg opp på ved siden av hverandre. Jeg legger ned tre ark med bilde av en gris, en dinosaur og en ape. Så sier jeg: « Når vi synger om apen, så går vi til apen, når vi synger om til Dino så går vi til Dino (elevene følger). Nå starter vi!» Apen synger hør på meg: AA, Dino spiller fint i vei: DD, grisen grynter cellosang: GG, også Dino siste gang: GG. Vi synger og hopper på de rette bildene etter hvert som sangen går sin gang. Elevene gjør dette en gang med meg, deretter en gang uten meg men med foreldrene. «BRA»! avslutter jeg (Gruppetime 11.02)

Denne sangen skal elevene lære seg å skal spille på instrumentene etter hvert. På denne måten lærer elevene inn stykket først, ved å bruke sang og bevegelse.

Sang og bevegelse er en fremgangsmåte som brukes veldig mye på gruppetimene til Andante. Alle sangene har bevegelser til, og de blir brukt som fremgangsmåter med forskjellige hensikter. Det kan være å lære inn en ny melodi, som jeg allerede har beskrevet. Det kan være for å fokusere på holdning (sitteposisjon for cellistene, ståposisjon for fiolinistene), det kan være for å fokusere på buegrep, eller som motorisk begrepsstrening (hvilken finger er 1. finger, 2. finger?).

Rytmiske øvelser

Jeg har allerede beskrevet noen aktiviteter hvor sang og bevegelse var det sentrale punkt. Disse kan også forståes som rytmikkrelaterte aktiviteter. Men rytmikk kan også være aktiviteter som gjøres med bevegelser til musikk, og som rytmiske regler. I både Andante og Allegrotimene, var slike rytmiske aktiviteter en ofte benyttet metode. Her er to sekvenser fra timer med Andante gruppen:

Sekvens 9

Etter en oppvarmingssang hvor vi hopper og danser litt, blir vi stående i en ring, uten mer introduksjon starter jeg med å si en regle:

Hei alle glade barn, gutter og jenter, nå så skal vi ha musikk! Yes, yes, yes! (sies rytmisk) Barn, og foreldre henger seg på. Reglen ledsages av klapp på låret, og armene i været på yes, yes, yes. Reglen gjentas to ganger, den andre gangen hviskes ordene forsiktig ut. Den tredje gangen kommer reglen med høy stemme og store bevegelser.

Sekvens 10

Barn og foreldre stiller seg opp på gulvet i en rekke bak meg. Vi begynner å gå rundt i rommet akkompagnert av en utbrodert versjon av sangen Blinke lille Stjerne. Første versjon er marsjpreget, med markerte firedele. Vi går med armer og ben i bestemte bevegelser.

Pianisten går over i en lett variasjon med lette åttendeler, raskere tempo og i et lysere register på pianoet. Nå tripper alle rundt, litt på tå- småløpende rundt i rommet.

I disse to sekvensene, produserer ikke barna musikk, men likevel er musikkens elementer innholdet i læringsaktivitetene. Fremgangsmåten er knyttet til en aktiv bruk av kropp og stemme, som er et av kjennetegnene ved rytmisk aktivitet. I den første sekvensen opptrer musikkens elementer gjennom vekselvirkningen av dynamikk og uttrykk, og reglens innbakte puls. I sekvens to opplever elevene musikken gjennom å lytte og bevege seg til pianistens ulike tempi og musikalske spillemåter.

Undervisnings - og arbeidsformer Allegro

I Allegro timene var undervisningen også preget av aktiviteter i ulike former slik som i Andante gruppen. Læreren brukte flere undervisningsstrategier, både verbale og nonverbale. Som sekvens nedenfor beskriver, så var den verbale formidlingen både spørrende og kommanderende, og i tillegg til demonstrerende.

Sekvens 11

Cellistene setter seg. «Hvor er føttene deres?», sier jeg, tramper litt med føttene og får elevene med. «Er dere venn med celloen i dag? Start med et godt nedstrøk!» Elevene følger godt med – en av elevene setter buen på oppstrøk, jeg unnlater å korrigere denne ene eleven. I stedet spør jeg alle hvor nedstrøket begynner og ber dem demonstrere dette. Alle setter nå buen på rett sted, og vi spiller skalaen.

Undervisningsformen er slik det blir beskrevet i denne sekvensen lærerstyrt og formidlende. Men elevene var også aktivt involvert i læringsaktivitetene. I løpet av de timene som jeg observerte, fikk

også elevene ansvar og oppgaver underveis som for eksempel når de fikk i oppdrag å lede skalaen etter tur (sekvens 1), og i «melodistafetten» (sekvens 2) der elevene spilte en bit av melodien hver og neste mann tok over der den første stoppet. Begge disse eksemplene viser en fremgangsmåte med en sterkere elevsentrering, hvor eleven må jobbe aktivt selv med å lytte, huske, være oppmerksom, i stedet for å påpeke og kommentere sure toner eller urytmisk spill.

Generelt sett ble lærernes kommunikasjon i denne gruppen holdt i en positiv tone. Men det var også nødvendig å heve stemmen og få elevene til å samle seg i perioder av timen hvor det ble sjenerende uro.

Rytmiske øvelser

I Allegrogruppen bar også deler av innholdet i timene preg av de rytmiske aktivitetene der det å oppfatte og forholde seg til puls var sentrale momenter. Men i denne gruppen var øvelsene litt mer avanserte.

Sekvens 12

Elevene stiller seg opp i en rekke mens de begynner å gå rundt i rommet. Jeg spiller en melodi på A-strengen som går i en rask firedels rytme. Plutselig så stopper jeg – elevene reagere ganske raskt og stopper opp å gå. Nå fortsetter jeg samme melodi men på D strengen, og spiller den i et langsommere tempo som elevene følger. Stopper igjen- denne gangen reagerer de raskere. Dette gjentas noen ganger. I neste moment, spiller jeg kun en A eller en D, og elevene skal forsøke å huske hvordan tempoet var når jeg spilte på D og A. Med litt hjelp av den andre læreren på timen, klarer de å gjøre disse to tempovekslingene.

Denne øvelsen har to nivåer. I det første nivået skal elevene lytte og oppfatte, og deretter bevege seg til musikken. På det andre nivået, må elevene ha oppfattet og ha en auditiv hukommelse på de to ulike tempoene som ble spilt. Det er litt vanskelig å si om elevene faktisk hadde en klar forestilling om dette, eller om de fulgte medeleven eller læreren. Uansett tenker jeg at slike øvelser stimulerer elevens gehør og hukommelse, og på sikt kan være med å bidra til en helhetlig musikalsk utvikling.

Undervisnings - og arbeidsformer Vivace

Læreren i denne gruppen brukte ulike strategier i sin instruksjon. Læreren tydeliggjorde sine hensikter både med verbal instruksjon, gjerne i form av forestillingsbilder ('myke bevegelser som penselstrøk') og ledsaget av gestikulerende bevegelser som understreket meningen.

Verbalinstruksjonen var ofte spørrende, på den måten at læreren spurte om de hadde lagt merke til foredragstegn, eller om de hadde en mening om hva slags stemning som musikken la opp til.

Elevene fikk også oppgaver underveis, i form av å ta lederansvar for eksempel i felles avslutningstoner, eller i en instrumentgruppes innsats i det musikalske forløpet. Læreren brukte også verbal instruksjon til å beskrive eller forklare stykkets form, eller forklarte andre detaljer som kunne hjelpe elevene til en helhetlig forståelse av stykket. Læreren demonstrerte ofte fraser eller motiver, eller måter å spille på. Læreren instruksjon kom i en oppmuntrende tone, læreren var også tydelig på hvordan hun ville ha det og jobbet intenst med musikken.

Sekvens 13

Orkesteret gjør seg klare for å spille stykket Little Fandango. Som en forberedende øvelse, ber læreren om at elevene skal ha myke bevegelser mens fiolinister og cellister spiller vekselvis og en takt om og om igjen, men de skal konsentrere seg om å lage flyt i bevegelsene. «Hva kan man si om fiolinenes melodi i starten?», spør læreren. «Litt melankolsk», svarer en av elevene. «Ja, den er nok litt melankolsk [...] men cellister, kan ikke dere forsøke å spille deres stemme slik at den passer sammen med fiolinmelodien, jeg synes nemlig at den høres litt hard ut når dere spiller». Læreren demonstrerer ved å synge cellostemmen på en litt kantet måte.» Prøv å dra tonene litt ut, litt jevne, akkurat som myke penselstrøk». Cellistene prøver igjen. «Ja, bedre, men jeg tenkte ikke svakt altså. H, kan ikke du vise?» Jeg spiller cellostemmen slik læreren demonstrerte det. Cellistene prøver igjen, nå klinger det mer jevnt.

Undervisnings- og arbeidsformen hadde et sterkt formidlingspreg, både ved bruk av verbale og ikkeverbale strategier. Markering av feil eller dårlig fremførelse, var en del av den verbale kommunikasjonen. Ved et par tilfeller viser E skuffelse over for dårlig forberedelse eller innsats på timen, særlig siden det nærmet seg konsert. Den gjennomgående tonen i kommunikasjonen var oppmuntrende og positiv, og metoder for å løse problemer og forbedre utførelsen, ble gjennomført gjennom konstruktive og variert bruk av strategier.

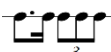
Stillasbygging

Både i gruppetimene og særlig i de individuelle timene var det flere tegn på såkalt stillasbygging. Lærerne bygde stillas ved å forberede momenter som skulle komme senere, for eksempel i Allegro gruppen hvor elevene øvde på å si ulike rytmer i kor som en forberedelse til å spille differensierte stemmer samtidig. Når noe ikke gikk så bra, ble utfordringene delt opp, for eksempel ved å spille stemmene gruppevis hver for seg med lærerstøtte. Elever som var usikre fikk med seg læreren som medspiller. I Vivacegruppen ble også problemsteder delt inn i mindre enheter og øvd på hver for seg, med hele orkesteret og gruppevis. Som det også kommer frem av beskrivelsen av Vivaces undervisning, ble også viktige momenter tatt ut av sammenhengen og øvd på for seg, og på mange

forskjellige måter. Læreren og assistentlæreren støtter også elevene underveis i de partiene der elevene strever. På de individuelle timene jeg observerte, var stillasbygging et verktøy for flere av timens problemstillinger og utfordringer. Her er et eksempel fra en av timene til en Vivace elev.

