



# LITERACY OG ENSEMBLELEIING

**Korleis kan ein forstå literacy i ensembleleiing?**

**Perspektiv frå teori og praksis.**



Siv Kristin Aurdal  
Master i musikkpedagogikk  
Norges Musikkhøgskole  
Våren 2017



## Samandrag

Dette masterarbeidet har hatt som mål å undersøke korleis ein kan forstå omgrepet literacy i samband med hovudområdet ensembleleiing i faget instruksjon og leiing i vidaregåande skule, programområde musikk, dans, drama. Arbeidet er ein kombinert teoretisk og empirisk studie, der første del er ein teoretisk analyse av literacyomgrepet både generelt og meir spesifikt for musikk og den andre, empiriske delen er basert på intervju med tre lærarar som underviser i faget.

Den teoretiske analysen bygger på forskning på literacy både frå musikkpedagogisk hald (Blix, 2012; Waller, 2010; Mills og McPherson, 2006; Varkøy, 2008) og frå andre fagfelt (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012; Barton og Hamilton, 2000; Gadotti, 1994; Kress og van Leeuwen 2001). Det har vore eit poeng å sjå til andre fagfelt for å undersøke om literacyomgrepet i ulike forståingar kan ha tyding for korleis forstå literacy også i musikkfaget ensembleleiing. I masteroppgåva sin teoridel er literacy lagt fram i fire hovudforståingar som vert kalla posisjonar. Denne organiseringa har sitt utspring i UNESCO (2006), og inspirerte til utviklinga av eit verkty som endeleg vart nytta for analyse av funn frå intervju i masterstudien. Masteroppgåva har ei diskursiv vinkling der Gee (2008, 2014) er ein sentral teoretikar. I masteroppgåva vert det argumentert for korleis diskurs kan vere med å operasjonalisere literacyomgrepet. Ei slik operasjonalisering vart oppfatta som naudsyn for å kunne intervjuje lærarane om literacy, og deira forståing av korleis literacy kom til uttrykk i undervisning.

Med utgangspunkt i forskning om literacy og diskurs, utvikla eg ein definisjon av literacy som ligg til grunn for drøfting av omgrepet i høve til ensembleleiing.

Funn i undersøkinga synte at lærarane oppfatta literacy å vere relatert til å kunne forstå og bruke verbalspråk, kroppsspråk, ulike tekster, lesing og skrift, samt praktiske dugleikar dirigenten må ha. At eleven fekk høve til å utvikle identitet for ensembleleiarrolla var sentralt hos lærarane, og faget vart dels oppfatta å fungere som eit fagfellesskap. Læraren si rolle syntest å vere knytt til å føre eleven inn i dette fagfellesskapet. Sjølv om lærarane delte mange synspunkt på kva literacy er, skilde dei seg i *korleis* oppnå literacy.

Masteravhandlinga konkluderer at det er mogleg å bruke literacy som ei tilnærming for å forstå faget sin natur, og at dette kan ha positive ringverknader. Literacy kan bidra med ein felles forståingsgrunn for samanlikning og kontrastering av dette faget høve andre fag, både i og utanfor det musikkpedagogiske feltet.

## Abstract

The aim of this master-thesis has been to explore how to understand literacy in the school subject *Musical leadership and conducting* in upper secondary school, in the study program *Music, dance and theatre acting*. The work is a combined theoretical and empirical study. The first part is a theoretical investigation of literacy as concept in general terms and subsequently in the more specific context of music education. The second, empirical part is based on interviews of three teachers who teach the mentioned school subject.

The theoretical analysis is built on research both from the field of music pedagogy (Blix, 2012; Waller, 2010; Mills and McPherson, 2006; Varkøy, 2008) and from other subjects and disciplines (Shanahan and Shanahan, 2008, 2012; Barton and Hamilton, 2000; Gadotti, 1994; Kress and van Leeuwen 2001). The broad and multidisciplinary approach to literacy in the theoretical investigation is in part motivated by a wish to look for alternative perspectives on literacy developed in other subject domains. As a result of the theoretical investigation, literacy is presented in four major understandings I have termed *positions*. This organization takes departure from UNESCO (2006), and was also used to develop a tool for analyzing the findings from the interviews. The thesis has a discursive angle, where Gee's (2008, 2012) theories on discourse play a key role, discussing how discourse can help operationalizing literacy as concept. Such an operationalization was perceived necessary to be able to interview teachers about literacy and how this was reported expressed in their teaching. Based on research on literacy and Gee's discourse theory, I developed a definition of literacy forming the basis for how to understand literacy in the subject.

The results showed that the teachers perceived literacy as being able to understand and use verbal language, using and understanding body language, the relevance of written texts, reading and writing, as well as practical skills expected of a conductor. An important issue for the teachers was to give students opportunity to develop *identity* as leaders of musical ensembles, and as a result the school subject was partly perceived as a community of practice where the teacher's role was to initiate the students into this community. Even though the three teachers shared many perspectives on what literacy *is*, they were divided in how to achieve literacy.

The master thesis concludes that it is possible, and even maybe advantageous, to use literacy as an approach to understand the nature of the subject. Also, it provides a common ground for comparing and contrasting this subject with other subjects, both within and outside the domain of music education.



## Forord

Eg har dirigert ulike kor og undervist i ensembleleiing i vidaregåande skule i fleire år. Det som gjev motivasjon og driv til dette arbeidet er i stor grad fascinasjon for utfordringa som ligg i å få ein musikalsk tanke omsett til klingande lyd frå eit ensemble. Korleis kommuniserer ein dette på ein fagtypisk måte, og korleis undervise det? Med denne masteroppgåva har eg fått fordjupe meg i tematikk kring dette, og dermed noko som både ligg hjartet mitt nært og som eg som musikal og musikkpedagog finn vesentleg.

Å kome i mål med dette kan eg takke Gud, men ikkje kvar mann for. Eg skal nøye meg med tre menn og fire kvinner. Tusen takk til min nær musikkpedagogisk allvitande rettleiar Geir Johansen. For tre år sidan utgjorde du i mitt medvit eine halvparten av ein duo. Hanken & Johansen var musikkpedagogikken sitt svar på Lennon/McCartney eller Simon & Garfunkel. I dag steller det seg annleis, og eg er svært takksam for det konstruktive og inspirerande samarbeidet vi har hatt. Du er dyktig!

Ei stor takk må også rettast til informantane som stilte tid og sine kunnskapsrike refleksjonar til disposisjon for mitt masterprosjekt. De har spelt ei viktig rolle i mitt arbeid med å forstå literacy i ensembleleiing!

Tusen takk til min kjære mann Erik Fooladi for tålmodig lesing av tekster, og for fine diskusjonar og refleksjonar me har hatt i lag i denne prosessen. Eg er så glad for din heilt spesielle evne til å glede deg over å lære noko nytt og heile tida søke vidare. Det var denne evna, i lag med dine oppmuntringar som gjorde at eg i første omgang starta på - og no har gjennomført dette masterstudiet.

Til slutt, men eigentleg først og fremst – takk til Sindre og Nora for å minne meg om kva som verkeleg betyr noko i livet. No er det dykkar tur ut i verda og eg heiar på dykk!

*Siv Kristin Aurdal*

*Volda, 11. mai, 2017*



# Innhald

<b>Samandrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Forord</b> .....	<b>vi</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Tema for masteroppgåva</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Bakgrunn og problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.3 Avklaringar i høve til problemstillinga</b> .....	<b>3</b>
1.3.1 Lærarperspektiv på literacy.....	3
1.3.2 Teoretiske perspektiv på literacy .....	3
1.3.3 Ensembleleing sin plass i LK06.....	4
1.3.4 Kva er literacy? .....	5
1.3.5 Andre sentrale omgrep .....	6
<b>1.4 Disposisjon av oppgåva</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Literacy</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Innleiande presentasjon av literacy</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Utvikling av literacyomgrepet</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 Fire måtar å forstå literacy</b> .....	<b>11</b>
2.3.1 Posisjon 1: Literacy as an autonomous set of skills.....	11
2.3.2. Posisjon 2: Literacy as applied, practiced and situated.....	14
2.3.3. Posisjon 3: Literacy as a learning process.....	15
2.3.4. Posisjon 4: Literacy as text .....	18
<b>2.4 Forståing av literacy vidare i masterarbeidet</b> .....	<b>18</b>
<b>2.5 Disciplinary literacy</b> .....	<b>19</b>
2.5.1 Disciplinary literacy og musikk .....	21
<b>2.6 Tidlegare musikkdidaktisk forskning som omhandlar literacy</b> .....	<b>22</b>
2.6.1 Musikkliteracy.....	22
2.6.2 Noteopplæring og språkopplæring. Waller og Leikvoll .....	23
2.6.3 Notar eller gehør? Varkøy og Mills og McPherson .....	24
2.6.4 Læringsstrategiar i musikkliteracy. Blix .....	25
<b>3 Diskurs</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Gee og diskursomgrepet</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2 Little d-discourse</b> .....	<b>28</b>
3.2.1 Recipient design, position design og situated meaning .....	29



3.2.2	Spesialistspråk og kvardagsspråk.....	30
<b>3.3</b>	<b>Big D-Discourse .....</b>	<b>31</b>
<b>3.4</b>	<b>Literacy og Diskurs .....</b>	<b>32</b>
3.4.1	Learning og acquisition.....	33
<b>4</b>	<b>Metode.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Forskningsdesign .....</b>	<b>35</b>
4.1.1	Teori om literacy og diskurs si stilling.....	35
4.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	36
4.1.3	Fenomenologi og det kvalitative forskningsintervjuet.....	36
4.1.4	Den hermeneutiske arbeidsprosessen.....	40
<b>4.2</b>	<b>Praktisk-metodisk gjennomføring av intervjuprosessen .....</b>	<b>40</b>
4.2.1	Utval og rekruttering av informantar .....	41
4.2.2	Transkribering .....	42
4.2.3	Pilotintervju.....	42
4.2.4	Intervjuguiden .....	43
<b>4.3</b>	<b>Analyse- og kodeprosess.....</b>	<b>44</b>
4.3.1	Vitskapsteoretisk metode .....	44
4.3.2	Innleiande koding.....	44
4.3.3	Teorien si stilling i analyseprosessen.....	45
4.3.4	Literacyposisjonane som analyseverktøy.....	46
<b>4.4</b>	<b>Etiske perspektiv, reliabilitet og validitet.....</b>	<b>48</b>
4.4.1	Metodeval.....	48
4.4.2	Transkripsjonen.....	49
4.4.3	Stort eller lite utval av informantar .....	49
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1</b>	<b>Posisjon 1: Literacy er å kunne lese, snakke og skrive .....</b>	<b>51</b>
5.1.1	Literacy gjennom tekst.....	51
<b>5.2</b>	<b>Posisjon 2: Literacy er å kunne lese, snakke og skrive faget sitt språk.....</b>	<b>53</b>
5.2.1	Å skape situert mening i ensembleleiing .....	53
5.2.2	Literacypraksisen ensembleleiing .....	55
5.2.3	Notelesing eller gehør som innfallsvinkel til literacy i ensembleleiing.....	56
5.2.4	Modalitetar i faget.....	57
5.2.5	Kvardagsspråk og spesialistspråk i ensembleleiing .....	59
<b>5.3</b>	<b>Posisjon 3: Literacy som resultat av transformeringsprosess gjennom deltaking .....</b>	<b>61</b>
5.3.1	Ensembleleiing som praksisfellesskap.....	61
5.3.2	Eleven sin erfaringsbakgrunn som utgangspunkt for literacy.....	62

5.3.3 Kritisk literacy.....	63
5.3.4 Acquisition – tileigning gjennom læreprosess .....	64
<b>5.4 Posisjon 4: Literacy er å forstå og handle i ein diskurs .....</b>	<b>65</b>
5.4.1 Literacy og identitet .....	65
5.4.2 Literacy er handling .....	66
5.4.3 Gestar – taktering eller direksjon .....	67
5.4.4 Kroppsspråket si tyding for literacy.....	69
<b>5.5 Literacy, magi og x-faktor? .....</b>	<b>70</b>
<b>6 Drøfting.....</b>	<b>71</b>
<b>6.1 Utdjuping av literacyomgrepet .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2 Korleis literacy kom til uttrykk i undervisninga .....</b>	<b>73</b>
6.2.1 Verbal kommunikasjon .....	73
6.2.2 Kroppsspråk .....	77
6.2.3 Tekster i faget.....	79
6.2.4 Praktiske dugleikar.....	81
6.2.5 Magi og x-faktor .....	84
<b>6.3 Kvar posisjonerer lærarane seg i høve til literacy?.....</b>	<b>87</b>
<b>6.4 Konklusjon .....</b>	<b>88</b>
<b>6.5 Avsluttande betraktningar og forslag til vidare forskning .....</b>	<b>89</b>
6.5.1 Musikkliteracy.....	89
6.5.2 Kva kan kunnskap om literacy i ensembleleiing bidra med?.....	90
6.5.3 Forslag til vidare forskning .....	91
<b>Referansar .....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>97</b>



# 1 Innleiing

## 1.1 Tema for masteroppgåva

Temaet for mi masteroppgåve er korleis ein kan forstå omgrepet literacy i hovudområdet *ensembleleiing*, som går inn i faget *Instruksjon og leiing* i vidaregåande opplæring, studieprogram musikk, dans, drama. I arbeidet med å svare på det overordna spørsmålet om korleis forstå literacy i ensembleleiing, har det dukka opp enda fleire spørsmål: Kva *er* eigentleg literacy? Kva omfattast av dette omgrepet og korleis kan ein artikulere det? Kva interesse kan dette ha for musikkfaget? Før eg utleier ei problemstilling for masteroppgåva, vil eg presentere bakgrunnen for korleis mi interesse for literacy vart vekt.

## 1.2 Bakgrunn og problemstilling

Som faglærer i musikk har eg i løpet av studietida mi har fått undervisning i ensembleleiing, eller direksjon som det ofte vart kalla, som eitt av fleire støttefag ved to ulike utdanningsstader. Faget stod fram som ganske likt ved begge desse stadene, med mykje fokus på teknisk direksjon og sjølvstudium av notemateriale som vart nytta i undervisninga. Det var relativt lite fokus på leiarrolla til dirigenten, og ingen undervisning om språklege element i faget. Undervegs i utdanninga hoppa eg i det og tok på meg jobb som dirigent for eit triveleg blandakor som lærte meg mykje om det å vere dirigent ute i det ”verkelege musikklivet”. Sjølv om eg har mange gode minne frå denne tida, kan eg nok karakterisere denne perioden som utfordrande. For meg var det også nettopp desse utfordringane som vekte min fascinasjon for korleiing. Utfordringane ved å klare å ”trykke på dei rette knappane” for å få det musikalske uttrykket eg ville ha ut av koret, og korleis kommunisere dette slik at vi forstod kvarandre, vart ei drivkraft. Trass å lære ”the hard way”, har eg takka vere mange songglade koristar, ulike kurs i korleiing og ei god dose staheit frå mi side, samla mange års erfaring som leiar for ulike ensemble, og eg opplever meg trygg i rolla som dirigent.

Då eg byrja undervise faget ensembleleiing på vidaregåande skule, adopterte eg først mange av metodane og organiseringa læraren før meg hadde nytta. Han hadde undervist faget i mange år, og hadde funne ei form som fungerte godt.

Ei stund fungerte dette greitt også for meg, men etterkvart som skuleåret gjekk, opplevde eg det som eit tungt fag å drive. For å setje det på spissen; kva skulle eg fylle timane med når

elevane hadde lært taktfigurane? Korleis kunne eg gå fram for å undervise også andre element i faget?

Ei aha-oppleving skulle kome frå uventa hald gjennom å lese korrektur av ein fagtekst for lærarar som handla om noko heilt anna enn musikk. Fagteksten (Fooladi, 2014/2017) omhandla lesing og skriving i naturfag og behovet for å forstå korleis språket i naturfag er organisert for å kunne bruke det aktivt. Teksten peika på at eit fag sitt språk er noko *særskilt* for akkurat det faget, og skil seg frå korleis ein pratar, skriv og les språk i andre fag. Her støtte eg for første gong på omgrepet literacy i ei forståing som handla om meir enn generelle lese- og skrivedugleikar. Å ha literacy i naturfag vart definert som ei heilskapleg forståing for faget sitt språk, slik at elevane kunne bruke språket aktivt som ”insiderar” i faget. Fagteksten, som var inspirert av forskning frå naturfagdidaktikarane Osborne og Wellington (2001) og frå fagfeltet disciplinary literacy (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012), peika også på behovet for å undervise språklege særtrekk *eksplisitt* for å føre elevane inn i faget sin eigenart. Denne artikkelen opna opp for nye tankar om undervisningspraksisen min, og vart ei sporveksling også for masterstudiet mitt, som endeleg har ført til denne masteravhandlinga. Kan det vere slik at som i naturfag har også musikk sitt fagspråk? Eg har ikkje nokon gong i løpet av mi studietid ved tre ulike utdanningsinstitusjonar (inkl. NMH) eller i musikkrelatert praksis, utøvande eller som pedagog, lest eller høyrte nokon referere til eit eige fagspråk i musikk. Det einaste unntaket er forskingsfeltet musikk-literacy der hovudfokuset ligg på musikkfaget sitt særegne skriftspråk notar, som vert drøfta av mellom andre Blix (2012), Leikvoll (2009), Mills og McPherson (2006), Varkøy (2008) og Waller (2010). Eg vart nyfiken på å finne meir ut av også andre språklege sider ved ensembleleiingsfaget enn notane, og korleis ein kan forstå literacy i ensembleleiing. For å få kunnskap om dette måtte eg sjå til literacykjelder også frå andre fagfelt enn musikk. Dette leidde fram til følgende hovudproblemstilling for masteravhandlinga:

På kva måtar kan ein forstå literacy i hovudområdet ensembleleiing i musikkfaget  
*Instruksjon og leiing i vidaregåande skule?*

Eg søkte å finne svar på dette overordna spørsmålet gjennom tre delproblemstillingar:

- 1 Korleis kan ein forstå omgrepet literacy i samband med hovudområdet ensembleleiing basert på forskning på literacy frå andre fagfelt?
- 2 Kva seier lærarar i ensembleleiing at literacy i faget er?
- 3 Korleis meiner desse lærarane dette kjem til uttrykk i undervisninga?

### 1.3 Avklaringar i høve til problemstillinga

Innleiingsvis vil eg avklare nokre av hovudomgrepa eg nyttar i avhandlinga, og samstundes ramme inn prosjektet gjennom å gjere nokre avgrensingar.

#### 1.3.1 Lærarperspektiv på literacy

Masterarbeidet har hatt som mål å sjå nærare på korleis ein kvalitativt kan forstå omgrepet literacy i samband med faget ensembleleiing. Dette har eg gjort i lys av teori om literacy og gjennom å intervjuje lærarar som underviser faget. Her ligg også den første avgrensinga. Det er lærarperspektivet på literacy eg har drøfta i denne masteravhandlinga: kva lærarar meiner at literacy i faget er, og det dei seier om korleis det kjem til uttrykk i deira undervisning. I følge Blix (2012) er literacystudiar med eit lærarperspektiv mangelvare i musikkdidaktisk samanheng, då det meste av forskning på musikkliteracy har elevperspektiv. Lærarperspektivet i dette arbeidet kan såleis vere med på å gje denne avhandlinga relevans.

#### *Kven er lærarane i faget?*

Det er ikkje krav om spesialistutdanning i direksjon for å undervise faget ensembleleiing i vidaregåande skule. Med faglærarutdanning i musikk eller universitets- eller høgskuleutdanning i musikk med PPU<sup>1</sup>, er ein formelt kvalifisert (Udir, 2015). Utan å ha gjort nærare undersøkingar, har eg inntrykk av at dei fleste som underviser i ensembleleiing heller ikkje er utdanna dirigentar, men har kompetanse i faget frå delemne i anna musikkutdanning frå høgskule eller konservatorium, og elles realkompetanse frå å arbeide som dirigentar. I kor stor grad læraren sin bakgrunn i ensembleleiing spelar ei rolle for hennar oppfatning av literacy i faget kunne vore ein interessant faktor å sjå nærare på, men i denne studien rettar eg merksemda mot ei meir deskriptiv skildring av korleis ein kan forstå sjølve literacyomgrepet i ensembleleiing. Dette årsakstilhøvet vert dermed ikkje handsama spesielt.

#### 1.3.2 Teoretiske perspektiv på literacy

Teoriperspektivet på literacy utgjer ein viktig del av forståingsgrunnlaget for drøftinga i denne masteravhandlinga. I eksisterande musikkpedagogisk forskning er literacyomgrepet i hovudsak knytt til ulike problemstillingar kring noteskrift, referert til som *musikkliteracy*. Ein viktig norsk studie om musikkliteracy, er Blix og hennar doktoravhandling frå 2012. Ho har studert kva læringsstrategiar unge nybyrjarar på instrument nyttar når dei skal lære konvensjonelle notar gjennom instrumentopplæring. Andre kjelder frå det musikkpedagogiske feltet som skriv om

---

<sup>1</sup> Praktisk pedagogisk utdanning

literacy og som eg refererer til i avhandlinga er Leikvoll<sup>2</sup> (2009), Waller (2010), Varkøy (2008), og Mills og McPherson (2006). Ut over eit breitt spekter av studiar kring ulike sider ved *noteskrift* synast det å vere lite eller inga forskning på musikk og literacy, korkje i Norge eller internasjonalt. Dette er årsaka til at det har vore naudsynt å gå til kjelder om literacy frå andre fagfelt i dette masterarbeidet.

For å etablere ei generell forståing literacy i denne masteroppgåva refererer eg mellom anna til tematikk om korleis tekster på ulike måtar er med å påverke og definere ulike praksisar og fagmiljø. Dette er henta frå Barton og Hamilton (2000). Korleis fagspråklege særtrekk oppstår, og tydinga fagspråk har for literacy i faget har eg funne i feltet *disciplinary literacy* (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012).

Sentralt i dette masterarbeidet har Gee (2008, 2014) sine *diskursive* forståingar av literacy vore. Hans diskursteori har hjelpe til med å gjere sjølv literacyomgrepet meir forståeleg og praktisk anvendeleg. Dette betyr at når eg ser på literacy i faget ensembleleiing med eit diskursivt blikk, har eg nytta Gee (2008, 2014) si forståing av diskurs.

### 1.3.3 Ensembleleiing sin plass i LK06

I læreplanen LK06 for vidaregåande skule er ensembleleiing er eit av to hovudområde i programfaget Instruksjon og leiing (MUS2009), studieretning musikk, dans drama. Det andre hovudområdet er produksjonsleiing. Desse to hovudområda skal sjåast i samanheng, men der er utarbeidd kompetansemål for kvart hovudområde. Elevane vert vurdert med ein samla karakter i heile faget på vitnemålet, men vert informert om delkarakter i dei to hovudområda. Programfaget er trekkfag til eksamen, med lokalgiven munnleg-praktisk eksamen som vert sensurert lokalt. Det vil seie at det er faglærer som utarbeider eksamensoppgåvene, og er medsensor saman med lærar i faget frå ein annan skule.

Eg omtalar i denne masteroppgåva ensembleleiing som eit ”fag”. Om ein skal følge terminologien i læreplanen er dette strengt tatt ikkje er heilt korrekt, då ensembleleiing er eit av to *hovudområde* i faget *Instruksjon og leiing*. I den daglege undervisningskvardagen fungerer ensembleleiing derimot som eit undervisningsfag med ein meir eller mindre avgrensa, eigen

---

<sup>2</sup> Leikvoll disputerte våren 2017 på dette temaet. Denne doktorgradsavhandlinga kom litt for seint til å kunne verte nytta i mitt arbeid.

kunnskapsbase. Eg vel i det følgande derfor å referere til ensembleleiing som eit fag, sidan dette er den termen eg nyttar til dagleg.

LK06 kunne vere eit mogleg utgangspunkt for å studere moment knytt til literacy. Læreplanen sin tydelege literacyprofil med dei fem grunnleggande dugleikane som er gjennomgåande for alle fag. Å lese, å skrive, å rekne, å ha munnlege dugleikar og å kunne bruke digitale verktøy, peikar mot eit literacytankesett – også i musikk. Det kunne derfor vore interessant å gjere ein literacybasert studie av faget slik det er skildra i læreplanen, men det fell utanfor denne oppgåva sine rammer.

### 1.3.4 Kva er literacy?

Det har vist seg at å skulle skildre literacy med nokre få ord er svært vanskeleg. Literacyomgrepet kan mellom anna knytast til dei grunnleggande dugleikane LK06 skildrar. Dei grunnleggande dugleikane vart introdusert i stortingsmelding 30 (UFD, 2003-2004) *Kultur for læring*. Desse vart likestilte med eit breitt literacyomgrep (NOU 2014:7, 2014, 61) og skildra som ”et samlebegrep på de kompetanser, ferdigheter og kunnskaper hver og en må kunne bruke for å mestre kommunikative utfordringer i samfunns-, arbeids- og hverdagsliv” (Ibid.) Slik skal literacy syte for at ”elevene utvikler evne til å mestre eget liv og navigere i samfunnet” (NOU 2014:7, 2014, 62). Eit slik literacysyn kan tolkast slik at dei ulike faga gjennom dei grunnleggande dugleikane skal vere nyttig for noko anna utanfor seg sjølv, og slik tene til dugleikar som ikkje handlar om faget først og fremst. Mottakinga i skulen av eit slik perspektiv på literacy ”påført ovanfrå” har i enkelte høve vore negativ og knytt til ei instrumentell nytteorientering (Telhaug, 2005:91). På min eigen arbeidsplass har vi frå tid til anna snakka om kor kunstig det kjennest å skulle forstå alle musikkfag i lys av dei grunnleggande dugleikane. Det kjennest litt som å presse faget inn i ei form som ikkje høver, i ein sko som er for trong. I denne masteroppgåva nyttar eg dermed eit omgrep som for enkelte kan ha ein negativ klang, fordi literacy kan assosierast med eit instrumentelt perspektiv der musikkfaget sjåast som middel for eit anna ”høgare” mål, som eit uttrykk for ein slags teknisk rasjonalitet (Røyseng og Varkøy, 2014). Kanskje kan dette oppfattast å redusere autonomien til musikkfaget og bevege seg bort frå kjernen i det. Mitt mål er det motsette. Eg vil sjå på kva som særpregar språket i faget vårt, og om ein kan kome fram til kva literacy i musikk kan seiast å vere, basert på faget sine premisser. For å gjere dette nyttar eg altså to innfallsvinklar: gjennom å studere teori og søke å ”pakke ut” sjølve literacyomgrepet, og gjennom å intervjuje lærarar i faget om deira oppfatning av kva literacy i faget er. På bakgrunn av teori har eg utleia ein definisjon av literacy som utgjer mi forståing av omgrepet:



Literacy er evne til å forstå og bruke tekst frå ulike kontekster i interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meiningsfulle identitetar. Literacy inkluderer eit kontinuum av læring og tileigning som set individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv.

Utleiinga av - og korleis eg har kome fram til denne definisjonen vert omtala i kapittel 2.4 og seinare i drøftinga kapittel 6.1.

### 1.3.5 Andre sentrale omgrep

I dette arbeidet nyttar eg fleire omgrep frå literacyteori og Gee sin diskursteori i analyse og drøfting. Eg har valt å behalde desse omgrepa i sitt originale språk, engelsk, og unngår i all hovudsak å skrive om desse til norsk. Dette gjeld ikkje minst hovudomgrepet literacy fordi det vert nytta slik både i kvardagsspråk og kjeldemateriale eg viser til. Eg er også redd ei omskriving vil kunne redusere eller på andre måtar endre omgrepet og gje lesaren ei feil oppfatning av det. Ei omskriving vil også kunne redusere muligheita til samanlikning og drøfting av omgrepet på tvers av faggrensar, noko som er viktig om ein vil bruke omgrepet til å kommunisere og drøfte faget sin eigenart sett mot andre fag.

Det same gjeld omgrep eg nyttar frå Gee (2008, 2014) sin diskursteori; *learning* og *acquisition* som syner til måtar å nå literacy på, *little-* og *big D-discourse* som seier noko om språk i fag og korleis ein bruker dette diskursivt. Barton og Hamilton (2000) sine omgrep *literacy practices* og *literacy events* bidreg med ein mogleg forklaringsmodell til korleis tekster kan vere med å definere praksisar. Omgrepa vert nærare presentert og utleia i masteroppgåva sine teorikapittel.

Vidare nyttar eg tekstomgrepet i ei vid forståing i dette masterarbeidet. Dette betyr at ”tekst” rommar meir enn skrivne eller trykte tekster, og inkluderer også andre språklege modalitetar. Dette vert nærare utleia i kapittel 2.1 og 2.3.4.

## 1.4 Disposisjon av oppgåva

Masteroppgåva har seks kapittel. Kapittel 1 gjev ein innleiande presentasjon av tematikk, utleiing av problemstilling, avgrensingar og omgrepsavklaringar.

I dei tre påfølgande kapitla handsamer eg teoretiske sider ved masterarbeidet. Kapittel 2 omhandlar literacyomgrepet der eg presenterer ulike teoretiske perspektiv på korleis forstå literacy, slik det kjem fram i forskning frå mange ulike fagfelt. Av denne forskinga utviklar eg ein definisjon av literacy som ligg til grunn for drøftinga. Deretter presenterer eg musikk-literacy

og tidlegare forskning på literacy sett frå musikkfeltet. I kapittel 3 gjer eg greie for diskursteorien til Gee og korleis denne relaterer til literacy. Kapittel 4 inneheld presentasjon og utleiing av metodeval for prosjektet, korleis eg ut frå teori om literacy også utarbeidde eit verkty til bruk i analysen av intervjumaterialet, samt etiske perspektiv på masterarbeidet.

I kapittel 5 presenterer eg resultat frå analysen av intervju med lærarane.

I masteroppgåva sitt siste kapittel, kapittel 6, drøftar eg lærarane sine synspunkt på kva literacy er og korleis dei meinte dette kom til uttrykk i undervisninga, opp mot teori. Eg rundar av oppgåva med konklusjon og nokre avsluttande betraktningar og refleksjonar, før eg skisserer forslag til vidare forskning.

## 2 Literacy

### 2.1 Innleiande presentasjon av literacy

Literacy er eit omgrep det har vorte svært vanleg å lese og høyre om, og mange vil nok ha ei oppfatning av kva det vil seie å vere litterat (UNESCO, 2006:147). Ut frå dette skulle ein dermed tru at literacy er eit omgrep dei fleste forstår. I samband med musikkpedagogikk oppfatar eg derimot literacy som eit omgrep berre nokre brukar, og då ofte avgrensa til notespråket. For eigen del var det først i samband med å lese om fagspråk i naturfag eg fatta interesse for literacy som noko som kunne vere relevant også for den delen av min musikkpedagogiske praksis som *ikkje* handlar om noteinnlæring.

UNESCO har utvikling av literacy på sin agenda, der eit viktig globalt mål er å utrydde analfabetisme. Men i rapporten frå 2006, skildrar dei og ei utvikling av literacyomgrepet frå den opphavlege forståinga av literacy som rein skriftspråkkompetanse til ei meir samansett forståing av omgrepet. Desse parallelle forståingane av literacy vil eg presentere i dette kapitlet. UNESCO brukar denne definisjon av literacy:

The ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004:13).

Ein kan med utgangspunkt i dette forstå literacy som *tekstdugleik*<sup>3</sup> (Skjelbred/Veum, 2012:19), assosiert med ulike kontekstar. Tekstdugleiken set i høve definisjonen individet i stand til å kunne utvikle seg for å nå målet, og målet er å vere ein fullverdig deltakar i storsamfunnet. Sjølv om tekstdugleik kanskje kunne fungere som ei norsk omskriving av literacy, vil eg i det følgjande vise at dette kan leie til ei for snever forståing som kan stå i vegen for vidare utvikling av literacyomgrepet. På grunn av dette og dei grunnane eg gav i innleiinga, nyttar eg literacy i si opphavslege engelske form.

I og med at literacy ofte vert koplå så tett til det å lese og skrive, er det naudsynt å sjå nærare på tekstmogrepet. I ein del av forskinga som vert presentert i dette kapitlet ligg det ei brei

---

<sup>3</sup> Forfattarane nyttar bokmålsordet "tekstkyndighet". "Kyndighet" vert i nob-ordbok, omsett med "profesjonalitet", medan det ikkje eksisterer eit direkte synonym for "kyndighet" på nynorsk. Dugleik skal dermed forståast som "kyndighet" i denne samanhengen.

forståing av tekstmogrepet til grunn for å forstå literacy. Definisjonen av literacy som UNESCO presenterer nyttar ikkje omgrepet tekst i det heile, men "printed and written materials", noko som kan forståast å ekskludere ei utvida tekstforståing. I vidaste forstand inkluderer tekstmogrepet i dag meir enn trykte eller skrivne tekster (Skjelbred og Veum, 2012:15 ff), og dette er årsaka til at eg har valt å trekke inn forståingar av literacy der ei utvida tekstforståing leggst til grunn. Eit årsakstilhøve til at tekstmogrepet no inkluderer meir enn skrift, er mellom anna teknologisk utvikling, som har skapt behov for også andre kommunikasjonsformer enn verbal- og skriftspråk (Ibid.). Dette er overordna funn i studiar knytt til *multimodal literacy*, som er ei tilnærming til literacy som bygger på forståing av at språk i ulike kontekster oppfattast ulikt, og har ulike meiningsberande modalitetar. Modalitet, i ei språkvitskapleg forståing, tyder direkte oversett "på mange måtar". I følge Jewitt, referert i Skjelbred og Veum (2012:17 ff), realiserast læring gjennom eit spekter av uttrykksformer, eller modalitetar:

Selv i språklige emner der skrivning og tale dominerer i klasserommet, bidrar også kroppsspråk, blikk, kroppsholdningar og interaksjon med objekter vesentlig i kunnskapsproduksjonen. For å kunne bruke og fortolke verbalspråket kreves det også at man kan få og skape mening ut av en rekke andre modaliteter, og av forholdet mellom dem.

Tekster kan dermed også vere munnlege og multimodale; verbalspråk fungerer i lag med bilete, gestar, lyd og layout, for å nemne noko (Skjelbred og Veum, 2012:15). Det er ei slik brei forståing av tekst som ligg til grunn når eg etter kvart ser på korleis ein kan forstå literacy i samband med faget ensembleleing.

Eg vil i det følgande presentere literacyomgrepet, først med ei kort historisk skildring, og vidare korleis literacy no står fram med ulike forståingar frå å vere nøytralt og uavhengig av sosial kontekst, til ei forståing der den konteksten eller sosiale praksisen det vert nytta i er med å definere det (UNESCO, 2006:151).

## **2.2 Utvikling av literacyomgrepet**

Å "ha" literacy, eller å vere ein litterat, var opphaveleg nytta som eit uttrykk for ein lærd eller velutdanna person, "ein som kunne bokstavar" (Online Etymology Dictionary, 2017). Denne forståinga og bruken av omgrepet går så langt tilbake som til 1500-talet. Det siste hundreåret har omgrepet vore nær knytt til det å kunne lese og skrive tekst, der literacy ofte forståast som ei motsetning til analfabetisme (UNESCO, 2006:153). Den etymologiske tydinga av literacy viser til at omgrepet har med bokstavar og tekst å gjere. "Litera" er det latinske ordet for bokstav

(Online Etymology Dictionary, 2017) og forståing av literacy som eit tekstleg fenomen, utgjer framleis ein del av ”grunnmuren” i omgrepet.

Etter 2. verdskrigen gjekk det føre seg ein internasjonal dugnad for å spreie literacy, der det endelege målet var å utrydde analfabetisme gjennom ulike literacyprogram (UNESCO, 2006: 153). Lesing og skriving av tekster som var viktige for kvardagsliv utgjorde definisjonen av literacy: ”a literate person is one who can, with understanding, both read and write a short, simple statement on his or her everyday life” (Ibid.). Å kunne å lese og skrive vart sett som heilt sentrale dugleikar for å kunne gjennomføre oppbygging av krigsråka samfunn, både i oppbygging av arbeidsliv, infrastruktur og økonomiar, og i arbeid for menneskerettar (UNESCO, 2006:153). Literacy har av enkelte vore skildra som ”the heart of education promise” (Skjelbred og Veum, 2008:11). Samfunnsutviklinga i etterkrigsåra førde med seg eit aukande behov for ulik kompetanse, og med dette behov for å kunne orientere seg i tekst frå mange ulike fagfelt. Korleis fagtekster og fagspråk er organisert kan variere sterkt frå eit fagfelt til eit anna, mellom anna bestemt av faget sine tradisjonar, arbeidsmåtar og verdiar (Shanahan og Shanahan, 2012; Barton og Hamilton, 2000). Kunnskap om dette har også påverka forskning på literacy. Ut over i det 20. hundreåret har forskarar frå vidt forskjellige fagfelt som psykologi, sosiologi, økonomi, språk, historie og filosofi forska mykje på literacyomgrepet frå sine faglege ståstader.

Det å kunne uttrykke seg munnleg har, mellom anna av Finnegan (1988), vorte trekt fram som ein modalitet i det å uttrykke seg gjennom språket som det er viktig å ikkje gløyme når hovudfokuset vert lagt på lesing og skriving (UNESCO, 2006:149). Også andre trekker fram dei munnlege dugleikane som sentrale for å kunne lukkast med literacy-program. Robinson-Pant (2003) har forska på literacydugleikar hos kvinner i utviklingsland, og meiner literacy ideelt sett bør bygge på dugleikar og erfaringar individet allereie har og kan uttrykke munnleg. Dette er også dels samanfallande med Gee (2008) si forståing av literacy, som eg vil omtale i eit seinare kapittel. Også eg inkluderer munnlege dugleikar i mi forståing av literacy.

Når det stadig vert lagt ned mykje arbeid i å forsøke å definere literacy, og korleis omgrepet relaterer til utdanning, fag og tradisjonar (UNESCO, 2006:148), får denne forskinga på ulike måtar direkte tyding for korleis forstå literacy kanskje også i musikkfag som ensembleleiing. I det følgande vil eg derfor presentere fire eksisterande måtar å forstå literacy på.

## 2.3 Fire måtar å forstå literacy

Gjennom å samle forskning på literacy frå mange fagfelt og følge både røyster som er sameinte i sitt syn på kva literacy er og korleis det steller seg i høve fagtradisjonar, og kritiske røyster kring tilnærming til literacy, har UNESCO definert fire forståingar av literacy. Eg har valt å kalle desse forståingane for ”posisjonar”, då dei viser literacyomgrepet frå litt ulike ståstader. Posisjonane er ikkje presentert som strengt avgrensa eller kontrasterande, og har i nokre høve overlappende moment. Likevel presenterer UNESCO dei tydeleg som ulike forståingar, presentert med eigne overskrifter; (1) ”literacy as an autonomous set of skills”; (2) ”literacy as applied, practiced and situated”; (3) ”literacy as a learning process”; (4) ”literacy as text” (UNESCO, 2006:148). Denne inndelinga handlar ikkje nødvendigvis om ei historisk utvikling frå posisjon 1 til 4, eller at det ligg noko normativt i desse (til dømes at ”4 er betre enn 1”). I nokre tilfelle vil ein likevel kunne vise til ei utvikling, eller at ein normativt *kan* ta stilling, medan andre posisjonar kan sjåast som ulike perspektiv på same sak. Innanfor kvar posisjon har det også vore utvikling, så det er viktig å åtvare mot å sjå dei som statiske, enkle og klart avgrensa frå kvarandre. Posisjonane kan potensielt likevel utgjere kvar sine literacyteoretiske rammer, og har også vore eit utgangspunkt for eit analyseverktøy for å sjå nærare på diskursen innanfor hovudområdet ensembleleing. Eg vil i det følgjande presentere dei fire posisjonane på eit generelt nivå, og samstundes kome med nokre døme på korleis dei kan oppfattast å stelle seg i høve til musikkfag.

### 2.3.1 Posisjon 1: Literacy as an autonomous set of skills

I ei tidleg forståing av literacy i denne posisjonen rekna ein kognitive dugleikar som skrive-, lese-, og munnlege dugleikar som *uavhengige* frå kontekst og person (UNESCO, 2006:149). Tekniske, generelle lese- og skrive-dugleikar eleven lærer vert nytta og overført på alle fag, nærast som ein språkleg ”vaksinasjon” (Shanahan og Shanahan, 2008:46). Det sentrale er at ein lærer det som må til for å kunne lese, skrive og snakke slik at ein kan forstå og gjere seg forstått. Ein stor diskusjon som framleis går føre seg i denne posisjonen handlar om korleis ein skal oppnå literacy, og om den beste måten å verte litterat er via det auditive og munnlege, eller gjennom skrifteikna, å «lese for meining» (UNESCO, 2006:149). Noko av grunnlaget for diskusjonen ligg nettopp i den tekniske tilnærminga til språk, der ein har sett ein tendens til favorisering av den vitskaplege tilnærminga til fonetikk og slik meiner ein at skrift har fått ein forrang for det munnlege språket. Alfabetssystemet, som er fonetisk, kan sjåast som eit eksempel på ei vitskapleg tilnærming til språket som ligg til grunn for den påstanden. Ein har gjennom

alfabetet gjeve skrift til lyd og laga eit symbolsystem som har vore ei stor teknisk vinning for språk, overlegent betre enn til dømes bilete som informasjonsskjelde (Ibid).

Studiar av kulturar som ikkje har skriftspråk, utført mellom anna av Ong (2013) viser at når ein går frå å overføre kunnskap og dugleikar munnleg til å verte ein skriftkultur, gjennomgår den ei stor endring. Endringa består mellom anna i at fleire kan få tilgang til ein skriven tekst, og teksten har også den store fordel at den kan distribuerast uavhengig av tid. Vidare bidreg skriftleg tekst til ei lineær form til tanke og ord, og kan slik bidra med eit kritisk rammeverk der ein kan tenke analytisk; "making it possible to organize the "principles" and constituents of oratory into a scientific art, a sequentially ordered body of explanation (...)" (Ong, 2013:9). Teorien det her vert referert til, vert ofte kalla "Det store skillet", nytta mellom anna av Ong (referert i Blix, 2009:70).

I musikkdidaktikken har omgrepet musikk-literacy tradisjonelt sett ofte konsentrert seg om problemstillingar som kan høve i denne posisjonen, med tematikk kring noteskrifta sin status og tyding samanlikna med ei gehørbasert tilnærming til musikk (ibid.). Eg vil kome attende til musikk-literacy og omtale det meir grundig i eit eige underkapittel.

Det er etter kvart vanleg å tenke literacy breiare og meir metaforisk enn slik det til no er skildra i denne posisjonen. At omgrepet også refererer til andre dugleikar og kompetansar enn teknisk lesing og skriving åleine, kan stå fram som ei utfordring innanfor denne posisjonen.

### *Posisjon 1 møter utfordring*

Når UNESCO (2006) presenterer literacy i fire forståingar kjem det også fram at det finnast synspunkt på literacy som ikkje passar heilt inn i den eine eller andre posisjonen, men som står fram nærast som mellomposisjonar. Posisjon 1 møter kritiske argument som syner nettopp dette, og som peikar i retning av posisjon 2. Det er naudsynt å skildre denne kritikken fordi samstundes som den syner behovet for posisjon 2, minner den også lesaren om at posisjonane, trass denne inndelinga, ikkje kan sjåast strengt avgrensa eller kronologiske.

Som ein del av posisjon 1 ligg ein føresetnad om at literacy er nært knytt til evne til å tenke, reflektere og resonere *generelt*; "faculties of reasoning" (UNESCO, 2006:149).

På 1970-talet vart dette utfordra mellom anna av sosialpsykologar som Cole og Scribner (1978:448) som meinte grunnlaget for å kople skulebasert skriveopplæring til generell tenking bygde på sviktande grunnlag. Deira studiar mellom Vai-folket i Liberia viste at trass at desse ikkje lærte sitt eige skriftspråk på skule, men gjennom munnleg overføring mellom

generasjonar, var der ingen store skilnader hos dette folket i høve andre med omsyn til mental kapasitet og evne til å løyse ulike oppgåver som vanlegvis er assosiert med skulebasert literacyopplæring (ibid.:453). At dugleikar automatisk vert overført og omdanna frå skulesituasjon til andre delar av livet, stemmer i følge dette altså ikkje overeins med røyndomen. I samband med ensembleleiing kan ein kanskje forstå denne posisjonskritikken slik at du ikkje automatisk vert ein flink ensembleleiar, og kan seiast å ha literacy i faget, sjølv om du har lest og orientert deg i tekster som handlar om det å leie ulike ensemble, på skulen.

Eit anna døme på ein slik bruk av literacy mange kjenner til, kan vere generell studieteknikk. Studieteknikk er mellom anna undervist i norskfaget i vidaregåande skule, og er godt tilpassa dette faget sin måte å tenke på og orientere seg i tekster på for å hugse og lære effektivt. Om ein applikerer studieteknikk direkte på andre fag, vil ikkje dei same strategiane nødvendigvis fungere like effektivt. Grunnen til dette ligg mellom anna i at på same måte som at fag er ulike, er fagtekster ulike når det kjem til korleis innhald er organisert og kva som utgjer sentrale meiningsberande element i teksten (Shanahan og Shanahan, 2012:14ff). I norskfaget er oftast sjølve teksten hovudinnhaldet, medan illustrasjonar og figurar representerer tilleggskunnskap, eller er til pynt. I musikk vil derimot illustrasjonar som notedøme eller kvintsirkelen på ei side i læreboka kanskje vere viktigare for å forstå faget, enn dei få orda som står der. For å møte behovet for å lære å lese ein musikkfagleg tekst mest effektivt, vil også den studietekniske tilnærminga til teksten verte annleis. Dette er ei viktig problemstilling innanfor feltet disciplinary literacy, som vil verte nærare presentert i kapittel 2.5.

Eit svar på dette ”problemet” for literacyrørsla, vart å utvide literacyomgrepet frå å være éin generaliserbar og kontekstuavhengig dugleik, til å knytte det til ulike kontekstar. Ei slik utvida forståing av omgrepet knytast til ulike fag og kvardagssituasjonar, og det vert vanleg å snakke om at ein er litterat innanfor ulike felt. Slik oppstår kontekstuelle variantar av literacy, som medieliteracy, helseliteracy, osv., der til dømes medieliteracy viser til det å kunne orientere seg, nyttiggjere seg og ta stilling til informasjon og nytte artefakter frå ulike slags kjelder i mediefeltet. Frå omlag midten av 2000-talet har det vorte vanleg å snakke om literacyar som eit fleirtalsfenomen. Det er særleg OECD, med publikasjonar som ”*Literacy in the information age*” (2000) og ”*Literacy Skills for the Knowledge Society*” (1997) som har vore drivkraft for slike omgrep, saman med andre, som meiner konseptet med multiple literacyar er meiningsfullt i den tyding at det bidreg med evne til å ”lese verda” meir kontekstuellt. Etter kvart som dette mangfaldet av literacyar aukar, og med det ”attracting a long list of modifiers” (UNESCO:150), oppstår imidlertid ei bekymring for at kjernen i literacy forstått som *lese- og skrivedugleikar*



vert vatna ut og at omgrepet mister truverd. Literacy forstått som ein dugleik, eller eit sett av dugleikar, finn seg såleis i ei spenning mellom ei smal, men utilfredsstillande tolking, og ei breiare tolking der literacy står i fare for å miste kjernen sin.

Men uansett kvar ein plasserer seg langs aksen mellom smal og brei forståing av literacy i det eg har kalla posisjon 1, ser det ut til at individet, den lærande, er konstituert som ein *mottakar* som skal orientere seg i, tileigne seg og nyttiggjere seg informasjon og kunnskap.

### 2.3.2. Posisjon 2: Literacy as applied, practiced and situated

Ut frå ideane om at literacy ikkje er nøytralt og uavhengig av kontekst, utvikla etter kvart forskarar innanfor feltet som vert kalla ”New Literacy Studies”, argument for at literacy er ein sosial *praksis*, integrert i ulike sosiale settingar. Slik blir sjølv ein objektiv dugleik som lesing sosialt situert (UNESCO, 2006:151). To sentrale nøkkelkonsept i denne forståinga av literacy er *literacy events* og *literacy practices*.

*Literacy practices* vert forklart som ”the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives” (Barton og Hamilton, 2000:7). *Literacy practice* handlar om korleis skrivne tekster vert brukt og påverkar ulike sosiale samanhengar eller praksisar der dei høyrer heime. Fordi praksisen er regulert av sosiale reglar som legg føringar for bruk og distribusjon av tekst og slik forordnar både kven som kan produsere tekstene og kven som har tilgang til dei, vert dette også ein måte å definere ulike sosiale grupperingar og kulturar på (Barton og Hamilton, 2000:8). Tekster ”straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals” (Ibid.). I denne forståinga av literacy tek ein altså omsyn til korleis tekster også er med på å forme ulike sosiale praksisar, og ikkje noko som berre angår enkeltindivid. Med dette meiner ein at der kan finnast tekster som har påverka verdisynet i praksisen, som har hatt tyding for kva som er vanlege måtar å ordlegge seg på, men også kva symbol og modalitetar som er viktig å beherske for å halde seg innanfor den sosiale ramma i praksisen. Sidan tekster kan påverke ein praksis og slik vere med å forme den, kan ein kanskje seie at det ligg ei noko vidare forståing av tekstomgrepet til grunn i denne posisjonen enn i posisjon 1. Men likevel syner definisjonen av *literacy practices* at ein framleis har eit tekstomgrep som handlar om å gjere seg nytte av det som kan lesast. Tilhøvet mellom tekst og praksis, korleis tekst påverkar praksis, og praksis påverkar tekst, lever i denne posisjonen i ei gjensidig symbiose. Dette kjem til praktisk uttrykk gjennom *literacy events*, som er det andre nøkkelomgrepet. *Literacy events*

vert skildra som aktivitetar eller observerbare hendingar som er forma av praksisen og går inn i den, der literacy har ei rolle (Barton og Hamilton, 2000:8). Hendingane vert forma av praksisen, og dermed vert dei også dels forma av tekstene som ligg til grunn for praksisen. *Literacy events* er ofte rutineprega, og finnst både i formelle og uformelle utgåver. Formelle *literacy events* er knytt til arenaer som skule eller jobb, og eit døme frå musikkfaget kan vere koroppvarming. Oppvarming kan sjåast som ein rutineprega literacy event som skjer på kvar korøving og som i denne posisjonen vil kunne ha sitt opphav i ulike tekster om korleis førebu eit kor til å syngje eit visst stykke musikk med eit visst uttrykk og klang i ein viss situasjon. Som korleiar må eg innrømme at eg aldri har tenkt på at ei oppvarmingsøkt har sitt opphav i skrivne tekster. Dette kan like gjerne vere kunnskap eg oppfattar å ha tileigna meg etter å ha observert andre utføre oppvarming, og slik vere ei munnleg eller auditiv overlevering med ein lang tradisjon. Det kan vere enda lettare å forstå *literacy events* dersom ein tenker på korleis ein elev i faget ensembleleiing vert undervist i oppvarming. Å kunne planlegge og gjennomføre høveleg oppvarming er eit kompetansemål i faget (Udir, 2006). Kunnskap om dette er å finne i mange ulike lærebøker i ensembleleiing eller i litteratur om stemmebruk, men eleven får også tilgang på denne gjennom munnleg overlevering frå andre, slik som frå skulekoret eller av songlæraren. Endeleg bør han få prøve ut kunnskapen i praksis, til dømes i klassekoret.

Uformelle *literacy events* kan vere strukturert ut frå forventningar i heimen eller venegruppa, som at i vår heim nyttar vi mormors oppskrift på vaflar – kanskje til og med utan å vere klar over det. Sjølve den fysiske teksten kan ha gått tapt, men oppskrifta lever vidare. Det er viktig å framleis poengtere tekst som eit sentralt element i samband med *literacy events*. Sidan desse observerbare handlingane viser korleis tekster *vert brukt* og kjem til praktisk uttrykk, viser dei også korleis literacy kan sjåast som sosial praksis. Når tekst blir forstått integrert i praksisen på denne måten kan ein seie at tekst også ligg til grunn for sosiale kodar i ein praksis, og dermed underliggende diskursen til dømes på ein arbeidsplass eller på skulen (Barton og Hamilton, 2000:7).

### 2.3.3. Posisjon 3: Literacy as a learning process

Etter kvart som ein lærer, vert ein litteratar. Dette er kjernen i ein tredje posisjon, der ein ser literacy som ein aktiv og breitt fundert *læreprosess*, meir enn *produkt* av ferdig definert lese- og skriveopplæring eller praksis (UNESCO, 2006:151). Dette synet på literacy bygger på eit konstruktivistisk læringssyn, der individet sin evne til å skape mening ut frå læringserfaringar er sentralt. Dette er ein såleis ein elevsentrert posisjon der kritisk refleksjon er eit sentralt moment (Ibid.).

Gee seier at literacy er eit resultat av to prosessar; *learning* og *acquisition* (Gee, 2008: 57). Gjennom dette skiljet markerer han ein nyanse mellom å lære noko på eit individuelt kognitivt og metakognitivt nivå gjennom formalisert undervisning i klasseromkontekst på den eine sida (*learning*), og gjennom å erfare i rett kontekst (*acquisition*), oftast utanfor den formelle undervisningssituasjonen, på den andre sida (Ibid.). Dette er i tråd med anna literacyforskning, der ein kan sjå ei dreining av fokus frå enkeltindividet sin kognitive læreprosess, mot funksjonen sosiale praksisar har for forståing av literacy for individet. Det vil seie å gå frå å vere orientert mot individuell læring av konkrete oppgåver, til å fokusere på omgjevnadane og praksisen si tyding for læringsutbytte. I pedagogiske samanhengar kan fenomena ”praksisfellesskap” og ”samarbeidslæring” sjåast som eit resultat av ei slik utvikling (UNESCO, 2006:152). Her har forskning frå mellom andre Lave og Wenger (1991) gjort seg gjeldande, gjennom sine studiar av korleis ein lærer gjennom samhandling i eit fellesskap som består av menneske med felles engasjement for noko (Lave og Wenger, 1991). Døme frå musikkfeltet som kan høve i denne posisjonen er kanskje å finne i samanhengar der ein lærer eit instrument eller ein dugleik gjennom å delta i meir eller mindre formelle samanhengar som dirigent for ten-sing, spele i band eller spelemannslag. Musikkpedagogisk forskning som rører dette temaet er mellom anna å finne i Folkestad (2006) sin artikkel *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*, der han set søkelys på kvalitetar ved det uformelle læringsfellesskapet, og korleis ein kan integrere kunnskap og læring eleven har frå ein uformell samanheng, i ein formell skulesamanheng. Desse bør i følge Folkestad ikkje sjåast som motpolar, men eit kontinuum som begge er til stades i større og mindre grad for den som lærer.

Også individuell instrumentundervisning, der eleven går i lære hjå ein meister vil kunne høve inn i denne måten å forstå literacy. Når dette ein-til-ein-forholdet forståast som ein sosiokulturell læringsssituasjon, er det fordi meisteren representerer eit praksisfellesskap som eleven skal sosialisera inn i.

### *Kritisk literacy*

Også det som er kjent som kritisk literacy vert plassert i denne posisjonen. Ei kritisk tilnærming til literacy dreier seg mellom anna om ”hvordan ulike grupper sosialiseres inn i ulike former for tekstskaping og tekstbruk i forskjellige kontekster, og hvordan sosial identitet, maktrelasjonar og ideologi konstrueres i ulike tekster og kommunikative praksiser” (Skjelbred og Veum, 2013:17).

Freire, kjend for sitt arbeid mot analfebetisme i Brasil på 60-talet, er betrakta som ein av dei fremste literacy-utdannarane som plasserer literacy i ein kritisk, sosiokulturell samanheng. Han understreker viktigheita av å bringe den lærande sin sosiokulturelle *realitet* inn i læreprosessen, for så i sin tur å kunne bruke læreprosessen til å utfordre den sosiokulturelle realiteten (UNESCO, 2006:152). Dette er kjernen i kritisk literacy, og for Freire er literacy eit mål ein når gjennom å engasjere seg med bøker og andre skrivne tekster, og mest grunnleggande gjennom lesing og skriving. I omgrepet «lesing» legg Freire langt meir enn avkoding av ord og andre semantiske element; det inneber individuell tolking av teksten, refleksjon over den, undersøke grundig kva teksten seier, og kva som ligg til grunn for den, for å ”avhøre” teksten gjennom å utforske, utprøve og stille spørsmål ved den (Ibid). ”Seriously studying a text is to study the way in which the writer studied in order to write it. It means taking note of the *historicosociological conditioning of knowledge*” (Gadotti, 1994:11). I dette ligg potensiale for aktiv stillingstakande som kan utfordre og frigjere frå undertrykkande, autoritære krefter. Freire sine idear har vore knytt til mobilisering av literacy i undertrykte kulturar. Til dømes har Ki-Zerbo og hans rørsle i Burkina Faso tatt til orde for ein ”afrikanisert” literacy, motivert av Freire, for å møte presserande kommunikasjonsbehov på det afrikanske kontinentet (UNESCO, 2006:152).

Skrift, tale og lesing er delar som ikkje kan sjåast separat, men er tett kopla saman i følge Freire; ”It is not a matter of speaking first, then developing reading skills and then learning to write. Rather, speaking, reading and writing are interconnected parts of an active learning process and of social transformation” (UNESCO, 2006:152).

Om eg skal forsøke å dra parallellar frå Freire over til musikk-literacy, der ein mellom anna tradisjonelt har fokusert på didaktiske problemstillingar relatert til gehør (auditiv<sup>4</sup>) eller notar (lese/skrive) i musikkopplæringa, vil ein i denne posisjonen kanskje kunne seie at det ikkje er fruktbart å skilje desse elementa frå kvarandre, eller sjå det så snevert, fordi både musikken sine auditive og skriftlege element heng saman. Dei inngår begge naturleg og gjensidig i ein aktiv læreprosess i musikk som påverkar eleven sin evne til å delta og påverke praksisen, eller med Freire sitt sterke omgrep, transformere den. Sjølv om det kanskje kan vere å dra det litt langt å

---

<sup>4</sup> Teksten refererer til omgrepa munnleg og skriftleg. Når eg i denne samanhengen skal kome med døme frå musikkfaget, kan dette ordparet stå fram som utydeleg eller unaturleg når ein snakkar om notar kontra gehør. Skriftlegheit i musikk er naturleg relatert til noteskrift, medan munnleg i mindre grad tar vare på innhaldet i omgrepet gehør. Eg nyttar difor heller omgrepet ”auditivt” som det musikalske alternativet til munnleg her.

kalle dette kritisk orientert literacy, kan dette likevel vise seg å vere ei hensiktsmessig vinkling å ta med når eg etterkvart skal sjå nærare på kva lærarar i faget tenker om literacy i ensembleleiing. Kompetansemåla i faget krev at eleven skal formidle eigne intensjonar, musikalske uttrykk og gje rettleiing ut frå notebiletet når han skal leie eit ensemble i øvingsituasjon (Udir, 2006, læreplan i Instruksjon og ledelse). Dette tyder at eleven skal forme om dei *skrivne* notane og anna relevant informasjon i partituret han har *lest*, til eit format som kan formidlast *munleg* gjennom å spele, synge eller nytte andre fagtypiske modalitetar å kommuniserer med ensemblet på, som i sin tur bringer fram det klingande resultatet av det eleven har klart å formidle. Og i følge Freire må eleven ha tilgang på, kunnskap om og kunne nytte kulturen sitt språk for å få til dette; ”The words that people use in order to give meaning to their lives are fashioned, created and conditioned by the world which they inhabit” (UNESCO, 2006:152).

#### 2.3.4. Posisjon 4: Literacy as text

I denne posisjonen ser ein literacy som evne til å forstå tekster sin natur: ”det teksten eigentleg handlar om”. Denne måten å forstå literacy på har utspring i lingvistikken. Ein interesserer seg særskilt for korleis tekst varierer med omsyn til sjanger, språkleg kompleksitet og eksplisitt eller skjult ideologisk innhald, og går på sett og vis ”bak” teksten for å granske den. Altså er det også i denne posisjonen snakk om eit vidt tekstomgrep. Å ”gå bak teksten for å granske den” er likevel ikkje å forstå på same måte som i kritisk literacy, presentert i førre posisjon, men det refererast her til det sosiolingvistar kallar ”diskurs” (UNESCO, 2006:152). Gee definerer diskurs som ”a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or a social network” (Gee, 2008:51). *Tekst* vert i ei slik forståing derfor både språk, ideologi og tankesett som ligg til grunn for språket, men også måtar å opptre på i ulike kontekster. Tekst er altså med på å konstruere, legitimere og halde ved like eksisterande strukturar i diskursen (ibid). Å beherske språket eller teksten utgjer literacy, og literacy ligg i denne forståinga under diskursen, og er med på å forme diskursen. Sagt på ein annan måte; om ein ser på eit fag som ein diskurs, vil fagspråket (i vid forstand) vere eineståande for dette faget, og dermed blir det viktig å ha kjennskap til korleis fagspråket vert brukt og er organisert.

### 2.4 Forståing av literacy vidare i masterarbeidet

Før eg presenterer anna forskning innanfor literacy som har relevans for dette masterarbeidet, er det naudsynt å definere literacy slik eg forstår det og bruker det vidare i handsaming av empiri.

Eg har utvikla ein definisjon som mellom anna bygger på eit breitt tekstmgrep, i hovudsak slik det vart presentert i posisjon 4, ”literacy as text”. I denne posisjonen var det diskursteoretiske perspektivet sentralt, med vektlegging av sosiokulturelle perspektiv på literacy og tydinga dette har for utvikling av (fagleg) identitet. Dette er også med vidare i mi forståing av literacy. Posisjon 3 vekta *funksjonen* sosiale praksisar har for individet sin literacy. Det er særskilt det interaktive aspektet og læringsfellesskapet sin potensielle evne til kontinuerleg utvikling og meiningsskaping for individet min definisjon har funne inspirasjon i. Frå posisjon 1 vil eg trekke fram relevansen i å kunne symbolspråket i eit fag, og med det koplinga som kan gjerast opp mot omgrepet musikk-literacy og notespråk. Eg forstår dette som ein av mange faktorar som utgjer summen av korleis ein kan forstå literacy i musikk. Posisjon 2 drar i større grad enn posisjon 1 fram konteksten si tyding for literacy, noko eg også tar med vidare. Slik vert mi forståing av literacy i dette arbeidet:

Literacy er evne til å forstå og bruke tekst frå ulike kontekster i interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meiningsfulle identitetar. Literacy inkluderer eit kontinuum av læring og tileigning som set individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv.

Grunnlaget for definisjonen vert nærare drøfta i kapittel 6.1.

Eg har til no presentert ulik forskning samla og organisert på ein måte som synleggjer at der er ulike måtar å forstå literacy på, og korleis denne har påverka min definisjon av literacy. Men også anna forskning har vore med på å forme denne definisjonen. I det neste hovudavsnittet vil eg presentere anna literacyforskning som har hatt relevans for mi forståing av konseptet i samband med musikkfag, og eg vil starte med disciplinary literacy før eg skildrar musikkdidaktisk forskning som særskilt omhandlar literacy.

## **2.5 Disciplinary literacy**

Shanahan og Shanahan (2008, 2012) har studert korleis ekspertar i faga matematikk, historie og naturfag (eng. science) les fagtekster, korleis desse faga organiserer sine tekster, typiske kjenneteikn ved språket i dei, og meiningsberande modalitetar i tekstene. Dei kallar dette *disciplinary literacy*. Dette er ei vinkling i literacyforskinga som har prinsipiell relevans også ut over andre fag enn desse tre (Disciplinary Literacy: What About Music and Other Subjects?, 2014), og derfor interessant å sjå nærare på også i samband med musikk og ensembleleing.

Disciplinary literacy har fagspråket, i brei forstand, i sentrum og er opptatt av spørsmål om kvifor ekspertar i faget brukar ord og uttrykksformer som dei gjer. Dette omfattar opphavet til fagspråket sine spesialitetar; kva slag ord, symbol, bilete, figurar og modalitetar som høyrer med i faget, korleis fagtekster er organisert og korleis ein les og forstår desse innanfor faget (Shanahan og Shanahan, 2012). Forskinga til Shanahan og Shanahan har vist at slike språklege sider ved fag tradisjonelt sett har vore noko elevane må plukke opp sjølv, og at ein nærast kan snakke om ein «diffusjonsmetode» (Ibid.). Sjølv om det er semje blant utdannarar om at ein bør lese i alle fag også på høgare klassetrinn, er ikkje dette ein prioritert aktivitet i timane (Shanahan og Shanahan, 2012:7). Ofte vert lesing av fagtekst i boka gjeve som lekse før eller etter ein presentasjon av fagstoffet på skulen. Elevane vert dermed overlatne til å orientere seg i fagtekstene på eiga hand heime:

By the time adolescent students are being challenged by disciplinary texts, literacy instruction often has evaporated altogether or has degenerated into a reiteration of general reading strategies (the general study skills that have usually been the mainstay of “content-area reading”) – most likely to benefit only the lowest-functioning students. (Shanahan og Shanahan, 2008:45)

Det er derfor eit viktig poeng i disciplinary literacy at dette må undervisast eksplisitt, slik at elevane systematisk får innføring i faget sitt særeigne språk og uttrykksformer, og lærer å bruke det aktivt på ein måte som vert naturleg for dei.

I sin artikkel *Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy* skildrar Shanahan og Shanahan (2008:44) literacyutvikling i tre stadiar; basic literacy, intermediate literacy og disciplinary literacy. Basic literacy, som dei fleste barn meistrar i løpet av dei første åra i barneskulen, er skildra som ”Literacy skills such as decoding and knowledge of high-frequency words that underlie virtually all reading tasks” (Shanahan og Shanahan, 2008:44). Intermediate literacy er i følge Shanahan og Shanahan ”Literacy skills common to many tasks, including generic comprehension strategies, common word meanings, and basic fluency” (Ibid.). Desse litt meir sofistikerte dugleikane lærer ofte eleven i løpet av mellomtrinnet, eller i tidleg ungdomsskule, men i følge forfattarane er det ikkje uvanleg å finne eldre elevar som strevar også med dette. Dugleikar i disciplinary literacy er kopla opp mot fagspesialisert språk; ”Literacy skills specialized to history, science, mathematics, literature or other subject matter” (Ibid.). Språket er på dette nivået i mindre grad prega av generaliserbare kunnskapar, og byr på andre utfordringar for eleven. Dette betyr at lesedugleikar og metodar frå dei to første nivåa ikkje lenger vil vere tilstrekkelig for å forstå fagteksten fullt ut. Til dømes

kan abstraksjonsnivået i fagtekster vere svært høgt, eller tekstene kan motseie erfaringar eleven har frå før. Dersom eleven ikkje har lært kva som særpregar faget sitt språk og korleis forstå ulike figurar si tyding eller omgrep i fagtekstar, kan han gå glipp av det eigentlege innhaldet i teksten (Ibid.). Eit viktig poeng i disciplinary literacy er derfor at eleven må få *eksplisitt* undervisning i lesing av fagtekster. Det står på mange måtar fram som eit paradoks at etterkvart som vanskegrad både i presentasjonsform, abstraksjonsnivå og fagleg innhald i tekstene stig, skal elevane orienterer seg i tekstene åleine. Det syner seg behov for å ha kunnskap om *kva* som særpregar fagspråket, og *korleis* nærme seg fagspråket.

Eg vil trekke fram nokre døme for å syne relevans mellom musikkundervisning og prinsipp frå disciplinary literacy.

### 2.5.1 Disciplinary literacy og musikk

Idiom er eit språkleg fenomen Shanahan og Shanahan (2008) trekker fram som eksempel på ein abstraksjon i fagspråk. Idiom er gjerne ord eller uttrykk ein kjenner att frå kvardagsspråk, men som er typiske og får ei eiga meining i eit fagspråk. Eit døme henta frå eigen praksis er når eleven instruerer koret til å ”kome inn *lavt* i dette partiet” heller enn å ”kome inn *svakt* i dette partiet”. I musikkfagleg språk er dette to ulike beskjedar, der den første handlar om pitsj og intonasjon, den andre om styrkegrad og dynamikk, men i daglegtale vert ofte *lavt* og *svakt* nytta som synonym.