Sekvens 14

Det var veldig bra i starten sier E. «Det var skikkelig forte men så ble det svakere og svakere. Er det fordi du er litt usikker der? Du kunne det jo så godt. Men nå tar vi det stedet rolig en gang slik at du er sikker på at du får med alle notene». De spiller rolig. Så gjør de en øvelse hvor de deler opp strofen i småbiter, spiller fort med pauser. «Spill sterkt når du gjør denne øvelsen», sier L. De setter så sammen lengre biter. «Gjør det en gang til. Ok, nå tar vi en gang med 4 på hver». Læreren demonstrerer. Nå en gang til, vi tar derfra, prøv å holde forte hele veien selv om du synes det er vanskelig. Læreren demonstrerer. I prøver igjen, rytmen halter litt. «Ok – vi tar bare derfra til dit». De jobber med samme sted som sist. E spiller, I hermer, men rytmen sitter ikke. E spør hva rytmen er. De sier rytmen med rytmeord ord:

Hoppsa triola: 

Da løsner det etter hvert (Individuell spilletime, 09.03).

Denne sekvensen passer inn i en beskrivelse av stillasbygging med forenkling av oppgaven, bruk av ulike strategier, og demonstrasjon. Støttestrategier kom til uttrykk også på de individuelle timene til Allegro elevene. Her er et lite eksempel.

Sekvens 15

Eleven tar frem orkestersang- for den skal de spille på gruppetime dagen etterpå. Eleven og læreren går gjennom stykket ved å se på noten for finne ut hvilken streng og finger notene er på. Læreren ber eleven fortelle selv hvilke finger og streng som hører til den enkelte note. De leser sangen med tall (en h på a-strengen blir 1= 1.finger), synger med tall. Spiller sangen på denne måten: Læreren spiller melodien, mens E spiller rytmen på en streng. Det går nesten fint, de prøver engang til- det går helt fint! Nå prøver E sangen med fingre- litt saktere.

Her bruker læreren flere ulike fremgangsmåter som gjør det enklere for eleven å mestre notelesning. Læreren tilbyr støtte ved hjelp av å dele opp oppgaven, ved å lese gjennom først, så spille rytmen på løs streng, og til slutt sette sammen lesing, melodi og rytme – med støtte fra læreren.

Progresjon

Progresjon handler det om hva som skal læres, hvordan det skal læres og i hvilken rekkefølge det skal læres. I intervjuene, videoobservasjonene og analysering av ulike dokumenter, vil jeg poengtere noen sider ved progresjonstanken som jeg mener kjennetegner JS' undervisning. Det ene er at flere sider av instrumentalfagets aspekter introduseres for elevene i undervisningen og i gruppene, helt fra starten. Det kan være instrumenttekniske elementer for eksempel strøkarer, eller musikalske utfordringer som dynamikk og musikalske uttrykksformer. Disse elementene repeteres på senere nivåer, og fremkommer i en mer avansert form. For eksempel kan fokus på bueteknikk dreie seg om å lære å forstå og mestre opp og ned strøk. Senere fokuseres det på bindebuer, og på viderekommende nivåer handler bueteknikk om mer avanserte strøkarer som spiccato, détaché eller ricochet. Musikalsk elementer som dynamikk, dreier seg om *opplevelse* av begreper som sterkt, mellomsterk og svakt i den yngste gruppen. Senere knyttes det symboler og begreper til, og dynamiske nyanser som crescendo og diminuendo introduseres. Under samtalen med lærerne, var dette noe vi kom inn på. Jeg mente at vår metodikk hadde mye av spiraltankegangen i seg, og at innholdet i denne spiralen har røtter i ulike elementer.

HSH: Ja, hvis man tenker på læringsprinsippene da så er vel det kanskje typisk for vår metodikk, den spiralsirkelen der med alle elementene kommer igjen og igjen på ulike nivåer. Vi vil liksom så frø på mange felter samtidig, litt gehør, litt rytme og pulstrening, litt med uttrykk og litt formidling [...]alt det går litt side om side (L).

Flere av foreldrene beskrev også dette med gehørbasert innlæring og progresjon, her uttrykt ved en av dem:

R:[...]den progresjonen også, er vel det at den grunnleggende ideen, det er ikke en ren Suzukimodell, det er en mix av flere ting som jeg tror er veldig nyttig, det er en balanse i hvordan det utvikles videre, noe er notebasert når du har spilt en stund mens det grunnleggende går via øret - ikke sant, og den læringsmodellen er veldig nyttig, den hjelper på mange andre felt og tror jeg (F2).

Progresjon som en del av den metodiske fremgangsmåten, viser seg på to ulike måter slik jeg ser det. I det store perspektivet er det flere tegn på at faginnholdet er bredt forankret, og at mange elementer er medtenkt fra starten. Siden kommer de samme elementene tilbake på et mer avansert nivå i undervisningsløpet. På hvilken måte lærestoffet blir formidlet, og med hvilken arbeidsform elevene jobber, endres etter hvert som kunnskaper, ferdigheter og modningsnivå utvikles hos eleven. I et mindre perspektiv mener jeg at det finnes en spiraltenkning hvor det samme innholdet repeteres, ikke på et mer avansert nivå, men i ulike former. Dette kommer frem for eksempel i måten de yngre elevene

blir undervist på. Sanger som de senere skal lære å spille, blir først introdusert som en læringsaktivitet med sang, eller sang og bevegelse. I den perioden jeg observerte undervisningen, kom en slik fremgangsmåte til uttrykk både i et lengre perspektiv, men også i timens gang (Andante). I tillegg til å skape variasjon for elevene, var aktivitetene satt sammen på en logisk måte, slik at for eksempel sanger som ble spilt et stykke ut i timen, var forberedt som bevegelse eller lek tidligere. Nye momenter ble presentert og demonstrert i små porsjoner, og sanger som ble spilt på instrumentene var sunget og lyttet til i forkant. Også gruppetimene til Allegro hadde en innebygd struktur, med en tydelig start, oppbygging og avslutning. Fremdriften i timene hadde en logisk oppbygging, der oppvarming og fokus på tekniske aspekter som holdning, intonasjon, eller strøkarer, gikk over i repertoarspill. Midten av timen ble gjerne brukt til å jobbe med enkelt problemområder som noteslesning, rytme og pulsforståelse – gjerne gjennom aktiviteter uten instrumenter. Avslutningsvis ble det jobbet med repertoarspill.

Prosjekter

Fra tid til annen, har det vært prosjekter i Junior Strings. Med prosjekt så mener jeg en målrettet aktivitet som skiller seg litt ut fra de vanlige aktivitetene, som har en tydelig start og slutt.

Peter og ulven

Under det året informasjonsinnsamlingen fant sted foregikk ble det gjennomført tre forskjellige prosjekter. I Allegrogruppen, hadde en av lærerne fått en ide om at disse elevene kunne fremføre en forenklet og tilpasset versjon av musikkeventyret Peter og Ulven. Ideen til prosjektet kom fordi en av elevene var veldig opptatt av eventyret og musikken til stykket og hadde veldig lyst til å spille den.

I dette prosjektet, fikk elevene hver sin melodifrase fra kjenningsmelodiene til figurene i eventyret. Det var kjenningsmelodien til bestefar, ulven, gåsa, katten og Peter. Disse melodisekvensene ble en del av eventyret, vevet sammen med en fortellertekst. Peter og ulven musikken, utgjorde en stor del av det pedagogiske og musikalske innholdet dette semesteret, og eventyret dramatisert gjennom en verbal fortellingen og et enkelt dukketeater. Prosjektet startet ved semesterstart og elevene begynte å jobbe med det melodiske stoffet. Melodiene hadde innebygd en del kromatikk, noe som krever at man behersker fingermønstre med halve trinn, for eksempel lav. 1. finger eller høy 4. finger. For å forberede dette jobbet elevene med tekniske forøvelser i form skalaer med halve og hele trinn satt sammen på nye måter (Ulveskalaer, bestefarsskalaer mm). Skalaene fungerte som støttestrategier for å kunne mestre de tekniske utfordringene i det kromatiske melodistoffet. Musikken og eventyret egnet seg

også til å jobbeneingsfullt med musikalsk uttrykk. Her er en sekvens fra en spilletime med en av cellistene i Allegro:

Sekvens 16

«Da tror jeg vi skal spille litt på bestefarmelodien», sier jeg. L setter i gang med et alvorlig uttrykk i ansiktet, drar til med buen med rykkvise bevegelser (som kan illudere bestefars stökk mot bakken). Det låter sterkt, ikke nødvendigvis så pent, men med et karakteristikk uttrykk. «Jeg tror egentlig at i bestefar er det «forte» hele tiden. Det skal være kraftig lyd hele tiden, siden han er så gammel, og knirkete, siden han knirker i leddene (her demonstrere L knirkelyder, drar buen sakt og hardt ned mot strengene)», konkluderer L etter endt gjennomspilling. (spilletime 15.03).

Gjennom dramatiseringen av eventyret, fikk denne eleven en levende forestilling om en sint og sur gammel bestefar, og på sin måte omsatte han det i et musikalsk uttrykk når han spilte denne bestefarmelodien.

Parallelt med innøving av musikken, som skjedde både på gruppeøvelsene og på de individuelle timene, ble elevene kjent med eventyret. Etter hvert ble dramatiseringen og musikken satt sammen. Det hele munnet ut i en forestilling for familiene og andre bekjente.

Konsertproduksjon og min drømmekonsert

I Vivacegruppen, var et av målene for året at elevene skulle lære seg å ta ansvar for en konsert.

Opgaven var konsertproduksjon. Tanken var at elevene skulle bli bevisst hvordan en konsert kommer i stand, og hvilke arbeidsoppgaver som må forberedes. For å realisere dette, satte vi av en del tid på alle gruppetimene, hvor de fikk anledning til å jobbe med dette. På forhånd hadde ansvarlig lærer delt inn oppgavene i tre ulike ansvarsområder:

1. Den praktiske rundt konsertdagen, lage timeplaner for øving, pynting av lokalet, og billettsalg.
2. Lage konsertprogram, samle inn innslag- sette opp rekkefølge, skrive det pent og kopiere det
3. Lage pressemelding og plakat.

Elevene ble delt inn i grupper som fikk hver sine oppgaver. Under arbeidet med dette som foregikk over et par øvelser i tillegg til hjemmearbeid, opplevde vi et stort engasjement hos elevene. På konsertdagen var det ordnet med prøveplan, servering av kaffe og kake til publikum, program konferansierer. Pressemelding hadde i forkant blitt sendt til lokalavisen og plakater hengt opp rundt omkring.