Bøker som omhandlar musikkteori byr på eit anna døme. Bøkene har ofte ein multimodal profil, der ei side kan innehalde figurar som kvintsirkelen, notedøme, kanskje nokre illustrasjonar av pianotangentar som viser oktavane, i tillegg til rein tekst med innslag av musikkuttrykk på italiensk. Ein sjølvopplevd situasjon illustrerer Shanahan og Shanahan sitt poeng om å lære eleven å lese tekster kontekstuellt: I årets første time i faget anvendt musikk lære høyrer eg frå klassen; «Jippi, lite pensum, mange bilete». Eg tolkar dette utbrotet nettopp som manglande kunnskap om korleis lese denne typiske musikkfaglege teksta.

Dette er ei viktig og ikkje eineståande problemstilling for musikkfaget. Det finnast forskning som antyder at elevar ikkje les figurar eller illustrasjonar som faginnhald, men ser på det som dekorasjon (Mortensen-Buan, 2006), noko som kan gå ut over heilskapsforståinga dersom der ligg sentrale meiningsberande element i figuren. Som korleis ein ser og les kvintsirkelen, til dømes. Eleven sin reaksjon i dømet over, kan altså vere eit resultat av at fagspesifikk lesing ikkje har vore fokusert og prioritert. I musikkteoretiske tekstar er illustrasjonar ofte ikkje berre pynt, men ein modalitet som svært ofte bidreg med den viktige *lydlege representasjonen* av



teksten som er viktig for å forstå. Illustrasjonen er direkte meningsberande og gjev sentral kontekstuell informasjon. I tillegg skal teksten sjå innbydande og motiverande ut å lese. Eleven bør lære å skilje disse ulike funksjonane frå kvarandre i faget sine tekster, fordi modalitetar kan variere frå eit fag til eit anna.

Å verte eksponert for fagstoff er også eit vesentleg moment i disciplinary literacy eg vil trekke fram. For ”musikkeksperter” er det naturleg å bruke italienske fagord som legato, mezzo forte, sostenuto osv. i arbeid med eit ensemble. Men det viser seg at i velmeinande og inkluderande ånd, for å gjere faget meir tilgjengelig, vel vi ofte å omskrive desse uttrykka til meir kvardagsleg språk. Å bruke dei fagspesifikke uttrykka i staden for kvardagsspråklege omformuleringar er eit viktig poeng i disciplinary literacy av fleire grunnar: omgrepa har ei spesifikk meining som gjeld når faget er i praktisk bruk også utanfor klasserommet og av andre personar i fagfeltet. Desse er ofte djupt fundert i faget si historie og ideologiske grunn, og dermed meir ”stabile” enn meir eller mindre lokale omskrivingar ofte er (Shanahan og Shanahan, 2008:53). Funn frå forskinga til Shanahan og Shanahan (2008) syner også at å vere fortruleg med fagterminologi også gjer fagstoff i bøker med høg tettleik av fagord mindre framandt og gjev eleven ei kjensle av nærleik og eigarskap til faget (Ibid.).

## **2.6 Tidlegare musikkdidaktisk forskning som omhandlar literacy**

Til no har eg presentert forskning om literacy som ikkje har hatt musikkfaget som forskingsfelt. I dette underkapitlet vil eg presentere musikkdidaktisk forskning som omhandlar literacy.

### **2.6.1 Musikkliteracy**

Omgrepet *musical literacy* vart teke i bruk først på 1980-talet, då oftast knytt til notelesing og prima vista-song eller -spel (sight-reading, sight-singing) (Blix, 2012:51). Forsking på musikkliteracyfeltet konsentrerer seg framleis i stor grad om korleis elevar best råd skal ”knekke koden” i høve til notar og korleis ein på best måte utviklar evne og kompetanse til å avkode skrivne notar og omsetje det til klingande musikk. For vårt fag er kanskje dette eit av dei mest sentrale språkrelaterte særtrekka; notar som representasjon for lyd (Blix, 2012).

Også gehørbasert opplæring er eit interessefelt innanfor musikkliteracy, ofte nærast framstilt som eit motstykke til notebasert opplæring. Dette kan, som eg vil skildre i kapittel 2.6.3, oppfattast som ein lite fruktbar dikotomi. I lys av posisjonane over, betyr dette at det kan vere grunn til å forstå det slik at musikkliteracy dermed høver inn i posisjon 1 og 2, og at ein med denne forståinga av omgrepet berre har nyttigjort seg ein liten del av det literacy som fenomen

kan handle om. I det følgende vil eg presentere eit breitt utval av nyare norsk og utanlandsk musikkpedagogisk forskning som omhandlar literacy. Utvalet er gjort for å samle ulike røyster i forskingsfeltet, og søke å presentere eit så korrekt bilete av feltet som råd.

### 2.6.2 Noteopplæring og språkopplæring. Waller og Leikvoll

I sin artikkel "Language literacy and music literacy. A pedagogical asymmetry" set Waller (2010) søkelys på at ein i ofte brukar strategiar frå språkopplæring når ein skal lære notar. Han peikar særskilt på eit paradoks i denne samanhengen: der ein i språkopplæring er opptatt av å lære eleven å både lese og skrive like godt, finn ein i musikk ein tydeleg asymmetri mellom skriving og lesing av notar. Han meiner at det i musikkopplæring, frå nybyrjaropplæring til høgare utdanning, er eit langt større fokus på *lesing* av allereie nedskrivne eller trykt musikk, i høve til å la eleven eller studenten *skrive* notar. Denne asymmetrien fører til at eleven ikkje oppnår "full literacy" i sitt felt, og dermed går glipp av vesentlege element som høyrer med for å verte litterat i musikk.

Også Leikvoll har i si masteravhandling frå 2009 sett på samanhengen mellom strategiar nytta i språkopplæring overført til noteopplæring til pianoelevar. (Leikvoll, 2009). I følge Leikvoll har teori- og lærebøker som omhandlar noteopplæring direkte parallellar til anna lese- og skriveopplæring. Ho trekte ut tre ulike tilnærmingar til ei vellukka lese/skriveopplæring, og gjennom intervju med eit utval pianolærarar i Kulturskulen såg ho nærare på om desse vart nytta også i noteopplæring, og kor effektive dei syntest vere. Ei tilnærming eller påstand frå språkforskning ho trakk fram, var at elevar som lærer å skrive samstundes som dei lærer å lese, lettare og meir vellukka kjem til språkkunnskap. Her fann Leikvoll ikkje samsvar i høve til noteopplæring hos pianopedagogane i hennar undersøking: elevane lærte ikkje betre ved å skrive notar parallelt med å lære å lese dei. Her har ho eit funn som hadde vore i konflikt med Waller (2010), som meiner lesing og skriving må vere likt omhandla i opplæringa. Waller sin artikkel kom eit år seinare, i 2010. Ei anna tilnærming ho såg nærare på var vektlegging av *menings- og forståingsaspektet* framfor ei teoretisk tilnærming i leseopplæring til nybyrjarar. Denne strategien ville i følge Leikvoll oftast vere gehørbasert i samband med pianoundervisning, og omhandle element som å få forståing for harmoniske forbindelsar, frasing og liknande (Leikvoll, 2009). Hennar studie viste at det var få lærarar som hadde denne tilnærminga, trass at dei hadde kunnskap om det. Ein strategi frå språkopplæring som vart nytta med hell også i noteopplæring, var hos hennar utval bruk av mindre einingar, sett saman til større heilskap (avkoding av ord; lydar og bokstavar før heile ord). Der viste det seg at mange lærarar la vekt

på å lære eleven å verte merksam på visuelle mønster som rytme, akkompagnementsfigurar og motiv i notebiletet. Harmonikk var derimot sjeldan i fokus.

Slik Waller (2010) og Leikvoll (2009) presenterer noteopplæring i sine studiar, kan det sjå ut som at vi dels lærer å lese notert musikk basert på strategiar som er utvikla i andre fag enn vårt eige. På den andre sida kan ein kanskje også spekulere og seie at det er slik noteopplæring faktisk har tradisjon for å vere i vårt fag, og at det dermed er ein fageigen strategi.

### 2.6.3 Notar eller gehør? Varkøy og Mills og McPherson

Ein annan viktig diskusjon innanfor musikkliteracyfeltet er gehørbasert opplæring i høve til notebasert opplæring: notar eller ikkje. Kor vidt ein treng å lese notar for å musisere, om den beste vegen for unge inn i musikken er via notar eller gehør er ein pågåande diskusjon det kan sjå ut til å vere vanskeleg å finne eit endeleg svar på. Om ein ser gehørbasert tilnærming som ei form for munnleg overføring, og notar som skrift, ser ein også at diskusjonen er svært gamal (Varkøy, 2008:16). I *Faidros* talar Platon det munnlege si sak, og viser tydeleg reservasjon for skriftspråket: kan skrift verte noko anna enn eit mekanisk, bleikt skin av den levande tanken som forfattern tenkte? Platon åtvarar mot faren for å verte sløv av å kunne lese noko i staden for å memorere det. I sin artikkel *Øre og øye* fører Varkøy (2008) diskusjonen over i musikkfeltet. Han følger tråden i problemstillinga kring tale og skrift frå Platon fram til i dag og viser at i vestleg, filosofisk tradisjon har det skrivne hatt forrang over det munnlege. Dette er ein tradisjon ein finn att også i vestleg musikktradisjon, der notebasert musikk har fått forrang over gehørbasert musikalsk praksis som noko noblare (Varkøy, 2008:10). Han refererer her mellom anna til Lilliestam (1995) som skriv om notesentreringa i vestleg musikk. Notar har vore og er ein positiv føresetnad for at vi kjenner dei store klassiske musikkverka som inngår i det vi kallar kunstmusikk, men denne medaljen har også ei bakside: ”Notert musikk har blitt norm for all musikk, og forestillingen om at man må kunne noter og musikkteori for å kunne musikk har blitt vanlig” (Varkøy, 2008:19). På same tid er det stadig større fokusering på og positiv argumentasjon for det å ”spele på øyret”, noko som mellom andre Lilliestam antyder er ”den ypperste form for musikalitet” (Varkøy, 2008:10).

Varkøy trekker fram fleire dømme på argumentasjon for og i mot notebasert tilnærming til musikk, og avsluttar drøftinga si med at det ikkje nødvendigvis er fruktbart for musikkfeltet å verte ståande i denne dikotomien. Det er heller ikkje slik at det munnlege og skriftlege treng å søkje einskap, men snarare ein symbiose; ”(...) en forståelseshorisont som er åpen for både paradoksale tvetydigheter og permanent mangetydighet” (Varkøy, 2008:38).

Denne dikotomien har også prega bruken og forståinga av sjølve omgrepet musikk-literacy på ein svært sterk måte. Musikkforskarane Mills og McPherson (2006) problematiserer dette i sin artikkel *Musical literacy*. Dei hevdar at om ein spør kven som helst som nyttar omgrepet musikk-literacy om kva det inneber, vil ein få til svar at det er å kunne fungere på ein heilskapleg måte som musikal; "the ability to function fluently as a musician" (Mills og McPherson, 2006:156). Likevel vert omgrepet nesten utelukkande nytta om det å kunne avkode skrivne notar og omsetje dette til lyd. Dei meiner at denne tydinga av omgrepet gjev eit svært snevert og feilaktig bilete av kva musikk-literacy er. Og nettopp på grunn av denne fastlåste forståinga av fenomenet går Mills og McPherson så langt som å seie at dei, i selskap med mange andre musikkutdannarar, kvir seg for å nytte omgrepet musikk-literacy i det heile (Ibid.). Mellom anna argumenterer dei med at der er mange modalitetar i musikalsk praksis der notar ikkje spelar ei rolle i det heile. Dei argumenterer også for at ingen treng å lære notar før dei spelar musikk på instrumentet, og trekker fram at musikalske moment som til dømes timbre og frasing vanskeleg lar seg lese direkte av eit noteblad. Overdrive fokus på notelesing vil også i følge Mills og McPherson kunne føre til atrofi av musikal sine kreative evner og evne til å memorere. Her er det freistande å referere til Platon sin argumentasjon kring skrift kontra tale, referert hos Varkøy (2008). Gjennom å argumentere for ei gehørbasert tilnærming til musikk-literacy i denne artikkelen, plasserer dei seg likevel midt i diskursen til kva musikk-literacy ser ut til å vere definert som i fagfeltet og er slik med på å oppretthalde dikotomien mellom det munnlege og skriftlege som vert problematisert hos Varkøy.

Både Varkøy si drøfting kring det å "kome seg ut av" dikotomien mellom gehør og notar, og Mills og McPherson si åtvaring mot eit for snevert musikk-literacy-omgrep har vore viktige for mi forståing av literacy i musikk, og den definisjonen eg presenterte i kapittel 2.4.

#### 2.6.4 Læringsstrategiar i musikk-literacy. Blix

Blix er ein sentral forskar på musikk-literacy-feltet i Norge. I si doktoravhandling frå 2012 har ho forska på kva læringsstrategiar unge nybyrjarar på instrument nyttar når dei skal lære konvensjonelle notar gjennom instrumentopplæringa. Dette gjer ho i lys av sosiokognitiv teori om læring og med følgande definisjon av literacy: "evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster" (Blix, 2012:10). Denne definisjonen er poengtert og avgrensa mot Blix sitt forskingsprosjekt, men om ein ser den i lys av posisjonstanken kring literacy presentert tidleg i kapitlet, står dette fram som ein snever definisjon av omgrepet. Mellom anna tek definisjonen mindre omsyn til dei diskursive sidene ved literacy, og den sosialt meningsfulle identiteten si tyding for måtar å

forhalde seg til notar på. Dette er noko ein kanskje kan tenke seg vil kunne spele ei rolle når ein studerer elevar sine læringsstrategiar.

Eit sentralt funn i Blix sine casestudiar er at elevar ikkje ser ut til å endre læringsstrategi i løpet av året, *uavhengig av om den synte seg effektiv eller ikkje*. Ein elev som startar med til dømes ei kognitiv tilnærming til noteinnlæringa, har den same tilnærminga på slutten av året. Det same galdt andre strategiar; sosiale strategiar som å samarbeide, stille spørsmål, støttestrategiar som å gjette og imitere, eller lytterrelaterte strategiar som å bevege seg til musikken, improvisere og bruke lytting for å orientere seg i notebiletet (Blix, 2012:298). Sidan Blix sin studie har elevperspektiv, går det ikkje fram i kor stor grad lærarane har arbeidd med elevane sine lærestrategiar i noteopplæringa, og om det har vore fokus på å vurdere om desse er hensiktsmessige eller ikkje. Slik eg ser det bidreg Blix si avhandling også med eit viktig ”framover-perspektiv” i det ho avslører mange hol i forskning på musikk og literacy det er behov for å fylle. Blix peikar mellom anna på behovet for forskning på lærarrolla i samband med musikk-literacy, då dei fleste studiar i høve musikk-literacy ser ut til å ha elevperspektiv. Ho vektlegg også at ein treng sjå musikk-literacy-omgrepet i lys av andre variablar og modalitetar enn noteinnlæring, og tar med det til orde for eit vidare literacy-omgrep også i musikk; tileigning av literacy gjennom ulike type undervisningsmetodar, samspelefering, fleire typar instrument og ulike typar lærebøker med meir (Ibid.:305). Slik viser ho at det også i musikkfeltet kan sjå ut til å vere ei viss utvikling av literacy-omgrepet.

I dette kapitlet har eg gjort reie for ulike perspektiv på korleis ein kan forstå literacy-omgrepet. For å operasjonalisere literacy-omgrepet, og gjere det meir praktisk handterleg i høve til faget ensembleleing, har eg nytta diskursteorien til Gee. Denne vil eg presentere i det følgande kapitlet.

### 3 Diskurs

For å kunne tolke dei empiriske dataa i undersøkinga mi med tanke på å svare på denne masterstudien si problemstilling, treng eg teori å sjå desse mot. Literacyteori vil naturleg nok utgjere ein stor del av dette, men teori får også ein annan, meir praktisk funksjon i denne samanhengen. Literacy som fenomen lar seg ikkje enkelt forklare med få ord, og det har synt seg naudsynt å konkretisere og gjere det meir praktisk tilgjengeleg for å kunne hente inn informasjon frå lærarar i faget gjennom intervju, og å finne gode eksempel for å få fram meining. For å operasjonalisere definisjonen av literacy i større grad, treng eg altså å utdjupe og konkretisere den, og dette gjer eg gjennom å nytte diskursteori.

Eg vil i det følgande derfor presentere Gee sin diskursteori, før eg koplar diskurs opp mot literacyomgrepet og relevans for ensembleleiingsfaget.

#### 3.1 Gee og diskursomgrepet

Sjølve omgrepet *diskurs* vert ikkje alltid nytta med same tyding i alle fagområde (Gee, 2014:17). Derfor er det viktig å presisere at det er diskurs slik Gee definerer det som ligg til grunn for min studie. Gee er inspirert av fleire ulike filosofar og teoretikarar når han presenterer sin diskursteori. Teorien har eit tydeleg sosiokulturelt perspektiv, inspirert av idear frå til dømes Vygotsky og Lave og Wenger (Gee, 2014). Språkfilosofiske idear hentar han mellom anna hos Wittgenstein og Bakhtin, medan tankegods frå Foucault bidreg mellom anna med det historiske perspektivet si tyding for diskurs (Gee, 2014). Gee sitt største bidrag innanfor diskursteori er kanskje nettopp at han samlar mange teoretikarar og set deira bidrag inn i eit heilskapleg system.

Gee definerer diskursomgrepet innleiingsvis slik: "discourse is interactive identity-based communication using language" (Gee, 2014:24). Diskurs handlar i følge Gee om *language-in-use*, språk slik det vert brukt på spesifikke måtar i ulike kontekster for å gje meining (Gee, 2014:19). Dette kallar han *little d-discourse* (Gee, 2015:2). Men Gee går lenger og seier at når vi kommuniserer med kvarandre brukar vi ikkje berre verbal- og skriftspråket. Fordi identitet vert bygd av og kan kjennast att gjennom også andre faktorar enn språk, treng ein i følge Gee å definere diskurs som meir enn språk. For å fungere i ein definert kontekst må dei rundt deg kjenne att kven du er og kva du opptre som: "We therefore need another term for interactive identity-based communication using both language and everything else at human disposal. We call this "Discourse" with a capital "D" or "big D Discourse"" (Gee, 2014:24). Diskursteori vil derfor med denne definisjonen handle om å sjå interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt

meningsfulle identitetar, og han endar med å definere diskurs som ”a socially accepted association among ways of using language, of thinking, and of acting that can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group or a social network” (Gee, 2008:51). I leiing av eit ensemble kan dette forståast slik at ein formidlar sin intensjon gjennom å bruke språket slik det er sosialt akseptert i fagfeltet. Dette kan inkludere talespråk men også andre kommunikasjonsformer som er typiske, slik som gestikulasjon (t.d. slagfigurar) og mimikk (Gee, 2014:24).

For å danne ei meir praktisk ramme for literacyomgrepet og slik også kommunisere literacy på ein lettare måte med lærarar i ensembleleiing, vil eg i det følgande gå tettare på diskursomgrepet til Gee og hans omgrep *little-* og *big D-Discourse*.

### 3.2 Little d-discourse

Gee definerer diskursomgrepet ut frå sitt fagfelt som er lingvistik, og for lingvistar er diskurs eit omgrep som er nært knytt til *syntaks*. Med syntaks meiner ein språket sin struktur, korleis ein set saman ord og fraser slik at det gjev meningsfulle setningar. Diskursteori tar dermed omsyn til måten setningar og terminologi i ein given kontekst er organisert og vert brukt. Gee eksemplifiserer dette med måten ein lagar animasjonsfilm på, der enkeltstående bilete vert til ein film når dei vert sette saman i ei meningsfull rekkefølge (Gee, 2014:17). Kvar enkelt teikning har eit uttrykk i seg sjølv, og kan stå på eigne bein, men minst like viktig er korleis bileta vert sekvensert for å kunne formidle ein bodskap. Slik også med språk; ”Language, as a film, flows in sequence through time” (Gee, 2014:17). Å analysere eller forske på språk på denne måten, vert kalla diskursanalyse (Gee, 2014:20). Potter, referert i Kvale og Brinkmann (2015:184), definerer diskursanalyse som ”studiet av hvordan tale og tekst brukes til å utføre handlinger”. Altså å studere korleis ein nyttar språk i ein spesifikk kontekst for sette i scene ein spesiell identitet eller aktivitet. Dette kallar Gee *language-in-use* (Gee, 2014:19). I denne forståinga av diskursomgrepet er det ikkje så mykje dei abstrakte, grammatiske sidene ved språket som vert studert, men korleis termar, ytringar og setningar faktisk vert nytta i praksis i ulike fag eller kontekster. Å studere språk i kontekst; korleis kontekst gjev mening til ord, og ord gjev mening til kontekst, kallar Gee *pragmatics* (Gee, 2014:20). Han nyttar omgrepet diskursanalyse om studiet av både syntaks og pragmatics. Mi interesse er ikkje så mykje å studere den finstilte måten språket er bygd opp på i ensembleleiing (syntaks) men om det er mogleg å definere nærare korleis ein kan forstå literacy i faget. I kapittel 2.4 definerte eg literacy som:

Literacy er evne til å forstå og bruke tekst frå ulike kontekster i interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meiningsfulle identitetar. Literacy inkluderer eit kontinuum av læring og tileigning som set individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv.

Altså ei vid forståing av omgrepet tekst, som inkluderer andre modalitetar enn å lese, snakke og skrive, og som er naudsynte for å kunne handle innanfor diskursen i faget. Dermed held eg meg nok også nærare det Gee kallar *pragmatics* i sin diskursteori når eg søker å tydeleggjere literacy som konsept i dette arbeidet.

Gee poengterer at når vi ytrar oss, gjer vi fleire ting: vi vil samstundes *seie* noko, *gjere* noko og *vere* noko (Gee, 2014:20). Det vi seier, gjer eller er, heng saman med konteksten vi er i. Ulike tilnærmingar til diskursanalyse vil ha forskjellig vektlegging av desse, alt etter om forskingsinteressa primært er knytt til å *seie* (informasjon), å *gjere* (handling) eller å *vere* (identitet) (Gee, 2014:20). Gee si primære interesse i diskursanalytisk samanheng er knytt til det å vere, altså identitet (Ibid.), også sentralt i min definisjon. Han eksemplifiserer det slik:

We speak and listen, write and read, as particular kinds of people: for example, as students, scholars, politicians (...) We also design (shape) our language in terms of who we take ourselves to be talking or writing to. For example, am I talking to my doctor as a medical professional or a friend, to my wife as an academic colleague or an intimate? Such identities organize our social worlds (...) we interpret saying and doing in terms of identities in this sense – as different kinds of people or roles in society. (Gee, 2014:20-21)

Sagt på ein annan, meir tabloid måte; ”klær skaper mannen”, men det gjer språket også. Vi er alle språklege designarar i det vi bevegar oss i og mellom mange ulike kontekster kvar dag. Identitetsaspektet vil også vere viktig i denne masteravhandlinga si analyse og drøfting av kva literacy i ensembleleing kan forståast som.

### 3.2.1 Recipient design, position design og situated meaning

Når vi ytrar oss designar vi språket også med tanke på kven mottakaren er (Gee, 2014:21). Dette kallar Gee *recipient design* (Ibid.) Men vi nyttar også språket for å posisjonere oss i høve til mottakaren. På same måte forsøker vi også å posisjonere mottakaren til å vere den vi vil eller treng at han skal vere; *position design*. Gjennom *måten* vi seier noko på kan vi styre inntrykket mottakaren skal få av oss, eller påverke og motivere mottakaren til å endre oppfatning eller til og med forandre seg. Som lærar i ensembleleing vil eg til dømes forsøke snakke som det høver seg rolla mi som lærar og kanskje også som dirigent med tanke på at elevane er der for å lære



av ein som kan meir (recipient design). Dette ønsker eg å gjere på ein slik måte at elevane skal verte motivert og i nokre høve overtalt til å tørre å prøve å ta ei ny rolle i klassen; å vere musikalsk leiar for klassekoret (position design), noko som kanskje kan føre fram til ei identitetsendring hos eleven. Kva ord og vendingar eg nyttar og måten eg ytrar desse på tar altså stor omsyn til kontekst. Konteksten er også særskild viktig for korleis mottakaren oppfattar budskapen. Gee kallar dette *situated meaning* (Gee, 2014:21). Frasen ”å telle opp” vil i ensembleleiingstimen tyde å starte eit musikkstykke, medan i matematikktimen kan det vere knytt til eit reknestykke, eit ”system” har ei viss tyding når ein arbeider med partitur i musikk, men kan i samfunnsfagsboka skildre eit undertrykkande regime. Dette er døme på at kontekst er sentralt for å gje fullstendig mening til språket.

### 3.2.2 Spesialistspråk og kvardagsspråk

Språk i ulike kontekster oppstår i følge Gee for å kunne utføre spesifikke oppgåver og arbeid i ulike praksisar, og gjer at vi kjenner att spesifikke, meningsfulle identitetar. Dei veks fram av praksisen gjennom at språket vert brukt, forma, transformert og tilpassa desse ulike kontekstene over tid. Slik oppstår ulike stil, sjargong, og terminologi, som gjer at ein kan kjenne att og skilje mellom til dømes ”legespråk”, ”musikerspråk”, ”gamerspråk” eller ”gjengspråk” (Gee, 2014: 23). Dette kallar Gee *non-vernacular language*, eller på norsk, *spesialistspråk*<sup>5</sup>. Spesialistspråk veks fram som eit resultat av faget eller miljøet sine verdiar, målsetjingar, behov og arbeidssett og kan bygge på ei lang historisk linje. Denne måten å forstå språkleg særpreg på er sentralt også i forskingsfeltet *disciplinary literacy*, der særtrekk ved språket i fagtekster i matematikk, historie og naturfag er analysert gjennom å studere korleis ekspertar i eit fag les fagtekster (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012).

*Vernacular language* slik Gee skildrar omgrepet, kan omsetjast til det norske ordet *kvardagsspråk*<sup>6</sup>. Å ytre seg med kvardagsspråk er oftast knytt til samanhengar der ein ikkje ønsker å stå fram som spesialist, men vere kvardagsleg og støtte seg på ”sunn fornuft” (Gee, 2014:24). I følge Gee finnast der mange ulike slike kvardagsspråk, også desse bestemt av kontekster vi flyttar oss mellom. Språket vil til dømes vere tilpassa om eg er mor eller vertinne i heimen ein laurdagskveld, på kafébesøk med veninner eller med styreleiaren i koret, eller på fjelltur med familien eller som lærar på skuleekskursjon. Slik eg ser det, kan ei slik oppdeling

---

<sup>5</sup> Heretter nytta i norsk form

<sup>6</sup> Heretter nytta i norsk form

mellom spesialistspråk og kvardagsspråk kanskje stå fram som eit noko kunstig skilje, då kvardagslivet sine mange kontekster også krev ei form for spesialistkompetanse. Prinsipielt sett kan dei derfor etter mitt syn på eit nivå sjåast som like, men at skilnaden kanskje er å finne i korleis ein definerer noko som privatsfære eller offentleg sfære.

Når eg tar eg med meg omgrepa kvardagsspråk og spesialistspråk vidare, er det fordi desse kanskje kan vere eit hjelpemiddel for å sjå korleis ein bruker språk også i ensembleleiingsfaget. Eksisterer dette skiljet også i ensembleleiingsfaget? Kva funksjon har dei i tilfelle, og skildrar eller synleggjer dei på nokon måte transformasjonen til å verte litterat og dermed inne i diskursen i faget?

*Recipient design, position design*, spesialistspråk og kvardagsspråk handlar alle om å skape eller motivere ein identitet gjennom språket. Men i følge Gee, er det avgjerande at ein aksepterer at identitet ikkje berre vert skapt av språk åleine (Gee, 2014:24).

### **3.3 Big D-Discourse**

Diskurs inkluderer også i følge Gee andre element som er med på å kommunisere identitet som høyrer heime i diskursen, men som ikkje treng ha direkte samanheng med tale- eller skriftspråk. Dette kan vere klesdrakt, vanar, gestar, lokalitetar, reiskapar, teknologi, sosialt aksepterte verdiar og overtydingar som kjem fram. Han kallar dette *big D-Discourse* (Gee, 2014:24), og forstår altså tekst og språk som berre ein av modalitetane ein kommuniserer gjennom i ein diskurs. Også Kress og van Leeuwen (2001) har studert andre språklege og symbolske modalitetar vi tar i bruk og som har direkte tyding for korleis vi forstår ein diskurs. Ansiktsuttrykk, kroppshaldning og gestar er nokre eksempel. Å forstå gestar og kroppsspråk, og kunne nytte desse i rett kontekst er svært viktig. Gee eksemplifiserer dette med politiet sin måte å opptre på i ein konfliktfylt situasjon; om ein ikkje opptre rett kan det i ytste konsekvens koste ein livet. Når ein dirigerer eit ensemble er gestar, mimikk, pust og kroppsspråk svært viktige komponentar i kommunikasjonen med ensemblet. Desse følger gjerne bestemte reglar og utførast omlag likt, sjølv om det ofte kjem fram personlege variantar. Mange har vel erfart at å få ny dirigent i sitt ensemble kan medføre ei kort tid med omstilling for å forstå nyansane i det dirigenten kommuniserer, samstundes som det framleis er lett å kjenne att han eller henne som dirigent. Gestar er, i følge Kress og van Leeuwen (2001) både umedvitne underliggende støtter til talt språk, men også medvitne signal, som å peike ut retning eller stoppe nokon ved å halde opp handflata. Slik eg ser det, kan direksjon med sine slagfigurar, reglar for korleis starte

og stoppe, vise fraseringar, dynamiske element og mykje meir, sjåast som eit slik gestus-språk, og dermed vere ein del av diskursen i faget.

I det følgande vil eg sjå litt nærare på samanhengen mellom literacyomgrepet og diskurs, og korleis ein kan forstå dette i samband med ensembleleiing.

### 3.4 Literacy og Diskurs

I dette underkapitlet vil eg sjå nærare på korleis omgrepa literacy og diskurs heng saman. Gee (2008) har sjølv definert omgrepet literacy, og dette gjer han ved å ta vegen om diskursomgrepet. Gee er kritisk til ei smal reint lingvistisk forståing av literacy, der literacy i enklaste forstand avgrensast til evne til å kunne avkode ord, lese og skrive, uavhengig av kontekst. Ein konsekvens av eit slik syn på literacy er i følge Gee at tekster i ulike fag dermed oftast lærast ute av kontekst, som i klasserommet (Gee, 2008:55). Han meiner at ei slik forståing av literacy er som å lære lese i eit vakuum. Tekster er i følge Gee alltid plassert i ein diskurs og denne diskursen må lærast for å få full forståing også for teksten (Ibid.). Det å lære å lese vil dermed også alltid innebere å lære nokre aspekt eller særtrekk ved ein diskurs, fordi desse ligg i teksten (Gee, 2008:55). Denne måten å tenke på har også klare parallellar til disciplinary literacy (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012).

Språket og kommunikasjonen i andre diskursar enn den første diskursen, som han knyter til heimen og den aller første morsmålopplæringa, kallar Gee *secondary uses of language*, og det er nettopp det å beherske diskursen sitt språk som også er samanhengen mellom diskurs og literacy. Gee definerer literacy som «*control of secondary uses of language*» (Gee, 2008:56). Eit eksempel frå ei lærebok som vert nytta i ensembleleiing kan synleggjere dette og gje ei meir praktisk forståing i høve til mitt prosjekt. Slått opp på ei vilkårleg side i boka kan ein lese; «F-slaget faller igjen på fireren og hvis man følger sin egen pust får man en veldig kort og energisk impuls i slagkjernen» (Caplin, 1997:30). Literacy i ensembleleiing vil etter Gee sin definisjon då verte å både forstå og kunne gjere seg nytte av (beherske) det som står i teksten, og dette betyr at ein må kunne gjere koplinga mellom språk og kontekst. Konteksten er heilt sentral for å skape mening til det vi har lest eller sagt. Om teksten vart lest i fysikklasserommet, ville den ikkje gje mening. Men den gjev heller ikkje automatisk mening i ensembleleiingsklassen. Om teksten skal gje mening og eleven skal kunne *beherske* denne sekundære språkbruken, høyrer det også med å kunne *utføre* dette i rett kontekst (Gee, 2008:56). Det kan altså sjå ut som at det ikkje er tilstrekkelig for å oppnå literacy at eleven kan snakke språket og lese og forstå tekster som høyrer heime i ensembleleiingsfaget, eleven må også kunne *handle*.

### 3.4.1 Learning og acquisition

Gee skil i denne sammenhengen mellom to omgrep som han ser viktige for å utdjupe korleis han forstår literacy: *learning* (læring) og *acquisition* (tileigning, å erverve, ta opp i seg). Han definerer *learning* som ein prosess som involverer medviten kunnskap som ein har oppnådd gjennom undervisning anten formelt eller uformelt. Dette inneber forklaringar og analysar av lærestoff som gjerne er brote ned i mindre delar ein kan studere, og i nokon grad metakunnskap om lærestoffet (Gee, 2008:53). Acquisition definerer han som ein prosess der ein tar opp i seg kunnskap gjennom å vere i lag med rollemodellar, verte eksponert for det ein skal lære og gjennom å prøve og feile. Dette skjer i naturlege situasjonar der ein treng å beherske det ein vert eksponert for, for å kunne fungere. Behovet for å beherske blir dermed ein viktig motivasjon for å lære, og også her samanliknar Gee det med korleis dei fleste lærer sitt første morsmål (Ibid.). Dette har kanskje også ein parallell i musikkpedagogisk forskning, der mellom andre Folkestad (2006) og Green (2002) har studert korleis ein lærer å spele i uformelle læringsmiljø, og korleis denne kunnskapen steller seg i møte med meir formelle læringsarenaer.

Mykje av det vi kan og lærer oss gjennom livet vil i følge Gee vere ein kombinasjon av *learning* og *acquisition*, men balansen mellom dei vil variere. To viktige faktorar som spelar inn er for det første kvar i læreprosessen ein er, og for det andre om det er *learning* eller *acquisition* det er tradisjon for eller som er mest verdsett i ulike miljø (Gee, 2008:53.). Det er rimeleg å tru at i høve til musikkfag vil det å lære direksjon og ensembleleiing vere basert på ein tanke om at ein i hovudsak lærer gjennom acquisition. Årsaka til dette kan forklarast med at ein ikkje vert dirigent gjennom å lese og drøfte seg fram til det, men gjennom å lære i eit miljø som ligg nær opp til eller som er ein reell kontekst.

Gee går enda lenger for å forklare skilnaden mellom desse to når han seier at born i skulen gjennom *learning* berre lærer det som *ser ut som* literacy i mange fag. Med dette meiner han at eleven i staden for å lære ulike literacyar med det berre får språklege og kognitive dugleikar, også på metanivå, og med det reiskapar til å kritisk vurdere ulike diskursar (Gee, 2008:57). Men elevane er enno ikkje fullverdige deltakarar i diskursen, dei betraktar den frå utsida. Han meiner at erfaringar eleven har tileigna seg gjennom *acquisition* frå miljø utanfor skulen er vesentlege for å oppnå literacy, og at skulen bør legge til rette for at dei kan praktisere og vidareutvikle desse. Gee vektlegg altså *acquisition* som viktigare enn *learning* for å oppnå literacy, men presiserer at ein treng begge; ”we are better at what we acquire, but we consciously know more about what we have learned” (Gee, 2008:54). Her er Gee i tråd med matematikkdiraktikaren Sfard (1998), som i sin artikkel med den tydelege tittelen *On two metaphors for learning and*

*the dangers of choosing just one*, vektlegg behovet for å sjå læring både som deltaking og tileigning. Gee problematiserer dette gjennom å skildre korleis vi lærer eit andrespråk; dersom vi berre lærer språk i eit klasserom kan vi kanskje mykje *om* språket og mykje grammatikk og gloser, men gjennom å lære i naturleg kontekst vil ein få ein annan kontroll over og forståing for bruken av språket. Likevel seier han at det å kunne snakke eit språk flytande ikkje nødvendigvis gjer deg til ein god lingvist, og at ein god lingvist heller ikkje alltid kan snakke flytande det han har lært i eit klasserom (Ibid.). Overfører ein dette til ensembleleiing vil ein kanskje måtte diskutere kor vidt elevane bør få høve til å erfare ensembleleiarrolla så nært opp mot ein reell praksis som råd for å oppnå full literacy i faget. Dersom ein skal halde seg til Gee sin teori om dette, vil også vektlegging av eleven sine tidlegare erfaringar vere viktig. Dei færraste elevane har, etter mi erfaring, utstrekt erfaring som dirigentar, og ein kan vel kanskje også diskutere kor vidt ensembleleiingsklasserommet kan kallast reell kontekst. Praktisk må dette kanskje då bety at lærar må gjere eleven merksam på verdfulle erfaringar dei faktisk har med seg frå si rolle som deltakande muskar eller songar i korps, band eller kor, og arbeide vidare med denne når eleven, etter Gee sin definisjon av literacy, også må kunne utføre handlingar i rett kontekst.

I min definisjon av literacy er interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meningsfulle identitetar i rett kontekst eit viktig poeng for å oppnå literacy. Gjennom si drøfting av *learning* og *acquisition* har Gee synt korleis desse heng saman med literacy, og bidreg slik med to omgrep som kan vere med på å kaste lys over lærarane si skildring av sin undervisningskvardag, og slik setje denne inn i ein literacykontekst. Det same kan vere tilfellet for omgrepa kvardagsspråk og spesialistspråk, og ikkje minst hans konsept *big D-discourse*.

I dette kapitlet har eg gjennom å utleie diskursomgrepet til Gee og koplinga han gjer mot literacy, søkt å vise på kva måte denne forma for diskursteori kan bidra med relevante omgrep og forståing for å sjå nærare på literacy i faget ensembleleiing. I det følgande vil eg presentere forskingsmetodiske sider ved arbeidet, og korleis eg har gått fram for å få informasjon om korleis lærarar i faget forstår og underviser literacy.

## 4 Metode

I dette kapitlet handsamer eg forskingsmetodiske sider ved prosjektet. Metode tyder opphavleg *vegen til målet* (Kvale og Brinkmann, 2015:83). Målet med mi undersøking er å oppnå meir kunnskap om korleis ein kan forstå fenomenet literacy i faget ensembleleing.

I det følgande vil eg presentere forskingsdesign for mi undersøking, og gjere greie for val av metodar. Vidare skildrar eg vitskapsfilosofisk grunnlag for undersøkinga med element frå fenomenologi og hermeneutikk, før eg gjer greie for den praktisk-metodiske prosessen for undersøkinga med strategiar for analyse, koding og tolking av data. Til slutt presenterer eg nokre forskningsetiske implikasjonar for prosessen og sider ved arbeidet som rører ved validitet og reliabilitet.

Eg vil gjere merksam på at eg ikkje nyttar diskursanalyse som metode i dette arbeidet. Diskursteori vert i dette arbeidet brukt som ein del av teorigrunnet for studien for å tydeleggjere literacy som konsept.

### 4.1 Forskingsdesign

Med literacy- og diskursteori som utgangspunkt, vil eg undersøke nærare kva literacy er, og om det er mogleg å kjenne att element frå denne teorien også i det lærarar fortel om sin undervisningskvardag i faget ensembleleing. Den forskingsmetodiske vegen dit er bygd på to grunnelement. Det første, og det som utgjer hovudelementet i studien er analyse av litteratur frå literacyforskning, delvis operasjonalisert gjennom teori om diskurs. Det andre elementet som utgjer studien, er intervju med eit utval lærarar som underviser ensembleleing og deira forståing av literacy i faget, og korleis dei meiner dette kjem til uttrykk i deira undervisning. Altså ei kombinert teoretisk og empirisk undersøking.

#### 4.1.1 Teori om literacy og diskurs si stilling

For å få ei djup forståing av literacy som fenomen, vart det raskt klart at det var naudsynt å studere litteratur om fenomenet frå ulike fagfelt. Vidare synt det seg behov for å skape ei praktisk forståing og slik operasjonalisere literacyomgrepet gjennom teori om diskurs. Med andre ord tok eg utgangspunkt i to teoretiske posisjonar for å *forstå* omgrepet literacy. Dette vert kalla teoritriangulering (Denscombe, 1998:187). For å innhente informasjon som kunne svare på lærarperspektivet i delproblemstillingane, og sjå om det kunne oppfattast ein samanheng mellom teori og praksis, nytta eg intervju. Eg betraktar altså omgrepet literacy frå

fleire perspektiv gjennom å nytte ulike metodar i dette arbeidet og tar slik i bruk også metodologisk triangulering (Denscombe, 1998:185).

Ved ei slik triangulering av teori og metodar søkte eg å styrke studien sin relevans, som ein måte å validere resultata gjennom å gje eit så fullstendig bilete av fenomenet som råd (Denscombe, 1998:188). Dette gjorde eg særskilt fordi eg opplever å forske på eit felt og med eit fokus som ligg i randsona av anna musikkpedagogisk forskning. Utfordringa var å tydeleggjere literacy sine mange sider for å sjå om ei slik klargjering ville kunne bidra med nye måtar å forstå literacy som konsept på også i musikk. Denne tydeleggjeringa tente også til å operasjonalisere dette teoretiske omgrepet og gjere det meir praktisk handterleg før eg skulle ut og intervjuje lærarar om deira forståing av literacy i ensembleleiing. Endeleg var det også gjennom litteraturanalysen eg fann ein måte å løyse den seinare analyseprosessen av intervjumaterialet.

#### 4.1.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Mi problemstilling dreier seg om korleis ein kan *forstå* literacy i ensembleleiing, og korleis dette vert rapportert *praktisert* av lærarar i faget. I tillegg til den teoretiske drøftinga, var det dermed naturleg å oppsøke lærarar som underviser i ensembleleiing for å spørje dei om desse to hovudmomenta: korleis dei skildrar literacy i faget, og korleis dei meiner dette kjem til uttrykk i undervisninga. Med andre ord ei kvalitativ forståing av fenomenet literacy, slik lærarane oppfattar det. Dette let seg best svare gjennom kvalitativ forskning, som kjenneteiknast av fortolking av meiningar og ord til grunn for resultatet, heller enn kvantitative tal eller eksakte mål (Kvale og Brinkmann, 2015:42). Det kvalitative forskingsintervjuet sitt mål er i følge Kvale og Brinkmann (2015:42) nettopp å ”forstå sider ved intervjupersonens dagliv, fra hans eller hennes eget perspektiv”. Eg bestemte meg tidleg for å nytte eit semistrukturert intervju, ei intervjuform med likskap til ein samtale, der informanten får god plass og høve til å utvikle og kome fram med sine tankar, refleksjonar og skildringar (Denscombe, 2009:234). Dette er ikkje ein samtale utan retning, men styrt av nokre retningsgjevande spørsmål eller tema for å kunne svare på problemstillinga, strukturert slik at det likevel er intervjupersonen sine erfaringar som skal skildrast (Kvale og Brinkmann, 2015:46).

#### 4.1.3 Fenomenologi og det kvalitative forskingsintervjuet

Det kvalitative forskingsintervjuet er inspirert av fenomenologisk filosofi (Kvale og Brinkmann, 2015:44). Kvale og Brinkmann (2015) skildrar 12 fenomenologisk inspirerte nøkkelomgrep som sentrale karakteristikkar av det semistrukturerte, kvalitative

forskinsintervjuet. Desse er *livsverd*, *mening*, *kvalitativt*, *deskriptivt*, *spesifisitet*, *bevisst naivitet*, *fokusert*, *fleirtydigheit*, *endring*, *sensitivitet*, *mellommenneskeleg situasjon* og *positiv oppleving* (Kvale og Brinkmann, 2015:46ff). Eg vil trekke fram nokre av desse som har hatt særskilt tyding for intervjuprosessen i mitt forskingsprosjekt.

### *Livsverd*

Livsverd er verda slik vi opplever den i det daglege, og bygger på Merleau-Ponty sine idear om at alt ein veit om verda, veit ein ut frå sitt synspunkt eller sitt bakteppe (Kvale og Brinkmann, 2015:46). Dette inkluderer også korleis ein forstår vitenskapleg basert kunnskap. I samband med det kvalitative forskingsintervjuet er det intervjupersonane sine perspektiv som skal forståast. Desse perspektiva kan deretter utgjere grunnlag for meir abstrakte, teoretiske synsmåtar i høve til eit fenomen; ”De kvalitative undersøkelene av intervjupersoners opplevelser av verden danner ifølge den fenomenologiske oppfatning grunnlaget for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden” (Kvale og Brinkmann, 2015:47). Slik søker eg å forstå meir av literacy i denne undersøkinga gjennom å lytte til lærarane sine perspektiv på fenomenet i høve til ensembleleing. Det er ikkje eit mål for mi undersøking å få ”teorikartet” om literacy til å stemme overeins med lærarane sitt opplevde ”undervisningsterreng”, men snarare sjå etter korleis lærarane opplever og skildrar literacy i praksis, og korleis deira praksis kan forståast i lys av den teoretiske drøftinga av literacy. Dette har hatt praktiske implikasjonar for arbeidet med denne avhandlinga som rører ved dei fenomenologisk inspirerte kjenneteikna *mening* og *fokus*.

### *Meining og fokus*

Gjennom intervju søker eg å forstå lærarane si oppfatning av kva literacy er i ensembleleing, deira *mening* kring fenomenet. Dette gjer eg på bakgrunn av kunnskap og erfaringar om literacy, og mi interesse for feltet. Eg har i teorikapitlet i enkelte høve vist til læraren som ekspert<sup>7</sup> i faget. Lærarane sit på kunnskap og kompetanse på eit høgt nivå, og dette er det viktig at også dei opplever i heile intervjuprosessen; dei kan og veit noko eg vil ha meir kunnskap om, deira kvardagserfaringar har relevans for mi forskingsinteresse. Her har eg møtt nokre utfordringar på ulike nivå, og desse er i hovudsak direkte knytt til sjølve literacyomgrepet. Det synte seg fort at for å klare å vere konkret nok i høve til literacyomgrepet, og både vere i stand til å stille gode spørsmål og forstå dei svara eg ville kunne få, måtte eg skaffe meg enda djupare

---

<sup>7</sup> Eg nyttar ekspertomgrepet i forståinga erfaren praktikal.



kunnskap om literacy enn eg hadde. ”Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som sies og hvilken måte det sies på. Han eller hun bør være velinformert om temaet for intervjuet (...).” (Kvale og Brinkmann, 2015:47). Men at eg hadde klart for meg kva literacy i ensembleleiing kan vere, tydde slett ikkje at lærarane hadde det. Det å skulle intervju om eit tema som i liten grad er eksplisitt artikulert i diskursen eller fagmiljøet stod fram som ei krevjande utfordring, trass skriftleg og munnleg informasjon om prosjektet i forkant av intervjuet.

Det viste seg å vere ein svært vanskelig og tidkrevjande jobb å tydeleggjere og operasjonalisere konseptet literacy for å i det heile gjere det praktisk handterleg i ein intervjusituasjon. Denne delen av masterarbeidet har kort sagt bestått i å finne måtar å formulere literacy på slik at det vert forståeleg og relevant for intervjupersonane. Literacy måtte derfor gjennom spørsmåla omsetjast til noko lærarane kunne kjenne att i sin daglege omgang med faget, og til dette opplevde eg at d/Diskursomgrepet til Gee (2014) var nyttig. Derfor gjorde eg også intervjuet etter å ha skrive størsteparten av teorikapitla, slik at eg sjølv fekk god oversikt over fenomenet og utleidd nokre praktisk moglege måtar å sjå literacy- og diskursteori i ensembleleiingsfaget. I intervjusituasjonen fekk dette den praktiske konsekvensen at omgrepet literacy i seg sjølv i mindre grad vart aktivt og direkte brukt, og at samtalen handla mykje om språkleg-diskursive sider ved faget.

For å svare på problemstillinga var det viktig at intervjuet hadde spørsmål eller tema som både dekkja lærarane sine meiningar og fakta. Faktaspørsmål kunne vere formulert slik: *Kan du gje døme på ord eller uttrykk du ofte brukar i faget?*, medan oppfølgingsspørsmålet *Etter di meining, kva rolle spelar språket for at ein skal vere ein ”insider” i eit fag?* tar vare på meningsaspektet.

Med ”omvegen” via diskurs til literacy fekk eg ein måte å tydeleggjere og handtere literacyomgrepet på. Samstundes ligg det ein fare i dette for å presentere bestemte meiningar eller forståingar om kva literacy er eller bør vere i musikk. For å få så føresetnadsause skildringar av literacy frå lærarane som råd vart det viktig å forsøke å ikkje legge for store føringar gjennom spørsmålsformuleringane, samstundes som det skulle vere tydeleg nok. Også introduksjonen og starten av intervjuet var krevjande å gjere utan å kompromittere dette eller legge ord i munnen på intervjupersonane. Eit viktig prinsipp for det semistrukturerte intervjuet er nettopp å klare å halde intervjuet *fokusert*, samstundes som ein gjev intervjupersonen rom til å kome med sine synspunkt; ”Intervjueren leder intervjupersonen frem til bestemte temaer, men

ikke til bestemte meninger om dem” (Kvale og Brinkmann, 2015:48).

### *Bevisst naivitet og endring*

Som eg skildra tidlegare, vil det semistrukturerte, kvalitative intervjuet ha likskap med ein samtale. Likevel ligg det ein stor skilnad mellom intervjuet og samtalen i føresetnaden om at det er den eine parten, intervjuaren, som stiller med tematikk og agenda. Dette skyv på maktaspektet ved samtalen, eit viktig forskingsetisk prinsipp å ta omsyn til (Kvale og Brinkmann, 2015:42). Eit av dei 12 nøkkelomgrepa eg opplever har hatt tyding for å ta vare på etiske sider ved intervjuprosessen og etterarbeidet med resultatutvikling, er *bevisst naivitet*. Eg har allereie vore inne på at det å operasjonalisere literacyomgrepet for intervju var ein svært viktig og stor del av arbeidet med teorikapitlet, og i førre delkapittel skildra eg også faren ved at intervjuaren er så innforstått med tematikken at ein i intervjusituasjonen kan kome til å legge større føringar for intervjupersonen enn ønskeleg. Eg opplevde det derfor som viktig å vere bevisst på å heile tida søke etter ein god balanse mellom fokus og retning på intervjuet og å samstundes vere open for at lærarane kunne ha andre måtar å sjå literacy på: ”Intervjueren bør være nysgjerrig og lydhør for det som sies, såvel som for det som ikke sies. Dessuten bør intervjueren være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet” (Kvale og Brinkmann, 2015:48). Tanken var at min kunnskap etter arbeidet med teori om literacy og diskurs skulle hjelpe med nettopp dette; å kunne kjenne att andre element ved fenomenet eller andre måtar å undervise dette på, også faktorar eg sjølv ikkje hadde tenkt på i forkant. Retrospektivt meiner eg at eg delvis lukkast med dette, men at mi sterkt avgrensa erfaring som intervjuar kanskje gjorde at eg ikkje fekk til denne balansen heile tida. Særskilt var det krevjande å ikkje styre for mykje i dei tilfella der informantane fann det vanskelig å artikulere det dei meinte, eller når samtalen opplevst å gå trått og trengte ”ein liten dytt” for å kome vidare.

Å vere innstilt på nye sider ved fenomenet eg studerer, betyr at eg også må vere open for *endring*. ”Intervjuet kan være en læreprosess for så vel den som blir intervjuet som for intervjueren” (Kvale og Brinkmann, 2015:49). Dette har vore eit tydeleg trekk ved intervjuprosessen min, både for meg sjølv, men også slik eg har oppfatta intervjupersonane eg har treft. I alle tre intervju har samtale om literacy i nokon grad heldt fram over ein kaffikopp etter at intervjuet var formelt avslutta. Då kom det fram ytterlegare, ettertenksame refleksjonar med litt modigare språk enn dei hadde i løpet av intervjuet. Det kan vere fleire årsaker til at samtalen glei lettare etter at intervjuet var formelt avslutta. Det kan mellom anna skuldast at eg som intervjuar av ulike årsaker ikkje klarte å skape denne atmosfæren i løpet av intervjuet. Men det kan også peike mot at sjølve tematikken er ny for lærarane med ei uvand vinkling på faget,

og at intervjuet har opna for nye måtar å sjå faget i lys av. Når ein så kan prate ”off the record” kan ein tillate refleksjonane å flyte friare, utan å kjenne på det meir formelle alvoret i intervjusituasjonen.

#### 4.1.4 Den hermeneutiske arbeidsprosessen

Hermeneutisk tilnærming har vore mest synleg gjennom to sider ved mitt forskingsprosjekt. Dei kan relaterast til mi forståing av literacy gjennom teoretiske studiar, og mine etter kvart mange erfaringar både som lærar i faget og som dirigent.

Min erfaringsbakgrunn kan knytast til det hermeneutiske omgrepet for-dom, eller forforståing, i Gadamer sk forstand (Gadamer, 1997). Ein grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noko mot ein bakgrunn. Ulike føresetnader er med på å bestemme kva som oppfattast som forståeleg eller uforståeleg for oss (Gilje & Grimen, 2007:179). Forforståing i denne samanhengen er altså ikkje å forstå som forutinntatt, som kan ha ein negativ klang, men den forståingsbakgrunnen eg ser og tolkar teori og empiri mot. I dette masterprosjektet har arbeid med både teori og resultatutvikling av intervju gjeve ny innsikt og forståing knytt til det store biletet av fenomenet literacy. Det kan relaterast til hovudideen i hermeneutikken, *den hermeneutiske regelen*, som seier at for å forstå ein heilskap, må denne heilskapen forståast ut frå enkeltdelane, og enkeltdelane må forståast ut frå heilskapen: «Man börjar altså på någon punkt, och borrar sig sedan successivt in genom att alternera mellan del och helhet, varvid man får en undan för undan fördjupad förståelse av bådadera» (Alvesson & Sköldberg, 2008:194). Masterprosjektet har slik sett vore ein kontinuerleg fram og tilbake-prosess. Eg har fleire gonger måtte gå tilbake til teori eg las tidlegare i prosessen for å lese den på nytt i lys av ny kunnskap og slik utvikla ein djupare kunnskap om literacy. Ikkje minst har arbeidet med å forstå og klare å skilje dei fire literacyposisjonane vore prega av ein slik prosess. Men kanskje viktigare for prosjektet er det at denne prosessen har gjeve ei meir *artikulert* forståing av literacy, noko som også har bidrege til at posisjonane vart til som eit hjelpemiddel for å strukturere og analysere informasjon frå intervjua. Analyseprosessen vert nærare presentert i kapittel 4.3.

## 4.2 Praktisk-metodisk gjennomføring av intervjuprosessen

I det følgande vil eg presentere den praktisk-metodiske prosessen til prosjektet. Her skildrar eg korleis utval og rekruttering av informantar vart gjort, transkriberingsprosessen, samt utforming og utprøving av intervjuguide og erfaringar frå gjennomføring av pilotintervju.

#### 4.2.1 Utval og rekruttering av informantar

Eg hadde ønske om å intervjuje lærarar frå ulike skular og ulike fylkeskommunale fagnettverk. Årsaka til at eg ville søke å få til ei viss spreieing av informantane var at eg skulle sjå på literacy gjennom diskursive linser. Diskursomgrepet slik eg nyttar det, er definert ut frå lingvistikk (Gee, 2014), men omgrepet diskurs vert også i nokre høve nytta om ein vidare, institusjonell måte å tenke på; ”slik tenker og gjer vi det her” (Diskurs, 2017). Ulike skular kan altså ha ulike reglar, tolkings- og handlingsprinsipp for korleis eit fag best skal undervisast (Imsen, 2000:342). Dermed vart det eit poeng å hente inn informasjon frå ulike arbeidsmiljø. Ut over det såg eg det ikkje som naudsynt for denne undersøkinga å ta omsyn til andre faktorar, som om skulane låg i by- eller landkommunar, eller lærarane sin utdanningsbakgrunn, til dømes. I oktober 2016 kontakta eg fire ulike vidaregåande skular med musikklinjer, i to ulike fylke. Første kontakt gjorde eg gjennom å sende e-post til skulane sine musikkseksjonar for å skaffe kontaktinformasjon til lærarane i faget. Adresser fann eg på skulane sine heimesider. Det tok relativt lang tid frå eg sende e-post til eg fekk respons, i eitt tilfelle fekk eg ikkje svar på denne henvendinga i det heile. Eg tok ny kontakt, denne gongen på sms til telefonnummer eg fann på skulane sine heimesider, og gjennom det fekk eg informasjonen eg trengde. Denne erfaringa gjorde at eg valde å kontakte alle dei til saman seks lærarane som underviste faget Instruksjon og leiing via sms. Ein av desse viste seg å undervise berre i hovudområdet *Produksjonsleiing*, og var dermed ikkje aktuell for mi undersøking. Ein lærar ønskte ikkje å delta i undersøkinga, og fire svarte positivt. Etter ein telefonsamtale med desse fire der vi avtalte tid for intervju, sende eg ut samtykkeerklæring med informasjon om bakgrunn og formål med undersøkinga, samt informasjon kring praktiske og formelle aspekt ved gjennomføringa til desse (Vedlegg 1). Ein informant trekte seg like før intervjudagen, så eg enda med å intervjuje tre lærarar. Tilfeldigheiter ville det slik at alle desse var kvinner, og eg har difor valt å gje dei namn etter dei tre mest brukte kvinnenamna i Noreg per dato, slik Wikipedia rangerer dei: Anne, Inger og Kari. Utdanningsbakgrunn var ikkje ein faktor som var med å bestemme utvalet av dei lærarane eg intervjuja. Tilfeldigvis viste det seg til slutt at desse hadde litt ulik bakgrunn, og gav slik ei viss breidd av det inntrykket eg hadde om kven som underviser faget. Ei av lærarane hadde formell utdanning som kordirigent, den andre hadde emnekurs i direksjonsstudiar i samband med utdanning som utøvande instrumentalist, og den tredje fortalde at direksjon var eit støttefag ved sida av utøvande studiar i song.

Intervjua vart gjennomført på kvar sine dagar i månadsskiftet november/desember 2016 på lærarane sine respektive skular.

#### 4.2.2 Transkribering

Eg fekk høve til å lytte gjennom opptaka frå alle tre intervjua same dag som eg hadde gjennomført dei. Etter gjennomlyttinga notere eg eit innleiande, meir overordna inntrykk av informanten sine synspunkt på literacy, noko som var greitt å gjere medan eg framleis også hadde det sosiale samspelet i intervjusituasjonen friskt i minnet. Slik kan ein seie at analyseprosessen starta allereie same dag som intervjuet fann stad, med det Kvale og Brinkmann (2015:241) kallar *sjølvforståing*; ei meiningsfortetta omskriving av intervjuet, med *kritisk forståing* basert på ”sunn fornuft”. Denne vesle teksten viste seg nyttig i samband med den seinare resultatutviklinga, då informasjonen var med på å tydeleggjere nyansar i utsegnene til informantane. Sjølve transkriberinga gjorde eg nokre dagar etter intervjua, i tekstbehandlingsprogrammet Word på eigen datamaskin.

Å transkribere betyr å endre form (Kvale og Brinkmann, 2015:205). Intervjuet vert i denne prosessen transformert frå talespråk til skriftspråk, og i dette ligg det fleire potensielle utfordringar.

I mitt tilfelle måtte eg mellom anna gjere nokre val i høve til handsaming av ulike dialekter. Transkripsjonane vart difor skrive på nynorsk med vanleg syntaks, uavhengig av informanten si dialekt. Dette vart gjort ut frå ei etisk vurdering der omsynet til å skjerme intervjupersonane sin identitet vog tyngre enn ordrett transkripsjon. På kva måtar dette kan ha påverka validitet eller reliabilitet vil eg handsame i eit seinare delkapittel.

Eg tok i bruk nokre transkripsjonskonvensjonar for å betre ta vare på det munnlege aspektet i transkripsjonen. Desse var inspirert av Kvale og Brinkmann (2015:209), men etterkvart oppstod det eigne variantar av desse. Dei som er av tyding for lesaren av denne masteroppgåva er ”tenkepausar” i samtalen, som er markert med ... Når desse er plassert i parentes (...) markerer det unødvendige ord eller passasjar i intervjuet eg har utelate i sitatet.

#### 4.2.3 Pilotintervju

For å trene på intervjusituasjonen og teste ut både teknisk utstyr til lydopptak og intervjuguide, gjennomførte eg to pilotintervju. Informantane var kollegaer på min arbeidsplass, med relevant bakgrunn og erfaring. Pilotintervjuet gav meg verdfull erfaring som medførte nokre nyttige justeringar til dei seinare intervjuet.

Eg nytta det same opptaksutstyret til pilotintervjua som dei seinare intervjua; programmet AudioNote på Ipad, og ein Roland mp3-opptakar som reserve i tilfelle teknisk svikt. Dette fungerte tilfredsstillande. I tillegg hadde eg med intervjuguide.

Eg lærte mykje om min eigen intervjustil i pilotintervjua. Når eg lytta gjennom intervjua etterpå, høyrde eg at eg brukte litt lang tid på innleiinga til intervjuet. Dette gjorde at det som var meint som ei oppklarande innleiing for å setje informanten på literacy-sporet, fungerte mot si hensikt: I staden for å trygge intervjupersonane, synest dei meir opptekne av at dei ikkje hadde tenkt på denne problemstillinga før, og gav uttrykk for tvil om kva dei kunne bidra med. Pilotintervjua synte soleis tydeleg ein ubalanse mellom min forståingsbakgrunn og dei eg intervjua. Dette synleggjorde behovet for å kunne snakke om literacy utan å nødvendigvis nytte sjølve literacyomgrepet, men heller ut frå føresetnader som i større grad kunne kjennast att i ein felles forståingsbakgrunn. Ei endring eg gjorde etter pilotintervjua var derfor å starte alle hovudintervjua med å be lærarane skildre ein konkret opplevd undervisningssituasjon der dei hadde gjort erfaringar som omhandlar språk i faget. Dette vart dei bedne om å tenke på allereie i informasjonen eg sende ut saman med samtykkeerklæringa. Tanken var at lærarane med eit slik utgangspunkt skulle oppleve at dei hadde noko å bidra med allereie frå starten.

#### 4.2.4 Intervjuguiden

Ein intervjuguide er ”et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale og Brinkmann, 2015:162). Ein intervjuguide kan innehalde detaljerte spørsmål eller vere meir temabasert, og ha ulik utforming. Men utforminga bør alltid ta omsyn til målet, som er å produsere kunnskap (Ibid.). Intervjuguiden eg laga til pilotintervjuet viste seg å ikkje vere særskild godt eigna til dette. Den var detaljorientert, med både overordna spørsmål og mange oppfølgingsspørsmål eg kunne tenke meg var relevante. Mange spørsmål var inspirert av teori, andre basert på egne erfaringar som lærar i faget. Derfor vart guiden prega av eventualitetar, slik at eg alltid skulle vere budd på det intervjupersonane svarte. Eg erfarte ganske fort at prinsippa for det semistrukturerte livsverdsintervjuet vanskeleg lar seg foreine med dette, uansett kor interessante eller relevante spørsmåla måtte vere. Som eg allereie var inne på, er det kunnskap om literacy i undervisningskvardagen, *slik det står fram for lærarar som underviser i faget* som er målet med intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015:46). Eg erfarte at intervjuguiden nettopp er ein *guide*, og brukte i liten grad detaljspørsmåla. Det var meir naturleg å halde seg meir til dei overordna spørsmåla eller tema. I intervjuet kom ikkje desse kronologisk, men slik det passa inn i samtalen. Intervjuguiden fekk ein naudsyn revisjon etter pilotintervjua, der det

vart lagt vekt på litt opnare, overordna tematiske spørsmål som kunne gje rom for refleksjon i større grad (Intervjuguide, vedlegg 2).

### 4.3 Analyse- og kodeprosess

I dette kapitlet vil eg gjere greie for vitskapsteoretisk metode som er nytta i arbeidet, skildre korleis innleiande koding av intervjumaterialet vart gjort, og teorien si stilling i analyseprosessen. Endeleg gjer eg reie for korleis eg utarbeidde eit analyseverktøy med utgangspunkt i literacyposisjonane

#### 4.3.1 Vitskapsteoretisk metode

Denne studien bygger si analyse på teori om literacy og diskurs, samt empirisk materiale henta inn frå eit lite utval lærarar som underviser faget. Analysen vert gjort gjennom den forforståinga eg har. Måten teori og empiri vert kombinert på i dette arbeidet har dermed innslag av både deduktive og induktive strategiar, og har likskapstrekk med ein framgangsmåte Alvesson og Sköldberg kallar abduktiv metode (Alvesson og Sköldberg, 1994:42). Dei skildrar denne metoden på følgende måte:

Abduktionen utgår från empiriske fakta liksom induktionen, men avvisar inte föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen kan t ex mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen: inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. (Alvesson og Sköldberg 1994:42)

I ein abduktiv forskingsprosess skjer ei alternering mellom teori og empiri som tolkast i lys av kvarandre, noko som også inkluderer eit tydeleg nærvær av forskaren si forståing og tolking. Det er lett å kjenne att likskapen til prinsippet bak den hermeneutiske spiral og tolking av fakta ein allereie har ei for-forståing av (Alvesson og Sköldberg, 1994:45).

#### 4.3.2 Innleiande koding

Innleiingsvis gjorde eg ei første, induktiv omgrepsmessig strukturering av intervjuet. Eg oppfatta det som eit viktig poeng å forsøke å gå så fordomsfritt som råd inn i intervjuet og sjå om lærarane også snakka om andre sider ved faget sin literacy eg sjølv ikkje hadde tenkt på, og om der var element dei *ikkje* snakka om. Eg valde å samle dei omgrepa lærarane nytta i intervjuet i overordna tema og hovudkategoriar, slik det går fram i tabell 1:

Tabell 1: Innleiande koding med hovudkategoriar

Overordna tema	Hovudkategoriar
<b>Språklege kommunikasjonsformer i faget som har tyding for literacy</b>	<p><b>Verbal kommunikasjon:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Omgrep frå fagterminologi</li> <li>• Omgrep frå kvardagsspråk, inkludert metaforar</li> <li>• Å snakke som ein leiar</li> </ul> <p><b>Tekster i faget:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utval av tekster</li> <li>• Lesing av partitur</li> <li>• Lesing av fagrelaterte tekster</li> </ul> <p><b>Kroppsspråk:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mimikk</li> <li>• haldning</li> <li>• pusten si tyding</li> <li>• gestar <ul style="list-style-type: none"> <li>• slagfigurar, taktering og direksjon</li> <li>• styring av musikalsk dialog gjennom gestar</li> <li>• musikalsk intensjon gjennom gestar</li> </ul> </li> </ul>
<b>Literacy gjennom sosialt meningsfulle identitetar</b>	<p><b>Lærar som meister:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• læraren sin identitet som ensembleleiar og erfaringsbakgrunnen si tyding</li> <li>• å sosialisere eleven inn i faget</li> </ul> <p><b>Eleven sine tidlegare erfaringar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eleven sin muskaridentitet</li> <li>• ulike tradisjonar som utgangspunkt – band eller klassisk?</li> </ul>
<b>Literacy er også å gjere</b>	<p><b>Praktiske dugleikar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å vite kva ein vil</li> <li>• Demonstrasjon som metode</li> <li>• Produsere eige lærestoff</li> <li>• Praktisk arbeid med tekster, gestus og kroppsspråk</li> </ul>

#### 4.3.3 Teorien si stilling i analyseprosessen

Sidan eg hadde valt ei abduktiv tilnærming var ikkje analyseverktøyet klart når intervjuet vart gjennomført, men eg hadde samstundes ei mental skisse på det som skulle bli eit meir detaljert hjelpemiddel å sjå empirien i lys av. Denne skissa vart til gjennom arbeidet med teorien, og er i hovudsak inspirert av forskinga til Shanahan og Shanahan (2008, 2012), Gee (2008, 2014) og forskning som ligg til grunn for UNESCO (2006) si inndeling i literacyposisjonar. Eg vil kort nemne teoriane som er brukt og syne korleis dei steller seg i høve analyseverktøyet.