Et annet prosjekt som elevene i denne gruppen var engasjert i, var prosjektet «Min drømmekonsert». Ideen til dette kom som en følge av at lærerne følte det var dalende motivasjon hos en del av elevene. Det å engasjere elevene i valg av repertoar, tenkte vi kunne bidra til økt motivasjon ved at de ble gjort delaktige i beslutningsprosesser. Prosjektet begynte ved semesterstart. Alle elevene skulle beskrive sin drømmekonsert. I dette skulle det inngå ønske om repertoar og konsertsted, og om ønskelig samarbeid med andre orkestervenner. På den første timen dette semesteret presenterte alle elevene sine drømmekonsert- det var alt fra å spille i gamlebyen i Fredrikstad, konsert på Kjell Aukrust senteret på Tynset og å spille på Troldhaugen i Bergen med mere .Programønskene varierte fra kun klassisk, via en blanding av klassisk og pop, til ren popmusikk. Siden det ikke ville la seg gjøre å gjennomføre alle ideene, ble det foretatt en avstemning. Fordelingen mellom de som ønsket en mer klassisk stil og de som ønsket pop, var ca. 50/50. Prosjektet endte da opp med en konsert på Troldhaugen i Bergen med klassisk program og en konsert med et venneorkester samme helg som det var populærmusikk som stod på programmet.

Komposisjonsprosjektet

Fra tid til annen gjennomfører Junior Strings komposisjonsprosjekter. Tanken er at elevene med dette skal få anledning til å utvikle sine kreative sider og være skapende gjennom å komponere og improvisere. På den måten ville de få oppleve å bli bevisst musikkens elementer på andre måter enn kun gjennom reproduksjon av det tradisjonelle repertoaret. I perioden med informasjonsinnsamling, var ikke komposisjon er del av det planlagte innholdet i året, men det forelå informasjon i referater og rapporter fra det året det siste prosjektet ble gjennomført. Prosjektet gikk over et halvt år.

Dette halve året, ble det lagt inn verkstedsøker med forskjellig fokus. Det startet med et improvisasjons verksted, der elevene fikk eksperimentere med lyder, klanger og musikalske effekter, som siden ble satt sammen til en musikalsk helhet. Videre ble det satt av to dager til hver av gruppene (Allegro og Vivace), der komponistlæreren viste ulike teknikker og måter å tenke på når man komponerer. På det andre av disse komposisjonsverkstedene ble komposisjonene konkretisert og nedskrevet i den grad det lot seg gjøre. De yngste elevene fikk hjelp til dette.

De eldste elevene komponerte lengre og mer avanserte sanger. Basert på sine egne ideer fikk de assistanse av komponistlæreren på verkstedene og spillelæreren på timene, hjelp til å sette sammen melodibiter, lydeffekter osv., alt etter egne valg. Mens komposisjonene til de yngste elevene var korte og med enkle melodiske fraser, var komposisjonene til de eldste mer varierte. Noen hadde klassisk preg ba de i melodistoff og form, mens andre var mer eksperimentelle med spennende lydeffekter og stor spenn i dynamikk og uttrykk. Etter at elevene hadde skissert ned komposisjonene, skrev komponistlæreren inn komposisjonene ed hjelp av et notasjonsprogram, og arrangert

orkesterstemmer til hver av elevenes komposisjoner. Selv om komposisjonene stod godt for seg selv, ble på den måten løftet opp i en større og plassert i en mer profesjonell ramme. Prosjektet endte opp i en konsert der alle fikk fremført sine komposisjoner.

4.4 KONSEKVENSSOMRÅDET

Konsekvensområdet i Heimann og Schultz modellen indikerer at den undervisningen som oppstår på grunn av betingelser og beslutninger, gjør noe med eleven. Som jeg påpekte i teorikapitlet er det også naturlig å medtenke læreren i denne analysen. Således kan konsekvensene beskrive antropogene og sosiokulturelle erfaringer som elevene og læreren gjør som følge av betingelser og beslutninger i undervisningen.

Under analysen av datamaterialet ble det naturlig å skille elevenes erfaringer og lærernes erfaringer. Elevenes erfaringer ble formidlet av elevene selv i intervjuene, og gjennom foreldrenes observasjoner, registreringer og refleksjoner om barna i JS. Lærernes erfaringer er hentet ut av informasjon fra den samtalen vi hadde etter endt semester.

4.4.1 MULIGHETER FOR UNDERVISNING – LÆRERNES ERFARINGER

Handlingsrom for lærerne skapes av de rammefaktorer og forutsetninger som ligger til grunn for undervisningen, og som gir lærerne ulike muligheter i sin undervisning. JS som undervisningskonsept har sprunget ut av et privat initiativ og lærerne står fritt til å utarbeide sine egne undervisningsformer og eksperimentere med nye måter å undervise på. En av lærerne uttrykker det slik:

E: [...]også eksperimenterer vi jo litt som lærere og da – det er jo rom for å prøve ut nye ting og nye leker og, det er ikke alle aktiviteter vi finner på som om fungere like godt (L).

I rammefaktorene ligger det også noen muligheter som gjør det mulig å legg opp til et ønsket innhold i undervisningen:

R: JS har noen rammefaktorer gjør oss i stand til å sette pedagogiske mål (L)

Organiseringen i gruppetimer og individuelle timer er nevnt som en rammefaktor. Dette gir lærerne mulighet til å undervise på varierte måter. Gruppen blir en ressurs og et verktøy hvor det blir meningsfullt å gjøre musikkleker, å jobbe med rytme- og pulsøvelser, å synge og bevege seg og ikke minst spille sammen.

HSH: Det som føles så meningsfullt med å undervise i JS, er at det er rom for å jobbe med alle elementene som, altså de musikalske elementene og andre ferdigheter som de trenger å lære. Altså at det ikke bare er håndverket ved det å spille, men at vi har tenkt på hvordan vi skal få

inn det musikalske uttrykket, gehør, puls og rytme og teori- alt det om hører instrumental faget og hvordan det kan integreres i undervisningen på en god måte. (L).

Gruppenes sammensetning og homogenitet tenker jeg også er en sentral rammefaktor. Fordi gruppene følger hverandre oppover og har en ensartethet i nivå med håndterlig variasjoner, er det mulig å legge opp til en felles faglig progresjon. I gruppen finnes tilgang på læringsressurser som ikke er så tilgjengelige i en til en undervisning. Mange av de aktivitetene som er beskrevet under beslutningsområdet, vil være vanskelige eller lite aktuelle å gjennomføre i individuell undervisning melodistafett (sekvens 2), eller følgeøvelser (sekvens 1).

I rammefaktorer og den måten undervisningen er organisert på, både i ukentlige timer, men også i lengre økter på helgedager, åpner opp for mer prosjektorientert undervisning. Det gir også lærerne et lett tilgjengelig handlingsrom til for å arbeide med innhold som for eksempel komposisjon, konsertproduksjon, dramatisering for å nevne noe.

Lærernes kompletterende kompetanse og tette samarbeid, og felles forståelser, er også en rammefaktor som skaper felles erfaringer som kan oppleves som en viktig ressurs for både elevene og lærerne.

N; Ja, det at JS lærerne er gruppetimelærere og enetimelærere- det er jo en helt spesiell rammefaktor. (L)

E; Vi har på en måte ganske stor kontroll på undervisningssituasjonen egentlig når vi både har samspill og enetimer. (L)

HSH: Ja, men jeg føler at det er mer enn det. Det er også en felles erfaring som vi har sammen, altså hvis du underviser på Vivace og vil at det skal være skikkelig sterkt og energisk på *Pirates of the Carribean*, så tar jeg det med på timen til mine elever (...) det at vi er på hverandres øvelser blir en ressurs for elevene og oss som lærere. (L)

Kombinasjonen av enetimer og gruppetimer gir på denne måten en fruktbar dynamikk, der læringen på gruppetimene blir en erfaring som kommer eleven til gode også på de individuelle timene, og vice versa.

4.4.2 MULIGHETER FOR LÆRING- ELEVENES ERFARINGER

Informantene gav meg en fyldig informasjon som beskrev mange forskjellige læringserfaringer. Noen pekte seg ut som mer sentrale enn andre. Motivasjon og mestring, inspirasjon og intuitiv læring, var noen av de begrepene som gikk igjen under intervjuene. Først vil jeg presentere foreldrenes stemmer.

Motivasjon og mestring - foreldrenes stemmer

Motivasjon og mestring var ord som ble ofte benyttet i ulike utsagn i intervjuene. Det var knyttet til ulike tema som at de ble motivert av samspillet, eller at de ble motivert av måten de ble undervist på som her:

N: Jeg syns også at de viser en sånn glede, de får sånn passe med mestringer etter hvert, og den tilliten til lærerne er ganske unik [...] jeg har skjønt at det er flere måter å lære på, og jeg syns at de har med seg en glede hele tiden som gjør at det blir mer morsomt å øve, og morsomt å få til, for de tror de får det til -de stoler på læreren, i hvert fall for min datters del- hvis E sier: dette fikser du, så gjør hun det og tenker ikke mer på det (F 3).

Det kan synes som om mestring er knyttet til en passe balanse når det gjelder vanskelighetsgrader i lærestoffet, eller en variasjon av læringsaktiviteter. Sitatet sier også noe om denne elevens selvtillit og tro på egne evner. I følge denne forelderen, knyttes det opp mot lærerens kvaliteter også.

Sosialiseringen fra er små, muliggjør en annen type innlæring, og fører barna tidlig inn i orkesterverdenen. Dette gir kort vei inn til mestringsopplevelsen nevner denne forelderen

A: Også det at det de har øvd på timene, gir uttelling når de møtes i samspillet i gruppen. Hvis man sammenligner med sang og piano og disse andre instrumentene, så gir ikke det de samme mulighetene. Det at man sitter og øver på sangene, og har de de samme sangene på orkesteret, det er veldig bra, for da gir det en mestringsopplevelse, kjapp mestringsopplevelse (F3).

Kombinasjonen og sammenhengen med innholdet på de individuelle timene og gruppetimene, kan gi en raskere vei til mestring i følge forelder A. det kan kanskje sees på som denne kombinasjonen og veksling mellom individuelt fokus og de læringsressursene som finnes i gruppetimene, kan gi en rikere og muligens en mer meningsfull kontekst for elevene.

R:Ja, det er en motivasjonsfaktor i det hele, altså den behøver ikke å være så veldig synlig for ungene bestandig, men de opplever å bli mer motivert gjennom mestringsfølelsen, og gjennom orkesterdriften, nå skal vi ha konsert, nå skal vi ... alle de bitene til sammen, gjør at det er undervisning som er motiverende i seg sjøl og at det er mestringsfølelse i sammenhengen.. det tror jeg er kjempeviktig (F2).