Dei første teorikjeldene eg las som handla om literacy, og som i stor grad også har inspirert val av tematikk i masterprosjektet mitt, var Shanahan og Shanahan (2008, 2012) sine studiar om disciplinary literacy. I analysen bidreg desse kjeldene særskilt til å konkretisere *fagspråket si tyding* for literacy og omfattar til dømes kva modalitetar ein oppfattar som typiske for faget sine tekster, fagspesifikke lesedugleikar sin relevans for literacy, og om slike element vert undervist eksplisitt eller ikkje.

Også diskursteorien til Gee (2014) kunne tilby konkretiseringar som gjorde literacy lettare tilgjengelig i analyseprosessen av intervjumaterialet, ikkje minst gjennom dei to sentrale omgrepa *big D-Discourse* og *little d-discourse* (D/discourse) med sine undertema. Gee viste seg å vere viktig for at eg skulle kunne formulere meg om literacy på ein slik måte at lærarane forstod kva vi skulle snakke om, og for at eg skulle kjenne att literacy i det lærarane fortalde. Å kople diskursomgrepet eksplisitt til literacy var også heilt sentralt for å halde fast ved at dette skulle vere ein studie om literacy i faget, ikkje diskurs i faget. Gee nyttar i utstrekkt grad døme frå kvardagsliv når han presenterer omgrepa D/discourse, og det er gjennom døma han også klarer å gjere literacy meir handfast og til noko som vedkjem oss. Det er dette eg refererer til når eg seier at diskursteorien hans har vore med på å *operasjonalisere* literacyomgrepet.

Ei meir tydeleg skisse for korleis eg kunne organisere teori om literacy i høve til ensembleleiiing for analyse, kom likevel gjennom studiane av UNESCO sin publikasjon frå 2006, og kjelder som ligg til grunn for denne. Element frå Freire og kritisk literacy (Gadotti, 1994) syner literacy som transformeringsprosess, og hjelper med å sjå samanheng mellom eleven si sosialisering inn i rolla som ensembleleiar og literacy. Omgrepa *literacy events* og *literacy practices* (Barton og Hamilton, 2000) har vore med på å synleggjere tekster og praktiske aktivitetar si stilling for literacy i ein praksis, i mitt analysearbeid. Endeleg står organiseringa med dei fire posisjonane att som eit synleg utgangspunkt for den praktiske utforminga av det analyseverktøyet eg har utarbeidd for å strukturere og utvikle resultat frå intervjuet i denne studien.

#### 4.3.4 Literacyposisjonane som analyseverktøy

Slik posisjonane er presentert i kapittel 2, fungerer dei som ei utleiing eller samling av mange kjelder med ulike synspunkt som har som mål å syne ei brei oversikt over eksisterande forståingar av literacy. I den forma var posisjonane for lite konkrete til å kunne brukast til å gjere ei detaljert analyse av intervjuet. For å gjere dei betre eigna som analyseverktøy, starta eg med å ekstrahere ut ei setning frå kvar posisjon som utgjer det eg oppfattar som essensen av

kva literacy er i posisjonen. I staden for formulere ei opa setning om literacy på generell basis, sette eg den i samanheng med ensembleleing som synt i tabell 2.

**Tabell 2: Kortversjon av posisjonane**

<b>Posisjon 1</b>	Literacy er å kunne lese og skrive slik at ein kan orientere seg i tekster og nyttiggjere seg informasjon og kunnskap, også i ensembleleingsfaget
<b>Posisjon 2</b>	Literacy i ensembleleing er ein sosial praksis, der all lesing og skriving fullt ut berre kan forståast i lys av kulturen i faget
<b>Posisjon 3</b>	Literacy er resultatet av ein transformeringsprosess gjennom deltaking, der lesing og skriving er hjelpemiddel for å setje eleven i stand til å delta i og påverke ensembleleingspraksisen
<b>Posisjon 4</b>	Literacy er å meistre språket i ensembleleingsdiskursen

Deretter gjorde eg ei samanlikning med posisjonane opp mot teoriane til Shanahan og Shanahan (2008, 2012) og Gee (2008, 2014), for å sjå om eg kunne gjere posisjonane enda meir praktisk orienterte. I denne prosessen fann eg at mange av Gee sine omgrep relativt greitt kunne tolkast som heimehøyrande i spesifikke literacyposisjonar, forklart med ord ein lettare kjenner att og kan kople til ein skulekvardag. Gee er kritisk til ei smal, reint språkleg forståing av literacy, så hans idear høvde best i dei posisjonane som tar mest omsyn til det kontekstuelle si tyding for literacy. Til dømes kan hans omgrep *recipient design*, *position design*, *kvardags-* og *specialistspråk* høve med synet på literacy i posisjon 2 og 4, då alle desse handlar om korleis bekrefte og utvikle ein identitet gjennom språket. Gee sine design-omgrep hjelper til med å bevare eit lærarperspektiv på undersøkinga; korleis *læraren* nyttar språket for å synleggjere og posisjonere seg sjølv, og korleis ho gjennom språket legg til rette og motiverer for at eleven skal forme sin identitet som ensembleleiar. Slik kan det sjå ut som at det Gee kallar *little d-discourse* høver inn i literacyposisjon 2. Hans *big D-Discourse* er nær identisk med forståinga av literacy skildra i posisjon 4, som refererer til at literacy er å beherske språket (teksten) i ein diskurs. Gee sine omgrep *learning* og *acquisition* er prosessorientert; *korleis* oppnå literacy. Dette er element som er sterkast tona i posisjon 3. Desse to omgrepa bidreg med eit *korleis* som kanskje lettare kan bidra med svar på delspørsmål tre i problemstillinga om korleis lærarane meiner literacy kjem til uttrykk i undervisninga. Kanskje fortel dei noko konkret eller mellom linjene om måten eleven kjem inn i faget sin literacy på, gjennom *learning* eller *acquisition*.

Slik eg ser det fell Shanahan og Shanahan (2008, 2012) si forskning på disciplinary literacy best inn i literacyforståinga til posisjon 2, med kontekstuell forståing av fagspråket som heilt

vesentleg for å oppnå literacy. Om eg utvidar tabell 2 og inkluderer hovudkategoriar vert analyseskjemaet sjåande ut som i tabell 3.

*Tabell 3: Posisjonsskjema med hovudkategoriar*

<b>Posisjon</b>	<b>Literacy er ...</b>	<b>Hovudkategori</b>
<b>Posisjon 1</b>	Literacy er å kunne lese og skrive slik at ein kan orientere seg i tekster og nyttiggjere seg informasjon og kunnskap, også i ensembleleiingsfaget	Å kunne lese, snakke og skrive
<b>Posisjon 2</b>	Literacy i ensembleleiing er ein sosial praksis, der all lesing og skriving fullt ut berre kan forståast i lys av kulturen i faget	Å kunne lese, snakke og skrive faget sitt språk
<b>Posisjon 3</b>	Literacy er resultatet av ein transformeringsprosess gjennom deltaking, der lesing og skriving er hjelpemiddel for å setje eleven i stand til å delta i og påverke ensembleleiingspraksisen	Transformering gjennom deltaking
<b>Posisjon 4</b>	Literacy er å mestre språket i ensembleleiingsdiskursen	Å forstå og handle i ein diskurs

Etter at teorien var ordna for analyse, gjekk eg attende til intervjua og såg dei innleiande kodane i lys av posisjonsskjemaet sine hovudkategoriar (tabell 3). Den endelege kodinga av intervjua gjorde eg i eit rekneark, der eg laga ein krysstabell med kolonnar for kvar informant horisontalt, og hovudkategoriane med sine underpunkt vertikalt. Slik fekk eg etterkvart som eg fylte inn lærarane sine oppfatningar i skjemaet, også ei slags visuell oversikt over kvar den enkelte posisjonerte seg i sitt syn på literacy, kvar det var konsensus og kvar det var ulike oppfatningar. I samband med drøftinga vil eg presentere dette reknearket som eit stolpediagram som syner korleis lærarane ut frå dette fordelte seg prosentvis i høve til posisjonane.

#### **4.4 Ethiske perspektiv, reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handlar om forskingsarbeidet si pålitelegheit medan validitet seier noko om gyldigheita til undersøkinga (Kvale og Brinkmann, 2015:210). Omsyn som rører ved desse to omgrepa kan også knytast til etiske perspektiv. Eg vil i det følgande gjere reie for nokre sider ved arbeidet som omhandlar desse faktorane.

Forskningsprosjektet vart meldt inn til Personvernombudet for forskning (NSD) i oktober 2016, og godkjenning kom etter omlag fire veker (Vedlegg 3).

##### **4.4.1 Metodeval**

Ein viktig faktor som kanskje kan ha påverka dette arbeidet sin validitet, er val av metode for å svare på forskings spørsmålet; kva får eg og får eg ikkje av informasjon med dei metodane eg

har valt. Den opphavlege planen var å få informasjon om lærarane sin praksis gjennom både observasjon og intervju, og slik skaffe meg eit tydelegare bilete av literacy; gjer lærarane faktisk det dei i intervju rapporterer at dei gjer? Observasjon som metode krev mykje tid for å sikre eit valid resultat. For å minimere observatøreffekten (Denscombe, 2009:280), krevjast det gjentekne observasjonar, slik at både lærarar og elevar fell tilbake i sin kvardagslege dynamikk sjølv med ein utanforståande person i rommet (Ibid.). Med lang avstand og reisetid til skulane der informantane arbeidde, kom eg fram til at det ikkje praktisk let seg gjere å gjennomføre observasjon etter dette prinsippet. I tillegg til observatøreffekten, må eg ta i betraktning at eg forskar på eit fenomen og med ein agenda som eg innser vil kunne oppfattast som uklart for lærarane, i alle fall i innleiande fase. Dette ville også kunne påverke undervisning og dynamikk i klasserommet negativt. Dermed valde eg å ikkje inkludere observasjon i min studie.

#### 4.4.2 Transkripsjonen

Også transkripsjonen av intervjuet hadde fleire utfordringar knytt til seg som både rører ved forskingsarbeidet sin validitet og reliabilitet. Mellom anna valde eg å nytte normert nynorsk i staden for ordrett avskrivning av det informantene sa. Ein fare ved eit slik val kan vere at teiknsetjing og ordstilling endrar på tydinga i det intervjupersonen seier i det skriftlege formatet (Kvale og Brinkmann, 2015:212). Eg gjorde vidare nokre omskrivingar av enkelte dialektord eller særskilte språklege talemåtar informantane hadde. Sjølv om dette også i nokon grad kunne medføre endring på meininga i det informantene sa, let eg prinsippet om konfidensialitet i høve til intervjupersonane sin identitet og arbeidsstad vege tyngst i denne avgjerda (Kvale og Brinkmann, 2015:213). I dette ligg også ei etisk vurdering i høve til korleis ein framstiller informantene intellektuelt; noko som fungerer godt i samtaleformat kan stå fram som usamanhengande og enkelt, med dårleg språk når det får ei skriftleg form. Av omsyn til konfidensialitet vart også alle stadnamn og namngjevne personar som kunne sporast til intervjupersonane anonymisert allereie i transkripsjonen.

#### 4.4.3 Stort eller lite utval av informantar

Tre lærarar var eit noko lågare tal informantar enn tenkt i utgangspunktet. Ei vurdering eg måtte gjere, var i kor stor grad dette kunne påverke studien si gyldigheit. Masterarbeidet søker som sagt å svare på *korleis ein kan forstå literacy i ensembleleiingsfaget*. Innleiingsvis i prosessen tenkte eg å ta utgangspunkt i lærarar sine skildringar og erfaringar frå praksisfeltet og ut frå dette prøve å utleie literacyomgrepet i faget, altså ei induktiv tilnærming. I staden har eg heller tatt utgangspunkt i teori om literacy, og lar den ha hovudtyngd med ei abduktiv tilnærming. Hovudårsaka til det er, som eg vore inne på fleire gonger før, det mangfaldige literacyfeltet som

også kan vere med på å påverke og utvikle korleis ein tenker literacy i dette faget. Slik eg ser det, er dette er eit poeng det er viktig å ikkje gå glipp av. Om eg hadde late lærarane sine skildringar av praksis vere det som skulle definere literacy i faget, måtte eg hatt eit ukjent større tal informantar og langt meir tid og ressursar enn rammene til dette prosjektet tillét for å kunne seie noko om djupare mønster eller generelle tendensar. Med det forskingsdesignet masteroppgåva har fått, vil intervjuar kunne fungere som nyttige og viktige ”stikkprøver” ut i praksisfeltet. Slik kan dei kanskje likevel bidra med eit inntrykk av korleis lærarar tenker om kva literacy er, også med eit mindre tal. Å slå fast generelle tendensar om literacy i ensembleleing er ikkje målet med studien, men dei kan vere med å vise om det er mogleg å skimte samsvar eller stor avstand mellom teori og praksis for desse tre.

I dette kapitlet har eg omhandla masterprosjektet sine metodiske sider, og gjort greie for vitenskapsmetodiske og –filosofiske val og implikasjonar. Vidare har eg skildra korleis eg har gått fram i handsaming av empiriske data frå intervjuar og reflektert kring nokre etiske sider ved undersøkinga, og denne si pålitelegheit og gyldigheit.

I neste kapittel vil eg presentere resultat frå analysane av intervjuar med dei tre lærarane.

## 5 Resultat

I dette kapitlet presenterer eg det som kom fram i mi tolking og analyse av det dei tre lærarane eg har kalla Anne, Inger og Kari seier om literacy i ensembleleiing. Analysen er gjort på bakgrunn av forskingsspørsmåla mine, og den forforståinga eg har opparbeidd gjennom å lese teori og anna forskning om emnet.

I det følgande presenterer eg literacyposisjonane som kvar sine delkapittel. Desse har fått overskrifter som syner til essensen i posisjonen, slik det vart utleia i kapittel 4 (sjå tabell 3 s.49). Under kvar posisjon presenterer eg så ulike overskrifter, eller kategoriar som representerer karakteristiske omgrep eller innfallsvinklar for posisjonen sin måte å sjå literacy. Kategoriane kan dermed vere inspirert av teoretiske perspektiv, men likevel bestemt av tema som dukka opp i intervju.

### 5.1 Posisjon 1: Literacy er å kunne lese, snakke og skrive

I denne posisjonen er literacy knytt til *generelle og generiske* lese- og skrivedugleikar; literacy er å kunne lese, snakke og skrive. Når ein har desse dugleikane skal ein også kunne nyttiggjere seg informasjon og kunnskap frå tekst *uavhengig av kontekst*. Dette gjeld også noteskrifta si tyding for literacy i ensembleleiing slik den kan forståast i lys av posisjon 1, fordi det å lese notar på lik linje med anna skrift også kan oppfattast som ein generell dugleik som automatisk lar seg overføre til alle situasjonar der notar inngår: kan ein lese notar kan ein det som skal til for å handsame eit partitur, uansett om ein er dirigent for koret eller songar i koret.

#### 5.1.1 Literacy gjennom tekst

Lærarane var delte i kor stor grad tekster og lesing av desse var ein nyttig metode for å oppnå literacy i faget. Inger la stor vekt på literacy gjennom skrifteikna, og dette prega også måten undervisninga vart organisert. På skulen ho arbeider ved hadde dei utarbeida eit kompendium i ensembleleiing som utgjorde pensum i faget og vart nytta aktivt i undervisninga. I kompendiet hadde dei samla og organisert tekster frå ulike lærebøker og anna ressursmateriale som dekkja læreplanen sine kompetansemål for ensembleleiing. Ho viste mellom anna til ei skriftleg framstilling i kompendiet av korleis gå fram ved instruksjon og innøving av repertoar i eit ensemble. Denne nytta elevane som ei oppskrift for å lære dette emnet:

(...) har ei sånn oppskrift i heftet, som dei brukar å få. Hugsar den ikkje detaljert no, men det går på at dei skal kunne melodien og rytmen godt sjølve, at dei skal vete korleis dei vil ha uttale,

uansett om det er engelsk eller norsk – dei må vite korleis dei vil at koret skal uttale det, dei må vite noko om styrkegrader, frasering, intonasjon (...).

Slike skriftlege framstillingar av framgangsmåte til ei oppgåve eleven skal lære seg er i seg sjølv ikkje typisk for posisjon 1. Mellom anna har ofte lærebøker slike framstillingar av lærestoff, som ei oppsummering eller hugseliste. Det som gjer at det i denne samanhengen høyrer inn under denne posisjonen er det eg oppfattar som ei forventning om at eleven sine lesedugleikar set han i stand til å orientere seg i lærestoffet på eiga hand. På bakgrunn av den kunnskapen eleven får gjennom å lese teksten skal han i plenum kunne gjennomføre ulike oppgåver i faget. Informanten snakka i liten grad om læraren eller konteksten si rolle i samband med lesing av tekst. For å unngå eventuell krysskommunikasjon i den samanhengen spurde eg derfor om lesing som metode var noko dei til dømes nytta som plenumsaktivitet. Til dette svarta ho:

Nei, lesing har vore heimelekse, så har vi repetert hovudpunkta. Men vi les ikkje mykje, nei. Ikkje i timane. Men dei skal jo gå gjennom det. Det er jo forventa. Og om dei kjem opp til eksamen, så er jo dette på ein måte leselista, eller pensumet deira.

Elevane meistrar teksten fordi dei har lært å lese, og fagstoffet dei skal lære og prøvast i er å finne i kompendiet. I tillegg les dei heime, det vil seie på eiga hand og utanfor faget sin kontekst.

Informant Anne uttrykte direkte at generelle lese- og skrive-dugleikar *ikkje* er tilstrekkelig for å oppnå literacy i ensembleleiing, og dette grunna ho med at språket i lærebøker i faget etter hennar meining er for komplisert til at eleven klarer å nytte desse tekstene utan vidare.

Som Anne, følgde heller ikkje Kari noko bestemt læreverk eller kompendium, men henta stoff frå kjelder deira kollegium har prøvd ut i faget over tid. ”Vi har ikkje eit ferdig kompendium, men me plukkar litt frå *Takt og tone*, og *Korboka til Prots*”. Tekstutvalet samla dei i eit felles arkiv i e-læringsplattforma til skulen.

I høve noteskrifta si stilling for faget sin literacy, uttrykte alle tre informantane på ulike måtar at notelesing var sentralt, og at det var ein fordel at elevane i nokon grad hadde opparbeidd seg notekunnskapar i forkant slik at dei kunne forhalde seg til notar også i ensembleleiing.

Inger artikulerte ei forventning om at elevane gjennom å ha fått eit partitur tilpassa sine notedugleikar skulle klare å gjere ulike oppgåver som ensembleleiarar, berre dei budde seg godt nok. Dette enda ofte med at elevane vart ståande framfor klassekoret utan å ha ein musikalsk plan og utan å vite korleis dei skulle gjere innstuderingsoppgåva. Ho skildra dette som ein sårbar

situasjon for elevane, og eit svært vanskeleg dilemma for lærar. Kvifor det vart slik forklarte ho med at mange av elevane ikkje hadde den nødvendige bakgrunnskunnskapen, og det var vanskeleg å vite korleis nå inn til eleven når all nødvendig informasjon var gitt. Slik vart dei ståande i eit slags limbo:

Då er det fordi dei har teke for lett på det, sant. Til dømes i ein slik innøvingssituasjon når du skal lære bort ei rytme, men så har du ikkje bestemt deg sjølv. Du veit ikkje korleis du vil gjere den rytmen på den songen. Og då – kva er det dei brukar å seie; ”ja, berre syng! Dokke kan jo dette!”. Så seier eg at ”Ja, men høyrer du at det er fem forskjellige måtar å gjere dette? Vil du ha synkope eller vil du ikkje ha det slik?” Og så anar dei ikkje kva dei vil. Dei vert jo veldig blottstilt på eit vis. Nokre får seg nok ein liten ”smekk” og vert overraska over kor lite dei kan når dei faktisk står der. Nokre lærer jo fortare då, og nokre gjer ikkje ..!

I samtalen vår artikulerte informanten i liten grad lærarperspektivet på denne utfordringa, og eg tolka dette slik at det i stor grad var eleven sitt ansvar å arbeide meir grundig med stoffet, og slik bu seg betre for innstuderingsoppgåva. Ei slik tolking peikar mot posisjon 1.

## **5.2 Posisjon 2: Literacy er å kunne lese, snakke og skrive faget sitt språk**

Om ein går ut frå at literacy ikkje er nøytralt og uavhengig av kontekst, vert sjølv objektive dugleikar som å snakke, lese og skrive, sosialt situert. Det som kom fram i materialet frå intervjuet var tydinga av å skape situert meining, tekster si tyding for å definere faget, notar og gehør i fagkontekst, modalitetar i ensembleleiing og bruk av kvardagsspråk og spesialistspråk i faget.

### **5.2.1 Å skape situert meining i ensembleleiing**

Ensembleleiing er eit heilt nytt fag for elevane, men dei skal likevel arbeide med mange moment dei kjenner godt frå før. Å nytte sitt hovudinstrument kjenner dei frå IKS<sup>8</sup>-faget, å orientere seg i ulike typar partitur er kjent frå musikkfordjuping, og samspelsituasjonen har alle vore ein del av gjennom faga kor og samspel. Anne uttrykte at nettopp her ligg også ei av dei mest krevjande oppgåve elevane skal meistre i faget; å gå frå den kjende rolla som deltakar i eit ensemble til å skulle leie aktiviteten.

---

<sup>8</sup> Programfaget Instrument, kor, samspel 1 og 2, på vg2 og vg3.



Etter mi erfaring opplever eg at elevane som går i tredje klasse er ... har veldig lite peiling på kva det betyr å instruere og dirigere eit kor eller ensemble (...) Så då får dei store utfordringar med å akseptere eller oppfatte si eiga rolle.

Anne løyste dette ved å introdusere elevane til faget gjennom ein kjend barnesong, med ei vanskegrad ho vurderte lav nok til at elevane fekk overskot til å gjennomføre ei spesifisert leiaroppgåve; å leie ensemblet kvar sin gong med fokus på å dirigere to-takt, og å styre ein call-respons.

Eg kom i år til den konklusjon at einstemt eller unison song, er betre enn å gje elevane ein komplisert versjon av ein song med tre eller fire stemmer med ein gong. Då er det mykje vanskelegare for dei å oppfatte si eiga rolle som instruktør. Så vi starta med ein song, barnesong som hadde litt rockenyansar, den heiter Haba Haba.

Også notelesing vart trekt fram som noko elevane trengde hjelp til å forstå i faget sin kontekst. Kari uttrykte at sjølv om elevane i nokon grad hadde notespråket inne etter å ha arbeidd med det i andre fag i løpet av første og andre klasse, var det å lese notar i *ensembleleiingskontekst* ikkje i alle høve ei overføring elevane klarte å gjere åleine. Derfor la ho vinn på å samtale med elevane om det konkrete notespråket i partituret, for å tydeleggjere ensembleleiaren sin måte å handsame partitur på.

Dersom vi tar utgangspunkt i eit partitur, som også er eit språk, men fylt med notar og bokstaveikn og diverse, så vil eg jo samtale med elevane om det språket noten har (...) er det ein korsats, er det nokon kompestemmer, er det teikn som angjev styrkegrad, crescendo, diminuendo, altså alle dessa musikkuttrykka.

Det same behovet for å skape situert meining kom fram av Anne sitt syn på lesing av fagtekster: ”her på skulen har vi to-tre bøker, men eg trur at det språket som er brukt i bøkene er litt komplisert”. Dette forstod eg slik at ho såg behov for kontekstuell - eller anna fagleg kunnskap på eit høgare nivå enn det generelle lese- og skrivedugleikar omfattar for å kunne gjere seg nytte av fagtekster.

Som skildra i posisjon 1, la Inger stor vekt på lesing av fagtekster som ein aktivitet elevane skulle tileigne seg kunnskap gjennom heime, i miljø utanfor fagkonteksten. I det praktiske arbeidet med å forme eit musikalsk uttrykk, la Inger derimot vekt på aktiviteten lesing som ein *fagtypisk* metode som ho nytta til dømes ved innøving av rytme: ”Lese gjer vi jo mykje i høve til songtekster. Altså berre lese gjennom tekstene for å jobbe inn rytmen medan ein les. Det gjer eg både i kor og song”.

Å skape situert mening er relevant også når det kjem til ord og omgrep ein nyttar i faget. Nokre omgrep i ensembleleiing vert også brukt utanfor faget, i det vi kan kalle kvardagsspråket. Mellom anna omskreiv lærarane ofte uttrykk frå spesialisert språk til kvardagslege ord og vender, noko eg vil kome attende til i kapittel 5.2.5. Poenget i denne samanhengen er at det ikkje er heilt uproblematisk å nytte omgrep elevane kan frå før utan vidare i faget, om ein ser det i eit ensembleleiarperspektiv. Dette gjeld ikkje berre omgrep frå kvardagsspråk, men også omgrep dei kjenner frå andre musikkfag. Anne sa dette om korleis ho løyser utfordringar knytt til omgrepet tempo:

Men veldig ofte når vi snakkar om for eksempel tempo, er tempo noko veldig diffus for elevane. Då tar eg ein metronom, seier at dei skal jobbe med metronom, slik at dei forstår at eit fast tempo krev mykje konsentrasjon. (...) Så brukar eg ein time på å lære dei å bruke metronom. Metronom er eit nytt ord for dei – dei har høyrte om det, men nyttar det ikkje så ofte når dei arbeider.

### 5.2.2 Literacypraksisen ensembleleiing

Posisjon 1 handla om forventninga om literacy gjennom å lese tekster basert på generiske lesedugleikar, medan i posisjon 2 er analysefokuset kor vidt tekster er med på å definere faget og undervisningspraksisen. I dette underkapitlet ser eg altså nærare på kva *rolle* tekster spelar i og for faget.

Ved Inger sin skule hadde tekster ein tydeleg plass. Kompendiet dei hadde laga, og bruken av dette, syntet det.

Vi har laga eit hefte, vi her, som vi har klipt og limt frå mange stader. Ein god del frå dei gamle ensembleleiingsbøkene som var før 2006 - dei to litt tjukke <Lysebo og Tronshaug, 1997>. Teke delar av dei og litt Thomas Caplin i høve til vokal. Litt Stefan Sköld i høve til oppvarming (...) eit foredrag av Cathrine Winnes trur eg er inne.

Desse tekstene var handplukka for å dekke alle kompetansemåla i faget, og utgjorde det tematiske innhaldet i heile årsplanen for faget. Inger kom inn i faget i den perioden som handla om korleing. Tekstene i kompendiet la dermed grunnlag for ein del av dei praktiske aktivitetane elevane skulle gjere, og såg slik ut til å styre innhald og progresjon i faget. Oppvarming og stemmeteknikk var moment ho la stor vekt på, og i heftet kunne elevane finne teori om dette samt tips til øvingar.

Tekstutvalet hadde også stor påverknad på kva omgrep og terminologi Inger nytta i undervisninga. ”Vi brukar det der med iktus, rekyl – dei omgrepa som er i bøkene”. Dette var

ikkje omgrep Inger sjølv hadde lært i si utdanning, men ho valde å bruke desse fordi dei stod i tekstene elevane hadde fått i kompendiet.

Kari viste til at dei støtta seg til tekster henta frå Hildre (2008) og Lysebo og Tronshaug (1997). I desse hadde dei funne kjelder som fungerte godt som støtte i undervisninga, og dei hadde vore i bruk over fleire år. Ho spesifiserte ikkje nærare kva utval dei prioriterte frå desse kjeldene.

### 5.2.3 Notelesing eller gehør som innfallsvinkel til literacy i ensembleleiing

Lærarane hadde litt ulik innfallsvinkel og vekting i høve til bruk av notar eller gehør som utgangspunkt for undervisninga.

Inger fortalde at elevane oftast valde songar til innøving som var notebasert, heller enn å velje ei gehørtlærning. Lærarane hadde gjort det enkelt for elevane å velje notar som innfallsvinkel til ensembleleiing ved å samle eit utval partitur frå ulike sjangrar og med ulik vanskegrad i kompendiet. Elevane vart rettleia individuelt i val av partitur, for best mogleg tilpassing av vanskegrad. Partitura strakk seg frå tistemte, enkle viser, til meir avanserte stykke, og målet var at elevane skulle øve inn stemmene med klassekoret. Å kunne lese og forhalde seg til partitur ser altså ut til å vere ein del av kva literacy i faget er, slik Inger oppfattar det.

Både Anne og Kari nytta i større grad gehørbaserte oppgåver i faget, sjølv om begge meinte at lesing og skriving av notar også høyrer med. Denne prioriteringa sprang ut frå at læreplanen i faget legg vekt på at det skal veljast repertoar frå ulike sjangrar, og at det etterkvart er eit fleirtal i elevgruppa som har erfaring frå andre musikkulturar enn dei klassisk notebaserte. I mange av desse er ikkje partitur ein vanleg måte å kommunisere eller formidle musikk gjennom, og særskilt Kari la vekt på at også deira måtar å formidle musikalske uttrykk og kommunisere instruksjon på, også høyrer med til literacy i ensembleleiing. Ho meinte at faget bygger på ein tradisjon som i størst grad har tatt vare på den klassiske tradisjonen med sine arbeidsmåtar og innhald. Sjølv om dette er ein del som høyrer med til literacy i ensembleleiing, er det klassiske fokuset likevel noko som etter hennar syn kan vere med på å konservere faget på ein lite hensiktsmessig måte:

Identiteten for faget er jo (...) heller ikkje ein konstant, og det er kjempeviktig for oss å vere klar over, så vi ikkje er med på å sementere ein tradisjon, som kanskje burde ha ... ja ... sett opp farta litt i høve kva instruksjon, musikalsk instruksjon tyder i dag i ulike miljø.

Anne var den som tydelegast la vinn på å undervise eleven både gehør- og notebaserte innfallsvinklar og arbeidsmåtar i faget. Ho starta undervisningsåret med introduksjon til

ensembleleiing gjennom ein gehørbasert samspelsituasjon med ein enkel song i ein sjanger elevane var fortrulege med. Slik kunne elevane lettare og raskare fokusere på sjølve leiaroppgåva, som var ny for dei fleste. Seinare måtte elevane lære seg partituranalyse, med tanke på å kunne planlegge instruksjon og formidle musikalsk intensjon frå notebladet til ensemblet. Om intensjon og jakt etter meining i musikken sa ho dette:

Musikken ber alltid med seg ei meining. Ein musikal har skriva det, og dersom nokon sit og skriv musikk, då har ein ei formeining – sender ein bodskap gjennom den låta.

#### 5.2.4 Modalitetar i faget

I løpet av intervjuet kom lærarane inn på ulike kommunikative uttrykk i tekster og fagspråk dei nytta i undervisninga. Dette kan seie noko om kva lærarane la vekt på som fagtypiske måtar å kommunisere på i faget, og slik heimehøyrande i faget sin literacy. Nokre av modalitetane var visuelle slik som grafiske partitur, tradisjonelle partitur og besifring, fagtekster, gestar, mimikk, kroppsspråk og film. Av auditive modalitetar nytta dei besifringsspel, bruk av instrument eller stemme og talespråk. Ein av lærarane nytta også av og til taktil berøring for å styre handrørsler i slagfigurar.

##### *Grafiske partitur*

Kari var oppteken av at der er fleire vegar til literacy i ensembleleiing enn gjennom konvensjonelle notar. Ho let derfor elevane også arbeide med grafiske partitur. Grafiske partitur sine eigenskapar for literacy i faget skildra ho slik:

Men eg prøver også (...) å la elevane jobbe med grafiske partitur. For det er ein annan måte å lese på, som ikkje er så – den legg ikkje så sterke føringar for korleis det skal verte til slutt. Så det overlèt litt til det skapande språket vårt, eller skapardugleikane våre.

Ved å vektlegge denne arbeidsmåten i faget, ønskte Kari å bidra til å utvikle kreative skaparevner og eit språk til å uttrykke dette vidare til eit ensemble med. Dette kan forståast som ein del av det Kari meiner er å ha literacy i ensembleleiing.

##### *Talespråk frå ulike tradisjonar*

Kari var også oppteken av å inkludere språk frå andre musikkjangrar enn dei tradisjonelt notebaserte:

No siktar eg sjølvsagt til dei som ikkje er så vane med å lese partitur, til dømes bandfolk. Og eg vil ikkje seie at dei ikkje har eit musikalsk fagspråk, for det har dei. Men dei er ikkje vane med å lese partitur, og forstå dei teikna som står der (...) dei har sitt andre språk, eller eit anna språk (...) For dei snakkar meir om ”groove” og ”form”, og om kven sin tur det er no. Og veldig mykje av musikken vert til medan dei instruerer seg sjølv (...) Og sant, eg tenker at også dette er eit språk. Men dette er ikkje eit språk eg som profesjonell dirigent og utøvar, klassisk utøvar, er van med å bruke. Men det forkleinar ikkje det dei gjer. For det er kjempeviktig.

Å inkludere denne modaliteten grunna ho ut frå læreplanen sitt kompetansemål om å kunne forhalde seg til repertoar frå ulike sjangrar. Også i formål med faget fann ho belegg for dette, då faget skal utruste elevane til å kunne bidra som leiarar i eit rikhaldig og breitt frivillig musikkliv, ”I den delen av musikklivet som han eller ho høyrer heime i, då”.

### *Å spele eit instrument*

Det å spele eit instrument vart av alle tre informantane trekt fram som ein modalitet dei meinte var naturleg å nytte i ensembleleiing, særskilt i samband med innstudering av repertoar. Anne meinte *pianoet* var best eigna til dette og stilte eit obligatorisk krav til at elevane i større eller mindre grad måtte beherske eit instrument. I beste fall var dette piano, men dei fekk bruke sitt eige hovudinstrument. Det var tilstrekkeleg å klare å spele ei og ei stemme, ikkje heil korsats. Inger si oppfatning var at for kordirigenten er *stemmen* det beste hjelpemiddel, men at alle instrument var ”lov”:

Det beste er å demonstrere med stemmen for eit kor, fordi du ikkje får demonstrert rytmetekst på same måte dersom du spelar. Men likevel får alle velje om dei vil sitje med gitaren, pianoet, stemmen, trompeten – kva som helst.

Kari ytra også at spel frå noteblandet er ein del av dirigenthandverket, og slik sett høyrer med: ”Og eigentleg, som eit dirigenthandverk, så burde jo då besifringsspel og partiturspel vore ein del av det”. Sidan få av elevane hadde gode nok dugleikar i partiturspel og tida ikkje strakk til for ytterlegare opplæring i dette, vart det ikkje prioritert i undervisninga.

### *Film*

For å gje elevane innsikt i korleis profesjonelle dirigentar både tenker og gjer, nytta Kari også instruksjonsvideoar eller biografiske filmar i undervisninga. Sidan elevane som oftast var i øvingssituasjonar når dei dirigerte, brukte ho også konsertopptak for å sjå syne korleis dirigenten kommuniserer med ensemblet i ein konsertsituasjon kontra ein øvingssituasjon.

### *Mimikk og kroppsspråk*

Mimikk og kroppsspråk trakk alle lærarane fram som sentrale modalitetar i faget. Anne og Inger la vekt på å gjere elevane bevisste på kva signal og energi dei sende som leiarar til ensemblet gjennom kroppsspråket, Kari trakk fram mimikken si tyding for kommunikasjon, og fann det verdfullt å setje av tid til å øve på å bruke mimikk som ein av dirigenten sine mange kommunikasjonsmåtar: ”Eg brukar ofte å trene elevane til å bruke mimikken. For dei er så opptatt av seg sjølve og kroppen sin, at dei er livredde for å gjere feil”.

### 5.2.5 Kvardagsspråk og spesialistspråk i ensembleleiing

Kva stilling eller funksjon har kvardagsspråk og fagspråk i faget ensembleleiing, og sa lærarane noko om dette i høve til det å ha literacy i faget?

Kari sa dette innleiingsvis om kvifor ho la vekt på å kunne språket i faget:

Både fordi det står i læreplanen, og fordi eg synest det er viktig at vi, når vi jobbar med musikk, **kan** det språket som er musikken sitt språk.

Ho skildra tre sider ved språk og musikk som omfatta både kvardagsspråk og fagspråk; musikk som eit eige språk, å ha eit språk *om* musikk, og gjennom metaforen knytte ho også eit poetisk språk til musikk.

For eg tenker at altså musikk er eit språk, men også det språket som vi bruker om musikk, kan vere fagspråk, men det kan også vere eit poetisk språk der vi skildrar eit musikalsk handlingsforløp som ein sildrande bekk. Eller toreskyer på veg til <stadnamn> eller kva – altså dette bildespråket. Eg trur eg brukar det når eg skal få elevane til å uttrykke ei stemning sjølve, men eg er ikkje sikker på om eg underviser dei i å bruke det. Men kva er då undervisning ...

Metaforar var ei uttrykksform alle tre lærarane nytta i undervisninga, oftast for å skildre stemning (sildrande bekk, toreskyer), eller knyte det direkte til slagteknikk (smøre på, sprette som ein sprettball).

Anne fann metaforar verdfulle nettopp fordi dei mellom anna knyter noko det kan vere vanskeleg å artikulere til ein annan, kjend situasjon:

... metaforar er veldig nær til elevane sitt daglegliv: Å smøre eller å hoppe med hendene som ein sprettball. Det brukar eg også ofte; sprettball.

Kari søkte å utvikle elevane sitt språk *om* musikk mellom anna gjennom samtale i plenum om framføringar dei hadde gjort. Då ho la vinn på å også bruke eller omskrive til musikkfaglege omgrep, mest fordi dette var hennar eige vokabular for å skildre og snakke *om* musikken:

Også i høve til klang, balanse, stemmefordeling ... kva er det som høyrst balansert ut ... der veit eg ikkje om eg har noko anna språk enn musikkterminologien å halde meg til, eigentleg

Gjennom dette gav ho uttrykk for at omgrep frå musikkterminologi inngår som ein del av hennar forståing av literacy i ensembleleiing. Og det viktigaste for å stimulere denne fagspråkutviklinga, slik ho såg det, var at elevane arbeidde aktivt med fagstoffet og fekk prøve seg i så reelle situasjonar som råd:

Men kva er det viktigaste materialet for elevane ... det trur eg faktisk er at dei har jobba med det musikalske sjølv, at dei veit kva det skal bli. Så går det jo litt sånn ... det er jo litt sånn ping-pong dette her ... språket blir til medan du pratar om det ... og dersom eleven nyttar eit kvardagspråk kan eg forsøke å omsetje til eit musikkpråk, også, eg då.

Anne la vinn på å ta utgangspunkt i musikkfagleg språk elevane hadde opparbeidd frå første og andre klasse for så å setje det inn i ensembleleiingskonteksten.

Alle omgrep dei allereie har i sitt vokabular, alle omgrep dei har lært i løpet av første og andre år. Eg forsøker å bruke deira ord-register, musikalske omgrep, for å utnytte vidare alt som dei har lært.

Anne nytta også omformulering til eit kvardagsleg språk dersom det var behov for ei slik forklaring, men la vinn på å raskt plassere det i ein praktisk kontekst for eleven. Til dømes forklarte ho omgrepet *iktus* slik:

Iktus, for eksempel. Eg prøver å nytte synonym for å, ja, for å erstatte ord som iktus, med noko som er meir presist det punkt eller det momentet når koret skal kome rett på slaget. Då brukar dirigenten hendene sine for å vise det momentet presist.

Inger nytta også ei liknande tilnærming til spesialispråk via kvardagspråk når ho prata med elevane om omgrepet *iktus*. Ho nytta samanlikning av omgrepet med korleis slagverksinstrument lagar sin lyd, og knytte det samstundes til den fysiske, slagtekniske utføringa.

Denne delen av analysen av intervjuet har dreia seg om korleis tekster og språk påverkar praksis i faget, og korleis lærarane forhold seg til kontekstuell forståing av språket i faget.

### **5.3. Posisjon 3: Literacy som resultat av transformeringsprosess gjennom deltaking**

Under posisjon 3 vil eg presentere resultat frå analysen av intervjua i høve til literacy som læreprosess og fokusere på det lærarane sa om omgjevningane og praksisen ensembleleiing si tyding for læringsutbytte og literacy.

#### **5.3.1 Ensembleleiing som praksisfellesskap**

Dersom ein ser ensembleleiing som eit praksisfellesskap, er det to ”hovudaktørar” involvert; elevane som er der for å lære og ein lærar, eller meister. Lærarane var i intervjua inne på begge desse aktørane sine roller i faget.

Kari seier dette om praksisen si tyding for læringsutbytte:

Eg tenker at vi er på ein måte eit slags læringsfellesskap der elevane forhåpentleg lærer ting av oss (lærarane) utan at vi seier at ”no skal eg vise deg korleis du gjer det”. For dei lærer av oss som eksempel – på godt og gale ... verkeleg ..! (...) Eg har jo egentleg ikkje observert meg sjølv som lærar heller ...

Det er eit asymmetrisk høve mellom elevar og lærarar i dette fellesskapet, der læraren både er deltakar, men også ein rollemodell som på sett og vis skal representere eit praksisfellesskap som eleven skal sosialisere inn i. Eg oppfatta det slik at Anne såg seg sjølv som ein rollemodell, der hennar jobb var å føre eleven inn i dirigentrolla, slik ho kjenner den.

Det er faktisk min jobb (...) Det eg har lært, lærer eg dei. Eg sparer ingenting av det eg har lært. Men sjølvsagt er eg forsiktig med å ikkje belaste dei med – stille så høge krav til dei i starten.

Ho fortalde at undervisninga var prega av demonstrasjon for å lære elevane ulike strategiar ho sjølv nytta som dirigent, for slik ”gradvis å fordjupe dei i faget instruksjon og leiing”. Mellom anna ein typisk øvestrategi knytt til arbeid med tempo:

Eit tempo som skal gå fort, då kan det vere dei ikkje brukar det originale tempoet med ein gong, men at vi først brukar eit arbeidstempo som går saktare for så å kome gradvis opp i det tempoet vi skal nytte på konserten.

Eit anna døme var at la ho vekt på at dirigenten burde kunne finne akkordtonar relatert til kammertone, utan å nytte instrument. Dette gjorde ho gjennom å la elevane trene opp eit relativt gehør:



Vi har byrja jobbe med å ha einstrøken a i hovudet, som vanlegvis brukast som utgangspunkt. Så prøver dei finne g, c, e og etterpå bygge ein grunntrekleng for å kome inn i tonearten. Det var veldig artig for dei å lære seg å kunne – ver snill å gje meg ein c (Informanten syng ein a, så treklengen g, e og c) - og så er dei i c-dur. (...) Slike ting – praktiske ting!

Fleire av strategiane ho skildra vart altså knytt til praktiske dugleikar som ho såg som fagtypiske arbeidsmåtar i faget, og forståing av desse.

### 5.3.2 Eleven sin erfaringsbakgrunn som utgangspunkt for literacy

Alle tre lærarane var i nokon grad inne på kva tyding erfaringsbakgrunnen til elevane hadde å seie for undervisninga. Positive ressursar elevane hadde vart trekt fram, men også kva manglande erfaring eller avgrensa musikkfagleg kompetanse hadde å seie for det som skjedde i ensembleleiingsfaget. Dette elevperspektivet kan relaterast til posisjonen sitt syn på faget som eit læringsfellesskap, der læring går føre seg i meiningsforhandlingar mellom læraren og elevane, og elevane imellom.

Kari såg særskilt songarane som ein ressurs i samband med ensembleleiaren si rolle i kor, og nytta deira kunnskapar og språk direkte i undervisninga. Eit viktig poeng var å ta brodden av det nye, kanskje litt skumle ved situasjonen, gjennom at elevane fekk ha ein litt leiken stil.

Songelevane lærer opp resten av klassen i enkle koroppvarmingsøvingar som då resten av klassen lærer, altså på gehør, kroppsleg, så overtek dei koroppvarminga. Den varer kanskje i ti minutt, kvarter, ikkje sånn himla lang. Og ikkje veldig seriøs heller, til å byrje med.

Anne var oppteken av å ta utgangspunkt i elevane sine interesseområde for musikk, og valde repertoar som høva deira ”smak”, og nytta også ord og uttrykk ho visste elevane hadde med seg frå andre musikkfag.

Inger trakk også fram songarane sine kunnskapar frå songfaget som positive modellar for resten av klassen i høve til oppvarming og stemmeteknikk i kor. Dette relaterte ho mellom anna til at songelevane allereie hadde vokabular frå songfaget inne, og ved å bruke det kunne dei kommunisere lettare og meir naturleg med klassekoret:

Enkelte av songelevane så har jo eit fortrinn fordi dei har høyrte det så mange gonger i forhold til dei andre. Dei har eit meir bevisst forhold til det (...) i alle fall i høve til det som går på det songtekniske, så har nok dei større omgrepsapparat enn dei andre.

Ho opplevde derimot at lite kunnskap og erfaring hos elevane i ensembleleiing frå før la avgrensingar i høve til kor langt ein kunne kome i undervisninga, og at det ofte stoppa med det mest grunnleggande.

Det er fryktelig vanskelig. Altså dei, fordi at dei er, altså, dei er på eit så grunnleggande nivå, at det er veldig få som kjem (...) sjølv om eg seier det veldig ofte, så er det veldig få som skjønar kva eg snakkar om, trur eg.

Dette uttrykte ho var vanskeleg å foreine med det som etter hennar syn er kjernen i det å vere ensembleleiar; viktigheita av å vite kva ein vil av ensemblet sitt.

### 5.3.3 Kritisk literacy

Kritisk literacy handlar om å meiste språket i ein kultur på ein slik måte at ein også kan vere med på å påverke kulturen. Det var ingen av lærarane som nytta dette bevisst som eit hovudprinsipp for literacy i faget. Kari var den einaste som likevel skildra elevdeltaking som kan forståast i denne retninga. Ho utfordra elevane til å verte kjende med ensembleleiingskulturen gjennom å vere med på å produsere multimodale tekster dei nytta i undervisninga.

Og i tillegg, noko som kanskje er det viktigaste, synest eg då, er at elevane sjølv produserer materialet, særskilt det som er knytt til oppvarming. (...) Men etter kvart då, så opprettar vi eit eige dokument for dette, der dei legg inn øvinga si i eit Google-dokument, der ein også kan legge inn biletfiler, bilete av ein note, skildring av den øvinga, kva den gjer med stemmen (...) elevane skriv med sine ord og limer inn materialet som dei har.

Gjennom denne vinklinga på oppvarming får eleven trene på å ordlegge seg som det høver seg i kulturen, og lærer også å grunne vala sine:

No er me komne til ei runde der songelevane også argumenterer, eller forklarar kvifor denne øvinga er viktig for stemmen; kva er det den øvinga mya-mya-mya (ho syng på trinntal 5-3,4-2,3-1 osv.) skal gjere, og kvifor rullar vi skuldrane framover først og så bakover ... Ja ... Så dei skal grunne dette, og då er det ... då er du inne på språk der også, faktisk - Kva språk er det elevane då brukar? Då hentar dei det språket som dei har jobba med i lag med songlæraren sin (...) Og for songarane vert det også ein del av det dei gjer i Instruksjon og leiing.

Kari nyttar i tillegg elevrespons aktivt, der elevane gjev tilbakemelding til kvarandre. ”Dei må danne seg ei meining om det musikalske og ”kva var det som skjedde når du gjorde slik””. Gjennom å artikulere meiningar om det dei ser og høyrer, meiner ho at elevane blir delaktige i

å utvikle eit språk i faget. I forståing av kritisk literacy vert elevane slik også utrusta til kunne påverke kulturen, og forhandle med den.

#### 5.3.4 Acquisition – tileigning gjennom læreprosess

Omgrepet *acquisition* speglar eit syn på literacy der eleven lærer gjennom å vere og delta i ein kultur, og tar opp i seg kulturen sin literacy i rett kontekst. Kari oppfatta det slik at elevane i vidaregåande skule i dag får god skulering i det å stå framfor eit ensemble og leie det. Ho reflekterte tilbake på si eiga utdanning i direksjonsfaget der partiturstudiar tok mykje tid, og når ein først stod framfor eit ensemble, så oppfatta ho det som uvant, men ei viktig erfaring for å lære.

Og det er det for elevane som går her også. Dei – kjenner at dette er noko uvant, det går på kroppen, ikkje sant. Skal **eg** stå her, skal **eg** gjere dette her ..?

Dette har ho teke med seg inn i si eiga undervisning gjennom at elevane får ”kjenne på kroppen” korleis det er å utføre praktisk ensembleleiing, og ikkje berre lese eller observere seg til literacy i faget.

Anne hadde også som eit overordna mål å fordjupe elevane gradvis i faget, og nytta liknande strategiar. Etter hennar syn ligg faget sin literacy andre plassar enn det ein kan lese seg til, og dette uttrykte ho også var måten ho sjølv hadde kome inn i faget: det må erfarast.

Det er berre mi erfaring som hjelper meg. Eg har ikkje lest så mange bøker, men eg brukar mi erfaring som bakgrunn for å konkludere kva som er viktig og kva som ikkje er så viktig for ein dirigent.

Det Anne og Kari har til felles er fokuset på prosessen, og at læreprosessen skal vere så lik ein reell ensembleleiingskontekst som råd i skulesamanheng. Deira oppgåve som lærarar var å føre elevane inn i det fagfellesskapet dei var ein del av.

Inger delte oppfatninga om at ein må kunne *gjere* ulike praktiske oppgåver i faget, og elevane måtte prøve seg framfor klassekoret. Eg oppfatta likevel at Inger skilde seg frå dei to andre informantane i dette tilfellet fordi ho i mindre grad uttrykte å vere oppteken av læreprosessen og fagfellesskapet si tyding. Hennar oppgåve var å gje eleven den informasjonen han trengde for å utføre praktiske element i faget. Slik som med oppvarming: ”Eg prøver jo å forklare litt stemmetekniske ting; vi går ganske nøye gjennom oppvarming, og forklarar nøye kvifor gjer vi den øvinga, kvifor gjer vi den øvinga”. Ho sa lite om læraren si rolle ut over det å informere og

forklare, og fokuserte på det elevane skulle kunne til slutt. Sagt på ein annan måte; ho skildra *kva* som er literacy i faget, og mindre om *korleis* verte litterat.

## 5.4 Posisjon 4: Literacy er å forstå og handle i ein diskurs

I dette kapitlet er diskursive trekk i faget trekte fram, ulike arbeidsmåtar, korleis ”kle og te” seg for å forstå og kunne handle i diskursen, og slik verte ein del av den. Lærarane snakka om ulike oppgåver eleven må kunne gjere, gestikulasjon og kroppsspråket si tyding for literacy, og ikkje minst tydinga av å bygge identitet som dirigent, og også kvar faget hentar sin identitet.

### 5.4.1 Literacy og identitet

Når eg gjer koplinga mellom literacy og identitet, er det i lys av Gee (2014) sin teori om å meistre ulike element i ein diskurs som er med å kommunisere diskursen sin identitet. Literacy er kort sagt å meistre denne kommunikasjonen.

Kari presenterte i intervjuet to ulike måtar å forstå identitet i høve til ensembleleiing, som begge påverka *kva* literacy i faget kan vere. Det eine var identiteten til faget, som ho skildra som ein premissleverandør for *kva* faget skulle innehalde. Her peika ho særskilt på faren for å stivne i fastlagde tradisjonar:

Identiteten for faget er jo (...) heller ikkje ein konstant, og det er kjempeviktig for oss å vere klar over, så vi ikkje er med på å sementere ein tradisjon, som kanskje burde ha ... ja ... sett opp farta litt i høve *kva* instruksjon, musikalsk instruksjon tyder i dag i ulike miljø, då.

Det andre var knytt til eleven sin identitet som musikal. I hennar klasse var det elevar med bakgrunn frå ulike sjangrar, og dette brukte ho som ein ressurs for ulike innfallsvinklar til undervisninga. Kari var oppteken av å opne for å nytte ulike musikkulturar sine innfallsvinklar til instruksjon, fordi elevane hadde sin identitet der.

Og det er så stor forskjell, altså på det profesjonelle kor, orkester og korpsmiljøet, *kva* slags type ... identitet som er kopla til musikalsk identitet.

Kari meinte det er behov for mange slags ensembleleiarar, fordi musikklivet består av mange aktørar med ulik identitet og kultur. Ho løfta fram dette som noko faget i større grad burde omfamne. Her snakka ho om korleis faget ideelt sett kunne tatt vare på ein fiktiv elev med bakgrunn i korps:

I den delen av musikklivet som han eller ho høyrer heime i då, så tenker eg at i korpsmiljøet for eksempel, vil det kanskje vere viktig at du er god på taktering. Og at du kan bruke ... fleire måtar

å dirigere på, og at du kan det musikkfagspråket som korpsmiljøet brukar – kjennskap til den, kva skal eg seie ... veremåten?

Ved seksjonen Inger arbeider i, skilde dei ideelt sett mellom korps-, orkester- og kordireksjon. Men etter hennar syn var elevane på eit så grunnleggande nivå at det ikkje utgjorde store skilnader mellom korleis dei to lærarane i faget la opp undervisninga som handla om taktering og direksjon i respektive tradisjonar.

Lærarane sitt syn på identitet prega også undervisninga deira. Anne viste i liten grad til litteratur og fagbøker i si undervisning, men sa at det er hennar erfaring og bakgrunn som dirigent som hjelpte henne til å oppfylle læreplanen sine kompetansemål i faget. Inger hadde bakgrunn frå songfaget, og hennar identitet som songar og songpedagog såg også ut til å prege hennar innfallsvinkel til undervisning i ensembleleiingsfaget. Ut over å nytte nokre få utvalde omgrep frå fagtekster, la Inger lite vekt på å fokusere på å nytte eit omgrepsapparat som hørde til i ensembleleiingsdiskursen. I staden fann ho det nyttig å bruke terminologi og element frå songfaget.

#### 5.4.2 Literacy er handling

Anne nytta ei fin frase for å skildre det eg oppfattar som hennar artikulerte, overordna oppgåve som lærar i ensembleleiing:

Eg fordjupar dei gradvis i den magien det er å vere dirigent. For det er ikkje berre det å stå framfor <ensemblet> og vifte med hendene, utan å tenke i perspektiv både vassrett og loddrett; kva skjer ..?

Å kunne kommunisere intensjon, kunne analysere og ha perspektiv på situasjonen ein er i; kva skjer, kvifor og ikkje minst korleis gjer eg det, kan sjå ut til å utgjere summen av faget for Anne. Ho var oppteken av at elevane skulle *meistre* faget og kopla dette til ulike oppgåver som ligg til dirigenten sine mange arbeidsfasar.

... for å stå trygg framfor koret må dirigenten gå gjennom mange fasar. Kvar elev må meistre kvar fase for å kunne seie at ein song eller eit verk er klart til framføring.

Desse fasane arbeidde dei med i timane og omhandla (1) partituranalyse, (2) eigen innstudering med utforming av formidlingsval (3) praktisk gjennomføring av innstudering med ensemblet og (4) aktiv lytting og eventuell korrigering av det ein hørde frå ensemblet.

Også Inger skildra at å meistre ensembleleiing krev evne til å kunne gjere visse ting, ikkje berre ha kunnskap på eit teoretisk nivå.

For dei må jo klare å **vise** dei andre! Klare å lære bort rytme, lære bort melodi og så vidare. (...) Ein ting er at ein vil vite kva ein vil høyre, men ein må jo i tillegg vite korleis ein skal gjere det.

Elevane budde seg til desse oppgåvene gjennom å studere partitur godt på eiga hand før innstudering med ensemblet, Inger informerte og demonstrerte for klassen. Dette har likskap med det Kari fortalde om korleis det i hennar dirigentutdanning var ein viktig del av arbeidsprosessen å ”absorbere partituret” for å så innstudere det med eit ensemble.

#### 5.4.3 Gestar – taktering eller direksjon

Alle tre informantane distingverte mellom det å taktere og det å dirigere. Som Anne uttrykte det; ”For det er ikkje berre å stå framfor <ensemblet> og vifte med hendene, utan å tenke i perspektiv”. Med *taktering* meinte dei slagfigurar, og det å halde eit jamt tempo. Dette var ofte det første elevane lærte. *Direksjon* inkluderte meir, og handla i tillegg om å formidle musikalsk intensjon og leiarskap gjennom gestane. Både Inger og Kari uttrykte at det var vanskelig å kome så mykje lenger enn til å meistre taktering, og grunna det med at det er for lite tid til å utvikle taktering til noko meir. Kari meinte at noko av årsaka til dette kunne ligge i faget si organisering i høve læreplanen. Når ensembleleiing deler 5-timarsfaget Instruksjon og leiing med produksjonsleiing opplevde ho at mykje av denne fellestida i periodar gjekk med til å produsere konsertar. Dermed kom ein ikkje lenger enn å lære grunnleggande taktering og noko instruksjon. På bakgrunn av dette uttrykte ho også bekymring for det ho oppfatta som ei litt uheldig, lokal prioritering av læreplanen sine kompetansemål i faget:

Eg synest det vert lagt litt for stor vekt på å beherske grunnleggande takteringsfigurar – dette er det første kompetansemålet som står i den instruksjonsbiten. Men så er det så mykje meir enn det - som at vi skal kunne legge til rette musikk for ulike målgrupper og varierende ensemble, står det i kompetansemåla. Skal også kunne vurdere vanskegrad og velje høveleg repertoar for vårt ensemble, om det er vokalt eller instrumentalt (...) Det har vi ikkje diskutert ein gong, for det vert så lita tid til såne ting.

Trass at taktering ser ut til å ta mykje plass i undervisninga, uttrykte Kari vidare at etter hennar syn var det vel så viktig at dirigenten klarte å formidle sine intensjonar til ensemblet, og fekk dei til å gjere det ho eller han ønskte.

Eg var ute for noko på ein annan skule, forresten. Og det var ein sånn typisk ”rocke-boy”. Og han hadde klart på eksamen eit nummer av ”Ormen Lange”. Den hadde han klart å få til, og så ”By på middag” – den hadde han øvd inn. Og det var sånn stemning rundt det han gjorde! Han hadde klart å instruere ensemblet til å gjere ting, ikkje fordi han kunne taktere det riktig. – Og det synest eg er forferdelig viktig å ha ... i hukommelsen sin, langt framme.

Å ha literacy i ensembleleiingsfaget ser altså ut til å vere knytt til dugleikar som går ut over det å berre kunne slå takta, men det vert ikkje undervist i utstrekkt grad, grunna tidsmangel.

Inger skilde også mellom å taktere og dirigere:

Det er jo mange som kan starte eit kor og stoppe eit kor, taktere gjennom. Men det å klare å gje noko meir – altså det er jo det som er den store x-faktoren, på eit vis.

Det at nokon klarte å formidle noko meir gjennom gestane enn taktering, knytte ho til fysiske føresetnader. Dei elevane som klarte dette, hadde i tillegg ofte gode musikalske føresetnader med seg frå før:

... dei har også det musikalske, ikkje berre det reint tekniske. Dei har ein musikalsk intensjon, anten det er som solistar eller for koret. Og dei har det med at kroppen klarer å formidle det på ein god måte til dei andre ... Men det er ikkje mange som kjem dit, synest eg. Det er liksom for kort <tid>.

Anne skildra direksjon mellom anna som *styring av dialog* og forsøkte allereie tidleg i undervisningsåret å kople den grunnleggande taktfiguren til det å leie ensemblet i den musikalske aktiviteten:

Å lære elevane å dirigere første takteringsfigur, to slag i takta, var enkelt. (...) Eg delte dei i to grupper, slik at vi fekk dialog mellom dei (...) Dirigenten fekk i oppgåve å styre begge gruppene og halde kontroll på dialogen (...), og samtidig dirigere i to.

Anne opplevde også utfordringar i høve til det å skulle lære elevane å formidle musikalske element som dynamikk gjennom sjølve dirigeringa:

Eg hadde problem med å forklare det til elevane, det med store amplitudar. Når ein song treng forte eller fortissimo, handlar det om å bruke store amplitudar eller å senke amplitudane til veldig konsise rørsler ... Språket, - ein må faktisk ha eit veldig fargerikt språk for å kunne skildre kva ein eigentleg vil!

#### 5.4.4 Kroppsspråket si tyding for literacy

Alle tre informantane snakka om gestar som kroppsspråk. Gestane var knytt til taktering og dirigering, og å lære taktfigurane var noko av det første elevane fekk prøve seg på i faget.

Men også andre sider ved kroppsspråk vart skildra. Anne la vekt på kroppsspråket sine subtile sider, som at dirigenten gjennom kroppsspråket sender beskjedar til ensemblet han kanskje ikkje er medviten om.

Kroppsspråk er eit veldig viktig språk for elevane å vere medvitne om. Dirigenten (...) gjer mange ting som fortel om situasjonen; om stemning, om kor trygg dirigenten kjenner seg framfor ensemblet.

For å stå trygg framfor ensemblet og kunne sende dei ”rette” signala er det derimot ikkje tilstrekkelig å berre vere medviten om dei signala ein sender ut. Anne skildra tidlegare dei fire fasane dirigenten og eleven i ensembleleiing måtte jobbe seg gjennom. Etter hennar meining ville kunnskap og evne til å handle etterkvart gje mestring og tryggleik, som i sin tur vart kommunisert gjennom kroppsspråk til ensemblet.

Inger la vekt på at dirigenten gjennom kroppsspråk er ein spegel for koret:

Det er noko med at du speglar koret på ein måte, som dirigent. Så di haldning, når du står der, speglast av korsongarane. (...) det trur eg ein kan vere sikker på. Så ein må i alle fall stå på ein sånn måte som ein vil at korsongarane skal stå på. Og så er det noko med den indre energien, som berre må vere der, og som er naturleg for nokre, og veldig unaturleg for andre.

Kari la vekt på å øve ulike, konkrete kroppsspråklege moment med elevane, slik som mimikk:

Når vi samtalar med elevar, eller vi ser det når berre du og eg sit og pratar, så har vi jo også eit kroppsspråk og ein mimikk. Eg brukar ofte å trene elevane til å bruke mimikken. For dei er så opptatt av seg sjølve og kroppen sin, at dei er livredde for å gjere feil.

Denne treninga gjorde ho fordi ho såg det som ein del av faget sitt språk. Dei nytta speglar i klasserommet til dette, i tillegg til at ho brukte seg sjølv for å demonstrere.

Vi jobbar med haldning og pust, det å ha kontakt både med golvet og lemmer frå ytst til inst ... Men om vi brukar eit særskilt språk for å snakke om det ..? Eg forsøker å tenke gjennom korleis eg underviser i å bruke kroppsspråket – eg underviser jo gjerne ved å bruke meg sjølv, då.



## 5.5 Literacy, magi og x-faktor?

I dette kapitlet har eg presentert analysar som skildrar korleis lærarane ser literacy i høve til ulike tekster, og kva rolle dei meiner at fagspråk og kvardagsspråk spelar for literacy i ensembleleiing. Lærarane syntte også til meir prosessorienterte måtar å forstå literacy, gjennom å sjå ensembleleiing som eit praksisfellesskap der eleven utvikla literacy i samhandling med andre. Til slutt vart literacy også knytt til praktiske dugleikar, og det å kunne gjere oppgåver og opptre på ulike måtar som ensembleleiar i ulike musikalske miljø og tradisjonar.

Når informantane i løpet av intervjuet med ulike vinklingar skulle snakke om kva som etter deira syn utgjorde literacy i faget, gav dei av og til uttrykk for at det kunne vere vanskeleg å setje ord på dette. For å likevel forsøke å skildre kjernen i det å vere dirigent tok dei i bruk omgrep som ”x-faktor” og ”magi”. Om kroppsspråk og kva dirigenten formidlar gjennom direksjonen, nytta dei vide, litt diffuse vender som ”å vere til stades”, ”å ha nærvær” og ”stemning rundt det han gjorde”. Vidare snakka Inger om at nokon ”har det”, andre ikkje. Kva *det* er, var underkommunisert, men likevel oppfatta eg det slik at vi begge forstod kva det handla om i samtalen.

Det kan vere freistande å spekulere i om det er literacy i faget dei egentleg siktar til når dei nyttar desse omgrepa. I neste kapittel vil eg drøfte analysane av intervjuet i lys av teori, og gjennom dette søke å svare på korleis kan ein forstå omgrepet literacy i samband med hovudområdet ensembleleiing.

## 6 Drøfting

For å svare på korleis ein kan forstå literacy i samband med faget ensembleleing, vil eg i dette kapitlet halde meg tett på dei tre forskingsspørsmåla eg formulerte og presenterte i kapittel 1. Drøftinga er derfor ordna etter lærarane sine uttrykte oppfatningar av kva literacy i faget er, slik det kom fram i kapittel 5, og tek utgangspunkt i kategoriane som kom fram av den induktive delen av analyseprosessen av intervjua (sjå tabell 1, s. 46). Det betyr at tematikk vil gå på tvers av posisjonar i drøftinga. Avslutningsvis vil eg samanlikne dette med dei fire posisjonane som kom ut av den teoretiske analysen. Slik kan eg vise om lærarane sin uttalte praksis fell saman med literacy slik det forståast i den teoretiske analysen, kva som vart vektlagt hos lærarane og om det ligg føre sider ved literacy som kjem fram i teorien, men som ikkje er synleg i lærarane si uttalte forståing.

Når lærarane skildra literacy, gjorde dei dette ofte gjennom å nytte døme og forteljingar frå sin eigen undervisningspraksis. Fordi deira forståing vart artikulert gjennom praksisforteljingar, har eg valt å organisere drøftingskapitlet slik at det lærarane seier at literacy *er* (kategoriane) utgjer overskrifter for kvar sine underkapittel, og at deira skildringar frå praksis knytt til desse, vert utgangspunkt for drøfting.

Aller først kan det vere nyttig med ei presisering av korleis eg forstår literacy slik det ligg til grunn for drøftinga.

### 6.1 Utdjuping av literacyomgrepet

I kapittel 2.4 utvikla eg ein definisjon av literacy basert på forskning frå literacy- og diskursteori:

Literacy er evne til å forstå og bruke tekst frå ulike kontekster i interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meiningsfulle identitetar. Literacy inkluderer eit kontinuum av læring og tileigning som set individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv.

I denne definisjonen har eg søkt å famne breidda i korleis ein kan forstå literacy, og i det følgande vil eg utdjupe mi forståing av denne.

Med formuleringa ”*evne til å forstå og bruke tekst*” ønsker eg å legge vekt på tekster si tyding for literacy. Dette inkluderer musikk-literacy-feltet si tolking av literacy som det å kunne lese og skrive notar, sjølv om eg meiner det kan vere mogleg å sjå literacy i ei vidare tyding også i musikkfag. Å ”*forstå og bruke tekst*” er inspirert av korleis ein held seg til tekster i

forskingsfelte disciplinary literacy (Shanahan og Shanahan, 2008/2012) og kritisk literacy (Gadotti, 1994). Det inkluderer også forståing av korleis tekst kan vere med på å definere og gjere at ein kan kjenne att ein praksis (Barton og Hamilton, 2000). Eg nyttar ei vid forståing av tekstomgrepet i definisjonen. Tekst inkluderer dermed fysiske partitur, notespråk og fagtekster, men også andre modalitetar (figurar, tabellar, notedøme, tekniske hjelpemiddel), kroppsspråk, ideologi og tankesett som ligg til grunn for fagspråket. I tillegg til dette måtar å opptre på i ulike kontekster (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012; Gee, 2014; Skjelbred og Veum, 2013).