Motivasjon og mestring - elevenes stemme

B: Jeg liker veldig godt stykker hvor det er liksom – hvor det høres veldig fint ut når det er i orkester da, for jeg blir skikkelig motivert når jeg spiller sånne skikkelig fine orkesterstykker - når det er sånn skikkelig majestetisk og flott (E 2)..

B gir med dette uttrykk for at hun blir veldig motivert av selve musikken, «skikkelig fine orkesterstykker», og at det er inspirerende med orkestermusikk. En annen elev reflekterer over det at man lærer å lytte, og at det å spille sammen med andre gir en annen opplevelse enn å spille alene.

I: Og så lærer du å spille litt mer med andre også å lytte til dem [...] ikke bare spille alene å følge notene nøyaktig da [...]men i JS eller andre sånne orkestre, de får det til å flyte mer da - det er annerledes å spille med andre enn alene. (E 3)

B mener at når man spiller i et orkester så virker det motiverende å øve fordi man vet at ens egen innsats betyr noe for det helhetlige musikalske resultatet.

B: Siden når alle kan det bedre, så blir det mye finere, selve klangen fra hele orkesteret samla da, da blir det i hvert fall for mye mer motiverende å spille, når man høre at det blir noe skikkelig bra ut av det. Jeg hadde ihvertfall ikke spilt like mye uten Junior Strings... og så mye mindre grundig føler jeg (E1).

En annen elev forteller at det kan være lettere å øve med andre, fordi man kan lære av dem man spiller sammen med.

E: Det er mye enklere å øve med andre, da hører man på de andre hvordan de gjør det, og da er det lettere å få det til (E2).

Det kan synes som det er mange forhold som virker inn på både motivasjonen i JS, både faglig og sosialt. Da jeg spurte om elevene om beskrivelser rundt Junior Strings som de tenkte på, løftet de frem ulike forhold. Noen pekte på at det var en hyggelig atmosfære, at de hadde det hyggelig sammen. Andre trakk frem at de likte musikken vi spilte eller at variert innhold og aktiviteter virket motiverende.

E: [...] vi har det veldig morsomt sammen, det er morsomme folk å være med, og så er det bra stykker å spille, ikke så kjedelige, det er mye variasjon [...] og vi har det veldig koselig sosialt (E2).

R: Den første timen i JS var jo, da var vi delt i grupper som Allegro og Vivace, da gikk jeg i Allegro for da hadde jeg akkurat begynt, og ikke lenge etterpå så hadde vi konsert i kunstgalleriet, og da fikk jeg første sånn gave som takk for konserten, så det husker jeg veldig godt, jeg var litt sjenert men det var veldig hyggelig morsomt, vi gjorde mange forskjellige ting for å lære [...] det er jo en grunn til at jeg fortsatt er med (E3).

Det var også flere som påpekte at de ble motivert av å føle seg sett og involvert, og fikk være delaktige i for eksempel valg av repertoar.

I: Hver og en får litt oppmerksomhet, det er ikke noen spesielle som får oppmerksomhet og det [...] alle få litt av kaka da ikke bare en (E3).

R: Det er dere lærerne er flinke til – er at alle blir spurt og får sagt sitt og det de vil si (...)vi j kan komme med forslag og vi blir hørt da [...] Og så er det jo gøy å være med å bestemme hva vi skal øve på. (E3).

Elev R sikter her til prosjektet som het *Min drømmekonsert*, der lærerne nettopp oppfordret elevene til å ønske seg et bestemt repertoar.

Elevene løftet også frem komposisjonsprosjektet som et motiverende og morsomt prosjekt som de ønsker seg mer av. De utrykte at det var spennende å lage noe selv, samtidig som de lærte om musikk på en annen måte.

M: Det var morsomt! (E2)

T: Det var morsomt! (E2)

L: Det var gøy, det var gøy, det var liksom en ny måte å se musikken på (E1).

Prosjektene som er kjennetegnet av elevene blir mer aktive og involvert i egne læreprosesser, hadde en positiv effekt på elevene i JS, her utrykt stemmer fra ved den eldste gruppen.

Alle de faktorene jeg har beskrevet her, sier noe om at det gjør noe med elevens emosjonelle erfaringer; det er gøy å spille sammen, man gjør morsomme ting, musikken og samspillet fører til musikkopplevelser. Det kan slik sett betraktes som indre motivasjonsfaktorer. Men bruk av ytre motivasjonsfaktorer var også noe elevene løftet frem som motiverende.

I beskrivelser av den undervisningen gjennom året og i avsnittet om ulike mål i JS, har Junior Strings flere konserter, i ulike formater, som fastsatte mål gjennom året som gruppene jobber frem mot. Det

har også blitt en tradisjon at året avsluttes med en felles tur med alle gruppene, eller deler av gruppene. På disse turene er det alltid konserter og gjerne også samarbeid med andre barne- og ungdomsorkestre. Gjennom årene har det også blitt arrangert ulike øvingsprosjekter, som har vært formet som konkurranser hvor elevene kunne få premier etter antall øvingsminutter. Det har også vært formet som en kollektiv konkurranse hvor elevene samlet minutter sammen, og hvor premiene for eksempel å dra på bowling, kino ol. Da jeg spurte elevene om dette i intervjuene, fikk jeg flere synspunkter på om dette var noe som var motiverende eller ikke, og på hvilken måte det var motiverende.

E: Ja den øvingskonkurransen tror jeg har gitt veldig mye motivasjon til å øve mye mer, så det burde vi kanskje ta opp litt flere ganger, for folk øvde jo så og så mange timer - så det var liksom sånn, å jeg skal vinne [...] så det var jo kult (E2).

I: Så er det jo det at, hvis vi reiser på tur så har du et mål gjennom hele året at du skal kunne sangene til den dagen, og da har du større forventninger, ja da er målet turen og konsert [...] du har jobbet kjempehardt for at den konserten skal bli bra, da har du på en måte større forventninger med turen da, og da blir motivasjonen bedre når du vet at du skal gjøre noe enn å spille konsert i tillegg. Det er gøy å spille konsert men det er gøy å dra på tur også – det gjør noe med motivasjonen (E 3).

De fleste mente at det hjalp å ha premier som motivasjon til å øve, men det var flere av elevene som trakk frem gleden de følte når de endelig hadde klart et vanskelig stykke.

B: ja det hjelper, men samtidig er det jo litt premie; å vite at man kan spille fint (E1).

Elevene uttrykker med disse utsagnene, at det er flere faktorer som gir dem motivasjon til å spille. Enkelte trakk frem musikken og samspelet som inspirasjon og motivasjonsfaktor. Andre igjen fant støtte og drahjelp i øvingsarbeidet i det musikalske fellesskapet. At det er et hyggelig miljø og at de føler seg sett og inkludert av lærerne og blir involvert i valg, er også en av de faktorer som trekkes frem av elevene.

Stolthet, selvtillit og identitet

I JS ' læringsrom, finnes det også muligheter som kan bygge opp under selvtillit og identitet. Elevene uttrykte eksplisitt eller mer underforstått at de følte seg flinke og var stolte over det de presterte.

Særlig var det stolte over den siste konserten før sommerferien hvor de hadde opptrådt med flere av de musikkstykkene de hadde jobbet med gjennom året.

E: Vi er blitt ganske gode nå. Jeg fikk se videoen fra konserten, og det låter skikkelig flott (E 2).

Det å lykkes sammen med de andre i orkesteret og føle at resultatet blir bra, kan bidra til at elevene opprettholder eller utvikler en selvtillit som utøver. Slike opplevelser kan også være med på å styrke den generelle selvtilliten som individ, slik en av foreldrene uttrykker det.

A: Ja, jeg er ganske overbevist om at mye av den selvtilliten som datteren min har kommer fra, det at hun kan et instrument, at hun er med i en gruppe, kjenner at hun utvikler seg. (F 3)

Det å ha gode mestringsopplevelser i gruppen gir en selvtillit og trygghet i rollen som musiker. Ved å ta med seg positive læringserfaringer i det miljøet de tilhører, kan de overføre dette i andre sammenhenger, slik en annen forelder uttrykker det.

I: Ja, og så får de jo litt selvtillit, etter hvert får de prøve seg i andre orkestre og da har de lært en trygghet og fått med seg noe så de tør å være med andre steder [...]Da føler de seg trygge, og det er noe som er bygd opp på timene, tenker jeg (F3).

O: Når de var med på det seminaret i vinter, da kjente de jo ingen andre der. Men når de stod på den scenen og spilte sammen med 40 andre barn, da følte de virkelig mestring. Det var jo kjemp flott å se at det de hadde gjort i dette lille orkesteret kunne de ta med seg videre. (F2).

Intuitiv læring

Foreldrene uttrykte at barna deres ble inspirert av samspillet, innenfor det store fellesskapet. Gjennom dette fellesskapet åpnes det opp for en type læring der barna lærer uten at de er bevisst denne læringen.

A: Ja, og at de sitter i orkester fra de er tre og et halvt - når vi har disse alle disse tre nivåene sammen, som gjør at de kommer kjapt inn i orkesterverdenen med å sitte og telle takter eller gjøre bevegelser for så å spille igjen, så de får en veldig rask innføring [...] de blir jo musikere veldig raskt syns jeg- det er den erfaring jeg har. De er raske til å telle takter eller kjenne takter [...] Jeg synes det er så unikt at mine har fått den opplæringen, og har lært mye via lek som dem liksom ikke har skjønt at dem kan, de snakker om pianissimo og forte- de snakker et musikalsk språk (F3).

Det å vite når man skal spille og ikke spille underveis i et stykke, er ikke noe de aktivt gjør fordi de blir instruert til å gjøre det – det er noe som elevene forstår intuitivt ved å følge musikken, medelever eller eldre elever eller lærerne. Begreper som piano og forte formidles gjennom lekpregede læringsaktiviteter og på den måten tilegner seg begreper uten å være seg det bevisst.

Likeledes kan elevene på en intuitiv måte tilegne seg væremåter og kutymmer som er innarbeidet i en musikalsk praksis.

L: Ja det er ganske imponerende hvordan de minste igjen da forstår hele den settingen, med konserter og sånn, hvordan de skal sitte og [...] hvordan skulle E vite det?- men jo, det er bare sånn man skal gjøre, reise seg opp å bukke – ja du har kanskje nevnt det et par ganger, sånn gjør vi - men det blir formidlet på en nonverbal måte og så plutselig kan de det – det er ganske unikt tenker jeg (F3).

På denne måten skjer læringen ved å være å være en del av den sosiale og musikalske konteksten. Konsertprosedyrer og væremåter som er typiske for det musikalske fellesskapet, absorberes og integreres naturlig i elevenes kompetanse.

Det å lytte er naturlig nok en av de sentrale ferdighetene i et instrumentalt utviklingsløp. Ved å utøve musikk i samspill med andre utvikler elevene sine lytteferdigheter på en naturlig og intuitiv måte uttrykker en av informantene.

E: Det å spille et instrument, spille sammen det henger jo sammen med å lytte til hverandre– og det er noe de får, som en bonus da ikke sant- de lærer seg det uten å tenke over det. De får det med seg som en gave på veien. (F 1).

Det å tilegne seg intuitiv kunnskap og ferdigheter kan være noe av det som læringsrommet i JS åpner opp for.

Inspirasjon

I fellesskapet og læringsrommet oppstår det også rom for utvikling som også kan inspirere elevene. Det at elevene kommer inn i samspill med en gang gir barna en tidlig musikalsk opplevelse som kan inspirere:

I: Og så får de en opplevelse av musikk med en gang, de bidrar inn i en helhet og inn i det og spille musikk, de oppfatter at de spiller veldig flott musikk; det de gjør på en streng, det blir bare en bit av en helhet - de opplever selv at de har spilt en flott melodi (F 2).

Det at samspillet med forskjellige stemmer tilpasset de ulike nivåene, åpner opp for en stimulering og inspirasjon til å ta nye utviklingssteg. En forelder mente at i dette samspillet får elevene stadig noen å strekke seg etter, at det alltid er noen som er «foran i løypa», og gjennom det blir det et oppstår et naturlig driv hos elevene. Slik effekt oppstår ofte når elever på ulike nivåer møtes i samspill. I denne

settingen kan det også oppstå en triggering slik at de på eget initiativ får lyst til å velge en vanskeligere stemme for eksempel.

T: Det er jo en stor grad av tilrettelegging i orkesteret. Det er jo stadig vekk at de skal spille den stemmen, men når L sier at han vil spille den vanskelige stemmen så får han jo det, de får mulighet til å gjøre andre ting innenfor det stykket de allerede kjenner fra før [...]det har triggja han noen ganger til å gjøre vanskeligere ting enn det han egentlig får til, men det er jo fordi han får lyst ikke sant (F1).

Disse læringserfaringene som blir løfte frem av informantene, fremstår som positive erfaringer. Det er også på sin plass å være klar over mulig negative læringserfaringer. Det har også vært elever som har sluttet i JS, og det kan også skyldes at JS måter å undervise på. Forelder T mente blant annet at for noen gutter, kan den lekpregede formen ha ført til at flere gutter ikke fant seg helt til rette i JS:

T: Men det er også sånn, ting funker forskjellig på forskjellig folk, og det med apropos det med å lære gjennom å leke, hoppe og danse og slikt, det syns L har vært fantastisk artig, men det var ikke noe for S - han ville ikke drive sånn å hoppe på gulvet, for han så ble det rart det ble og kanskje forsterket fordi det ikke var så mange gutter der – vi miste nok S litt på grunn av det. (F1).

Ulike praksiser vil nødvendigvis både åpne opp og lukke opp for ulike erfaringer, og det vil jeg se nærmere på i diskusjonskapittelet.

5. DISKUSJON

Denne studiens målsettinger er å belyse og forstå hvordan ulike karakteristiske sider ved JS undervisningskonsept, og videre hvordan disse kjennetegnene kan forstås ved hjelp av tidligere forskning og aktuell teori. I resultatpresentasjonen i foregående kapittel, har jeg i tråd med Heimann og Schultz- modellens strukturanalyse (Jank og Meyer, 2012) beskrevet og plassert kjennetegn ved Junior Strings som sier noe om betingelsene og beslutningene i undervisningen. Videre har jeg løftet frem og beskrevet erfaringer formidlet av elever, foreldre og lærere som kan tolkes som en konsekvens av betingelser og beslutninger. Jeg vil i det videre løfte frem utvalgte områder som er mest interessante for mitt forskningsfokus, og drøfte disse resultatene i lys av sosiokulturell læringsteori.

I et sosiokulturelt perspektiv vil diskusjonen rette seg mot hvordan individene i gruppen inngår i et samspill med hverandre gjennom kommunikasjon, handlinger og kulturelle redskap (Säljö, 2006). Säljö (ibid.) påpeker at kunnskap, læring og utvikling vil bli formet av det felleskapet hvor læringen finner sted. I dette perspektivet vil jeg løfte frem sentrale funn i strukturanalysen som viser noen karakteristiske sider om den fysiske konteksten i JS, om elever og lærere, om aktiviteter og handlinger som skjer, og om ulike kulturelle verktøy som er i sving i *praksisfellesskapet* Junior Strings.

5. 1 HVA KJENNETEGNER JS SOM PRAKSISFELLESSKAP?

Et praksisfellesskap kan sees på som en institusjonalisert virksomhet, som kjennetegnes ved at en aktivitet finner sted innenfor visse rammer med en viss hensikt (Säljö, 2006). JS som praksisfellesskap kan beskrives som et institusjonalisert virksomhetssystem i tråd med Säljøs forståelse. Aktivitetene finner sted innenfor noen definerte rammer, og virksomheten har som hensikt å være en intensjonal musikkpedagogisk virksomhet, hvor barn og unge får muligheten til å lære å spille et strykeinstrument.

I følge Wenger (2004) bindes et praksisfellesskap sammen gjennom tre dimensjoner; felles engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. I Junior Strings utøves og fremtrer dette engasjementet på mange måter. I Junior Strings dannes praksisfellesskapet gjennom en felles interesse for musikk og strykeropplæring. Elevene er engasjert i spilletimene med sin lærer, og i samspill med de andre barna i de gruppene de tilhører. Elevene er engasjert i aktivitetene og omgangen med musikk, og tilegnelsen av instrumentale og musikalske ferdigheter. Lærerne er engasjerte i felles planlegging, i interessen for musikk og instrumentalpedagogiske anliggender. Foreldrene er engasjert i følge opp og støtte barna i deres musikkaktiviteter, være med på øvelser og konserter. Disse felles musikkaktivitetene, handlingen og gjensidige engasjement binder barn og voksne sammen i JS ' s praksisfellesskap (ibid.). I JS er dette fellesskapet spesielt fremtredende. Det er virkelig et *felles*

engasjement knyttet til virksomheten slik jeg ser det, og det er noen forhold i JS som skaper dette, tror jeg. Dette vil jeg se nærmere på. I den forbindelse kan det være interessant å se på de tre dimensjonene som binder et praksisfellesskap sammen.

5. 2 MENINGSFORHANDLING

Forhandling om mening, foregår i JS på mange plan, bevisst og ubevisst, gjennom lærernes kommunikasjon med hverandre og gjennom dialog og handlinger i undervisningspraksisen. Jeg tenker at denne dialogen nødvendigvis ikke alltid er uttrykt i verbale samtaler, men at det også kan forstås som en kunnskapsdeling som inntreffer i felles aktiviteter, og gjennom de verktøy som er i bruk (Wenger, 2004). Det at lærerne jobber sammen som et team, og setter felles mål for elevene i de ulike gruppene i et lengre perspektiv, skaper en arena hvor diskusjon og meningsutveksling er en forutsetning for å enes om et felles innhold og retning på undervisningen.

Jeg mener at det er gjennom slik dialog og meningsutveksling at virksomheten JS skaper sitt særpregede innhold. Gjennom deling og utveksling av erfaringer og kunnskap, vokser det frem en oppfatning om hva lærerne mener er viktig å formidle i undervisningen. Det kan tenkes at JS i denne sammenhengen får sitt særpreg ved at lærerne enes om noe felles verdier, noen felles måter å undervise på, og noen felles prinsipper for læring som de anser som egnet til å realisere intensjoner og mål som de har for undervisningen.

Kunnskapen og ferdigheter i JS vil således formes og utvikles i det fellesskapet som oppstår gjennom de handlinger og valg lærerne gjør i undervisningen, og gjennom den utvekslingen og delingen av kunnskap som skjer i det felles engasjementet i planlegging, tilrettelegging og praktisering. Det at lærerne legger et felles løp for alle gruppene, deltar på hverandres timer og har en god kommunikasjon gjennom undervisningsperiodene, skaper rom som muliggjør faglig utveksling og et felles engasjement.

I denne meningsforhandlingen vil også lærerne være påvirket av en større kontekst som lærerne bærer med seg. I en større kontekst vil lærerne også vær forbundet med historisk og kollektivt utviklede måter å forholde seg til musikk og musikkfremførelse og ulike instrumentale og pedagogiske tradisjoner. Lærerne peker selv på noen erfaringer de bærer med seg fra før; den ene med erfaring fra Dalcroze rytmikk, og meg selv med Suzuki bakgrunn. Læreren påpeker også selv at de lærer litt fra hverandre; «*Sånn som du har jo studert Suzukimetoden, og når du bruker den, så lærer vi av det også*» (E). Andre erfaringer kan kanskje ligge mer integrert i kunstneriske og instrumentale ferdigheter, fra egen utdanning eller utøvende virksomhet, eller pedagogiske væremåter og tilnærminger opparbeidet og appropriert i møte med ulike musikkpedagogiske miljøer. Uansett tenker jeg at det oppstår et faglig fellesskap gjennom flerlærersystemet i JS, og at det kan åpne opp for en erfaringsdeling og

tilegnelse og utvikling av kompetanse. Disse mulighetene oppstår mener jeg som en følge av hvordan JS er organisert. Wenger (2004) benevner den andre dimensjonen i et praksisfellesskap som *den konkrete felles virksomhet*.

5.3 DEN KONKRETE VIRKSOMHET

Den konkrete felles virksomheten i Junior Strings skapes av alle elevene, de tre gruppene Andante, Allegro og Vivace, lærerne og foreldrene. JS har ikke noe fast lokale som et fysisk tilholdssted, men virksomheten bindes sammen gjennom aktiviteter gjennom hele året; spilletimene og gruppetimene, prosjektene, permene, konsertene og turene. Jeg tenker også at en viktig betingelse for JS som praksisfellesskap, er organiseringen med gruppetimene hvor det skapes en teamfølelse rundt undervisningsvirksomheten. Det at lærerne samarbeider tett med elevene som er i de ulike gruppene, og at de deltar på hverandres timer, skaper en sterk sammenheng og forbindelse mellom lærerne i virksomheten JS, og elevene seg imellom og mellom elever/lærere/foreldre.

5.4 FELLES REPERTOAR

Gjennom et felles engasjement og felles virksomhet, utvikles et *repertoar* som er den tredje dimensjonen i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Dette repertoaret er i følge Wenger artefakter, rutiner, handlinger, diskurser, måter å gjøre ting på som fellesskapet har tatt opp i seg (ibid.). I JS kan dette repertoaret knyttes til undervisningspraksisen på flere måter. Det kan knyttes til den etablerte måten å organisere undervisningen på med kombinasjonen av jevnlig gruppetimer og individuelle timer, rutiner knyttet til en langsiktig planlegging av årets aktiviteter og flere felles prosjekter med alle elevene i Junior Strings. Det kan knyttes til målsettingen om å ha mange og varierte konserter, og årlige turer med orkesteret; måter å gjøre ting på. Slik sett kan man tolke og benytte en del av de praktiske og organisatoriske grepene som gjøres, til et repertoar av handlinger som skaper de mer konkrete fysiske rammene for undervisningen.

5.4.1 DISKURSER

Repertoaret kan også knyttes til de valg lærerne gjør i undervisningen; valg av innhold og fremgangsmåter, undervisnings- og arbeidsformer, og væremåter i det sosiale samspillet i undervisningen. Dette også forstås som diskurser, eller diskursive redskaper (Nerland, 2002). Måter å tenke på, måter og handle på i undervisningen, kan betegnes som kommunikative og diskursive redskaper som kan være forskjellige i ulike instrumentalpedagogiske praksiser. I JS trer det frem noen diskurser om hva som er viktig å formidle i musikken, hva lærerne mener er gode prinsipper for læring. Jeg mener kanskje også JS bærer med diskurser som sier noe om elevsyn og hvordan samarbeidet mellom elev-lærere bør foregå.

I et sosiokulturelt perspektiv hvor kunnskap og læring sees på som en integrert del av fellesskapet, ligger det også en forståelse av at kunnskapen og læring knyttes til lærerne og lærerteamet i JS. Ulike lærere vil praktisere forskjellig, og vektlegge ulike aspekter i sin undervisning (Nerland, 2004). Hvordan underviser så lærerne i JS og hva er det lærerne i JS ønsker å fokusere på i sin undervisning?

Det synes som om samspill, både innad og på tvers av gruppene, og det å ha et *musikalsk fokus* er noe som vektlegges sterkt i Junior Strings undervisning. Det illustreres på flere måter slik jeg ser det; gjennom å være bevisst på å skape en musikalsk ramme helt fra elevene er helt unge. Gjennom alltid å ha en akkompagnatør tilstede, er det mulig å tilføre de enkleste sangene et musikalsk innhold. Gjennom klaverspillet besifring blir sangene som de mestrer å spille på en streng til noe mer enn en rekke med enkelttoner. For de yngste gruppene beskriver også lærerne at de har en bevissthet rundt det å skape en musikalsk spenning og uttrykk gjennom små effekter i sangene; gjennom å legge inn musikalske momenter som tremolo på slutten av en sang, fermater, flageoletter, eller tempomessige eller dynamiske variasjoner. Slik kan det formidles et musikalsk uttrykk som barna *er i* og erfarer musikken gjennom.

Det å *spille sammen* løftes også frem som en verdifull aktivitet som kan berike både elevene, lærerne og foreldrene. Det at elevene begynner å spille sammen omtrent fra første buestrøk, realiserer den overliggende intensjonen i JS hvor «*sosialt samvær, kreativ musikalsk lek*», er utgangspunktet (JS formål). Poenget er å spille sammen sier flere av foreldrene, og elevene selv reflekterer over at «*men i JS eller andre sånne orkestre, de får det til å flyte mer da - det er annerledes å spille med andre enn alene*». (1, Elevgruppe 3).

En vektlegging av *gehørbaserte tilnærminger*, sammen med *et lekent og kreativt fokus*, kjennetegner også flere av aktivitetene i timene og fremgangsmåter som læreren tar i bruk i undervisningen. En *holistisk tilnærming* til instrumentalfaget, hvor lærerne forsøker å favne instrumentalfagets komplekse ferdighetsområder, peker seg også ut som et tema lærerne ønsker å fokusere på.

5.4.2 VERKTØY, KUNNSKAPSFORMER OG UTVIKLINGSSONE

Valg av tilnærminger, fremgangsmåter og undervisningsstrategier kan også knyttes til verktøybegrepet der kunnskap og ferdigheter medieres gjennom lærerens valg av redskaper. Valg av tilnærminger og fremgangsmåter vil også påvirke hva slags kunnskapsformer som gjøres gjeldende, og hva slags læringserfaringer det er mulig å gjøre i undervisningen. Det utgjør derfor et viktig didaktisk spørsmål (Nerland, 2004). De læringserfaringer som elevene i JS får, er en kombinasjon av de valg av innhold og fremgangsmåter, og undervisningstilnærminger som er knyttet til lærerne. Men erfaringene oppstår også som en konsekvens av den kunnskapen som ligger innbakt i fellesskapet og som ikke nødvendigvis er så uttalt. Da tenker jeg på læringserfaringer som går på motivasjon og faglig identitet.

Junior Strings utforming og organisering, har fellestrekk med mesterlære som pedagogisk ide. Når elevene mottar individuell undervisning og gruppeundervisning, oppstår det både en personsentrert mesterlære hvor det individuelle står i fokus, og en desentrert mesterlære hvor det oppstår læringsmuligheter i felleskapet i sammen med andre medlemmer. I fellesskapet finnes det innbakt kunnskaper og ferdigheter som elevene tilegner seg ved å delta i felles aktiviteter.

Ved å kunne bevege seg i ulike nivåer med tilpasset vanskelighetsgrad, vil man alltid finne forbilder hos medspillere. Det bygges forventninger om å strekke seg mot et allerede definert mål de hører og opplever i samspillet. Dette kan sees i sammenheng med en den proksimale utviklingszone, der det er denne samhandlingen med lærer og andre elever som driver den kognitive og faglige utviklingen videre i en ferdighetsspiral (Bråthen, 1996).

5.4.3 MUSIKKUNNSKAP

Jeg har allerede ved flere anledninger vært inne på at ulike kunnskapsformer løftes frem gjennom ulike former for undervisningopplegg. I JS mener jeg at varierte aktiviteter og fremgangsmåter gir varierte læringserfaringer, som favner en bredde i instrumentalundervisningens kompleksitet. Det er også nærliggende å løfte frem Swanwick's tanker om fortrolighetskunnskapen som han mener er viktig for all musikalske utvikling (Swanwick, 2003). I følge Swanwick's etableres fortrolighetskunnskap gjennom erfaring og opplevelse av musikken; *«de lærere så mye via lek, som de ikke skjønner at dem kan, de har oppleve og kjenner piano og forte»*. (A foreldregruppe 2).

I musikk mener jeg at det ligger en styrke i barns evne til å lære gjennom å se, høre og føle musikken som klingende fenomen, sammen med verdien av å oppleve og erfare musikken og musikken elementer som en førstehånds erfaring (Hanken og Johansen, 2013). Om vi også medtenker alle de mulighetene som ligger i en sosial læringsarena hvor barn er involvert ser ut til å være en mulighet for meningsfull musikkundervisning i JS' undervisningstilbud.

5.5 BEGRENINGER I HANDLINGS -OG LÆRINGSROM

JS fremstår på en måte som en veldig avgrenset enhet, nesten som liten familiebedrift som tiltrekker seg et visst segment av foreldre og deres barn. Dette gir ensartethet og homogenitet i gruppen. På den andres siden, kan det gjøre at Junior Strings fremstår som eksklusivt tilbud for en prioritert gruppe elever. Da kan tilbudet fremstå som ekskluderende for andre, og dette er utfordring vi bør være bevisst og som krever et kontinuerlig fokus.

En lærergruppe som søker fellesløsninger, vil mangle enkeltlærerens frihet og impulsivitet. Dette vil også gjelde elevenes handlingsrom i forhold til det planlagte repertoar og felles forståelse. Jeg ser også

dette som begrensning i JS konseptet. Dette er utfordringer vi bør være bevisst og som krever et kontinuerlig fokus.

Lærernes tette samarbeid og consensus når det gjelder undervisningsprinsipper blir av informantene sett på som positivt. Det at lærerne samarbeider tett og at de individuelle timene og gruppetimene henger sammen, gir trygghet og mestring for elevene. Det er i seg selv positivt. På den andre siden vil en felles forståelse og enighet kunne gjøre virksomheten Junior Strings mindre transparent. Videre kan dette hindre grenseoverskridende nye ideer og alternative arbeidsmåter.

AVSLUTNING

I denne studien har jeg undersøkt strykeropplæringskonseptet Junior Strings. Formålet med denne undersøkelsen var å se på forholdet mellom undervisning og læring, gjennom å belyse betingelser hos elever, lærere og læringsmiljø og videre belyse faktorer som påvirker beslutninger og konsekvenser i undervisningen.

I undersøkelsen har jeg forsket frem kjennetegn som beskriver karakteristiske trekk ved Junior Strings som konsept. Ved å bruke den læringsteoretiske modellen til Heimann og Shultz, har jeg identifisert og beskrevet Junior Strings kjennetegn i et helhetlig didaktisk perspektiv.

Strykeropplæringskonseptet Junior Strings kjennetegnes av å være et avgrenset musikkpedagogisk praksisfellesskap, hvor deler og helet er tett sammenbundet gjennom felles forståelse og musikkpedagogisk verdiforankring mellom lærerne. Junior Strings kjennetegnes av å være et målrettet prosjekt der lærerne samarbeider tett gjennom felles planlegging og undervisning. Junior Strings organisering kjennetegnes av en planmessighet og en kombinasjon av individuelle timer og gruppetimer. Dette skaper en sone for trygghet og mestring hos elevene. I Junior Strings praksisfellesskap oppstår det et læringsrom og mulighetsrom for bevegelse mellom nivåer som beriker elevenes utvikling.

Betingelser i rammefaktorer og læringsmiljø, åpner opp for en holistisk tilnærming til undervisning: Gehørbaserte tilnærminger løfter særlig frem fortrolighetskunnskap som sentral iden musikalske progresjonen. Junior Strings kjennetegnes videre av kreativitet og lekenhet, hvor også improvisasjon og komposisjon er en del av innholdet i undervisningen. Det musikalske fellesskapet og det felles engasjement, fører til en motiverende og meningsfull læring for elevene.

Ved hjelp av sosiokulturell læringsteori har jeg belyst hvordan læring, kunnskap og undervisning kan sees på som en integrert del av et sosialt praksisfellesskap, hvor kunnskap og ferdigheter utøves, formes og utvikles i Junior Strings.

Jeg har også vurdert mulige begrensinger i Junior Strings som strykeropplæringskonsept. Min egen dobbeltrolle i undersøkelsen har vært krevende, med hensyn til å fremstille resultat og analyse troverdig. Jeg ser at det kan være en svakhet i min undersøkelse. Problemstillingens utgangspunkt og brede tematikk, gjør også at mange interessante temaer ikke har latt seg forfølge og bearbeide i sin fulle utstrekning innenfor oppgavens rammer.

I dette pedagogiske terrenget, er det åpnet for nye problemstillinger og muligheter forskning innenfor det instrumentalpedagogiske feltet. Det kunne vært aktuelt og spennende og se om noen av prinsippene og ideene som kjennetegner Junior Strings kunne la seg realisere i kulturskolesammenheng.

LITTERATUR:

Bjøntegaard, B. J. (2010). *Musikktalentene i kulturskolen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole

Bjørndal, Cato R.P. (2002). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Blix, H. S. & Haugseth B.A (2009). *Øre-Høre-Gjøre*. I Isaksen, B (red.). *Musikk med lek og lek med musikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brandth, B. (1996): *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst I*: H. Holter (red.) og R. Kalleberg. *Kvalitative metoder og samfunnsforskning*, 145-165. Oslo: Universitetsforlaget

Bråten, I.(red.)(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. (1996). *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Choksy mfl., (1986/2001). *Teaching Music in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall.

Dale, L.E (1996). *Læring og utvikling- i lek og undervisning*. I Bråthen I. (red.) *Vygotsky I pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Elvhaug, Ingun Helene Byboth (2008). *Gruppeundervisning og enkeltundervisning i instrumentalundervisning i kulturskolen : lærernes erfaringer og deres valg av læringsrom*. Masteroppgave i musikkpedagogikk. Oslo : Norges musikkhøgskole.

Faukanger, J. & Mosvold, R.(2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk Pedagogisk tidsskrift. Årgang 98. Side 127-139.

Fink-Jensen K. (2003). *Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv*. I Rønholt H., Holgersen S.E., Fink-Jensen K., Nielsen A.M. *Video i pædagogisk forskning*. København: Institutt for idræt/Forlaget Hovedland.

Gembris, H., & Davidson, J.W. (2002). *Environmental Influences*. I R. P. McPherson, *The science and Psychology of Music Pherformance*. New York: Oxford University Press.

Gundem, B. B. (2008, Volume 2, Nr. 1, Art. 2). *Didaktikk- fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold*. *Acta Didactica Norge*. Nedlastbar på:

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1020/899>

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk, tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hawes, S. (u.d.). *Overgang til undervisning av barn i indskolingsalder*, upublisert. København, Albertslund.

Hultberg, C. K. (2009). *En kulturpsykologisk modell av musikalisk lærande genom Musicerande*. i Nielsen, F.V., Holgersen, S-E. og Nielsen, S.G.(red.) *Nordisk musikkpedagogiskforskning. Årbok 11*. Oslo: NMH- publikasjoner.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen B. (2009). *Leik i instrumentalundervisningen- en innføring*. I Isaksen B. (red.). *Musikk med leik, leik med musikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller, Grundbok i didaktik*. København: Gyldendal A/S.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Ley, B. (2011). *Developing ensemble skills*. I ABRSM, All Together! Teaching music in groups. London: ABRSM (Publishing) Ltd.

Lindlof, T.R & Taylor, B.C (2011). *Qualitative Communication Research Methods*. Third edition. Hentet fra:

<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=SVx2AwAAQBAJ&pg=GBS.PR4>

Nerland, M. 2004). *Kunnskap i musikkpedagogisk praksis*. I G. Johansen, S. Kalsnes , og Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Nerland, M. (2002). *Undervisning og rom for læring*. I Bråthen, I. (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Nerland, M. (2007). *Støttestrategier i høyere musikkutdanning*. I *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, endring*. Hauge, T:E, Lund, A og Vestøl J.M.(red.).Oslo: Abshakk forlag

Nielsen, K. & Kvale S.(1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nielsen, K. (1999). *Musikalsk mesterlære*. I Nielsen og Kvale (red.). *Mesterlære, læring som praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Norsk Kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold. Rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd, Trondheim.

Norsk Kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Norsk Kulturskoleråd, Trondheim.

Merriam S.B (2010). *Fallstudien som forskningsmetode*. Malmö; Studentlitteratur

Patel, R. og Davidson, B. (2001). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Publications, AEC. (2007). *Preparing young musicians for professional training, what does scientific research tell us*. Erasmus Thematic Network for Music, Polifonia.

Rønholt, H. (2003). *Didaktiske irritasjoner*. I S.-E. H.-J. Helle Rønholt, Video i pædagogisk forskning. København: Institutt for idræt/Forlaget Hovedland.

Rønholt H., Holgersen S.E., Fink-Jensen K., Nielsen A.M., (2003). *Anvendelse af video i pædagogisk forskning*. Video i pædagogisk forskning. København: Institutt for idræt/Forlaget Hovedland.

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen forlag AS.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag

Säljö, R. (2002). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I Bråthen I. (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. New York and London: Routledge .

Swanwick, K. (2003). *Musical Knowledge. Intuition, Analyses and Music Education*. Hentet fra <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=KLKHAgAAQBAJ&pg=GBS.PR4>

Tait, M. J. (1992). *Teaching Strategies and Styles*. I R. Colwell, Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books.

Tryantifillaki, A. (2005, Vol. 7, No. 3, November). *A call for more instrumental teaching research*. London, Music Education Research, s. 383-387. UK: Routledge.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag, En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Oslo: NMH-publikasjoner2014:1.

Wenger.E. (2004).*Praksisfællesskaber*. København: Hans Reisels Forlag

Wibeck, V (2010). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Malmø: Studentlitteratur

Wertsh J.H (1998). *Mind as Action*. Hentet fra:

<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=C-hcCAAQBAI&pg=GBS.PA24>

VEDLEGG 1 NSD GODKJENNING

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geir Johansen
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 10.01.2012

Vår ref: 28849 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28849	Junior Strings
Behandlingsansvarlig	Norges musikkhøgskole, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Geir Johansen
Student	Hilde Hansen

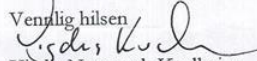
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hilde Hansen, Østre Årefjordvei 179, 1570 DILLING

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

VEDLEGG 2 BREV TIL FORELDRENE

Hilde Sponberg Hansen
e-post: hshcello@online.no
mob. 98808587

Rygge, desember 2011

Kjære elever, foreldre og i Junior Strings!

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse av undervisningskonseptet Junior Strings

I forbindelse med mitt masterstudium i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole, har jeg planlagt å lage en undersøkelse av Junior Strings. Formålet med undersøkelsen er å frembringe kunnskap og bevissthet omkring det karakteristiske ved vår undervisningsmodell. Undersøkelsen er planlagt som en kvalitativ studie som innebærer flere innsamlingsmetoder som intervju, dokumentstudier og observasjon.

Jeg ønsker å observere gruppetimer og noen enkelt timer. Disse vil også bli videofilmet. I tillegg så ønsker jeg å gjøre opptak av konserter og opptredener.

Intervjuene kommer til å bli organisert som gruppeintervju hvor vi samtaler om ulike temaer knytte til Junior Strings undervisning. Jeg ønsker å intervju elever og foreldre i Vivaldi og foreldre i Antonio og Niccolo. Jo flere intervjuer jeg får jo mer nyansert informasjon får jeg. Håper derfor på at flest mulig av dere foreldre er villige til å bli intervjuet og at dere gir tillatelse til at jeg kan intervju deres barn i Vivaldi. Jeg kommer til å informere elevene om undersøkelsen, fortelle hva den går ut på, hvorfor jeg gjør det, og hvorfor en slik undersøkelse er viktig. Det er viktig for meg at alle er innforstått med hva undersøkelsen innebærer for dem og at ingen føler seg forpliktet til å delta pga. av f.eks lojalitetshensyn til meg som lærer. Selv om der samtykker på vane av deres barn, er det frivillig for barna å delta på intervju og observasjon/filming. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene for å få sikre meg at ingen opplysninger går tapt. Observasjonene vil bli videofilmet av samme grunn. Personopplysningene vil bli aidentifisert under lagring og transkribering. Opptak og personopplysninger slettes når oppgaven er ferdig senest våren 2013.

All informasjon fra intervju og videoopptak kommer til å bli behandlet konfidensielt og informasjonen kommer bare til å bli brukt i forbindelse med masteroppgaven. Jeg er underlagt taushetsplikt og dere vil være anonyme i publikasjonen. Prosjektet er innmeldt til personvernombudet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Jeg kontakter dere for avtale om tid og sted, antakeligvis vil jeg prøve å få gjennomført intervjuene i tilknytning til de oppsatte øvelsene. Intervjuer og observasjoner vil bli gjennomført så fort tillatelse fra NSD foreligger, forhåpentligvis i løpet av en måneds tid.

Samtykke kan trekkes tilbake så lene prosjektet pågår og det vil ikke påvirke undersøkelsen eller ditt/deres forhold til meg som lærer.

Dere samtykker i medvirkning ved å skrive under på vedlagt underskriftsskjema. Vedlagt frankert returkonvolutt.

På forhånd takk☺

Vennlig hilsen Hilde Sponberg Hansen

.....

Jeg/vi har fått informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen og jeg/vi samtykker også i at vårt/våre barn er villige til å delta .

Sted :

Dato :

Navn :

.....

VEDLEGG 3 BREV TILLÆRERNE

Hilde Sponberg Hansen

e-post: hshcello@online.no

mob: 98808587

Rygge, desember 2011

Kjære lærere i Junior Strings

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse av undervisningskonseptet Junior Strings

I forbindelse med mitt masterstudium i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole, har jeg planlagt å lage en undersøkelse av Junior Strings. Formålet med undersøkelsen er å frembringe kunnskap og bevissthet omkring det karakteristiske ved vår undervisningsmodell. Undersøkelsen er planlagt som en kvalitativ studie som innebærer flere innsamlingsmetoder som intervju, dokumentstudier og observasjon. Se vedlagt prosjektbeskrivelse. I den forbindelse ønsker jeg medvirkning fra dere i forhold til dokumentasjon av planlegging, tillatelse til å observere på gruppetimer og enkelttimer. Dere blir også viktige medspiller for meg etter hvert som undersøkelsen skrider frem og analysekategoriene blir tydeligere. Jeg ønsker samtaler med dere underveis og håper at dere kan sette av litt tid til dette. For å få frem mest mulig nyansert og rikholdig kunnskap rundt problemstillingen, Vi blir enige om passende tidspunkter.

Jeg ønsker å gjøre lydopptak av samtaler/intervjuene for å få sikre meg at ingen opplysninger går tapt. Observasjonene vil bli videofilmet av samme grunn.

Personopplysningene vil bli aidentifisert under lagring og transkribering. Det vil nok likevel være mulig å gjenkjenne dere som lærere i publikasjonen for de som kjenner til vår virksomhet. Dere vil få anledning til å lese gjennom datamaterialet og godkjenne personopplysninger før publisering. Opptak og personopplysninger slettes når oppgaven er ferdig senest, senest våren 2013.

All informasjon fra intervju og videoopptak kommer til å bli behandlet konfidensielt og informasjonen kommer bare til å bli brukt i forbindelse med masteroppgaven. Prosjektet er innmeldt til personvernombudet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Dere samtykker i medvirkning ved å skrive under på vedlagt underskriftsskjema.

På forhånd takk☺

Vennlig hilsen Hilde

=====

Underskriftsskjema

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om undersøkelsen og er villig til å delta i studien og samtykker i publisering av personopplysninger, forutsatt at jeg får anledning til å lese gjennom datamaterialet før publisering.

StedDato.....Navn.....

VEDLEGG 4 INTERVJUGUIDE ELEVER

Intervju guide elever – eldste gruppe (10-13 år)

Informasjon til barna før intervjuet

Jeg har samlet dere her fordi jeg ønsker å vite litt om hvordan dere opplever å spille et instrument, hvordan dere opplever å være med i Junior Strings, hva slags musikk dere liker å spille osv. Det er ingen svar som er rette eller gale og det er heller ingen utenom meg som får vite hvem dere er og hvem som har sagt hva. Noen ganger kan det være vanskelig å finne ord på det man vil si. Da vil jeg prøve å hjelpe dere. Dere må si fra hvis dere ikke forstår spørsmålene mine, eller ikke forstår noen av ordene jeg bruker. Da vil jeg prøve å finne andre ord som dere forstår bedre. Dere trenger ikke å fortelle noe som dere ikke vil. Dere må heller ikke være redd for å si noe negativt. Jeg blir ikke fornærmet eller sur hvis dere forteller noe som dere ikke liker med Junior Strings. Det dere forteller vil jeg skrive ned og lese nøye. Etter jeg har lest nøye, vil jeg velge ut det som jeg synes er viktig og interessant . analysere. Det dere forteller kommer til å gi meg og andre viktig informasjon som kan gjøre oss til bedre lærere.

Introduksjon “ oppvarming “ - samtale rundt:

- *Alder og bosted, skole*
- *Litt rundt hvordan de beynte å spille og hvorfor*
- *Når de begynte i JS og hvor lenge.*

Elevenes beskrivelser av JS

- *Tenk dere at dere skal fortelle noen venner om Junior Strings, hva ville dere si da?*
 - *Stikkord: Gøy, kjedelig, hva dere gjør på timen, andre aktiviteter, konserter, turer etc. pokaler, øvingskonkurranser , cd innspilling, komponering,*
 - *Oppfølgingsspørsmål; klarer du/dere å fortelle mer om det?*
 - *Husker du/dere spesielle episoder/hendelser?*
 -
- *Kan dere huske hvordan det var når dere begynte?*
 - *Stikkord: Spesielle sanger , leker, hvordan du hadde det på timene: for eksempel. sjenert, trygg, engstelig , morsomt, hva dere gledet dere til?*
 - *Kan du/dere fortelle mer om dette?*

Elevenes opplevelse av innhold på gruppetimene

- *Har dere tenkt over hvor mye forskjellig man må kunne for å spille et instrument, kan dere gi noen eksempler?*
- *Hvordan opplever dere musikken vi spiller sammen. Er all musikk lik?*
 - *På hvilken måte?*
 - *Kan du fortelle mer om det?*

- *Vi gjør ofte andre aktiviteter enn å bare spille på gruppetimene. Kan dere tenke litt på det og prøve å fortelle om noe av det vi har holdt på med på gruppetimene?*
 - *Stikkord; Oppvarming, bevegelsesleker, bueleker, rytme øvelser, lytteoppgaver, andre leker,*
- *Hvorfor tror dere at vi planlegger andre aktiviteter enn å spille ?*
 - *Hva lærer dere av andre disse andre aktivitetene?*

Gruppens betydning for elevene

- *Tenk dere at dere at dere bare har spilletimer uten å spille fast sammen med andre. Hvordan ville det vært?*
 - *På hvilken måte?*
 - *Kan du si mer om det?*
- *Er det noe ved og gruppetimene som dere setter pris på ?*
 - *Hvis ja- hva da : Stikkord: treffe venner, gjøre leker, spille fin musikk.*
- *Dere er eldst og noen av dere har vært med helt fra starten. Under der har vi Antonio som er ca 6 -8 år og har spilt sammen i ca 2-3 år. Hvordan syns dere det er å spille sammen med dem ?*
- *Denne høsten har vi også fått en ny gruppe Niccolo , de er fra 3 -5 år. Hva tenker dere om å ha dem med i JS ?*
Stikkord; Det er bra å føle seg stor. Fint /morsomt å være et forbilde for de yngre, liker å hjelpe og støtte dem .Barnslig, liker best å spille med jevnaldrende .
- *Kan dere si noe om hva det betyr å være med i Junior Strings?*
 -

Øving

- *Dere et jo at det er nødvendig å øve når man spiller et instrument? Si noe om hvordan øving er for dere.*
 - *Øver dere av dere selv, fordi mamma/pappa sier det? Har det endret seg ettersom dere er blitt eldre?*
 - *Noen ganger har vi hatt øvingskonkurranser – hva syns dere om det?*
 - *Er det morsommere å øve når dere vet at dere øver til en konsert ?*
 - *Er det forskjell på hvilke type konsert vi øver til ?*
 - *Hvordan er det å øve på solostykker?*
 - *Er det annerledes enn å øve på sanger som vi har felles?*

Motivasjon og mestring

- *Fortell om en gang dere synes gruppen spilte skikkelig bra.*
 - *Hva var det som gjorde at du synes det var bra?*
 - *Mulige stikkord; Klarte alle notene, vi spilte helt sammen, det var rent, vi gjorde noe ut av musikken (sterkt, svakt, ritardando)*
 - *Hvordan er det å spille når du synes det låter bra?*
- *Hvordan er det å spille når det ikke låter bra? Synes dere det vi spiller og jobber med på timene er passe vanskelig?*
 - *Oppfølgingsspørsmål: Hvis det er vanskelig og du føler at du ikke får det til, hvordan tenker du da?*
 - *Stikkord: blir lei meg, føler det greit og tenker at det skal jeg øve på.*
 - ***Hvordan føles det når læreren gir ros og oppmuntring?***
 - *Hvordan er vi lærere? Flinker til å gi ros, gir vi for mye- for lite? Er vi passe snille/streng?*
 - *Det er ikke bestandig like gøy å spille og øve, har dere noen gang hatt lyst til å slutte?*
 - *Hvis ja, hva var det som fikk deg til å ville slutte? Hva var det som fikk deg til å fortsette?*
 - *Noen ganger er det ekstra gøy å spille, til og med å øve. Har dere opplevd å føle det slik?*
 - *Kan du/ dere fortelle om en slik opplevelse?*
 - *Hvis vil dere beskrive dere selv som fiolinister, cellister?*
 - *Stikkord: Flink, veldig, passe flink ikke flink, flink til noe, men ikke alt.*
 - *Hvor flinke tror dere at dere blir til å spille om dere fortsetter til dere blir voksne?*

Opptredener

- *Vi har spilt på mange små og store konserter. Hvordan er det?*
 - *Tilleggsspørsmål; Er det forskjell på store og små konserter? Noen dere husker spesielt godt? Hvorfor det*
 - *Hvordan føles det å opptre med gruppen?*
 - *Er det annerledes å opptre alene?*

Avrundning

Hvordan tror dere Junior Strings ser ut om 5 år?

Har dere noen ønsker for Junior Strings – hva vi skal gjøre, hva slags musikk vi skal spille, hvor flinke vi skal være, hvor skal vi reise på tur?

*Er det noe mer dere har lyst til å si?
Hvordan var det å være med på intervjuet ?
Har dere lyst til å høre litt på opptaket?*

VEDLEGG 5 INTERVJUGUIDE FORELDRE

Intervju guide 1 – gruppe intervju med foreldre

Bakgrunns informasjon – uformell samtale rundt:

- *Antall og alder på aktive JS barn, bakgrunn, motivasjon for å bli med i Junior Strings.*

Hvordan opplever foreldrene JS

- *Et av målene med denne undersøkelsen er å få frem det karakteristiske ved vår undervisningsmodell. Hvilke ord, tanker eller opplevelser dukker opp når dere tenker på Junior Strings?*

Gruppens betydning for elevene

- *Hva tenker dere Junior Strings som gruppe har betydd og betyr for barna deres? Stikkord: det sosiale, samhörighet, motivasjon, mestring, identitet.*

Læringsmiljø

- *I JS er en viktig del av formålet “Talentutvikling gjennom fellesskap og spilleglede”. Dette skjer gjennom: tidlig start, ukentlige enkelttimer, jevnlig gruppetimer med vekt på kreativ musikalsk lek og foreldredeltakelse og godt sosialt fellesskap. Kan dere reflektere litt rundt dette?*

JS's utforming

- *Tenk dere at dere skal fortelle om JS til noen som vil ha informasjon om gruppen og den utforming, innhold og organisering. Hva ville dere si da?*

Foreldrerollen i JS

- *Som foreldre er dere viktige støttespillere i deres barns musikalske utvikling. Beskriv dere selv som støttespillere og på hvilken måte støtten kommer til uttrykk.*
 - *Stikkord: Praktiske forhold(kjøring til timen, anskaffelse av utstyr etc.), tilrettelegging og støtte i forhold til øving, oppmuntring og motivering*
- *Hvis dere ser på undervisningen som en trekant av elev, læringsarena og foreldre som gjensidig påvirker hverandre. Er det spesielle forhold rundt JS's som påvirker og motiverer dere i foreldrerollen?*
 - *Stikkord: Faglig innhold og utforming, sosiale faktorer; samhörighet for barna, sosialt, fellesskap foreldre, kontakt og kommunikasjon med lærere, resultater,*

Motivasjon og mestring

- *I min prosjektbeskrivelse har jeg brukt ordene meningsfull undervisning og motiverende undervisning; hva slags tanker får dere ved disse uttrykkene? Hva gir mening til deres barn, hva motiverer?*

Avrundning

- *Har dere noe å tilføye? Brenner dere inne med tanker dere ikke har fått sagt?*
- *Hvordan opplevde dere denne stunden?*
- *Har dere lært noe eller fått en annen forståelse rundt noe av det vi har snakket om?*