Delsetninga ”(...)frå ulike kontekster i interaktiv kommunikasjon gjennom sosialt meningsfulle identitetar” peikar mot ei diskursteoretisk forståing av sentrale element og mål i faget. Denne forståinga er i tråd med diskursteorien til Gee, og hans identitetsperspektiv i *big D-Discourse* (Gee, 2014:24), men også koplinga han gjer mellom literacy og diskurs; at literacy er å beherske språket i diskursen (Gee, 2008:56). Mål i faget er langt på veg bestemt i form av kompetansemål og formål i læreplanen LK06, men ”*sosialt meningsfulle identitetar*” vert også drøfta i lys av faget slik eg oppfatta at det stod fram i den faglege diskursen på dei tre skulane eg besøkte. I dette inngår korleis lærarane oppfatta ensembleleiaridentitet og faget forstått som praksisfellesskap.

”*Literacy inkluderer eit kontinuum av læring og tileigning (...)*” tyder at eg ikkje ser literacy som eit sett med statiske og ferdige dugleikar. ”Kontinuum” er utleia av ordet kontinuere, noko vedvarande. I nynorsk ordliste (Hellevik, 2010:187) er kontinuum forklart som ”eit samanhengande heile”. Men kontinuum inkluderer også endring: ”ubrotten utvikling med nesten umerkande gradvise endringar” (UiO, 2017). Når eg nyttar kontinuum av både *læring* og *tileigning*, er dette inspirert av diskursperspektivet på literacy hos Gee (2008:53), nærare bestemt tydinga av å differensiere mellom *learning* og *acquisition* for å oppnå full literacy. Eg oppfattar *acquisition* som ein måte å lære sosialt, som til dømes slik som i eit praksisfellesskap. *Learning* forståast som å tileigne seg kunnskap individuelt.

Kontinuum av læring og tileigning skal sette ”*individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv*”. Med denne formuleringa ønsker eg å peike på relevans til læreplanen sitt formål med ensembleleingsfaget, der det mellom anna ”skal bidra til at det frivillige musikkliv tilføres kompetanse innen ensembleledelse” (Udir 2006. Læreplan i instruksjon og ledelse). Men eg ønsker også å knyte definisjonen til samanhengen mellom ”innanforskap” i eit fag og literacy, med referanse til kritisk literacy (Gadotti, 1994),

disciplinary literacy (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012) og *big D-Discourse* sine forståingar av literacy som *mestring* av språket i ein diskurs (Gee, 2008:56).

Gjennom å bruke denne definisjonen på ensembleleiingsfaget ønsker eg å sjå om literacy kan vere eit perspektiv å spegle faget gjennom som kanskje også løftar fram og artikulere faget sin eigenart. I dette kapitlet vil eg altså drøfte kva literacy i faget kan seiast å *vere*, samstundes som eg løftar fram lærarperspektivet ved literacy i faget gjennom *korleis* lærarar seier dette kjem til uttrykk i undervisning.

## 6.2 Korleis literacy kom til uttrykk i undervisninga

Når lærarane uttrykte sine synspunkt med omsyn til kva literacy i ensembleleiing kunne vere, relaterte dei dette til følgande hovudkategoriar<sup>9</sup>: (1) verbal kommunikasjon, (2) kroppsspråk, (3) tekster i faget, og (4) praktiske dugleikar dirigenten må ha. Desse fire skildrar konkret kva literacy er oppfatta å vere. I tillegg snakka dei om literacy i høve til (5) lærar som meister og (6) eleven sine tidlegare musikalske erfaringar. Desse to siste kategoriane seier meir om deltakarane og kven som er involvert, og deira tilhøve til literacy eller korleis ein kan oppnå literacy. På grunn av dette har det vore meir naturleg å innlemme desse i dei fire første kategoriane som noko som skildrar literacy i praksis, heller enn å drøfte dei under eigne overskrifter. I det følgande vil eg derfor presentere dei fire første kategoriane i kvar sine underkapittel, og drøfte dei på bakgrunn av kva lærarane fortalde om korleis literacy kom til uttrykk i deira undervisning.

### 6.2.1 Verbal kommunikasjon

I kategorien verbal kommunikasjon samla eg underkategoriane *spesialistspråk* og *kvardagsspråk*, *verbalspråk frå ulike musikalske tradisjonar*, bruk av *metaforar* og korleis stå fram som *leiar gjennom verbalspråk*.

#### *Kvardagsspråk og spesialistspråk*

Alle lærarane meinte at literacy i ensembleleiing berre i nokon grad handla om å kunne visse omgrep som dei relaterte til faget sitt spesialistspråk. Dei brukte aktivt nokre faguttrykk som til dømes ”iktus”, ”amplitudar” og ”rekyl”, fordi dette var omgrep som eksisterte i den litteraturen elevane hadde som pensum, eller omgrep dei sjølv nytta aktivt som dirigentar. Utvalet av spesialistord i undervisninga var relativt lite for alle tre lærarane, og eit litt overraskande funn

---

<sup>9</sup> Sjå tabell 1 s. 46

var at ingen av dei heller såg det som eit vesentleg poeng å lære elevane mange slike. Med Inger sine ord: ”Det er ikkje mange slike omgrep, altså. Men akkurat desse. Og det gjer nok også at dei hugsar dei få omgrepa som er”. I eit literacyteoretisk perspektiv får dette valet nokre implikasjonar eg vil drøfte nærare i lys av *recipient design*, *position design* og *situated meaning* (Gee, 2014:21), samt *disciplinary literacy* (Shanahan og Shanahan 2008, 2012).

Ein måte å forstå lærarane sine val om å ikkje nytte spesialisert språk i utstrekt grad, er å sjå det i lys av omgrepa *recipient design*, *position design* og *situated meaning* (Gee, 2014:21). At lærarane nytta *recipient design*, synte seg mellom anna ved at dei heller enn å bruke eit spesialisert språk, valde ord og uttrykk dei rekna med eleven ville forstå. Slik som Anne: ”eg brukar deira språk, eller deira måte å uttrykke seg på”. I lys av *recipient design*, vil det å formulere om enkelte ord og uttrykk frå spesialisert språk og gje det ei enklare språkdrakt, vere ein naturleg innfallspurt for literacy.

Lærarane hadde litt ulike tilnæringsmåtar når dei søkte å motivere elevane til å våge å ta dirigentrollen, *position design* (Gee, 2014:21). Anne var oppteken av *vere*-aspektet, hennar *identitet* som dirigent var det som i stor grad styrte korleis ho la opp undervisninga:

”... eg brukar mi erfaring som bakgrunn for å konkludere kva som er viktig, og kva som ikkje er så viktig for ein dirigent. (...) det er sjølvsagt eit høgt krav til elevane, men eg fordjupar dei gradvis i den magien det er å vere dirigent.

Dette var med på å påverke språkleg tilnærming i undervisninga, der Anne tok stort omsyn til kontekstuell forståing av omgrep, trass omformulering til språk som låg nærare elevane sine måtar å uttrykke seg på. Mellom anna kom dette tydeleg fram i måten ho sa ho arbeidde med å få elevane til å forstå tydinga av musikkfaglege omgrep dei hadde med seg frå andre fag, inn i ensembleleiingskonteksten. Eit døme ho trakk fram som var uklart for elevane når dei skulle forstå det i samband med rolla som ensembleleiar, var tempo. Tempo kravde eit anna konsentrasjonsnivå av dirigenten enn det elevane var vane med frå andre samanhengar, og målbevisst arbeid med metronom var ein av metodane ho nytta for å lære elevane dette. Her er Anne i tråd med Gee (2014:21) sitt omgrep *situated meaning* i forståing av å gje situert meining til omgrep som kanskje er kjende frå før, men som kan få ei eiga tyding i ny kontekst. Det var eit poeng for også dei andre lærarane å knytte omgrep til den praktiske bruken av dei i timane, og at omgrepa skulle skape nærleik til faget for elevane.

Det kan vere grunn til å peike mot ei mogleg fallgruve ved å i for stor grad fokusere på å gjere om spesialisert språk til kvardagslege vender, nemleg risikoen for at særpreget ved faget sitt språk

ikkje vert synleg for eleven. Med referanse til Gee (2014:24) og *big D-Discourse* vil ein gjennom å nytte språk på ein særskilt måte i ein gitt kontekst også setje i scene ein særskilt identitet eller aktivitet. Å hoppe bukk over faget sitt spesialistspråk i ei slik forståing, vil derfor i verste fall kunne medføre at elevane vert ståande utanfor faget sin diskurs *utan* å oppnå full literacy.

Å bruke fagspesifikke uttrykk i staden for kvardagsspråklege omskrivingar er også eit viktig poeng i disciplinary literacy. Funn i forskinga til Shanahan og Shanahan (2008:53) syner at faguttrykk vert rekna som meir ”stabile” enn det lokale omskrivingar ofte er. Dette er fordi fagomgrepa har ei spesifikk meining som gjeld også når faget er i praktisk bruk utanfor klasserommet, og av andre personar i fagfeltet. Ei omformulering som er meint for å skape forståing, kan dermed vise seg kanskje vere å gjere elevane ei bjørneteneste. Anne skildra ei problemstilling som kan illustrere dette.

Eg hadde problem med å forklare det til elevane, det med store amplitudar. Når ein song treng forte eller fortissimo, handlar det om å bruke store amplitudar eller å senke amplitudane til veldig konsise rørsler ... Språket, - ein må faktisk ha eit veldig fargerikt språk for å kunne skildre kva ein egentleg vil!

Som før nemnt var det for Anne viktig å ikkje ta vekk essensen i dei omgrepa ho nytta, sjølv om ho omformulerte dei. Slik synast ho å vere i tråd med Gee (2014). Men om ein ser dette i lys av Shanahan og Shanahan (2008) ville ho heller nytta amplitudeomgrepet og la eleven lære det gjennom praktisk bruk, utan omskriving. Literacy i denne samanhengen er evne til å forstå og bruke fagspråket aktivt i kommunikasjon med andre, og at det å kunne fagspråket er med på å bygge identitet som ensembleleiarar. Når ein kan delta i diskursen og slik forhandle med språket i lag med andre, vil ein også kunne påverke diskursen. Dette er eit svært relevant poeng for literacy ein finn att i *kritisk literacy* (Gadotti, 1994). Å ha literacy gjev påverknadskraft fordi det gjennom tekster og kommunikative praksisar konstruerast maktrelasjonar og sosial identitet (Skjelbred og Veum, 2013:17). Derfor er det også eit viktig poeng å føre elevane inn i også denne språklege delen av faget.

Kari assosierte spesialistspråk med språk henta frå den klassiske tradisjonen. Ho meinte at ei einseitig fokusering på dette kunne vere med på å sementere faget i gamle, lite hensiktsmessige tradisjonar, og slik framandgjere det for elevane. Omgrep og vokabular som eksisterer i ulik faglitteratur, var Kari dermed i mindre grad oppteken av for literacy i faget. Likevel reflekterte ho seg fram til at ho sjølv støttar seg på fagterminologi når ho jobbar framfor ensemblet, og at

det er viktig å ha eit felles språk som er faget sitt: ”(...) fordi eg synest det er viktig at vi, når vi jobbar med musikk, kan det språket som er musikken sitt språk”. Slik eg forstår dette, er ikkje literacy i ensembleleiing utgjort av *ordforråd* åleine, men det er viktig å kunne bruke dei rett for å handle og opptre som ein dirigent.

Kari var oppteken av at endring ikkje må sjåast som negativt for faget, og at lærarar i ensembleleiing treng ta inn over seg at faget skal ta vare på og vere med på å utvikle leiarar til eit breitt musikkfelt. Dette medfører behov for ulike måtar å leie og instruere på, og kan relaterast til ei anna side ved bruk av kvardagsspråk og spesialistspråk; at språk ikkje er konstant, men i utvikling. Språk i ulike kontekstar eller miljø veks fram og vert transformert gjennom bruk over tid som eit resultat av miljøet sine verdiar, målsetjingar, behov og arbeidssett (Gee, 2014:21f). Slik vil også språket slik ein nyttar det i ensembleleiing, over tid, kunne endre seg, fordi det så og seie vert forma medan vi bruker det. Kari hadde eit lite skråblikk på dette:

Så går det jo litt sånn ... det er jo litt sånn ping-pong dette her ... språket blir til medan du pratar om det ... og dersom eleven nyttar eit kvardagsspråk kan eg forsøke å omsetje til eit musikkpråk, også, eg då.

Kari meinte også at eleven bør få lære verbalspråk slik det vert nytta i ulike musikkmiljø han kjenner seg heime i. Det kan tyde på at ho ikkje ser literacy i ensembleleiing som ein konstant, men noko som bør vere i endring i tråd med det frivillige musikklivet elevane skal ut og vere ensembleleiarar i. Dette høver med synet på literacy som eit kontinuum av læring og tileigning, som eg utleidde i mi forståing av literacy i kapittel 6.1. Kanskje kan det vere grunn til å seie at literacy i ensembleleiing dermed også inkluderer ei form for endringskompetanse og evne til å kunne utvikle sine leiarevner i tråd med behov i det frivillige musikklivet elles.

### *Metaforar*

Når lærarane snakka om kvardagsspråket si stilling for literacy i faget, var særskilt metaforar trekt fram som eit mykje brukt og typisk språkleg hjelpemiddel for å formidle musikalsk intensjon munnleg. Metaforar vart også brukt for å skildre gestar og skape forståing for korleis elevane kunne tilføre musikalske element som dynamikk eller fraseringsuttrykk i slagfigurar. Dersom metaforar kan sjåast som ein fagtypisk måte å kommunisere musikalske element på, kan ein då tenke seg metaforar som ein del av spesialistspråket i faget? Tankar kring dette har dukka opp fordi at slik som lærarane, nyttar også eg ofte metaforar når eg leier kor. Som erfaren korsongar har eg hatt høve til å observere mange andre dirigentar, og også mellom desse står

det fram som alminneleg å nytte metaforar i arbeidet med å forme musikken i innøvinga. I hermeneutisk teori, i Gadamer si oppfatning, er metafor noko som skildrar ”likhet i skillnad” (Alvesson og Sköldbberg, 1994:141). Denne skilnaden evner likevel å skape ein identitet mellom ulikarta fenomen, noko som kan skje fordi det ligg ein ”poetisk aura” (Ibid.) av bilete kring ord. Kva val av poetisk skildring vi gjer vert styrt av vårt perspektiv (Ibid.). Mi interesse for å løfte fram dette språklege fenomenet er at det kan sjå ut som om dirigentar har eit slags felles perspektiv på formidling av musikalsk intensjon og stemning i metaforen. Kanskje er dette ein del av det ein kan kalle fagområdet sitt særpreg? Sjølv om det ikkje er eit mål for mi undersøking å kartlegge språket i faget, tenker eg at det kan vere grunn til å løfte denne språklege artefakten fram som ein del av korleis lærarane skildrar literacy i faget fordi dei seier at dei brukar metaforar i utstrekt grad. Ein kan tenke seg at det ville vere naturleg at lærarane også underviste elevane i å bruke metaforar når dei sjølv brukar biletspråk så aktivt. men dette var ikkje tilfelle. Dette fekk elevane innsyn i gjennom å observere læraren i aksjon. Kari sa det slik:

(...) altså dette bildespråket. Eg trur eg brukar det når eg skal få elevane til å uttrykke ei stemning sjølve, men eg er ikkje sikker på om eg underviser dei i å bruke det. Men kva er då undervisning ...

### 6.2.2 Kroppsspråk

Å kunne kommunisere gjennom å bruke gestar og anna kroppsspråk i direksjon var noko lærarane uttalte som ei viktig dirigentoppgåve. Hovudkategorien kroppsspråk fekk underkategoriane *gestikulasjon* og *mimikk* og *kroppshaldning*.

#### *Gestikulasjon og mimikk*

Lærarane assosierte først og fremst kroppsspråk til det gestiske språket, med slagfigurar og korleis setje i gong og slå av ensemblet. Alle tre fortalde at dei nytta mykje tid til å trene på dette i timane. Denne prioriteringa er kanskje ikkje uventa sidan dette er ein svært synleg del av dirigentarbeidet, og at læreplanen sitt tredje kompetansemål i hovudområdet er mestring av slagfigurar (Udir, 2006. Læreplan i Instruksjon og ledelse). At ytre faktar og kroppsspråk er viktige måtar å kommunisere med ensemblet på, er også vektlagt hos ulike kjelder i faglitteratur i ensembleleiing. Mellom andre skildrar Caplin (1997:58) det slik: ”Men det er faktisk dette korledelse handler om: Evnen til gjennom et bevisst kroppsspråk å formulere og formidle sin musikalske tanke”.



Og det var heller ikkje berre den tekniske utføringa av slagfigurar som utgjorde literacy slik lærarane såg det. Vel så viktig var å formidle sin musikalske intensjon gjennom kroppsspråket. Kari fortalde om ei tidlegare oppleving med ein elev:

Han hadde klart å instruere ensemblet til å gjere ting, ikkje fordi han kunne taktere det riktig. – Og det synest eg er forferdelig viktig å ha ... i hukommelsen sin, langt framme.

Slik lærarane såg det, formidlast altså musikalsk intensjon også gjennom andre element enn direksjonsfigurar eller taktering, og det å kommunisere slike kroppsspråklege moment i tråd med diskursen var eit uttalt poeng. Kari kom i intervjuet fleire gongar inn på mimikken si tyding for kommunikasjon med ensemblet, og fortalde at dei brukte tid på å øve mimikk spesifikt ved spegelen. Ansiktet og blikket sin funksjon for kommunikasjon er også noko den anerkjende dirigenten og dirigentlæraren Rudolf legg ekstra vekt på; ”The expression of your eyes and your general facial expression can tell players more about the music than fancy hand-waving”. (Lysebo og Tronshaug, 1997:10). Kari heldt fram:

Eg tenker dirigering slik vi gjer det her, i stor grad er taktering. Og det er også eit viktig handverk, det å forstå at signala du faktisk kan gje med blikk, mimikk, handteikn (...) mengda kropp og fysikk du legg i dette. Men den musikalske instruksjonen som går på det klanglege, eller uttrykksmessige, idear du har i hovudet ditt (...) den kan ikkje kome med berre handteikna åleine.

Kari syner her at ho er oppteken av å gjere elevane merksame på at dirigenten kommuniserer gjennom meir enn taktering, og formidle at dirigenthandverket inneber å kunne kommunisere sin intensjon gjennom mange ulike modalitetar. Her er Kari i tråd med Kress og van Leeuwen (2001), som trekker fram nettopp ansiktsuttrykk, kroppshaldning og gestar som eksempel på språklege og symbolske modalitetar som har direkte tyding for korleis vi forstår ein diskurs. For literacy i ensembleleiing vil det i følge dette, vere vesentleg at eleven får innføring i fagtypiske kroppsspråklege kommunikasjonsformer, også ut over direksjonsfigurane.

### *Kroppshaldning*

I tillegg til gestane som kunne relaterast til slagfigurar og dirigering, trakk lærarane fram også kroppshaldninga si tyding for oppfatning av autoritet som leiar. Dette står også fram som viktig i ensembleleiingslitteratur. Mellom andre diskuterer Caplin kroppsspråket si tyding for graden av tillit ensemblet får til korleiar (Caplin, 1997:58). I høve til dette momentet la Inger stor vekt på at eleven gjennom kroppshaldning synte eit energinivå som smitta over på ensemblet, og som kunne gje både heldige og mindre heldige utslag. Hennar oppleving var at nokre hadde

eit naturleg, utadvent energinivå, og desse elevane fekk ofte arbeidd betre med ensemblet enn elevar med lite energisk framtoning. Desse timane skildra ho som tunge å halde i gang, og ei forklaring til det var hennar oppfatning av at dette var knytt til eleven sin personlegdom. Dermed var det heller ikkje lett for henne som lærar å gjere noko med det på kort tid, og kroppshaldning vart ikkje rapportert undervist ut over å informere og ved påminning. Dette kan også vere eit døme på at det ikkje treng vere automatikk i at literacy i faget vert undervist eksplisitt. Eg kjem attende til sider ved faget det kan vere vanskeleg å uttrykke i kapittel 6.2.5.

Med både lærarane og korleiingslitteraturen som kjelde kan det vere grunn til å seie at ein innanfor ensembleleiingsfaget ser kroppsspråk som ein viktig del av faget sin literacy. Dette syner samstundes behovet for handlingsperspektivet i literacy, og at eleven gjennom undervisninga treng å få tilgang til ulike måtar å kommunisere sin intensjon.

### 6.2.3 Tekster i faget

I denne hovudkategorien samla eg det lærarane fortalde om korleis dei gjorde *utval av tekster*, og *lesing av fagrelaterte tekster og partitur*.

#### *Utval av tekster*

Lærarane rapporterte å ha litt ulik motivasjon for val av fagtekster, og kva funksjon dei skulle ha i undervisninga. To av lærarane i mi undersøking namngav læreverket *Takt og tone* (Lysebo og Tronshaug, 1997) som dei nytta både som inspirasjon for seg sjølv og direkte i undervisninga i form av tekster elevane skulle lese. Dette er eit omfattande læreverke i ensembleleiing bygd opp slik at det skulle dekke hovudmomenta i faget slik det var organisert i læreplaneverket Reform 94 (R94). Lærebøkene omfattar teoretiske perspektiv på ensembleleiing, både konkrete moment som fagleg vokabular og skildringar av tekniske element, men også perspektiv til refleksjon over dirigentrolla. Bøkene har også forslag til oppgåver, dei tilbyr notesamlingar med spesifiserte arbeidsmoment og er samla i to bind, eitt for vg 2 og eitt for vg 3. Eg går i denne masteroppgåva ikkje nærare inn i skilnadene mellom R94 og LK06 og eventuelle konsekvensar for faget, men lærebøkene frå førre læreplanperiode ser framleis ut til å ha stor relevans. Dette trur eg kan ha samanheng med strukturen i bøkene og måten lærestoffet er presenterert, som gjer dei veileigna som eit praktisk oppslagsverk og kjelde også for dagens ensembleleiingsfag. Slik kan elevar ved ulike skular også få innføring i felles omgrep og tankesett, til dømes hadde kompendiet ved Inger sin skule fleire kapittel henta frå dette læreverket. I eit literacyperspektiv, relatert til omgrepet *literacy practices* (Barton og Hamilton, 2000:8), kan dette også vere med å forklare desse tre lærarane sine mange samanfallande

synspunkt på kva literacy i faget er. Felles tekster vart i varierende grad oppfatta som viktige rettesnorer for ensembleleiingsfaget sin praksis på desse tre skulane, men er likevel på sett og vis med på å definere kva lærarane oppfatta som literacy i faget.

Kari opplevde at skrivne tekster i liten grad styrte drifta av faget. Litteratur vart likevel nytta som støtte og for å bygge opp under det som vart praktisert: ”Vi har ikkje eit ferdig kompendium, men me plukkar litt frå *Takt og tone*, og *Korboka til Prots*”. Kari nytta dessutan gjerne andre modalitetar enn skrivne tekster for å formidle faget til elevane, mellom anna biografiske filmar, instruksjonsvideoar og grafiske partitur. Grafiske partitur fann ho særst godt eigna:

Men eg prøver også (...) å la elevane jobbe med grafiske partitur. For det er ein annan måte å lese på, som ikkje er så – den legg ikkje så sterke føringar for korleis det skal verte til slutt. Så det overlèt litt til det skapande språket vårt, eller skapardugleikane våre.

Her syner Kari korleis ein i ensembleleiingsfaget kan arbeide med ein fagtekst (grafisk partitur) og slik utvikle skapardugleikar og også eit språk å formidle dette med. Kari var dessutan oppteken av at elevane skulle vere med å lage skriftleg materiale i faget sjølv, noko dei gjorde mellom anna ved å skrive tekster og notedøme til oppvarming. Med referanse til Waller (2010), er det å også la eleven *skrive* notar i musikk eit viktig moment for å oppnå literacy, noko han meiner ofte har ein lågare prioritet i undervisning enn å *lese* notar.

Anne valde ein innfallsvinkel der hennar identitet som dirigent og eigne erfaringar frå yrket i stor grad styrte både innhald og arbeidssett. Ho hadde likevel ikkje nødvendigvis andre tema på timeplanen enn dei to andre lærarane, men ein litt annan måte å organisere undervisninga på som var meir praktisk retta og der innføring i ”magien” ved det å vere dirigent var målet. Dette kan forståast i lys av Barton og Hamilton (2000) sin definisjon av *literacy events*, der tekster ikkje treng vere fysisk til stades, men kjem til uttrykk gjennom observerbare handlingar i faget. Dette kan også forståast i lys av *big D-Discourse* omgrepet til Gee (2014:24). Meir om dette i kapittel 6.2.5.

### *Lesing for literacy*

Det var ingen av lærarane som prioriterte tid til lesing av fagtekster i timane, sjølv om elevane då var i ein fagleg kontekst. Dette er i tråd med Shanahan og Shanahan (2008:44) som i sine studiar også fann at lesing av fagtekster i høgare skuleslag ikkje var ein prioritert aktivitet i undervisningstida.

Inger skildra problemstillingar knytt til dette. For å bu seg til neste time, var det uttalt ei forventning om at elevane las og orienterte seg i fagstoffet som utgjorde pensum heime. Trass påfølgande gjennomgang i plenum opplevde Inger at elevane likevel ikkje såg ut til å forstå hovudpoenget med stoffet:

... men eg trur at mange vert tekne litt på senga når dei står framfor eit kor og skal instruere og kjenner på at dei ikkje har kontroll. Mange vert veldig usikre. Eg trur det kjem litt kasta på dei. Då er det fordi dei har teke for lett på det.

Den problemstillinga Inger her skildrar, liknar på utfordringa i literacyposisjon 1 om ”*faculties of reasoning*” (UNESCO, 2006:149), som er knytt til føresetnaden om at literacy er basert på evne til å tenke, reflektere og resonnere *generelt*. I denne forståinga ligg det og ei forventning om at menneske på generelt grunnlag kan gjere koplingar mellom tankeprosessar, og lesing og skriving, eit syn som har vore utfordra og tilbakevist (Cole og Scribner, 1978:448). I sitatet artikulere Inger mellom linjene at for å meistre denne situasjonen må elevane vite *kva* dei vil og *korleis* gjere det. I dette ligg ei oppleving av å ha kontroll som elevane misser fordi dei ikkje har budd seg godt nok, eller lest grundig nok. Å kunne *gjere seg nytte av* skrivne tekster i ein given sosial samanheng, er eit hovudpoeng i Barton og Hamilton (2000) sin teori om *literacy practices*: å forstå samanhengen mellom tekst og praksis, for så å kunne handle etter det ein har lest. For å få full forståing av fagteksten kan Inger si erfaring også peike mot poenget til Shanahan og Shanahan (2008, 2012), om at elevar må få hjelp til å gjere slike koplingar til praksis. Det å synleggjere ensembleleiingsfaget sine språklege særtrekk i fagtekster for elevane, vil kunne bidra til ei større forståing av faget sin eigenart, og fremje ”innanforskning” i faget (Shanahan og Shanahan, 2008, 2012). Motstykket til dette kan dermed minne om ein slags rituell rasjonalitet; ei von om at gjennom å ”bade” i ein diskurs, eller det å vere til stades utan nærare forklaringar av dei språklege sidene ved diskursen, skal sørge for at eleven oppnår forståing, også på eit høgt fagleg nivå. Shanahan og Shanahan (2012) omtalar dette som diffusjonsmetoden, ein metode som deira forskning syner er lite effektiv for å oppnå literacy i faget.

#### 6.2.4 Praktiske dugleikar

Praktiske dugleikar som lærarane skildra som typiske i ensembleleiingsfaget var knytt til *koroppvarming*, *innstudering* av nytt repertoar og *bruk av instrument* i innøving, *direksjonsteknikk* og *styring* av ensemblet, og *korleis arbeide med tekstleg formidling*.

Noko av dette har eg alt drøfta i kapitlet om kroppsspråket si tyding for literacy og i samband med verbalspråk. Derfor drøftar eg ikkje desse momenta kvar for seg, men ser nærare på korleis ein meir samla kan sjå aktivitetar som literacy i faget. Til det vil eg nytte omgrepa *literacy events* (Barton og Hamilton, 2000:7) og *big D-Discourse* (Gee, 2014:24).

#### *Praktiske dugleikar i lys av literacy events*

I førre underkapittel var *literacy practice* eit sentralt omgrep for å forstå *tekster* sin funksjon i forming av ein praksis. I dette kapitlet vil eg sjå nærare på observerbare, typiske *aktivitetar* knytt til praksisen. Særleg to av informantane rapporterte at det var deira identitet som dirigent og instrumentalist som også gav inspirasjon og rettesnor for korleis undervise i faget. For å sjå om det lærarane tok frå ”eigen ryggsekk” kan oppfattast som literacy, kan *literacy events*-omgrepet til Barton og Hamilton (2000) vere til hjelp.

Typiske praktiske oppgåver i faget, kan oppfattast å ha lite med tekster å gjere i det daglege. Når vi i vår musikkfaglege tradisjon skal undervise elevar i praktiske dugleikar, som til dømes å spele eit instrument eller dirigere, vil ofte prinsipp frå meisterlære og munnleg overføring vere viktige strategiar. Å lese seg til å verte songar, pianist eller dirigent er det grunn til å oppfatte som svært uvanleg. Men nokre av dei aktivitetane vi gjer lever i følge Barton og Hamilton (2000:9) i ei svært tett symbiose med ulike tekster og for musikkfag sin del, i partitur:

(...) it is clear that in literacy events, people use written language in an integrated way as part of a range of semiotic systems; these semiotic systems include mathematical systems, music notation, maps and other non-text based images.

Tekstene kan altså forståast som å verte integrert i praktiske oppgåver som vert utført i ein spesifikk praksis over tid, og tekstene vert mindre synlege (Ibid.). Dermed vert det høve å sjå også praktiske dugleikar lærarane la vekt på å undervise, dømesvis strategiar knytt til innstudering av nytt repertoar og koroppvarming, som slike *literacy events*.

Det lærarane fortalde var at dei underviste eller fokuserte på visse praktiske, vel utprøvde element i faget på bakgrunn av ei oppfatning av at desse fungerte i praksis. Opplevinga av at praktiske element fungerer kan vere fundert nettopp i at dei høyrer til faget sine tradisjonar, og at det har utvikla seg konsensus om ein del ting i faget over lang tid. (Gee, 2014; Shanahan og Shanahan, 2008, 2012). Nokre av dei dugleikane lærarane trakk fram som literacy, er det heller ikkje vanskeleg å finne att i faglitteraturen. Det står om mange av desse i fleire av fagbøkene: kor godt eller om ein i det heile må kunne spele piano, slagfigurar, oppvarmingsfilosofi,

taktering eller dirigering, tekstforståing og partituranalyse er alle å finne att hos Ericsson (1974), Lysebo og Tronshaug (1997) og Caplin (1997), for å nemne nokre. Slik kan desse tekstene, i kraft av å styre ein del av aktivitetane og fagspråket ein brukar i faget, vere med å definere ensembleleiingsdiskursen, og det som ”kjennest naturleg” har likevel ei fagleg forankring.

#### *Praktiske dugleikar i lys av big D-Discourse*

Praktiske dugleikar i ensembleleiinga kan ein sjølv sagt også sjå i lys av identitet og det som inngår i *big D-Discourse* (Gee, 2014:24). Då er det ikkje tekstene, men identitetsperspektivet som skapar forståing for kva literacy er. Relevansen av ei slik vinkling er at ulike musikkmiljø oppfattast å ha forskjellige tradisjonar for korleis ein handlar og kommuniserer. Kari seier dette om å leie ensemble i ulike musikkmiljø:

I den delen av musikklivet som han eller ho høyrer heime i då, så tenker eg at i korpsmiljøet for eksempel, vil det kanskje vere viktig at du er god på taktering. Og at du kan bruke fleire måtar å dirigere på, **og** at du kan det musikkfagspråket som korpsmiljøet brukar – kjennskap til den, kva skal eg seie ... veremåten?

Literacy forståast her mellom anna som å kunne dei sosiale kodane i ulike musikkmiljø. I følge Gee, er der mange element som er med på å kommunisere identitet som høyrer heime i ein diskurs, og desse treng ikkje ha direkte samanheng med tale- eller skriftspråk (Gee, 2014:24). Kari uttrykker at det finnast ulike måtar å *taktere* eller *dirigere* på i ulike musikkmiljø, og at dette bør ivaretakast i undervisninga. I sitatet gjev ho også uttrykk for at *språk* og *terminologi* vert brukt ulikt i ulike musikkmiljø og ho legg vekt på *veremåte* som noko ein må ha kjennskap til for å vere heilt inne i (korps)diskursen. I si undervisning ønskte ho å ta i bruk den kompetansen elevane hadde med seg også frå andre, mindre formelle læringsarenaer i musikk, og slik gjere skulefaget meir relevant for elevane. Musikkpedagogisk forskning som rører dette temaet er mellom anna å finne i Folkestad (2006) sin artikkel *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*. Her set han søkelys på kvalitetar ved det uformelle læringsfellesskapet, og korleis ein kan integrere kunnskap og læring eleven har frå ein uformell samanheng, også i ein formell skulesamanheng. Desse bør i følge Folkestad, ikkje sjåast som motpolar, men eit kontinuum som begge er til stades i større og mindre grad for den som lærer. Dette kan også forståast i lys av definisjonen av literacy i kapittel 6.1 som ”eit kontinuum av læring og tileigning som set individet i stand til å kunne nå sitt potensiale og aktivt delta i ulike fellesskap og i samfunnsliv”.

Med eit diskursivt blikk på literacy i ensembleleiing kan ein kanskje sjå dei ulike læringsarenaene elevane kjem frå, som *subdiskursar* i musikk. Då vil ein i tilfelle også kunne forstå literacyelement frå desse subdiskursane som heimehøyrande i ensembleleiingsfaget sin literacy, noko eg oppfattar som eit poeng for Kari.

Eg har no drøfta korleis ein kan forstå dei fire hovudkategoriane verbalspråk, kroppsspråk, tekster og praktiske dugleikar som literacy i faget, og korleis lærarane rapporterte dette kom til uttrykk i undervisning. Men lærarane skildra også sider ved faget sin literacy som var vanskelegare å artikulere konkret, men det er relevant å drøfte nærare.

### 6.2.5 Magi og x-faktor

I intervjuet kom det fram at ikkje alle kommunikasjonsformene ein dirigent nyttar var like lette å setje ord på, og det same gjaldt når det kom til å artikulere dei delane av musikalsk intensjon som ikkje handla om ytre, strukturelle musikalske element. Som erfarne praktiskarar i ensembleleiing kan kanskje desse utfordringane kopleast til innforstått, praktisk kunnskap lærarane har med seg inn i faget. Grimen, referert i Lauvås og Handal (2015:165) seier om praktisk kunnskap at ”den kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den og fra de situasjonene hvor den blir lært og anvendt”. Praktisk kunnskap vert dermed heller ikkje alltid artikulert (Ibid.). Intervjusituasjonen utfordra lærarane på desse lite artikulerte sidene ved fagspråket, og to omgrep lærarane tok i bruk for å skildre innhaldet det var vanskeleg å artikulere, var *magi* og *x-faktor*.

Magi var eit omgrep Anne nytta, og eg forstår essensen i *magi* ut frå intervjuet med Anne slik: å få klingande musikk ut av ein arbeidsprosess som involverer kommunikasjon av musikalske intensjonar. Arbeidsprosessen utgjerast av dei fire fasane ho skildra at eleven måtte gjennom for å kome fram til eit klingande produkt, og det er mestring av desse som måtte til for å oppleve magien. Dette stilte krav til dugleikar i kommunikasjon som kravde at eleven både hadde meiningar om musikalsk intensjon sjølv, men også evne og dugleikar til å artikulere dette på ein sånn måte at ensemblet fekk tak i intensjonen. Eg tolkar det slik at når Anne brukar *magi* i denne samanhengen kan det oppfattast som eit anna ord for desse sidene ved literacy. Anne sin innfallsvinkel til undervisninga var basert på hennar eigen identitet som dirigent og det å hjelpe eleven til å forstå rolla si som dirigent. Magien oppfatta eg derfor også som *opplevinga* av dirigentrolla, og å mestre denne. Sagt med literacy-språk: å kunne kommunisere gjennom ein ny, meiningsfull identitet som dirigent.

X-faktor var Inger sitt uttrykk for vanskeleg artikulerebare element dirigenten må kunne:

Det er jo mange som kan starte eit kor og stoppe eit kor, å taktare gjennom. Men det å klare å gje noko meir – altså det er jo det som er den store x-faktoren.

Basert på inntrykk frå heile intervjuet med Inger oppfattar eg det slik at x-faktoren og kjernen i ein dirigent sitt virke syntest å vere knytt til *det å vite kva ein vil høyre* av ensemblet:

... det er kjempeviktig. Det er det som er dirigenten sin jobb. Dei må vite kva dei vil høyre av rytme, melodi, av klang, styrkegrader, av frasering. Dersom du ikkje veit det sjølv, så kan du ikkje ... (...) sjølv om eg seier det veldig ofte, så er det veldig få som skjønar kva eg snakkar om, trur eg.

Literacy kan kanskje ut frå dette oppfattast å vere det å kunne gjere seg opp ei meining på kvalifisert grunnlag, noko som krev at ein har oversikt over element som til dømes klang, rytme, melodi og frasering. Slik eg forstår Inger ligg det i dette at eleven må kjenne musikken som skal innstuderast, via partituret eller etter gehør. Men eleven må også kunne handle og formidle desse intensjonane til ensemblet: "... ein ting er at ein skal vite kva ein vil høyre, men ein må jo i tillegg vite korleis ein skal gjere det". Inger la ikkje skjul på at det var vanskeleg å artikulere og undervise dette innanfor ein ensembleleiardiskurs, sjølv om ho definerte det som kjerneoppgåva til dirigenten. Ho løyste dette gjennom å ta aktivt i bruk sin bakgrunn som songpedagog i undervisninga. Gjennom songdiskursen sitt språk kunne ho likevel formidle element som klangdanning og teksten si tyding for formidling.

#### *To vegar til literacy*

Både Anne sitt omgrep *magi* og Inger sin *x-faktor* kan relaterast til ein medviten, indre tanke hos dirigenten om korleis det skal klinge, men også mestring av verkemiddel for å kommunisere dette til ensemblet. Literacyteoretisk kan denne forbindelsen mellom indre musikalsk intensjon og ytre faktar forståast i lys av Gee (2014:24) sitt *big D-Discourse* som noko som vil vere med på å både forme identitet som dirigent, men også spegle ein dirigentidentitet. For å oppdage og trene på slike uttrykksmåtar kan omgrepa *learning* og *acquisition* (Gee, 2008) vere relevante for å vurdere kva som er den "beste" vegen til literacy.

I intervjuet fortalde Inger at ho ofte enda opp med å fortelje og prøve å vise elevane gjentekne gonger korleis utføre ei oppgåve, men ho var i tvil om elevane heilt oppfatta kjernen i det ho sa og gjorde. Ho la delar av skulda for dette på tidsperspektivet, og at elevane ikkje rakk å kome så langt at dei kunne gjere koplingane frå indre tanke til kroppsspråk.



Altså dit kan dei i alle fall kome, å snakke litt om korleis ein kan jobbe med styrkegrader ut frå korleis dei ulike stemmene har moglegheit til synge i den eine og den andre funksjonen.

I relasjon til dei to omgrepa til Gee kan formuleringa å ”snakke litt om”, som Inger brukte, forståast slik at ho la mest vekt på *learning*-elementet i undervisninga. Gjennom *learning* vil elevane kunne oppnå eit høgt kunnskapsnivå i faget, og også evne til metaperspektiv og snakke om faget, men kanskje ikkje oppfatte kjernen i ensembleleiingsdiskursen, og slik få tak på x-faktoren. Dette er grunnen til Gee vektlegg *acquisition* som viktigare enn *learning* for å oppnå literacy, sjølv om han presiserer at ein treng begge; ”we are better at what we acquire, but we consciously know more about what we have learned” (Gee, 2008:54).

Anne hadde ein innfallsvinkel eg oppfatta å vere nærare *acquisition* i si forståing av korleis elevane skulle oppnå literacy i faget. Dette kom fram mellom anna ved at ho tidleg i året la vekt på at elevane skulle *erfare* korleis leirolla skilde seg frå det å vere deltakar i ensemblet:

Å lære elevane å dirigere første takteringsfigur, to slag i takta, var enkelt. Men så byrja eg å stille krav til dei. Eg delte dei i to grupper, slik at vi får dialog mellom dei to gruppene.

Dirigenten fekk i oppgåve å styre begge gruppene, og kontrollere korleis dialogen var mellom gruppene, og samtidig dirigere i to.

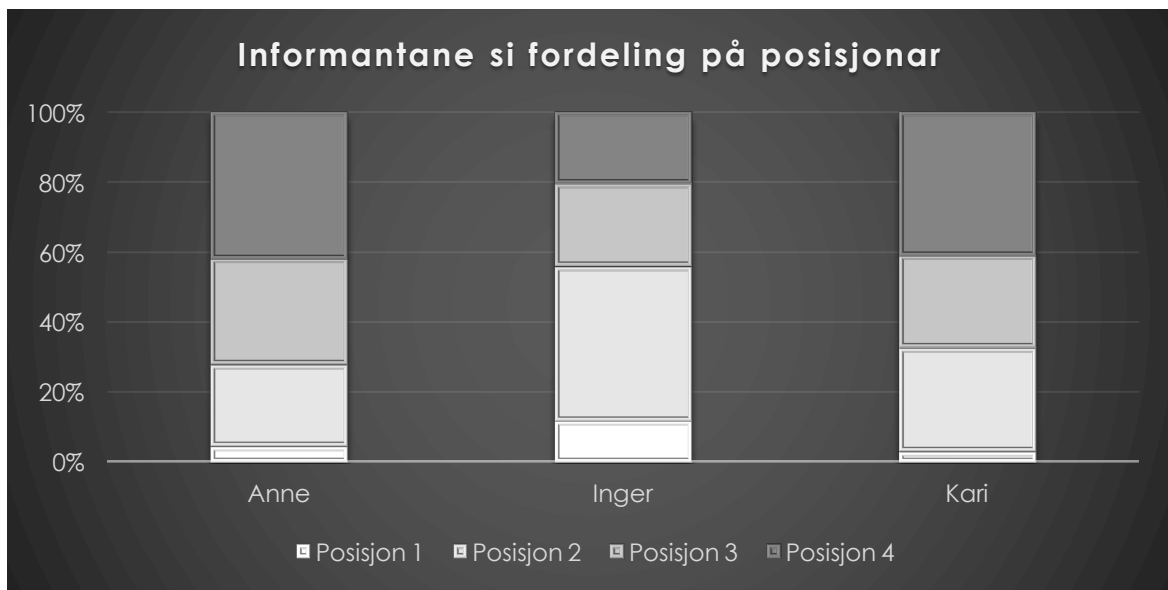
Seinare utvida ho og stilte gradvis større krav til elevane gjennom dei fire fasane i arbeidet fram mot konsertframføring.

Ein viktig faktor som spelar inn i ei vurdering av korleis desse omgrepa steller seg i høve til ensembleleiing er om det er *learning* eller *acquisition* det er tradisjon for eller som er mest verdsett i faget (Gee, 2008:53.). Ser ein ensembleleiingsfaget i lys av posisjon 3 sitt prosessperspektiv og fellesskapet si tyding for læring, eller posisjon 4 sitt identitetsperspektiv for literacy, vil sannsynlegvis *acquisition* vege tyngst og vere hovudvegen til literacy. Kritiske røyster vil i det tilfellet kanskje kunne stille spørsmål ved om i kva grad ein *kan* verte litterat i eit fag som vert undervist i skuleregi og kor reelle ein kan klare å gjere lærings situasjonane for elevane på skulen. Dersom literacy i ensembleleiing heller sjåast orientert mot posisjon 1 og 2, kan det vere at *learning* er vegen å gå, sidan det då vil vere eit poeng å kunne lese og tolke tekster, og også med eit metaperspektiv forstå korleis tekster er med på å forme praksisen. Men i det tilfellet kan ein risikere at eleven vert ståande på utsida av fagfellesskapet og kunne mykje om det, men ikkje vere ein del av det. Eg er samd med Gee (2008:54) si oppfatning av at vi treng begge desse framgangsmåtane for å oppnå literacy. Kanskje kan ein tenke seg at ein i ensembleleiing er tent med å gå frå *learning* til *acquisition*?

### 6.3 Kvar posisjonere lærarane seg i høve til literacy?

I dette delkapitlet presenterer eg kort ei visuell framstilling av korleis lærarane posisjonerte seg i høve til literacy, slik det kom fram av analyseverktøyet eg nytta for å strukturere intervju. Posisjonane gav eit slags heilskapleg bilete av literacy med utgangspunkt i andre fag sin didaktikk og som element innanfor diskurs, medan drøftinga har tatt utgangspunkt i lærarane sine uttrykte synspunkt på literacy frå intervju. I kor stor grad kjem posisjonane i uttrykk i intervju og lærarane sine skildringar? Måten eg kom fram til ei prosentvis fordeling vart forklart i kap. 4.3.4.

Lærarane skildra literacy som å forstå og beherske bruken av språklege element i faget slik det er presentert tidlegare i dette kapitlet. Dei hadde mange felles synspunkt på kva literacy kunne seiast å vere i faget, men dei skilde seg i korleis dei fekk elevane dit. Anne var konkret og aktivitetorientert, medan Inger forklarte med ord, eller informerte. Kari hadde elevmedverknad sterkt framme i si undervisning. Basert på analysane av intervju i høve til posisjonane, fann eg at trass mange likskapar plasserte dei seg likevel litt ulikt i høve posisjonane, visuelt framstilt i figur 1.



Figur 1: Visuell framstilling av informantane i høve posisjonar

Som skildra hadde både Anne og Kari eit sterkt identitetsfokus i si undervisning, noko som stemmer overeins med syn på literacy i posisjon 4, og dels i posisjon 3 si orientering mot praksisfellesskapet si tyding for literacy. Inger var i intervjuet meir orientert mot tekster og lesing, noko som er i tråd med posisjon 2, visuelt framstilt i figuren. Når tekstorienteringa ikkje høyrer heime under posisjon 1 i dette høvet, handlar det om hennar fokus på konteksten si

tyding for literacy, som er vektlagt i posisjon 2. Dette trass at det kunne synast som om *lesing* hadde funksjon som generisk dugleik, slik som synet i posisjon 1. Også det at undervisninga til Inger synast orientert mot *learning* med informasjon og tekstorientering peikar mot posisjon 2. Eit funn er at literacy forstått som i posisjon 1 ikkje ser ut til å vere eit syn desse tre lærarane deler i høve til ensembleleing.

Eit anna interessant funn er at dei ut frå figuren syner likast "score" i posisjon 3, trass skilnaden mellom dei eg nettopp skildra. I posisjon 3 er relevansen læringsfellesskapet har for literacy vektlagt. Det at alle tre har poeng som eg har plassert under posisjon 3 kan kanskje relaterast til måten skulen organiserer undervisning på, og det asymmetriske forholdet som vil eksistere mellom lærar og elev i skulen. Om ein ser faget som eit fagfellesskap vil lærar får rolla som representant for praksisfellesskapet eleven skal sosialisera inn i, og som figuren syner, kan det tyde på at lærarane oppfattar dette som ein viktig del av si oppgåve.

## 6.4 Konklusjon

Dette masterarbeidet har rapportert at literacy i faget ensembleleing kan oppfattast å vere komplekst og kan forståast ulikt, basert på kva perspektiv, eller posisjon ein ser literacy frå.

Literacy vert i teori tolka til å vere evne til å ta til seg informasjon gjennom eksisterande (fag)tekster, basert på generelle og generiske lesedugleikar. Dette er ikkje ei forståing som såg ut til å gjelde for dei lærarane eg intervjuar, då dei også var opptatt av konteksten si tyding for lesing. Likevel synte drøftinga at lærarane i ulik grad hjelpte eleven eksplisitt med å skape forståing av meiningsberande modalitetar i tekstene, og korleis forstå spesialistspråk. Fagterminologi vart sett berre som ein liten del av literacy i faget. Ei kontekstuell tekstforståing vil også inkludere partiturstudiar, og med ei vid forståing av tekstmgrepet, også korleis forstå og kunne bruke andre modalitetar som gestar, slagfigurar og anna kroppsspråk. Literacy forståast som å vere i stand til å bruke faget sitt språk aktivt, og like viktig som å kunne fagterminologi, er det å kunne handle i høve til den musikalske tradisjonen du er i.

Literacy kan nåast gjennom ein sosialiseringssprosess der eleven skal først inn i faget sin kultur, men også at deltakarane i praksisen lærer av kvarandre. Gjennom denne forståinga av korleis oppnå literacy, kan ein bidra til at faget ikkje stagnerer fordi deltakarane har med seg ulike erfaringar inn i den. Praksisen skaper forståing for og utvikling av språk-i-faget gjennom å bruke språket aktivt. Dette inkluderer bruk og utvikling av ordforråd og korleis ein bruker kvardagsspråk i fagkonteksten, idiom og faguttrykk som høyrer til for å kunne kommunisere

som ein som er inne i diskursen. Gestar og kroppsspråk sjåast som ein del av eit slik språk, og korleis bruke dette høyrer også med til det å vere litterat i faget.

Med eit diskursivt syn på literacy, vil også element som ikkje er direkte språkrelaterte inngå i faget sin literacy. Tekst vert i ei slik forståing derfor både språk, ideologi og tankesett som ligg til grunn for språket, men også måtar å opptre på i ulike kontekster. Literacy er i eit slik perspektiv å meistre denne teksten, og å kunne kommunisere ein identitet. I denne forståinga vert det i teori gjort eit skilje mellom det å vere inne i og ein del av diskursen, og det å kunne mykje *om* den, men framleis betrakte den frå utsida. Literacy, i komplett forstand, vil ein i denne forståinga berre oppnå gjennom å vere inne i diskursen. Lærarane i mi undersøking vekt slike diskursive sider ved faget i undervisninga, men hadde litt ulike framgangsmåtar i undervisning. Dei synast å skilje seg nettopp ved i kor stor grad det vart oppfatta som eit poeng å føre elevane heilt inn i diskursen gjennom identitetsperspektivet på dirigentrolla, eller om det viktige var å kunne mykje om den, også på metanivå gjennom undervisning med vekt på informasjon.

## **6.5 Avsluttande betraktningar og forslag til vidare forskning**

Avslutningsvis vil eg løfte fram nokre sider ved literacy eg finn relevante, men som det ikkje vart naturleg å drøfte fram med utgangspunkt i intervjumaterialet. Eg vil byrje med musikkliteracy.

### **6.5.1 Musikkliteracy**

Musikkliteracy er eit felt som bidreg med viktige diskusjonar i musikk, men som avgrensar seg til problemstillingar kring notespråk. Til dømes notesentreringa i vestleg musikk kontra gehørbasert opplæring, og kva desse bringer med seg av positive og negative sider (Varkøy, 2008). I høve til literacyteori og lærarane sine synspunkt på literacy, vil notekunnskap vere berre ein av mange føresetnader for literacy i eit fag som ensembleleiing. Då som ein av fleire måtar dirigentar får tilgang på musikk på, og ikkje som ein motstykke til gehørtilnærming. Lærarane hadde både gehør og notetilnærming i undervisninga, men med litt ulik vekting. Når Kari var kritisk til at faget stod i fare for å verte konservert gjennom eit stort fokus på klassiske tradisjonar, kan dette sjåast som eit argument *mot* notar og *for* ei gehørtilnærming. Men samstundes la ho vekt på at elevane skulle skrive notar til dømes til fellesdokumentet om oppvarming. Det same med Anne som starta med gehørbasert innstudering av barnesongen Haba Haba, men som ut over i året stilte krav til vertikallytting og partiturspel.

Musikkliteracy-omgrepet kan såleis oppfattast å vere for snevert, fordi korleis handtere notar, eller om det var betre å bruke gehør, ikkje var ei vesentleg problemstilling for literacy i ensembleleiingsfaget. Bruk av desse var kontekstuel bestemt. Waller (2010) og Leikvoll (2009) sine funn viste at ein lærer å lese notert musikk basert på strategiar som er utvikla i andre fag enn musikk. Slik var det ikkje med ensembleleiing. Lærarane var ganske eintydige i å nytte strategiar som var fageigne. Når eg har valt eit diskursivt blick på literacy, vil det også synleggjere faget sine særtrekk som går ut over det som har med fysiske tekster som notar å gjere. Slik vert det også relevant å studere korleis andre element enn notespråket kan utgjere literacy i ensembleleiing.

### 6.5.2 Kva kan kunnskap om literacy i ensembleleiing bidra med?

For å svare på dette spørsmålet snur eg like gjerne på det og startar med kvifor ein *ikkje* skulle forske på literacy i ensembleleiing, eller i musikk. Literacy har vore eit stort forskingsfelt i svært mange fag dei siste åra (UNESCO, 2006). Mange fagfelt ser det med andre ord som relevant å få kunnskap om literacy i sine fag, og er samstundes med på å utvikle og differensiere omgrepet. Logisk sett kan det då verke litt underleg at musikkfaget i mindre grad enn andre fag synast å ha interesse for dette. Forsking på literacy i musikk, som går vidare enn den tradisjonelle forståinga av musikkliteracy, vil kunne bringe med seg ei rekke positive ting, slik eg ser det. Eg tillét meg å dele desse synspunkta, som er av både instrumentell og autonom art. Literacystudiar kan mellom anna vere med på å synleggjere musikkfagleg særpreg, og også få fram breidde i dei mange ulike typane musikkfag. Dette kan få positive konsekvensar i deltaking i den tverrfaglege, fagdidaktiske diskursen på utdannings og forskingsnivå. Gjennom å ta utgangspunkt i omgrepet literacy kan ein seie noko om kjernen i eit fag til dei som ikkje kjenner faget, men som har kjennskap til kva literacy er for deira fag. Dette kan altså vere ein måte å kommunisere faget sin eigenart på også til andre som står utanfor faget, men som har eit forhold til det overordna omgrepet literacy, og slik vere ein dørøpnar til kommunikasjon. Dette kan tenkast å spele ei rolle mellom anna i høve til legitimering av musikkfaget.

Kanskje kan literacy også bidra med måtar å sjå ulike tradisjonar i musikk som subdiskursar, og skape likare verdsetjing mellom musikksgangrar også i samband med musikkpedagogisk verksemd. Eit døme på ei problemstilling å drøfte i den samanheng kan vere om det er naudsynt å lære notar eller ikkje. Frå literacyperspektiv vil det i mindre grad vere læraren sin jobb å overtyde eleven om kva han må lære, men å eksplisitt vise fram og gjere transparent dei ulike diskursane som finst innanfor faget og vise kva som krevjast for å fungere i desse diskursane. Slik kan læraren ta elevane med på en eksplisitt dialog, på et metaperspektiv, om faget sin

eigenart og mangfaldigheit, som også utgjer eit grunnlag eleven kan gjere val på. Gjennom å forske på kva literacy er, kan ein oppnå betre forståing og eit meir reflektert og artikulert forhold til språk i faget, både det munnlege og det ein les og skriv, samt å kople dette til handling. Ikkje minst kan kunnskap om literacy i faget bidra til at undervisninga vert meir poengtert og direkte retta mot kjernen i faget, slik som eg har søkt vise i høve til ensembleleiardiskursen sine særtrekk.

Personleg er det nettopp dette som har ført til den største gevinsten med dette masterarbeidet. Eg opplever større tryggleik som undervisar, og er, kanskje ironisk nok, mindre avhengig av bøker og tekster enn før for å vite at eg underviser i tråd med faget sin eigenart. Første elevgjennomlesing av fagtekster går no føre seg i klasserommet, og eg har mange gonger vorte overraska over kor mykje hjelp elevane treng for å tolke språket i desse tekstene. Gjennom å undervise ensembleleiing i ein så reell kontekst som råd har elevane vorte sterkt utfordra, men gevinsten har vore mange reelle mestringsopplevingar.

### 6.5.3 Forslag til vidare forskning

I samband med intervjuet kom det fram at lærarane ikkje hadde tenkt på literacy som noko som angår dette faget, men at dei fann det interessant. Kanskje kan dette vere med på å påverke også deira praksis i framtida? Berre ei ny undersøking av desse tre lærarane vil kunne vise dette. Ei ny undersøking vil også kunne styrke eller utfordre dei funna eg har presentert her.

Eg har argumentert for at kunnskap om kva literacy i faget er kan vere med på å artikulere og synleggjere viktige faglege særtrekk. Om det er eller bør vere eit mål å artikulere dei meir tause sidene ved faget, er ei drøfting eg overlét til andre å ta tak i.

Teoretiske perspektiv på literacy syner at det er mogleg å forstå også literacy i ensembleleiing ut frå eksisterande forskning frå andre fag, noko også intervjuet med lærarane langt på veg bekrefta. Men det kan vere grunn til å forske vidare på kva literacy i faget er også med andre vinklingar enn den eg har valt å fokusere på. Til dømes vil kanskje analysar av lærebøker i ensembleleiing kunne seie noko om literacy i faget, både diskursivt og direkte språkrelatert.

Ei anna interessant vinkling kunne vere studiar av korleis ekspertar i faget les fagtekster i musikk, altså ei disciplinary literacy-tilnærming til musikkfaget. Dersom funn frå dette var i tråd med funn i andre fagfelt, ville det kunne bidra med kunnskap som potensielt kunne påverke korleis ein utdannar musikk lærarar i høve til lesing, til dømes. Ikkje for å gjere faget likare andre fag, men tvert om for å framheve det særskilte ved faget.



## Referansar

- Alvesson, M & Sköldberg, K (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg). Lund: Studentlitteratur AB.
- Barton, D., Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Red.) *Situated literacies: Reading and writing in context*. (s.7-14). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Blix, H.S. (2009). Det store skillet? Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11*. 69-92.
- Blix, H.S. (2012). *Gryende musikkliteracy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. (Doktoravhandling) Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Caplin, T. (1997). *Fra teknikk til musikk En bok om korledelse*. (revidert utg. 2005). Oslo: Musikk-husets forlag.
- Cole, M. og Scribner, S. (1978). Literacy without schooling: Testing for Intellectual effect. *Harvard Educational Review*, 48(4), 448-461
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – for småskalige forskningsprosjekt inom samhällsvetenskapen* (2.utg). Lund: Studentlitteratur AB.
- Diskurs (2017). I *Wikipedia*. Henta frå <https://no.wikipedia.org/wiki/Diskurs>
- Ericson, E., Ohlin, G., & Spångberg, L. (1974). *Kördirigering*. Sveriges körförbunds förlag.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135-45.
- Fooladi, E. (2014/2017, 31. mars). Lesing av fagtekster i naturfag - Er naturfaglige tekster annerledes enn andre tekster? Henta frå <https://lesesenteret.uis.no>
- Forskningsdepartementet, U. O. (2004). Stortingsmelding nr. 30, Kultur for Læring. Oslo, Statens Forvaltningsteneste.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod (i urval)*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.



- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work*. Albany: State University of New York Press.
- Gee, J.P. (2008). What is literacy? I Spack, R. Og Zamel, V. (Red.), *Academic literacies. Teaching and learning across languages and cultures*, 51-59.
- Gee, J.P. (2014) *An introduction to Discourse analysis. Theory and method*. (4.utg.). London/New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2015). Discourse, Small d, Big D. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate
- Gilje, N. og Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* (3.utg.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Hagenes, R. (2006). *Du må vite hva du vil høre! Ideer og metoder i barne-og ungdomskorarbeidet*. Cantando Musikkforlag.
- Hellevik, A. (2010). *Nynorsk ordliste*. (10.utg.). Oslo: Det norske Samlaget.
- Hildre, P.O, Urke, A. (2008). *Korboka til Prots : smarte grep og øvingar for dirigentar og korsongarar*. Oslo: Enter Forlag.
- Imsen, G. (2000). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (2.utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kress, G og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lauvås, P og Handal, G. (2015). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leikvoll, J. (2009). *Notelesing i pianoundervisning på kulturskolen*. (Masteroppgåve). Høgskolen i Bergen.
- Litera (s.a.). I: *Online Etymology Dictionary*. Henta 27. april frå <http://www.etymonline.com/>

- Lysebo, E.J, og Tronshaug, H.J. (1997). *Med takt og tone – 2. Ensembleleiing*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mills, J., & McPherson, G. E. (2006). Musical literacy. na.
- Mortensen-Buan, A. (2006). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet I E. Maagerø & E. Seip Tønnessen (red.) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- OECD/Statistics Canada (1997). *Literacy Skills for the knowledge society: Further results from the Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD/Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age*. Paris: OECD.
- Ong, W. (2013). *Orality and Literacy: 30th Anniversary Edition*. (3.utg.) Hoboken: Taylor and Francis
- Osborne, J. og Wellington, J.J. (2001). *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.
- Robinson-Pant, A. (2003). Overview of learning programmes for literacy and more general life/vocational skills for women. *Background paper for EFA Global Monitoring Report, 4*.
- Røyseng, S., Varkøy, Ø. (2014): What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *ACT. Action, Criticism, and Theory for Music Education 13*(1).
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher, 27*(2), 4-13.
- Shanahan, T. og Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review, 78*(1), 40-59.
- Shanahan, T. (2014, 16. desember). Disciplinary Literacy: What About Music and Other Subjects? Henta frå <http://www.readingrockets.org/blog/disciplinary-literacy-what-about-music-and-other-subjects>.
- Shanahan T. og Shanahan C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does it Matter? N. Wolf Nelson og K. G. Butler (Red.). *Topics in Language Disorders, Vol. 32*(1), (s.7-18). USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Skjelbred, D. Og Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster* (2.utg.).Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Telhaug, A.O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- UiO (2017, 27.april). *Norsk Ordbok*. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta 27. april 2017 frå <http://no2014.uio.no>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). Kultur for læring (St.meld. nr.30 2003-2004). <http://www.regjeringen.no>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i Instruksjon og ledelse. Henta frå: <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 6. oktober) Tilsetting og kompetansekrav. Henta frå: <https://www.udir.no>
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implication for policies and programmes. I UNESCO Education Sector Position Paper*. Paris: UNESCO. Henta frå: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO (2006). *Education for All Global Monitoring Report Understandings of literacy*. Henta frå <http://en.unesco.org/gem-report/report/2006/literacy-life#sthash.fi0FNPI4.dpbs>
- Varkøy, Ø. (2008). Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 10, 2008. (s. 9-40)
- Waller D. (2010). Language literacy and music literacy. A pedagogical asymmetry. *Philosophy og Music Education Review*, 18(1), 26-44.

## **Vedlegg**

1. Samtykkeerklæring
2. Intervjuguide
3. Godkjenning frå Personvernombudet for forskning (NSD)

## **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt om musikkfaget Instruksjon og leiing**

### **Bakgrunn og formål**

Som del av mitt masterprosjekt ønsker eg å intervjuje lærarar som underviser ensembleleiing i faget Instruksjon og leiing i vgs. Dette brevet går til utvalde lærarar som har sagt seg interessert i å stille som informant. Prosjektet er ein enkeltstående masterstudie ved Norges musikkhøgskole. Utvalet av informantar er gjort ut frå kven som underviser i faget, og val av skular er gjort ut frå omsyn som reisetid og tilgjenge.

Mi overordna forskningsinteresse handlar om språk i musikkfaget. Problemstillingar kring notespråk er det forska mykje på, medan mi interesse i større grad er *anna* språk vi nyttar i våre faglege samanhengar. Eg ønsker sjå nærmare på måten vi pratar, ordlegg oss, organiserer og les anna tekst enn notar, ter oss og handlar på i faget. For å kople dette til musikkpedagogisk praksis ønsker eg å studere eksperten sin ståstad; musikk læraren i ensembleleiing. Kan eksperten seie noko om kva som er språklege særtrekk i faget generelt, og korleis underviser han/ho dette; eksplisitt eller implisitt?

### **Kva inneber deltaking i studien?**

Å delta som informant inneber at du seier deg villig til å vere med på eit individuelt intervju med tidsramme på 30-45 minutt. Eg ønsker å ta utgangspunkt i dine erfaringar og ber deg om å tenke gjennom dei to siste undervisningsøktene du har gjennomført i ensembleleiing. Ta gjerne med notatar eller anna materiale du har brukt i samband med desse.

Intervjuet er relativt ope (semistrukturert) og spørsmåla vil omhandle språket si rolle i faget. Døme på spørsmål kan vere korleis ein formidlar faget gjennom språket, korleis ein ensembleleiar nyttar språket for å formidle intensjon, språklege verkemiddel vi har til å hjelpe oss med i faget. Kva tekster og kommunikasjonsmåtar oppfattar lærarar som sentrale for faget. Korleis nyttar du som lærar dette i undervisninga, kva seier eller gjer du for å føre elevane inn i det? Spørsmåla har utgangspunkt i læreplanen sine formål og kompetansemål for hovudområdet ensembleleiing.

Data vert registrert med ein mp3-spelar og via programmet Audionote på Ipad. I tillegg vert det gjort notatar.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vert behandla konfidensielt. Det er berre eg og min rettleiar som har tilgang til desse. Anonymitet vert sikra ved bruk av pseudonym, og namn vert oppbevart separat slik at intervjuet ikkje kan koplast til person eller arbeidsstad. Lydopptak vert lagra på privat passordsikra datamaskin som berre vert nytta av meg. Deltakarane vil såleis ikkje kunne kjennast att i avhandlinga eller eventuelle publikasjonar frå denne. Prosjektet skal etter planen avsluttast 1.6.2018. Etter dette vert opptak og koplingsnøkkel sletta.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gje nokon grunn for det. Dersom du trekk deg, vil ditt intervju og alle opplysningar om deg verte sletta. Studien er meld til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Ved spørsmål, ta kontakt med Siv Kristin Aurdal, [siv@aurdal.org](mailto:siv@aurdal.org) eller telefon 470 82 127.

Rettleiar til prosjektet er Geir Johansen, telefon 948 86 017.

### **Samtykke til deltaking i studien**

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Intervjuguide

1. Fortel om kva de gjorde den siste undervisningsøkta i faget før intervjuet.

### Generelt om språk i faget:

2. Kan du gje døme på ord eller uttrykk du ofte brukar i faget?
3. Kva tenker du om kroppsspråket si tyding og bruk i faget?
4. Ensembleleiing – ein skal lære eleven å leie. Korleis grip du an dette, kan undervise dette eksplisitt, i tilfelle kva gjer du?
5. Kva rolle spelar språket for at ein skal vere ein "insider" i eit fag?
6. Korleis opptrer den typiske ensembleleiaren slik at du forstår at HER er det ein musikalsk leiar som er fullstendig inne i oppgåva si?

### Diskursive trekk ved timen:

7. Dersom ein tilfeldig person kom inn i timen vi snakkar om; korleis ville han/ho kunne sjå eller høyre at dette var ein time i ensembleleiing gjennom det som gjekk føre seg i klasserommet?

### Læreplanen som utgangspunkt:

8. Korleis er det relevant, etter di meining, at elevane arbeider med notar som ensembleleiarar?
9. Om vi tenker tekst som alle typar skriftleg materiale du tar i bruk som lærar i faget ensembleleiing; Kan du gje nokre døme på tekster du brukar?
10. Korleis går du fram for å lære eleven å forstå og tolke teikn og symbol?
11. Korleis kan ein lære eleven å formidle musikalsk intensjon?
12. Kan du gje nokre konkrete døme på korleis ein etter di meining formidlar intensjon verbalt og visuelt i faget?



Geir Johansen  
Senter for fremragende utdanning i musikkutøving Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstuen  
0302 OSLO

Vår dato: 08.11.2016

Vår ref: 50545 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50545	<i>Literacy i musikkfaget "Instruksjon og leing" i vidaregåande skule, studieretning Musikk, dans, drama</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir Johansen</i>
Student	<i>Siv Kristin Aurdal</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 50545

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at student minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

I meldeskjemaet er det krysset av for at det skal publiseres personopplysninger i oppgaven. Personvernombudet legger til grunn at dette er feil og har endret dette punktet. Vi gjør oppmerksom på at dersom personopplysninger skal publiseres må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Det framgår ikke av informasjonsskrivet at personopplysninger skal publiseres.

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved Norges musikkhøgskole.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak