

Geir Johansen

## Musikktalent i grunnskolen

*En forskningsbasert evalueringsstudie  
av Musikk på Majorstuen*

Sluttrapport

# **Musikktalent i grunnskolen**

## **En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen**

*Sluttrapport*

Geir Johansen

Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM  
(Centre for Educational Research in Music), vol. 2

NMH-publikasjoner 2018:2

NMH-publikasjoner 2018:2  
Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra CERM  
(Centre for Educational Research in Music), vol. 2

© Norges musikkhøgskole og forfatteren

Forsidefoto: Majorstuen skole

ISSN 2535-373X  
ISBN 978-82-7853-244-7 (pdf)  
ISBN 978-82-7853-245-4 (epub)

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00  
E-post: [post@nmh.no](mailto:post@nmh.no)  
[nmh.no](http://nmh.no)

Sats: 07 Media, Oslo, 2018

# Innhold

Kapittel 1 Innledning	6
Sammendrag	7
Bakgrunn	10
Majorstuen skole	10
Talenttilbudet	12
Teori og tidligere forskning om musikk og talent	15
Hva er musikk talent?	16
Hvorfor talentutdanning i musikk?	17
Hvorfor i grunnskolen?	17
Hvordan i grunnskolen?	18
Musikk talentene og de foresatte	18
Det forskningsmessige grunnlaget for sluttrapporten	21
Oppdraget	21
Forskningsspørsmål	21
Metodologi	23
Etikk	23
Utfordringer i gjennomføringen	25
Kritikk	25
Opplegget for sluttrapporten	26
Kapittel 2 Lokale læreplaner og læreplanarbeid	27
Skolen som helhet og læreplanverket	29
K06 musikk og lokale dokumenter	29
Deltakelsen i det lokale læreplanarbeidet	30
Utbyttet av det lokale læreplanarbeidet	31
Møter mellom kulturer	34
Lokale læreplaner og læreplanarbeid i evalueringsperspektiv	36
Kapittel 3 Organisering, utstyr og romforhold	38
Samarbeidet mellom de involverte institusjonene	38
Oslo musikk- og kulturskole	39
Tilbudets organiseringsmodell: Grunnskole eller konservatorium?	41
Forholdet til grunnskolens musikkfag	44
Organiseringen av undervisningen	46
Arbeidsfordeling og lærersamarbeid	47

Sjangerbredde	48
Karakter i musikk	49
Aldersblanding	52
Flerfagsundervisning i tema	53
Musikktilbudets organisering i evalueringsperspektiv	54
Skiftet av organiseringsmodell	54
Oslo musikk- og kulturskole	55
Lærerressurser, utstyr og romforhold	56
Lærerressurser	56
Utstyr og romforhold	56
Kapittel 4 Rekruttering og opptak	61
Rekruttering	61
Informasjonskanaler og målgruppe	61
Rekrutteringsfiltre	66
Hvorfor søke opptak?	70
Opptak	74
Opptaksprøven	74
Resultatene av opptaksprøven: Hvem ble tatt opp og hvor kom de fra?	83
Geografisk bosted – bydeler i Oslo	83
Rekruttering og opptak i evalueringsperspektiv	91
Kapittel 5 Det faglige innholdet	93
Hvilke innholdsområder ble oppfattet som viktigst?	93
Avgangselevne	95
Lærerne og ledelsen	96
De foresatte	98
Sammenholdt: De viktigste innholdsområdene	99
Grunnskolefag eller konservatoriefag?	101
Forholdet mellom utøvende fag og teorifag	101
Vektfordelingen mellom innholdsdelene	103
Bør noe tas ut eller inn?	104
Tas ut: Lærerne og ledelsen	104
Tas ut: Avgangselevne	105
Tas inn: Lærerne og ledelsen	106
Tas inn: Avgangselevne	107
K06-musikkfaget og tilleggstimene	108
Sjangerbredde	109
Det faglige innholdet i evalueringsperspektiv	110

Kapittel 6 Undervisningen og elevenes læring	112
Elevenes læringsmiljø	112
Ledelsens prioriteringer	112
Læring og sosiale fellesskap	113
Informasjon og lærersamarbeid	114
Arbeidspres, -mengde og konkurranse	117
Musikklassene og de andre elevene på Majorstuen skole	124
Læring og lærernes undervisning	126
Læring og lærere med ulik bakgrunn	126
Undervisningen og elevenes forutsetninger	128
Undervisningen og sammenheng mellom musikktime	131
Læring i forholdet mellom de ulike fagene	132
Læring i forholdet mellom K06-fagets prioriteringer og de andre musikkfagene	132
Læring i forholdet mellom musikkfagene og andre fag	134
Forsering	136
Undervisningen og elevenes læring i evalueringsperspektiv	137
Kapittel 7 Noen tverrgående perspektiver	139
Musikktilbudets verdi	139
Verdier for eleven og familien	141
Verdi for skole og utdanning	147
Verdi for samfunn og kultur	153
Oppsummering om tilbudets verdi	163
Møter mellom kunnskapskulturer	164
Talent og talentbegrep	166
Tilbudets utvikling	172
Kapittel 8 Noen oppsummerende konklusjoner	177
En helhetsvurdering av utdanningstilbudet	177
Generelt	177
Utfordringer og momenter til diskusjon	178
Evalueringsstudien intensjoner og problemstillinger	179
Intensjoner	180
Veier videre	186
Referanser	188

# Kapittel 1

## Innledning

Dette er en rapport fra en forskningsbasert evalueringsstudie av utdanningstilbudet Musikk på Majorstuen<sup>1</sup> i Oslo. Den er utført i regi av og på oppdrag fra Norges musikkhøgskole. Oppdraget beskrives under overskriften *grunnlaget for sluttrapporten*, nedenfor. Studien har fulgt tilbudet fra oppstarten høsten 2011 og fram til og med høstsemesteret 2016. Den har vurdert prosesser og resultater opp mot tilbudets intensjoner. Dette omfatter både hvordan tilbudet har blitt etablert og fungerer, og hvordan det utvikles videre med tanke på å realisere intensjonene. Informasjon har vært samlet inn ved hjelp av dokumentanalyse, observasjon, intervjuer og spørreskjema. Våren 2014 ble det publisert en underveisrapport fra studien (Johansen, 2014), hovedsakelig bygd på dokumenter, observasjon og intervjuer. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført i 2015.

Denne rapporten er studiens sluttrapport. Hensikten med rapporten er å gi en detaljert men likevel bred, helhetlig vurdering av tilbudet, slik det framsto i den perioden informasjonsinnsamlingen pågikk. I tillegg er det en intensjon å bidra til et refleksjonsgrunnlag for andre som ønsker å etablere et talenttilbud i musikk innenfor grunnskolens rammer, og for eventuell framtidig forskning på slike tilbud.

Sluttrapporten bygger delvis på det som kom fram i underveisrapporten (Johansen, 2014), og videre på spørreskjemaundersøkelsen, nye dokumenter, møter og uformelle samtaler i perioden 2014–16. Det er viktig å presisere at rapporten ikke beskriver tilbudet slik det vil være når rapporten leses. Systematisk informasjonsinnsamling tar tid, og det gjør også den påfølgende analysen og tolkningen av den informasjonen som er samlet inn. I mellomtiden vil tilbudet ha utviklet seg videre. En styrke ved Musikk på Majorstuen er at det videreutvikles løpende, basert på erfaringer som gjøres og utfordringer som oppstår. Det vil framgå i rapporten at informasjonsinnsamlingen fanget opp flere pågående utviklingsprosesser.

I dette kapittelet kommer først et sammendrag av studiens resultater. Deretter følger en nærmere beskrivelse av tilbudet og bakgrunnen for det, fulgt av et avsnitt

---

1 Stavemåte: I rapporten brukes Majorstuen i forbindelse med navnene Majorstuen skole og Musikk på Majorstuen. Majorstua brukes om det geografiske stedsnavnet.

om talent og musikk i teori og forskning. Så beskrives det forskningsmessige grunnlaget for rapporten, og kapittelet avsluttes med en oversikt over hvordan resten av rapporten er lagt opp.

## Sammendrag

Musikk på Majorstuen er et utdanningstilbud til elever på 5. til 10. trinn, som innenfor grunnskolens rammer skal «skape et rom som gir mulighet til å ta et realistisk valg om å bli musiker» (Majorstuen skole, 2015). Tilbudet startet som et prosjekt på initiativ fra daværende byråd for kultur og utdanning, i samarbeid med Barratt Due musikk institutt. Prosjektet ble drevet fram av en arbeidsgruppe (nå referansegruppe) med representanter for byrådsavdelingen, Majorstuen skole, Barratt Due musikk institutt, Norges musikkhøgskole og Oslo kommune, Utdanningsetaten ved administrasjonen og Oslo musikk- og kulturskole. Det første elevkullet startet høsten 2011. I den perioden studien omfatter, har den daglige undervisningen vært drevet av lærere fra Majorstuen skole, Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole. Norges musikkhøgskoles oppgave har vært å bidra i det lokale læreplanarbeidet (se kapittel 2) og å gjennomføre den forskningsbaserte evalueringen av tilbudet.

Musikkundervisningen i Musikk på Majorstuen kommer i tillegg til ordinær grunnskoleopplæring, ved at elevene får seks ekstra musikk timer i uken. Tilbudet er byomfattende, og er også åpent for søkere fra kommuner utenfor Oslo. Høsten 2011 startet 25 elever på tilbudet, i en aldersblandet gruppe med elever fra 5. til 7. trinn. Høsten 2016 hadde tilbudet 128 elever på 5. til 10. trinn, og var fullt utbygd.

Det har vært nedlagt mye og godt arbeid fra Majorstuen skoles, så vel som samarbeidspartners side med å planlegge, iverksette og videreutvikle undervisningstilbudet. Arbeidet har vært preget av godt lederskap, høy faglig kvalitet og stor vilje til fleksibilitet fra alle parter. Langt på vei har intensjonene med tilbudet blitt oppfylt. Det har blitt skapt et unikt læringsmiljø for elevene, og elevenes utøvende ferdigheter og musikkforståelse har vist svært god utvikling. Dette skyldes god planlegging, aktiv videreutvikling av tilbudet bygd på erfaringer man har høstet underveis, og evne til å forstå dynamikken i møtene mellom ledere, lærere og kunnskapskulturer som en positiv kraft for videreutvikling.

Nye lokale læreplandokumenter er under arbeid og vil kunne bidra til å sikre fortsatt høy utdanningskvalitet. Det er også gode muligheter for å lykkes med den omleggingen av K06-faget musikk som ble foretatt i 2015–16, selv om den øker utfordringene til overføring av læring mellom tilbudets enkeltdele. Forsøkene med periodisering av undervisningen i tema og aldersblanding var spennende og viser trekk av innovativ tenkning, selv om disse organiseringsformene nå er forlatt og en mer rendyrket konservatorietenkning har komme til syne i tilbudets organiseringsmodell. Den innsamlede informasjonen gir ikke grunnlag for å foreslå endringer i hvordan faginnholdet i tilbudet nå er satt sammen, heller ikke i vektfordelingen mellom de ulike emnene. Utfordringene med utstyr og romforhold har vært særlig store, og har blitt håndtert på en svært profesjonell og imponerende måte. På dette området er det fremdeles betydelige utfordringer som må løses med innsats på høyere kommunalt nivå enn bare fra en hardtarbeidende, profesjonell skoleledelse, alene.

Rekrutteringsarbeidet til tilbudet har vært vellykket med tanke på antall søkere og det utøvende nivået blant dem som har blitt tatt opp. Opptaksprøven har fungert godt med tanke på å identifisere de søkerne som er best kvalifisert. De som har blitt tatt opp kommer fra et bredt utvalg av bydeler i Oslo. På tvers av en bred fordeling mellom østlige og vestlige bydeler, har de fleste av de foresatte utdanning på masternivå eller høyere, og husstandene har høyere årsinntekt enn gjennomsnittet i Oslo. Svært få av de foresatte er musikere eller arbeider i kulturrelaterede yrker.

Musikk på Majorstuen har lyktes i å skape et læringsmiljø der lærernes høye fagkunnskap og oppmerksomhet mot balansen mellom individuell utvikling og kollektiv læring får virke sammen med det sosiale fellesskapet elevenes musikkinteresse skaper. Lærernes ulike bakgrunn vurderes positivt for elevenes læring, selv om den også reiser utfordringer som det er nødvendig å arbeide videre med.

Både de foresatte, lærerne og ledelsen<sup>2</sup> og elevene oppfatter tilbudet som verdifullt. Dette knyttes til verdier for elevene og deres familier så vel som for skole og utdanning, samfunn og kultur. For elevene i skoleløpet ble verdiene først og fremst knyttet til allmenne, menneskelige sider og i mindre grad til musikalsk læring og nivå på instrumentet. Med tanke på livet etter grunnskolen, ble det å være konkurransedyktig på arbeidsmarkedet i Norge så vel som internasjonalt trukket fram. Verdiene for familien ble knyttet til å opprettholde og styrke musikkinteressen og å få kontakt

---

2 Anonymitetshensyn gjorde det nødvendig å samle lærerne og ledelsen i én gruppe.

med andre familier. Når det gjaldt skole og utdanning, var det forholdsvis stor enighet om at talenttilbud er i tråd med et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring. Det var også enighet om at slike tilbud fører til større konkurranse mellom skoler og blant elever, men enigheten var betydelig mindre om dette førte til økt utdanningskvalitet.

På området for samfunn og kultur syntes det å opprettholde Norge som kunnskaps-samfunn middels viktig som en av tilbudets verdier, mens å opprettholde den vestlige kunstmusikken og en elite av musikere i Norge ble prioritert lavt. Å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre og på det norske arbeidsmarkedet ble vurdert som mellom middels og lite viktig. Å sikre god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning scoret noe høyere, men fremdeles ikke over middels.

Når det gjaldt forståelsen av hva det innebærer å være et talent, var det enighet om at talent har å gjøre med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk, og at både arv og miljø spiller en rolle i den videre utviklingen av talentet.

Evalueringsstudien peker også på utfordringer, avgjørelser der andre valg kunne ha vært vurdert, og sider ved tilbudet og gjennomføringen av det som det i et evalueringsperspektiv kan stilles spørsmål ved. Denne kritikken peker imidlertid først og fremst på muligheter for videre arbeid med utdanningskvaliteten.

Det lokale læreplanarbeidet kunne ha hatt større deltakelse, men det rapporterte utbyttet av arbeidet syntes bedre enn den lave deltakelsen kunne gi grunn til å frykte. For dem som hadde deltatt, ble utbyttet rapportert som å være over middels bra. Oslo musikk- og kulturskole sin plass og funksjon i samarbeidet som ressurs-senter og faginstans kunne ha blitt bedre avklart tidlig i prosessen.

Omleggingen av K06-faget musikk reiser utfordringer. Det gjelder å ivareta helheten i faget, overføring av læring mellom enkeltdelene, å ivareta sjangerbredde og komposisjon som arbeidsform. Å realisere helheten i musikk som grunnskolefag synes ikke umulig med den nye innholdsdisponeringen. Men den kunne også ha vært ivaretatt på andre måter, noe som bør tas med i tenkningen framover, særlig hvis tilbudet skal utvides til også å omfatte elever på lavere alderstrinn enn nå.

Besetningsbredden blant elevene kan med fordel bli større. Flere informasjonskanaler kan tas i bruk i høyere grad enn hittil, og rekrutteringsfiltre kan vies større

oppmerksomhet. På innholdssiden synes det å være et utnyttet potensial knyttet til sammenhengen mellom teorifag og utøvende fag. Det arbeides bevisst og systematisk på alle disse områdene.

Informasjonsflyten mellom Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt og mellom Barratt Due musikk institutt og elevene syntes å ha et forbedringspotensial, en utfordring det også arbeides kontinuerlig med.

Elevenes arbeidsmengde ble karakterisert som stor, men sjelden for stor, og det var lite negativt arbeids- eller konkurransepress. Likevel rapporterte avgangselevne at de ble slitne i langt høyere grad enn det lærerne/ledelsen og de foresatte hadde inntrykk av. I den sammenhengen kan leksemengden og innholdet i leksene med fordel vurderes, også med tanke på tid til øving. Elevenes individuelle læreforutsetninger får mye oppmerksomhet, men det er nødvendig å fortsatt vurdere ulike løsninger på de utfordringene dette reiser. Det kom ikke fram noe entydig inntrykk av om musikk miljøet lukker eller åpner seg mot resten av Majorstuen skole. Dette er et område der det er behov for videre studier.

Studien har fulgt tilbudet gjennom oppstartfasen, fra starten i 2011 og fram til det var fullt utbygd i 2016. Det den ikke kan si noe kvalifisert om, er hvordan tilbudet vil fungere som fullt utbygd over tid. Det første elevkullet i det fullt utbygde tilbudet startet høsten 2016, og vil være uteksaminert våren 2021. Først da kan vi få kvalifisert kunnskap om dette. Det er derfor avgjørende at tilbudet får virke i sin fullt utbygde tilstand over flere år. Den høye kvaliteten i det som er oppnådd til nå er likevel det beste argumentet for denne videreføringen.

## Bakgrunn

### Majorstuen skole

Majorstuen skole har gode historiske og kulturelle forutsetninger for å huse et talenttilbud i musikk. Allerede på 1950-tallet var skolen opptatt av integrert undervisning og tilpasset opplæring, i tillegg til å finne en god balanse mellom å forberede elevene til samfunnets forventninger og å gi alle elever mulighet for å realisere seg selv (Seipu. å.). På området for musikk og kunsthøgskolen ble det tidlig organisert rytmeorkestre og ulike former for lekeaktiviteter med musikk. Skolekorpsene *Peik* ble opprettet i 1928, og i 1948 ble sangkoret *Rødhetene* og strykeorkestret *Veslefrikk*

stiftet (ibid.). På 1990-tallet utviklet skolen det som ble kalt en musisk profil. Den var basert på tanker og prinsipper hos sentrale lærere og ledere ved skolen allerede fra 1960-tallet. «Musisk» innebar på 1990-tallet at barnetrinnet (1.–4. kl.) hadde det som ble kalt en estetisk/musisk opplevelse hver dag. Til det var det avsatt 30 minutter. Mellomtrinnet (5.–7. kl.) hadde 1 time (60 min.) musikkundervisning pr. uke i tillegg til 10 temadager fordelt på to semestre. Disse ble brukt til tverrfaglige og estetiske samarbeidsprosjekter. Den musiske profilen legger vekt på et tett faglig og sosialt samarbeid med kontaktlærere og faglærere der barna tilegner seg kunnskap gjennom å utvikle sine skapende evner i arbeid med sang, dans, samspill, komponering, dramatisering, rytmikk og bevegelse og maling eller tegning. Den musiske profilen fortsetter i dag for elevene i 1.–4. klasse. Også for å styrke den musiske profilen, samarbeider Majorstuen skole med Barratt Due musikk-institutt om tiltak. Majorstuen skole har i tillegg vært øvingsskole for musikk-lærerstudenter fra Norges musikkhøgskole i en årrekke.

Et av utgangspunktene for etableringen av Musikk på Majorstuen var rapporten *Tid for talent – talentutvikling i musikk* (NMH, BDM, OMK og NKR, 2008)<sup>3</sup>. Rapporten presenterte visjoner, ambisjoner, verdier og initiativ basert på oppnådd enighet mellom disse historisk ulike institusjonene. Den tok for seg situasjonen for talentutviklingstilbud i musikk i Norge for aldersgruppen under 19 år, og ga ti konkrete forslag til den videre utviklingen på området. Et av disse forslagene, var å sette i gang «forsøk med egne musikklasser i grunnskolen fra 5. til 10. klasse – i Oslo, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø» (s. 35). Om dette forslaget sier rapporten at

Slike musikklasser skal ikke være rene «talentprosjekter», men gi mulighet for barn som ønsker det, til å gjøre musikk til en mer sentral del av skolehverdagen. Dette må dels skje ved tilpasning av læreplanen og dels ved å integrere kulturskoleaktiviteter i skoledagen (s. 35).

Videre i rapporten (NMH et al., 2008) tas det til orde for at

[...]forsøksordningen må utredes videre og etableres i samråd mellom departementet, lokale skolemyndigheter, lokale kulturskoler, Norsk kulturskoleråd og Norges musikkhøgskole. Det forutsettes at de lokale kulturskolene skal ivareta sitt ressursansvar i ordningen, at Kulturskole-

---

3 Utarbeidet i samarbeid mellom Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk-institutt, Oslo musikk- og kulturskole og Norsk kulturskoleråd. Heretter referert som (NMH et al., 2008)

rådet bidrar med koordinering og kompetanseutveksling mellom de involverte kulturskolene, og at Norges musikkhøgskole bidrar med fagkompetanse og fortløpende gjennomfører en forskningsmessig evaluering av forsøket (s. 35).

I tråd med dette forslaget ble det inngått en institusjonsavtale mellom NMH og Musikk på Majorstuen, der NMHs del av samarbeidet ble definert som å bidra i læreplanarbeidet og i tillegg gjennomføre en forskningsbasert evaluering som følger arbeidet. Bidraget til læreplanarbeidet foreligger i form av to grunnlagsdokumenter (Kalsnes, 2011 a,b). Evalueringsstudien ble fastsatt til å følge tilbudet i perioden 2011–2016.

I 2014 ble det publisert en underveisrapport fra den forskningsbaserte evalueringen (Johansen, 2014). Den omfattet perioden fra høsten 2012 til og med våren 2014. Sluttrapporten tar for seg hele perioden 2011–16. Den bygger delvis på underveisrapporten, tar for seg mange av de samme temaene og følger stort sett den samme strukturen. Rapporten bygger delvis på den informasjonen som ble samlet inn til underveisrapporten, og i tillegg på empiri samlet inn i perioden 2014–16. Mest omfattende var en spørreskjemaundersøkelse som ble gjennomført i 2015. Den henvendte seg til de foresatte, lærerne/ledelsen og det første kullet med avgangselever. Samlet består evalueringsstudiens empiri av en dokumentstudie, en intervjustudie, en observasjonsstudie og en spørreskjemaundersøkelse, i tillegg til uformelle samtaler med alle de involverte partene.

## Talenttilbudet

På initiativ fra den daværende byråden for kultur og utdanning i Oslo kommune, ble det i desember 2009 avholdt et møte i regi av Byrådsavdeling for kultur og utdanning (KOU), der representanter for Norges musikkhøgskole (NMH) og Barratt Due musikk institutt (BD) deltok sammen med representanter for byrådsavdelingen. Møtet tok utgangspunkt i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008), og diskuterte muligheten for å opprette et byomfattende talenttilbud for elever i musikk i grunnskolen i Oslo. Det var enighet om et slikt tilbud kunne komme i gang i skoleåret 2011/12, og det ble nedsatt en arbeidsgruppe med representanter for Utdanningsetaten, Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt og KOU. Gruppen fikk i oppdrag å utrede organisatoriske, økonomiske og pedagogiske konsekvenser, og i tillegg avklare samarbeidspartnere og roller i tilbudet. I starten av 2010 ble det avklart at tilbudet skulle konsentrere undervisningen om klassisk musikk, og loka-

liseres til Majorstuen skole. Videre ble det presisert at tilbudet skulle være for elever med spesielle interesser og ønske om å satse. En samtale med de foresatte og hver elev skulle legges til grunn, og eleven burde kunne spille et instrument. Begge disse elementene inngår nå i opptaksprøven.

Oslo musikk- og kulturskole hadde lokaler og drev virksomhet ved Majorstuen skole. De ble derfor invitert inn i samarbeidet og har deretter deltatt med en representant i arbeids- og referansegruppen så vel som i opptaksprosessen.

Etter en rekke møter i arbeidsgruppen og omfattende forarbeid og tilrettelegging, ikke minst fra Majorstuen skoles side, ble tilbudet, heretter kalt utdanningstilbudet, igangsatt fra skoleåret 2011/12 som et byomfattende talenttilbud i musikk for alle elever i grunnskolen i Oslo. Tilbudet fikk navnet Musikk på Majorstuen. De første opptaksprøvene ble avholdt våren 2011, og det første elevkullet begynte høsten 2011. Det faglige ansvaret ivaretas av Majorstuen skole i samarbeid med Barratt Due musikk institutt (BD), Oslo musikk- og kulturskole (OMK) og Norges musikkhøgskole (NMH). Etter oppstarten har tilbudets arbeidsgruppe fortsatt som referansegruppe. Tilbudet retter seg mot elever fra 5. til 10. klassetrinn, og inneholder seks ekstra musikktimer i pr. uke.

Musikk på Majorstuen er organisert som en utvidet versjon av grunnskolens musikkfag (K06-faget). Majorstuen skoles musikk lærere hadde i utgangspunktet ansvaret for K06-faget slik det er beskrevet i Kunnskapsløftets læreplan, mens de tilleggstimene i musikk – instrumental og teoritimer – som utgjorde utvidelsen ble ivarettatt av Barratt Due musikk institutt. Før oppstarten i 2011 ble det avklart med Oslo musikk- og kulturskole at Barratt Due musikk institutt skulle stå for instrumentallopplæringen, men kjøpe undervisningstjenester av OMK for elever som gikk hos OMKs lærere og ville fortsette med det. Etter at undervisningsoppdraget var blitt konkurranseutsatt i 2014, ble ansvaret for tilleggsmusikk timene i sin helhet overtatt av Barratt Due musikk institutt. Dette ble formalisert i en oppdragsavtale av 6.3.2015 (Utdanningsetaten, 2015).

I 2015 ble K06-faget lagt om. Ansvaret for hovedområdene med aktivitetsformene «musisere», «komponere» og «lytte» og kompetansemålene i faget ble fordelt på de tidligere tilleggsmusikk timene. Tilbudet er fremdeles, formelt sett, en utbygd variant av grunnskolens musikkfag (K06-faget), men i dagens situasjon er det dermed undervisningen i disse timene som har ansvaret for at K06-faget musikk realiseres.

I 2011 ble det utarbeidet to grunnlagsdokumenter (Kalsnes 2011 a, b) med status som lokale plandokument. De beskriver nærmere forholdet mellom K06-fagplanen i musikk og innholdet i tilleggstimene. Disse dokumentene har etter hvert blitt supplert med en læreplan i instrumentalopplæring (Rasmussen, red. 2011) og en ny lokal læreplan for instrumentalundervisningen (Andersen, 2016). En helhetlig, lokal læreplan for tilbudet (Majorstuen skole u.å.) er under utarbeiding.

Selv om det opprinnelige timetallet i musikk er utvidet med seks timer, er det ikke skåret ned på timetallet i andre fag. Elevene på dette tilbudet får derved en lengre skoleuke enn andre elever. Organiseringen av det utvidede timetallet har blitt justert fortløpende gjennom de årene tilbudet har vært i gang, ut fra erfaringer med gjennomføringen av undervisningen. Pr. desember 2016 var musikktimene på tilbudet organisert slik:

- Hovedinstrument – enetime, 60 min pr. uke i 36 uker.
- Akkompagnement – enetime, 30 min pr. uke i 8 uker.
- Samspill og interpretasjon – gruppe 2 – 150 elever, 60–560 min pr. uke
  - samspill/kammermusikk ukentlig/i perioder,
  - kammerorkester strykere, lørdager på Barratt Due musikk institutt,
  - prosjekter blåsere med Unge Talenter, Barratt Due musikk institutt,
  - prosjekter pianister med Unge Talenter, Barratt Due musikk institutt,
  - interpretasjon/klassetimer ukentlig/i perioder,
  - prosjekter over flere dager/uker,
  - huskonsert med generalprøve og ekstra akkompagnement,
  - offentlige konsert med generalprøve.
- Biinstrument – gruppe to elever, 30 min pr. uke i 36 uker.
- Teori – 1 t/u.
- Kor – 1 t/u.

Kompetansemålene i K06 Musikk ble ivaretatt av timene i musikktilbudet for å frigjøre tid til elevenes øving alene og i grupper.

For å sikre det årstimetallet elevene har krav på i de andre av grunnskolefag, får de halvannen time ekstra grunnskolefag med kontaktlærer. Dette kalles *tematid*, og er etablert for for å ta igjen den tiden eleven bruker på hovedinstrument og biinstrument.

I tillegg til Majorstuen skoles musikk lærere og lærerne fra Barratt Due musikk-institutt, har *kontaktlærerne* ved Majorstuen skole hele tiden utgjort en tredje, sentral lærergruppe. De har blant annet ansvar for forbindelsene mellom musikk-fagene og de andre, ordinære fagene elevene har. Kontaktlærerne underviste i utgangspunktet i «tema», en undervisningsblokk der man integrerte ulike av de andre, ordinære fagene. Der kunne elevene gå ut for å ha sin hovedinstrumentundervisning, og senere komme tilbake. Tidligere erfaring med temaundervisning var årsaken til at Majorstuen skole ble valgt som skole for tilbudet. I den temaorganiserte undervisningen holdt lærerne regnskap med hvilke elever som var ute når, og bisto dem med å ta igjen det de hadde gått glipp av. Hensikten med organiseringen i tema, inkludert ordningen med hovedinstrumentundervisning, var at elevenes arbeidsdager ikke skulle bli uforsvarlig lange. Ordningen med blokklagt temaundervisning opphørte i 2015.

Sluttvurderingen av elevene skjer med utgangspunkt i kompetansemålene i K06. Den foretas i lærermøter der lærerne i alle de fagene som har ansvar for de ulike kompetansemålene, deltar. Majorstuen skoles lærere ivaretar det formelle ansvaret for den endelige karakterfastsettelsen. Det gis ikke sluttvurdering med karakter i de enkeltfagene som inngår i tilbudet. Det gjelder for eksempel hovedinstrument.

Elevtallet har økt i perioden fra 2011 til 2016, gradvis med en klasse pr. trinn pr. år. I 2011/12 gikk 25 elever i en aldersblandet klasse. I dag er tilbudet ferdig utbygd og har 128 elever.

## **Teori og tidligere forskning om musikk og talent**

Talent og talentopplæring har fått stadig større oppmerksomhet gjennom de siste tiårene. Eksplosjonen av talenttilbud i media, slike som Idol, Got talent og X-factor, reflekterer en økt, global interesse for talent i samfunnet generelt. Talentutdannings-tilbud på ulike utdanningsområder har fått ny vind i seilene, og nye har sett dagens lys. Endringer i det politiske klimaet i mange land har også gitt større interesse for å dyrke fram de beste, ikke minst i kjølvannet av internasjonale skolemålinger som PISA og TIMMS.

I musikk har prioriteringer vi nå finner igjen i deler av tenkningen bak talenttilbud vært aktuelle i svært lang tid, ikke minst knyttet til interessen for virtuositet. Denne

interessen kan spores tilbake til navn som 1700-tallets Farinelli og til 1800-tallets Paganini, Arban og Ole Bull, og utgjorde en del av grunnlaget for utviklingen av musikkonservatoriene på slutten av 1700- og begynnelsen av 1800-tallet. Ideen om talent er stadig sterk og levende i konservatoriesystemet. I sin studie av kulturen ved et musikkonservatorium i USA, skriver Kingsbury (1988, s. 59) at «musical talent is at once the most pervasive phenomenon and the biggest issue in conservatory life».

I dag finnes talenttilbud som junioravdelinger ved tradisjonelle musikkonservatorier, slike som Junior Guildhall i London og Unge talenter ved Barratt Due musikk-institutt, og som samarbeidsprosjekt mellom konservatorier og lokale kulturskoler, slike som TUP-samarbeidet mellom Norges musikkhøgskole og kulturskolesektoren i Norge. Internasjonalt forbindes talentopplæring i musikk også med frittstående organisasjoner som gir tilbud til barn fra svært ung alder. Blant de mest kjente er Suzukitilbudene som finnes spredd over store deler av verden.

Talenttilbud i musikk i grunnskoleregi finnes blant annet i USA, som for eksempel *Jefferson Parish Public School System Talent Education Program* i Louisiana<sup>4</sup>, og på Taiwan der denne organiseringsmåten har vært praktisert siden tidlig på 1970-tallet, her under overskriften *Musically Talented Program, MTP* (Li, 2016). I Norge ble tanker om egne musikklasser i grunnskolen lansert i 1950-årene og planer utarbeidet i 1960 (Jørgensen, 1982). I 1969–70 kom et slikt forsøk i gang ved Lilleborg skole i Oslo. Det var byomfattende, og timetallet i musikk var fem, seks, og fem timer pr. uke i henholdsvis. 4., 5. og 6. klasse. Dette forsøket ble avsluttet allerede i 1973. Musikk på Majorstuen er det første talenttilbudet i musikk i grunnskoleregi siden Lilleborgforsøket.

## Hva er musikk talent?

Rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) har en god gjennomgang av dette spørsmålet. For det første påpeker rapporten at talentbegrepet er omdiskutert. En oppfatning er at talent er medfødt, noe som enkelte har og andre ikke (se for eksempel Howe, Davidson & Sloboda, 1998). Dette synet kan spores helt tilbake til førkristen tid, men har i flere århundrer blitt utfordret av et syn om at mennesket kan utvikles til hva som helst, bare de nødvendige ytre, miljømessige forutsetningene er til stede (NMH et al., 2008, s. 8, se også Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Talent

---

<sup>4</sup> <http://jpschools.org/department/talent-education-program/>

knyttet videre til en indre trang til å uttrykke seg, og til evne og motivasjon for å tilegne seg en høy grad av ferdighet gjennom konstant arbeid (NMH et al., 2008).

### Hvorfor talentutdanning i musikk?

Rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008, s. 8–9) forteller at det allerede i 1988 ble nedsatt et utvalg for å utrede tiltak for barn med spesielle forutsetninger for musikkutøvelse. Dette utvalget framførte argumenter rapporten vurderer som gyldige fremdeles. Utvalget påpekte blant annet at det finnes noen barn og unge som har bedre forutsetninger enn andre for musikkutøvelse, at disse elevene har særlige undervisningsbehov og at det er et samfunnsansvar å ivareta disse undervisningsbehovene. I dagens utdanningspolitiske situasjon ser vi argumenter som kan tas til inntekt for talentopplæring både på den politiske høyre- og venstresiden. Her går tanker om å dyrke de beste på alle fagområder for å holde Norge konkurransedyktig som kunnskapssamfunn, hånd i hånd med argumenter om å sikre alle god utdanning etter sine egne forutsetninger og å bygge ned motsetninger knyttet til samfunnsklasse og kulturelle ulikheter. Slike perspektiver behandles videre i avsnittet om talenttilbudets verdi i kapittel 8.

### Hvorfor i grunnskolen?

Grunnskolen er gratis, og det eneste skoleslaget som når alle. Det gir helt spesielle forutsetninger for å demokratisere talentopplæring, også i musikk. En dyptgripende, strukturell forskjell mellom Musikk på Majorstuen og de utdanningsmulighetene som musikktalenter tradisjonelt har hatt, handler om akkurat det. De tradisjonelle måtene å tilegne seg et høyt utøvende nivå på i ung alder, har vært knyttet til privatundervisning og høye kostnader for de foresatte. Det har ført til at elever fra enkelte samfunnslag har vært overrepresenterte, for eksempel blant søkerne til høyere musikkutdanning, og at talentfulle barn og ungdommer i andre samfunnslag ikke har fått den samme muligheten til å videreutvikle talentet sitt. Andre argumenter for talenttilbud i grunnskolens regi kan knyttes til å synliggjøre og verdsette styrkene hos elever som er sterke på andre fagområder enn dem som tradisjonelt har oppnådd høyest rang i skolens kunnskapshierarki. Dette kan forstås som en del av grunnskolens allmenndannende oppdragermandat, og som tilpasset opplæring på strukturnivå. I tillegg vil det være en arbeidsmessig fordel for elevene så vel som deres foresatte med tanke på familielogistikk og fritidsbruk, at undervisning som ellers måtte foregå på fritiden integreres i en ordinær skoledag (se også Witham, 1991).

## Hvordan i grunnskolen?

Når talenttilbud skal organiseres innenfor grunnskolens rammer, må idealet om faglig fordypning i det aktuelle fagområdet veies mot allmenndanningsperspektiv. Internasjonalt har dette vært forsøkt løst på flere, ulike måter. Witham (1991, s. 10) skiller mellom, blant annet, «magnet schools», «full time classes for the gifted» og «the school-within-a-school» som mulige organiseringsmodeller for talentutdanning i grunnskolen. Oversatt til talenttilbud i musikk, vil *magnet schools* være skoler med musikk som profil og hovedfokus og der arbeidet i alle andre fag tar utgangspunkt i musikkfaglige momenter. *Full time classes* vil være egne klasser for spesielt talentfulle elever som arbeider med Kunnskapsløftets fagplan i musikk, mens *the school within a school* vil handle om egne opplæringstilbud med egne musikkpensum innenfor grunnskolens ramme. I Withams (1991) perspektiv har Musikk på Majorstuen tydeligst trekk av *school within a school*. I tillegg til det utbygde faginnholdet og hovedvekten på klassisk musikk, er det særlig integreringen av en grunnskolebasert og en konservatoribasert fagstruktur og de ulike måtene undervisningen er organisert på, som gir tilbudet trekk av denne modellen.

## Musikktalentene og de foresatte

Forsknings- og faglitteraturen om talent og talentutvikling i musikk er opptatt av flere spørsmål om talentenes foresatte. Viktige fokusområder gjelder hvem de foresatte er, hvorfor de sender barna sine til talenttilbud og hvilken betydning de foresattes innsats har for barnas musikalske utvikling.

### *Hvem er de foresatte?*

Sloboda og Howe (1991) intervjuet 42 elever i alderen 10–18 år ved en skole for barn som var spesielt talentfulle i musikk, og 20 av deres foresatte. De fant at majoriteten av de foresatte tilhørte «the higher socio-economic sectors of society» (s. 6). Et annet trekk var at de foresatte ikke nødvendigvis hadde musikkkompetanse selv. Entusiastisk støtte, engasjement og vilje til å bruke mye tid på barna hadde større betydning, de foresatte «have taken pain to give their child opportunities and encouragement to gain musical skills» (s. 4). Creech (2010), derimot, fant positive samsvar mellom musikk i hjemmet og musikalsk evne hos barna, og sammenhenger mellom musikalsk utvikling og de foresattes musikkbakgrunn og støtte til øving og spilletimer. Sloboda og Howe kommer tilbake til de foresattes musikkbakgrunn i en senere studie, gjennomført sammen med Davidson og Moore (Davidson, Howe,

Moore og Sloboda 1996, se nedenfor). Der fant de at musikkbakgrunn i form av en bred musikkinteresse kunne være viktig, mer enn et høyt utøvende nivå.

### *Hvorfor sender de foresatte barna til talenttilbud?*

Dai & Schader (2001) gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse der 203 foresatte til elever som fulgte «pre college music tilbud» (s. 23) i USA svarte på spørsmål om «reasons and motivations for supporting their child's music training» (s. 23). De rapporterte at de foresatte la større vekt på at elevene lærte seg å verdsette estetiske kvaliteter som viktige sider ved et godt liv, enn at de skulle bli dyktige utøvere og utvikle musikk talentet sitt for talentets egen skyld. De foresatte la vekt på at elevene kunne utvikle en rekke utenommusikalske sider ved seg selv, slike som disiplin, arbeidsmoral, akademisk holdning og intelligens. Med andre ord sendte de barna sine til musikktilbud fordi de mente at slike tilbud fremmet barns og unges utvikling intellektuelt, personlig og emosjonelt. Hos foresatte som var musikere, var denne tendensen enda tydeligere enn hos de andre, rapporterte Dai og Schader (2001). De konkluderte med at «while researchers and educators tend to focus on talent development as a deliberate, focused process leading to expertise in a selected field, parents may recognize the benefits of broader agendas» (s. 26).

Slike bredere perspektiv («broader agendas», Dai og Schader 2001) kom også til uttrykk hos Hofvander Trulsson (2010). Hun studerte motivasjonen for å melde inn barna sine i den svenske kulturskolan blant foresatte med innvandringsbakgrunn i Sverige. Her var det altså kulturskolan, ikke talenttilbud som var konteksten, og om resultatene er gyldige for talenttilbud er ikke vurdert. Det som gjør studien interessant når dette forbeholdet er tatt, er at de fleste av de foresatte hadde barn som spilte klassisk musikk, og at noen av resultatene også har å gjøre med den musikkformen. Hofvander Trulsson (2010) fant at de foresatte la stor vekt på muligheten for å øke familiens sosiale status, ikke minst å gjenvinne den statusen de hadde hatt i det landet de utvandret fra, og som nå var gått tapt, og at denne muligheten ble knyttet til vestlig kunstmusikk. «The parents reason that Western music, in which the majority of the children is being educated, is the right path to recover the cultural capital that is of the most use in Sweden and in the rest of the Western World» (s. 31–32).

### *Foreldreinnsats*

Howe og Slobodas (1991) funn om at elever på talentopplæringstilbud ofte har foresatte som «have taken pain to give their child opportunities and encouragement to gain musical skills» (s. 4), støttes i annen faglitteratur. Gruber, Lehtinen, Palonen & Degner (2008) skriver at «family background» er en av tre avgjørende faktorer (de to andre er «education and training», og «socio-cultural context») for at talenter utvikler seg. Sammen med «trainers, coaches, teachers, [or] mentors» bidrar de foresatte med «designing practice activities, setting the goals for practice, motivating (often: forcing) individuals to engage in practice, breaking down complex performance into smaller units to be practiced, etc». Også Creech (2010) viser til at talentforskningen gir tallrike eksempler på at de foresatte har stor betydning for barnas motivasjon og resultater. Foresatte som setter mål, og signaliserer aspirasjoner og verdier bidrar vesentlig. Det samme gjør engasjement i trepartsforholdet elev-lærer-foresatt.

Subotnik, Olszewski-Kubilius & Arnold (2003) viser til at de foresattes grunnleggende innsats gjelder to avgjørende forhold: penger og tid. Det handler om å betale for spilletimer, instrumenter, utstyr og tilleggsaktiviteter. Viktig er det også at de foresatte, uttalt eller indirekte, formidler verdier som støtter opp om talentutvikling. De tilskriver verdi til det å finne og utvikle sine sterke sider, ønsket om å utvikle seg til et høyest mulig nivå, selvstendighet i tenkning og uttrykk. De foresatte er også rollemodeller for elevene når det gjelder egenskaper som det å takle nederlag og å arbeide hardt og lenge for å oppnå noe. En siste viktig innsats fra de foresatte, er at de hjelper barna med å etablere støttende, sosiale nettverk.

Davidson, Howe, Moore og Sloboda (1996) støtter inntrykket av at støtte fra de foresatte er viktig. I sin undersøkelse (Davidson, Howe, Moore og Sloboda 1996) fant de at de elevene som gjorde det best, fikk høy grad av støtte hjemmefra. Aller viktigst syntes engasjement i elevens spilletimer å være, enten ved at de foresatte fikk jevnlig informasjon fra spillelæreren, eller at de rett og slett var til stede på timene. Denne støtten var til stede gjennom hele opplæringsperioden, en periode som kunne strekke seg over flere år. Foresatte som uttalte seg spesielt om dette, la vekt på at det å være til stede på spilletimene gjorde det mulig for dem å gi elevene støtte på en fruktbar måte når de øvde hjemme. De beste elevene hadde også foreldre som var musikkinteresserte og musikalsk aktive. Her spilte imidlertid en bred musikkinteresse inn, snarere enn utøvende ekspertise. Det var med andre ord ikke viktig å ha foresatte som selv er musikere, rapporterte Davidson, Howe, Moore og Sloboda (1996).

## Det forskningsmessige grunnlaget for sluttrapporten

Grunnlaget for denne sluttrapporten er evalueringsstudien. I dette avsnittet redegjør jeg først for oppdraget med å gjennomføre studien. Deretter går jeg inn på studiens forskningsspørsmål, metodologi og etikk. Til slutt diskuterer jeg de viktigste utfordringene for gjennomføringen og refererer kritikk som er reist fra deltakernes side.

### Oppdraget

Evalueringsstudien har blitt utført på oppdrag fra Norges musikkhøgskole. Grunnlaget er den avtalte arbeidsfordelingen mellom de institusjonene som er representert i tilbudets arbeidsgruppe. Oppdraget ble tildelt på grunnlag av et forslag til prosjektbeskrivelse for studien, formelt ved at NMH sitt FOU-utvalg bevilget ressurser til å gjennomføre den.

### Forskningsspørsmål

Evaluering, på individnivå så vel som systemnivå, består i et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe ut fra visse kriterier. Når evalueringen skal være forskningsbasert, stiller det krav til at innsamlingen av informasjon følger forskningsmessige prinsipper og tilfredsstillende forskningsetiske standarder.

I evalueringsstudien av Musikk på Majorstuen, ble det «noe» som skulle bedømmes definert til utdanningstilbudets prosesser og resultater. Prosesser ble forstått som, for eksempel, arbeidet med å utarbeide lokale læreplandokumenter, og arbeidet med å endre og justere sider ved tilbudet på grunnlag av erfaringer som ble gjort underveis i perioden. Resultater ble forstått som, for eksempel, de foresattes svar i spørreskjemaundersøkelsen på om de hadde fått innfridd forventningene til tilbudet. Det dette «noe» skulle bedømmes opp mot, ble bestemt til å være tilbudets intensjoner, med tanke på hvordan tilbudet var blitt etablert og fungerte, og hvordan det utviklet seg videre ut fra disse intensjonene. Evalueringsstudiens forskningsspørsmål ble derved fastsatt til å være:

Hvordan framstår prosesser og resultater i Musikk på Majorstuen vurdert opp mot tilbudets intensjoner?

Med de tilhørende delproblemstillingene:

dp1: I hvilken grad og på hvilke måter har undervisningstilbudet blitt etablert og fungerer i tråd med intensjonene?

dp2: I hvilken grad og på hvilke måter utvikles undervisningstilbudet videre med tanke på å realisere intensjonene?

Dette forutsatte at tilbudets intensjoner måtte defineres og beskrives på en egnet måte for videre undersøkelse. Det skjedde som en del av dokumentstudien. I et notat av 29.11.2011 (Arbeidsgruppen, 2011) beskriver Arbeidsgruppen for musikk på Majorstuen skole 4 intensjoner for utdanningstilbudet. Det skal gi differensiert opplæring til elever som viser spesielle talenter, øke unge musikkinteresserte barn og unges mulighet til deltakelse i musikk, bidra til elevenes muligheter til å lykkes i høyere musikkutdanning og profesjonell yrkesutøvelse innen musikk og kulturliv, og bidra til å forsterke skolens musiske profil. I notatet går det også fram at skolen vil vurdere å etablere kor som et element i videreutviklingen av skolens profil og som et miljøskapende element i tilbudet, ikke minst for at musikktilbudet skal ha merverdi for hele Majorstuen skole.

Når arbeidsgruppens (2011) notat ble sett i sammenheng med samarbeidsavtalen mellom Utdanningsetaten i Oslo og Barratt Due musikkinstitut (Utdanningsetaten, 2011), rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008), musikktilbudets grunnlagsdokumenter (Kalsnes 2011 a, b) og skolens egen informasjonsbrosjyre om musikktilbudet, ble fire intensjoner definert som utgangspunkt for studien:

- Å etablere et unikt læringsmiljø for barn med spesiell interesse for musikk,
- Å integrere elevene på tilbudet, faglig så vel som fysisk, naturlig inn i en barne- og ungdomsskole,
- Å ta utgangspunkt i den enkeltes talent, men likevel uten tanke på eventuelle profesjonelle veivalg senere i livet.
- Å sørge for fremragende lærere og et miljø som sikrer barna inspirasjon og samspill med andre på samme nivå, uavhengig av alder.

Opptak på tilbudet skulle tilbys elever som har vist særlig interesse for å spille et instrument, har gode grunnleggende ferdigheter for alderen og evner å arbeide konsentrert med musikk.

## Metodologi

Studien kan beskrives som en evalueringsstudie med et longitudinelt design. For å undersøke og besvare forskningsspørsmålene systematisk, var det nødvendig å velge ulike strategier for informasjonsinnsamling. For å følge utviklingen av tilbudet over det aktuelle tidsrommet, var det i tillegg nødvendig å fordele de ulike strategiene over tid. Oppsummert besto strategiene for informasjonsinnsamling av:

### Dokumentstudie

- Grunnlagsdokumenter
  - Rapporter, lokale læreplaner o.l.
- Møtereferat
- Informasjonsskriv
- Arbeidsdokumenter
  - Skjema til opptaksprøver, arbeidsplaner o.l.

### Intervjustudie

Kvalitative forskningsintervjuer (varighet ca. 45 min.) med representanter for:

- Ledelsen ved Majorstuen skole, Barrat Due musikkensittutt og Oslo kommunale musikk- og kulturskole.
- Musikk lærerne ved Majorstuen skole.
- Kontaktlærerne ved Majorstuen skole.
- Spesialistlærerne på musikktilbudet.

### Observasjonsstudie

- Observasjon av opptaksprosedyrene og -prosessene våren 2014.

### Spørreskjemaundersøkelse til:

- Lærerne og ledelsen
- De foresatte
- Det første kullet avgangselever

Uformelle samtaler og møter med involverte parter.

## Etikk

Studien ble meldt inn og registrert hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datajeneste (NSD),

Personvernombudet. Råd og veiledning derfra ble fulgt. Til intervjuundersøkelsen ble det innhentet informert samtykke fra deltakerne. Det ble sendt en egen innmelding til NSD om spørreskjemaundersøkelsen.

En studie som skal følge et utdanningstilbud over en lang tidsperiode, forutsetter mye kontakt med dem som er involvert i tilbudet. Det krever at hensynet til å holde forskningsavstand må ivaretas, selv om forskeren blir kjent med enkeltpersoner og involvert i diskusjoner. Dette reiser utfordringer knyttet til mengden av tilstedeværelse, og det å oppnå tillit uten at det asymmetriske forholdet mellom den som evaluerer og de som blir evaluert tilsløres.

Det ligger også etiske overveielser bak forsøkene i denne rapporten på å skille mellom beskriveser av resultater og funn på den ene siden, og vurderinger av dem i evalueringsøyemed på den andre. Med andre ord forsøker jeg å skille mellom en deskriptiv-analytisk tilnærming og det å sette resultatene av denne tilnærmingen inn i et normativt, evaluerende perspektiv.

### *Anonymisering*

Studien omfatter et lite utvalg informanter og respondenter<sup>5</sup>, noe som stilte særlige krav til anonymisering. Verken i intervjusitater eller i resultatframstillingen fra spørreskjemaundersøkelsen var det mulig å skille mellom lærerne og ledelsen, fordi muligheten for å spore utsagn tilbake til enkeltpersoner ville bli for stor. Det samme gjaldt eventuell sortering av spørreskjemasvar mellom lærere fra Majorstuen skole, Barratt Due musikkensittutt og Oslo musikk- og kulturskole. Den delen av spørreskjemaundersøkelsen som henvendte seg til avgangselevene måtte gå via de foresatte og deres epostadresser. Det er sannsynlig at dette reduserte svarprosenten.

Spørreskjemaet til avgangsstudentene inneholdt spørsmål om samarbeidet mellom lærere fra Barratt Due musikkensittutt og Majorstuen skole. I ettertid har representanter for lærerne og ledelsen anført at de ikke er kjent med at elevene vet hvor lærerne har sine deltidsstillinger. Dette ble forutsett som en utfordring allerede i planleggingen av undersøkelsen. Alternativer som å legge inn en liste over hvilke lærere som hadde sine hel- og deltidsstillinger hvor, ble frafalt, av personvern- og anonymitetshensyn. Spørsmål som eksplisitt nevner lærerne fra Barratt Due musikk-

---

<sup>5</sup> I rapporten brukes *informanter* om deltakerne i intervju- og observasjonsundersøkelsen og *respondenter* om deltakerne i spørreskjemaundersøkelsen.

institutt og Majorstuen skole, ble redusert til ett. Kun to andre spørsmål i elevskjemaet kan tenkes å berøre denne utfordringen, og de referer til «lærere med ulik bakgrunn» og «lærerne i de ekstra musikkfagene».

Når rapporten publiseres, vil alle personopplysninger, slik som navn og e-post-adresser, være slettet og melding om det være sendt til Personvernombudet hos NSD.

## Utfordringer i gjennomføringen

De viktigste utfordringene i gjennomføringen av informasjonsinnsamlingen oppsto i forbindelse med spørreskjemaundersøkelsen. Spørreskjemaet ble utprøvd i 3 omganger. Et førsteutkast ble gjennomgått med musikkpedagogiske forskere med erfaring fra tidligere spørreskjemaundersøkelser. Deretter ble hvert skjema gjennomgått i detalj med en representant for hver av respondentgruppene: de foresatte, avgangselevne og lærerne eller ledelsen. Til slutt ble skjemaet digitalisert, og besvart elektronisk av 4 forsøksrespondenter for å sikre at alle de elektroniske løsningene fungerte, for eksempel slik at man ble sendt to ulike steder om man svarte ja eller nei på et innledningsspørsmål. Etter hver omgang ble det gjennomført justeringer og endringer. Likevel oppsto det problemer i gjennomføringen, og på ett tidspunkt meldte noen respondenter at skjemaet hadde låst seg for dem slik at de ikke kom videre. Dette ble løst og melding sendt respondentene, men det kan ikke utelukkes at det reduserte svarprosenten. Den endte på 70 % for de foresatte, 68 % for lærere/ledelse, og 45 % for avgangselevne. I enkelte av fritekstkommentarene i spørreskjemaundersøkelsen ble det også reist kritikk mot innholdet i skjemaet. Denne kritikken er referert nedenfor, og viste at utprøvingen av innholdet i skjemaet kunne ha vært grundigere.

## Kritikk

Både de foresatte og den sammenslåtte gruppen av lærerne og ledelsen hadde kritiske synspunkter på innholdet i spørreskjemaet og hvordan spørsmålene ble stilt. En respondent etterlyste klargjøring av at alle spørsmål om talent gjaldt talent i musikk. For en annen var det uklart om spørsmålet om elitistiske holdninger inneholdt en underliggende forståelse om elitisme som noe negativt. En tredje syntes det var uklart om tilpasset opplæring skulle forstås i musikk eller mellom musikk og andre fag, og en fjerde oppfattet at noen av spørsmålene inneholdt to eller flere dimensjoner som man egentlig ville ha svart ulikt på. Skjemaet fikk også kritikk for

å ikke skille mellom elever på barne- og ungdomstrinnet i enkelte av spørsmålene, og ett av spørsmålene ble kritisert for å være høyrevridd. Selv om dette er fritekst-kommentarer og hver av dem bare representerer én respondent, er de innholdsmessig viktige, og de peker på forhold som det var hensikten å luke ut i utprøvingen av skjemaene. Det har også kommet spørsmål om elevenes forutsetninger for å besvare spørsmål om forholdet mellom ulike lærergupper. Denne kritikken ble behandlet under anonymisering ovenfor.

## Opplegget for sluttrapporten

Etter dette innledningskapittelet følger sluttrapportens hoveddel. Den består av syv kapitler, hvorav fem tar for seg studiens fokusområder. Disse er *lokale læreplaner og læreplanarbeid, organisering, utstyr og romforhold, rekruttering og opptak, faglig innhold, og undervisningen og elevenes læring*. Deretter følger et kapittel som beskriver *noen tverrgående perspektiver* og et siste kapittel med *noen oppsummerende konklusjoner*.

## Kapittel 2

### Lokale læreplaner og læreplanarbeid

En viktig del av grunnlaget for virksomheten i Musikk på Majorstuen ble og blir lagt i det lokale læreplanarbeidet, det vil si det arbeidet lærerne og ledelsen gjør for å tilrettelegge opplæringen på den enkelte skolen. Utgangspunktet er planverkets tekst:

Læreplanene for fag er utformet slik at skolen skal ha mulighet til å velge innhold, lærestoff, aktiviteter og arbeidsmåter. Det lokale handlingsrommet gir skolene mulighet til å tilpasse opplæringen til sine elever og gjennom valgene bidra til økt læringsutbytte ([www.udir.no](http://www.udir.no)).

Det synes å være ulike oppfatninger i utdanningssektoren om hva lokalt læreplanarbeid betyr. I noen tilfeller kan det være nyttig å skille mellom lokalt arbeid med læreplanen, og lokal læreplan som et læreplandokument. Lokalt arbeid med læreplanen handler om det arbeidet som gjøres på skolen for å omsette føringene i K06 til god undervisning og læring. Arbeid med lokal læreplan som et læreplandokument, handler om å synliggjøre og skriftliggjøre alle disse beslutningene i et eget dokument. Det blir skolens egen, lokale læreplan, for eksempel for et enkelt fag. Videre i dette kapittelet bruker jeg lokalt læreplanarbeid som et begrep som dekker begge disse forståelsene.

I spørreskjemaundersøkelsen ble denne begrepsforståelsen en utfordring, siden det ikke var mulig å diskutere den med respondentene, på samme måte som med informantene i intervjuundersøkelsen. Derfor ble delen om lokalt læreplanarbeid i spørreskjemaet innledet på denne måten:

K06, Kunnskapsløftet, består av en generell del som er overordnet alle fag, og læreplaner for fag (bl. a. musikk). Læreplanene for fag skal være grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisning som skal fremme elevenes læring. Lokalt læreplanarbeid er arbeid på skolen med å lage skolens eget opplegg for utdanningen og for arbeidet i de enkelte fagene – i dette tilfellet musikktilbudet. Slikt arbeid foregår oftest på kurs- og planleggingsdager, i møter på lærerteam o.l. Lokalt læreplanarbeid fører blant annet fram til at man lager en *lokal læreplan*.

Jeg kommer tilbake til spørreskjemaundersøkelsen nedenfor, og da er det altså denne forståelsen som legges til grunn.

Det lokale læreplanarbeidet er svært viktig når et nytt utdanningstilbud skal utvikles, planlegges og iverksettes. I Musikk på Majorstuen ble dette arbeidet spesielt utfordrende på grunn av møtet mellom ulike kunnskapskulturer innenfor grunnskolens rammer. Tydeligst var det mellom en grunnskolekultur og en konservatoriekultur. Man kunne ikke forutsette at lærere fra et annet utdanningsfelt enn grunnskolen, uten videre skulle forstå det nye feltet de ble satt til å operere på. Tilsvarende kunne en ikke forutsette at noen av de to lærergruppene kjente hverandres kunnskapskultur og utdanningsfilosofiske ståsted godt fra før. Derfor kunne de ikke uten videre kunne legge slik kunnskap til grunn for samarbeidet. Utfordringer knyttet til slike forhold ble tydelige allerede tidlig i det lokale læreplanarbeidet. En informant sa det slik:

[...] der gikk vi kanskje ut litt i overkant optimistisk. Vi har hatt et par samlinger der det viste seg at det var en utrolig utfordrende situasjon å skulle sette i gang et samarbeid om lokalt læreplanarbeid når forutsetningene for å forstå det på grunnskolens premisser var så ulike. [...] det har gjort at vi har gått en del runder med det å finne en form og en måte å snakke sammen på, som gjør at alle opplever at de jobber med det samme (intervju)<sup>6</sup>.

Møtene mellom kunnskapskulturer ga seg flere utslag, blant annet i det som ble opplevd som språklige utfordringer i planarbeidet. Det ble særlig tydelig når det gjaldt å språkliggjøre prinsipper i mesterlære, en tradisjon som særlig kjennetegner instrumentalopplæring i en konservatoriekultur:

[...] språket er vanskelig. Vi har ikke et språk for å dokumentere det som bestillingen fra byråden innebærer. Altså, Barratt Due lager musikere, ikke sant. Det finnes det ikke et språk for, i skriftlig form. De bare gjør det, og har kjemperesultater, men skriftligheten om det er ikke til stede i utgangspunktet (intervju).

---

<sup>6</sup> Intervjuitater brukes for å illustrere enkelte av de momentene som trekkes fram i rapporten. De er satt med innrykk og linjeskift før og etter. Av anonymitetshensyn oppgis ingen indikasjoner (intervju nr. fiktive informantnavn eller liknende) som kan føre til at en informant kan identifiseres ved at flere utsagn sees i sammenheng.

Utfordringene var knyttet til at

[...] da skal det akademiseres, og så skal det i tillegg tilpasses til et grunnskoleplanspråk som er ganske generelt og vidt og bredt (intervju).

## Skolen som helhet og læreplanverket

Musikk på Majorstuen er et tilbud innenfor grunnskolens rammer. En overordnet premiss for det lokale læreplanarbeidet var derfor at musikktilbudet måtte utformes i tråd med planverkets generelle del og tilpasses grunnskolens struktur, og derved det ordinære musikkfaget i K06. Det kommer jeg også tilbake til under organisering. Prioriteringer i det ordinære K06-musikkfaget, slik de er beskrevet i Kunnskapsløftets læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006), reiste utfordringer for den omorganiseringen som ble iverksatt i 2015 og 2016. Ikke minst gjaldt dette for videreutviklingen av opplegget for musikkteori og biinstrument, med ansvar for å ivareta sjangerbredden ut over klassisk musikk.

### K06 musikk og lokale dokumenter

Det lokale læreplanarbeidet tok utgangspunkt i Kunnskapsløftets læreplan i musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006) som overordnet normtekst. I tillegg ble lokale dokumenter om tilbudet som forelå ved oppstarten høsten 2011 lagt til grunn. De siste synes å ha vært viktige som et utgangspunkt og en ramme å tenke innenfor, og da med tanke på intensjonen om å integrere elevene på tilbudet, faglig så vel som fysisk, naturlig inn i en barne- eller ungdomsskole (se kapittel 1, 7 og 8).

Disse lokale dokumentene omfattet for det første tilbudets *Grunnlagsdokument* (Kalsnes, 2011a) og *Planer for undervisning* (Kalsnes, 2011b). De var utarbeidet på K06 Musikk sin grunn og ble viktige for forståelsen av forbindelsene mellom K06 og musikktilbudet. Disse dokumentene fikk stor betydning som grunnlag for virksomheten, men var primært utformet med tanke på undervisningen fram til og med 7. klasstrinn. De har derfor senere blitt supplert av ytterligere dokumenter for å legge et grunnlag for tilbudet helt fram til og med 10. klasstrinn. I 2016 kom første versjon av en ny plan for instrumentalopplæring (Andersen, 2016), og en ny, lokal læreplan for tilbudet som helhet var under utarbeidelse.

En vesentlig faktor i dette arbeidet var at K06-faget ble lagt om fra sin opprinnelige form. Hovedområdene med aktivitetsformene «musisere», «komponere» og «lytte» blir nå ivare tatt med ulike utøvende og teoretiske prosjekter i hovedinstrument, samspill og interpretasjon, bi-instrument, teori og kor. Ansvaret for kompetansemålene har blitt fordelt på de ulike musikkfagene.

Pr. 31.12.2016 utgjorde de følgende dokumentene det lokale grunnlaget for undervisning og læring i Musikk på Majorstuen:

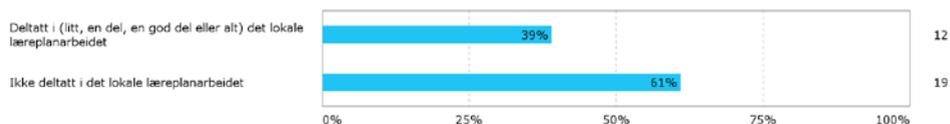
- Grunnlagsdokument (Kalsnes, 2011a). Publisert.
- Grunnlagsdokument II (Kalsnes, 2011b). Publisert.
- IMM 5-7. Publisert.
- IMM 8-10. Publisert.
- Teorikart. Internt dokument.
- Teori 1-5. Internt dokument.
- Teori tidslinje for klassisk- og samtidsmusikk. Internt dokument.
- Lokal læreplan for instrumentalundervisningen (Andersen, 2016). 1. utkast. Internt dokument, i prosess.
- Overordnet, samlende plan (Musikk på Majorstuen, 2017a). Internt dokument, i prosess.

I disse dokumentene framgår det hvordan ansvaret for å ivareta kompetansemålene i K06 musikk er fordelt. I tillegg er det redegjort for dette i *Informasjon til elever, foresatte og lærere, 2015–2016* (Majorstuen skole, 2015).

### Deltakelsen i det lokale læreplanarbeidet

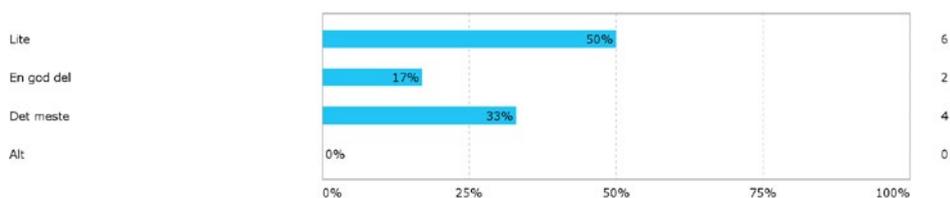
Det lokale læreplanarbeidet har foregått på temadager, planleggingsdager og møter. Med bakgrunn i den beskrivelsen som skulle sikre at alle respondentene tok utgangspunkt den samme forståelsen (se ovenfor), svarte halvparten av respondentene blant lærerne og ledelsen at de ikke hadde deltatt i dette arbeidet.

*L/L<sup>7</sup>: Jeg har...*



De som oppga at de hadde deltatt, ble videre spurt om hvor mye.

*L/L: Hvor mye av det lokale læreplanarbeidet i Musikk på Majorstuen har du deltatt i?*



Blant dem som hadde deltatt, oppga altså halvparten at de hadde deltatt «lite», og ingen svarte at de hadde deltatt i alt. Sammenholdt med at 61 % oppga at de ikke hadde deltatt, gir dette et bilde av at det lokale læreplanarbeidet vanskelig kan ha involvert alle som ble forventet å delta. Utbyttet av arbeidet ble likevel vurdert bedre enn det kunne være grunn til å frykte ut fra den lave deltakelsen.

### Utbyttet av det lokale læreplanarbeidet

I intervjustudien kom det blant annet fram at lærerne og ledelsen har ulike oppfatninger om hva som er blitt gjort og at utbyttet av det lokale læreplanarbeidet har variert, ikke minst med tanke på forståelsen av forholdet mellom de ulike plannivåene:

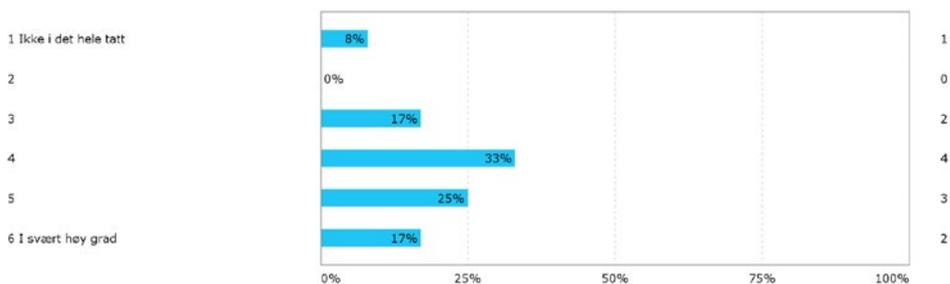
Jeg vet ikke nok om den der overordna jeg, til å kunne si noe om det [...]. Vi har ikke hatt et eneste møte som jeg har vært på – selv om jeg ikke har vært på alle – der vi har snakket om veien fra den overbyggende planen ned til våre fagplaner. Der har det vært veldig lite diskusjon og orientering som jeg har vært med på i hvert fall. Det kan ha vært det uten at jeg har vært på det, men likevel (intervju).

<sup>7</sup> Disse forkortelsene brukes: L/L=lærerne og ledelsen. AVG=avgangselevne. FORES=de foresatte.

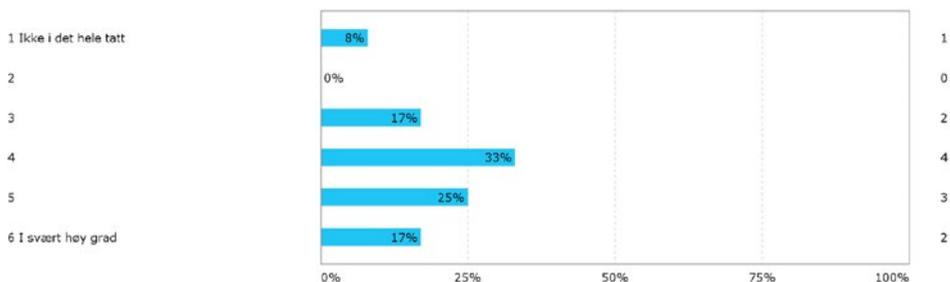
Dette utsagnet blir imidlertid balansert av annen informasjon i intervjumaterialet, der det kommer fram at det har foregått et omfattende arbeid med nettopp slike forhold. Det er nærliggende å knytte disse varierende utsagnene om utbyttet av det lokale læreplanarbeidet til den varierende deltakelsen.

I spørreskjemaundersøkelsen skulle respondentene også ta stilling til utsagn som gikk mer i detalj om sider ved utbyttet av det lokale læreplanarbeidet. Den første gruppen av utsagn gjaldt forholdet mellom Kunnskapsløftets prioriteringer og musikktilbudet.

*L/L: Prosessene har klargjort forholdet mellom Kunnskapsløftets generelle del og musikktilbudet*



*L/L: Prosessene har klargjort forholdet mellom Kunnskapsløftets musikkplan og musikktilbudet*

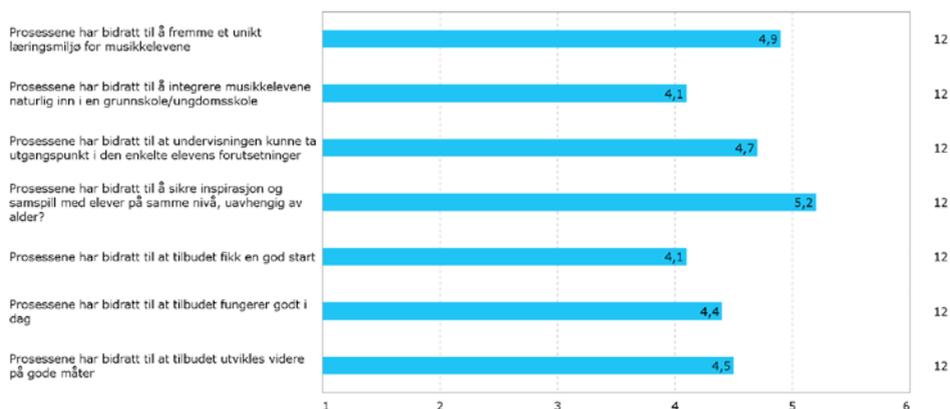


Det gjennomgående inntrykket av disse svarene er bedre enn det det kunne være grunn til å frykte ut fra den lave deltakelsen. Svaralternativene 4, 5 og 6 ble valgt av 75 % på spørsmålet om forholdet til den generelle delen, og 76 % valgte de tilsvarende alternativene for forholdet mellom musikkplanen og musikktilbudet/ talentprogrammet.

Syv andre sider ved utbyttet av det lokale læreplanarbeidet ble kartlagt ved at respondentene ble bedt om å ta stilling til påstander om hva prosessene i det lokale læreplanarbeidet har bidratt til. De skulle krysse av på en skala fra 1 til 6, der 1 betød 'ikke i det hele tatt' og 6 betød 'i høy grad'. Spørsmålene gjaldt om prosessene hadde bidratt til

- Å fremme et unikt læringsmiljø for musikkelevne,
- Å integrere musikkelevne naturlig inn i en barne- eller ungdomsskole,
- at undervisningen kunne ta utgangspunkt i den enkelte elevens forutsetninger
- Å sikre inspirasjon og samspill med elever på samme nivå, uavhengig av alder,
- at tilbudet fikk en god start,
- at det fungerer godt i dag, og
- at det utvikles videre på gode måter.

Her følger gjennomsnittsverdien for hver av påstandene:



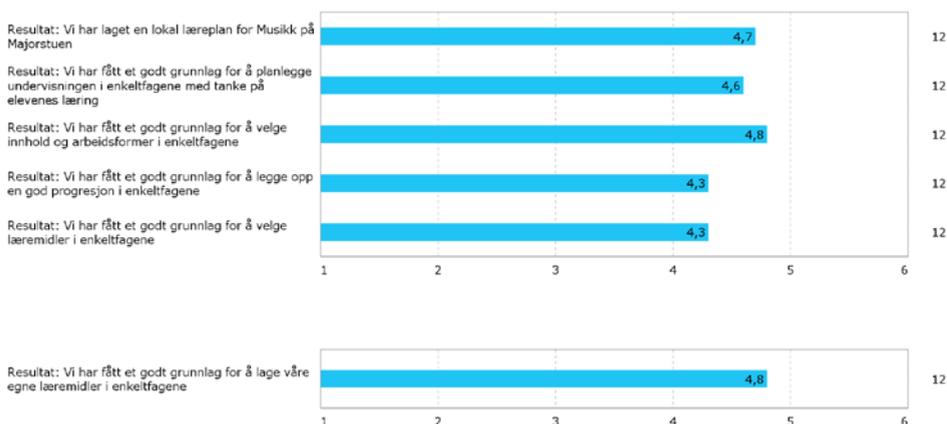
Som det framgår, valgte respondentene svaralternativer som lå høyere enn 4 for alle disse påstandene. Det samlede gjennomsnittet er 4,56. Dette styrker inntrykket av at det lokale læreplanarbeidet ble vurdert til å ha gitt over middels godt utbytte for de respondentene som hadde deltatt i det.

Lærerne og ledelsen fikk også anledning til å gi utfyllende kommentarer til de ulike temaene i spørreskjemaet, eller til momenter som de opplevde ikke ble berørt. Her ble tanker om en helhetlig forståelse beskrevet på denne måten:

Det ligger en læringsprosess i å forstå hva og hvordan «skolehverdagen» fungerer, vi kan ikke drive skole i skolen, vi er en del av noe større.

I tillegg til å vurdere prosessene ble respondentene også bedt om å ta stilling til resultatoppnåelsen i det lokale læreplanarbeidet. Her skulle de vurdere seks påstander ved å krysse av på en skala der 1 betød 'helt uenig' og 6 betød 'helt enig'.

Her følger den oppnådde gjennomsnittsverdien for hver av påstandene:

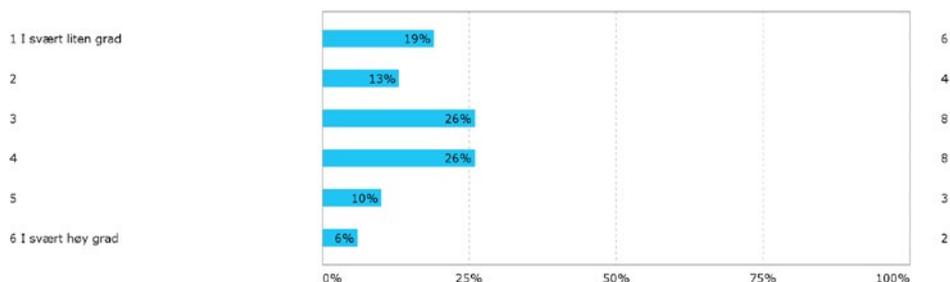


Respondentenes vurdering av den første påstanden illustrerer at begrepsforståelsen varierer, til tross for forsøket på å forklare begrepet 'lokalt læreplanarbeid' innledningsvis i spørreskjemaet. Det synes å ligge ulike oppfatninger om hva man faktisk *har* laget bak svarene. Ut over dette dannet det seg et liknende bilde som for utbytte. På skalaen der 1 betød 'ikke i det hele tatt' og 6 betød 'i høy grad', markerte respondentene igjen verdier som gjennomsnittlig lå høyere enn 4 for alle påstandene. Det samlede gjennomsnittet er 4,58. Dette styrker inntrykket av at det lokale læreplanarbeidet ble vurdert til å ha gitt over middels godt resultat for de aktuelle parameterne.

## Møter mellom kulturer

Ovenfor ble møtet mellom ulike kunnskapskulturer, tydeligst mellom en grunnskolekultur og en konservatoriekultur, trukket fram som en mulig utfordring i det lokale læreplanarbeidet. Avslutningsvis ble lærerne og ledelsen spurt om å vurdere om det lokale læreplanarbeidet innebar slike kulturmøter.

L/L: I hvor stor grad opplever du dette som møter mellom ulike kulturer?



Her ser vi at 40 % velger de tre svaralternativene som uttrykker høy grad av opplevde kulturmøter. Flere av fritekstkommentarene illustrerte også spørsmålet om slike møter, her knyttet til fagkontekster, kompetanser og prioriteringer:

Jeg opplever det nødvendigvis ikke som møter mellom flere kulturer, men som møter mellom ulike fagfelt, slike som ordinær klasseromsundervisning i musikk, kontra hovedinstrumentundervisning.

Jeg opplever mer faglig spisskompetanse hos BD-lærerne, og bredere og mer klasseledelserettet kompetanse hos Majorstuenlærerne.

Skolens musikkklærere er mer opptatt av å utvikle hele eleven. BD er i høyere grad opptatt av å rendyrke talentene innenfor den klassiske tradisjonen.

Selv om fritekstkommentarer bare viser enkeltrespondenters oppfatninger, er disse kommentarene likevel faglig interessante. De bidrar til et bilde av hvordan lærere med ulike utgangspunkt kan utfylle hverandres kompetanse, men også hvordan de kan stå mot hverandre i det grunnlaget de bygger forståelsen av eleven og undervisningen på. Begge deler får viktige konsekvenser for det lokale læreplanarbeidet. Jeg kommer tilbake til møter mellom kunnskapskulturer i kapittel 8.

Et gjennomgående trekk i den innsamlede informasjonen om lokalt læreplanarbeid er at både dokumentstudien, intervjustudien og spørreskjemaundersøkelsen peker mot Barratt Due musikk-institutt og Majorstuen skole som de tunge aktørene, med Oslo musikk- og kulturskole som lite synlig. Forholdet mellom og Oslo musikk- og kulturskole og de andre aktørene synes slik å ha behov for nærmere utredning. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 3, om organisering.

I underveisrapporten (Johansen, 2014) ble det trukket fram noen sider ved læreplanarbeidet som med fordel kunne ha fått større oppmerksomhet. Av disse synes særlig K06 sitt krav om sjangerbredde å ha blitt fulgt opp i det videre arbeidet. Det har blitt utarbeidet strategier i musikkteori og biinstrument for hvordan elevene kan arbeide med sjangerbredde, et arbeid som fortsatt pågår og som har potensial til å øke elevenes læringsutbytte. I dette arbeidet synes også prioriteringer i læreplanverkets generelle del å ha fått økt oppmerksomhet.

## **Lokale læreplaner og læreplanarbeid i evalueringsspektiv**

Hovedinntrykket er at det har vært gjennomført et kvalitativt godt og omfangsrikt lokalt læreplanarbeid, og at dette arbeidet pågår kontinuerlig for å fange opp nye erfaringer med så vel organiseringsmodellen (se kapittel 3) som undervisningen og elevenes læring (se kapittel 6). Konkrete forbindelser mellom de ulike læreplan-nivåene fra K06 musikk og tilbudets grunnlagsdokument og videre fram til den lokale læreplanen, synes etablert i og med fordelingen av ansvaret for kompetansemålene i K06 musikk på alle musikkfagene. Dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 3 om organisering.

Med tanke på å utvikle god forståelse og eierskap til utdanningstilbudet som helhet, er den lave deltakelsen i det lokale læreplanarbeidet lite heldig. Imidlertid er det positivt at utbyttet for dem som deltok ble rapportert som godt, og til dels svært godt.

Dokumentering av innsatsen i form av lokale læreplandokument, synes å ha hengt noe etter i en periode. Behovet for beskrivelser av hvordan de enkelte fagdelene er tenkt å bygge opp om, og fram mot, kompetansemålene i K06, ble særlig utfordrende etter at man la om K06-musikkfaget og fordelte ansvaret for K06-kompetansemålene på de ulike tilleggsmusikktimene. Dette ga konservatoriestrukturen et tydelig hegemoni. Arbeidet med å skriftliggjøre denne ansvarsfordelingen ble igangsatt i 2015–16. Ved slutten av evalueringsperioden var det i gang arbeid med en ny plan for instrumentalundervisningen så vel som en samlet, overordnet lokal læreplan for tilbudet. Disse arbeidene lover godt for den videre utviklingen.

Blant de lokale dokumentene er det særlig viktig at informasjon som henvender seg primært og direkte til tilbudets omverden, utformes på en språklig reflektert måte og gjerne språkvaskes før de publiseres. Dette gjelder slike som *Informasjon til elever, foresatte og lærere* (Majorstuen skole, 2015) I slike prosesser kunne utprøving blant de foresatte være nyttig og samtidig styrke kommunikasjonen med hjemmene.

Ut over dette kan det fremdeles være nyttig å overveie om kulturforskjellene mellom de ulike undervisningstradisjonene og institusjonene som er involvert i tilbudet bør tas opp som et eget tema, og i tillegg trekke inn rammeplanen for kulturskolen i det lokale læreplanarbeidet for å vurdere om og hva den kan bidra med.

## **Kapittel 3**

### **Organisering, utstyr og romforhold**

Musikk på Majorstuen er organisert som et samarbeid mellom Majorstuen skole og flere andre institusjoner, innenfor grunnskolens rammer. Dette har fått konsekvenser for tilbudets overordnede organiseringsmodell, så vel som for hvordan selve undervisningen er organisert. Organiseringsmodellen handler om fagstrukturen, dvs. hvilke fag som inngår, og hvor mye tid som er tildelt det enkelte faget. Undervisningen organiseres innenfor rammene av organiseringsmodellen. Den inkluderer lærersamarbeid, hvordan fag med enkeltundervisning kan koordineres med fag med klasseorganisering, hvordan enkelte tema kan organiseres på tvers av fagene osv. Organiseringen på begge disse nivåene påvirkes i noen grad av de mulighetene og begrensningene som utstyr og romforhold setter.

I dette kapitlet beskrives og diskuteres tilbudets organisering på de tre nivåene som ble antydnet ovenfor: 1) samarbeidet mellom de involverte institusjonene, 2) tilbudets organiseringsmodell og 3) organiseringen av undervisningen. Avslutningsvis går jeg inn på utstyr og romforhold.

### **Samarbeidet mellom de involverte institusjonene**

Blant de ulike institusjonene som er involvert i Musikk på Majorstuen framtrer naturlig Majorstuen skole som hovedaktør, og da i tett samarbeid med først og fremst Barratt Due musikkinstitut. Det skyldes ikke minst den sentrale plassen Barratt Due musikkinstitut fikk allerede tidlig i planleggingsprosessen, som beskrevet i kapittel 1, og etter at instrumentalundervisningen ble konkurranseutsatt og ny avtale underskrevet i 2015 (Utdanningsetaten, 2015). Norges musikkhøgskole har hatt ansvar for å utarbeide tilbudets grunnlagsdokumenter (Kalsnes 2011a, b) og å gjennomføre den herværende, forskningsbaserte evalueringsstudien. Oslo kommune, utdanningsetaten har spilt en viktig rolle gjennom hele utbyggingsprosessen. Ikke minst gjelder det konkurranseutsettingen av instrumentalundervisningen i 2014. Oslo musikk- og kulturskole bidrar med fellesbruk av rom og instrumenter, for det meste klaver, og pianostemming. OMK bidrar også aktivt i rekrutteringen til Musikk på Majorstuen, med å formidle informasjon til målgruppene og

å delta i opptaksprøvejuryen. Ut over dette, har OMK sin rolle i samarbeidet framstått som mer uklar enn de andre institusjonenes. Det kommer jeg tilbake til nedenfor.

Samarbeidet mellom institusjonene innebar møter mellom ulike institusjons- og kunnskapskulturer med tilhørende organiseringstradisjoner og -modeller. Først og fremst gjaldt det valget av å realisere tilbudet i et faglig samarbeid mellom Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt, der Barratt Due musikk institutt i hovedsak tok ansvar for den musikkundervisningen som kom i tillegg til det ordinære K06-musikkfaget. Det resulterte i en todelt organiseringsmodell med grunnskolefaget på den ene siden og tilleggsmusikktimene på den andre. De siste ble organisert i en tradisjonell konservatoriemodell med utøvende fag og teorifag, som beskrevet i kapittel 1. Denne todelte modellen kan forstås som et forsøk på å sette sammen det beste fra to kulturer og tradisjoner, grunnskolemodellen og konservatoriemodellen. Resultatet var vellykket, selv om det også innebar utfordringer og behov for videreutvikling. Etter at K06-musikkfaget ble lagt om, økte disse utfordringene ytterligere, og det er nedlagt et omfattende arbeid for å realisere de forventede fordelene med denne nye organiseringsmåten.

## Oslo musikk- og kulturskole

Rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) sier i sitt forslag om å etablere forsøk med egne musikklasser i grunnskolen, at det «forutsettes at de lokale kulturskolene skal ivareta sitt ressurscenteransvar i ordningen» (s. 35). Avgjørelsen om å opprette Musikk på Majorstuen ble tatt med utgangspunkt i denne rapporten, men etter uformelle samtaler mellom den daværende skolebyråden i Oslo og representanter for Barratt Due musikk institutt, uten at Oslo musikk- og kulturskole (OMK) i utgangspunktet ble trukket inn. Det synes ikke som om OKMs rolle, herunder et eventuelt ressurscenteransvar, ble avklart. Denne uklarheten framtrer på tross av en betydelig utdanningspolitisk interesse for kulturskolen som ressurscenter<sup>8</sup>. OMK er beskrevet som ressurscenter i Utdanningsetatens årsberetninger, første gang i 2006, og på det aktuelle tidspunktet kunne OMK forstås som Utdanningsetatens egen faginstans<sup>9</sup> i musikk.

---

8 Se Kunnskapsdepartementet 2007, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen & Norsk kulturskoleråd 2010, Norsk kulturskoleråd 2003, NOU 2013, og Utdannings- og forskningsdepartementet 2003.

9 Oslo musikk- og kulturskole ble flyttet fra utdanningsetaten til kulturetaten 1.1.2017.

OMK hadde i tillegg relevante forutsetninger for å bli trukket inn og bidra i samarbeidet. Skolen hadde vært involvert i to talentsatsinger som ble igangsatt i samarbeid med Utdanningsetaten i årene før Musikk på Majorstuen ble etablert. Det var Unge talenter<sup>10</sup> og Ballett på Ruseløkka. OMK var også representert i utvalget bak rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008). I tillegg til disse forutsetningene hadde OMK en egen kulturstasjon på Majorstuen skole. Før renoveringen av bygningsmassen på Majorstua tok til i skoleåret 2012/13, var 25 lærere og ca. 300 elever knyttet til kulturstasjonen. Etter at Majorstuen skole igjen ble samlokalisert, var 9 lærere og 120 elever knyttet til denne.

OMK ble først trukket inn i samarbeidet på et senere tidspunkt, og da etter initiativ fra Majorstuen skole. I tillegg til å bidra til fellesbruk av rom og instrumenter, i rekrutteringen og i opptaksprosessen som nevnt ovenfor, bidro OMK fram til 2014 med å skaffe lærere i tilleggsmusikkfagene. Med bakgrunn i et prinsipp om at læreren følger eleven, ble det besluttet at BDM skulle kjøpe denne tjenesten av OMK gjennom en årlig kontrakt, når det ble tatt opp elever som gikk hos en lærer på OMK. Det viste seg at dette gjaldt flere av elevene. Kontraktene mellom OMK og BDM viser at dette behovet økte i takt med utbyggingen av tilbudet. I 2011/12 var det behov for å kjøpe lærerressurs for kr 420 917, mens det i 2012/13 hadde økt til kr 589 619 og i 2013/14 videre til kr 1 059 189. I oppsettet for 2014/15 beløp dette behovet for kjøp av lærerressurs fra OMK seg til kr 1 948 865.

I tilbudets dokumenter framstår likevel ansvaret for å skaffe lærere som noe uklart. I et notat til byråden, *Musikklasser på Majorstuen skole – status for arbeidet per 15.06.2010* (Arbeidsgruppen, 2010), framgår det at det er avklart med OMK at all instrumentalopplæring skulle gis av Barratt Due musikk institutt. OMK sin bredere profil tillot ikke den nødvendige konsentrasjonen om klassisk musikk. I samarbeidsavtalen av 30.08.2011 mellom Utdanningsetaten og BDM inngår det likevel at BDM er ansvarlig for å skaffe høyt kvalifiserte lærere i samarbeid med Oslo musikk- og kulturskole (min kursivering). Og i notat 29.11.2011 fra Arbeidsgruppen for musikk på Majorstuen skole til Roy Venge Tollefsen, Utdanningsetaten (Arbeidsgruppen, 2011), skriver arbeidsgruppen at BDM har ansvar for lærere til instrumentalopplæringen, men da i samarbeid med OMK.

I et møte mellom BDM og Utdanningsetaten i oktober 2013, der OMK ikke deltok, ble det diskutert om prinsippet om at læreren følger eleven var den beste måten å

---

<sup>10</sup> Som fantes på Byrådets budsjett fra 1995.

sikre kvalitet i instrumentalundervisningen på. Etter møtet besluttet BDM å utlyse alle stillingene som instrumentallærer ved Musikk på Majorstuen som faste stillinger ved BDM. Denne beslutningen ble begrunnet i et ønske om å opprettholde og styrke kvaliteten i instrumentalopplæringen og samtidig styrke det gode fagmiljøet ved Musikk på Majorstuen ytterligere. Imidlertid kom denne beslutningen uforberedt på både Utdanningsetaten og OMK. BDM sin utlysning av faste stillinger skjedde våren 2014 for tilsetting i skoleåret 2014/15. BDM gikk således på eget initiativ bort fra ordningen med å kjøpe musikkfaglige tjenester fra OMK hvert skoleår, og den framforhandlede kontrakten med Oslo musikk- og kulturskole for det aktuelle skoleåret ble ikke iverksatt. Lærere ved OMK ble tilbudt å søke de nye stillingene ved BDM.

I en fritekstkommentar i spørreskjemaundersøkelsen skriver en respondent:

Organiserings- og ansettelsesprosesser har etterhånd luket ut stadig flere av OMK sine lærere.

I 2014 ble så de eksterne lærertjenestene konkurranseutsatt, og Barratt Due musikk-institutt fikk oppdraget. Det ga en endelig avklaring av spørsmålene rundt læreransettelsene.

## **Tilbudets organiseringsmodell: Grunnskole eller konservatorium?**

Den todelte organiseringsmodellen med en konservatoriemodell, bestående av instrumental- og teorifag, lagt inn ved siden av det ordinære K06 musikkfaget, innebar ikke at de to delene fikk likeverdig formell status. Med utgangspunkt i opplæringsloven (Lovdata.no) og læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) er grunnskolens struktur overordnet, og tilbudet som helhet måtte tilpasses denne.

I intervjustudien kom det fram at en viktig forutsetning for denne tilpassingen, fastholdt av ledelsen ved Majorstuen skole, var at musikktilbudet ikke måtte forstås som et nytt musikkfag, men som en utvidelse av K06-musikkfaget. Tilleggsmusikktimene måtte med andre ord forstås og beskrives som utvidelser og fordypninger av de eksisterende prioriteringene og prinsippene i grunnskolefaget.

Organiseringsmodellen ble videreutviklet etter hvert som man fikk erfaring med den – og ved at nye tilleggsmusikktimer kom til. Etter hvert som elevtallet økte, innebar det en gradvis overgang fra aldersblandet til klassetrinndelt organisering, og fra separate teori- og gehørfag i musikk til samorganisering med det ordinære K06 musikkfaget.

Innslaget av konservatoriemodellen og de medfølgende tilleggsmusikkfagene reiste utfordringer på grunn av fagtrengsel:

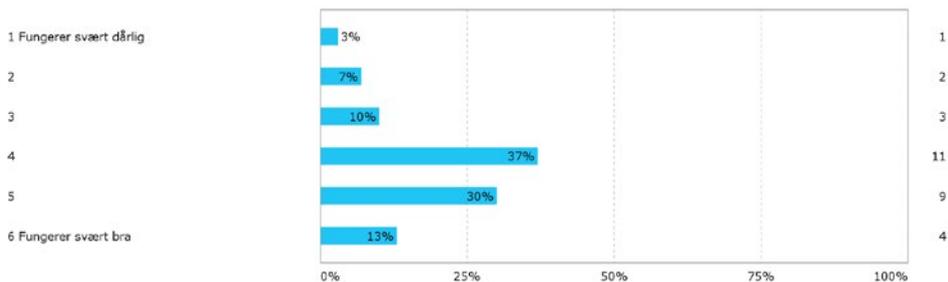
Vi ser jo, og det er vår virkelige store bekymring, at de har så utrolig mange fag og også så lange dager, sånn at de jo ikke får øvd, de får ikke vært sosiale, de får ikke – ja, gjort de normale barne- og ungdomstingene. Det er vi kjempebekymra for (intervju).

Også med tanke på slike problem syntes det som det kunne være tjenlig å fortsette utviklingen fra en nesten rendyrket konservatoriemodell satt inn i en grunnskolemodell, over mot en mer integrert organiseringsmodell. I det daglige arbeidet med tilbudet har det, som beskrevet under lokale læreplaner og læreplanarbeid, og som jeg kommer tilbake til nedenfor, vært tydelige tegn på at en slik prinsipielt todelt organiseringsform har blitt myket opp. Særlig fram til 2015–16 prøvde man ut løsninger som førte tilbudet nærmere en mer integrert organiseringsmodell. Først og fremst gjaldt det organiseringen av K06 musikkfaget der timerammen ble utvidet og teoridisipliner som opprinnelig tilhørte tilleggstimene, ble lagt inn og undervist av lærere fra Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt i fellesskap. Fra og med skoleåret 2015–16 tok denne utviklingen en annen retning, i og med at K06-musikkfaget ble lagt om.

Som beskrevet i kapittel 1 og 2, besto dette skiftet av organiseringsmodell i at hovedområdene med aktivitetsformene «musisere», «komponere» og «lytte» nå ble ivaretatt i ulike utøvende og teoretiske prosjekter i hovedinstrument, samspillforum med samspill og interpretasjon, bi-instrument, teori og kor. Ansvaret for kompetansemålene i K06-planen ble fordelt på de ulike tilleggsmusikktimene, der særlig biinstrument og teori fikk ansvar for å ivareta den sjangerbredden som K06-faget forutsetter. Etter omleggingen framstår nå tilbudet med en mer rendyrket konservatoriestruktur enn tidligere. Dette har skjedd fordi den opprinnelige organiseringsmodellen med en kombinasjon av grunnskole- og konservatoriestruktur og en utvikling i retning av en mer integrert modell, er opphørt. Jeg kommer tilbake til dette saksområdet i den siste delen av dette kapittelet.

I spørreskjemaundersøkelsen ble ledelsen og lærerne spurt om å vurdere organiseringsmodellen. Avgangselevne fikk også spørsmål som kan belyse dette spørsmålet. Undersøkelsen ble imidlertid gjennomført før endringen fra sammenholdt til omlagt K06-musikkfag var iverksatt. Svarene kan derfor først og fremst belyse grunnlaget for denne endringen: Hvordan den daværende organiseringsmodellen ble vurdert av respondentene, og hvor stort behovet syntes å være for en omlegging.

*L/L: Musikk på Majorstuen er også organisert slik at grunnskolens organiseringsmodell for musikkfaget (med kompetansemål, grunnleggende ferdigheter osv.) eksisterer side om side med en konservatoriemodell (med hovedinstrument, biinstrument, kammermusikk osv.) Hvordan fungerer denne måten å organisere tilbudet på?*



Som det framgår, valgte 80 % av respondentene svaralternativ 4, 5 og 6, med andre ord den delen av skalaen som indikerte at den eksisterende organiseringsmodellen fungerte bra eller svært bra.

I påfølgende fritekstkommentarer ble ledelsen og lærerne spurt om de hadde forslag til andre organiseringsmåter. Her var kommentarene mer kritiske enn det kunne være grunn til å forvente ut fra den overveiende positive responsen ovenfor. Derfor er det viktig å presisere at fem enkeltkommentarer på ingen måte balanserer svarene fra de 80 % som vurderte organisasjonsformen positivt.

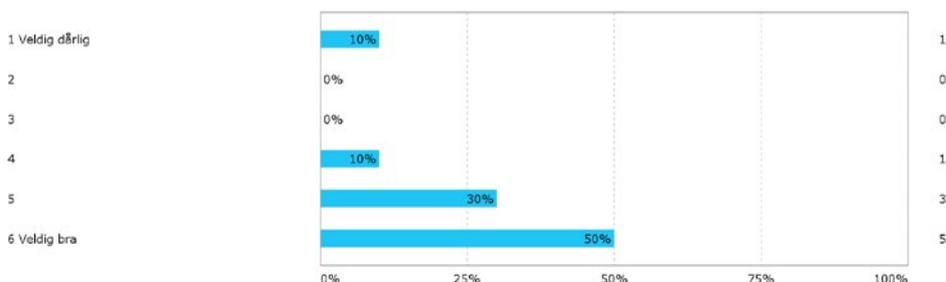
Konkrete forslag var:

- Færre obligatoriske undervisningstimer og mer tid til egenøving.
- Mer tid og plass til egen øving i skoletiden.
- Mer strukturert organisering av elevenes tid med vekt på egen øving
- Kortere og mer komprimerte skoledager
- Frigjøre seg fra K06 og utarbeide frittstående læreplaner med utgangspunkt i det eksisterende og tilbudets formål og behov.

Selv om en fritekstkommentar står for én informant og ikke kan generaliseres, er det grunn til å merke seg de saksområdene som ble berørt. Tre informanter, uavhengig av hverandre, tok opp elevenes egenøving som et område de ønsket å gi større oppmerksomhet i organiseringen av tilbudet. Dette er et tema som går igjen også andre steder i undersøkelsen, noe som kan tyde på at det bør følges opp videre i utviklingen av tilbudet. Den siste kommentaren er interessant fordi den peker fram mot det grunnleggende organiseringsgrepet med å legge om K06-musikkfaget, noe som ble gjort etter at undersøkelsen var avsluttet.

En annen side ved både den tidligere og den nåværende organiseringsmodellen, er at undervisningen ivaretas av lærere med ulik bakgrunn. Avgangselevne ble bedt om å vurdere hvordan dette fungerte.

*AVG: Musikk på Majorstuen er organisert slik at lærere ved Majorstuen skole og lærere fra Barratt Due musikk-institutt og Oslo musikk- og kulturskole underviser i hver sine fag og av og til også samarbeider om undervisningen. Hvordan har organiseringen med lærere med ulik bakgrunn fungert for deg?*



Som det framgår, samler 90 % av avgangselevne seg på den positive delen av skalaen. Sett i sammenheng, kommer den daværende organiseringsmodellen svært positivt ut, både i lærerne og ledelsens vurdering av modellen som helhet og i avgangselevnes vurdering av ordningen med lærere med ulik bakgrunn. Satt opp mot disse 80 % av lærerne/ledelsen og 90 % av avgangselevne, var det som vist kun én enkeltstemme i en fritekstkommentar som målbar et ønske i retning av den nye modellen der K06-faget er lagt om fra sin tidligere form.

## Forholdet til grunnskolens musikkfag

I 2015–16 besluttet man å innføre den nye organiseringsmodellen. Den innebar, som beskrevet tidligere, at undervisningen i det ordinære K06-faget ble lagt om. Ansvar

for kompetansemålene og innholdet i faget ble nå overført til og fordelt mellom de andre musikktimene. I heftet *Informasjon til elever, foresatte og lærere, 2015–2016* (Majorstuen skole, 2015) beskrives dette som at Grunnskolens ordinære musikkfag (K06) ses i sammenheng med instrumentalundervisningen og musikkteori. Videre vises det til at musikkfaget i K06 skal utvikle ulike typer kompetanser, uttrykt som kompetansemål, forbundet med hovedområdene og aktivitetsformene «musisere», «komponere» og «lytte». Dette skal nå ivaretas gjennom ulike utøvende og teoretiske prosjekter; i hovedinstrument, samspillforum med samspill og interpretasjon, bi-instrument, teori og kor. I teksten om standpunkt og sluttvurdering i informasjonsheftet knyttes dette til «å frigjøre ordinær musikktime (K06) til øving» (Majorstuen skole, 2015 s. 10).

For 5.–7. trinn konkretiseres dette som særlig å synge isont og flerstemt i gruppe med vekt på intonasjon, klang og uttrykk, å improvisere med stemme og instrumenter med utgangspunkt i enkle rytmiske, melodiske og harmoniske mønstre, og å framføre sanger og viser fra eldre og nyere tid. For 8.–10. trinn gjelder det særlig å øve inn og framføre musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk. Her skal man også legge grunnlag for å diskutere og gjøre rede for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk. En aktivitetsform som ikke nevnes eksplisitt i konkretiseringene for noen av trinnene, er komponering.

Den nye organiseringsmodellen gjenfinnes i lokale dokumenter. I førsteutkastet til en overordnet, samlet plan for tilbudet (Musikk på Majorstuen, 2017a) legges det vekt på at også teoriundervisningen skal forstås som en utdypning av grunnskolens kompetansemål i musikk (K06). Den skal baseres på grundig utformet progresjonsplan i anvendt teori og hørelære. I oppstillingen av «årsplan – prosjekter i skoleløpet», knyttes det også en forbindelse til avsnittet om «det samarbeidende mennesket» i K06 sin generelle del.

Undervisningsplan for instrumentalundervisning i 5.–7. klasse (Rasmussen, 2011) inneholder ikke noe om K06 sine kompetansemål. Det gjør derimot undervisningsplanen for instrumentalundervisning i 8.–10. klasse (Rasmussen, u.d.). Her vises det til kompetansemålene og hovedområdene i K06, og i tillegg til planverkets grunnleggende ferdigheter i å kunne lese, skrive, regne, utrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Det påpekes at «summen av læringsinnholdet gjennom hele ungdomstrinnet skal utrykke samtlige kompetansemål etter 10. årstrinn». Om det her siktes til summen av læringsinnholdet i instrumentalundervisningen eller i Musikk på Majorstuen som helhet, framgår ikke.

I førsteutkastet til *Musikk på Majorstuen – læreplan for vurdering* (Andersen, 2016b) er det utarbeidet en grundig oversikt over kompetansemål etter 7. og 10. klasse, der hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål refereres fullt ut, og ansvaret for arbeidet med kompetansemålene er fordelt på de ulike fagene i musikktilbudet.

Samlet sett, synes det lokale tekstarbeidet som er i gang i 2016–17 å love godt for en god, formell forankring og fordeling av K06-fagets hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål mellom de ulike, opprinnelig tilleggsmusikkfagene i *Musikk på Majorstuen*. Denne forankringen kan likevel med fordel gjøres enda tydeligere i det videre arbeidet med den nye organiseringsmodellen.

## Organiseringen av undervisningen

Innenfor rammene av organiseringsmodellen gjaldt følgende fag- og timefordeling for musikkfagene pr. 31.12.2016 (*Musikk på Majorstuen*, 2017a).

	Årstimer	Snitt time-ressurs elev pr.år	Timer elev pr.uke	Timer elev pr. år
Enetimer hovedinstrument	Inntil 5 400	36	1	36
Enetimer akkompagnement	Inntil 600	4	0,2	7,5
Parundervisning biinstrument	Inntil 1 350	18	0,5	18
Gruppeundervisning samspill/interpretasjon	Inntil 2 430	12,7	1	36
Prosjekter			1,3	48
Teori		36	1	36
Kor		36	1	36
SUM			6	217,5

Konsekvensene av denne måten å organisere undervisningen på lar seg beskrive på mange måter. Her går jeg først inn på den arbeidsfordelingen og det lærersamarbeidet som organiseringsmåten gjør nødvendig. Deretter tar jeg opp spørsmålet

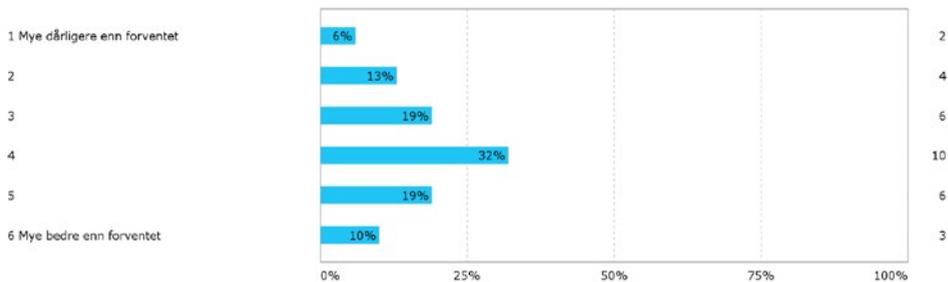
om sjangerbredde og fastsettelsen av karakter i musikk. Ordningene med aldersblanding og flerfagsundervisning i tema har opphørt. Disse blir derfor bare beskrevet kort.

Det vil framgå tydelig nedenfor at beskrivelsene har klare tilknytningspunkter til kapittel 5, *Undervisningen og elevenes læring*. Slike overlappinger er naturlige og uunngåelige. Likevel framtrer temaene i dette kapittelet som konsekvenser av hvordan undervisningen er organisert, mens de i kapittel 5 vil bli ordnet ut fra andre perspektiver.

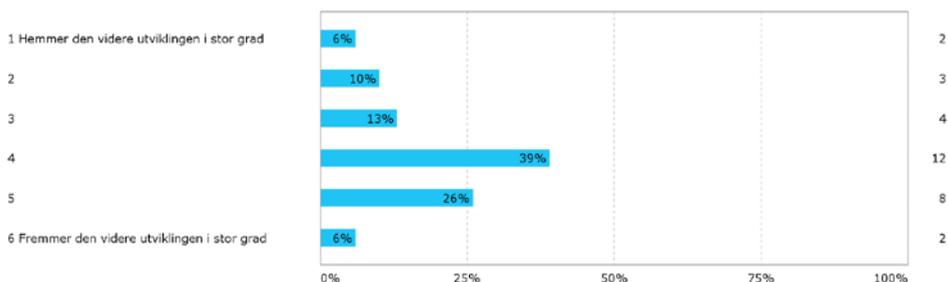
### Arbeidsfordeling og lærersamarbeid

Både den gamle og den nye organiseringsmodellen forutsetter en vellykket arbeidsfordeling og et godt lærersamarbeid. En tilleggsutfordring er at ikke alle de aktuelle lærerne oppholder seg på skolen utenom den tiden de selv underviser. Det er fordi noen har små stillinger, og andre arbeider andre steder i resten av arbeidstiden. I spørreskjemaundersøkelsen ble lærerne og ledelsen bedt om å vurdere hvordan arbeidsfordelingen og lærersamarbeidet fungerer.

*L/L: Musikk på Majorstuen er organisert slik at lærere ved Majorstuen skole og lærere fra Barratt Due musikk-institutt og Oslo musikk- og kulturskole deler på, og i noen grad også samarbeider, om undervisningen. Hvordan fører denne organiseringen til at tilbudet fungerer?*



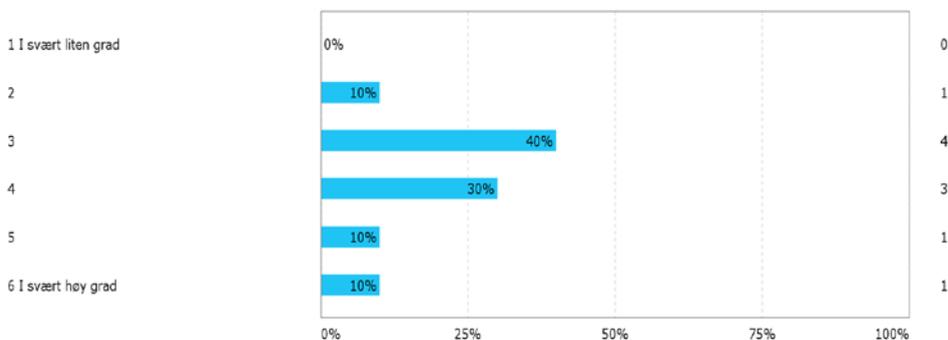
*L/L: Hvordan fører denne organiseringen til at tilbudet utvikles videre?*



Tabellene peker på at arbeidsfordelingen og samarbeidet mellom lærerne fungerer godt, også med tanke på tilbudets videre utvikling. 61 % av respondentene valgte de tre svaralternativene på den «positive» delen av skalaen for vurdering av arbeidsfordeling og lærersamarbeid. 71 % vurderte det slik av arbeidsfordelingen og lærersamarbeidet ville fremme den videre utviklingen av tilbudet.

Avgangselevne fikk på sin side to spørsmål om lærersamarbeid og undervisningsopplegg.

*AVG: I hvor stor grad har lærerne fra Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole og lærere fra Majorstuen skole samarbeidet om undervisningsopplegg?*



## Sjangerbredde

Et organiseringsspørsmål er knyttet til den sjangerbredden som er beskrevet i K06 musikk, og som tilbudet derfor er forpliktet til å følge opp. I tilbudets grunnlagsdokument (Kalsnes, 2011a) blir det forslagsvis beskrevet et fag kalt «Kor og bi-

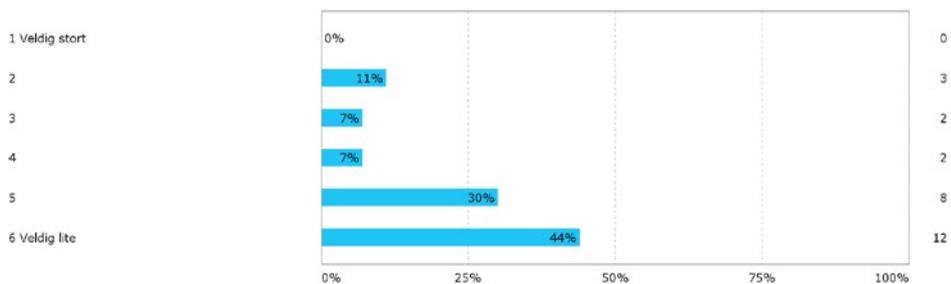
*instrument»* som inneholder «[...] kor, pianoundervisning med vekt på akkord-/besifringsspill og gehørspill, stasjonsundervisning i ulike typer instrumenter – bandinstrumenter eller instrumenter beslektet med elevenes hovedinstrument». Kor har blitt skilt ut som eget fag. Det samme gjelder klaver biinstrument med akkord-/besifringsspill og gehørspill. Stasjonsundervisning med bandinstrumenter har imidlertid ikke vært prøvd. Derimot har K06-musikkfagets krav om sjangerbredde blitt ivaretatt innenfor biinstrument og musikkteori. Høsten 2016 var det i gang et utviklingsarbeid i disse fagene, som lover godt for integreringen av andre sjangere enn klassisk musikk. Der ble også interaktive, nettbaserte læremidler utviklet og tatt i bruk. Selv om elevene bare i liten grad får kjennskap til andre sjangere gjennom praktisk musisering, virker opplegget som sådant nyskapende og systematisk.

### Karakter i musikk

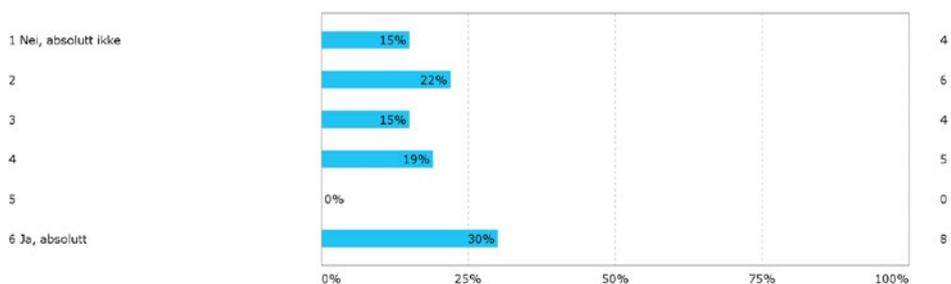
Karakteren i musikk er forbundet med sjangerbredde. Som beskrevet ovenfor, måtte tilleggsmusikktime forstås og beskrives som utvidelser og fordypninger av de eksisterende prioriteringene og prinsippene i K06-musikkfaget. Dette fikk blant annet den konsekvensen at elevenes arbeid og læring i disse timene, blant annet hovedinstrument, kammermusikk og biinstrument, ikke i seg selv kunne gjøres til gjenstand for formell, summativ vurdering med egen karakter. Derimot måtte det gis en samlet karakter i grunnskolefaget musikk, der kompetanse utviklet i tilleggs-musikktime gikk inn som *deler* av vurderingsgrunnlaget. Imidlertid måtte også andre sider av K06-fagets krav og kompetansemål trekkes inn her. Dette gjelder blant annet musikkkompetanse på andre områder enn klassisk musikk, noe som aktualiserer spørsmålet om sjangerbredde slik det ble beskrevet ovenfor.

Såvel ledelsen og lærerne som avgangselevne ble spurt om å vurdere denne utfordringen for karaktersettingen, om andre sjangere burde dras inn, og om bandsamspill var en god idé.

*L/L: Musikk på Majorstuen er et utdanningstilbud i klassisk musikk. Grunnskolenes musikkfag (K06-faget) forutsetter at elevene også skal kunne noe om andre musikkformer. Hadde ekstrarafagene i musikk også dekket andre sjangere, så hadde elevene hatt enda mer å vise for seg i grunnskolefaget. Konsentrasjonen om klassisk musikk kan med andre ord gå ut over elevens slutt karakter, fordi det er grunnskolefaget elevene får karakter i. Hvor stort eller lite opplever du at dette problemet er?*



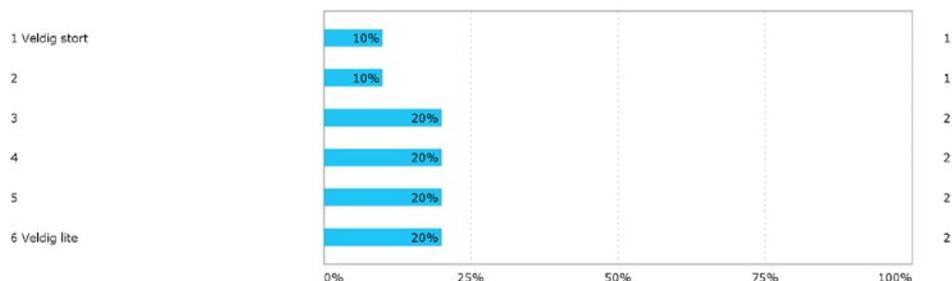
*L/L: Bør andre sjangere tas inn?*



Som det framgår mente her 81 % at karakterproblemet var lite eller svært lite, mens de delte seg i to like store grupper på spørsmålet om andre sjangere burde tas inn.

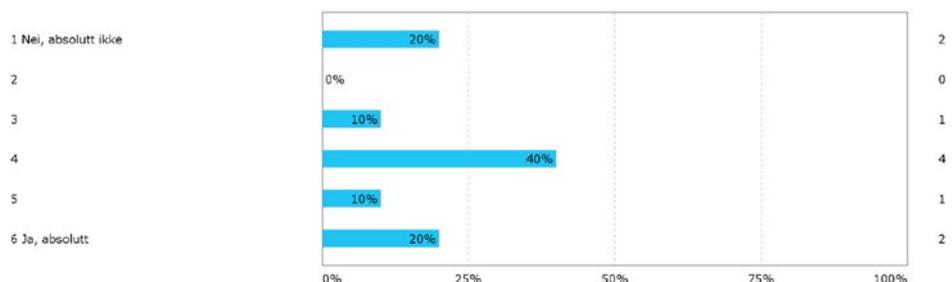
Avgangselevne, på sin side, fordelte seg forholdsvis jevnt over hele skalaen fra veldig stort til veldig lite på spørsmålet om karakteren var et problem.

*AVG: Dere får bare en karakter i musikk, og den får dere i grunnskolefaget. Og fordi dere får så mye undervisning i tilleggsmusikkfagene, så blir den kompetansen som dere viser i grunnskolefaget ekstra høy. Men når den høye kompetansen deres bare er i klassisk musikk og grunnskolefaget også krever kunnskap i andre sjangere, kan det likevel gå ut over karakteren. Hvor stort eller lite er dette problemet, syns du?*



På spørsmålet om andre sjangere bør tas inn, var elevene mer positive.

*AVG: Bør andre musikkformer eller sjangere tas inn blant tilleggstimene<sup>11</sup>?*

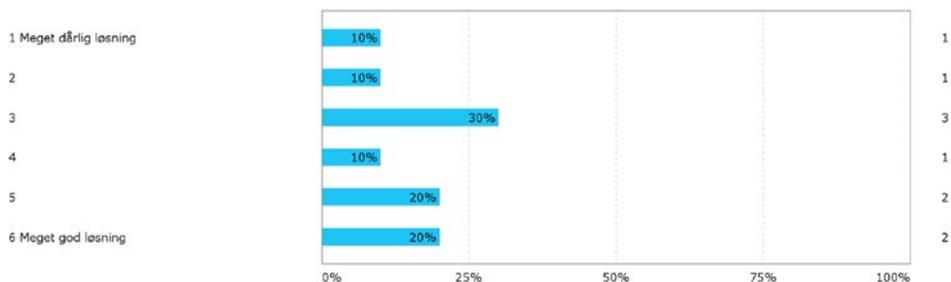


Her valgte 70 % av respondentene et svaralternativ på den positive delen av skalaen (alternativ 4, 5 og 6).

Alternativet med å lære andre sjangere gjennom bandsamspill fikk ingen tydelig støtte hos noen av de to respondentgruppene.

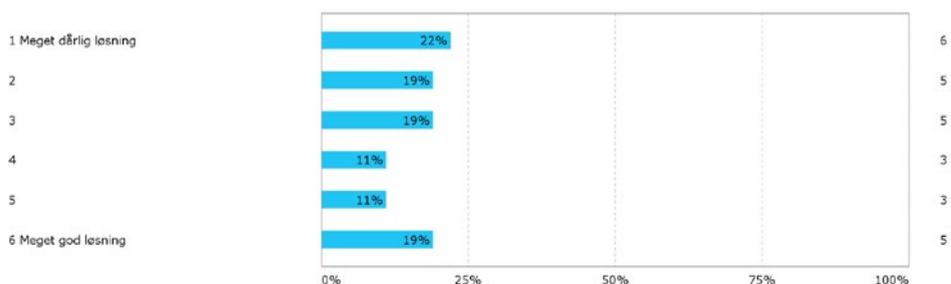
<sup>11</sup> I spørreskjemaet ble termen *ekstrafagene* brukt. I løpet av arbeidet med sluttrapporten ble termen endret til *tilleggstimene*.

*AVG: Et av grunnlagsdokumentene for Musikk på Majorstuen foreslår bandsamspill. Hvordan vurderer du den løsningen for å lære noe om andre musikkformer ellersjangerer?*



Som det framgår, delte avgangselevne seg med to like store grupper på hver del av skalaen (spørsmål 1–3 og 4–6), mens lærerne og ledelsen fordelte seg med 60 % på den negative og de resterende 40 % på den positive delen av skalaen med svaralternativ.

*L/L: Et av grunnlagsdokumentene for Musikk på Majorstuen foreslår bandsamspill. Hvordan vurderer du den løsningen?*



## Aldersblanding

Det første elevkullet som ble tatt opp ble organisert i en aldersblandet 5.–7. klasse på grunn av tilbudets ramme på 25 elevplasser. I skoleårene 2012–2014 var det aldersblandet 5.–6. klasse, fortsatt på grunn av antallet elevplasser. Aldersblanding ble gradvis avviklet etter hvert som elevtallet økte.

I den aldersblandede gruppen oppsto det raskt spørsmål om hvilke fag elevene skulle holdes sammen i og i hvilke de skulle gå hver for seg til klasser på sine respektive trinn, for eksempel i matematikk og engelsk. En ulempe ved at elevene gikk til

sine respektive trinn i slike fag, var at klassefølelsen ble truet. En ulempe ved å holde dem sammen, var at lærerne måtte undervise på tre trinn samtidig, noe det verken fantes kultur for eller erfaring med på Majorstuen skole.

I spørreskjemaundersøkelsen ble både lærerne og ledelsen, og de foresatte bedt om å vurdere løsningen med aldersblanding. 67 % av lærerne og ledelsen svarte at de syntes den fungerte bra eller svært bra. Av de foresatte, oppga 54 % at de hadde eller hadde hatt elever i aldersblandet klasse. Av dem var omtrent halvparten fornøyd eller svært fornøyd, mens den andre halvparten var misfornøyd eller svært misfornøyd.

### Flerfagsundervisning i tema

Et annet organiseringsgrep var å blokklegge noe av undervisningen i andre fag enn musikk, organisert i tema. For å redusere elevenes arbeidstid og finne en praktisk løsning på organiseringen av enkelttimer på hovedinstrument i en skolehverdag der resten besto av gruppe- og klasseorganisert undervisning, valgte man å organisere undervisningen slik at «Hovedinstrument og bi-instrument/bruksklaver (ukentlig) og akkompagnement (rullerende timeplan), undervises parallelt med ordinær timeplan i løpet av skoledagen. Fagene elevene går glipp av tas igjen i tematimer med kontaktlærer» (Majorstuen skole, 2015). Ordningen ble opplevd som vanskelig å gjennomføre, selv om den etter hvert ble tillempet ved at noen fag ble tatt ut av ordningen. Dette kom særlig til uttrykk i intervjuundersøkelsen. De involverte lærerne syntes å oppleve både aldersblanding og fellesfagundervisning som noe man ikke hadde rutine i. Derfor kom mye tidligere undervisningserfaring til kort. I den situasjonen savnet lærerne den støtten som et felles formulert grunnlag for virksomheten sammen med undervisningsmetodiske eksempler og retningslinjer, kunne ha gitt:

[...] det var veldig utfordrende, for det var ikke noen mal eller plan å hente noe fra, så veien ble litt til mens vi gikk. (intervju).

I spørreskjemaundersøkelsen ble både ledelsen og lærerne, avgangselevne og de foresatte spurt om hvordan de vurderte denne ordningen. Her var det ingen klare indikasjoner på at ordningen fungerte spesielt dårlig. De fleste svarene lå samlet rundt midten på skalaer fra svært god til svært dårlig, eller fordelte seg med omtrent halvparten på hver av skaladelene 1–3 og 4–6. Avgangselevne svarte imidlertid svært entydig at de ikke ville ha byttet ut ordningen med en lengre skoledag. Lærerne og ledelsen svarte tilsvarende entydig at fordelene ved ordningen oppveiet ulempene.

## Musikktilbudets organisering i evalueringsperspektiv

Også på organiseringsområdet har store utfordringer blitt møtt med godt og grundig arbeid, i en systematisk, erfaringsbasert videreutvikling av musikktilbudet. Inntrykket av godt lederskap, høy faglig kvalitet og stor vilje til fleksibilitet er like tydelig på organiseringsområdet som det var i det lokale læreplanarbeidet. I et evalueringsperspektiv er det først og fremst skiftet av organiseringsmodell som gjør krav på oppmerksomhet. I tillegg kommer forholdet mellom musikktilbudet og Oslo musikk- og kulturskole.

### Skiftet av organiseringsmodell

Skiftet av organiseringsmodell, fra den opprinnelige med en kombinasjon av en grunnskole- og konservatoriestruktur, til en der ansvaret for prinsippene og innholdskomponentene i K06-musikkfaget er fordelt på de andre timene i tilbudet, innebærer en mer rendyrket konservatoriestruktur enn tidligere. Denne modellen viser spennende nytenkning, men er ikke uten utfordringer. K06-musikkfagets sjangerbredde skal nå ivaretas i teori og biinstrument. Her er nye læremidler under utvikling, med stort potensial for å fylle denne oppgaven. Det gjenstår imidlertid å se om denne organiseringsformen bidrar bedre enn den opprinnelige til den helheten som beskrives i Kunnskapsløftets (K06) fagplan i musikk. Alternativt kan det vise seg at når bare enkelte fag står ansvarlig for denne sjangerbredden, kan lærerne i de andre fagene, nettopp som følge av den nye organiseringsformen, føle seg fritatt for utfordringen med å vise elevene hvordan alle fagene henger sammen i en større helhet. Også dette gjenstår å se.

Beslutningen om å konsentrere tilbudet om klassisk musikk ble tatt allerede i den første idéfasen, før det systematiske forarbeidet ble satt i gang. Denne beslutningen er i utgangspunktet problematisk, med tanke på muligheten for å realisere helheten i K06 faget. Det er grunn til å merke seg at denne ideen tilsynelatende ble akseptert uten motforestillinger på politisk overordnet nivå hos den myndigheten som har ansvar for å ivareta helheten i Grunnskolen og enkeltfagene slik de er beskrevet i Kunnskapsløftets læreplan. Når Majorstuen skole og samarbeidspartnerne nå arbeider med høy bevissthet om denne utfordringen, viser det refleksjon og ansvarsvilje på et høyere nivå, noe som kan bidra til å sikre musikktilbudet mot denne typen kritikk i framtiden.

Den store utfordringen ledelsen og lærerne møter, er å realisere disse K06-fagets prioriteringer og perspektiver i den daglige undervisningen. Det gjelder ikke minst aktivitetsformene dans og komposisjon. Den internasjonale forskningen på læreplaner og læreplanimplementering er svært tydelig på at det krever en ledelse som er overbevist om verdien i det som skal implementeres (Johansen, 2003, 2004) og en felles, grunnleggende forståelse som er godt forankret hos dem som skal omsette prioriteringene i praktisk undervisning. I Musikk på Majorstuen sitt tilfelle forutsettes det overbevisning om verdien og forståelse av helheten i musikkfaget og vilje til å møte den utfordringen det innebærer å ivareta den helheten, særlig når fagets innhold er lagt om og ansvaret fordelt på undervisningen i flere, ulike musikktimer.

Ved framtidige vurderinger og justeringer av organiseringsmodellen kan det være tjenlig å vurdere flere ulike modeller før man tar beslutningen. Det kan være snakk om å vurdere fagdelte, fådelte eller integrerte modeller opp mot hverandre, eventuelt også med et sideblikk på hvordan talentutdanning i musikk er organisert i andre land (se for eksempel Witham, 1991).

### Oslo musikk- og kulturskole

En drøfting, avklaring og presisering av OMKs plass og rolle tidlig i planleggingsperioden, kunne ha bidratt til en bedre og mer oversiktlig organisatorisk plattform. En slik avklaring kunne ha vært fruktbar med tanke på den videre utviklingen av tilbudet, særlig fordi OMK var Utdanningsetatens egen faginstans og i tillegg hadde erfaring fra andre talentsatsinger. Initiativet fra Majorstuen skole til å invitere OKM med i samarbeidet, var derfor svært positivt. Det at BDM etter et møte med UDE i oktober 2013, besluttet å utlyse alle stillinger som instrumentallærer ved Musikk på Majorstuen som faste stillinger ved BDM, noe som kom uforberedt på både Utdanningsetaten, OMK og tilbudets referansegruppe, kunne ha vært løst annerledes. I 2015 ble imidlertid spørsmålet om instrumentalundervisningen endelig avklart, med konkurranseutsettingen og den inngåtte avtalen med Barratt Due musikkensitutt.

## Lærerressurser, utstyr og romforhold

Lærerressurser, utstyr og romforhold utgjør sentrale deler av tilbudets rammefaktorer. Didaktisk teori (se f.eks. Hanken og Johansen, 2013) peker på at rammefaktorer kan styre og begrense så vel som gi muligheter for undervisning og læring. Videre peker didaktiske modeller på hvordan rammefaktorer står i et gjensidig forhold til andre sider ved utdanningen, som for eksempel innhold og undervisningsmetode. Dette viste seg tydelig i Musikk på Majorstuen.

### Lærerressurser

Organiseringsmodellen med stor fagmengde og lavt timetall i enkeltfag utløste et behov for mange deltidslærere, nødvendigvis i små stillinger. Dette var særlig merkbart i de første årene da elevkullene var små, men reiste også utfordringer etter hvert som tilbudet ble videre utbygd. Etter hvert som økt elevtall muliggjorde større stillinger, fikk deltidslærere som hadde en annen, fast stilling ved siden av, et nytt problem. For å kunne øke stillingsprosenten sin ved Musikk på Majorstuen, måtte de eventuelt redusere den tilsvarende prosenten i den andre, faste stillingen. Lærersituasjonen ble ytterligere komplisert ved at en fagspesifikk utfordring kom i tillegg: Instrumentallærere på høyt nivå har også ofte en utøvende karriere. Den forutsetter tid til øving og konsert- og turnevirksomhet. Det gjør at de ikke kan øke stillingsprosenten sin vesentlig eller gå inn i en fulltidsstilling. En fjerde utfordring for lærersituasjonen er faren for at kvaliteten i deler av tilbudet blir for personavhengig. Ledelsen ved Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt synes å ha vært oppmerksomme på disse utfordringene, og å håndtere dem løpende på måter som har vært vellykket.

### Utstyr og romforhold

Musikkundervisning stiller helt spesielle krav til utstyr og romforhold. Høye krav til lydisolering er en selvfølge. Organiseringsmodellen ved Musikk på Majorstuen, med en konservatoriestruktur integrert i grunnskolestrukturen, stiller videre krav til romstørrelsen. Det er behov for rom som er egnet for alt fra enkeltundervisning, via kammermusikk til orkester. På utstyrssiden forutsetter tilbudets klassiske profil at tilgangen og kvaliteten på klaver er god, inkludert vedlikehold og stemming. Denne tilgangen og kvaliteten får direkte konsekvenser for den daglige undervisningen og læringen på sentrale innholdsområder som kammermusikk, interpreta-

sjon med akkompagnement, gehørtrening og kammermusikk, i tillegg til, for eksempel, intonasjon på blåse- og strykeinstrumenter.

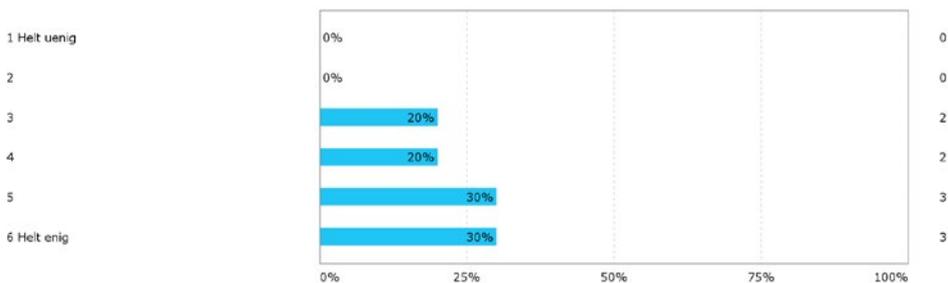
De mulighetene og begrensningene for undervisning og læring som utstyr og romforhold utgjorde ved Musikk på Majorstuen, var spesielle i store deler av den perioden tilbudet var under utbygging. For det første måtte skolen flytte til midlertidige lokaler på Hovseter og Skøyen i den perioden bygningsmassen på Majorstua ble rehabilitert. Å håndtere en slik situasjon der alt er midlertidig over en periode på flere år, samtidig som et helt nytt utdanningstilbud skal iverksettes og gradvis bygges videre ut, innebærer helt spesielle utfordringer. Den arbeidsinnsatsen som ble utvist fra så vel ledelsen som lærerne i denne perioden, kan ikke berømmes nok. Her kom virkelig den profesjonaliteten jeg også har beskrevet andre steder, til syne.

Forventningene til den renoverte bygningsmassen på Majorstua var høye, men likevel realistiske, og allerede før tilbakeflyttingen ble det forutsett enkelte utfordringer. Disse var knyttet til hvor egnet undervisningsrommene ville være for musikkundervisning og hvordan de enkelte rommenes størrelse ville muliggjøre og begrense gruppeaktivitet som for eksempel kammermusikk. En av informantene uttrykte ønskene sine slik:

Flere instrumenter og rom, god sal med godt flygel. Tilgjengelighet til instrumentene og salen. Lærere og klassestyrere på skolen som ideelt har musikkutdanning eller i det minste forståelse for musikk. Det er mye bra som skjer og jeg ønsker at dette skal utvikles.

I spørreskjemaundersøkelsen ble avgangselevne spurt om de var enige eller ikke i at utstyr og romforhold var blitt bedre.

*AVG: Utstyr og romforhold er bedre på den nye Majorstuen skole enn de var på Hovseter*



Som vi ser, valgte 80 % de tre svaralternativene som uttrykker størst enighet med utsagnet.

Avgangselevne ble også invitert til å skrive fritekstkommentarer om erfaringene med utstyr og romforhold etter nyinnflyttingen på Majorstua. Selv om fritekstkommentarer igjen ikke sier noe om hele gruppens synspunkter, viste disse kommentarene å samle seg om ett tema. Det er et tema som også har vært berørt andre steder og av andre grupper gjennom hele evalueringsstudien i en så stor grad at det framtrer som gjennomgående. Det gjelder øving.

AVG: Andre kommentarer til samlokaliseringen<sup>12</sup>, utstyr og romforhold?

- Helt håpløst at øverom ikke kunne brukes av (musikk)elever i friminutter eller etter skoletid uten en voksen til stede. Det satt lærere i gangene som skulle passe på at ingen gikk inn på øverommene. Tragisk.
- Det var mye styr for å få tilgang til øverom: Lærer med nøkkel måtte stort sett letes etter.
- Låste øverom for engasjerte musikkelever er tullball! [...]. Dobbeltmoralsk å ønske at alle skal få øvd mye når tilgangen på rom er såpass vanskelig.
- Øverommene var ofte stengt, så man fikk ikke øvd når man ville eller kunne øve. Det er veldig teit ettersom øverommene er til for å kunne øve i dem.

En fritekstkommentar fra en av de foresatte berører også dette temaet:

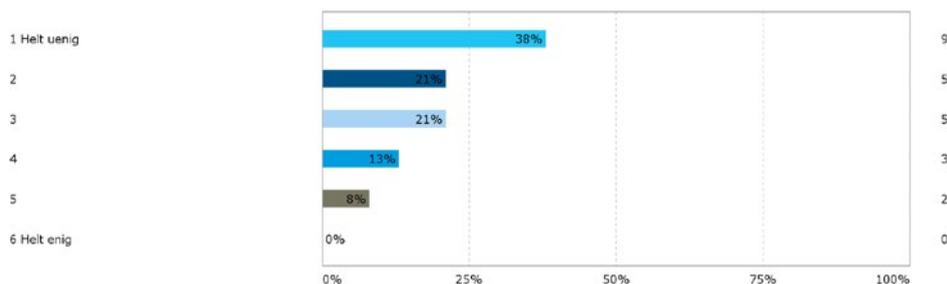
- Ikke optimal læringsprosess når musikkelevne ikke har tilgang til øvingsrom på skolen.

Lærerne og ledelsen ble spurt om å vurdere situasjonen på den nye Majorstuen skole for de mest plasskrevende fagene.

---

<sup>12</sup> Skolens virksomhet hadde vært fordelt på to steder, Skøyen og Hovseter. Nyinnflyttingen på Majorstua innebar at man ble samlokalisert på nytt.

L/L: Romsituasjonen på den «nye» Majorstuen skole tilfredsstillter rombehovet til de mest plasskrevende fagene.



Som det framgår, valgte 80 % av respondentene de tre svaralternativene som klart uttrykker at de var uenige i at romsituasjonen tilfredsstillter dette behovet.

Også lærerne og ledelsen ble invitert til å skrive fritekstkommentarer om utstyr og romforhold etter samlokaliseringen på den nye Majorstuen skole.

L/L: Andre kommentarer til samlokaliseringen, utstyr og romforhold?

- Med et så stort elevopptak som Osloskolen har, er Majorstuen skole allerede for liten. Musikk på Majorstuen krever stor plass og forskyver den øvrige musikkundervisningen til klasserom og trappeopp ganger når elevene skal gruppedeles.
- For liten plass til orkester.
- Mangler gode pianoer til kor og biinstrument.
- Svært dårlig lydisolasjon på musikkrommene.
- Det trengs flere øverom og en konsertsal, samt flere instrumenter og utstyr.
- Romsituasjonen er kritisk, det mangler rom for kammermusikkundervisning, samspill og egen øving.

Ledelsen ved Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt arbeidet kontinuerlig med å finne midlertidige så vel som mer permanente, langsiktige løsninger på denne situasjonen. Dette arbeidet pågår fortsatt, og er godt forankret i tilbudets arbeidsgruppe. Oslo musikk- og kulturskole stiller sine lokaler og instrumenter ved skolen til disposisjon, og står for pianostemming. I tillegg stiller også Barratt Due musikk institutt lokaler til disposisjon.

Det er vanskelig å få gjennomslag for at høy utdanningskvalitet i opplæringstilbud for elever med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk, forutsetter bestemte rammevilkår når det gjelder undervisningsrom, øverom og utstyr. En ytterligere forutsetning er høy kompetanse hos de lederne og lærerne som skal realisere de mulighetene som følger av slike gjennomslag. Det er vanskelig å se at den siste forutsetningen kan innfris bedre enn ved Musikk på Majorstuen.

## Kapittel 4

# Rekruttering og opptak

Allerede fra tidlig i planleggingsperioden fikk arbeidet med rekruttering og opptak betydelig oppmerksomhet blant alle de involverte partene i tilbudet.. Et systematisk og gjennomtenkt arbeid på dette området er helt avgjørende for utviklingen av tilbudet, også på alle de andre områdene som denne rapporten omfatter. I dette kapittelet går jeg først inn på rekruttering, informasjonskanaler og målgrupper. Deretter følger spørsmålet om hvorfor søkerne søkte opptak. Så følger et avsnitt om opptaksprøven, før jeg til slutt tar for meg resultatene av den ved å anlegge et demografisk perspektiv på hvem som faktisk kom inn, og altså går på tilbudet.

## Rekruttering

Rekrutteringsarbeidet har støtt på ulike utfordringer og blitt gjennomført med flere virkemidler. I dette avsnittet tar jeg først opp spørsmålet om informasjonskanaler og målgruppe. Deretter går jeg inn på hvilke rekrutteringsfiltre som kan ha vært virksomme.

### Informasjonskanaler og målgruppe

I forbindelse med iverksettelsen av tilbudet høsten 2011, ble det ansatt en egen informasjonskonsulent som videreutviklet nettsiden og i tillegg utarbeidet annen informasjon om tilbudet. Det ble blant annet laget egne infokort og en folder, og utarbeidet en detaljert informasjonsstrategi. Der omtales blant annet nettsiden og bruken av den, postkort til utdeling i musikkmiljøet, ranselpost på Majorstuen skole og informasjon i media i form av annonse og kinoplakat. Det ble også planlagt en åpen kveld.

Disse informasjonskanalene synes å ha fungert godt overfor deler av opplærings-tilbudets målgruppe, ikke minst gjennom det arbeidet med å spre informasjon som ble gjort av Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole, i tillegg til Majorstuen skole selv. Opptaket var særlig vellykket når det gjaldt elevenes utøvende

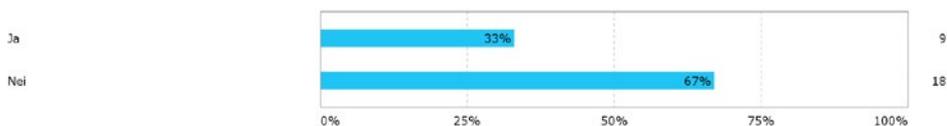
nivå. Utfordringen gjaldt besetningsbredden. Mens arbeidsgruppen i et notat fra 29.11.2011 (Arbeidsgruppen, 2011) spesifiserte at søkere som spiller klaver, fiolin, bratsj, cello, kontrabass, fløyte, obo, klarinett, fagott, waldhorn, trompet, trombone og tuba kan søke, var elevkullet dominert av elever som spilte fiolin og bratsj. I den sammenheng skriver arbeidsgruppen (2011):

Erfaringene fra første inntak viste at informasjon til kor- og korpsmedlemmer ikke nådde ut. Korpsene i nærområdet må kontaktes direkte og få ekstra oppmerksomhet for å rekruttere blåsere, eventuelt slagverkere. Det er også viktig å kontakte cellolærerne for å få inn celloer til neste år. Det blir viktig å gjøre tilbudet attraktivt for å rekruttere 8. og 9. trinns elever.

I det samme notatet (Arbeidsgruppen, 2011) framgår det at skolen vil lage en opptrappingsplan for informasjonsarbeidet med tanke på rekrutteringen til skoleåret 2012–13. I referatet fra arbeidsgruppemøtet 19.1.2012 (Arbeidsgruppen, 2012a) beskrives ansvarsfordelingen og behovet for videreføring og oppdatering av det eksisterende informasjonsmaterialet. Rekruttering på blåsersiden nevnes spesielt. Dette følges opp videre på arbeidsgruppens møte 29.3.2012. Her framkommer det i referatet (Arbeidsgruppen, 2012b) at Barratt Due musikk institutt har kontaktet elever knyttet til Norges Musikkorpsforbund og De unges orkesterforbund via epost, og at Oslo musikk- og kulturskole har tatt ansvar for å kontakte elever tilknyttet Oslo musikkråd og Norges korforbund.

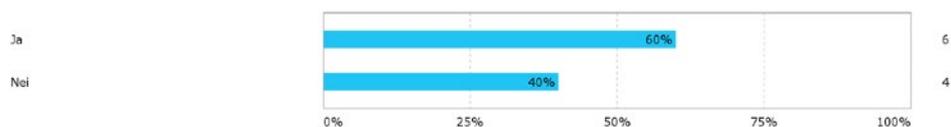
Til tross for dette systematiske arbeidet med å definere og følge opp informasjonskanaler, svarte et flertall av lærerne og ledelsen i spørreundersøkelsen våren 2015 at de hadde inntrykk av at informasjonen ikke nådde fram til alle målgruppene.

*L/L: Har du inntrykk av at informasjonen om tilbudet når fram til alle aktuelle målgrupper?*



Avgangselevene våren 2015 hadde derimot et bedre inntrykk.

*AVG: Har du inntrykk av at informasjonen om tilbudet når fram til alle aktuelle målgrupper?*



Lav svarprosent, særlig blant avgangselevne, gjør imidlertid tallene usikre, selv om resultatet kan antyde en viss forskjell mellom de to gruppernes oppfatninger. Det kan ikke utelukkes at denne forskjellen skyldes de to gruppernes ulike referanser, elevene til sine medelever og lærerne og ledelsen til erfaringer fra opptaksprøver og slike målgruppediskusjoner som er beskrevet ovenfor.

På spørsmål om hvilke målgrupper informasjonen eventuelt bør komme bedre fram til, svarer lærerne og ledelsen at det først og fremst, og i prioritert rekkefølge, gjelder (1) korps, (2) privatpraktiserende instrumental- og vokalpedagoger, (3) kulturskoler utenom Oslo musikk- og kulturskole, og (4) strykeorkestre og kor. Andre grupper som blir trukket fram av lærerne og ledelsen i fritekstkommentarer<sup>13</sup>, er utdanningsinstitusjoner i musikk som har studenter som underviser potensielle søkere, og familier med barn i aktuell alder. Dette kan skje direkte via epost eller via læringsplattformer i grunnskolen som 'Its learning' og 'Fronter'. Dette støttes i stor grad i avgangselevnes fritekstkommentarer, der de blant annet skriver at det er viktig å nå fram til alle barn i grunnskolen som spiller et instrument, også de som ikke er tilknyttet Barratt Due musikk institutt eller liknende opplæringsinstitusjoner:

... for meg var det bare et lykketreff at jeg fikk vite om tilbudet.

I tillegg nevner avgangselevne spesielt elever som skal begynne i 8. klasse, fordi de fleste da skifter skole uansett.

### *Faktiske informasjonskanaler*

Diskusjonen om målgrupper og informasjonskanaler gjorde det aktuelt å benytte den anledningen som spørreundersøkelsen ga til å undersøke i hvilke informasjonskanaler søkerne faktisk hadde funnet informasjonen. Både avgangselevne og de

<sup>13</sup> En fritekstkommentar beskriver synspunktet til *en* respondent. Det er ikke mulig å si om den er representativ for gruppen som helhet.

foresatte fikk dette spørsmålet, i form av avkryssingsmuligheter så vel som fritekstkommentarer. Svarene viste at de kanalene som var blitt prioritert allerede i 2011 fremdeles fungerte, men at betydelig flere kanaler også ble brukt.

De avkryssingsmulighetene respondentene fikk velge mellom, var «fra ansatte på Majorstuen skole, fra lærere på Barratt Due musikk-institutt, fra lærere på Oslo musikk- og kulturskole, fra elevens lærer på en annen kulturskole, fra elevens lærer på en annen skole, fra elevens privatlærer, fra Majorstuen skoles hjemmeside, fra andre nettsteder, fra foresatte og elever på tilbudet» og «på annen måte».

Forskjellene mellom de foresatte og avgangselevne var små, noe som gir et forholdsvis entydig bilde. Samlet sett synes det som om lærerne på Barratt Due musikk-institutt hadde vært en viktig kanal (vist til av 29 % av de foresatte og 20 % av avgangselevne). De foresatte rangerte «på en annen måte» som nr. 2 (21 %), og «lærere ved Oslo musikk- og kulturskole» som nr. 3 (18 %). Avgangselevne på sin side likestilte «ansatte på Majorstuen skole» (20 %) og «elever på tilbudet eller deres foresatte» (20 %) med «lærere på Barratt Due musikk-institutt».

I begge gruppene ble de som krysset av for «på en annen måte» bedt om å beskrive denne eller disse i en fritekstkommentar. Her svarte bare én avgangselev. Denne eleven hadde fått informasjon fra sine foresatte.

De foresatte, derimot, nevnte langt flere andre kanaler (nummerert fra 1 til 16<sup>14</sup>):

1. Media.
2. Politikere.
3. Infohefte på Barratt Due.
4. En venn som mente dette burde være noe for vår sønn. Deretter Majorstuen skoles nettside og informasjonsmøte.
5. Dirigenten (OMK-ansatt) i orkesteret til eleven.
6. Gjennom en bekjent.
7. E-post til alle som gikk på Oslo musikk- og kulturskole.
8. En artikkel.
9. Utdanningsetaten.
10. Googlesøk etter musikkundervisning.

---

14 Nummereringen er ikke en rangering.

11. En venn som hadde lest det i en avis, tror det var i VG. Så tok vi kontakt med Majorstuen skole.
12. En av lærerne på tilbudet fortalte oss det under en konsert på Oslo musikk- og kulturskole.
13. Eleven hadde funnet informasjon selv.
14. Skolekorpset.
15. En nabo.
16. Medkorister i Den norske operas barnekor.

Selv om dette er fritekstkommentarer, peker oversikten likevel på noen tendenser det er mulig å tematisere og forfølge i det videre rekrutteringsarbeidet, og også i senere undersøkelser av Musikk på Majorstuen så vel som av andre, liknende opplæringstilbud. For det første peker utsagn 4, 6, 11 og 15 på at uformelle informasjonskanaler kan ha vært virksomme. For det andre indikerer utsagn 1,10 og 11 at media kan spille en rolle, noe som bekrefter den bevisstheten om media som kom fram allerede i arbeidsgruppens referater ovenfor (Arbeidsgruppen 2011, 2012a, b). Dette inkluderer også elektroniske media, som påpekt i utsagn nr. 10. En tredje kategori utgjøres av informasjonskanaler med utgangspunkt i musikklivet, og aktualiserer de utfordringene som ble diskutert og referert i Arbeidsgruppens referater allerede i 2010 og 2011.

Sammenlikner vi svarene om hvilke informasjonskanaler søkerne faktisk hadde brukt med arbeidsgruppens notat (Arbeidsgruppen, 2011) og respondentenes oppfatninger om hvilke målgrupper informasjonen bør komme bedre fram til, framstår de to siste som ganske treffsikre. Blant de faktisk brukte kanalene får kulturskoler utenom Oslo musikk- og kulturskole minimumsscore (1), og korps, kor og orkester nevnes hver bare i en av de foresattes fritekstkommentarer.

### *Konklusjon om informasjonskanaler*

Diskusjonen om målgrupper og informasjonskanaler viser tydelig at aktørene i Musikk på Majorstuen har høy bevissthet og vilje til å prioritere et systematisk arbeid med rekruttering, noe et tilbud som Musikk på Majorstuen er helt avhengig av.

Elevtallet og instrumentfordelingen pr. desember 2016 viser at rekrutteringsarbeidet på mange måter har vært vellykket så langt. Det er grunn til å peke på at det har vært gjennomført et systematisk informasjonsarbeid gjennom hele programmets

levetid, inkludert det å avdekke og tematisere videre utfordringer. De prioriterte informasjonskanalene synes å ha fungert godt overfor deler av opplæringstilbudets målgruppe. Andre deler av målgruppa, derimot, synes det å ha vært vanskeligere å nå fram til. Dette synes fortsatt å være en utfordring.

I det videre rekrutteringsarbeidet bør man satse på de kanalene som har vist seg viktigst, og samtidig øke satsingen på kanaler som ikke har vært utnyttet systematisk hittil. Her er det særlig to forhold som peker seg ut. Det ene gjelder å arbeide bevisst gjennom elektroniske media, slike som søkemotorer og sosiale media. Det andre gjelder mer tradisjonelle kanaler. Her kan det være nyttig å vurdere alternative måter å nå fram til for eksempel korps og kor på. Det kan være tjenlig å spørre den aktuelle målgruppa på forhånd om hvordan man best kan nå fram med informasjon og hvilke rekrutteringsfiltre som kan være virksomme, før man iverksetter selve informasjonsarbeidet.

### Rekrutteringsfiltre

Sammenlikningen mellom de informasjonskanalene som var i bruk og oppfatningene om hvem informasjonen bør nå bedre fram til, reiser også spørsmål om en tredje dimensjon i rekrutteringsarbeidet. Det gjelder hvor godt en enkelt kanal virker, eller hva det er ved en informasjonskanal som kan fremme eller hemme rekruttering. Det handler ikke minst om måten informasjonen blir mottatt på og bearbeidet av dem den når fram til. For å illustrere dette, tar jeg i bruk begrepet rekrutteringsfilter. Et rekrutteringsfilter forstås altså som en faktor som både kan fremme og hemme rekrutteringen. Da informasjonen fra observasjon, intervju og spørreskjemaundersøkelsen ble sett i sammenheng, avtegnet det seg særlig 5 potensielle rekrutteringsfiltre. Disse var knyttet til forestillinger om utøvende nivå, elitisme og talent, opptaksprøve, kostnader og rekrutteringsresultat. Slike forestillinger fantes hos søkerens lærere, tilbudets lærere og ledere, foresatte og de potensielle søkerne selv.

#### *Rekrutteringsfilter: Søkerens nåværende lærer*

De fleste søkerne til Musikk på Majorstuen har arbeidet i mange år med instrumentet sitt hos en dedikert lærer, før de søker opptak. Denne læreren synes ofte å spille en avgjørende rolle for elevens og de foresattes avgjørelse om å søke eller ikke. I mange tilfeller kan instrumentallæreren også være viktig for å formidle informa-

sjon om tilbudet, eventuelt «sile» ut hvem denne informasjonen skal nå fram til. En av informantene sa det slik:

[Rekruttering] handler om mange ting. Tilbudet skal bli kjent, men det skal også nå frem til barnet og det er en del stoppunkter underveis der. Hvis vi sender brosjyrer litt sånn åpent ut, så kan det hende at lærere får høre om det, men det er ikke sikkert at deres elever får høre om det. Og jeg tenker at potensielt så burde alle barn i området kjenne til det [...]. Det jeg tror kanskje skjer, er at læreren tenker at «den ungen øver ikke, så den gir jeg ikke brosjyren til» [...] Eller «den ungen er så god, så den vil jeg ikke miste», og derfor får ikke den eleven brosjyren.  
(intervju).

### *Rekrutteringsfilter: Forestillinger om elitisme og talent*

Dokumentstudien, ikke minst gjennomgangen av protokollene og andre dokumenter fra møtene i arbeidsgruppen, viser at bruken av ord som 'elite' og 'talent' har avtatt i løpet av perioden 2010–2016. Det støttes også i intervjuundersøkelsen:

I begynnelsen [...] gikk det både på eliteskole og talentutvikling [...]  
(intervju).

Også ordet 'talent' har blitt brukt mindre og mindre, selv om Musikk på Majorstuen er omtalt som talenttilbud i Oslo kommunes budsjett dokumenter, og også som talent-satsing. Talent brukes heller ikke i navnet Musikk på Majorstuen, og det forekommer bare 2 ganger på tilbudets hjemmeside.

Ord som elite og talent kan ha positive konnotasjoner for noen og negative for andre, og det er ikke undersøkt hvordan informantene i denne studien forholdt seg til dem. Likevel ble dette saksforholdet trukket fram i intervjuene som et mulig diskusjonstema om rekrutteringen:

Samme hvordan man vrir og vrenger på det, så vil man få en liten touch av elitisme i opplegget. Det er det nok mange som kjenner på.  
(intervju).

For foresatte og elever som vurderer å søke seg inn på tilbudet, og som har negative assosiasjoner med 'elite' og 'talent', vil signaler om elitisme og talent, selv om de er

uuttalte, kunne føre til at man lar det være. For andre, som har positive assosiasjoner til et eller begge av disse begrepene, vil det kunne øke motivasjonen for å søke.

Problemet i en slik sammenheng er at et ønske om å gi god og grundig informasjon om tilbudet kan komme i konflikt med ønsket om bred rekruttering. Det kan være tjenlig å undersøke nærmere om bruken av ordet «talent» på tilbudets hjemmeside sammen med informasjonen om opptaksprøve, fører til at potensielle søkere avstår. Dersom problemet viser seg å være reelt, er det behov for en grundig diskusjon av dette saksområdet.

### *Rekrutteringsfilter: Forestillinger om prøvespill*

Forestillinger om 'elite' og 'talent' kan forstås som en del av et større kompleks, der for eksempel utsikten til å måtte framstille seg til prøvespill, slik det annonseres på tilbudets hjemmeside, kan holde potensielle søkere fra å søke. Motsatt vil det å skulle framstille seg til prøvespill virke positivt for andre søkere og deres foresatte.

### *Rekrutteringsfilter: Kostnader*

Musikk på Majorstuen kan forstås som et demokratisk tilbud fordi det er en del av den offentlige skolen og derved gratis. Det ble imidlertid påpekt i intervjuene at det som kan kalles 'inngangsbilletten', er kostbar. Særlig strykerne og pianistene har tradisjon for å øve mye veldig tidlig, og skal man få elevplass, forutsetter det et nivå på opptaksprøven som er uoppnåelig uten timer med en privatlærer fra svært ung alder. Dette kan knapt oppnås med bare vanlig kulturskoleplass, ble det hevdet. Ofte forutsetter det at de foresatte har råd til å betale for flere års privatundervisning. Når mulighetene for å komme inn på musikktilbudet slik kan synes udemokratisk fordelt, da er det nødvendig å vurdere om noe kan gjøres, hevdet en informant. Dette ble knyttet til et forslag om å begynne å rekruttere elever fra 1. til 4. trinn ...

[...] eller kanskje til og med før, og så få et spilletilbud hvis de vil se om de har lyst til det, og så kan de velge prøvespilling når de kommer i femte. Da har det å velge eller å velge bort ikke noe med lommeboka eller de foresattes økonomiske motivasjon å gjøre. Jeg tror vi må dit for å få tak i alle talentene (intervju).

### *Rekrutteringsfilter: Forventninger om rekrutteringsresultat*

Ulike aktører kan ha ulike forventninger til prosessene i rekrutteringsarbeidet, så vel som til kvalifikasjonene hos de elevene som til slutt blir tatt opp. Slike forventninger kan tenkes å variere mellom de involverte på leder- så vel som lærernivå. Videre kan det også tenkes å variere mellom de to involverte kunnskapskulturene (se kapittel 2), forankret i henholdsvis grunnskoletradisjonen og konservatorietradisjonen. Med disse ulike utgangspunktene er det ikke urimelig at forventningene til både prosessene og resultatene av rekrutteringsarbeidet kan vise stor variasjon.

Det kan for eksempel tenkes at det i prosessene fram til selve opptaksprøven, legges vekt på å få tak i et størst mulig antall søkere med stor spredning. Da vil et stort antall søkere med stor spredning oppfattes som et godt resultat. I den påfølgende opptaksprosessen vil et ønske om å ta opp mange, for eksempel med tanke på å fylle årets kvote eller å få en god instrumentfordeling, kunne komme i konflikt med kravet til nivå. Et godt resultat av opptaket vil derfor for noen kunne bety at tilstrekkelig mange ble tatt opp. For andre vil et tilstrekkelig antall ikke nødvendigvis være et godt resultat, hvis det fører til et lavere gjennomsnittsnivå enn ønsket. Særlig vil det være tilfelle hvis hensynet til instrumentfordeling fører til at søkere på et instrument kommer inn med et lavere nivå enn søkere på et annet instrument. Idealet er at forventninger om høyt antall, stor bredde i instrumenter og høyt utøvende nivå forenes i det kullet som blir tatt opp. Imidlertid er det også mulig at alle disse hensynene kan komme i konflikt, etter hvert som informasjonen om tilbudet når fram til flere av de ønskede målgruppene. Slik det har vært fram til opptaket våren 2015, har de faktiske informasjonskanalene styrt søkningen på en måte som har gjort denne typen konflikter forholdsvis små.

### *Konklusjon om rekrutteringsfiltere*

I det videre rekrutteringsarbeidet kan det være tjenlig å ta utgangspunkt i en økt bevissthet om rekrutteringsfiltere. Man kan ta for seg en og en informasjonskanal og kartlegge hvilke rekrutteringsfiltere som kan være virksomme, i tillegg til filtere som kan være virksomme uansett informasjonskanal. Å takle de dilemmaene som rekrutteringsfiltere ofte har innebygd, er en særlig utfordring.

## Hvorfor søke opptak?

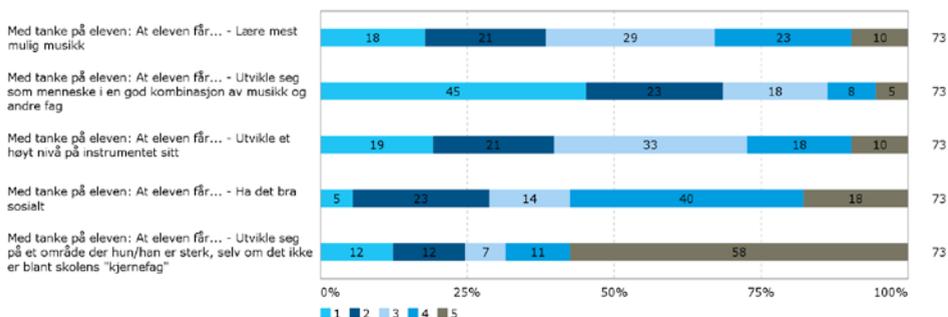
Ovenfor har framstillingen dreid seg om tilbudets målgrupper, hvilke informasjonskanaler som ble brukt, og om faktorer som kan hemme og fremme rekruttering. I dette avsnittet skal jeg gå nærmere inn på årsakene til at de foresatte ønsker sine barn og ungdommer inn på tilbudet. Hva var grunnen til at de valgte å søke om opptak?

Dette spørsmålet ble tatt oppi spørreundersøkelsen til de foresatte. Utgangsspørsmålet var «Hvorfor valgte du eller dere å la eleven søke seg til Musikk på Majorstuen?», og hovedkategoriene for svar var «med tanke på eleven» og «med tanke på familien». I tillegg ble de invitert til å skrive fritekstkommentarer. Undersøkelsen rettet seg bare mot foresatte til de elevene som kom inn, ikke til foresatte til søkere som fikk nei.

### Med tanke på eleven

Her skulle respondentene rangere fem ulike, mulige årsaker fra viktigst til minst viktig. Alternativene var at eleven fikk lære mest mulig musikk, utvikle seg som menneske i en god kombinasjon av musikk og andre fag, utvikle et høyt nivå på instrumentet sitt, ha det bra sosialt, og utvikle seg på et område der hun eller han var sterk, selv om det ikke var blant skolens «kjernefag».

Svarene fordelte seg slik:



1=viktigst, 5=minst viktig

Slår vi sammen prosenttallene for prioritet 1 og 2 for hvert svaralternativ, får vi en rangert oversikt over hvilke hensyn som ble vurdert som viktigst:

1. At eleven får utvikle seg som menneske i en god kombinasjon av musikk og andre fag (68).
2. At eleven får utvikle et høyt nivå på instrumentet sitt (40).
3. At eleven får lære mest mulig musikk (39).
4. At eleven får ha det bra sosialt (28).
5. At eleven får utvikle seg på et område der hun eller han er sterk, selv om det ikke er blant skolens «kjernefag» (25<sup>15</sup>).

Ser vi nærmere på hvilke hensyn som ble vurdert som *minst* viktige, vurderte 58 % «at eleven får utvikle seg på et område der hun eller han er faglig sterk, selv om det ikke er blant skolens «kjernefag» som minst viktig.

Som det framgår, legger de fleste respondentene vekt på et helhetsperspektiv der musikk inngår sammen med menneskelig utvikling og andre fag. En av fritekstkommentarene synes å uttrykke det samme:

- Vi er først og fremst opptatt av at barnet vårt skal trives og ha det bra på skolen og med seg selv, ha gode venner og få utviklet seg innenfor de områdene hun ønsker og (tydeligvis) har et talent. Vi opplever at Majorstuen har vært helt fantastisk i så måte!

Sammenlikner vi med andre talentprogram, er ikke denne høye prioriteringen av menneskelig utvikling uvanlig. Den er for eksempel det eksplisitte grunnlaget for det verdensomspennende Suzukikonseptet (se f.eks. Hanken og Johansen, 2013). Den er også i tråd med Dai og Schader (2001, se kapittel 1) som konkluderte med at «while researchers and educators tend to focus on talent development as a deliberate, focused process leading to expertise in a selected field, parents may recognize the benefits of broader agendas» (s. 26).

Utgangspunktet for de foresattes prioriteringer kan også ha forbindelser med deres demografiske bakgrunn, noe jeg også kommer tilbake til nedenfor. Flertallet av de foresatte har høyt utdanningsnivå (master- eller doktorgrad), men ikke innenfor musikk- og kunstrelaterte fagområder. Tilsvarende har bare få av de foresatte musikk- eller kunstrelaterte yrker.

---

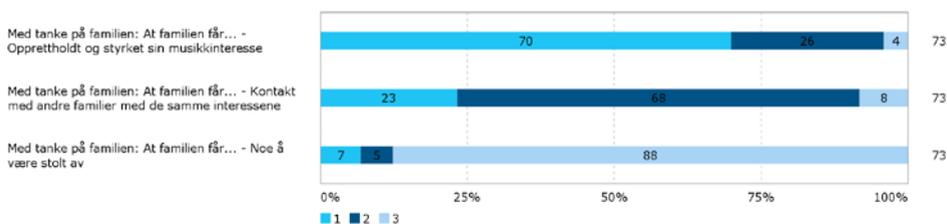
15 Justert pga. desimaler i grunndata

Trekker vi inn «at eleven får utvikle et høyt nivå på instrumentet sitt», som ble rangert som nr. 2 ovenfor, og i tillegg og svar i kapittel 5 om at hovedinstrument oppfattes som det viktigste faget, kan det virke som om høyt nivå på hovedinstrument forstås som den viktigste måten å oppnå en slik helhet på. Elevenes menneskelige utvikling foregår da i samspillet mellom musikk og andre fag.

### Med tanke på familien

Forsknings- og faglitteraturen om talent og talentutvikling i musikk legger vekt på de foresattes støtte og medvirkning, som beskrevet i kapittel 1. Slik støtte og medvirkning krever ofte betydelig innsats. De foresatte «have taken pain to give their child opportunities and encouragement to gain musical skills», rapporterte Howe og Sloboda (1991, s. 4). De foresatte til elevene i Musikk på Majorstuen har allerede på forhånd gjort en betydelig innsats for at barna deres skulle oppnå det utøvende nivået som kreves for opptak. De ble derfor antatt å kunne forutse og vurdere den innsatsen som kreves, oppmot fordeler eller verdier ved å ha barna sine der. Hofvander Trulsson (2010, se kapittel 1) fant tydelige prioriteringer av verdier for familien i sin studie, knyttet til sosial status. Siden denne studien gjaldt den svenske *kulturskolan* og en demografisk avgrenset foreldregruppe, ble det ikke aktuelt å stille spørsmål om et så spesifikt tema som sosial status i evalueringsstudien. Likevel var det interessant å spørre de foresatte om det var tanker om at deltakelsen også kunne komme familien til gode blant årsakene til at de lot barna søke.

Respondentene ble bedt om å rangere 3 ulike, mulige årsaker fra viktigst til minst viktig. Alternativene var at familien får *oppretholdt og styrket sin musikkinteresse*, *kontakt med andre familier med de samme interessene* og *noe å være stolt av*.



Som det framgår, var det betydelig forskjell mellom hvordan de ulike alternativene ble rangert. Mens 70 % satte «at familien får oppretholdt og styrket sin musikkinteresse» høyest, ble de to neste alternativene plassert på 1. plass av henholdsvis 23 % (kontakt med andre familier) og 7 % (noe å være stolt av).

### *Andre familiehensyn (fritekstkommentar)*

Det ble imidlertid antatt at de hensynene til familien som lå bak ønsket om å søke opptak, kunne være vanskeligere å fange opp i forhåndsbestemte kategorier enn hensynene til eleven. De foresatte fikk derfor mulighet, i en fritekstkommentar, til å beskrive nærmere om andre hensyn hadde spilt inn. Respondentene brukte dette kommentarfeltet til også å gi andre innspill enn bare å liste opp mulige andre årsaker til å søke. Selv om innholdet i fritekstkommentarer ikke kan generaliseres, kan de likevel være faglig interessante og bidra til refleksjon på saksområdet. Det viste seg i høy grad å være tilfelle her.

En gruppe kommentarer rapporterte at hensynet til familien *ikke* hadde spilt inn:

- Familiens ev. mål og behov er ikke viktige i denne sammenhengen.
- De hensyn som er nevnt over, eller andre hensyn til familien har ingenting å si, vi er stolte over og grenseløst glade i barnet vårt uansett hvilke valg det gjør!

I denne gruppen fantes også kritikk av utgangspunktet for spørsmålene: forestillingen om at slike hensyn *kan* spille en rolle.:

- Det var kun hensyn til elevens ønsker og behov som var viktige for valget av Musikk på Majorstuen. De tre påstandene ovenfor stiller vi oss ikke bak.

En annen kommentar kaller spørsmålene om hensynet til familien tendensiøse. Dette grunngis ikke, men det kan tyde på at forsøkene på å utforme spørsmålene på måter som motvirket slike inntrykk hos respondentene, ikke var fullt ut vellykket. For eksempel ble det lagt stor vekt på å unngå å signalisere forforståelser som studien ikke la til grunn, slike som at foresatte søker barna sine inn for å oppnå sosial status.

En ytterligere gruppe kommentarer legger vekt på at når barnet får være i et godt sosialt og musikkfaglig miljø, har familien det bra, fordi familien får et barn som er mer fornøyd med tilværelsen.

- Når barnet har det bra, har familien det bra.

En siste gruppe kommentarer peker på at deltakelsen i musikktilbudet frigjør familietid., fordi spilletimene ligger i skoletiden.

- Å få innlemmet musikk- og instrumentalundervisningen i skoletiden har lettet familiens logistikk og frigjort tid på kveldene både for barnet og familien til andre aktiviteter – også for å få bedre tid til å øve.

### *Konklusjon om hvorfor søke opptak*

En hovedgrunn for å søke opptak syntes å være at eleven får utviklet seg som menneske, og at det å oppnå et høyt nivå på instrumentet forstås som viktig for denne utviklingen. Det er ikke nødvendigvis hensynet til familien som ligger bak avgjørelsen om å søke opptak, men når hensyn til familien oppgis, er det primært for at familien får opprettholdt og styrket sin musikkinteresse. Det ikke er dekning for en eventuell forestilling om at familien melder inn elevene for å styrke sin egen sosiale og kulturelle status, slik det kom fram i Hofvander Trulssons studie (2010), som beskrevet i kapittel 1.

## **Opptak**

I dette hovedavsnittet går jeg først inn på opptaksprøven, hva den besto i og hvordan den ble gjennomført. Deretter tar jeg opp elevenes, de foresattes og lærerne og ledelsens erfaringer og opplevelser i gjennomføringen av den. Til slutt går jeg inn på resultatet: Hvem ble tatt opp? Dette spørsmålet belyses i et demografisk perspektiv.

### Opptaksprøven

I et notat fra Arbeidsgruppen datert 29.11.2011, går det fram at elevene skal tas opp på grunnlag av 3 kriterier:

- Ferdigheter på eget instrument
- Musikalitet, rytmikk og gehør
- God konsentrasjon og motivasjon

og at

- Inntak skjer på grunnlag av en prøve. Prøven består i å fremføre 1–2 stykker på eget instrument på maks 5 min. til sammen

I notatet går det også fram at det i tilknytning til opptaksprøven «gjennomføres en samtale med elev og foresatte om motivasjon og egnethet» (Arbeidsgruppen, 2011).

Opptakskomiteen består av en fagjury med representanter for Barratt Due musikk-institutt, Oslo musikk- og kulturskole og et av de profesjonelle orkestrene i Oslo. Den vurderer de instrumentspesifikke og uttrykksmessige sidene av elevenes framføring. I tillegg deltar representanter for Majorstuen skole og Utdanningsetaten. Representanten for Majorstuen skole vurderer andre sider av eleven og de inntrykene som kommer fram i samtalen og intervjuet med eleven og de foresatte. Etter at prøvene er avsluttet, foretas det endelige opptaket i et avsluttende opptaksmøte på grunnlag av opptakskomiteens innstilling.

Opptaksprøven blir gjennomført slik:

- Eleven og de(n) foresatte blir mottatt på skolen.
- Eleven får tildelt oppvarmingsrom og varmer opp på instrumentet.
- Etter oppvarmingen blir eleven møtt av en lærer utenfor prøverommet for å slippe å stå og vente alene.
- Juryen ønsker velkommen og presenterer seg.
- Søkeren framfører repertoaret.
- Søkeren og de(n) foresatte intervjues.

Vurderingen av eleven skjer ved hjelp av et skjema med detaljerte kriterier. Det er utarbeidet ved Barratt Due musikk-institutt for programmet Unge talenter, og tilpasset Musikk på Majorstuen. For hvert kriterium settes det poeng etter en nøye utarbeidet, detaljert poengskala, også utarbeidet ved Barratt Due musikk-institutt. Dette utgjør grunnlaget for en endelig, samlet vurdering, der også informasjon fra intervjuet trekkes inn og helhetsinntrykket av eleven diskuteres.

En slik balansert bruk av vurderingsformer er også nødvendig for å ivareta forholdet mellom musikalsk fordypning og grunnskolens helhetlige oppdragermandat. Det kan derfor være behov for videre diskusjon av balansen mellom det detaljerte systemet med forhåndsbestemte kriterier og mer helhetlige, skjønnsmessige vurderinger, med tanke på videre utvikling av opptaksprosedyrene.

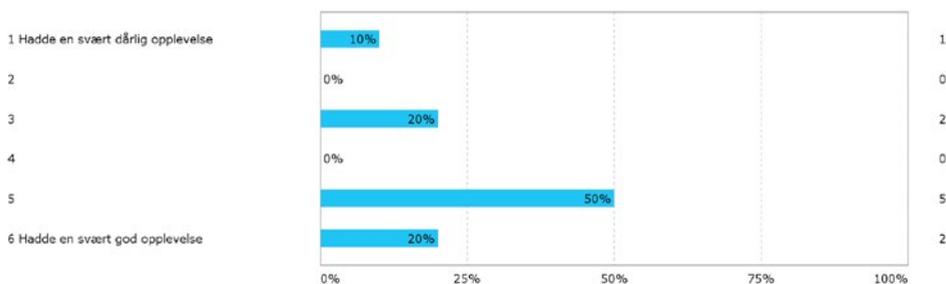
## Erfaringer fra opptaksprøvene

Informasjon om erfaringer med opptaksprøven ble innsamlet fra foresatte, lærere og ledelse og avgangselever. Dette gjaldt både opptaksprøven som helhet og erfaringene med de ulike delene som ble nevnt ovenfor.

### Opptaksprøven som helhet

Helhetsopplevelsen av opptaksprøven syntes å ha vært overveiende god. Blant avgangselevne krysset syv av ti av for 5 eller 6 på en skala fra 1 til 6, der 6 var «hadde en svært god opplevelse». Mange avgangselever tok imidlertid forbehold om at dette lå langt tilbake i tid.

#### AVG: Hvordan opplevde du opptaksprøven?

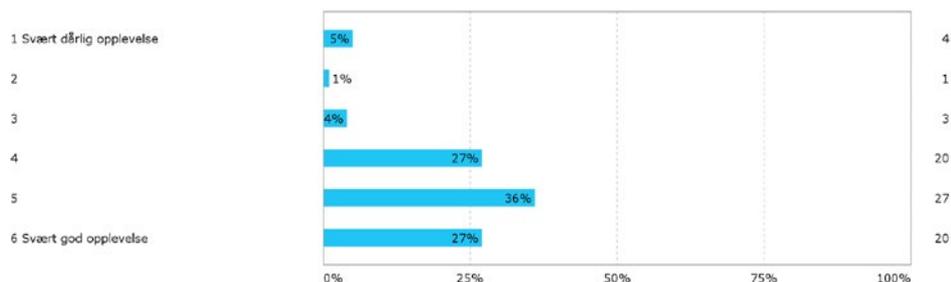


Likevel oppga 30 % at opplevelsen hadde vært mindre god, noe som også berøres i fritekstkommentarene. Bortsett fra en kommentar om at det hadde gått greit, kom det fram at:

- For mange personer i juryen gjorde opplevelsen skremmende, jeg ble veldig nervøs
- Jeg husker at det var en mann som satt i juryen som var veldig urolig. Han satt og beveget seg veldig mye mens jeg spilte, og han veltet flasken sin to ganger mens jeg spilte. Dette føler jeg stresset meg enda mer.
- Jeg var veldig nervøs og redd.

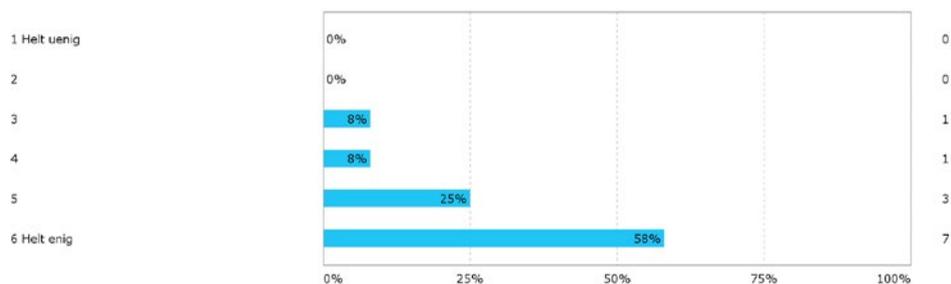
Blant de foresatte som var til stede på opptaksprøven syntes flere også at opplevelsen hadde vært gjennomgående god, markert med en konsentrasjon om svaralternativ 4, 5 og 6.

*FORES: Hvordan opplevde du eller dere opptaksprøven som helhet?*



Lærerne og ledelsen ble bedt om å ta stilling til en påstand om at prøven var godt egnet til å avgjøre hvem som skal inn. Også disse svarene peker i retning av gode erfaringer med prøven.

*L/L: Opptaksprøven er godt egnet til å avgjøre hvem som skal inn*

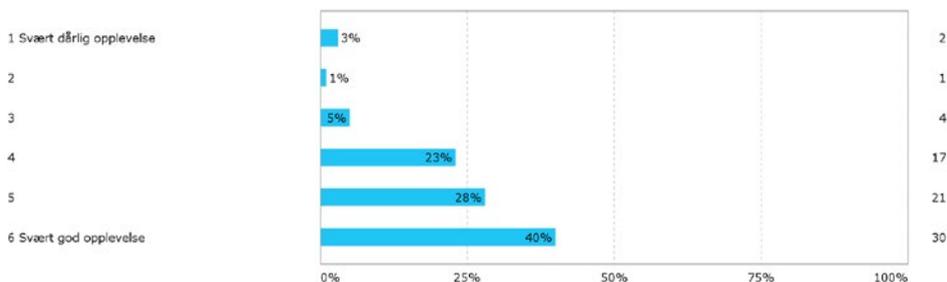


*De ulike delene av opptaksprøven*

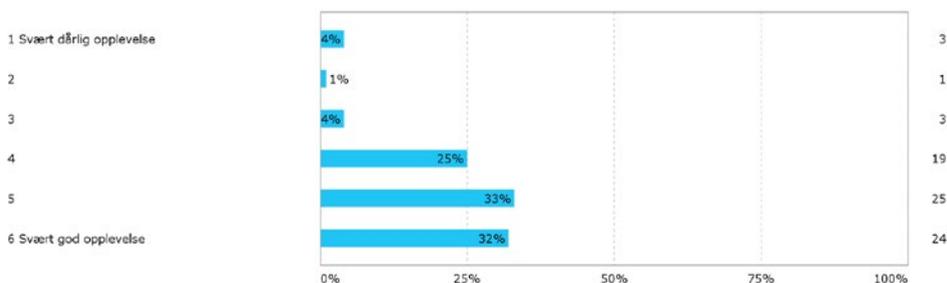
De foresatte, som fulgte eleven gjennom alle leddene i prøven, ble spurt nærmere om hvordan hvert enkelt ledd var blitt opplevd. For avgangselevene lå opptaksprøven så langt tilbake i tid at det ble uaktuelt å stille spørsmål på dette detaljnivået til dem. Lærerne og ledelsen ble spurt om hvordan opptaksprøven hadde fungert, da med tanke på kriteriene, poengskalaen og intervjuet. Med bakgrunn i de foregående delene av informasjonsinnsamlingen (dokument-, intervju- og observasjonsstudien), der det kom fram at talentbegrepet ikke hadde vært diskutert eksplisitt, ble denne gruppen også bedt om å svare på om talentbegrepet hadde vært indirekte diskutert. Jeg kommer tilbake til talentbegrepet i kapittel 8 om tverrgående perspektiver.

Foresatte: Enkeltdelene i prøveprosessen

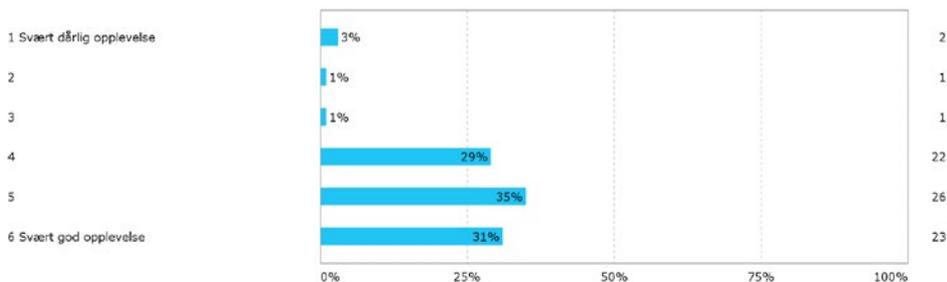
*FORES: Hvordan opplevde du måten dere ble møtt på da dere ankom til skolen på prøvedagen? Dette gjelder alt som skjedde fram til eleven gikk inn i prøverommet.*



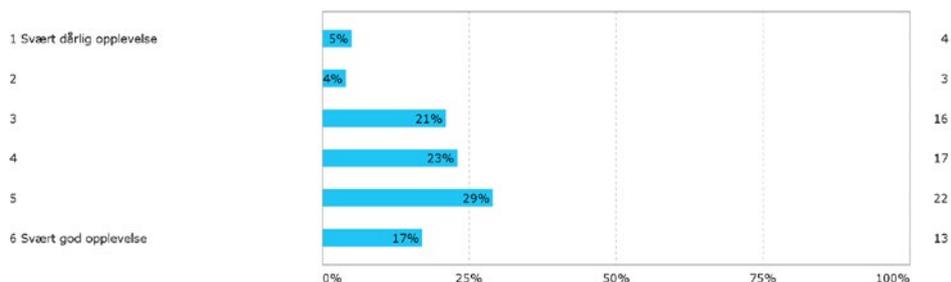
*FORES: Inne på prøverommet: Hvordan opplevde du eller dere elevens prøvespillsituasjon?*



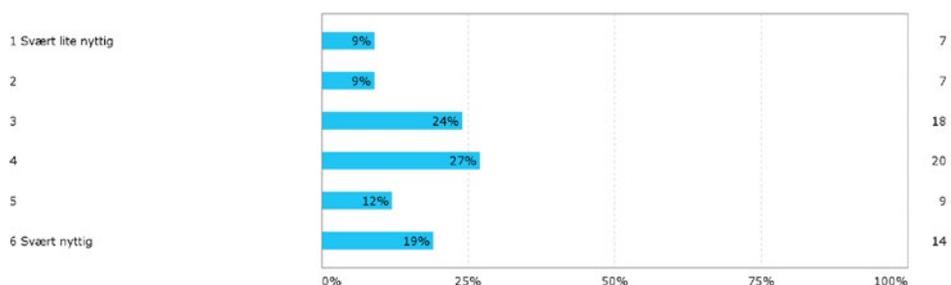
*FORES: Inne på prøverommet: Hvordan opplevde du eller dere intervjuet etter prøvespillet?*



*FORES: Hvordan opplevde du eller dere tilbakemeldingen etter opptaksprøven?*



*FORES: Var tilbakemeldingen nyttig?*

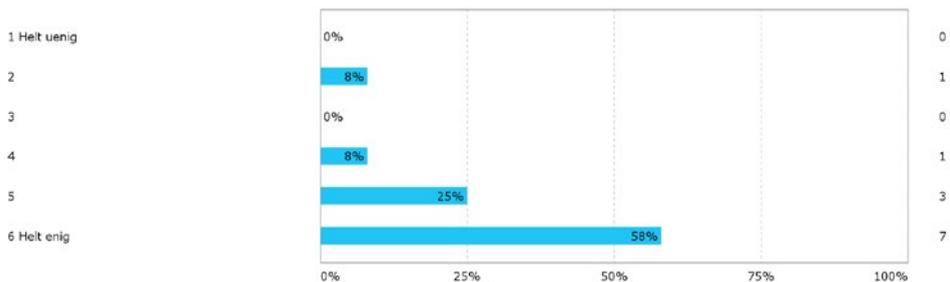


Oppsamlet viser disse svarene at de foresatte hadde jevnt over gode opplevelser med elevenes opptaksprøve. Det var noe mer varierende svar om innholdet og nytten av tilbakemeldingen etter prøven. Det er viktig å minne om at undersøkelsen bare rettet seg til foresatte med elever som kom inn. Det er ikke undersøkt hvordan foresatte til elever som ikke kom inn opplevde prøven og tilbakemeldingene.

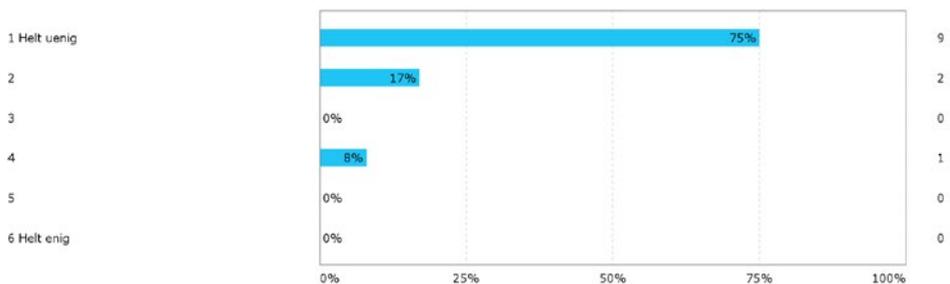
Lærerne og ledelsen

Tolv av de lærerne og representantene for ledelsen som besvarte spørreskjemaet, oppga at de hadde deltatt under opptaksprøven. Disse ble bedt om å ta stilling til ti påstander og markere sitt svar på en skala fra 1 til 6, med 1 som helt uenig og 6 som helt enig.

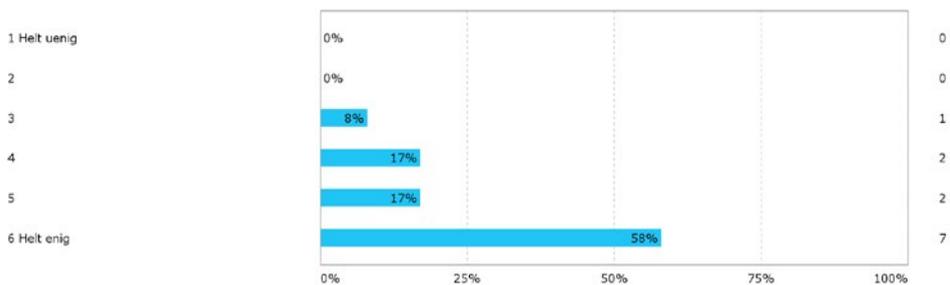
*L/L: Vi hadde en god, felles forståelse av opptakskriteriene og bruken av dem*



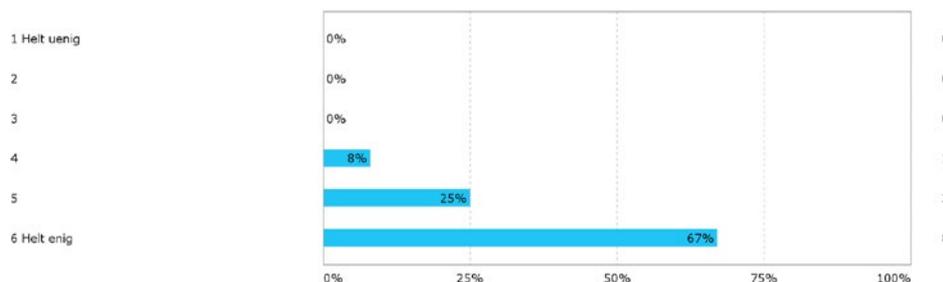
*L/L: Skjemaene og poengskalaen er altfor detaljerte*



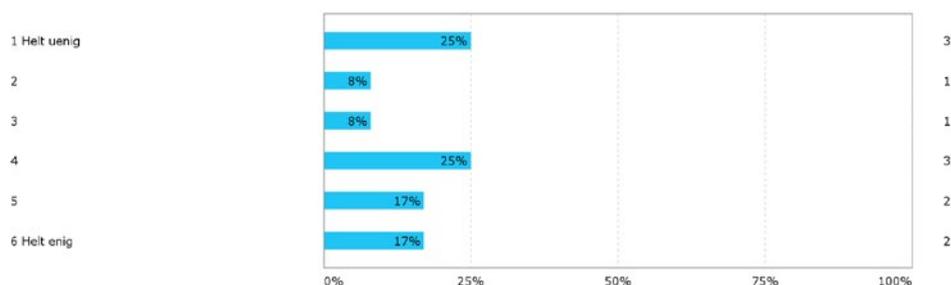
*L/L: Skjemaene og poengskalaen utgjør et objektivt og rettferdig system for vurderingen av søkerne*



*L/L: Intervjuet gir informasjon om det som ikke skjemaet og poengskalaen fanger opp*



*L/L: I løpet av opptaksprøven diskuterte vi indirekte begrepet talent*



Fem av påstandene ble bare besvart av én person og vurderes derfor som ikke belyst. Det gjaldt de følgende:

- Opptaksprøven gir god informasjon om søkerens teknikk (spillestilling, ansats, artikulasjon, dynamikk, klang)
- Opptaksprøven gir god informasjon om søkerens gehør (intonasjon, rytme, puls, tonehøyde)
- Opptaksprøven gir god informasjon om søkerens musikalitet (stilforståelse, frasering, uttrykk, framføring)
- Opptaksprøven gir god informasjon om søkerens motivasjon
- Opptaksprøven gir god informasjon om søkerens utviklingspotensial

Årsakene til at bare en av de tolv aktuelle lærerne og lederne besvarte, eventuelt fikk sitt svar registrert, er vanskelig å klarlegge. Imidlertid oppsto det tekniske problemer med spørreskjemaet underveis i undersøkelsen. Dette var problemer som ikke ble oppfanget i de utprøvingene av skjemaet som ble gjort på forhånd. Lærernes og ledelsens erfaringer med tematikken i de fem påstandene må derfor tolkes ut fra intervju- og observasjonsstudien. Her syntes det som at erfaringene

på alle de fem områdene var gode. Det kom også fram at enighet om forståelsen og bruken av kategoriene og poengskalaene ble sikret både gjennom forberedende møter, forhandlinger underveis i prøvene og i det endelige opptaksmøtet.

Lærerne og ledelsen fikk også mulighet for å skrive inn fritekstkommentarer. Her kom det fram oppfatninger om at

- Nivået blant elevene bør ikke være for variabelt, det skaper problemer i skolemiljøet.
- Opptaksprøven er svært viktig! Men det er veldig viktig at opptakssommisjonen består av lærere som har erfaring med begavede og talentfulle barn. Det er et spesielt «yrke» og et veldig spesifikt arbeid som skal utføres med disse barna fremover. Det å velge «talenter» er et veldig ansvar. Det trengs spesifikk erfaring.

### *Konklusjon om opptaksprøven*

Det gjennomgående inntrykket er at både de foresatte, lærerne og ledelsen og avgangselevne hadde overveiende positive inntrykk fra opptaksprøven. Som nevnt i underveisrapporten (Johansen, 2014) ga også observasjons-, dokument- og intervjustudien et svært positivt inntrykk av opptaksprøvens gjennomføring. Opplegget virket gjennomtenkt og godt planlagt. Det tok hensyn til den enkelte søkeren på en veldig god måte, ikke minst til en mulig nervøsitet. Slik åpnet det for fruktbare møter mellom to kunnskapskulturer ved å strebe etter trygghet til å yte, men likevel holde på kravet til et høyt utøvende nivå.

Det kan være en risiko for at den kunnskapen som utvikles om forståelsen og bruken av opptakskriteriene og poengskalaen blir personavhengig, særlig fordi innslaget av taus kunnskaper og må være betydelig. Forhandlingene i opptakskomiteen kan være avgjørende for at denne kunnskapen utvikles som en kollektiv kunnskap som ikke går tapt ved eventuelle utbyttinger i personalet.

Som foreslått i underveisrapporten (Johansen, 2014) kan kapittel 2 i *Tid for talent* (NMH et al., 2008) være et godt grunnlag for videre diskusjon av talentbegrepet og hvilken forståelse av talent som skal legges til grunn for rekruttering og opptak.

## Resultatene av opptaksprøven: Hvem ble tatt opp og hvor kom de fra?

I forbindelse med rekruttering og opptak kan også spørsmålet reises om *hvem* som rekrutteres og tas opp, eller med andre ord: hvem er det som sender barna sine til Musikk på Majorstuen? Dette ble undersøkt ved at de foresattes geografiske bosted, inntekt, utdanning og etnisitet ble kartlagt.

Stabell (under publisering, 2018) trekker fram forskning som peker på at barn fra økonomisk privilegerte familier er overrepresentert blant dem som tar spilletimer. Særlig gjelder dette for de som velger strykeinstrumenter og piano. Dette samsvarer med Sloboda og Howe (1991, s. 6), som fant at majoriteten av de foresatte tilhørte «the higher socio-economic sectors of society», som referert i kapittel 1. I talentprogram som Musikk på Majorstuen er det ikke utenkelig at dette forsterkes ytterligere, fordi det nivået som kreves ved opptak, som nevnt, kan forutsette flere års studier med privatlærer, betalt av de foresatte.

### Geografisk bosted – bydeler i Oslo

Våren 2015 gikk det 114 elever på tilbudet. Av disse bodde 100 i Oslo, ti i Akershus og fire i andre deler av landet. Postadressene til de elevene som bodde i Oslo fordelte seg mellom 14 av Oslos 17 bydeler. De bydelene som ikke var representert, var Stovner, Sentrum og Marka. De elevene som bodde i Oslo, fordelte seg slik på bydelene, sortert etter bydeler med flest, hhv. færrest elever.

Bosted, postnummer	Bydel	Antall elever
Oslo 03 og 07	Vestre Aker	19
Oslo 04 og 08	Nordre Aker	11
Oslo 02 og 03	Frogner	10
Oslo 02 og 03	Ullern	9
Oslo 12	Søndre Nordstrand	8
Oslo 11	Nordstrand	7
Oslo 4	Sagene	7
Oslo 5	Bjerke	6

Oslo 6	Gamle Oslo	6
Oslo 1	St Hanshaugen	5
Oslo 6	Alna	3
Oslo 9	Grorud	3
Oslo 5	Grünerløkka	3
Oslo 6	Østensjø	3
Totalt		100

Elevenes bosted 2015. Postnummer, bydel og antall. Gateadresse og postnummer sortert etter kategorien bydel fra Statistikkbanken, Oslo kommune.

Data som kan bryte hensynet til anonymitet er ikke tatt med.

Fra gammelt av oppfattes ofte de som bor i de vestlige bydelene i Oslo som familier med høyere økonomisk og kulturell kapital enn dem som bor i de østlige delene av byen. Ljunggren (2017) viser at det er forskningsmessig belegg for å opprettholde dette inntrykket. Sorterer vi de foresattes adresser fra vest mot øst, ser vi at antall elever fra vestlige bydeler (Vestre Aker, Nordre Aker, Frogner, Ullern, og St Hanshaugen) er 54, mens antallet fra østlige bydeler (resten) er 46. Det kan vanskelig kalles noen tydelig skjevfordeling i favør av de vestlige bydelene.

Elever fra andre kommuner enn Oslo kom fra Asker, Bergen, Bærum, Eidsberg, Frogn, Lørenskog, Ski og Trondheim.

### *Inntekt og utdanning i bydeler og husstander*

Setter vi inn gjennomsnittsinntekt (tall fra 2013<sup>16</sup>) og prosentandel av befolkningen med høyere utdanning for hver av de aktuelle bydelene i den samme oppstillingen, får vi fram dette bildet:

<sup>16</sup> Hentet fra Statistikkbanken, Oslo kommune

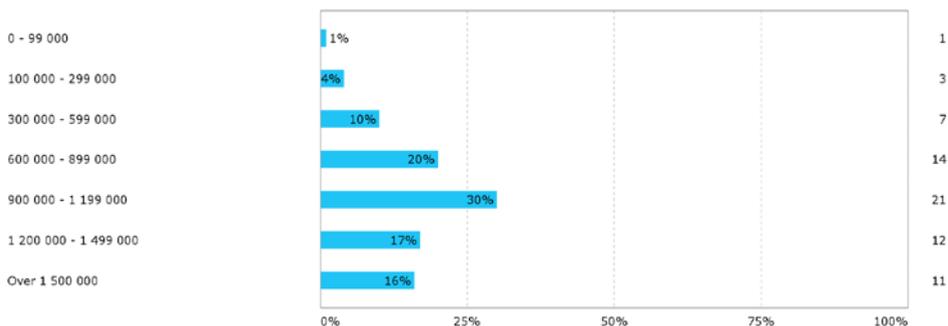
Bosted, postnummer	Bydel	Antall elever	Inntekt, gjennomsnitt i bydelen	Høyere utd., lavere grad, %	Høyere utd., høyere grad, %
Oslo 03 og 07	Vestre aker	19	679 000	32	26
Oslo 04 og 08	Nordre Aker	11	515 000	32	25
Oslo 02 og 03	Frogner	10	547 000	31	23
Oslo 02 og 03	Ullern	9	637 000	32	26
Oslo 12	Søndre Nordstrand	8	354 000	21	8
Oslo 11	Nordstrand	7	519 000	30	15
Oslo 4	Sagene	7	404 000	34	22
Oslo 5	Bjerke	6	378 000	24	11
Oslo 6	Gamle Oslo	6	375 000	28	16
Oslo 1	St Hanshaugen	5	418 000	33	24
Oslo 6	Alna	3	352 000	19	7
Oslo 9	Grorud	3	341 000	18	7
Oslo 5	Grünerløkka	3	383 000	31	18
Oslo 6	Østensjø	3	419 000	26	12

Elevenes bosted 2015. Postnummer, bydel og antall. Tall for gjennomsnittlig inntekt og utdanningsnivå i bydelene er for 2013 og hentet fra statistikkbanken, Oslo kommune.

Av denne oversikten framgår det at 71, dvs. 71 % av de 100 elevene med bosted i Oslo kom fra bydeler der gjennomsnittsinntekten var høyere enn 400 000, mens 56 % kom fra bydeler med gjennomsnittsinntekt høyere enn 500 000 og 28 % fra bydeler med gjennomsnittsinntekt over 600 000.

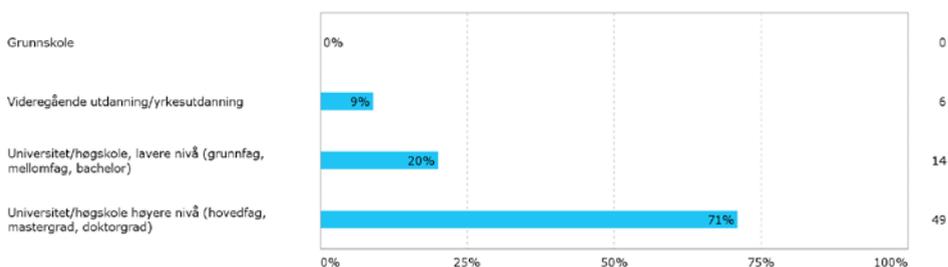
Elevkullet synes altså dominert av elever fra bydeler med høy økonomisk kapital. Svarene i spørreskjemaundersøkelsen viser den samme tendensen blant elevenes egne husstander.

## Husstandens samlede bruttoinntekt:



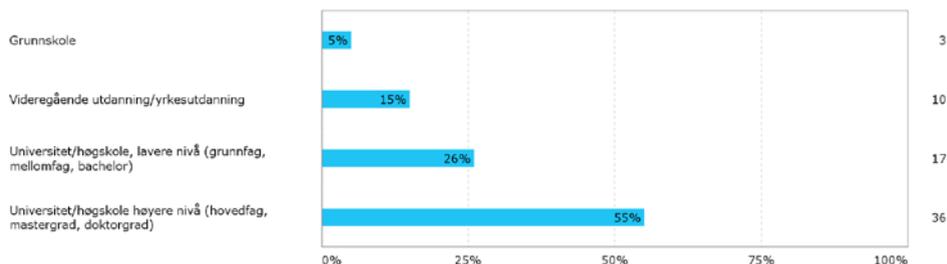
Når det gjelder utdanning, framgår det ovenfor at utdanningsnivået ikke følger inntektsnivået i bydelene på noen systematisk måte. Ser vi på antall elever fra bydeler der mer enn 30 % har høyere utdanning, lavere grad, viser det seg at 64 elever kom fra disse bydelene. Ser vi på de bydelene med høyest forekomst av høyere utdanning, høyere grad, framgår det at 61 elever kom fra disse bydelene<sup>17</sup>. 61 % av elevkullet med bosted i Oslo, kommer altså fra bydeler der over 20 % av befolkningen har høyere utdanning av høyere grad (mastergrad, hovedfag eller doktorgrad). Også svarene fra spørreundersøkelsen viser at bildet domineres av husstander der de foresatte har høy utdanning.

## Utdanningsnivå, foresatt 1



<sup>17</sup> De to kategoriene overlapper hverandre til en viss grad. Noen av de bydelene med høyest forekomst av høyere utdanning, høyere grad er samtidig blant dem der mer enn 30 % har høyere utdanning, lavere grad. Slik blir noen elever registrert 2 ganger, og summen blir høyere enn 100.

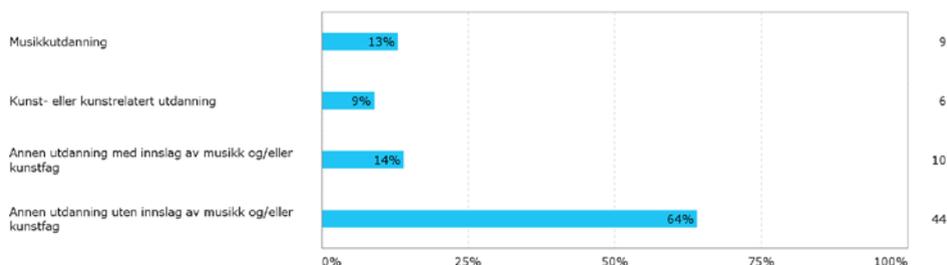
*Utdanningsnivå, foresatt 2 (hopp over hvis eleven bare har en foresatt)*



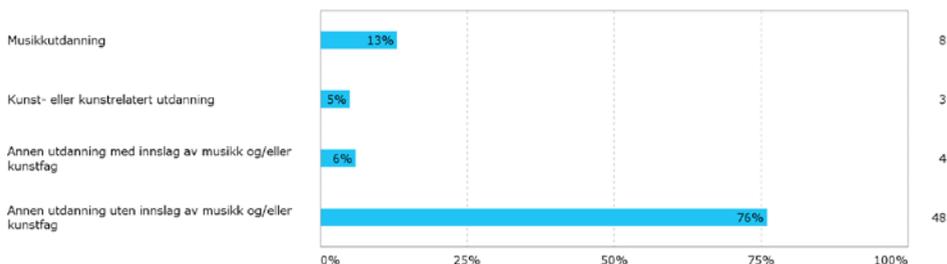
*Utdanningsbakgrunn*

Hva slags utdanning hadde elevenes foresatte? Er det først og fremst musikere, andre kunstnere og kulturarbeidere av ulike slag, eller foresatte med helt andre typer utdanningsbakgrunn som sender sine barn til Musikk på Majorstuen? Studier av de demografiske sidene ved dem som sender sine barn til talentprogram i musikk, er sjeldne. Særlig gjelder dette hva slags utdanning de foresatte har. Sloboda og Howe (1991) fant i sin undersøkelse at majoriteten av de foresatte ikke hadde musikkompetanse selv, men forskerne gikk ikke detaljert inn på utdanningsbakgrunn. I uformelle samtaler med interesserte utenfor selve musikktilbudet har jeg i løpet av arbeidet med denne studien oftere enn forventet kommet over nokså bastante oppfatninger om at det er «bare musikere som sender ungene sine til talentprogram». Spørreskjemasvarene kastet lys over dette.

*Foresatt 1*



*Foresatt 2 (hopp over hvis eleven bare har én foresatt)*

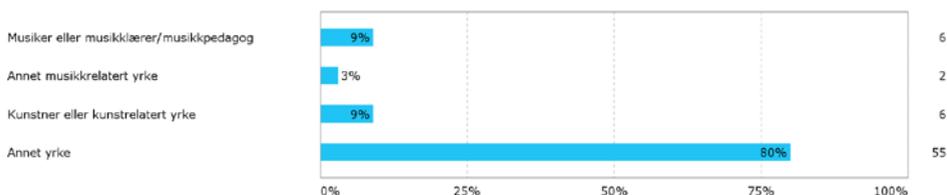


Som det framgår er det en entydig tendens til at de foresatte til elevene på Musikk på Majorstuen har utdanning uten innslag av musikk og/eller kunstfag. Her kan det være en sammenheng med de prioriteringene av årsaker til hvorfor man søker opptak som kom fram ovenfor. Slike sammenhenger har imidlertid ikke blitt undersøkt.

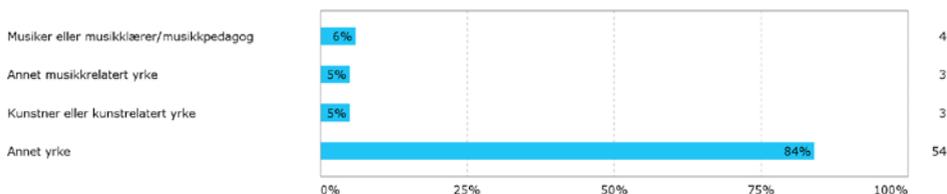
*Yrkesbakgrunn*

Ikke uventet gjenspeiler tendensen i utdanningsbakgrunn seg også i yrkesbakgrunnen til de foresatte.

*Foresatt 1*



*Foresatt 2 (hopp over hvis eleven bare har én foresatt)*

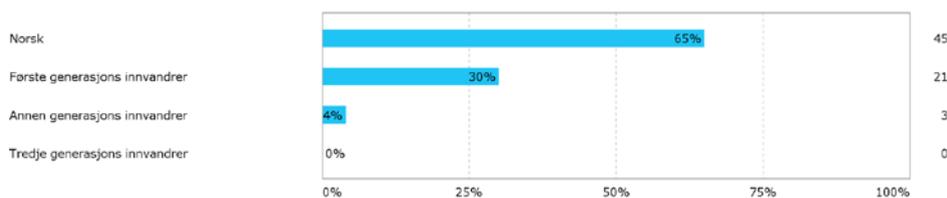


## Etnisitet

Hvor stor spredning med hensyn til etnisitet, er det blant de foresatte på Musikk på Majorstuen? Er kombinasjonen vestlig kunstmusikk og talent først og fremst et anliggende for den høyere, hvite middelklassen? Spørsmålene om etnisitet kan bidra til å klargjøre bildet av hvor homogen eller heterogen gruppen av foresatte er.

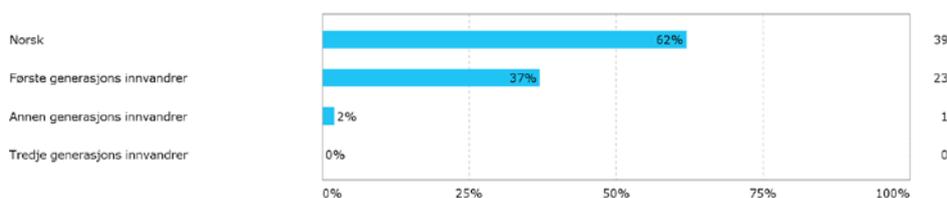
Blant dem av de foresatte som respondentene oppga som «foresatt 1», var den langt største delen etnisk norske (65 %). 30 % oppga å være første generasjons innvandrere og 4 % annen generasjons innvandrere.

### Foresatt 1



Blant «foresatt 2» viste det seg et liknende bilde, i og med at 62 % oppga å være etnisk norske, mens 37 % var første generasjons og 2 % annen generasjons innvandrere.

### Foresatt 2 (hopp over hvis eleven bare har én foresatt)



I spørsmålet om etnisitet ser vi altså en norsk-etnisk overvekt, men andelen av foresatte med innvandringsbakgrunn utgjør 24 personer i «foresatt 1»-gruppa, og også 24 i gruppa «foresatt 2». Selv om det altså er en tallmessig overvekt av foresatte med etnisk norsk bakgrunn blant de foresatte, er det ikke slik at etnisk norske foresatte er totalt dominerende. Imidlertid kommer det fram nedenfor at den største innvandrergruppa utgjøres av foresatte fra Europa utenfor Norden. Vestligkulturell

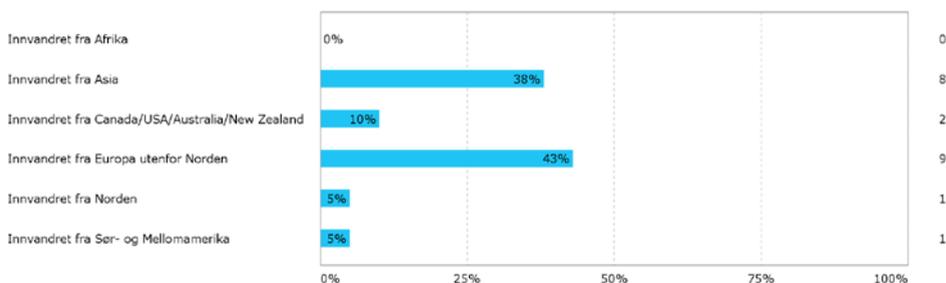
bakgrunn kan slik synes å være mer dominerende enn forholdet mellom norsk-etniske og innvandrede foresatte kunne synes å vise.

Blant de foresatte som har innvandringsbakgrunn er det imidlertid et tydelig tallmessig skille mellom første- og annengenerasjons innvandrere, i og med at første generasjons innvandrere var i dominerende overtall. Det var ingen tredje generasjons innvandrere i noen av gruppene.

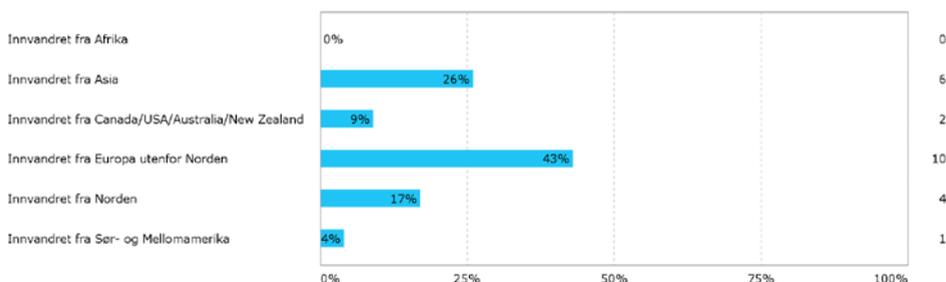
### *Hvor kom de foresatte med innvandringsbakgrunn fra?*

I førstegenerasjons innvandrergroupe kom de fleste fra Europa utenfor Norden, fulgt av Asia.

#### *Foresatt 1, første generasjons*



#### *Foresatt 2, første generasjons*



For annen generasjons innvandrere var tallene så små at de ikke kan vises uten å sette respondentenes anonymitet på spill.

### *Oppsummering om demografi.*

På undersøkelsestidspunktet (våren 2015) kom elevene på Musikk på Majorstuen fra 14 ulike bydeler, forholdsvis jevnt fordelt mellom de vestlige og østlige delene av Oslo. De foresatte hadde høyere utdanning av lavere eller høyere grad, og høyere inntekt enn gjennomsnittsinntekten i Oslo. De var hovedsakelig ikke musikk- eller kunstutdannet, og hadde ikke musikk- eller kunstrelaterte yrker. Etnisk norske foresatte var i flertall. Innslaget av foresatte med første generasjons innvandringsbakgrunn var betydelig, og den største gruppa kom fra Europa utenfor Norden. Foresatte med innvandringsbakgrunn fra Asia utgjorde den største ikke-europeiske gruppa.

I det videre rekrutterings- og opptaksarbeidet er det nærliggende å rette oppmerksomheten mot den underrepresenterte gruppa av foresatte med musikk- og kunstrelatert bakgrunn. I senere kartlegginger kan det også være grunn til å se nærmere på om det å nå fram til flere av de ønskede målgruppene vil endre den demografiske sammensetningen.

## **Rekruttering og opptak i evalueringsperspektiv**

Evaluerende oppsummeringer finnes for enkelttemaene ovenfor. Her skal jeg gå inn på noen mer generelle betraktninger om rekruttering og opptak.

Rekrutteringsresultat kan bety flere ting. For det første kan det handle om hvem og hvor mange som framstiller seg til opptaksprøve. Det sier også noe om informasjonsarbeidet har vært vellykket. I dette perspektivet må resultatet sies å være godt når det gjelder antallet søkere. Når det gjelder instrumentbredden har tilbudet fremdeles en utfordring med å nå fram til alle målgruppene, særlig for kor og korps. Det er høy bevissthet om dette hos aktørene i tilbudet, og grunn til å tro at en grundig gjennomgang av informasjonskanalene og rekrutteringsfiltre vil gi gode resultater.

For det andre kan rekrutteringsresultatet forstås som, og vurderes ut fra, de elevene som til slutt kommer inn på tilbudet. I dette perspektivet har resultatet vært godt på flere måter. Først og fremst er det utøvende nivået svært tilfredsstillende hos de elevene som har blitt tatt opp, og det samme gjelder evnen til å arbeide konsentrert med musikk.

I tillegg er den geografiske spredningen av elevenes bosted god. Tilbudet skal være byomfattende, og elevene kommer fra mange ulike bydeler. Sammensetningen av foresatte med norsk- og innvandrerbakgrunn er også god, selv om foresatte med innvandringsbakgrunn fra andre europeiske land ikke uventet er i flertall.

De områdene der det er forbedringspotensial gjelder demografi og instrumentfordeling. Når det gjelder demografi, kommer elevene fra hjem med et inntekts- og utdanningsnivå som ligger betydelig over gjennomsnittet i Oslo. Her finnes med andre ord et potensial for å nå fram til søkere med foresatte fra andre lag av befolkningen. Instrumentfordelingen blant de elevene som har kommet inn, er forholdsvis snever, sammenliknet med den store bredden i instrumenter som tilbudet er åpent for. Vanskene med å nå fram med informasjon til alle målgruppene, særlig til kor og korps, ser altså ut til å ha fått konsekvenser for instrumentbredden også blant de elevene som har kommet inn.

## Kapittel 5

### Det faglige innholdet

Det faglige innholdet i musikktilbudet berøres og beskrives delvis under alle de andre fokusområdene i denne rapporten. Det var likevel flere sider ved innholdet som det var ønskelig å belyse for seg. Det gjaldt hva partene oppfattet som de viktigste innholdsområdene, forholdet mellom utøvende fag og teorifag, vektfordelingen mellom innholdsdelene, og om noen innholdsdeler burde tas ut, slås sammen eller nye tas inn. I tillegg kom forholdet mellom K06-faget og tilleggstimene, og til slutt spørsmålet om sjangerbredde.

### Hvilke innholdsområder ble oppfattet som viktigst?

Innholdet i Musikk på Majorstuen er formelt bestemt som en utvidet versjon av grunnskolens musikkfag, der K06-faget slik det er beskrevet i Kunnskapsløftets læreplan i musikk, danner kjernen. I programmets grunnlagsdokument (Kalsnes, 2011) ble det formulert slik:

Innholdet i det utvidede musikktilbudet [utvikles] innenfor rammene av musikkfaget i Kunnskapsløftet [..., og] defineres med emnene *instrumentalundervisning* og *musikkorientering med gehørtrening* som ramme [... og videre at] innholdet i disse to emnene utvikles i samsvar med hovedområdene i [K06] musikkfaget.

K06-fagets formelt sentrale posisjon i tilbudet ble understreket i intervjuundersøkelsen. Her kom det fram at musikktilbudets arbeidsgruppe tok utgangspunkt i at tilbudet ikke kunne utgjøre noe nytt skolefag, siden opprettelsen av nye fag i norsk grunnskole verken tilligger den enkelte skole eller kommune. Ut fra det premisset vurderte man det handlingsrommet som det ordinære K06-musikkfaget kunne gi. Avgjørelsen om hvor mange og hvilke tilleggstimer som ble lagt inn i tilbudet, ble fundert på denne handlingsromvurderingen. Slik ble tilbudet beskrevet og spesifisert som en utbygd variant av det ordinære K06-musikkfaget.

Et underliggende, gjennomgående spørsmål i denne rapporten er om K06-fagets sentrale plass og prioriteringer ble gjenspeilet i de oppfatningene lærerne og ledelsen, de foresatte og avgangselevne hadde om hvor viktige de ulike innholdsdelene var. Oppfatninger om hva som er mer og mindre viktig, ble antatt å påvirke den oppmerksomheten alle de tre partene gir disse ulike innholdsdelene i skolehverdagen. Med den tydelige vekten på klassisk musikk og en konservatorieorientert organiseringsmodell, var det ikke utenkelig at partene kunne oppfatte helt andre innholdsdeler enn K06-musikkfaget som de sentrale. Forbindelsen mellom tilleggstimene og K06-faget kunne da få mindre oppmerksomhet i virkeligheten (reell innholdsprioritering) enn på papiret (formell innholdsprioritering).

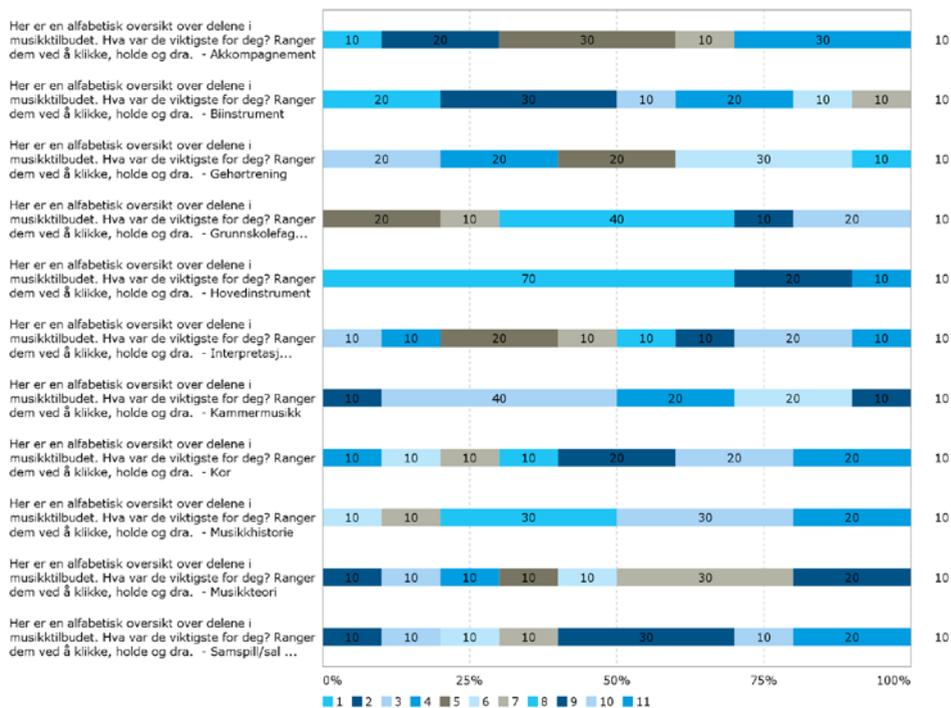
### *Ny utvikling*

Etter at undersøkelsen var gjennomført, ble K06-musikkfaget lagt om, og ansvaret for innholdet og for å nå de ulike kompetansemålene i faget ble fordelt mellom tilleggsmusikktimene. Som nevnt i kapittel 3, ble det utarbeidet en oversikt over denne ansvarsfordelingen i 2016. Dette aktualiserer i enda høyere grad spørsmålet om hvordan hensynet til K06-faget er ivaretatt, også når det gjelder helheten i det opprinnelige K06-faget. Resultatene nedenfor må leses som oppfatninger som gjaldt før omleggingen av K06-faget ble gjennomført, eventuelt som en virkelighetsbeskrivelse av den situasjonen som lå til grunn for denne omleggingen. De kan også forstås som oppfatninger om hvor viktige de andre innholdsdelene er i forhold til hverandre.

Både avgangselevne, lærerne og ledelsen og de foresatte ble spurt om å vurdere hvilke deler av faginnholdet som var viktigst. Alle de tre gruppene fikk en alfabetisk oversikt over fagene, og de skulle rangere dem mellom viktigst og minst viktig.

## Avgangselevene

AVG

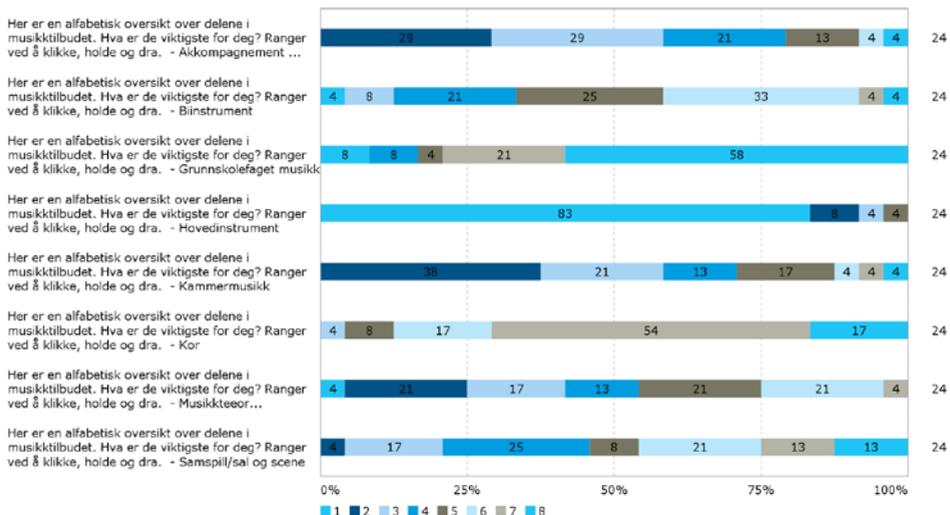


Avgangselevenes vurderinger domineres ikke uventet av hovedinstrument som den høyest prioriterte delen av faginnholdet. Det ble rangert som viktigst av 70 % av respondentene. Rangerer vi svarene etter hvor mange som ga de ulike fagene første prioritet og hvilken plassering som fikk høyest score, får vi:

Innholdsdel	Score som høyeste prioritet	Høyeste oppnådde plassering	Plassering som fikk høyest score	Sum, plassering
Hovedinstrument	70	1	1	2
Biinstrument	20	1	2	3
Kammermusikk	0	2	3	5
Akkompagnement og interpretasjon	10	2	6,5	8,5
Samspill sal-scene	0	2	9	11
Grunnskolefaget musikk	0	5	8	13
Kor	0	4	9,5	13,5
Teori- og gehørfag	0	6,5	7,3	13,8

## Lærerne og ledelsen

L/L:



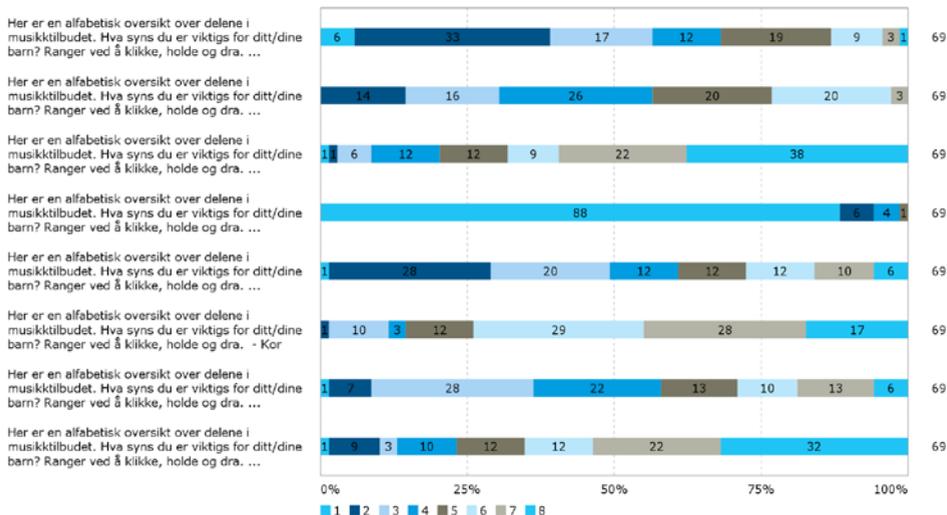
Rangerer vi svarene fra lærerne og ledelsen på samme måte som for avgangselevne, altså etter hvor mange som ga de ulike fagene første prioritet og hvilken plassering som fikk høyest score, får vi:

Innholdsdel	Score som høyeste prioritet	Høyeste oppnådde plassering	Plassering som fikk høyest score	Sum, plassering
Hovedinstrument	83	1	1	2
Biinstrument	4	1	6	7
Kammermusikk	0	2	2	4
Akkompagnement og interpretasjon	0	2	2,5	4,5
Samspill sal-scene	0	2	4	6
Grunnskolefaget musikk	8	1	8	9
Kor	0	3	7	10
Teori- og gehørfag	4	1	3,5	4,5

Her ser vi at lærerne og ledelsen gir uttrykk for en annen prioritering enn avgangselevne. De gir hovedinstrument enda større vekt enn avgangselevne gjorde. På andre plass hos lærerne og ledelsen kommer kammermusikk (tredje plass hos elevne), og deretter på tredje plass, samspill sal-scene sammen med musikkteori. På fjerde plass kommer biinstrument, på femte grunnskolefaget musikk og på sjette plass kor.

## De foresatte

## FORES



Rangerer vi svarene fra de foresatte på samme måte som for avgangselevne og lærerne og ledelsen, får vi:

Innholdsdel	Score som høyeste prioritet	Høyeste oppnådde plassering	Plassering som fikk høyest score	Sum, plassering
Hovedinstrument	88	1	1	2
Biinstrument	0	2	4	6
Kammermusikk	1	1	2	3
Akkompagnement og interpretasjon	6	1	2	3
Samspill sal-scene	1	1	8	9
Grunnskolefaget musikk	1	1	8	9
Kor	0	2	6	8
Teori- og gehørfag	1	1	3	4

## Sammenholdt: De viktigste innholdsområdene

Som vist, rangerer alle de tre respondentgruppene hovedinstrumentet som den viktigste

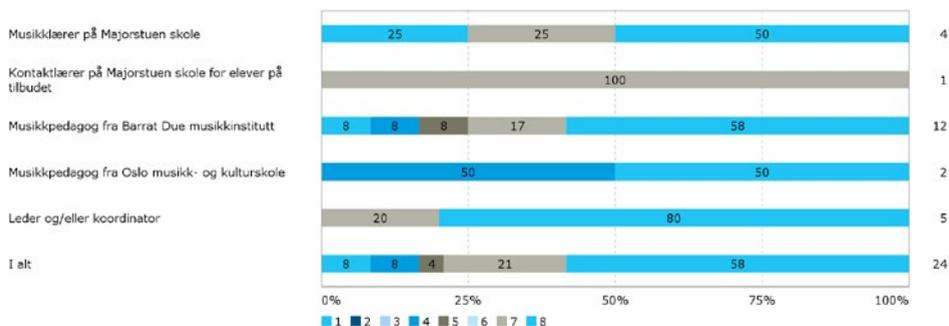
delen av det musikkfaglige innholdet. Sammenholder vi rangeringene (sum plassering) for de tre gruppene, får vi dette resultatet:

Rangering	AVG	L/L	FORES
1	Hovedinstrument	Hovedinstrument	Hovedinstrument
2	Biinstrument	Kammermusikk	Akkompagnement og interpretasjon
3	Kammermusikk	Teori- og gehørfag	Kammermusikk
4	Akkompagnement og interpretasjon	Akkompagnement og interpretasjon	Teori- og gehørfag
5	Samspill sal-scene	Samspill sal-scene	Biinstrument
6	Grunnskolefaget musikk	Biinstrument	Kor
7	Kor	Grunnskolefaget musikk	Samspill sal-scene Grunnskolefaget musikk
8	Teori- og gehørfag	Kor	-

Forskjellen mellom hovedinstrument og de andre delene av faginnholdet i tallgrunnlaget er utvilsom for alle gruppene. Forskjellene mellom de andre fagdelene er mindre, og vi må derfor være forsiktige med å trekke bastante konklusjoner om dem. I stedet kan vi spørre om de kan peke på forhold som er pedagogisk interessante. For Musikk på Majorstuen gjelder det særlig forholdet mellom grunnskolefaget musikk og de andre fagdelene. Ikke minst gjelder dette som en indikasjon på hvordan grunnskolefagets prioriteringer vil bli reelt ivaretatt i den nye organiseringsmodellen der dette ansvaret er fordelt på de andre musikktime.

Vi ser at avgangselevne rangerte grunnskolefaget musikk som viktigere enn kor og teori- og gehørfag. Det samme er ikke tilfellet for lærerne og ledelsen og de foresatte. Et spørsmål som kan reises til svarene fra lærerne og ledelsen, er om tilhørighet til en grunnskolekultur henholdsvis konservatoriekultur ga ulike svar. Når

tallene ble nedbrutt på underkategori, fordelte svarene seg slik mellom lærere og ledelse med base på henholdsvis Majorstuen skole, Barratt Due musikk institutt og Oslo kommunale musikk- og kulturskole:



Blant de fem lærerne fra Majorstuen skole hadde én lærer grunnskolefaget som det viktigste. To av lærerne hadde faget på syvende plass (nest sist) og de resterende to hadde det på åttende plass (sist). Gjennomsnittsplasseringen blant Majorstuenlærerne på en skala fra 1 til 8 der 1=viktigst og 8=minst viktig, var 6,2. Tilsvarende for musikkpedagogene fra Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole var 6,6, og for lederne 7,8. Lærerne fra Majorstuen skole rangerte altså grunnskolefaget høyest av de tre gruppene (6,2), men det var liten forskjell til lærerne fra Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole (6,6). Lederne rangerte grunnskolefaget lavere enn de to andre gruppene.

Oppstillingen viser altså at de lærerne som underviste i grunnskolefaget eller var tilknyttet Majorstuen skole på annen måte, ikke rangerte dette faget vesentlig høyere enn andre respondenter. De øvrige respondentene har primærbakgrunn fra andre institusjoner, særlig fra Barratt Due musikk institutt, og de kan på den måten forstås som forankret i en konservatoriekultur. At man innenfor en konservatoriekultur kan gi hovedinstrumentet forrang, er ingen overraskelse. Likevel er det også blant disse flere som rangerer grunnskolefaget høyere enn det mange av representantene for grunnskolekulturen gjør.

## Grunnskolefag eller konservatoriefag?

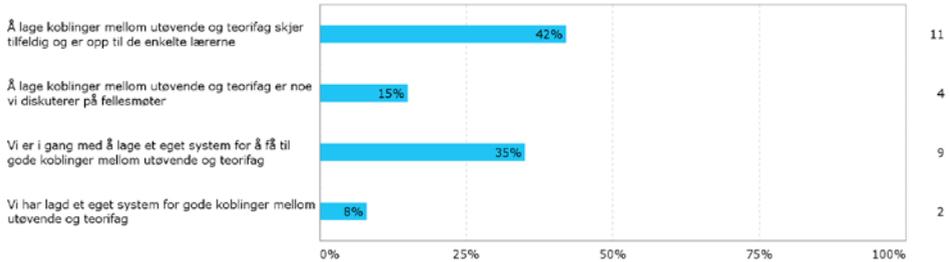
Den erfaringsbaserte utviklingen av organiseringsmodellen som foregikk før K06-faget ble omlagt, og særlig arbeidet med å integrere enkelte av de opprinnelige tilleggstimene i musikktilbudet inn i et utvidet K06-fag, representerte en nytenkning om faglig innhold. I underveisrapporten (Johansen, 2014) ble dette knyttet til en oppmyking av konservatoriestrukturen. Disse to utviklingstendensene, å integrere enkeltfag inn i et utvidet grunnskolefag og en oppmyking av konservatoriestrukturen, synes ikke å ha blitt videreført etter at informasjonen til underveisrapporten ble samlet inn i 2013/14. Derimot synes prioriteringer som er mer tradisjonelle innenfor konservatoriemodellen å ha styrket seg. Som beskrevet i kapittel 3, synes den overordnede innholdsdisponeringen i tilbudet å ha blitt endret i retning av en tydeligere konservatoriebasert innholdsstruktur.

## Forholdet mellom utøvende fag og teorifag

Den interessen for å se nærmere på forholdet mellom faginnholdet i utøvende fag og teorifag som kom fram fra lærernes og ledelsens side i intervjuundersøkelsen, syntes å ha to utgangspunkt. Det ene var ønsket om at elevene skulle oppleve økt meningsfullhet i tilbudet som helhet. Det andre var knyttet til ønsket om å styrke lærersamarbeidet.

Vi er i en prosess nå, der vi jobber sammen for å se på hvordan teorifagene kan bygges på en sånn måte at elevene opplever det meningsfullt for musikkutøvelsen. Og jeg vet også at i interpretasjon, der snakker lærerne om teori og musikkforståelse og alle de tingene, så vi lager de koblingene hele tiden. (intervju).

I spørreundersøkelsen ble den samme gruppa (lærerne og ledelsen) bedt om å uttale seg om dette forholdet. Svarene fordelte seg slik:

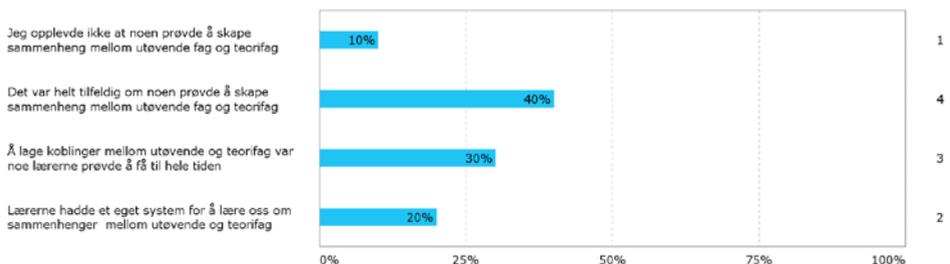
*L/L: Hvilket av disse utsagnene passer best? (Marker ett)*

Her kan vi se at «tilfeldig, men noe som diskuteres» får 57 %, mens utsagn om at noe faktisk blir gjort, avkrysses av 43 % av lærerne og ledelsen. Det er grunn til å spørre om det er tilfredsstillende at under halvparten av respondentene sier at det å skape sammenheng mellom teorifag og utøvende fag er noe som diskuteres, men at det er tilfeldig om det fører til noe ut over disse diskusjonene.

*Ny utvikling*

Etter at spørreundersøkelsen ble avsluttet og ansvaret for K06-fagets prioriteringer ble fordelt på de andre musikktime, har det som beskrevet i kapittel 3 blitt nedlagt et systematisk og omfattende arbeid for å skape sammenheng mellom utøvelse og teori for elevene, der også nye læremidler er under utvikling.

Avgangselevne ble på sin side spurt om hvordan de opplevde sammenhengen mellom utøvende fag og teorifag, ved å markere ett av 4 utsagn. Også disse svarene er innhentet før den nye ordningen med et omlagt K06-fag var iverksatt.

*AVG: Hvilket av disse utsagnene passer best? (Marker ett)*

Som det framgår, er det ingen betydningsfulle forskjeller mellom svarene hos avgangselevne. Dersom vi slår sammen svarene på svaralternativ 1 og 2, «ingen sammenheng» og «det var helt tilfeldig at noen prøvde å lage sammenheng mellom fagene», får de «negative» og «positive» svaralternativene 50 % hver. Det er likevel grunn til å spørre om man bør si seg fornøyd med at bare halvparten av de spurte elevene opplevde at lærerne prøvde å lage sammenheng mellom de utøvende fagene og teorifagene.

Selv om svarene er innhentet før den nye ordningen med et omlagt K06-fag var iverksatt, kan de likevel bidra med relevant informasjon. Det fordi det det alltid vil være forskjeller mellom det intenderte (planer og fagstrukturer), realiserte (hva lærerne gjør i undervisningshverdagen) og erfarte (elevenes læringsutbytte) faginnholdet i et utdanningstilbud (Goodlad, Klein & Tye, 1979; se også Johansen, 2003, 2004). Det gjenstår å se hvordan dette vil komme til syne etter at den nye innholdsstrukturen har fått virke over tid, men det arbeidet som er gjort hittil, peker i positiv retning.

## Vektfordelingen mellom innholdsdelene

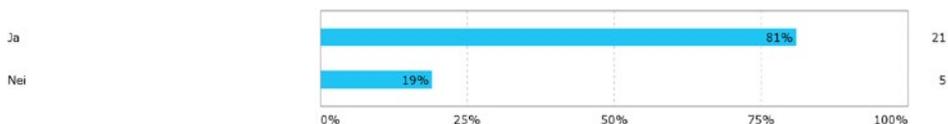
I underveisrapporten ble det avdekket et tydelig engasjement for videre utvikling av det faglige innholdet både blant ledelsen og lærerne. Blant momenter som ble trukket fram, var spørsmålet om hvordan de ulike delene av faginnholdet<sup>18</sup> var vektet mot hverandre. Med andre ord, hvor stor tids- og lærerressurs de ulike musikkfagene var tildelt, virket lite diskutert og til dels uavklart. I noen av intervjuene ble det reist kritikk mot at flere av disse delene var vektet for likt, og at vektingen mellom dem ikke var begrunnet.

I spørreundersøkelsen ble denne tematikken derfor fulgt opp med spørsmål til lærerne og ledelsen om selve vektfordelingen, og om hva som i tilfelle har for liten, passe og for stor vekt slik det er nå. Så vel lærerne og ledelsen som avgangselevne fikk også spørsmål om noe bør tas ut og eventuelt om noe nytt bør tas inn. Avgangselevne fikk i tillegg utfyllende spørsmål om de opplevde at det var for mye eller for lite av noe, og om de hadde ideer om noe kunne slås sammen.

---

18 Akkompagnement og interpretasjon (musikalsk tolkning), biinstrument, grunnskolefaget musikk, hovedinstrument, kammermusikk, kor, musikkteori/musikkhistorie/gehørtrening (slått sammen) og samspill, sal og scene.

*L/L: Etter din oppfatning: Er vekten mellom de ulike delene av innholdet godt fordelt?*



Den mulige misnøyen med vektfordelingen mellom innholdskomponentene som kom til uttrykk i intervjuundersøkelsen, ble altså ikke bekreftet her. En årsak til dette kan være avstanden i tid mellom intervju- og spørreskjemaundersøkelsen, selv om det ikke er studert nærmere. Det er imidlertid veldokumentert i den internasjonale litteraturen om *curriculum implementation* (Johansen, 2003, 2004) at så vel læreres som lederes oppfatninger om faginnhold endres over tid.

## Bør noe tas ut eller inn?

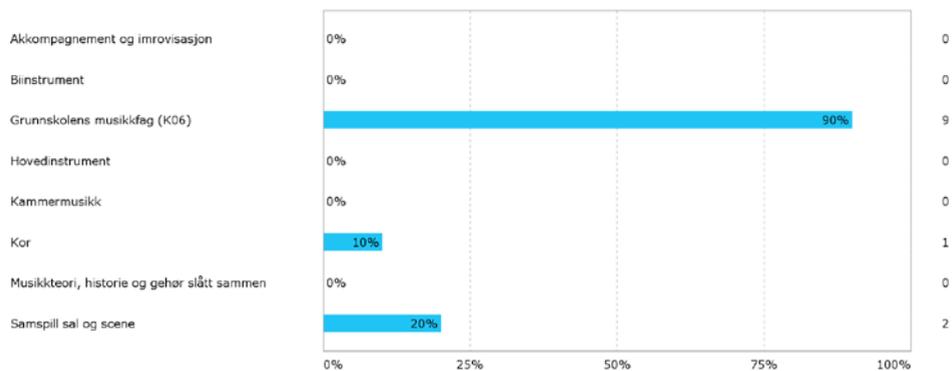
I spørreskjemaundersøkelsen ble lærerne, ledelsen og avgangselevne også spurt om det var noen innholdsdelene de mente burde tas ut, eller nye som burde tas inn.

Tas ut: Lærerne og ledelsen

*L/L: Er det ett eller flere av disse innholdsområdene du mener burde tas ut?*



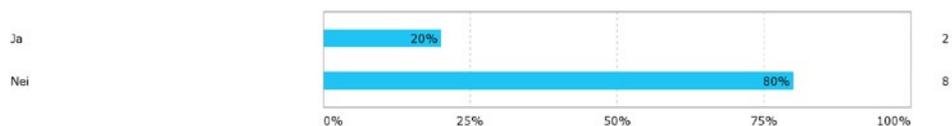
*L/L: Hvis ja, hvilke(t)?*

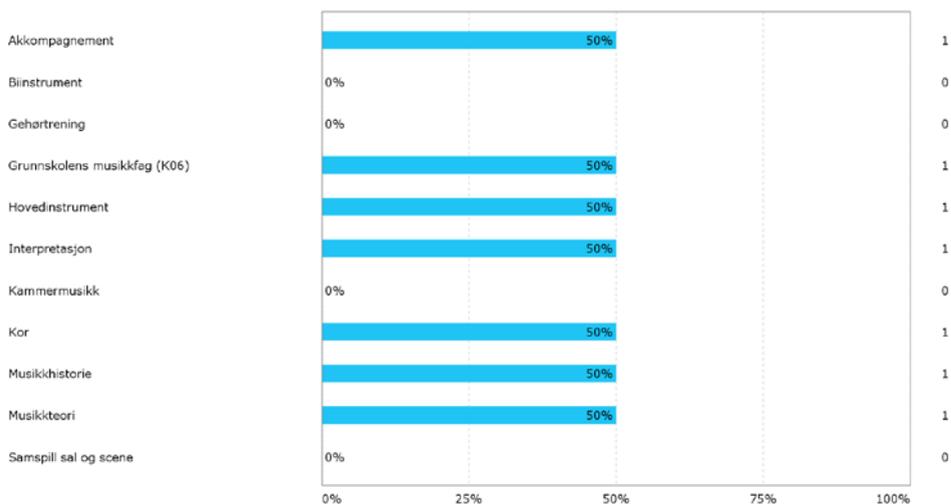


Til tross for den mulige uklarheten i at flere enn de som svarte ja også svarte på «hvis ja, hvilket?», er den tydelige vekten på at det er grunnskolefaget som bør ut, interessant. Dette kan ha spilt en rolle i de diskusjonene som lå til grunn for at K06-faget som sådant senere ble lagt om.

Tas ut: Avgangselevne

*AVG: Er det ett eller flere av disse innholdsområdene du mener burde tas ut?*



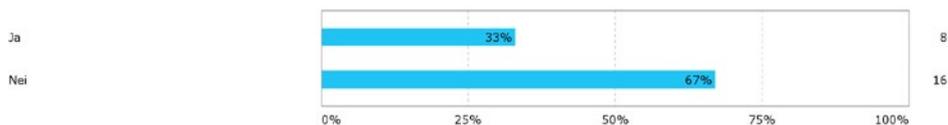
*AVG: Hvis ja, hvilke(t)?*

I motsetning til svarene fra lærerne og ledelsen er det ingen klar tendens i elevsvarene. Vi ser at mens fire av fagene ikke blir nevnt, blir forslagene til hvilke som bør ut, fordelt helt likt mellom de resterende. I denne sammenhengen framsto avgangselevne altså som tydelig mer fornøyd med den nåværende sammensetningen av innholdet enn det lærerne og ledelsen gjorde. Imidlertid må vi ta med i vurderingen at svarprosenten er lav.

I spørreskjemaundersøkelsen ble det også spurt om respondentene hadde noe de savnet i tilbudet, og derfor ønsket seg inn.

## Tas inn: Lærerne og ledelsen

*L/L: Er det ett eller flere musikkfaglige områder du mener burde tas inn?*

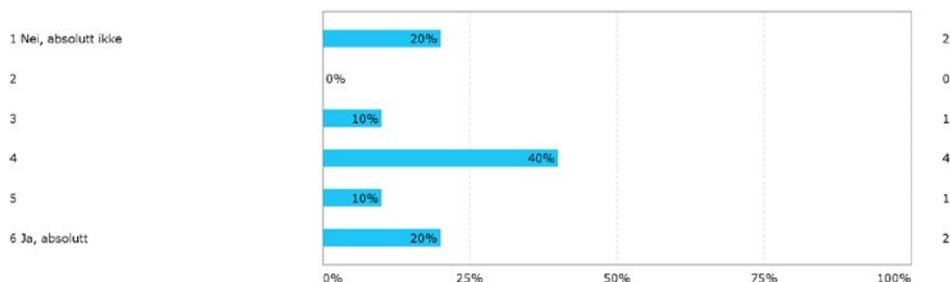


L/L: Hvis ja, hvilke(t)? (Fritekstkommentar)

- Band, harmonisering, komp
- Populærmusikk
- Improvisasjon (harmonisk)
- Improvisasjon
- Komposisjon
- Gehørspill på hovedinstrument.
- Andre musikksjangre
- Trommesett for å tilegne seg en bedre puls. Dette er et generelt svakt punkt hos klassiske utøvere
- Rytmask musikk
- Aktivt å tilegne seg kunsten å lytte. Hva og hvordan lytter vi til musikk?
- Egen øving i skoletid og mulighet til å oppvarming før hovedinstrumenttimene
- Brede sjangermessig tilbud i samspill

Tas inn: Avgangselevne

AVG: Bør andre musikkformer og sjangere tas inn blant tilleggsfagene?



AVG: Hvis ja, hvilke(t)? (Fritekstkommentar)

- Andre stilarter enn klassisk
- Komposisjonslære
- Egenøvingstimer

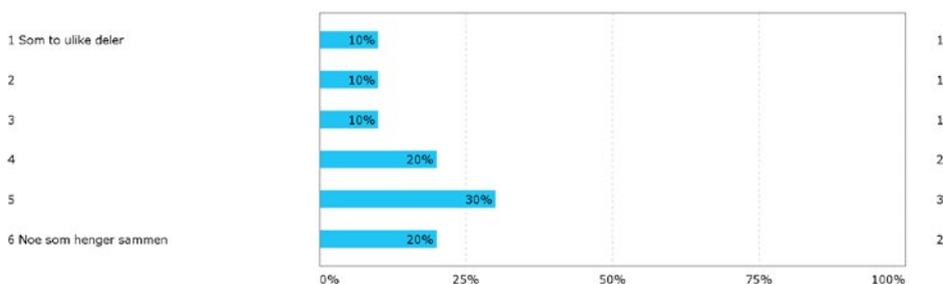
Sammenlikner vi svarene fra lærerne og ledelsen med avgangselevnes svar, ser vi at mens 67 % av lærerne og ledelsen svarte nei på om ett eller flere musikkfaglige områder bør tas inn, valgte bare 30 % av avgangselevne de tre svarkategoriene på

«nei»-delen av skalaen når spørsmålet dreide seg om andre musikkformer og sjangere. Forskjellene i spørsmålsstillingen gjør at sammenlikningen er usikker. Den svekker likevel ikke inntrykket av at avgangselevne syntes noe mer positivt innstilt til det eksisterende faginnholdet og delene av det, enn det lærerne og ledelsen gjorde. Det er også noen interessante sammenfall mellom de to gruppernes fritekstkommentarer om innholdsmomenter som kunne tas inn. Det gjelder først og fremst komposisjon, egenøving og andre stilarter.

## K06-musikkfaget og tilleggstimene

I underveisrapporten kom det fram at det var et tydelig engasjement for videre utvikling av det faglige innholdet blant både ledelsen og lærerne. Blant de momentene det kunne være fruktbart se nærmere på, var sammenhengen mellom deler av faginnholdet i musikktilbudet og den ordinære undervisningen i K06-faget musikk. Dette saksområdet ble ikke mindre relevant etter at fagstrukturen ble endret så K06-faget i sin opprinnelige form ble lagt om. I spørreskjemaundersøkelsen, som ble gjennomført før denne endringen i fagstruktur ble iverksatt, ble avgangselevne spurt om hvordan de opplevde sammenhengen mellom K06-faget og de andre innholdsdelene eller tilleggsfagene.

*AVG: Har du opplevd grunnskolefaget og tilleggsfagene som noe som henger sammen, eller som to ulike deler av utdanningen?*

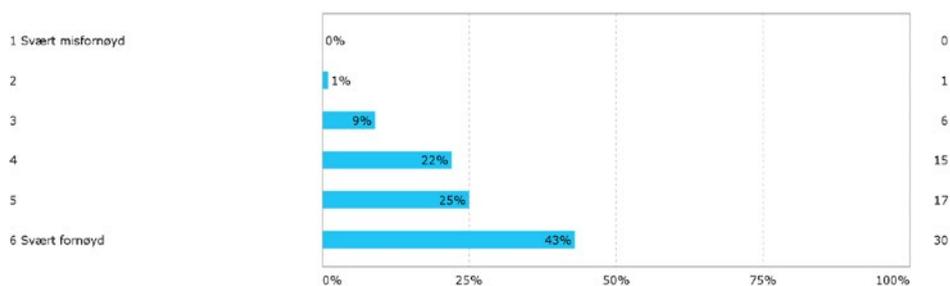


Som det framgår, svarer 70 % av respondentene (de tre svarkategoriene i den delen av skalaen som er nærmest «noe som henger sammen») at de opplever en sammenheng mellom grunnskolefaget og tilleggstimene. Svarene gjelder, som nevnt, tiden før fagstrukturen ble endret. De er interessante fordi de kan tolkes som å indikere at det var lite ved elevenes oppfatning av sammenheng som kunne motivere avgjørelsen om å endre fagstrukturen.

## Sjangerbredde

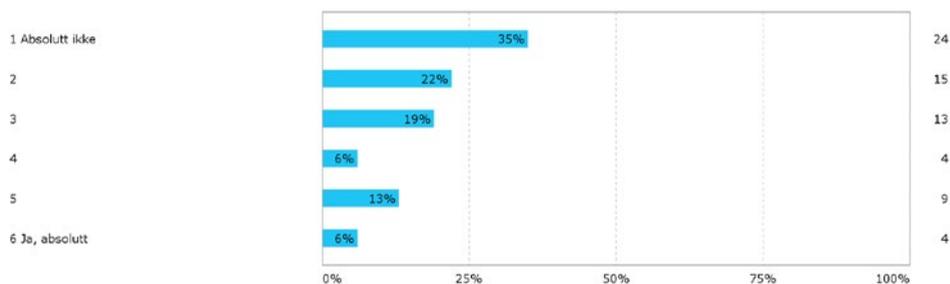
I den perioden evalueringsstudien pågikk, var Musikk på Majorstuen det eneste talentopplæringstilbudet i musikk i grunnskole regi i Oslo. I tillegg til de spørsmålene om sjangerbredde som er belyst i de andre kapitlene, var det derfor interessant å få vite noe om hva de foresatte tenkte om den klassiske<sup>19</sup> innholdsprofilen. Ville de ha sendt sine barn til andre tilbud hvis det hadde eksistert slike med et annet innhold av sjangere eller en bredere innholdsprofil?

*FORES: Hvor fornøyd er du/dere med at opplæringen er konsentrert om klassisk musikk?*



Som det framgår, svarer 90 % at de er fornøyd eller svært fornøyd (svaralternativ 4, 5 og 6).

*FORES: Hvis du kunne velge, ville du heller sendt eleven til et tilbud der elevene fikk bredere sjangerkunnskap?*



Her svarer 76 % at de absolutt ikke eller ikke ville ha sendt eleven til et tilbud med større sjangerbredde. Dette tallet er nesten 20 % lavere enn tallet for «svært fornøyd eller fornøyd» med den klassiske innholdsprofilen. Siden årsakene til svarfordelin-

<sup>19</sup> I forståelsen 'klassisk musikk'.

gen ikke er undersøkt, er det nødvendig å være forsiktig med tolkninger av denne forskjellen. Den kan eventuelt tenkes å peke på at noen foresatte ville oppfatte det som fruktbart for enkelte elever, selv om de spiller klassisk musikk, å gå på et tilbud der de også møter elever og lærere med andre musikkulturelle ståsteder. Dette må imidlertid undersøkes nærmere dersom det skal utgjøre en del av kunnskapsgrunnlaget for videreutviklingen av Musikk på Majorstuen.

## **Det faglige innholdet i evalueringsperspektiv**

De sidene ved innholdet som det var ønskelig å belyse for seg, gjaldt hva partene oppfattet som de viktigste delene av tilbudet. Det var forholdet mellom utøvende fag og teorifag, vektfordelingen mellom innholdsdelene, om noen innholdsdeler burde tas ut eller nye tas inn, spørsmålet om sjangerbredde og i tillegg forholdet mellom K06-faget og tilleggstimene. I tillegg til kommentarene underveis, skal jeg her trekke fram noen oppsummerende synspunkter.

Det er særlig grunn til å legge merke til at lærerne og ledelsen prioriterte grunnskolefaget musikk lavt, på tross av at det formelt sett skal utgjøre den basisen hele musikktilbudet bygger på. En stadig tydeligere konservatorielik innholdsstruktur kom til syne, befestet i den nye innholdsstrukturen som ble fastsatt etter at informasjonsinnsamlingen var avsluttet. En slik innholdsstruktur har, som alle andre mulige strukturer, sine fordeler og ulemper. Å realisere helheten i musikk som grunnskolefag og dette fagets oppgaver i å oppfylle grunnskolens helhetlige formål er ikke umulig med den nye disponeringen av innholdet i tilbudet. Imidlertid kunne denne helheten også ha vært ivaretatt på andre måter, uten at elevene på musikktilbudet nødvendigvis hadde blitt mindre kompetente, verken i musikk generelt eller på instrumentet sitt. Innholdet kunne for eksempel ha vært disponert med utgangspunkt i K06-fagets egen struktur, og som en utbygd variant av denne. Alternative organiseringsformer bør tas med i tenkningen når tilbudet skal utvikles videre, særlig hvis det skal utvides til også å omfatte elever på lavere alderstrinn enn nå.

Vektfordelingen mellom innholdskomponentene ble vurdert som akseptabel. Over halvparten av lærerne og ledelsen og halvparten av avgangselevene svarte også positivt på spørsmål om en opplevd sammenheng mellom utøvende fag og teorifag. Det er likevel grunn til å spørre om det er tilfredsstillende at litt under halvparten

av respondentene blant lærerne og ledelsen sier at det å skape sammenheng mellom teorifag og utøvende fag er noe som diskuteres, men at det er tilfeldig om det fører til noe ut over disse diskusjonene. Tilsvarende er det grunn til å spørre om det er tilfredsstillende at bare halvparten av de spurte avgangselevne opplevde at lærerne prøvde å lagde sammenheng mellom de utøvende fagene og teorifagene.

70 % av avgangselevne svarte at de opplevde god sammenheng mellom grunnskolefaget og tilleggstimene i tiden før K06-faget ble lagt om og ansvaret for å ivareta det ble fordelt på de andre musikktime. Det gjenstår å se hvordan forskjellene mellom det intenderte, oppfattede, realiserte og erfarte innholdet i tilbudet vil framstå etter at den nye innholdsstrukturen har fått virke over tid.

Generelt virket det som at avgangselevne var noe mer positivt innstilt til faginnholdet og sammenhengen mellom delene av det enn det lærerne og ledelsen ga uttrykk for. Det var også interessante sammenfall mellom de to gruppenes forslag til innholdsmomenter som kunne tas inn. Det gjaldt først og fremst komposisjon, egenøving og andre stilarter.

## Kapittel 6

# Undervisningen og elevenes læring

Undervisning og læring er kjernevirksomheten i all formell utdanning. Musikk på Majorstuen kjennetegnes av at håndplukkede lærere underviser spesielt utvalgte elever, innenfor de rammene som det lokale læreplanarbeidet, tilbudets organisering, og rekruttering og opptak setter. I underveisrapporten, som tok for seg utviklingen fram til mai 2014, var evalueringen av undervisning og læring basert på dokument- og intervjustudien. I det videre arbeidet har særlig spørreskjemaundersøkelsen vært viktig. Med alle disse typene av informasjon som grunnlag, sammen med uformelle samtaler med så vel elever, foresatte, lærere og ledelse, omhandler dette kapitlet elevenes læringsmiljø, læring og lærernes undervisning, læring i forholdet mellom de ulike fagene og til slutt musikk og læring i andre fag.

### Elevenes læringsmiljø

Dokumentanalysen pekte på det å utvikle et unikt læringsmiljø som en viktig ambisjon i musikktilbudet. Flere faktorer syntes å ha spilt en rolle for hvordan denne ambisjonen har blitt oppfylt, og i hvilken grad det har skjedd. Blant disse var ledelsens prioriteringer, elevenes sosiale fellesskap, informasjon og lærersamarbeid, arbeidsmengde og konkurransepress, i tillegg til forholdet til de andre elevene på Majorstuen skole.

#### Ledelsens prioriteringer

Ambisjonen om et unikt læringsmiljø fikk høy prioritet hos ledelsen ved Majorstuen skole. Blant annet la man stor vekt på å «håndplukke» lærerne til det første elevkullet, særlig med tanke på et sunt klasse- og læringsmiljø. Man tok utgangspunkt i at få elever ville kjenne hverandre fra før, siden elevene på musikktilbudet ville bli samlet fra hele byen. Å få dem til å fungere sammen i et sunt læringsfellesskap og ikke, for eksempel, i usunn konkurranse, ble framhevet blant prioriteringene. Tilsvarende synes det å ha blitt lagt vekt på høy fagkompetanse og omfattende undervisningserfaring, også med tanke på læringsmiljø, hos lærerne i tilleggs-musikkfagene.

## Læring og sosiale fellesskap

Sosiale fellesskaper anerkjent som en viktig faktor i et godt læringsmiljø, på flere måter. For det første gjelder det den grunnleggende tryggheten elevene trenger å ha for å utvikle mestringfølelse i prestasjonssituasjoner. For det andre peker læringsteori og -forskning på den betydningen deltakelse i fellesskap har for læring, generelt så vel som i musikk (Gaunt & Westerlund, 2013; Karlsen & Väkevä, 2012; Wenger, 1998).

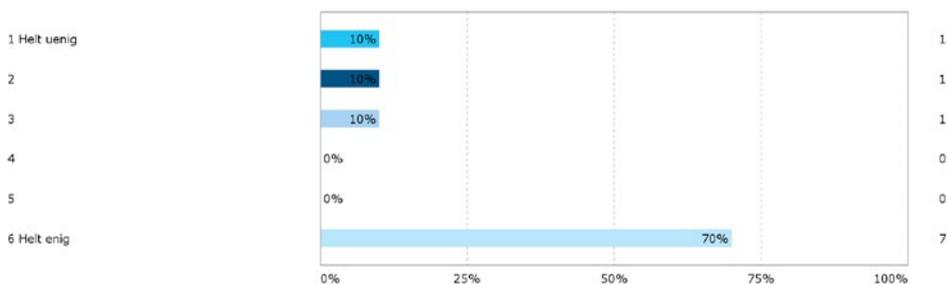
I intervjuundersøkelsen kom det fram at elevene på tilbudet ofte har følt seg perifere eller på utsiden av klassefellesskapet der de kom fra. På musikktilbudet så de ut til å finne et nytt og tettere fellesskap, slik lærerne og ledelsen vurderte det:

[...] her er det andre unge som øver og andre unge som er opptatt av musikk. De snakker jo voldsomt seg imellom, noe som gir en veldig fin drahjelp for oss lærere (intervju).

Det er det de forteller, de elevene som går her, at her føler de seg normale fordi de har venner som gjør det samme, som må hjem og øve og ikke kan gå og henge rundt. De må hjem og øve alle sammen. (intervju).

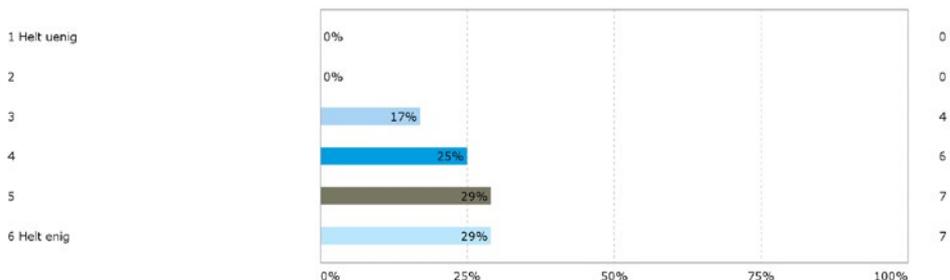
I spørreskjemaundersøkelsen ble avgangselevne spurt om å ta stilling til påstanden:

*AVG: Elevene fant sammen i gode, sosiale fellesskap*



Det samme ble lærerne og ledelsen spurt om:

*L/L: Elevene finner sammen i gode, sosiale fellesskap*



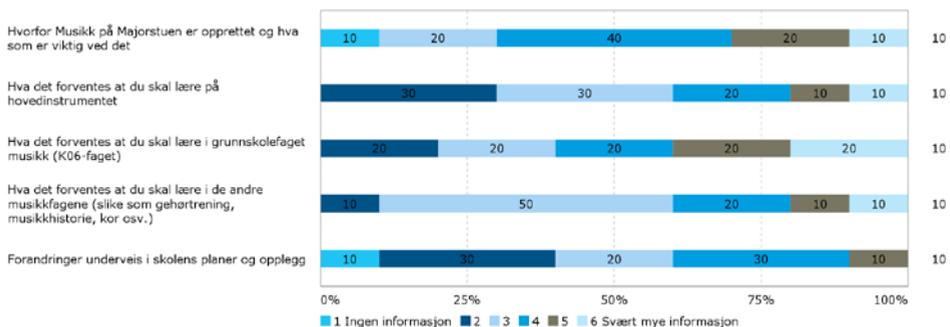
Mens 83 % av lærerne og ledelsen krysser av for de tre mest positive svaralternativene, er syv av ti elever (70 %) enig i utsagnet. Med andre ord synes det som at det sosiale læringsmiljøet er godt. Det er likevel grunn til å merke seg at tre elever hadde krysset av som mer eller mindre uenige i at elevene hadde gode fellesskap. Det virker som om ledelsen og lærerne er opptatt av at dette kan forekomme og hele tiden arbeider for å se og ivareta elever som føler seg utenfor fellesskapet.

Informasjon og lærersamarbeid

En viktig forutsetning for et godt læringsmiljø er at elevene forstår den større helheten som undervisningen og læringen i de enkelte fagene er deler av. Det kan sikres på ulike måter. Blant dem er informasjon om hva som forventes av elevene på de hovedområdene denne helheten består av, og om endringer underveis i skolens planer og opplegg.

Avgangselevne ble spurt om å svare på:

*AVG: Hvor mye informasjon har du fått om ...*



Her ser vi at svarene varierer noe fra spørsmål til spørsmål. Svaralternativet «ingen informasjon» er bare brukt på to av enkeltspørsmålene, og av kun én elev. Hvis vi samler svaralternativ 1, 2 og 3 i «for lite informasjon» og 4, 5 og 6 i «god mengde informasjon», kommer denne fordelingen til syne (tallene viser til antall elever):

	For lite informasjon	God mengde informasjon
Hvorfor Musikk på Majorstuen er opprettet og hva som er viktig ved det	3	7
Hva det forventes at du skal lære på hovedinstrumentet	6	4
Hva det forventes at du skal lære i grunnskolefaget musikk (K06-faget)	4	6
Hva det forventes at du skal lære i de andre musikkfagene	6	4
Forandringer underveis i skolens planer og opplegg	4	6

Høyest score får informasjon om hvorfor Musikk på Majorstuen er opprettet og hva som er viktig ved det, der syv av ti avgangselever krysser av for at de har fått god mengde informasjon (svaralternativ 4, 5 og 6). Videre er det grunn til å merke seg at seks av ti oppgir at de har fått for lite informasjon om hva det forventes at de skal lære på hovedinstrumentet. Et siste moment er at ingen krysser av for at de hadde fått svært mye informasjon om forandringer underveis i skolens planer og opplegg.

I tillegg til å krysse av i spørreskjemaet, fikk også elevene muligheten til å svare med fritekst på spørsmålet «er det noe du har savnet informasjon om?» Her svarte bare én elev:

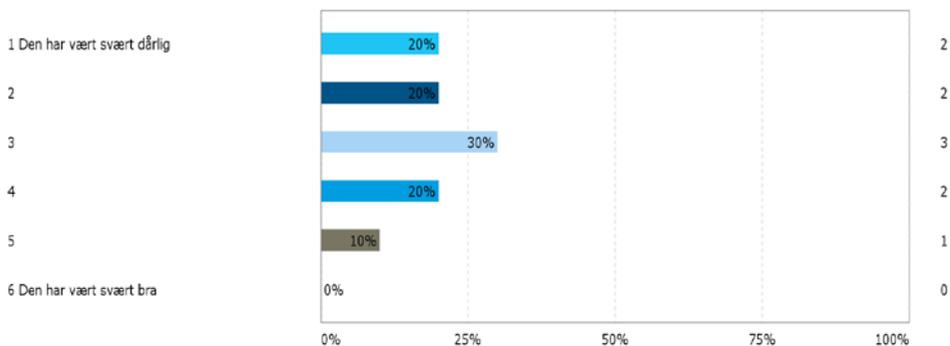
All informasjon rundt arrangementer og konserter har vært veldig uklart og dårlig forklart.

Selv om en fritekstkommentar ikke kan generaliseres, peker den på en tilbakevendende utfordring i all musikkpedagogisk virksomhet. God informasjon til elevene om arrangementer og konserter forutsetter at begge de viktigste aktørene, Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt, har en effektiv kommunikasjon

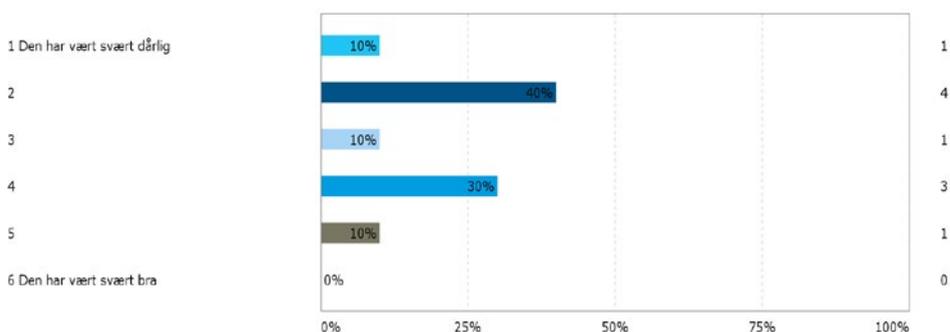
seg imellom. Denne kommunikasjonen, også den mellom Barratt Due musikkinstittutt og elevene, er i tillegg en viktig, generell forutsetning for læringsmiljøet.

Avgangselevne fikk to spørsmål om dette.

*AVG: Hvilket inntrykk har du av kommunikasjonen mellom Majorstuen skole og Barratt Due musikkinstittutt?*



*AVG: Hvordan har kommunikasjonen vært mellom Barratt Due musikkinstittutt og elevene på tilbudet?*

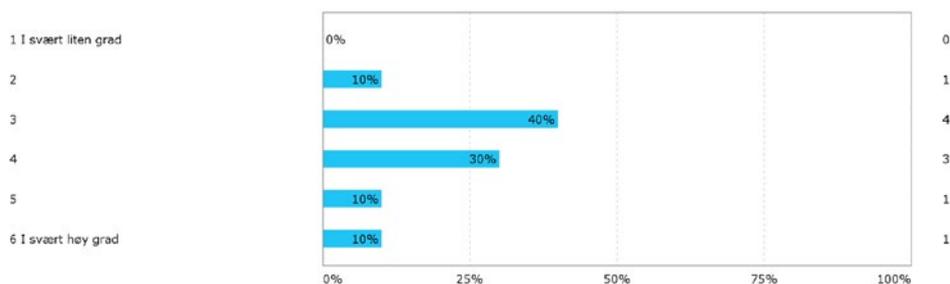


Ingen krysser av på «svært bra» på noen av spørsmålene. Henholdsvis to og en elev krysser av for «svært dårlig», og resten fordeler seg slik at hovedtyngden blir liggende på svaralternativ 1, 2 og 3 for begge spørsmålene. Svarene synes med andre ord å peke på et forbedringspotensial i begge forholdene. Som for alle svar fra avgangselevne i denne undersøkelsen, må imidlertid tallene leses på bakgrunn av at den lave svarprosenten gjør resultatene usikre. Likevel er det god grunn for

partene til å fortsette arbeidet med å effektivisere kommunikasjonen på disse to områdene.

Lærersamarbeid kan også være viktig. Vet lærerne mye om hverandres opplegg, er det lettere å hjelpe elevene med å trekke tråder mellom enkeltfagene og fra enkeltfag til den større helheten. Avgangselevne fikk dette spørsmålet:

*AVG: I hvor stor grad har lærerne fra Barratt Due musikk institutt, Oslo musikk- og kulturskole og lærere fra Majorstuen skole samarbeidet om undervisningsopplegg?*



Her fordeler svarene seg slik at fem elever velger blant de øverste 3, men ingen velger alternativ 1, 'i svært liten grad'. De resterende fem velger svaralternativ 4–6. Dette synliggjør et potensial for å styrke elevenes læring og helhetsforståelse gjennom å øke det lærersamarbeidet som allerede finnes, og samtidig vurdere nye områder for slikt samarbeid.

## Arbeidspress, -mengde og konkurranse

I et opplæringstilbud der timetallet er økt med 6 timer pr. uke, er det naturlig å stille spørsmål ved arbeidsbelastningen for elevene. Det gjelder både hvordan de opplever den selv, og hvordan den oppleves av de foresatte og av lærerne og ledelsen. I tillegg til det økte undervisningstimetallet, kommer at arbeidet med hovedinstrument forutsetter mange timer øving pr uke. En tredje faktor som kan bety noe for arbeidsmengden og et eventuelt arbeidspress, er konkurranse. Elevene har allerede konkurrert om å komme inn, og sosialiseres videre inn i en utøvende kultur der konkurranse inngår i form av blant annet prøvespill, og solistkonkurranser. Uformell konkurranse kan også oppstå, fordi det er naturlig og lett å sammenlikne seg med sine medelever på hovedinstrument, for eksempel ved konserter og mesterklasser. I underveisrapporten ble det også pekt på som en utfordring, at elever som har følt seg som enere i sitt tidligere skole- eller hjemmemiljø, nå kan møte medelever som

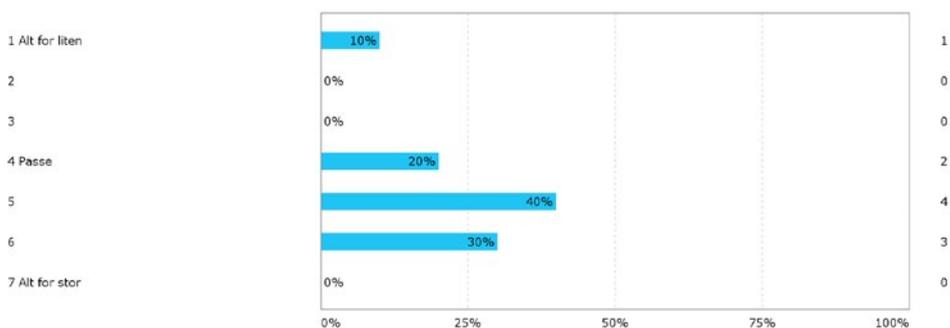
er dyktigere enn dem selv. Det kan føre til problemer med å håndtere et selvopplevd, utilsiktet konkurransepress, noe lærerne og ledelsen må være forberedt på å forholde seg til.

Denne evalueringsstudien har imidlertid ikke som hensikt å kartlegge prinsipielle syn for eller imot konkurranse som virkemiddel i opplæring, og den tar heller ikke stilling til spørsmålet om konkurranse er entydig positivt eller negativt for læring.

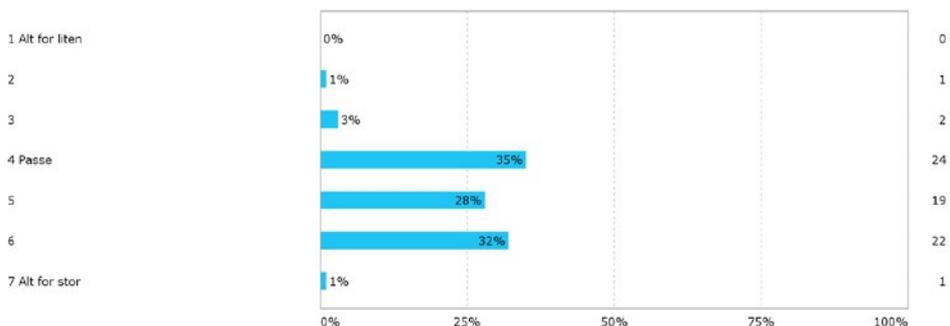
### Arbeidsmengde

Både avgangselevene, de foresatte, lærerne og ledelsen fikk spørsmål om hvordan de opplevde arbeidsmengden i tilbudet.

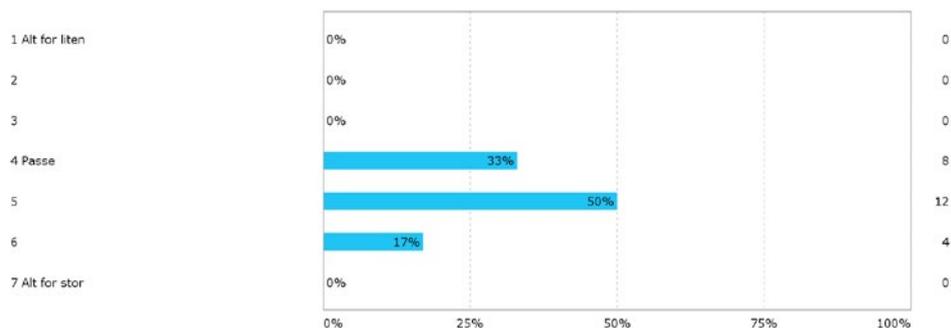
*AVG: Var arbeidsmengden for liten, passe, eller for stor?*



*FORES: Hvordan opplever du elevens arbeidsmengde?*



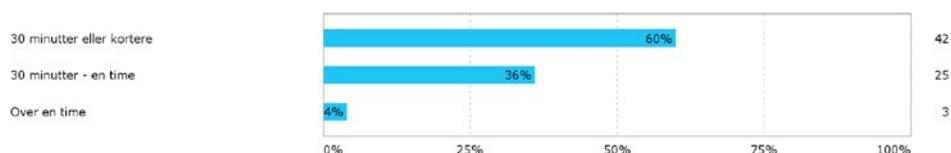
*L/L: Hvordan opplever du elevenes arbeidsmengde?*



Hovedtendensen i svarene fra alle de tre gruppene, er at arbeidsmengden oppleves som mellom 'passe' og 'altfor stor', med sterkest konsentrasjon om avkryssingsmulighet 5 på skalaen fra 1 til 7, der 1 er 'altfor liten' og 7 er 'altfor stor'.

Musikktilbudet er byomfattende. I tillegg er det åpent for søkere fra andre kommuner. Det gjør at mange elever kan ha lang reisevei, noe som griper inn i den tiden eleven har til arbeid og deltakelse i andre aktuelle tilbud utenom skoletiden.

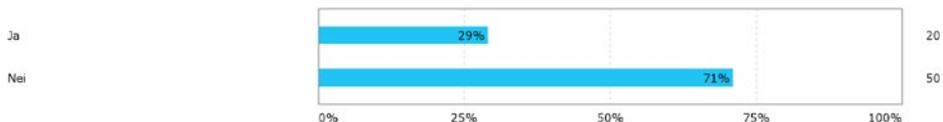
*FORES: Hvor lang reisetid har eleven hjemmefra til skolen?*



Flere av elevene deltok i andre tilbud ved Barratt Due musikk institutt, noe som også har betydning for elevens samlede arbeidsmengde.

*FORES: Deltar eleven på lørdagsskole eller orkester ved Barratt Due musikk institutt?*



*FORES: Deltar eleven i Unge talenter ved Barratt Due musikk institutt?*

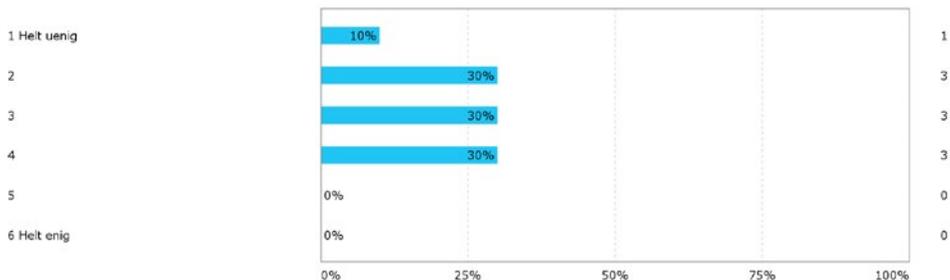
I en fritekstkommentar gir en fra gruppen lærere og ledere uttrykk for at også andre tilbud kan konkurrere men undervisningen på musikktilbudet:

Elevene har for mye å gjøre utenom skoletilbudet. De er med på kor, orkester, konserter, barnekoret i Operaen etc. Disse tilbudene prioriteres som regel høyere enn skolens undervisningstilbud av foresatte og elever. Det går derfor ut over ensembleklasser på tidlig ettermiddagstid. Her trenger vi en forandring i holdning for at tilbudet skal kunne fungere optimalt.

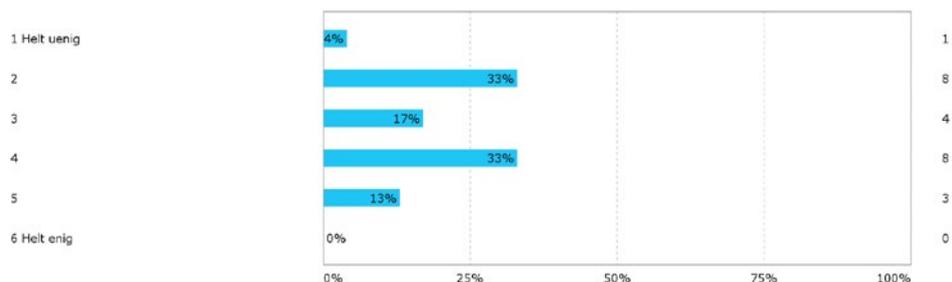
*Læring og arbeidspress*

Årsakene til at arbeidsmengden gjennomsnittlig oppleves som større enn det respondentene forstår som 'passe', kan skyldes flere forhold. På bakgrunn av informasjon fra intervjustudien ble det aktuelt å ta inn spørsmål i spørreundersøkelsen om elevene hadde et stort arbeidspress hjemmefra. Arbeidspress ble her forstått som noe negativt, et press som fører til at elevene belastes med mer arbeid enn det som er forsvarlig med tanke på god læring.

Spørsmålet ble formulert som en påstand respondentene skulle ta stilling til, og ble stilt til både avgangselevene og lærerne/ledelsen. Stor grad av uenighet indikerer altså lite negativt arbeidspress.

*AVG: Mange elever hadde stort press hjemmefra*

*L/L: Elevene utsettes for stort press hjemmefra*



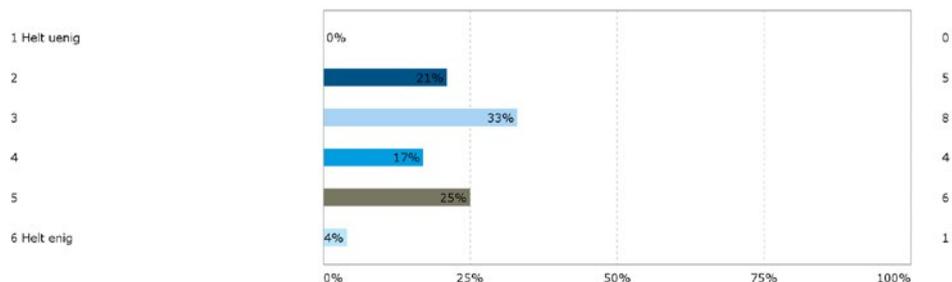
Når de to gruppene sees under ett, er de mest benyttede svaralternativene nr. 2 og 4. Respondentene opplevde med andre ord at arbeidspress hjemmefra forekom bare i liten eller noen grad.

*Læring og konkurransepress*

I intervjustudien kom det fram at ledelsen allerede fra starten i 2011 la vekt på å fremme et sunt læringsfellesskap og unngå usunn konkurranse. Dette var en grunnleggende prioritering. I spørreskjemaundersøkelsen ble begrepet konkurransepress tatt i bruk på samme måte som arbeidspress ovenfor, altså som betegnende for negative sider ved konkurranse. Stor uenighet i påstandene nedenfor vil altså vise at respondentene opplevde lite negativt konkurransepress i læringsmiljøet.

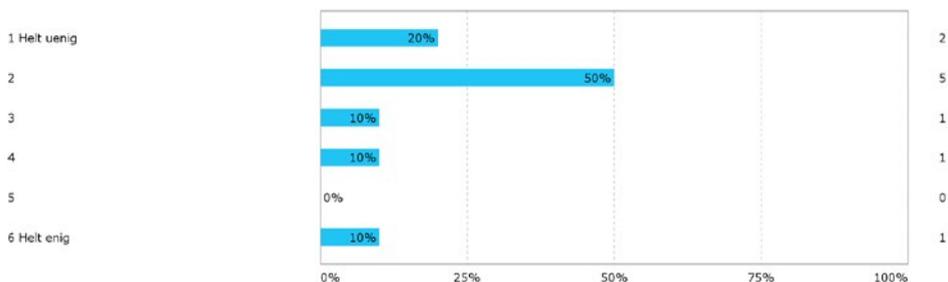
Spørsmål om konkurransepress ble stilt som lærernes og ledelsens inntrykk, så vel som det inntrykket de foresatte hadde av dette, og om elevene selv hadde opplevd konkurransepress seg imellom.

*L/L: Det er stort konkurransepress blant elevene selv*



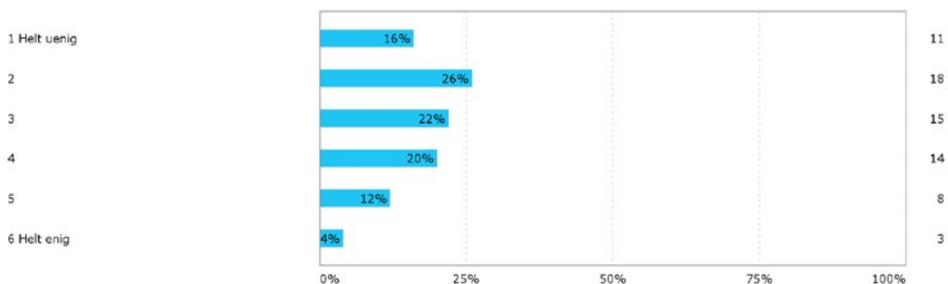
Slår vi sammen svaralternativ 1, 2 og 3 som de mest positive, forstått som lite konkurransepress, ser vi at 54 % av lærerne og ledelsen krysser av for dem.

*AVG: Det var stort konkurransepress mellom elevene selv*



Slår vi igjen sammen svaralternativ 1, 2 og 3 som de mest positive, forstått som lite konkurransepress, ser vi at åtte av ti elever (80 %) krysser av her.

*FORES: Er du enig i at det er stort konkurransepress mellom elevene?*



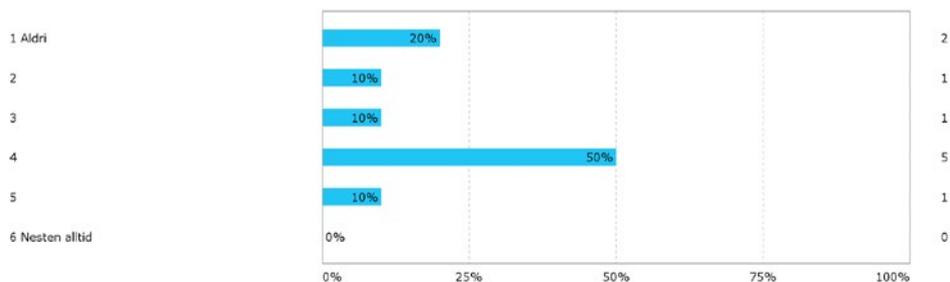
Slår vi, som vist ovenfor, sammen svaralternativ 1, 2 og 3 som de mest positive, forstått som lite konkurransepress, ser vi at 64 % av de foresatte krysser av her.

Ser vi de tre gruppene sammen, får svaralternativ 1–3 en gjennomsnittsscore på 21,9, mens den er 11,3 for alternativ 4–6. Tallmessig er det altså stor overvekt i favør av moderat eller lite opplevd konkurransepress. Ut fra et ideal om differensiert og tilpasset opplæring er det likevel grunn til å legge merke til at opplevd konkurransepress fremdeles kan være et problem for noen få.

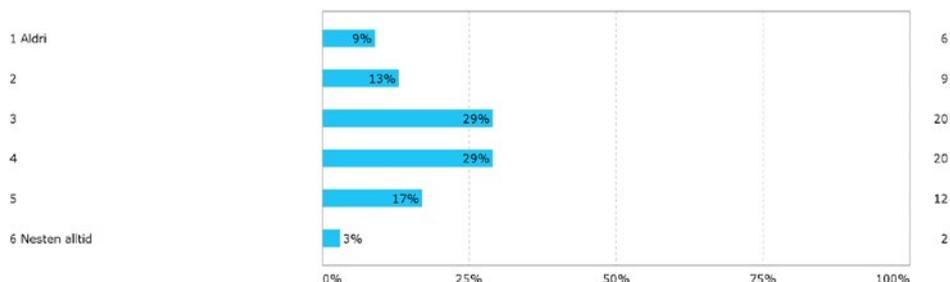
### Blir elevene slitne?

En samlende indikasjon på den effekten arbeidsmengde, arbeidspress og konkurransepress har, får vi når vi spør om hvor slitne elevene blir. Også dette spørsmålet ble stilt til alle de tre respondentgruppene.

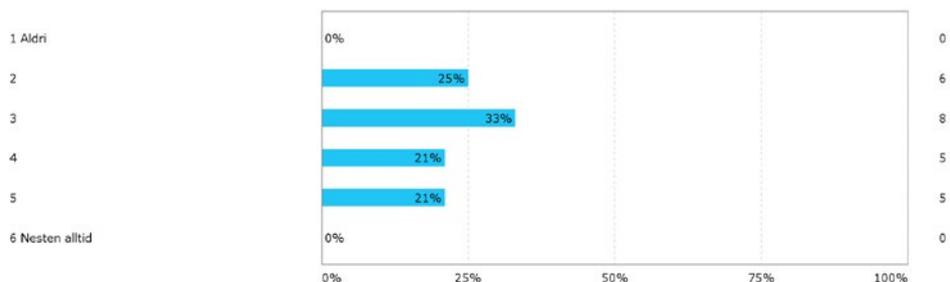
*AVG: Ble du noen gang så sliten at det gikk ut over læringen?*



*FORES: Hvor ofte blir eleven så sliten at det går ut over læringen?*



*L/L: Hvor ofte blir elevene så slitne at det går ut over læringen?*



Sammenlikner vi svarene fra de tre gruppene, ser vi at elevene rapporterer at de, i betydelig større grad enn det lærerne og de foresatte har inntrykk av, blir så slitne at det går ut over læringen. For de to siste gruppene samler hovedtyngden av svarene seg rundt midten av skalaen fra 1 til 6, der 1 betyr 'aldri' og 6 betyr 'nesten alltid'.

En fritekstkommentar fra gruppen lærerne og ledelsen som opprinnelig ble skrevet til spørsmålet om innhold og vektning i kapittel 5, oppsummerer noen av inntrykkene ovenfor:

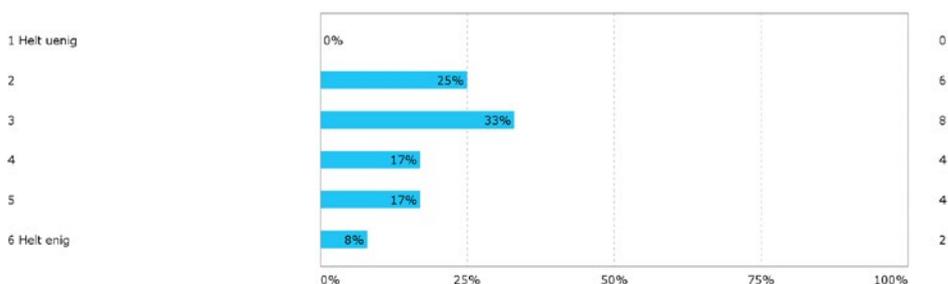
Jeg opplever at barna er slitne etter så lang skoledag. De har heller ikke så mye tid til egen øving, særlig når de går på både MM og UT<sup>20</sup>. De må også spille konserter og gjøre lekser, dagen blir lang og det går utover egen øving. Savner mer fleksibilitet og faglig forståelse fra administrasjonen.

### Musikklassene og de andre elevene på Majorstuen skole

Musikkelevens forhold til de andre elevene på Majorstuen skole og deres klasse-miljøer inngår naturlig i det større læringsmiljøet som musikkelevens er en del av. Bidrar dette forholdet til å styrke musikkelevens læringsmiljø, og samvirker musikkmiljøet med skolemiljøet slik at de styrker hverandre gjensidig? Eller er det slik at et sterkt indre samhold i musikklassene fører til en tydeligere avgrensing av læringsmiljøet enn tilsiktet, mot elevene ved resten av skolen?

I spørreskjemaundersøkelsen bidro svar fra avgangselevens, lærerne og ledelsen til å belyse dette.

#### *L/L: Elevene avgrenser seg mot de andre elevene på skolen*



<sup>20</sup> Musikk på Majorstuen og Unge Talenter på Barratt Due musikk institutt

Slår vi sammen svaralternativ 1, 2 og 3, ser vi at 58 % av respondentene er mer eller mindre uenige i at elevene avgrenser seg fra elevene utenfor musikklassene, mens de resterende

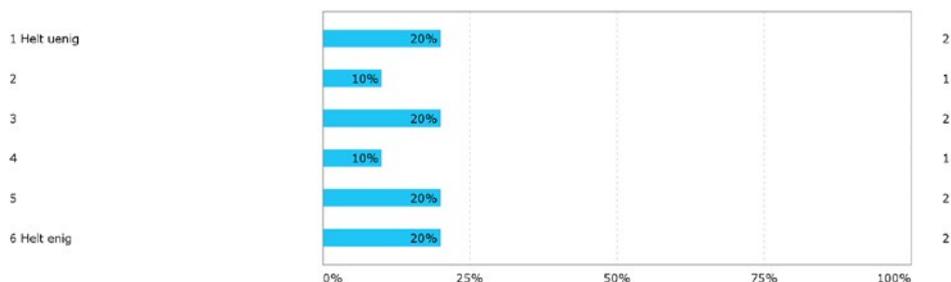
42 % kan forstås som mer eller mindre enige i dette. Disse tallene er for usikre til å kunne dra noen entydig konklusjon. Med andre ord, viser de ingen tydelig tendens i retning av enten lukkethet eller åpenhet.

En fritekstkommentar fra lærerne og ledelsen berører også dette spørsmålet:

Synergitanke mellom tilbudet og «vanlige» elever er blitt borte og er nå helt fraværende. «Boost»-effekten på den allmenne musikken har blitt en sugeffekt der all musikkvirksomhet og ressurser rettes inn mot musikktilbudet!

Dette spørsmålet kan belyses ytterligere ved å sammenlikne lærerne og ledelsens inntrykk (ovenfor) med avgangselevens *erfaringer*.

*AVG: Musikkelevne holdt sammen, men hadde ikke så mye kontakt med de andre elevene på skolen*



Svarene fra avgangselevne fordeler seg enda jevnere over alle svaralternativene enn det lærernes og ledelsens svar gjør. Dette forsterker derved inntrykket av at elevene verken lukker eller åpner læringsmiljøet sitt overfor elevene på resten av skolen på noen tydelig måte. Dette er et spørsmål det kan være tjenlig å gå videre med i senere undersøkelser, særlig fordi lærere og elever på Majorstuen skole utenfor musikktilbudet ikke er spurt.

## Læring og lærernes undervisning

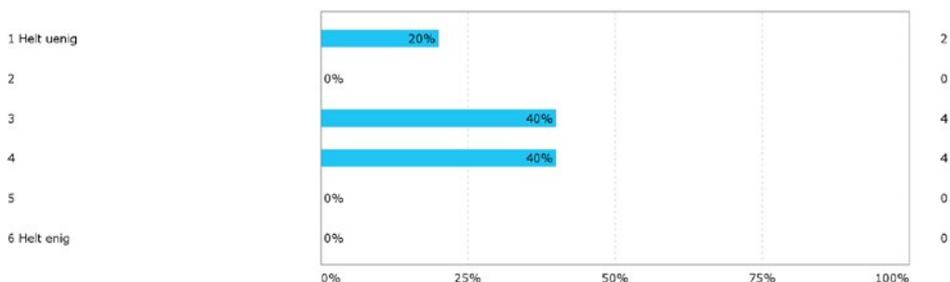
I tillegg til de læringsmiljøfaktorene som er beskrevet ovenfor, er elevenes læring selvsagt i høyeste grad avhengig av hvem lærerne er og hva lærerne gjør. Med hvem lærerne er, tenker jeg i dette avsnittet på avgjørelsen om å bruke lærere på Majorstuen skole i samarbeid med lærere fra Barratt Due musikk institutt. Med hva lærerne gjør, tenker jeg på hvordan de underviser og hvordan de samarbeider. Den oppmerksomheten elevenes forutsetninger får, spiller også en viktig rolle for læringen.

### Læring og lærere med ulik bakgrunn

Lærernes ulike bakgrunn er valgt for å sikre høy kvalitet i undervisningen, tenkt som en sammensetning av det beste fra henholdsvis en grunnskolekultur og en konservatoriekultur. God læring krever at lærerne er samstemte om viktige faglige prioriteringer. På grunn av den ulike bakgrunnen og den ulike institusjonstilknytningen er dette en utfordring, ikke minst for lærerne fra Barratt Due musikk institutt som må innordne seg en annen utdanningsvirkelighet enn på den institusjonen de kommer fra.

Som vist i kapittel 3, kom organiseringen med lærere med ulik bakgrunn svært godt ut med tanke på hvordan den hadde fungert for elevene. Dette kan også sies å gjelde elevenes opplevde læringsutbytte. På oppfølgingsspørsmålet om hvor ofte lærere med ulik bakgrunn hadde hatt ulike meninger om hva som er viktig, lå elevsvarene noe nærmere den «mindre positive» enden av skalaen. Det samme gjelder svarene på spørsmålet nedenfor, om hvordan lærerne i tilleggsmusikkfagene løste undervisningsoppgavene sine.

*AVG: Lærerne i tilleggsmusikkfagene løste undervisningsoppgavene sine på en svært god måte*



Som for svarene ovenfor, er også her flere tolkninger mulige. En mulig feilkilde kan være at ikke alle respondentene tenkte på de samme timene som «tilleggsmusikkfagene». For eksempel kan det ikke utelukkes at det kan ha gitt store utslag hvis noen inkluderte mens andre ekskluderte hovedinstrumentundervisningen i denne sammenhengen.

Det er uansett all grunn til å diskutere disse temaene når grunnlaget legges for den videre utviklingen av utdanningstilbudet. Fire fritekstkommentarer illustrerer også at det er ulike oppfatninger om disse saksforholdene:

I en fritekstkommentar skriver en av avgangselevne:

Jeg synes det er bra å få forskjellige lærere fra forskjellige plattformer, ettersom de fokuserer på forskjellige ting.

En annen avgangselev skriver:

Lærerne ved Majorstuen skolen er veldig dyktige. Mange dyktige lærere fra Barratt Due også, men enkelte har for mye makt. Musikerne har en tendens til å være følelsesrike og subjektive, og forvaltningen av musikktilbudet bør styrkes med pedagogisk kunnskap også. Det å utvikle gode mennesker i samfunnet bør være overordnet.

En fritekstkommentar fra lærerne og ledelsen, opprinnelig til spørsmål om det faglige innholdet (kapittel 5), berører også dette temaet:

Jeg ønsker mer tillit til lærerne og deres entusiastiske arbeid. Lærere som kombinerer forskjellige typer virksomhet trenger forståelse for sine spesifikke utfordringer, både med fag og forberedelser. Byråkratiske, harde strukturer og rutiner som bestemmes av skolen og skoleetaten, kan risikere å ødelegge gløden og entusiasmen hos både gode elever og lærere. Musikk på Majorstuen har mange lærere som jobber i små stillinger og må kombinere dette med andre arbeidssteder og komponenter. Dette må respekteres og tas i betraktning.

Og i en fritekstkommentar til spørsmålet om tilbudets verdi, berører en av de foresatte spørsmålene ovenfor:

For at de skal utvikle seg både faglig og musikalsk, bør de ha flere timer i uken og bedre lærere rent faglig.

Det samlede inntrykket av de sidene ved læring og lærernes undervisning som er belyst her, er at det ikke kan trekkes bastante konklusjoner. Det som kommer til uttrykk, er en tydelig variasjon i oppfatninger. Med andre ord virker det som det finnes et potensial for å arbeide mot mer entydig positive erfaringer hos de tre gruppene.

## Undervisningen og elevenes forutsetninger

Elevenes læring og læringsutbytte er avhengig en rekke faktorer i tillegg til dem som ble belyst ovenfor. Blant disse er hvordan deres individuelle læreforutsetninger blir sett og tatt hensyn til. Selv om elevene i musikklassene har vært gjennom en opptaksprøve der de har vist et overbevisende talent og et høyt utøvende nivå for alderen, vil de likevel ha ulike forutsetninger på mange områder. Det gjelder teknikk på instrumentet, musikalsk tolkning, forståelse av musikkens oppbygning, musikkteori og gehør, musikkhistorie og samspill. I et opplegg der elevene oftere enn det som er tilfelle ellers i grunnskolen undervises enkeltvis eller i små grupper, ligger forholdene ekstra godt til rette for å ta slike hensyn.

## *Individuelle utviklingsplaner og utviklingssamtale*

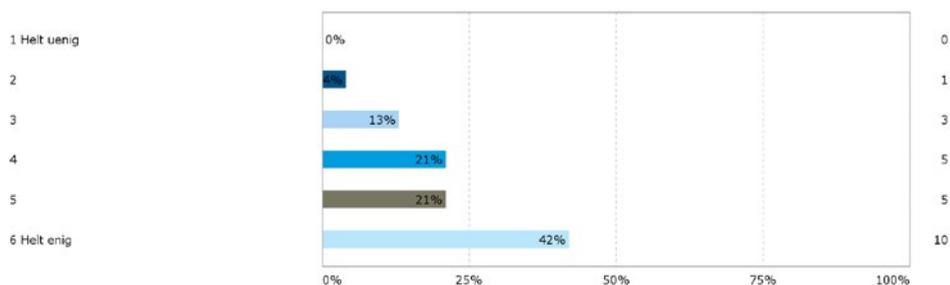
Det er utprøvd et opplegg med individuelle utviklingsplaner for utøvende fag. Her førte man opp den dokumentasjonen og kartleggingen som lå til grunn, vurdering av måloppnåelse, inkludert elevens egenrapport, og til slutt elevens individuelle læringsmål for neste periode. Utprøvingen førte til at man valgte å gå bort fra slike utviklingsplaner og etablere en ordning med utviklingssamtale i stedet (Musikk på Majorstuen, 2015). Eleven, de(n) foresatte og læreren har utviklingssamtale to ganger per skoleår. Her avklares forventninger, det lages plan for arbeidet fremover og det fylles ut et skjema.

Ovenfor svarte avgangselevne at mange syntes de fikk for lite informasjon om hva det forventes at de skal lære på hovedinstrumentet. Ordningen med individuelle utviklingssamtaler framstår som et relevant tiltak i den sammenhengen, og prosessen fram mot disse samtalene via utprøvingen av en utviklingsplan vitner om at det arbeides systematisk og kontinuerlig med å forbedre informasjonen. Likevel er det mulig at enkelte elever kan savne informasjon om hva som forventes i undervisningen på kortere sikt.

### *Elevforutsetninger og undervisningen*

I spørreundersøkelsen ble både lærerne, ledelsen og avgangselevne spurt om hensynet til elevenes ulike forutsetninger for læring. Begge de to gruppene skulle krysse av for hvor enige eller uenige de var i en påstand.

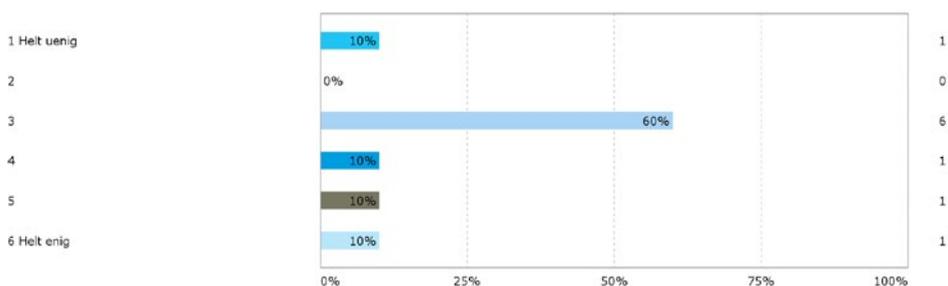
*L/L: Undervisningen tar alltid utgangspunkt i at elevene kan ha ulike forutsetninger for å lære.*



Som det framgår, krysset 84 % av innenfor det som kan kalles den positive halvparten av svaralternativene. Likevel sa under halvparten av respondentene (42 %) seg *helt enig* i at undervisningen alltid tar hensyn til elevenes forutsetninger. Det forholdsvis lave tallet for «helt enig» kan skyldes flere forhold, blant annet en realitetsorientering om at det neppe er mulig å alltid legge elevenes varierende forutsetninger til grunn. Imidlertid er ikke årsakene til at respondentene svarte som de gjorde, undersøkt i denne studien.

Hvordan forholdet mellom tallet for «helt enig» og for de sammenslåtte tre positive svaralternativene kan forstås i lærersvarene, kan belyses ved å vurdere avgangselevnes svar på det tilsvarende spørsmålet.

*AVG: Undervisningen i de ekstra musikkfagene tok alltid utgangspunkt i at elevene var ulike og hadde ulike forutsetninger for å lære.*



Selv om tallgrunnet er lite, ser vi at i elevgruppen krysset 70 % av for det som kan kalles den negative halvparten av svaralternativene, og bare én elev krysset av for svaralternativ 6, «helt enig». Sammenliknet med svarene fra lærerne og ledelsen bidrar altså elevsvarene til å justere helhetsinntrykket noe i negativ retning.

En fritekstkommentar fra en av de foresatte, opprinnelig skrevet til spørsmålet om tilbudets verdi, berører også dette saksområdet:

Jeg mener at Musikk på Majorstuen har et stykke igjen når det gjelder «å se» alle sine elever.

### *Læring og differensiert undervisning*

Å ivareta hensynet til elevenes ulike læreforutsetninger går under mange betegnelser. Blant dem er tilpasset opplæring og differensiert undervisning. Differensiert undervisning kan gis på to måter, enten ved å gi elevene oppgaver med ulik vanskegrad, pedagogisk differensiering, eller å organisere elever på samme nivå i faste grupper, organisatorisk differensiering. I en fritekstkommentar som opprinnelig ble gitt til spørsmålet om innholdet i opplæringen, peker en avgangselev på et moment i denne sammenhengen. Selv om det kommer fra bare én respondent, kan det likevel peke på et saksområde med oppfølgingspotensial:

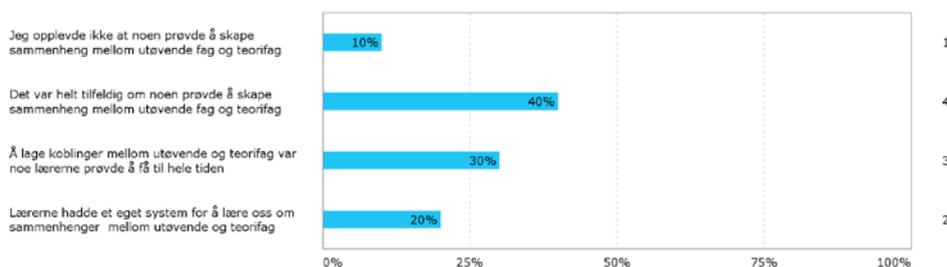
Musikkteorigruppen jeg ble plassert i hadde ganske lavt nivå. Jeg var ikke veldig flink i musikkteori da jeg startet, og gruppen passet egentlig ganske godt. Problemet var at jeg ikke lærte noe som helst, nesten, og fikk dermed ikke hevet mitt eget nivå i musikkteori.

Utsagnet er verdt å ta med i den videre diskusjonen om forholdet mellom undervisning og læring fordi det i høy grad sammenfaller med funn i nyere utdanningsforskning (se f.eks. Hattie 2013, s. 145 ff). Denne forskningen peker i retning av at verken sterke eller svake elever tjener på organisatorisk evnedifferensiering.

## Undervisningen og sammenheng mellom musikktime

God læring for elevene på Musikk på Majorstuen henger sammen med at de opplever hvordan læringen i de ulike enkeltfagene utfyller hverandre i utviklingen av en helhetlig musikkkompetanse. Skal en sikre at elevene opplever at læringen i et fag henger sammen med læringen i et annet fag, er det viktig at lærerne aktivt viser slike sammenhenger når de underviser i enkeltfagene (Fern Thorgersen & Johansen, 2012). Som vi så i kapittel 5, svarte lærerne og ledelsen overveiende positivt på spørsmålet om de la vekt på å vise hvordan innholdet i de ulike musikktime henger sammen, mens avgangselevne ikke så fullt så positivt på hvordan slike sammenhenger ble skapt.

Sentralt for læringen i forholdet mellom de ulike musikkfagene, står sammenhengen mellom utøvende fag og teorifag. Elevene ble spurt om de hadde erfart at det ble skapt slike sammenhenger:



Her er fordelingen 50-50 mellom elever som valgte svaralternativene på den «negative» og «positive» delen av skalaen. Bildet av denne mer spesifikke delen av sammenhengen mellom ulike musikkfag og elevenes læring, vurdert av elevene selv, var med andre ord heller ikke fullt så positiv som det lærernes utsagn om den generelle sammenhengen mellom ulike musikkfag var.

God læring forutsetter selvsagt også god sammenheng mellom andre fag og prioriteringer. I kapittel 3 ble den blokklagte flerfagsundervisningen behandlet. Siden den har opphørt, går jeg ikke videre inn på den her. To andre forhold, derimot, framstår som viktige og interessante. Det første gjelder hvordan elevenes læring peker fram mot kompetansemålene i K06, nå som K06-musikkfaget har blitt lagt om. Det andre gjelder om musikk-læringen styrker læringen i andre fag.

## Læring i forholdet mellom de ulike fagene

Musikk på Majorstuen kjennetegnes av en rekke enkeltfag. Intensjonen er at fagene skal utfylle hverandre med tanke på at elevene skal utvikle en helhetlig musikkompetanse så vel som en helhetlig menneskelig kompetanse, slik den beskrives i de generelle prioriteringene i opplæringsloven og planverket for grunnskolen. Disse helhetlige kompetansene er særlig prioritert i K06-musikkfaget og i planverkets generelle del. Dette avsnittet går først inn på elevenes læring i forholdet mellom K06-musikkfagets prioriteringer og de andre musikkfagene. Deretter går jeg inn på et spørsmål som ofte har vært reist i debatten om musikkopplæring, internasjonalt så vel som i Norge. Fører læring i musikk til bedre læring i andre fag?

### Læring i forholdet mellom K06-fagets prioriteringer og de andre musikkfagene

Musikk på Majorstuen er organisert som et utvidet K06-musikkfag. Denne forståelsen gjelder i like høy grad etter at K06-musikkfaget har blitt lagt om. Ansvaret for kompetansemålene og aktivitetsformene har nå blitt fordelt på de andre musikkfagene, noe som også ble belyst i kapittel 3 og 5. Imidlertid er det sjelden noe én-til-én forhold mellom organiseringen, faginnholdet, undervisningen og elevenes læring. Det er svært tydelig i den internasjonale forskningen om læreplaner og læreplanimplementering, generelt så vel som i musikk (se f.eks. Johansen, 2003, 2004). God sammenheng mellom læringen i ulike fag forutsetter at elevene *opplever* sammenheng. I kapittel 5 kom det fram at 7 av de 10 avgangselevne som svarte på spørreundersøkelsen oppga at de opplevde sammenheng mellom grunnskolefaget og tilleggsfagene. Det kom også fram at elevene rangerte det tidligere K06-musikkfaget (slik det ble undervist før omleggingen) noe høyere enn lærerne, ledelsen og de foresatte på spørsmålet om hvilke fag som oppleves som viktigst, selv om forskjellene i oppfatning var små.

I elevenes skolehverdag har forholdet mellom K06-musikkfaget og tilleggsmusikk-timene endret seg betydelig etter at K06-faget ble lagt om. Utfordringene med å ivareta elevenes læring i et samspill mellom den faglige bredden som forutsettes i K06 musikk og den mer spissede dybden i Musikk på Majorstuen, med konsentrasjon om klassisk musikk, består imidlertid. Dette samspillet krever nå større oppmerksomhet enn tidligere, fordi breddeperspektivet ikke lenger er så synlig som da det ble ivaretatt av det opprinnelige K06-faget.

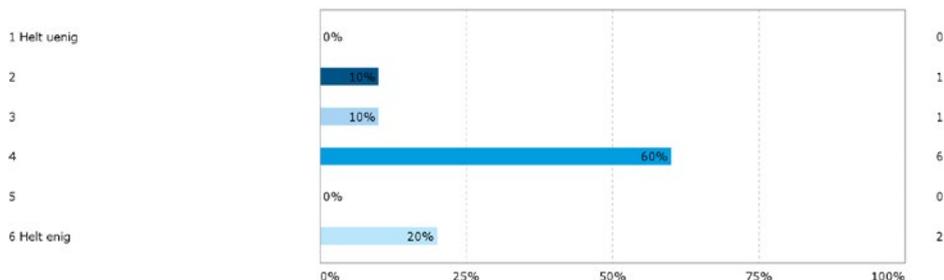
Ambisjonen i Musikk på Majorstuen er at læringen i alle delene av tilbudet skal utfylle og støtte oppom å oppfylle kompetansemålene i K06-musikkfaget og den helheten de utgjør til sammen. Det er rimelig å forvente at musikkelevne får svært gode forutsetninger for å nå disse målene på denne måten. Det forutsetter imidlertid at elevene overfører læring mellom de ulike delene av tilbudet. I sin tur krever det at lærerne ser slike forbindelser og viser elevene dem i undervisningen. Dette kan kreve ekstra innsats i lærernes egne forberedelser.

I intervjustudien kom det til uttrykk en tydelig overbevisning om at læringen i tilleggsmusikktimene langt på vei styrker måloppnåelsen i K06-musikkfaget. Likevel:

Fordi Musikk på Majorstuen er et klassisk tilbud, blir det viktig at skolens musikkundervisning som helhet må ta vare på de kompetanseområdene i K06 musikk som ikke kan dekkes gjennom klassisk musikk (intervju)

Avgangselevne ble spurt om bredde-dybdeforholdet mens de fortsatt hadde undervisning i det opprinnelige K06-musikkfaget. Dette var med andre ord før ansvaret for kompetansemålene ble fordelt på tilleggsmusikktimene. Elevene skulle svare ved å ta stilling til en påstand:

AVG: Hvis de ekstra musikkfagene også skal bygge oppom den kompetansen vi viser i grunnskolefaget, da legges det for liten vekt på den bredden i aktivitetsformer (musisere-komponere-lytte) som grunnskolefaget krever.



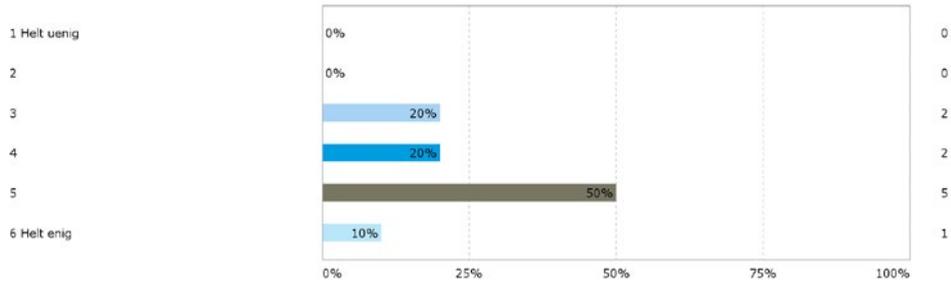
Som det framgår, krysser åtte av ti elever av for svaralternativ 4–6. Flertallet sier seg altså delvis eller helt enig i påstanden om mangel på bredde i aktivitetsformene.

I tillegg til den bredden i aktivitetsformer som avgangselevne tok stilling til her, forutsetter kompetansemålene og den musikkfaglige helheten som disse målene representerer, en betydelig større *sjangerbredde* i elevenes læring enn den musikktilbudets klassiske profil i seg selv legger opp til. Dette har blitt belyst i kapittel 3 og 5, også i lys av eventuelle problemer med elevenes karakter i musikk. I undervisnings- og læringsperspektiv kan det se ut til at elevene var interessert i å lære mer om andre sjangere. De var likevel ikke opptatt av om økt sjangerbredde i kompetansen kunne bidra til en god karakter eller ikke. En mulig forklaring kan være at elever med musikkkompetanse på et så høyt nivå for alderen er hovedsakelig indre motiverte og derfor ikke har karakteren som primær motivasjonsfaktor.

### Læring i forholdet mellom musikkfagene og andre fag

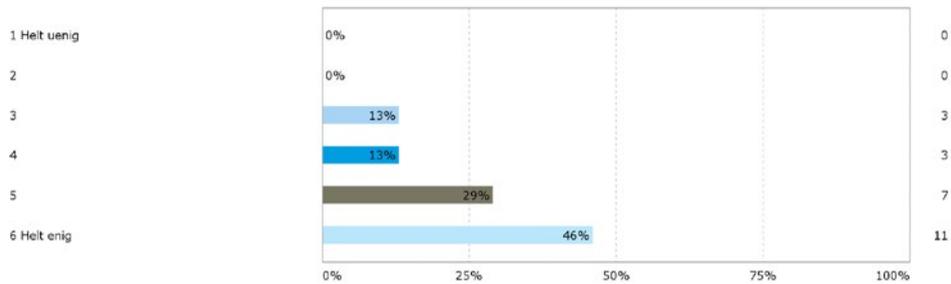
Med den økte arbeidsbelastningen elevene i Musikk på Majorstuen har, blir det aktuelt å spørre om arbeidet i musikkfagene også kan styrke læringen i de andre fagene. Dette spørsmålet har også berøringspunkter med påstander om at dette er tilfelle, og en tilhørende debatt på det internasjonale fag- og forskningsfeltet så vel som på det norske. Elevene ble spurt om sine erfaringer med dette, ved å ta stilling til en påstand:

*AVG: Fordi vi holdt på så mye med musikk, ble vi også dyktigere i andre fag enn vi ellers ville ha blitt*



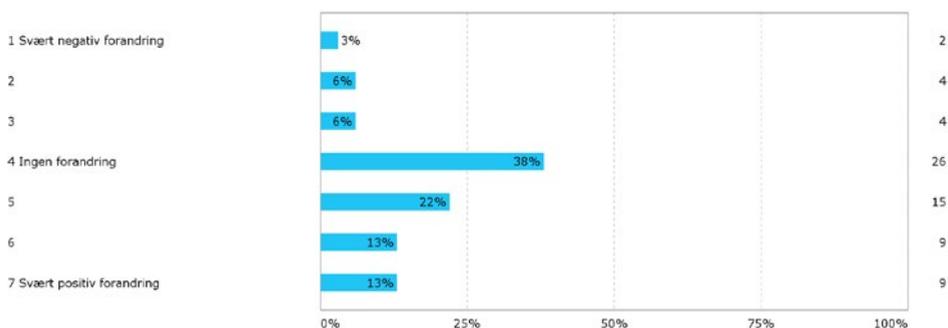
Lærerne og ledelsen, på sin side, så slik på dette spørsmålet:

*L/L: Elevene blir dyktigere i andre fag av å holde på så mye med musikk*



En faktor som spiller inn i all læring er motivasjon. Spørsmålet er om elevenes motivasjon for å holde på med musikk kan gi økt motivasjon for arbeid i andre fag. De foresatte fikk et spørsmål om dette:

*FORES: Har du opplevd noen forandring i elevens motivasjon for resten av skolearbeidet (utenom musikk) etter at hun eller han begynte på Musikk på Majorstuen?*



Som det framgår, falt svarene fra både elev-, lærer- og ledelsesgruppa innenfor kategoriene middels til helt enig, dvs. mellom 3 og 6 på en skala fra 1 til 6 der 1 var 'helt uenig' og 6 var 'helt enig'. Svarene fra de foresatte spredte seg over hele skalaen, fra 'svært negativ' til svært positiv' endring, men flertallet plasserte seg mellom 'ingen' og 'svært positiv'. Dette er interessant som rapport om erfaringer og oppfatninger, men må følges opp på helt andre måter hvis man vil vurdere en mer generell sannhetsverdi. Blant mange perspektiver som da måtte belyses er spørsmålet om forskjellen på sammenfall, dvs. at elever som er gode i musikk også er gode i andre fag (koherens), og årsak-virkning, dvs. at det er læringen i musikk som fører til bedre læringsresultater i andre fag (kausalitet).

## Forsering

På initiativ fra Kunnskapsdepartementet ble det i 2008 innført en ordning som ga «en generell adgang for elever på ungdomstrinnet til å ta fag fra videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 2). Hensikten med ordningen var å gi «spesielt faglige sterke elever mulighetene til å utvikle sine evner innenfor den offentlige skolens rammer» (s. 2), i matematikk, engelsk, andre fremmedspråk, naturfag og samfunnsfag. I 2013 ble ordningen utvidet til å gjelde flere fag. I tråd med denne ordningen, iverksatte Musikk på Majorstuen i skoleåret 2015–2016 et samarbeid med Foss videregående skole om forsering innenfor læreplanen i musikk, for ekstra motiverte elever. Tilbudet ble tilpasset hver enkelt elev, og til sammen deltok 14 elever på 9. og 10 trinn. Elevenes erfaringer med tilbudet var stor arbeids-

mengde og lange dager. Ordningen ble derfor avvirket etter endt skoleår, også på grunn av krevende organisering.

## **Undervisningen og elevenes læring i evalueringsspektiv**

Elevene syntes å fungere sammen i et sunt læringsfellesskap der det er lite usunn konkurranse. Selv om læringsmiljøet er godt for de aller fleste, er det viktig å opprettholde oppmerksomheten mot at enkelte elever likevel kan oppleve negativt konkurransepress og føle seg utenfor fellesskapet. Elevene opplever at de får lite info om hva de skal lære på hovedinstrumentet. Kommunikasjonen mellom Majorstuen skole og BDM, og mellom BDM og elevene på tilbudet har et forbedringspotensial. Med tanke på å styrke elevenes læring og helhetsforståelse, finnes et potensial for å øke det eksisterende lærersamarbeidet og vurdere nye områder for slikt samarbeid. Forskning i høyere musikkutdanning om hvordan studentene forstår sammenhenger mellom enkeltfag og helheten i studiet, peker på at lærerne må vise studentene denne sammenhengen i undervisningen (Ferm Thorgersen og Johansen, 2012). Det er grunn til å tro at det samme gjelder for elevene på musikktilbudet.

Elevene har lite press hjemmefra til mer arbeid enn det som er forsvarlig med tanke på god læring. Likevel opplever de at den totale arbeidsmengden er større enn 'passe', og at de, i betydelig større grad enn det lærerne og de foresatte har inntrykk av, blir så slitne at det går ut over læringen.

Det kan være grunn til å vurdere den totale leksemengden, når arbeidet med musikkfagene og de andre skolefagene ses sammen. Det formelle grunnlaget i planverk og styringsdokumenter for å pålegge skoleelever hjemmearbeid, er svakt. Nyere utdanningsforskning peker på at hjemmelekser er et svært omstridt område (Hattie, 2009), og at effekten av lekser ikke er så stor i barne- og ungdomsskolen som i videregående skole. Korte lekser er mer effektivt enn lange, men for mellomtrinnet fant man ingen korrelasjon mellom leksetid og skoleprestasjoner overhodet. Effektene er høyest, uansett fag, når hjemmelekser innebærer «pugging, praksis eller øving på faginnholdet» (s. 345). Samlet kan dette peke på at øving på instrumentet er en betydelig mer effektiv måte å bruke hjemmearbeidstid på, enn på lange lekser i andre fag. Kan man korte ned på leksemengden i andre fag, vil det være

mulig å unngå at leksearbeidet, i tillegg til at det ikke alltid er særlig effektivt, blir så omfattende «at det ikke gir anledning til å arbeide så mye med instrumentet som er nødvendig for å sikre en optimal utvikling» (NMH, BDM, OMK og NKR, 2008, s. 30).

Det at lærerne på musikktilbudet har ulike bakgrunn, utgjør et potensial som kan virkeliggjøres i enda større grad. Det finnes også et potensial for større oppmerksomhet mot elevenes individuelle læreforutsetninger. Funn i den utdanningsforskningen jeg viste til ovenfor (Hattie, 2009 s. 145 ff) peker mot at verken sterke eller svake elever tjener på organisatorisk evnedifferensiering, altså det å gruppere elever etter evne. Med dette som utgangspunkt kan det også være grunn til å diskutere den nivåtenkningen og inndelingen av elevene i nivågrupper som var under innføring under siste del av den perioden som evalueringsstudien tar for seg.

Samspillet mellom dybde og bredde i musikkfagene, med tanke på K06-fagets prioriteringer, krever større oppmerksomhet i undervisningen enn tidligere. De løsningene som er valgt for å ivareta sjangerbredde virker spennende og nyskapende, men det er en utfordring at den eneste utøvende måten elevene får tilnærme seg sjangerbredden på, er på biinstrument klaver.

## Kapittel 7

# Noen tverrgående perspektiver

I dette kapittelet beskriver jeg perspektiver som har kommet delvis til syne flere steder i de tidligere kapitlene, men som ikke har latt seg beskrive i ett enkelt av dem. Det gjelder musikktilbudets verdi, møter mellom kunnskapskulturer, talent og talentbegrep og tilbudets utvikling.

### Musikktilbudets verdi

Avgjørelsen om å opprette et talenttilbud i musikk innenfor grunnskolens rammer ble tatt på politisk nivå i Oslo kommune. Så langt det har latt seg klarlegge, skjedde det etter uformelle samtaler mellom representanter fra Barratt Due musikk institutt og den politiske ledelsen og med bakgrunn i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008). Hvilke politiske verdivurderinger som ble lagt til grunn, finnes det ikke dokumentasjon på. Imidlertid var det borgerlig flertall i bystyret da avgjørelsen ble tatt, med Høyre som det største partiet. Det er derfor god grunn til å anta at vedtaket bygde på den politiske høyresidens verdier og syn på utdanning og samfunn. Med utgangspunkt i den amerikanske utdannings sosiologen Michael Apple (2007, 2011) kan slike prioriteringer forstås ut fra ønsket om «konservativ modernisering<sup>21</sup>» (2007, s. 178) av samfunnet. «Konservativ modernisering» kjennetegnes av idealer om høye standarder, disiplin, håndfast kunnskap, testing, tette forbindelser mellom utdanning og økonomi, kulturarv, felles kulturverdier og vestlig kultur, hevder Apple (s. 178). I dette bildet passer talentsatsing godt inn som et virkemiddel blant mange, blant annet til å holde samfunnet som helhet konkurransedyktig i overgangen fra et industri- til kunnskapssamfunn. I tillegg til å ivareta bredden i den utdanningen som tilbys alle, er det ut fra et slikt syn viktigere enn før å dyrke enerne på alle samfunnsområder.

I kommunevalget 2015 endret den politiske situasjonen seg, og byråds makten ble overtatt av Arbeiderpartiet, Miljøpartiet De Grønne og Sosialistisk Venstreparti. Dette førte ikke til endringer i Musikk på Majorstuen. Det kan skyldes at det rød-

---

21 Conservative modernization. Min oversettelse.

grønne flertallets skolepolitikk ikke skiller seg vesentlig fra det borgerlige flertallet sin. Blant annet har det vist seg at den rød-grønne siden i norsk utdanningspolitikk er like opptatt av skolens konkurransevne i internasjonale skolevurderinger, av tester og målbarhet, og av de konsekvensene slike standpunkt får for forståelsen av læring og kunnskap. I tillegg kommer at det også går an å forankre Musikk på Majorstuen i et verdigrunnlag som tradisjonelt målbæres tydeligere på den politiske venstre- enn høyresiden. Blant disse er tilpasset opplæring og demokratisering av tilgangen på musikkopplæring for elever på ulike alderstrinn og fra alle inntekts- og samfunnsklasser. Dette framstår først og fremst som et potensial som i økende grad kan realiseres i de årene som kommer, i og med at elever med foresatte fra samfunnsklasser med høy økonomisk og/eller kulturell kapital foreløpig har vært overrepresentert (se kapittel 4).

Kultur- og musikklivets verdiargumenter for opprettelsen av tilbud som Musikk på Majorstuen, kommer blant annet til uttrykk i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008, s. 6). Her beskrives to hovedperspektiver som har vært berørt flere ganger i de foregående kapitlene. For det første er det viktig å gi talentfulle barn og ungdommer best mulige utviklingsmuligheter i viktige utviklingsfaser før høgskolealder, uavhengig av framtidige yrkesplaner. For det andre er det viktig å sikre rekruttering av tilstrekkelig godt kvalifiserte søkere til høyere musikkutdanning, slik at de senere kan konkurrere på det norske og internasjonale arbeidsmarkedet. Dette arbeidet bør starte allerede i grunnskolealderen. I tillegg fremmer rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) argumenter om at både bredde og spissing må prioriteres samtidig og i høyere grad enn tidligere. Det gjelder også på nivåene under høyere musikkutdanning, slik at «alle [kan] nå sine mål gjennom tilpasset opplæring» (Stm 39 for 2002–2003). *Avtale[n] om konsulentoppdrag mellom Barratt Due musikk institutt og Oslo kommune, v. Utdanningsetaten* (Utdanningsetaten, 2015) slår fast at «Alle elever ved Musikk på Majorstuen skole vil få tilpasset undervisning i et miljø som motiverer, utfordrer og utvikler dem musikalsk ut over det som er mulig i andre deler av musikkopplæringen for barn og unge» (s. 88).

Mot et slikt samfunnsmessig og kulturelt bakteppe, la evalueringsstudien vekt på å kartlegge oppfatninger om tilbudets verdi hos både foresatte, lærerne, ledelsen og avgangselevne. Med dokumentstudien og intervjuundersøkelsen som utgangspunkt, ble spørsmål om tilbudets verdi stilt til alle de tre gruppene i spørreundersøkelsen. De temaene som ble tatt opp, var verdier for elevene, verdier for familien og verdier for skole og utdanning, i tillegg til verdier for samfunn og kultur. De

foresatte ble i tillegg spurt om hvilke forventninger de hadde hatt til tilbudet. Også her kom verdier til uttrykk.

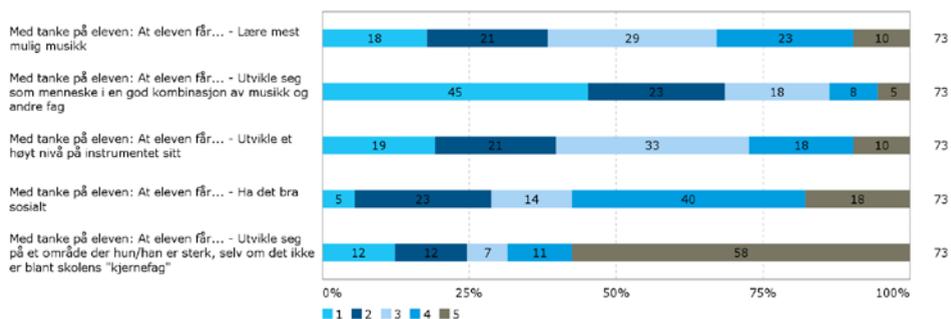
## Verdier for eleven og familien

Det er rimelig å anta at de foresatte valgte å søke elevene inn på Musikk på Majorstuen fordi de mente at det ville være verdifullt for dem å gå der. Dette ble delvis behandlet i kapittel 4, der spørsmålet gjaldt hvorfor de foresatte velger å la barna søke opptak, og der både verdi for eleven og for familien ble trukket fram som slike årsaker. Her i kapittel 7 følger jeg opp disse temaene ved å sammenlikne svarene fra de foresatte med synspunktene på det samme fra lærerne, ledelsen og avgangselevene. Først tar jeg for meg verdier for eleven i grunnskoleløpet, og deretter verdier for eleven på lang sikt, forstått som framtidig utdanning og yrkesliv.

### Verdier for eleven i grunnskoleløpet

I kapittel 4, kom de foresattes rangering av fem mulige årsaker for å sende elevene til Musikk på Majorstuen fram slik:

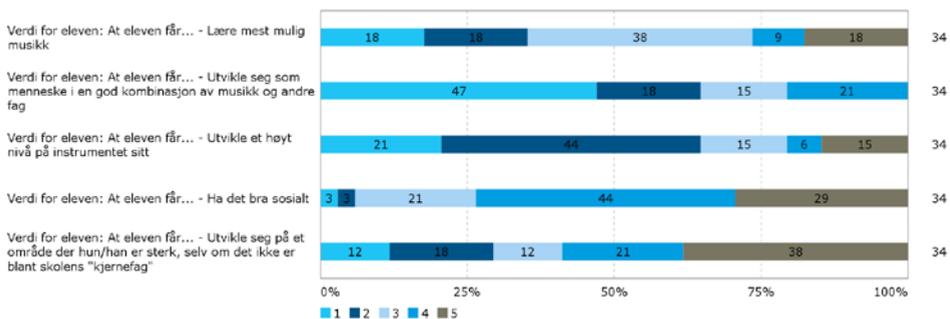
*FORES: Hvorfor valgte du eller dere å la eleven søke seg til Musikk på Majorstuen?*



1=viktigst, 5=minst viktig

For lærerne og ledelsen ble de samme svarkategoriene stilt opp under spørsmålet om hva de oppfattet som tilbudets mest verdifulle sider.

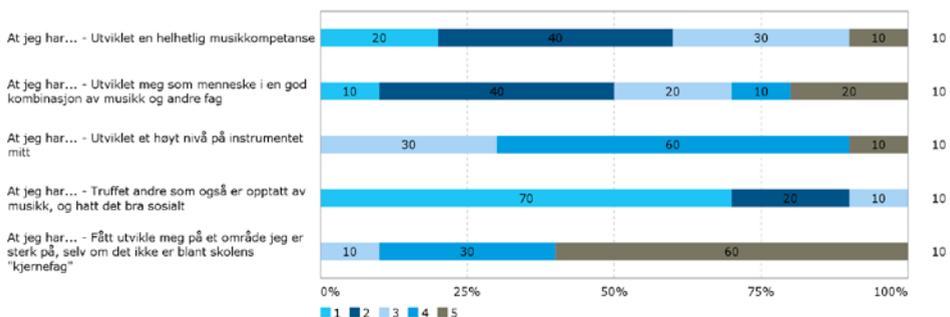
### L/L: Hva mener du er de mest verdifulle sidene ved Musikk på Majorstuen?



1=viktigst, 5=minst viktig

Avgangselevne fikk de samme svarkategoriene, den første lett justert, knyttet til et spørsmål om å se tilbake på tiden som elev på tilbudet.

### AVG: Når du ser tilbake på det du har gjort og lært på Musikk på Majorstuen, hva har vært viktigst for deg?



Sammenlikner vi svarene fra de tre gruppene, må vi først ta forbehold om at det første svaralternativet for avgangselevne var noe annerledes formulert enn det tilsvarende til de foresatte og til lærerne og lederne. Oppstillingen nedenfor er gjort ut fra en antakelse om at betydningsinnholdet mellom 'mest mulig musikk' og 'en helhetlig musikkkompetanse' ikke forstås ulikt i en så stor grad at det umuliggjør en sammenlikning.

Stiller vi opp svarene fra de tre gruppene og regner ut gjennomsnittstallet for hvert svaralternativ, får vi denne rangeringen:

	FORES	L/L	AVG	GJSN
Utvikle seg som menneske i en god kombinasjon av musikk og andre fag	45	47	10	34
Ha det bra sosialt	5	3	70	26
Lære mest mulig musikk	18	17*	20	18,3
Utvikle et høyt nivå på instrumentet	20*	21	0	13,3
Utvikle seg på et område der hun eller han er sterk, selv om det ikke er blant skolens 'kjernefag'	12	12	0	8

\* Justert for desimaler i tallgrunnlaget

Et annet forbehold som må tas, gjelder gruppestørrelsen. Selv om svarprosenten må kunne vurderes som fra god til akseptabel (foresatte 70 %, lærere/ledelse 68 %, avgangselever 45 %), var særlig avgangselevne få i antall (10 personer). Et tredje forbehold gjelder spørsmålenes ulike utforming. Sammenlikningen bygger på likheten i svaralternativene, ikke på utgangsspørsmålene i seg selv.

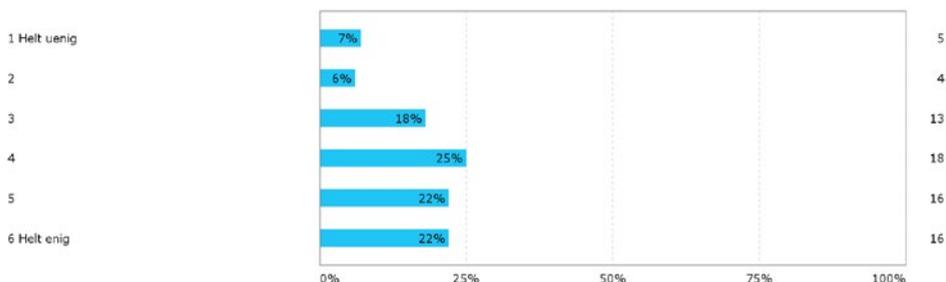
Det er likevel svært iøynefallende at *ingen* avgangselev krysset av for læring på instrumentet som det viktigste utbyttet av å ha gått på tilbudet, ikke minst sammenliknet med rangeringen av hovedinstrument som den klart viktigste delen av innholdet i kapittel 5. Et annet, svært iøynefallende resultat er at sosialt utbytte ble rangert så ulikt mellom på den ene siden de foresatte, lærerne og ledelsen (5 % og 3 %) og på den andre siden avgangselevne (70 %).

### *Verdi for eleven på lang sikt*

På lang sikt, nærmere bestemt med tanke på elevens framtid etter avsluttet grunnskole, er det rimelig å anta at mange av elevene vil fortsette med musikkutdanning på videregående og høyere nivå, og deretter gå over i et musikkrelatert yrke. Det aktuelle arbeidsmarkedet er svært variert, men også preget av hard konkurranse og utfordrende omstillingskrav (Bennett, 2012). I tillegg ser vi at arbeidsmarkedet blir mer og mer internasjonalt, særlig for musikere. Dyktige musikere fra ulike land konkurrerer om jobber i Norge, og norske musikere må i økende grad konkurrere på det internasjonale arbeidsmarkedet. Dette saksområdet gjelder den ene av de to prioriteringene som ble beskrevet i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008), om å sikre rekruttering av tilstrekkelig godt kvalifiserte søkere til høyere musikkutdanning, slik at de senere kan konkurrere på det norske og internasjonale arbeids-

markedet. I spørreundersøkelsen ble både de foresatte, lærerne, ledelsen og avgangselevne spurt om å ta stilling til spørsmål om dette.

*FORES: På lang sikt er det viktig for meg at Musikk på Majorstuen er med på å sikre elevenes konkurransevne på arbeidsmarkedet i Norge*



Vi ser her at majoriteten av respondentene (69 %) har markert svaralternativ 4, 5 og 6, med andre ord de alternativene som tydeligst uttrykker enighet.

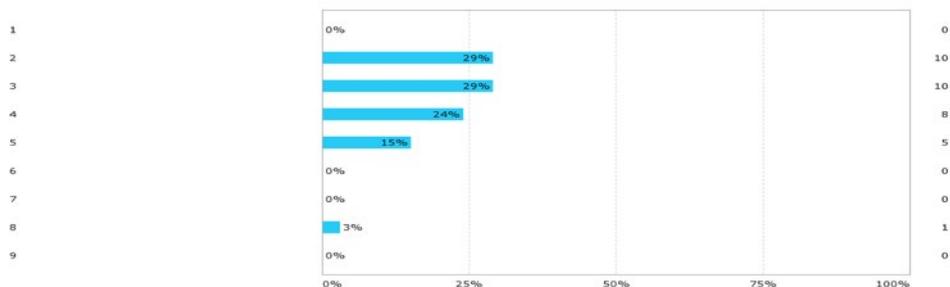
Lærerne, ledelsen og avgangselevne fikk på sin side spørsmålet «på lang sikt: hva mener du er de mest verdifulle sidene ved Musikk på Majorstuen?» og ble bedt om å rangere ni ulike alternativer.

At Musikk på Majorstuen kan bidra til å sikre ...

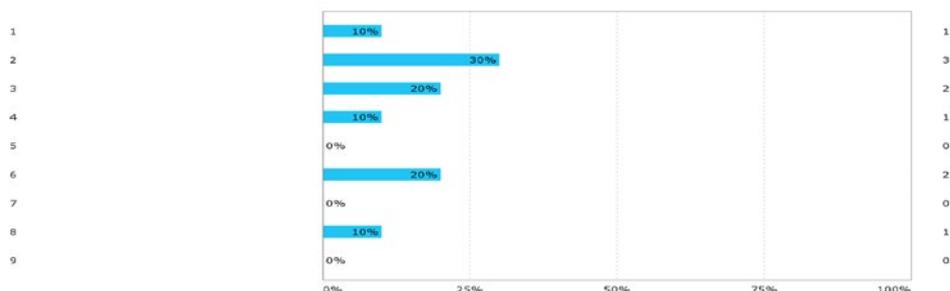
1. Et høyt nivå i det profesjonelle musikklivet
2. Elevenes konkurransevne på arbeidsmarkedet i Norge
3. At musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre
4. Elevenes konkurransevne på det internasjonale arbeidsmarkedet
5. At Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder
6. At musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet
7. God rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning
8. At vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge
9. At den vestlige kunstmusikken opprettholdes og styrkes i det flerkulturelle samfunnet

Svarene om hvilken prioritet disse respondentene ga elevenes konkurransevne på det norske og internasjonale arbeidsmarkedet, er tatt med i dette avsnittet. De andre kommer jeg tilbake til under overskriftene *Verdier for skole og utdanning* og *Verdier for samfunn og kultur*, nedenfor.

*L/L: Å sikre elevenes konkurransevne på arbeidsmarkedet i Norge*



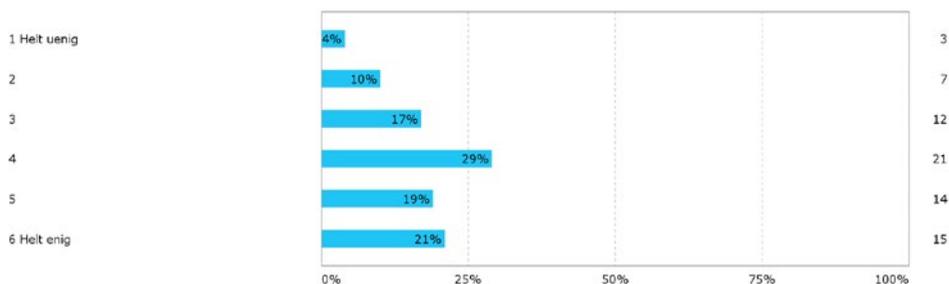
*AVG: At elevene kan konkurrere på framtidens arbeidsmarked i Norge*



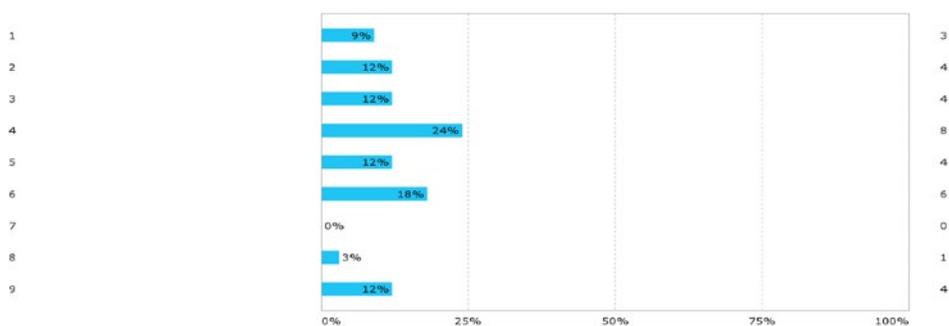
Lærerne og ledelsen rangerte med andre ord «å sikre elevenes konkurransevne på arbeidsmarkedet i Norge» med prioritet fra 2 til 5, i tillegg til 8. Hos avgangselevne, derimot, ser vi en fordeling over et større spektrum av svaralternativer. En konsentrasjon finnes likevel i den øvre delen av skalaen, de fleste (70 %) ga denne verdien prioritet 1,2,3 eller 4. Samlet ga lærerne, ledelsen og avgangselevne høy prioritet til det å konkurrere på framtidens arbeidsmarked i Norge.

Å gjøre elevene konkurransedyktige på det internasjonale arbeidsmarkedet, ble prioritert ganske likt med prioriteringene med det å bli konkurransedyktig i Norge.

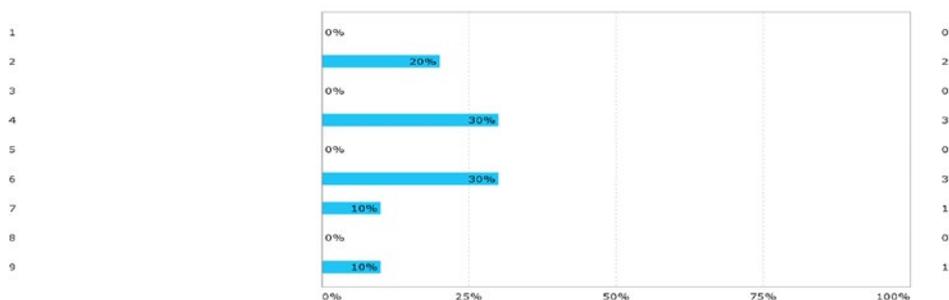
*FORES: På lang sikt er det viktig for meg at Musikk på Majorstuen er med på å sikre elevenes konkurransevne på det internasjonale arbeidsmarkedet*



*L/L: Elevenes konkurransevne på det internasjonale arbeidsmarkedet*



*AVG: At elevene kan konkurrere på framtidens internasjonale arbeidsmarked*



Også når det gjaldt å gjøre elevene konkurransedyktig på det framtidige, internasjonale arbeidsmarkedet, lå hovedvekten i svarene fra de foresatte på den delen av skalaen som uttrykker enighet (69 %) i at dette er et viktig bidrag fra Musikk på Majorstuen sin side. Lærerne og ledelsen prioriterte denne verdien som middels viktig (57 % på 1.-4. plass, 43 % på 5.-9. plass). Avgangselevne, på sin side, ga en

rangering svært nær lærernes og ledelsens med 50 % på hver av de samme delene. Samlet ble altså konkurransedyktighet på det internasjonale arbeidsmarkedet vurdert som noe mindre viktig enn å bli konkurransedyktig i Norge.

### *Verdi for familien*

En mulig tilleggsårsak til at de foresatte valgte å søke elevene inn på Musikk på Majorstuen, kan være at det ble vurdert som verdifullt for familien. Dette ble belyst i kapittel 4 i forbindelse med spørsmålet om hvorfor man søker opptak. Der kom det fram at de viktigste verdiene var at familien får opprettholdt og styrket sin musikkinteresse (70 %), ha kontakt med andre familier (23 %) og noe å være stolt av (7 %). I en rekke innholdsrike og faglig interessante fritekstkommentarer pekte respondentene i tillegg på 3 perspektiver som hadde vært viktige for å søke: trivsel, praktiske fordeler og videreføring av familiens og nasjonens kulturarv.

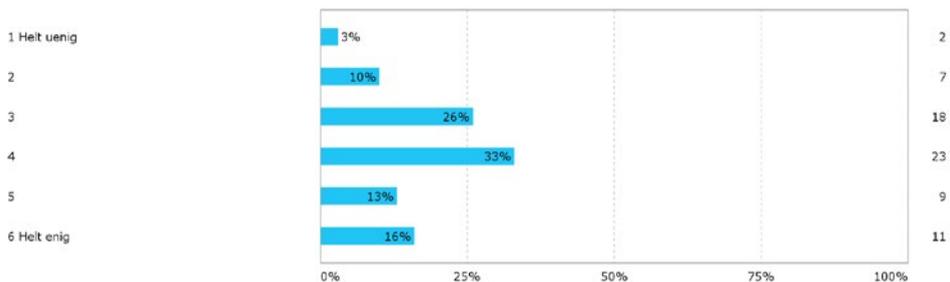
### *Verdi for skole og utdanning*

Med opprettelsen av et nytt utdanningstilbud følger forventninger om at tilbudet skal bidra med noe mer enn bare det å få elevene til å gjennomføre skolegangen på det aktuelle fagområdet med et godt resultat. Når slike tilbud iverksettes innenfor grunnskolens rammer, kan forventninger om merverdi knyttes til den utdanningshelheten alle grunnskolefag samlet skal bidra til, og til den større samfunnsmessige og kulturelle helheten som opplæringen skal kvalifisere elevene for å delta i.

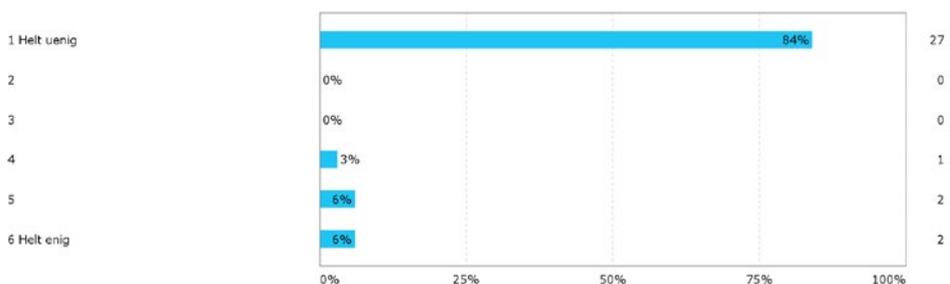
Hvilke verdier for skole og utdanning kan Musikk på Majorstuen bidra til å fremme, slik de foresatte, lærerne og ledelsen ser det? Denne delen av spørreundersøkelsen ble konsentrert om to dimensjoner som kan knyttes til måten Musikk på Majorstuen er lagt opp på. Den første gjelder konkurranse. Elevene må konkurrere om å komme inn, og for mange elever kan tilbudet også forstås som å være i en konkurransesituasjon med deres tidligere skoler. Det ble derfor aktuelt å spørre om hvordan respondentene så på verdien av konkurranse som prinsipp for å øke utdanningskvalitet. Den andre gjelder tilpasset opplæring. Kan verdien i det at elevene blir sett for det de er sterke i, og opplever at skolen anerkjenner det som viktig, også forstås som en side av idealet om tilpasset opplæring?

## Konkurransen

*FORES: Talenttilbud i skolen øker konkurransen mellom skolene om å få de beste elevene*



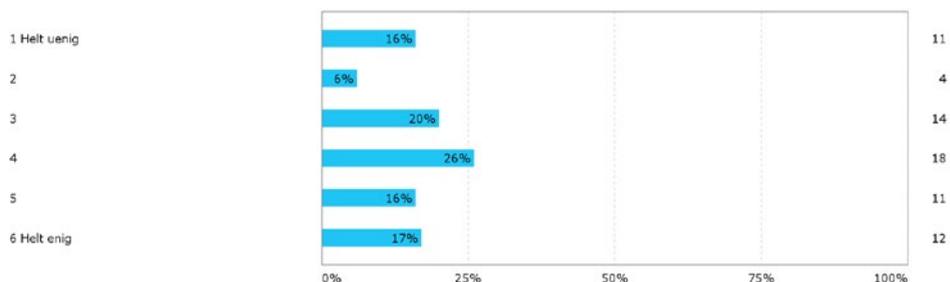
*L/L: Talenttilbud i skolen øker konkurransen mellom skolene om å få de beste elevene*



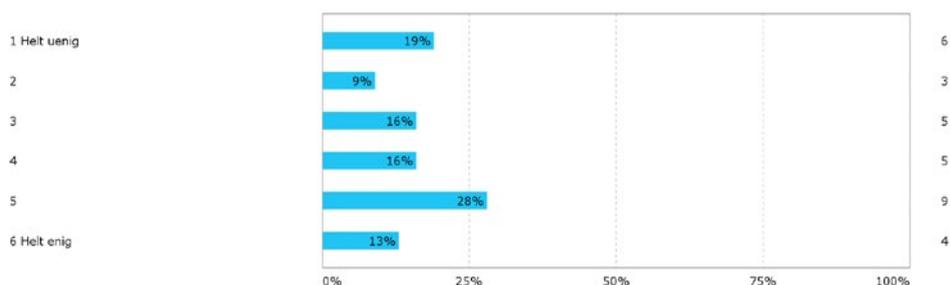
Som det framgår var det store ulikheter mellom oppfatningene hos de foresatte og lærerne og ledelsen. Mens bare 3 % av de foresatte var helt uenig, var andelen av lærerne og ledelsen som krysset av for helt uenig 70 %.

Mens spørsmålet ovenfor gjaldt *om* talenttilbud fører til økt konkurranse, brakte de påfølgende spørsmålene tydeligere inn verdiperspektivet, og rettet oppmerksomheten mot konkurranse som *prinsipp*. Først gjaldt det konkurranse mellom skolene, deretter mellom elevene.

*FORES: Slik konkurranse er et godt prinsipp for å øke kvaliteten på utdanningen*

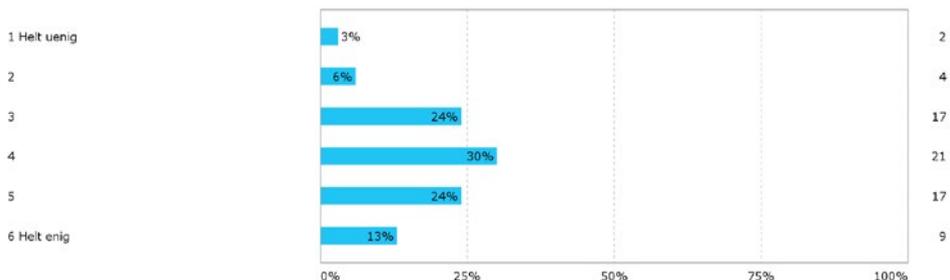
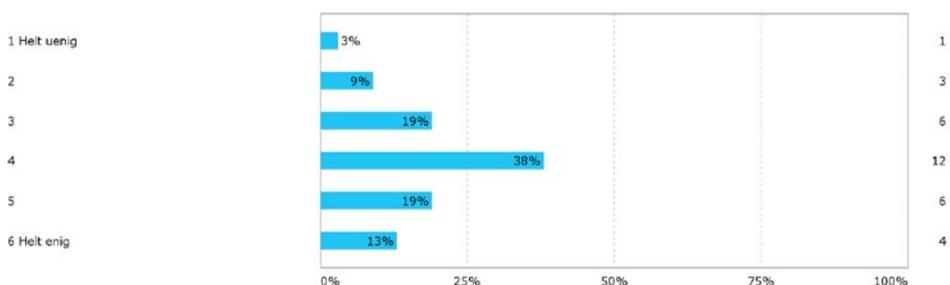


*L/L: Dette er et godt prinsipp for å fremme utdanningskvalitet*



Her er enigheten mellom de to gruppene betydelig større enn den som kom fram i det første spørsmålet. Slår vi sammen svaralternativ 1, 2 og 3 som den delen av skalaen som uttrykker uenighet, ser vi at 42 % av de foresatte har valgt dem. For lærerne og ledelsen er det tilsvarende tallet 44 %. På den delen av skalaen som uttrykker enighet finnes henholdsvis 58 % av de foresatte og 52 % av lærerne og ledelsen. Det ser med andre ord ut til at de to gruppene er tilnærmet enige om at konkurranse er et middels godt prinsipp for å fremme utdanningskvalitet.

Spørsmålet om konkurransen mellom elevene, gjaldt om den førte til at utdanningen får et høyere nivå.

*FORES: Når det er vanskelig å komme inn, øker nivået på utdanningen**L/L: Når det er vanskelig å komme inn, øker nivået på utdanningen*

Også her er enigheten mellom de to gruppene stor. Slår vi igjen sammen svaralternativ 1, 2 og 3 som den delen av skalaen som uttrykker uenighet, ser vi at 33 % av de foresatte har valgt dem. For lærerne og ledelsen er det tilsvarende tallet 31 %. På den delen av skalaen som uttrykker enighet finnes henholdsvis 67 % av de foresatte og 69 %<sup>22</sup> av lærerne og ledelsen. Som det framgår, er det noe større enighet om at nivået øker når det er vanskelig å komme inn, enn det var om at konkurranse mellom skolene om de beste elevene fremmer kvalitet.

Verdivurderingene kommer med andre ord ut med en mye større likevekt mellom positive og negative svar enn oppfatningene om tilbudet fører til økt konkurranse eller ikke. Det gjelder begge de to spørsmålene ovenfor. En mulig tolkning kan være at mange sa seg enig i at konkurransen økte, men at langt færre mente at dette bidro til å styrke utdanningskvaliteten. Årsakene til at respondentene svarte slik de gjorde, ble imidlertid ikke undersøkt. Det tydeligste skillet mellom respondentgruppene bakgrunn, var et utenfra- og et innenfraperspektiv på virksomheten.

<sup>22</sup> Justert for desimaler i grunnlagstallene

Tre fritekstkommentarer kom til uttrykk, alle med et kritisk innhold. Den første kom fra lærer- og ledelsesgruppa, de to andre fra en avgangselev og en foresatt, opprinnelig knyttet til andre tema, men relevant for dette saksområdet.

*L/L: Fritekstkommentar*

Som i hele Osloskolen, avslører en del av spørsmålene etter mitt syn oppmerksomheten rundt isolerte prestasjoner, og ikke ønsket om dannelsen av hele mennesket.

*AVG: Fritekstkommentar*

Jeg føler at de norske skolene ofte er oppsatt på «talentene» i klassen, og viderefører denne tankegangen til elevene. Dette kan føre til sjalusi, mobbing og undertrykkelse av sitt eget talent i redsel for medelevene. Det kan føre til at de elevene som sliter mer enn andre, gir opp i stedet for å prøve hardere. Jeg føler at ordet «talent» er blitt misbrukt og er i dag et uoppnåelig fenomen blant de unge.

*FORES: Fritekstkommentar*

Jeg er kritisk til talentfabrikkkonseptet der alt handler om antall øvetimer, særlig for barn i grunnskolealder.

Selv om dette er enkeltstemmer, målbærer de en argumentasjon som er i tråd med en økende kritikk mot det herskende ideologiske og strukturelle grunnlaget i grunnskolen. Det er en kritikk vi også finner igjen i nyere musikkpedagogisk forskning og teoridannelse (Baker, 2014; Dyndal & Graabræk Nielsen, 2017; Johansen, 2017; Wagner, 2015).

*Tilpasset opplæring*

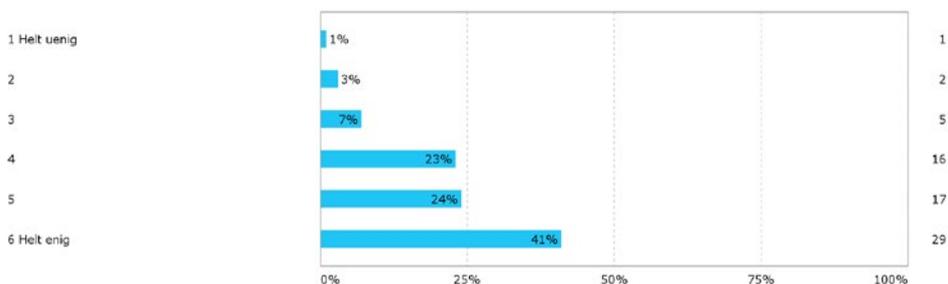
To av de gjennomgående prinsippene som allerede ble annonsert i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008, s. 6), var å sikre rekruttering til høyere musikkutdanning og å gi talentfull ungdom utviklingsmuligheter uavhengig av framtidige yrkesplaner. Det første prinsippet ble behandlet ovenfor. Det andre prinsippet peker i retning av *tilpasset opplæring*, med undertoner av forholdet mellom kunnskap og makt.

En fritekstkommentar fra en av de foresatte aktualiserer dette temaet:

Alle barn har talent i et eller annet. Musikk talent er medfødt, men kan utvikles til et bedre nivå. [...] Det er viktig å ha skoler som er tilpasset barn med ulike talenter og interesser: sport, musikk, naturfag, matematikk, osv.

Tilpasset opplæring er opplæring for alle, etter individuelle styrker og svakheter. De foresatte kjenner disse styrkene og svakhetene hos barna sine. Det var derfor interessant å få vite om de så på valgmuligheter for hvor de vil sende barna sine til grunnskoleopplæring, som en måte å ivareta behovet for tilpasset opplæring på.

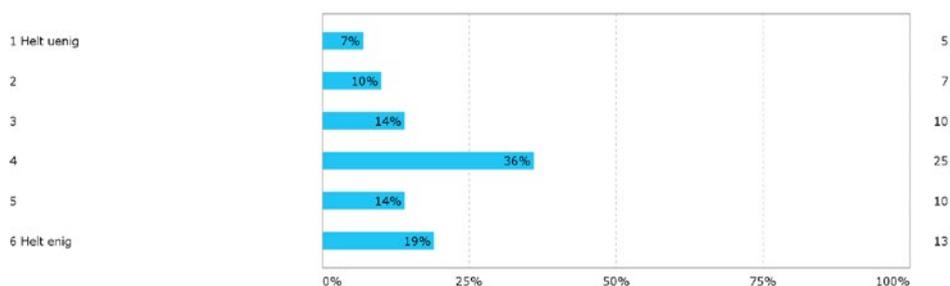
*FORES: Tilbud som Musikk på Majorstuen er med på å øke de valgmulighetene for barnas skolegang som alle foresatte bør ha*



Som det framgår, valgte 88 % av de foresatte svaralternativ 4, 5 eller 6. Med andre ord sa de seg enige med utsagnet, selv om graden av enighet varierte noe.

En annen og mer vanlig forståelse av tilpasset opplæring, gjelder at alle elever har krav på opplæring tilpasset deres egne forutsetninger, uansett hvilken skole de går på. Tradisjonelt har spesialpedagogikken «eid» begrepet tilpasset opplæring i Norge, og interessen har, med noen få unntak de seneste årene (se for eksempel Idsøe, 2014), vært rettet mot elever som har en eller flere slags utfordringer med å klare skolen. Internasjonalt har imidlertid spredningen på elever over et bredt spektrum av ulike forutsetninger fra uvanlig gode til uvanlig dårlige, vært mer tydelig i begrepsforståelsen. De foresatte ble spurt om Musikk på Majorstuen kunne forstås i et slikt perspektiv.

*FORES: Musikk på Majorstuen er først og fremst et tilbud for å sikre tilpasset opplæring: at alle elever skal få utvikle både sine sterke og svake sider.*



Også her var enigheten framtreddende, om enn i noe mindre grad enn ovenfor. 69 % av de foresatte valgte svaralternativ 4, 5 eller 6, og posisjonerte seg slik på den halvdelen av skalaen som uttrykker enighet med utsagnet.

Når oppmerksomheten mot tilpasset opplæring flyttes fra individ- til strukturnivå, blir også forholdet mellom kunnskap og makt tydelig. Spørsmålet om hva slags kunnskap som er mest og minst verdifull i grunnskolen kommer til syne. Det er også viktig hvem som utøver den definisjonsmakten som ligger til grunn for denne sorteringen av kunnskap i et verdihierarki. Har eksempelvis høy kompetanse i matematikk noe krav på forrang, og har elever med slik kompetanse noe krav på å bli mer sett, enn elever med høy kompetanse i musikk, som også er et grunnskolefag? Det er neppe kontroversielt å hevde at musikkunnskaphar lav status i opplæringssystemet i Norge, på tross av at sang og musikk har vært en obligatorisk del av skoletilbudet i svært lang tid. Sang har vært obligatorisk i grunnskolen siden 1739 og ble etablert som eget fag i 1860, hvoretter fagets navn ble endret til musikk fra 1960 (Jørgensen, 2001), et navn det har beholdt gjennom alle senere læreplaner, sammen med statusen som obligatorisk. Musikkunnskapens posisjon i grunnskolens kunnskapshierarki synes å ha blitt ytterligere svekket etter at den utdanningspolitiske oppmerksomheten flyttet seg fra de stortingsvedtatte prioriteringene for grunnskolen til fordel for kategoriene og resultatene i internasjonale rangeringer, slike som PISA og TIMMS.

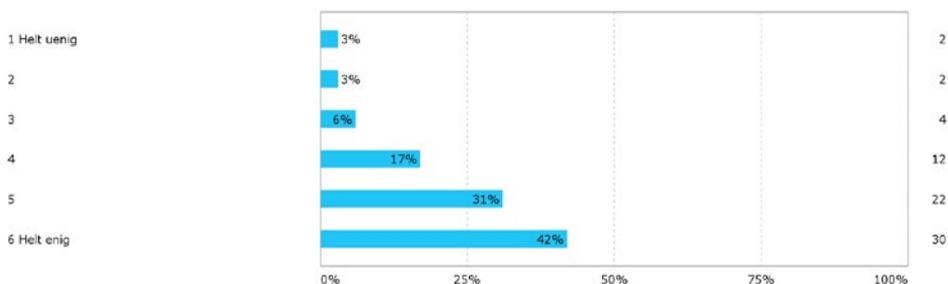
### Verdi for samfunn og kultur

Det er rimelig å anta at vedtaket om å opprette Musikk på Majorstuen også bygde på tanker om samfunnsmessig nytte, herunder også nytte for kulturlivet og da med særlig oppmerksomhet mot musikklivet.

## Verdier for samfunnet

Både utdanningsfilosofien og -sosiologien har lenge vært opptatt av utdanning som samfunnsbygging. Allerede John Dewey (1897) skrev at «[...] education is the fundamental method of social progress and reform», og Emile Durkheim (1956/2007, se også Johansen, 2014) var opptatt av de tette forbindelsene mellom utdanning og samfunn. Med utgangspunkt i underveirapporten og forarbeidene til den, ble de foresatte, lærerne, ledelsen og avgangselevene spurt om å vurdere hvor viktige tre slike tema var for dem, med tanke på Musikk på Majorstuen på lang sikt. Temaene var Norge som kunnskapssamfunn, den vestlige kunstmusikkens plass i samfunnet og diskusjonen om elitisme.

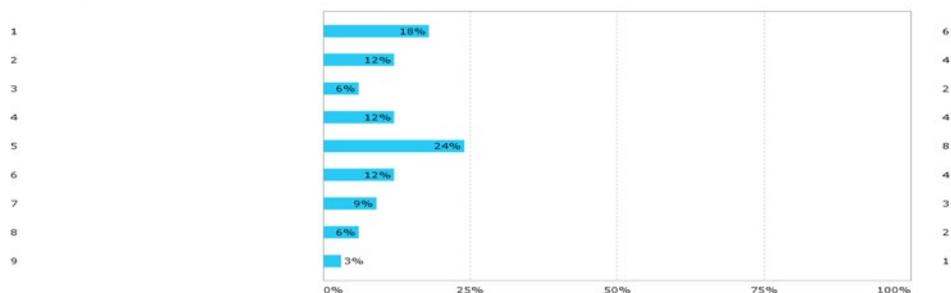
*FORES: Det er viktig for meg at Musikk på Majorstuen på lang sikt er med på å sikre at Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder*



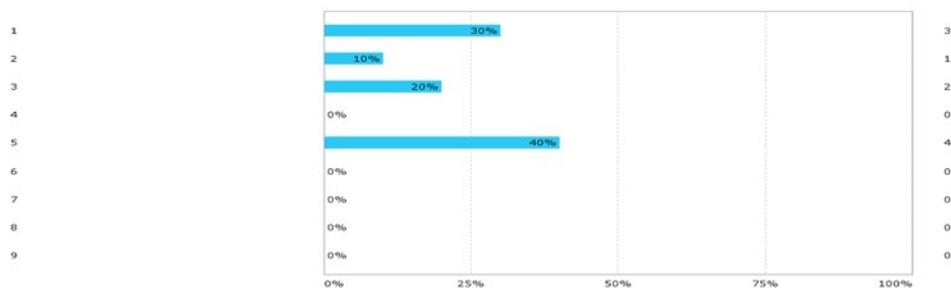
Lærerne, ledelsen og avgangselevene rangerte denne verdien blant de ni som ble presentert ovenfor under *verdi for eleven på lang sikt*<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> (1) Et høyt nivå i det profesjonelle musikklivet, (2) elevenes konkurransevne på arbeidsmarkedet i Norge, (3) at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre, (4) elevenes konkurransevne på det internasjonale arbeidsmarkedet, (5) at Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder, (6) at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet, (7) god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning, (8) at vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge, (9) at den vestlige kunstmusikken opprettholdes og styrkes i det flerkulturelle samfunnet.

*L/L: Verdi på lang sikt, å sikre at Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder*



*AVG: Verdi på lang sikt, at Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder*

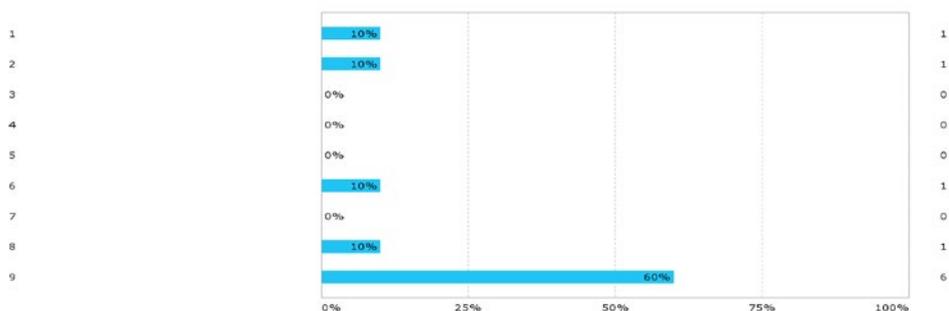


18 % av lærerne og ledelsen og 30 % av avgangselevne ga dette første prioritet. Den største gruppen av respondenter plasserte utsagnet om kunnskapssamfunnet på femte prioritet (24 % av lærerne og ledelsen og 40 % av avgangselevne).

På bakgrunn av det som kom fram om det faglige innholdet i kapittel 5, der 90 % av de foresatte var fornøyd eller svært fornøyd med at opplæringen er konsentrert om klassisk musikk, og 76 % av dem ikke eller absolutt ikke ville ha sendt eleven til et tilbud med større sjangerbredde, ble det aktuelt å vurdere dette også i et samfunnsperspektiv. Ville lærerne, ledelsen og avgangselevne styrke en antagelse om at dette, på samfunnsnivå, ville handle om den vestlige kunstmusikkens stilling i det flerkulturelle samfunnet (verdi nr. 9 ovenfor)?

*L/L: Verdi på lang sikt, å opprettholde og styrke den vestlige kunstmusikken i det flerkulturelle samfunnet*

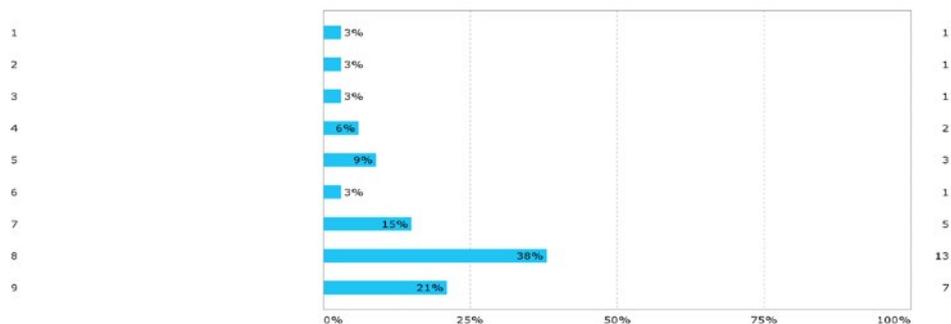
*AVG: Verdi på lang sikt, å opprettholde og styrke den vestlige kunstmusikken i det flerkulturelle samfunnet*



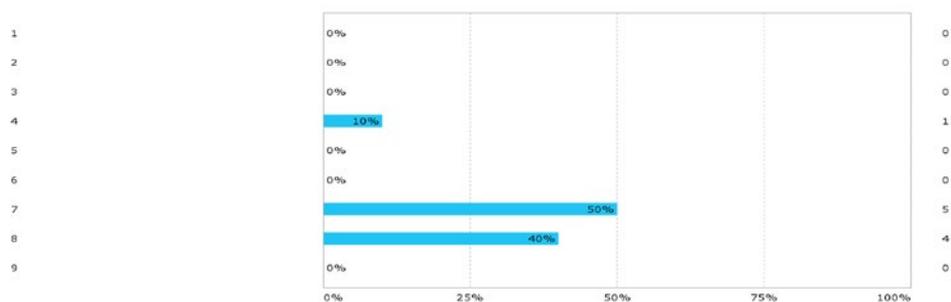
Svarene på dette spørsmålet viser en mer tydelig tendens enn ofte ellers i spørreskjemaundersøkelsen. Å opprettholde og styrke den vestlige kunstmusikken i det flerkulturelle samfunnet ble *ikke* vurdert som en viktig verdi ved Musikk på Majorstuen. Kun 3 % av lærerne og ledelsen og 10 % av avgangselevne ga dette første prioritet blant de ni verdiene, mens hele 41 % av lærerne og ledelsen og 60 % av avgangselevne rangerte det som sin siste prioritet.

Et begrep som kommer til syne flere, ulike steder, og som også synes å være på spill i samfunnsdebatten generelt, er 'elite' og det tilhørende 'elitisme'. Dette ble omtalt i kapittel 4, og er knyttet til en diskusjon som blir særlig aktuell i et samfunn som i økende grad utstyres seg med talenttilbud på ulike kunnskapsområder. Et første spørsmål om dette var knyttet til den verdien det kan innebære å opprettholde en elite av musikere i samfunnet.

*L/L: Verdi på lang sikt, å sikre at vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge*

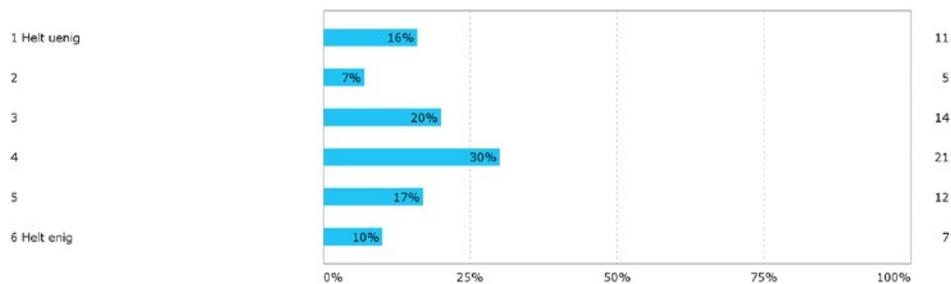


*AVG: Verdi på lang sikt, å sikre at vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge*

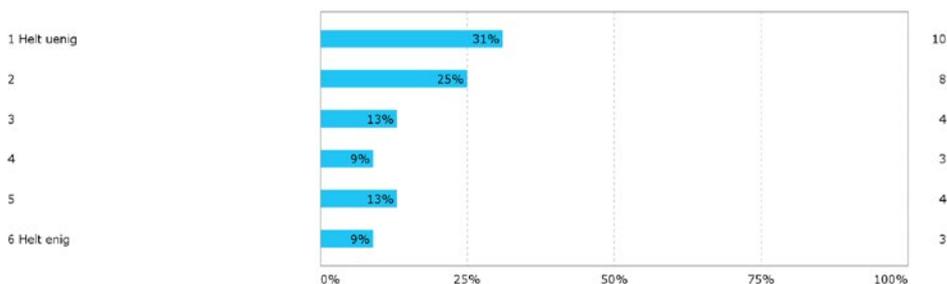


Som det framgår, ga 38 % av lærerne og ledelsen denne verdien åttende prioritet, mens avgangselevenenes høyeste prosentandel ga den syvende prioritet. Samlet viste det seg altså at respondentene ga det å sikre en elite av musikere bosatt i Norge den nest laveste prioriteten blant de ni. Ut fra dette ble det aktuelt å spørre de foresatte, lærerne og ledelsen om talentutdanning kan støtte oppom elitistiske holdninger i samfunnet.

*FORES: Økt vekt på talent og talentutdanning kan støtte oppom elitistiske holdninger i samfunnet*



### L/L: Økt vekt på talent og talentutdanning kan støtte oppom elitistiske holdninger i samfunnet



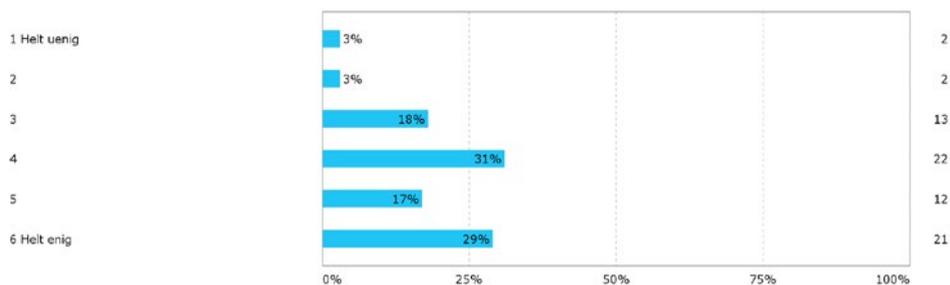
Som vi kan se, var 57 % av de foresatte og 31 % av lærerne og ledelsen enige i utsagnet. Tilsvarende var 43 % av de foresatte uenig eller helt uenig i at økt vekt på talent og talentutdanning kan støtte oppom elitistiske holdninger i samfunnet, mens det tilsvarende tallet for lærerne og ledelsen var 69. Som påpekt i kapittel 4, er det ikke et tema i denne undersøkelsen om deltakerne i studien oppfatter elite og elitisme som positive eller negative begrep. Spørsmålene her gjaldt økningen, ikke om en slik økning vil være til det verre eller til det bedre.

### Verdier for musikklivet

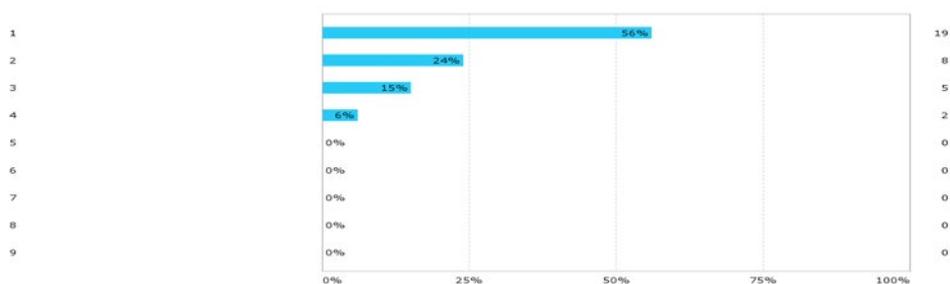
Innenfor kulturlivet retter jeg i denne rapporten oppmerksomheten først og fremst mot musikklivet. De temaene som ble belyst, gjaldt nivået i det profesjonelle musikklivet og utfordringer ved den økende internasjonale konkurransen av søkere dit, så vel som til høyere musikkutdanning. De foresatte besvarte spørsmålene ved å ta stilling til påstander. Lærerne, ledelsen og avgangselevne ble bedt om å rangere ulike hensyn ut fra hvor viktige de vurderte dem til å være, med utgangspunkt i de samme ni kategoriene som ovenfor<sup>24</sup>.

24 (1) Et høyt nivå i det profesjonelle musikklivet, (2) elevenes konkurranseevne på arbeidsmarkedet i Norge, (3) at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre, (4) elevenes konkurranseevne på det internasjonale arbeidsmarkedet, (5) at Norge forblir et kunnskapssamfunn med høyt nivå på alle fagområder, (6) at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet, (7) god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning, (8) at vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge, (9) at den vestlige kunstmusikken opprettholdes og styrkes i det flerkulturelle samfunnet.

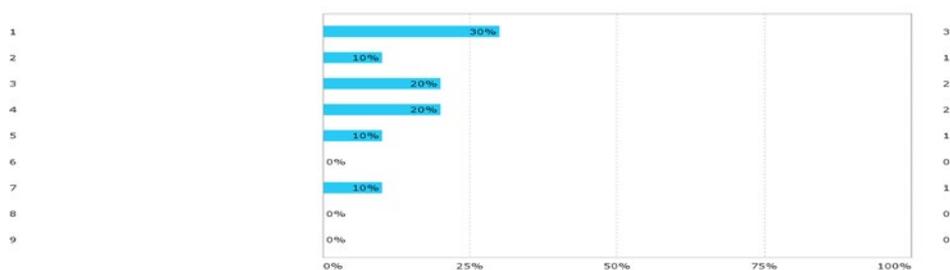
*FORES: Det er viktig for meg at Musikk på Majorstuen på lang sikt er med på å sikre et høyt nivå i det profesjonelle musikklivet*



*L/L: En verdi på lang sikt er å sikre et høyt nivå i det profesjonelle musikklivet*



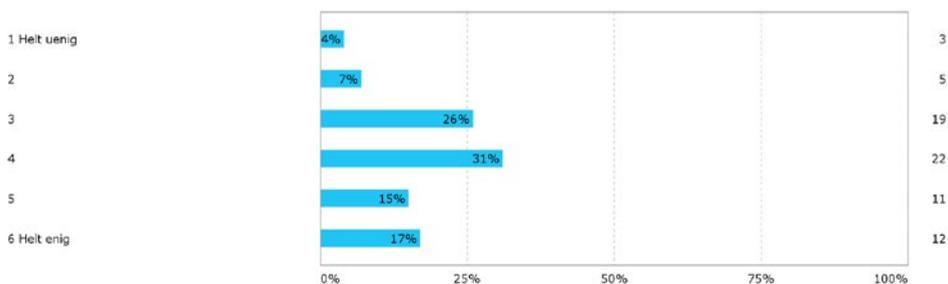
*AVG: Det er en verdi på lang sikt, at det profesjonelle musikklivet holder seg på et høyt nivå*



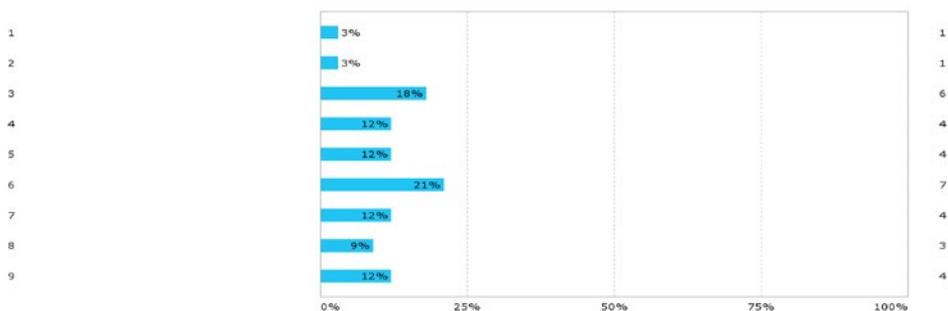
77 % av de foresatte krysser av på den delen av skalaen (svaralternativ 4, 5 og 6) som uttrykker enighet med utsagnet. Blant lærerne og ledelsen krysser ingen av for lavere prioritet enn fire på en skala fra 1 til 9. Og blant avgangselevene samler 80 % seg om de samme fire høyeste svaralternativene om prioritet.

Spørsmålene knyttet til den økende, internasjonale konkurransen på det norske arbeidsmarkedet og i søkningen til høyere musikkutdanning, ble formulert etter nøye overveielse. Det var viktig å unngå spørsmål som kunne føre til svar om forhold som lå utenfor undersøkelsens saksområde. Formuleringer som 'å holde Filharmonien norsk' ble unngått, fordi de for lett kunne tolkes i retning av et proteksjonistisk standpunkt. Man kunne tro at undersøkelsen da tok stilling i innvandringsdebatten eller i verste fall uttrykte et rasistisk perspektiv. Termer som 'nordmenn' og 'norske statsborgere' ble også unngått. En musiker som får ansettelse i et norsk orkester og som derfor bosetter seg i Norge, kan gjøre en like utmerket jobb for kvaliteten og stabiliteten i orkesteret de første årene før vedkommende eventuelt får statsborgerskap, som i tiden etter at statsborgerskapet blir innvilget. Valget av term i spørreskjemaet falt til slutt på 'bosatt i Norge'.

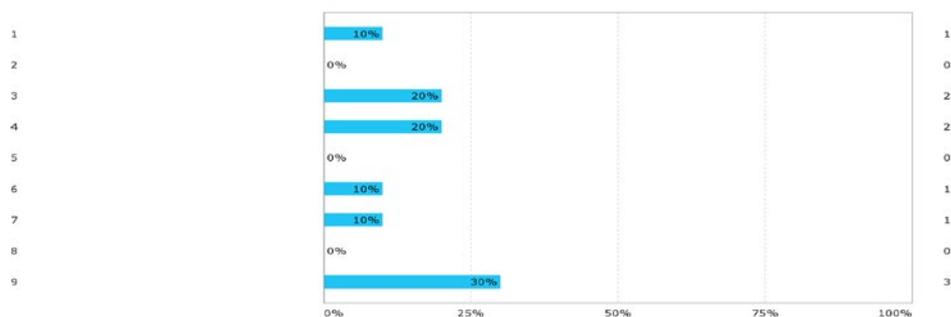
*FORES: Det er viktig for meg at Musikk på Majorstuen på lang sikt er med på å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre.*



*L/L: Det er en verdi på lang sikt at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre*



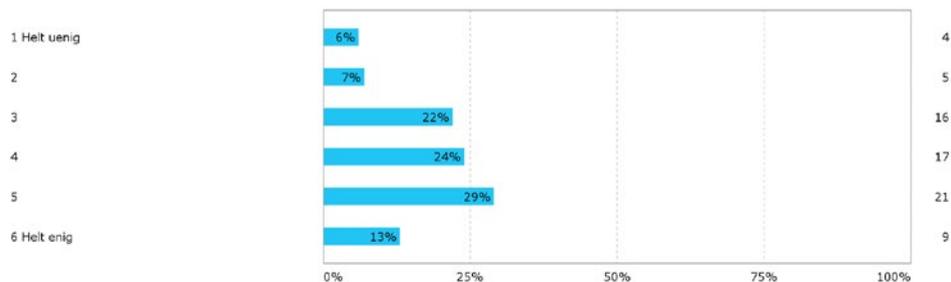
*AVG: Det er en verdi på lang sik, at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre*



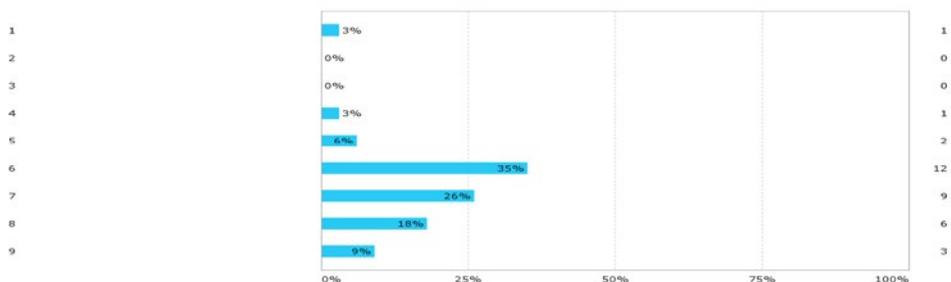
Blant de foresatte var 63 % enige eller helt enige. Lærerne og lederne var ikke fullt så overbeviste. Bare 3 % hadde dette som første prioritet, og som andre prioritet fikk heller ikke utsagnet mer enn 3 % oppslutning. Hovedtyngden av lærerne og ledelsens vurderinger lå fra tredje til sjette prioritet. En tilsvarende spredning mellom ulike prioriteter fantes hos avgangselevne, der prioritet ni, altså siste prioritet, var den som fikk flest stemmer. Å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre ble med andre ord vurdert som mellom middels og lite viktig av respondentene.

Et tilsvarende spørsmål ble stilt ved å flytte fokus fra norske orkestre til det norske arbeidsmarkedet som helhet.

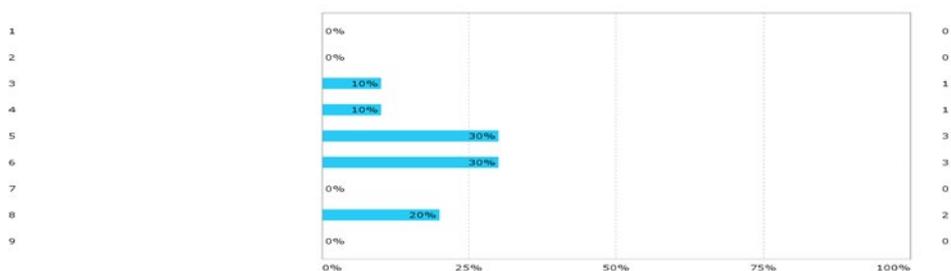
*FORES: Det er viktig for meg at Musikk på Majorstuen på lang sikt er med på å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet*



*L/L: Det er en verdi på lang sikt å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet*



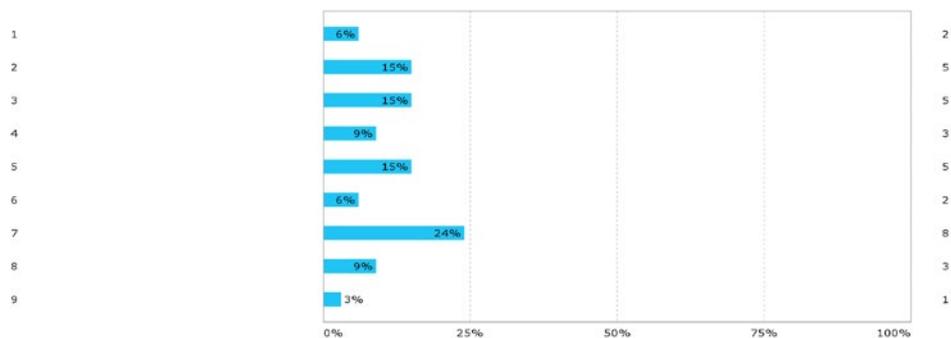
*AVG: Det er en verdi på lang sikt at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet*



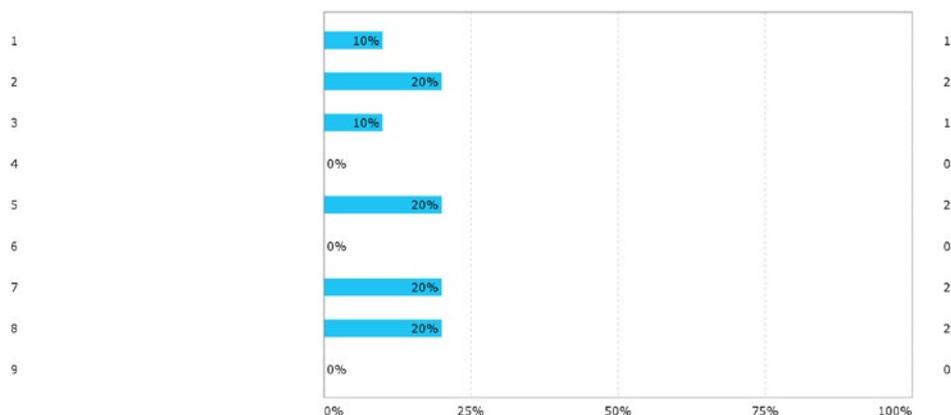
Blant de foresatte var 66 % enig eller helt enig i at Musikk på Majorstuen kunne bidra til at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet. Lærerne og ledelsen plasserte denne verdien på 6.- 9. prioritet og avgangselevne på prioritet 3–8, med konsentrasjon om prioritet 5, 6 og 8. Slik som for 'å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre' ble verdien 'å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall på det norske arbeidsmarkedet' vurdert som mellom lite og middels viktig av respondentene.

Det tredje perspektivet på internasjonal konkurranse gjaldt søkning og opptak til høyere musikkutdanning. Dette temaet ble bare vurdert av lærerne, ledelsen og avangselevne etter en vurdering av omfanget av skjemaet til de foresatte, som også skulle svare på en rekke andre spørsmål enn de to andre gruppene.

*L/L: Det er en verdi på lang sikt å sikre god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning*



*AVG: Det er en verdi på lang sikt å sikre god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning*



Også denne verdien fikk vurderinger som spredte seg over en stor del av prioriteringsskalaen. Den 'prioritetsprofilen' som avtegnet seg, ga verdien 'sikre god rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning' middels høy prioritet.

### Oppsummering om tilbudets verdi

Respondentene sa seg enig i at Musikk på Majorstuen fremmet verdier for elevene, familien, skolen og utdanningen, og for musikklivet. Disse delområdene ble likevel vurdert ulikt. Blant verdiene for elevene var det iøynefallende at ingen avgangselev krysset av for læring på instrumentet som det viktigste utbyttet av å ha gått på

tilbudet. Derimot ble det sosiale utbyttet rangert høyt (70 %), noe som ikke ble tilsvart av lærerne og ledelsen (5 % og 3 %). Å bli konkurransedyktig på det norske og internasjonale arbeidsmarkedet ble vurdert som en middels viktig, langsiktig prioritering.

Det var betydelig uenighet mellom respondentgruppene om talenttilbud som Musikk på Majorstuen øker konkurransen mellom skolene for å få de beste elevene, eller ikke. En betydelig mindre gruppe enn dem som sa seg enige i at det ville føre til økt konkurranse, var enige i at slik konkurranse kan bidra til å øke utdanningskvaliteten.

Det var forholdsvis stor enighet om at Musikk på Majorstuen bidro til å realisere idealet om tilpasset opplæring, da både som en valgmulighet innenfor grunnskolens rammer og som tilbud til elevene om å bli sett for sine sterke sider, og få utviklet dem.

Det var middels enighet om at det å satse på talenter bidrar til å styrke samfunnet som et kunnskapssamfunn, og også at det kan føre til økt elitisme. Om respondentene eventuelt stilte seg positive eller negative til dette, ble ikke undersøkt. Tilslutningen til at det er viktig å opprettholde en elite av musikere bosatt i Norge, var derimot lav.

Å opprettholde og styrke den vestlige kunstmusikken i det flerkulturelle samfunnet ble ikke vurdert som en viktig verdi ved Musikk på Majorstuen. Det samme gjaldt det å sikre at vi fortsatt skal ha en elite av musikere bosatt i Norge. Å sikre at musikere bosatt i Norge fortsatt skal være i flertall i norske orkestre og på det norske arbeidsmarkedet ble vurdert som mellom middels og lite viktig, mens det å sikre rekruttering av søkere bosatt i Norge til høyere musikkutdanning, fikk middels prioritet.

## **Møter mellom kunnskapskulturer**

Flere steder i de foregående kapitlene har det vært vist til møter mellom kunnskapskulturer, og at slike møter synes å karakterisere det kompetanse- og verdigrunnlaget som Musikk på Majorstuen bygger på. Med kunnskapskultur forstår jeg her noen bestemte syn på kunnskap (se f.eks. Nerland, 2004) som en gruppe mennesker

er enige om, og som fastholdes og utvikles over tid. Det gjelder kunnskapsformer som for eksempel Aristoteles' *episteme*, *techne* og *phronesis* (Gustavsson, 2000), Gilbert Ryle's (1949) *knowing how* og *knowing that*, forholdet mellom taus og artikulert kunnskap (f.eks. Polanyi, 1966), og hvordan kunnskap tilegnes (Sfard, 1998; Burr, 2003).

Ulike kulturer oppfatter, forvalter og verdsetter kunnskap ulikt. Det gjelder også musikkunnskap. Skriftlig, verbal kunnskap har oftere lavere status i konservatoriekulturer enn i grunnskolekulturer. Kunnskapstilegnelse gjennom øving, som i kunnskapsfilosofien kan knyttes til Ryle's (1949) «knowing how», og til Bollnows åndsvitenskapelige utdanningfilosofi (se Ruud, 1989; Varkøy, 2017), har betydelig oppmerksomhet i konservatoriekulturen. I grunnskolekulturen, derimot, synes verbalkategoriserende forståelsesformer og sosialkonstruksjonistiske (Burr, 2003) forståelser om at kunnskap konstrueres ulikt hos individer i ulike praksisfellesskap å ha fått større gjennomslag.

I Musikk på Majorstuen er det først og fremst snakk om møter mellom en grunnskolebasert og en konservatoriebasert kunnskapskultur, eller, mer presist, mellom flere grunnskolebaserte og konservatoriebaserte kunnskapskulturer. Litt forenklet er det grunn til å tro at kunnskapskulturer med utspring i pedagogisk filosofi om grunnskolens helhetlige oppdragermandat og grunnskolemusikkfagets oppdragelses- og læringsfilosofi møter konservatorietradisjonens kunnskapskulturer og tilhørende forståelser av utøvende opplæring og opplæring i gehør og teori.<sup>25</sup>

Møtene mellom kunnskapskulturer springer ut av avgjørelsen om hvordan lærerkollegiet på Musikk på Majorstuen skulle settes sammen. I utgangspunktet gjaldt det avgjørelsen om å velge lærere fra institusjoner som Barratt Due musikk institutt og Oslo kommunale musikk- og kulturskole i tillegg til Majorstuen skoles egne lærere. Deretter bidro konkurranseutsettingen og den påfølgende avgjørelsen om å gi oppdraget til Barratt Due musikk institutt til å opprettholde en slik sammensetning.

De konservatoriebaserte kunnskapskulturene ser ut til å ha oppnådd en slags faglig dominans i Musikk på Majorstuen gjennom den perioden evalueringsstudien har fulgt musikktilbudet. Utgangspunktene for et slikt inntrykk er den høye rangeringen som de konservatoriebaserte musikkfagene fikk av alle de tre respondentgrupper.

---

25 Til interesserte lesere som spør seg selv om dette egentlig antyder en diskursanalyse, er svaret nei. Å klargjøre dette resonnementet fører dessverre for langt her.

pene i kapittel 5 om det faglige innholdet. Der rangerte også lærerne og ledelsen grunnskolefaget lavere enn de fleste tilleggsmusikkfagene. Svært viktig i denne sammenheng var oppløsningen av det ordinære grunnskolefaget musikk og desentraliseringen av ansvaret for dette fagets kompetansemål og aktivitetsformer til de ulike andre musikkfagene. Det faktum at denne oppløsningen og desentraliseringen ble godkjent og derved støttet av Utdanningsetaten i Oslo kommune, peker også i retning av at konservatoriebaserte kunnskapskulturer har fått en stadig økende innflytelse i tilbudet. Om denne økte innflytelsen vil vise seg å være positiv eller negativ, og eventuelt etter hvilke kriterier, bør diskuteres på et senere tidspunkt.

På tross av denne eventuelle asymmetrien i forholdet mellom dem, synes møtene mellom kunnskapskulturer å ha vært en vesentlig årsak til at det i sammendraget av studiens resultater, forskuttert i kapittel 1, kunne rapporteres at musikktilbudets intensjon om å skape et unikt læringsmiljø for elevene var blitt oppfylt. Viljen blant partene til å se på dynamikken i møtene mellom kunnskapskulturene som en positiv kraft i stedet for en negativ faktor, var avgjørende i den sammenheng.

## Talent og talentbegrep

Oppfatninger om hva det vil si å være et talent, har kommet til uttrykk på flere måter gjennom arbeidet med evalueringsstudien. For det første kan oppfatninger om talent forstås ut fra hvordan opptaksprøvens kriterier er utformet, og hvordan de forhandles i selve prøvesituasjonen, eksplisitt så vel som mer indirekte. Det siste kom fram i kapittel 4, der svarene på påstanden «i løpet av opptaksprøven diskuterte vi indirekte begrepet talent» var forholdsvis jevnt fordelt over hele skalaen fra 'helt uenig' til 'helt enig'. For det andre kan oppfatninger om talent forstås som etablert i det daglige arbeidet gjennom hele året. Der dannes og forhandles slike oppfatninger i interaksjonen mellom lærerne, elevene og ledelsen, noe som i sin tur er påvirket av de forutsetningene som partene bringer med seg inn i praksissituasjonene.

Disse forutsetningene kan ha utgangspunkt i ulike kunnskapskulturer, så vel som i tilbudets normtekster og arbeidet med dem. Det siste gjelder særlig rapporten *Tid for talent* og vurderingsskjemaet til opptaksprøvene. Rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) refererer viktige posisjoner i debatten om talentbegrepet både historisk og i samtiden, hovedsakelig med utgangspunkt i forholdet mellom arv og miljø. Det

synet på talent som rapporten til slutt legger til grunn, oppsummeres slik: «Et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (s. 9). Vurderingsskjemaet til opptaksprøvene inneholder en rekke enkeltvariabler som sammenlagt kan bidra til å forstå hvordan talentbegrepet praktiseres. Disse omfatter repertoar (relevant nivå og sjanger), teknikk (spillestilling, ansats, artikulasjon, dynamikk, klang), gehør (intonasjon, rytme, puls, tonehøyde), musikalitet (stilforståelse, frasering, uttrykk, framføring) og motivasjon (muntlig om øving, samspill, konsert, grunnskole).

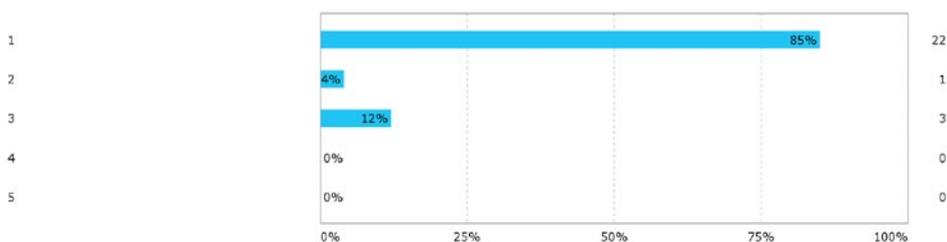
I intervjustudien ble det først og fremst innhentet informasjon om den hverdagsforståelsen av talent som er i spill. Det er dette jeg beskrev som oppfatninger som dannes og forhandles i interaksjonen mellom lærerne, elevene og ledelsen i det daglige arbeidet. Observasjonsstudien av opptaksprøven våren 2014 bidro med utfyllende informasjon om dette. Sammenfatningsvis ble det tydelig at flere syn på talent lever side om side. De ble oppsummert slik i underveisrapporten (Johansen, 2014a):

- Talent har å gjøre med fascinasjon for musikk og det å spille, koblet til et øvebehov (en kobling som ellers ikke alltid finnes, og som derfor særtegnert talenter).
- Det kan være et stort spenn i ferdighetsnivå mellom ulike elever, men likevel kan dette nivået være innenfor det man vil sette merkelappen 'talent' på.
- Talent har med potensial å gjøre, hvordan vi ser for oss at eleven vil utvikle seg med det utgangspunktet som hun eller han viser på opptaksprøven.
- Talent kan handle om holdninger og om motivasjon. Det er å ha en indre, brennende motivasjon som fører til selvinitiert og omfattende øving, og for å utøve musikk.
- Teknisk nivå kan henge mer sammen med hvilken lærer eleven har gått hos enn med elevens eget talent.

På bakgrunn av overveielsene ovenfor ble oppfatninger om talent også tatt med som tema i spørreskjemaundersøkelsen. For det første ble interessen rettet mot lærerne og ledelsens oppfatninger om det konkluderende synet på talent i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008), satt opp mot andre mulige forståelser.

L/L: Talent er først og fremst ...

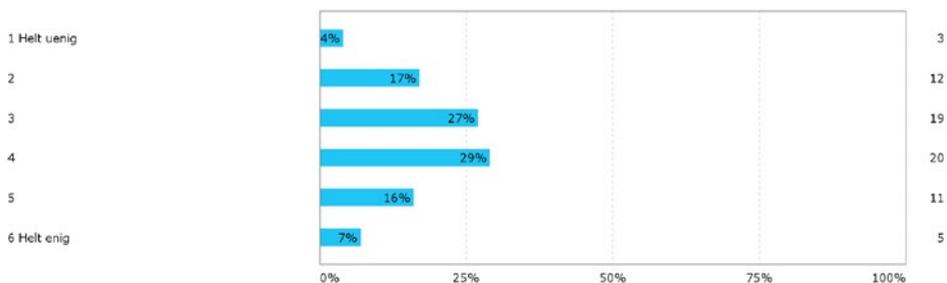
1. Spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk
2. En medfødt begavelse
3. Noe som kan trenes opp bare de ytre forutsetningene er til stede
4. Noe som kan avdekkes tidlig
5. Noe som noen har og andre ikke



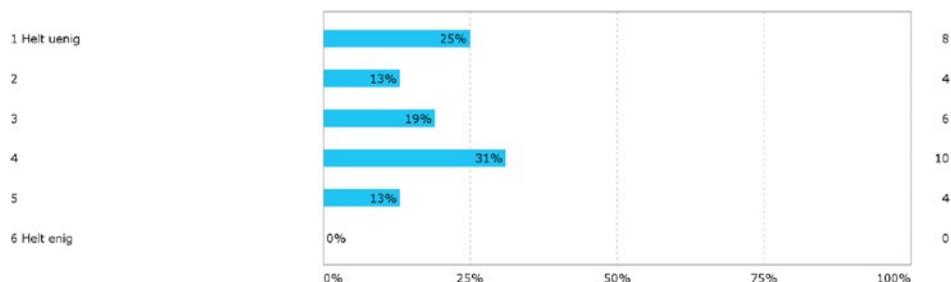
Som det framgår, fikk rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) sitt syn den langt største oppslutningen blant de fem alternativene.

Er disse spesielle forutsetningene imidlertid hovedsakelig knyttet til arv eller miljø? Dette er et tilbakevendende tema i teori og tidligere forskning om talent i musikk (se for eksempel Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Howe, Davidson & Sloboda 1998). Både de foresatte, lærerne, ledelsen og avgangselevne ble spurt om hvordan de oppfattet dette spørsmålet.

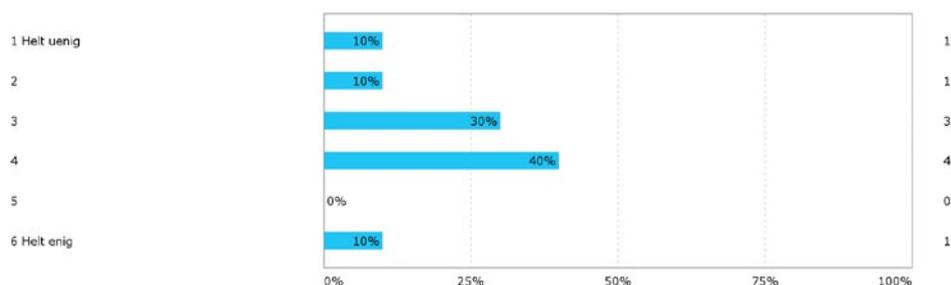
*FORES: Talent er medfødt, noen har det og andre ikke*



*L/L: Talent er medfødt, noen har det og andre ikke*



*AVG: Talent er medfødt, noen har det og andre ikke*



Ser vi disse svarene sammen, viser de ingen utbredt oppfatning om at talent først og fremst er arvelig, men heller ikke at respondentene ser bort fra at arv er med i bildet. Det svarene avdekker, er en mellomposisjon der arv spiller en rolle men der opplæring er avgjørende.

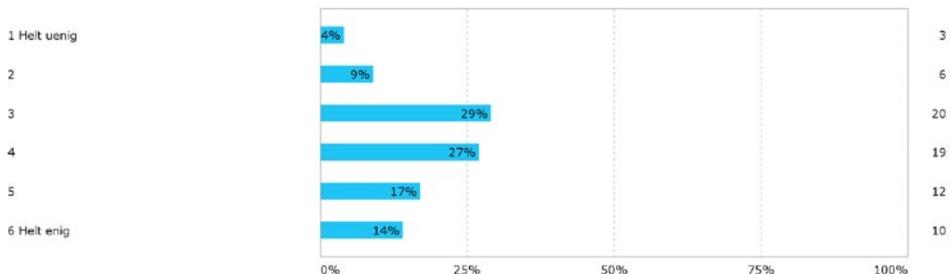
En fritekstkommentar fra en av avgangselevne støtter en slik forståelse:

Hvor god man blir, er en god blanding av medfødt godt potensial og arbeid lagt ned (samt god oppfølging).

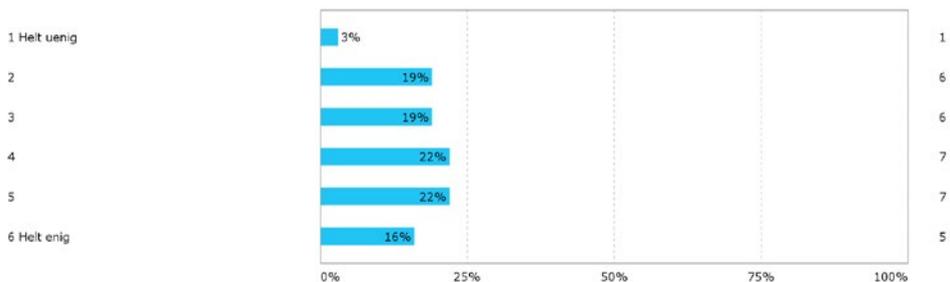
Denne mellomposisjonen har å gjøre med selve grunnlaget for Musikk på Majorstuen. Det gjelder om talent kan trenes opp. Dette spørsmålet inneholder flere, ulike perspektiver. En forståelse kan være at talent bare finnes hos noen få, og det er bare disse som vil ha nytte av talentopplæring. Hvor talentfull man er, setter grensen for hvor langt man kan utvikle seg, for eksempel som musiker. En alternativ forståelse er at talent er noe alle har i større eller mindre grad. Om det får vokse og utvikle seg, er opp til videre opplæring. Det er altså opplæringen som har størst betydning for hvor langt man kan utvikle seg.

Også dette spørsmålet ble belyst gjennom spørsmål til alle de tre respondentgruppene.

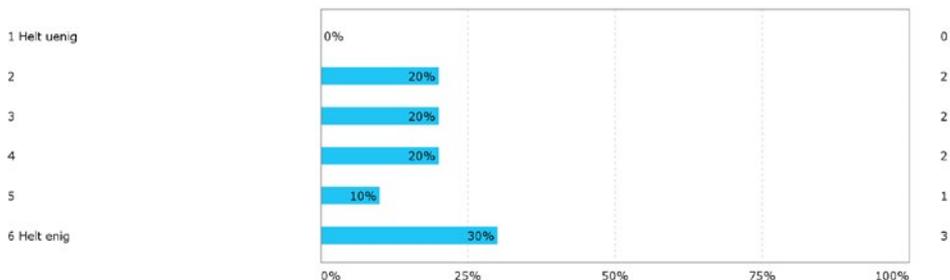
*FORES: Talent finnes hos alle. Det kommer bare an på et godt miljø, gode lærere og hardt arbeid*



*L/L: Talent finnes hos alle. Det kommer bare an på et godt miljø, gode lærere og hardt arbeid*



*AVG: Talent finnes hos alle. Det kommer bare an på et godt miljø, gode lærere og hardt arbeid*



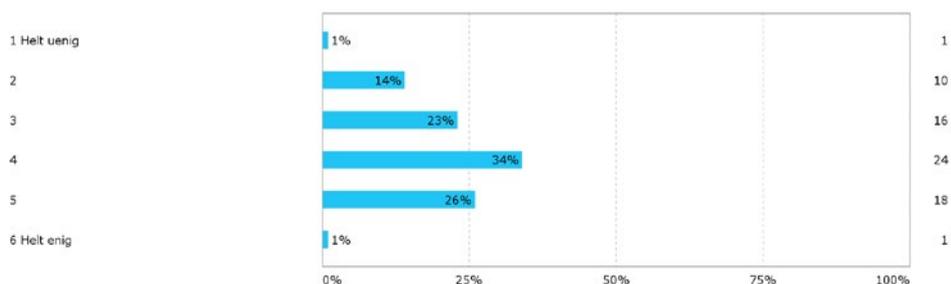
Ser vi svarene sammen, framkommer det også her en mellomposisjon, i og med at de fleste velger svaralternativer som ligger *mellom* helt uenig og helt enig i at talent finnes hos alle, og at et godt miljø, gode lærere og hardt arbeid er viktigst.

En av de foresattes fritekstkommentarer illustrerte hva variasjonen bak de ulike svarende kan inneholde:

Det kommer an på definisjonen av ‘talent’. For meg er ‘talent’ noe som er medfødt og som man får mer eller mindre mulighet til å utvikle. Ved hardt arbeid kan man også bli god, men det er ikke det samme som talent.

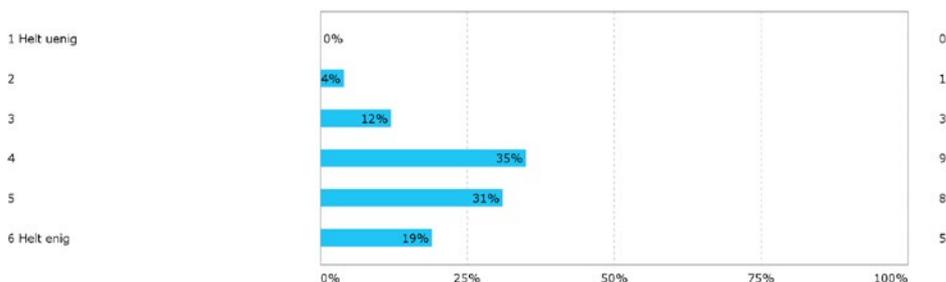
Ovenfor viste jeg til hvordan oppfatninger om talent kunne knyttes til opptaksprøvens kriterier. Det å organisere en opptaksprøve bygger i seg selv på en forståelse om at talent *kan* identifiseres eller avdekkes på slike prøver. Ikke minst er det interessant om de foresatte, som sender sine barn til opptaksprøven og i de fleste tilfellene også deltar selv, mener at det er mulig å vurdere talent på denne måten.

*FORES: Talent kan identifiseres på en opptaksprøve*



Et følgespørsmål er om man, etter opptaksprøven, mener at den var vellykket med tanke på å identifisere talent.

*L/L: Er du enig i at Musikk på Majorstuen rekrutterer elever med tydelig talent?*



Heller ikke her kommer det til uttrykk noen tydelig enighet eller uenighet. Svarene i den «enige» delen av skalaen (svaralternativ 4, 5 og 6) utgjør imidlertid hovedtyngden, med til sammen 85 %.

Oppsummeringsvis kan det slås fast at spørreundersøkelsen ikke viste synspunkter som var i konflikt med dem som ble referert i underveirapporten (Johansen, 2014a). Oppfatningen i *Tid for talent* (NMH et al., 2008) om at «et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (s. 9) står seg godt. Både arv og miljø oppfattes som å spille en rolle i den videre utviklingen av talentet.

## Tilbudets utvikling

Å vurdere tilbudets utvikling inngår som et perspektiv i evalueringsstudien. Det gjelder to utviklingsdimensjoner. Den første handler om den utviklingen som har foregått gjennom den perioden studien har fulgt tilbudet. Det kan belyses med den informasjonen som er samlet inn. Den andre gjelder den mulige, videre utviklingen i tiden som kommer etter at studien er avsluttet. Her kan den innsamlede informasjonen først og fremst bidra til å vurdere utviklingens *forutsetninger*.

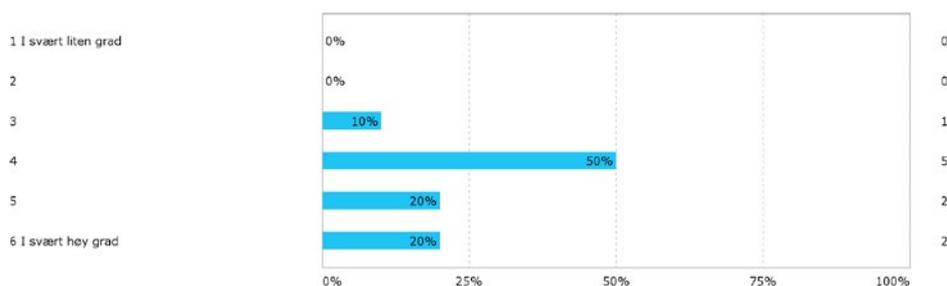
Beslutningen om at evalueringsstudien skulle følge tilbudet fra iverksettelsen i 2011 og gjennom de første årene av implementerings- og utbyggingsperioden fram til 2016, gjorde studien godt egnet til å fange opp utviklingstrekk. Begrepene iverksetting og implementering er ikke valgt tilfeldig i denne sammenhengen. Innenfor internasjonal utdanningsforskning peker implementeringsforskningen (Johansen, 2003, 2004) på at det kan ta lang tid fra endringer innføres, til de kan sies å være

fullt implementert. Det kan for eksempel gjelde en ny læreplan, nye føringer på undervisningen, nye vurderingsstrategier eller liknende. Implementering forstås med andre ord like mye som en prosess med tanke på et framtidig resultat, som dette resultatet i seg selv.

Flere utviklings- og endringsprosesser lar seg beskrive i den aktuelle perioden. Det generelle inntrykket av utviklingen er svært positivt. Prosessene har vært preget av aktivt engasjement, stor arbeidskapasitet og høy arbeidsmoral i tillegg til profesjonalitet hos ledere så vel som lærere. Særlig er det grunn til å peke på viljen til og åpenheten for erfaringsbasert utvikling. Det vil si å se på erfaringer som gjøres underveis som verdifulle utgangspunkt for videre utvikling og forbedring av virksomheten. Ikke minst gjelder det å ta kritikk og opplevde, dels uforutsette, utfordringer på alvor. Samarbeid og gjensidig respekt mellom representanter for ulike kunnskapskulturer må også trekkes fram i denne sammenhengen.

Avgangselevne i evalueringsstudiets spørreskjemaundersøkelse var det første kullet som ble uteksaminert. De ble spurt om hvordan organiseringen av tilbudet hadde utviklet seg, sett fra elevperspektivet.

*AVG: I hvor stor grad syns du opplegget på Musikk på Majorstuen er bedre organisert nå enn i starten?*



Selv om svarprosenten er lav, indikerer dette et positivt inntrykk blant dem som har gått på tilbudet.

Andre, viktige utviklingstrekk kommer til syne i form av endringer som har vært gjort underveis i perioden. Disse kan sammenfattes i fire saksområder. Det gjelder aldersblanding, endringen av K06-faget, profilering mot yrkesvalg, og nye læremidler. Det ligger i evalueringens natur å også trekke inn kritiske perspektiv på utviklingstrekkene, noe som framgår nedenfor. Det er likevel viktig at disse mer

kritiske drøftingene forstås innenfor det overordnede, positive helhetsinntrykket av så vel tilbudet som utviklingen av det.

Ordningen med *aldersblanding* har opphørt. Som beskrevet i kapittel 3, syntes aldersblanding først og fremst å ha vært en løsning for å skape et faglig-sosialt fellesskap og en god klassefølelse i de første årene. Da var elevkullet lite og musikk-elevene måtte ellers ha vært spredd på ulike klassetrinn. Etter hvert som elevtallet økte og tilbudet nærmet seg sin nåværende, fullt utbygde tilstand, falt dette behovet bort. I den pedagogiske og musikkpedagogiske faglitteraturen (se f.eks. Bjørkvold, 1989) har aldersblanding tiltrukket seg interesse som en verdifull måte å organisere undervisningen på med tanke på elevenes læring. Imidlertid synes det å være utviklet lite systematisk kunnskap på området. Kultur og erfaring med aldersblanding finnes først og fremst i de noe over 30 % av skolene i Norge som har færre enn 100 elever (Kvam, 2013). Det kunne med andre ord ikke forventes at kompetanse på dette området fantes på Majorstuen skole.

*K06-musikkfaget har blitt lagt om.* En av de prioriteringene som ble lagt til grunn for evalueringsstudien, som beskrevet i kapittel 1, var utfordringen med å integrere elevene på tilbudet, faglig så vel som fysisk, naturlig inn i en grunnskole eller ungdomsskole. Premisset var at grunnskolens rammer er overordnet. All undervisning må derfor forstås som utdyping av prioriteringene i K06-musikkplanen. I begynnelsen av perioden ble dette ivaretatt med å integrere deler av teori- og gehørundervisningen i det eksisterende K06-faget, samtidig med en stadig tydeligere integrering av en grunnskolebasert og en konservatoriebasert organiseringsmodell. I 2015 forlot man denne organiseringsmåten, og valgte å fordele ansvaret for K06-fagets prioriteringer på de tidligere tilleggsmusikktime. Det er nedlagt mye godt arbeid med å realisere K06-fagets prioriteringer gjennom den nye organiseringsmodellen, som beskrevet i kapittel 3. Utsiktene til å lykkes med det, virker også gode. Likevel har man gitt slipp på muligheten til å videreutvikle og høste kunnskap av en mer integrert organiseringsmodell. I tillegg øker utfordringen med å realisere helheten i det opprinnelige K06-faget slik det er beskrevet i læreplanverket. Denne helheten er noe mer enn summen av delene, og elevene skal også oppleve og erfare den slik dersom læreplanens intensjoner skal være oppfylt.

*Tydeligere profilering mot yrkesvalg.* I *Avtale om opplæring i musikk* mellom Utdanningsetaten og BDM fra 2011 (Utdanningsetaten, 2011) gikk det fram at «[t]ilbudet vil ta utgangspunkt i den enkeltes talent, dog uten tanke for elevens profesjonelle veivalg senere i livet» (s. 1). Denne prioriteringen finnes også i rapporten

*Tid for talent* (NMH et al., 2008). I *Avtale om konsulentoppdrag mellom Barratt Due musikk institutt og Oslo kommune, v. Utdanningsetaten*, av 6.3.2015 (Utdanningsetaten, 2015), ble denne prioriteringen endret til å forberede elevene «til et nivå og med en kvalitet som er nødvendig for å gi mulighet til å ta et realistisk valg om å satse på å bli musiker etter avlagt eksamen på videregående» (s. 88). I avtalens bilag 1, framgår det også at «[o]pplæringen skal bidra til elevenes muligheter til å lykkes i høyere musikkutdanning og profesjonell yrkesutøvelse innen musikk og kulturliv» (s. 1). I *Informasjon til elever, foresatte og lærere. Musikk på Majorstuen skole 2015–2016* (Majorstuen skole, 2015), følges denne endringen opp med å «skape et rom som gir mulighet til å ta et realistisk valg om å bli musiker». Det kan reises spørsmål om årsaken til denne omformuleringen er et ønske om å tydeliggjøre tilbudets talent- og utøvende profil på bekostning av en allmenn musikkprofil, og videre om dette går på bekostning av helheten i grunnskolefaget musikk og musikkfagets bidrag til grunnskolen helhet. Uavhengig av årsaken til omformuleringen, er det grunn til å følge med på om den kan komme til å fungere nettopp slik.

Som nevnt i kapittel 3 og 5 er *Nye læremidler* under utvikling for bruk i teori og gehørundervisningen. Disse er elektroniske og interaktive og er utviklet ut fra en intensjon om å vise elevene hvordan momenter i ulike musikkfag henger sammen. De skal også ivareta deler av ansvaret for å oppfylle kravet til sjangerbredde i K06-musikkfaget. Selv om utfordringen med å la elevene også få kjennskap til andre sjangere gjennom praktisk musisering ikke er løst, virker dette opplegget nyskapende og systematisk.

*Innføringen av et grads- og nivåsystem* griper endrende inn i instrumental- så vel som teoriundervisningen. Dette er en type system der elevenes utøvende og musikkteoretiske nivå sorteres i et forhåndsbestemt hierarki, der hvert nivå detaljbeskrives med svært avgrensede spilletekniske og musikkteoretiske parametere. Slike systemer har vært mye diskutert og har møtt ulike former for kritikk. Blant annet blir de kritisert for å ensidig fokusere på sider ved instrumentalspill og musikkkompetanse som ikke ivaretar elevenes helhetlige musikkforståelse. En slik forståelse er helt avgjørende for å vokse som utøver. Slike, og andre, motforestillinger virker ikke diskutert før systemet ble tatt i bruk. Relevansen for K06-fagets eller grunnskolen generelle mål virker heller ikke diskutert. Denne måten å organisere undervisning på har også sider ved seg som reiser utfordringer i forbindelse med de gjeldende prinsippene for differensiert og tilpasset opplæring i grunnskolen. Som vist i kapittel 6, viser nyere utdanningsforskning (Hattie, 2009, s. 145 ff) at verken sterke eller svake elever tjener på at elever grupperes etter evne.

*Oppsummeringsvis* synes en konservatoriebasert tenkning og organisering av undervisningen å ha vokst seg sterkere på bekostning av et tydeligere grunnskolebasert verdigrunnlag. Slik har den opprinnelige balansen mellom dem blitt endret, med den konsekvensen at konservatoriemodellen og -tenkningen har fått tydeligere hegemoni. Både omleggingen av K06-faget og den tydeligere yrkesprofileringen har bidratt til dette. Det samme har innføringen av et grads- og nivåsystem gjort. Det synes ikke som om denne profilendringen har vært problematisert eller diskutert av eller med Utdanningsetaten, heller ikke etter skiftet av politisk ledelse i Oslo kommune.

Det er ikke enkelt å arbeide fram et kritisk, reflektert og forskningsbasert beslutningsgrunnlag for den som står midt oppe i den daglige planleggingen og gjennomføringen av utdanningsforløp. Mengden av beslutninger som må tas er ofte stor, og tiden er knapp. Det er understreket i mye skoleforskning, blant annet knyttet til begrep som «*classroom press*» (Hubermann, 1983), og senere «handlingstvang» (Dale, 1989, 1993). Det musikkpedagogiske grunnlaget tilbudet bygger på, domineres av tradisjoner med svært gode resultater men med lite tradisjon for forskningsbasert refleksjon. Dette gjelder særlig med tanke på elevenes utøvende nivå. Det gir utfordringer for den videre utviklingen av tilbudet. En mulig vei kan være å opprette et spesialistutvalg med musikkpedagogisk forskningskompetanse som bidrar i diskusjonene om det grunnlaget framtidige beslutninger tas på. En slik løsning er skissert allerede i Utdanningsetatens notat *Musikklasser på Majorstuen skole – status for arbeidet per 15.6.2010*, der det står under «forslag til rammer for tilbudet» at Norges musikkhøgskoles rolle i tilbudet blant annet kan være å utgjøre en «faglig referansegruppe for prosjektet» (s. 4). Som supplement til den nødvendige forskningskompetansen, kunne en slik referansegruppe bygges ut med deltakelse fra det profesjonelle musikklivet og det internasjonale talentutdanningsfeltet.

## Kapittel 8

### Noen oppsummerende konklusjoner

I dette kapitlet oppsummeres hovedtrekkene i rapportens vurderinger. Etter en helhetsvurdering av tilbudet, følger et avsnitt der jeg går inn på de intensjonene for tilbudet som ble formulert i utgangspunktet. Kapitlet avsluttes så med noen tanker om veier videre, der jeg også berører tilbudets legitimeringsgrunnlag.

#### En helhetsvurdering av utdanningstilbudet

Den studien det rapporteres fra i denne boka, er en evalueringsstudie. Det er to evalueringsperspektiv, ett om hva som er oppnådd til nå, og ett om den videre utviklingen av tilbudet. Evalueringen av enkeltsider ved tilbudet, slik det er gjort rede for i de foregående kapitlene, må også forstås i større, helhetlige perspektiv. Det gjelder musikkpedagogiske perspektiv så vel som den større utdanningssammenhengen og den samfunnsmessige og kulturelle konteksten som tilbudet også er en del av. Prinsipielle, musikkpedagogiske perspektiv har trådt fram i møtene mellom den grunnskolebaserte og konservatoriebaserte organiseringsmodellen, med tilhørende kunnskapskulturer. Slike perspektiv har særlig kommet til syne i kapittel 3 og 8. Den samfunnsmessige og kulturelle konteksten tilbudet er en del av, ble beskrevet tydeligst i kapittel 1 og 7, og til dels i kapittel 4. Dette siste kapitlet er viet til oppsummeringer. Hvilke resultater framtrer som viktigst når alle enkeltvurderingene i de ulike kapitlene sees samlet?

#### Generelt

Musikk på Majorstuen har blitt planlagt, iverksatt og videreutviklet på måter som har bidratt til at tilbudet langt på vei har oppfylt sine intensjoner og nådd de målene som med rimelighet kan oppstilles for virksomheten. Pr. desember 2016 framstår tilbudet som livskraftig, vitalt og med alle forutsetninger for å fylle en viktig funksjon i det norske utdanningssystemet også i framtiden. Denne funksjonen er todelt. For det første bidrar tilbudet til å realisere prinsippet om tilpasset opplæring innenfor grunnskolens rammer. Skal dette idealet tas på alvor og virkeliggjøres for alle barn og unge, må også høyt presterende elever få utfordringer og utviklingsmulig-

heter på bakgrunn av sine forutsetninger. Det gjelder særlig for elever som har sin styrke på kunnskapsfelt med lav status i et delvis uuttalt kunnskapshierarki i grunnskolen. For det andre, innebærer det å utdanne elever som får et reelt musikkfaglig grunnlag så de senere kan velge en videre studie- og yrkeskarriere i musikk hvis de ønsker det. Derved bidrar tilbudet til å styrke grunnlaget for videre vekst og utvikling av norsk kultur- og musikkliv.

Musikk på Majorstuen har i høy grad innfridd de intensjonene som ble formulert og etablert som overordnede evalueringsparametere, i evalueringsstudien prosjektbeskrivelse. Dette gjelder både hvordan tilbudet har blitt etablert, fungert og videreutviklet i den perioden evalueringsstudien strekker seg over. Det foregår et kontinuerlig arbeid med vurdering og revidering av alle sider ved tilbudet, noe som også lover godt for den videre utviklingen av tilbudet. Dette er evalueringens hovedkonklusjoner.

Denne rapporten er lagt opp som en mer fyldig beskrivelse og diskusjon av Musikk på Majorstuen enn det mange vil forbinde med en evalueringsrapport. Det skyldes at den ble bestemt til å være forskningsbasert, og at det inntrykket som har vokst fram under arbeidet peker på tre momenter der særlig de to siste rettferdiggjør en slik fyldig gjennomgang:

1. Musikk på Majorstuen må kunne sies å være svært vellykket.
2. Det er mye å lære for andre som vil etablere tilsvarende tilbud.
3. Kunnskapen om Musikk på Majorstuen kan tilføre perspektiv til forskningen og teoriutviklingen om talentopplæring i musikk, også internasjonalt.

### Utfordringer og momenter til diskusjon

Utfordringer og momenter til diskusjon som kommer fram i denne rapporten, må forstås innenfor rammene av den overveiende positive helhetsvurderingen. Konstruktiv kritikk er alltid nødvendig for å vedlikeholde den dynamikken som må til for videre utvikling. De viktigste momentene, som også indikerer et potensial for videre utvikling, kan oppsummeres i fire hovedpunkter.

- Arbeidet fram mot oppstarten av tilbudet kunne ha fått mer tid. Det virker som om det var noe hastverk med å få tilbudet i gang. Mer tid til forarbeidet kunne ha gjort det mulig å ferdigstille dokumenter, slike som lokale læreplaner for de ulike delene av tilbudet, både på den utøvende siden og på

teorisiden. I intervjuene og samtalene kom det fram at flere lærere hadde savnet et slikt grunnlag. Et slikt grunnlag har i noen grad kommet til underveis, og det læreplanarbeidet som er i gang på studiens avslutningstidspunkt, virker lovende og godt.

- Utdanningsetatens rolle i prosessen da K06-musikkfaget ble lagt om fra den formen det er gitt i musikkfagplanen, virker uklar. Det virker som om etaten ikke ble holdt orientert om prosessene i forbindelse med omleggingen og derfor ikke kunne bidra ut fra etatens ansvar for å ivareta helheten i grunnskolen. Dette var et ansvar Stortinget hadde tildelt via Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Når denne omleggingen ble løst på måter som likevel synes å love godt for helheten i K06-faget, skyldes det godt og grundig arbeid fra ledelsen og lærerne i samarbeidet mellom Majorstuen skole og Barratt Due musikkinstitut.
- Oslo musikk- og kulturskole kunne ha vært trukket inn i planleggingsarbeidet tidligere, og på en mer systematisk måte. Den burde ha kommet inn både som Utdanningsetatens egen faginstans med erfaring fra etablering av tidligere talentsatsinger og i kraft av sitt ressurscenteransvar. Det siste er en eksplisitt utdanningspolitisk prioritering som også er beskrevet i rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008).
- Nye organisatoriske og musikkpedagogiske løsninger kunne med fordel ha vært valgt etter mer systematisk vurdering av alternativer. Uten slike vurderinger kan man komme til å innføre ferdige 'pakker' eller 'opplegg' som tilbys eller praktiseres andre steder, uten motforestillinger. I Musikk på Majorstuen kan dette spørsmålet reises i forbindelse med omleggingen til en mer ren-dyrket konservatoriebasert organisasjonsstruktur og til innføringen av et grads- og nivåsystem.

## Evalueringsstudiens intensjoner og problemstillinger

Evalueringsstudien tok utgangspunkt i en prosjektbeskrivelse, slik det ble gjort rede for i kapittel 1. I dette avsnittet beskriver jeg hvordan studiens resultater svarer på evalueringsstudiens problemstillinger, forstått som de intensjonene som ble beskrevet og de forskningsspørsmålene som ble formulert i prosjektbeskrivel-

sen. I spørreskjemaundersøkelsen ble de foresatte spurt om sine forventninger på disse områdene, og i hvilken grad de var blitt innfridd. Der det er relevant trekker jeg inn disse svarene.

## Intensjoner

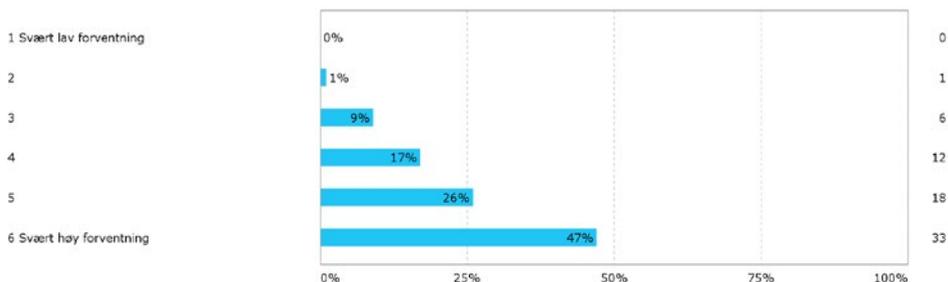
Med utgangspunkt i dokumentstudien, lot tilbudets intensjoner seg samle i fire hovedpunkter for videre undersøkelse. Dette er beskrevet i kapittel 1. Disse var *å etablere et unikt læringsmiljø for barn med spesiell interesse for musikk, å integrere elevene på tilbudet, faglig så vel som fysisk, naturlig inn i en grunnskole eller ungdomsskole, å ta utgangspunkt i den enkeltes talent, men likevel uten tanke på eventuelle profesjonelle veivalg senere i livet, og å sørge for fremragende lærere og et miljø som sikrer barna inspirasjon og samspill med andre på samme nivå uavhengig av alder.*

### *Å etablere et unikt læringsmiljø for barn med spesiell interesse for musikk*

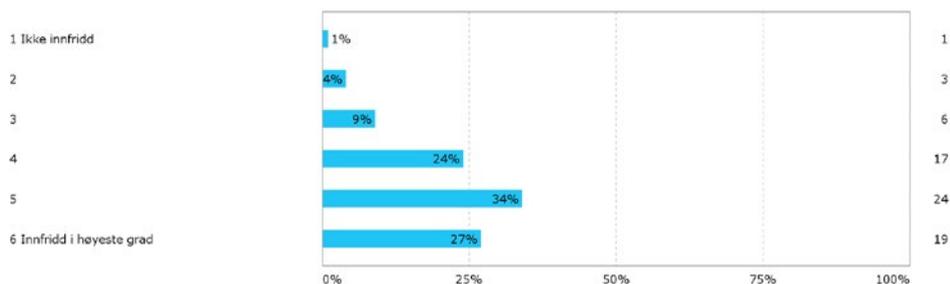
Tilbudet har i høy grad lyktes med å etablere og videreutvikle et læringsmiljø som kan beskrives som unikt. Det unike framtrer i faglig-sosial forstand, i og med at læringsmiljøet stimulerer til faglig utvikling på høyt nivå. Samtidig gir det elevene den grunnleggende sosiale fellesskapsfølelsen som gjør det mulig å utnytte det høye faglige nivået hos lærerne til egen vekst og utvikling, musikalsk og menneskelig.

De foresatte rapporterte at de hadde hatt svært høye forventninger til at læringsmiljøet skulle være unikt, og at disse forventningene var blitt innfridd i høy grad.

### *FORES: At Musikk på Majorstuen skulle ha et unikt læringsmiljø for elever med spesiell interesse for musikk*



*FORES: INNFRIDD: At Musikk på Majorstuen skulle ha et unikt læringsmiljø for barn med spesiell interesse for musikk*



I kapittel 1 vurderte lærerne og ledelsen prosessene og resultatene av det lokale læreplanarbeidet. De uttrykte at det i høy grad å bidro til å fremme et unikt læringsmiljø, ved å gi det 4,9 på en skala fra 1 til 6. I kapittel 3 ble den unike lærerkompetansen som stilles til rådighet knyttet til samarbeidet mellom lærere fra henholdsvis en konservatorie- og en grunnskolekultur. I kapittel 5 kom det fram at over halvparten av lærerne, ledelsen og avgangselevene opplevde god sammenheng mellom utøvende fag og teorifag, selv om det også kunne identifiseres et forbedringspotensial. I kapittel 6 kom det fram at særlig ledelsens prioriteringer og elevenes sosiale fellesskap bidro positivt til det unike i læringsmiljøet. Det potensialet som ble avdekket for videre arbeid med informasjon og lærersamarbeid i tillegg til elevenes arbeidsmengde pekte på muligheter for å styrke dette unike læringsmiljøet ytterligere. Møtene mellom kunnskapskulturer syntes å ha vært en vesentlig årsak til at intensjonen om å skape et unikt læringsmiljø for elevene var blitt oppfylt, slik det ble beskrevet i kapittel 7. Ikke minst skyldtes dette viljen til å forstå dynamikken i møtene mellom kunnskapskulturene som konstruktiv.

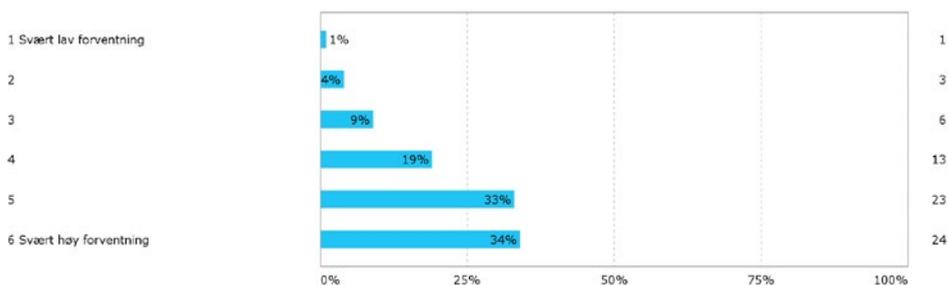
*Å integrere elevene på tilbudet, faglig så vel som fysisk, naturlig inn i en barne- eller ungdomsskole*

Tilbudet har også langt på vei lyktes i å oppfylle denne intensjonen, til tross for at prosessene har vært preget av de spesielle utfordringene som oppstår når et talenttilbud skal organiseres innenfor grunnskolens rammer. Dette gir tilbudet en tosidig forpliktelse. Det skal gi elevene mulighet for vekst og utvikling på det området der de har spesielt gode forutsetninger. Men disse mulighetene skal legges til rette slik at tilbudet, sammen med skolens øvrige fag, bidrar til å nå de felles, overordnede målene for grunnskolen, slik de er formulert i læreplanverket og opplæringsloven.

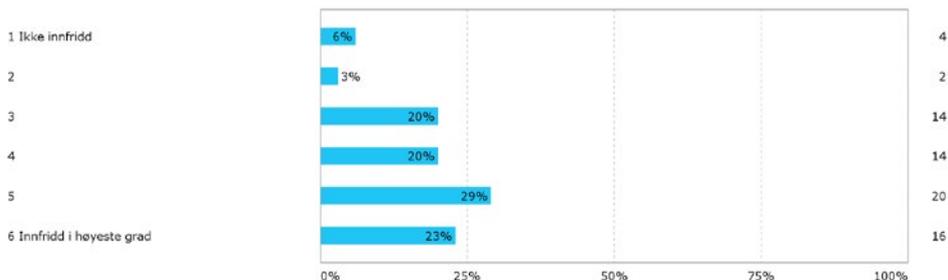
Dette gir helt andre rammevilkår enn de som for eksempel gjelder for talentutviklingsprogrammet ved Norges musikkhøgskole (TUP), kulturskolens fordypningsprogram eller programmet Unge talenter ved Barratt Due musikk institutt.

De foresatte hadde høye forventninger, på dette området også, og også her ser det ut til at forventningene ble innfridd.

*FORES: At elevene skulle bli integrert naturlig inn i en barne- eller ungdomsskole*



*FORES: INNFRIDD: At elevene skulle bli integrert naturlig inn i en barne- eller ungdomsskole*



I tillegg til de foresattes vurderinger, så vi i kapittel 2 at lærerne og ledelsen vurderte det lokale læreplanarbeidet til å ha ivaretatt denne prioriteringen på en tilfredsstillende måte. De ga det 4,1 på en skala fra 1 til 6, der 1 betød 'ikke i det hele tatt' og 6 betød 'i høy grad'. I kapittel 3 ble det beskrevet hvordan møtene mellom hensynet til musikkfordypning og grunnskolens brede oppdragermandat utfordret omleggingen av tilbudets organiseringsmodell. Det er ingen selvfølge at en slik omlegging, til en modell der ansvaret for K06-fagets viktigste prioriteringene fordelt på en rekke andre musikk timer, vil bidra til å realisere helheten i K06-faget. Når mulighetene for at det skal skje virker gode, skyldes det godt arbeid med å gjennom-

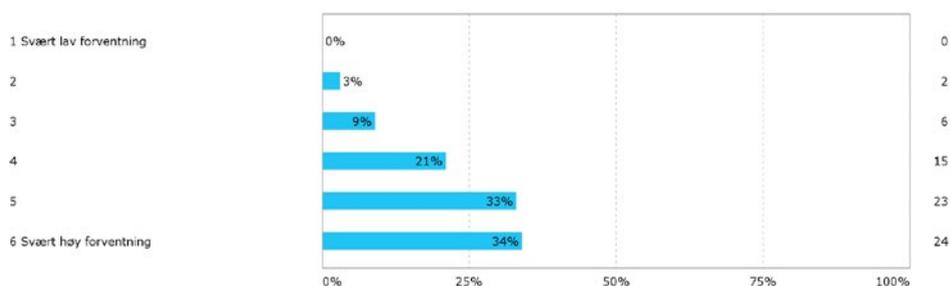
føre det og vilje til nytenkning hos ledelsen og lærerne, slik det kom fram på ulike måter i kapittel 5, 6 og 7.

*Å ta utgangspunkt i den enkeltes talent, men likevel uten tanke på eventuelle profesjonelle veivalg senere i livet*

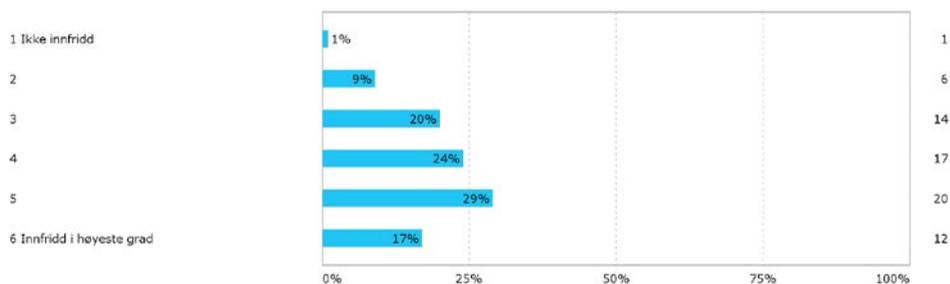
Tilbudet synes også å ha oppfylt intensjonen om å ta utgangspunkt i den enkeltes talent. Særlig gjelder det hvordan rammeforholdene for å ivareta hensynet til elevenes individuelle forutsetninger har blitt lagt til rette.

De foresatte hadde høye forventninger til at undervisningen skulle ta utgangspunkt i den enkelte elevens talent, og de så ikke ut til å ha blitt skuffet.

*FORES: At undervisningen skulle ta utgangspunkt i den enkeltes talent*



*FORES: INNFRIDD: At undervisningen skulle ta utgangspunkt i den enkeltes talent*



Å ta utgangspunkt i den enkeltes talent kan også forstås som en side ved hensynet til individuelle elevforutsetninger generelt, selv om det siste favner betydelig videre og inkluderer en lang rekke andre perspektiver i tillegg (se f.eks. Hanken & Johansen, 2013). Svarene i kapittel 6 om at flertallet av lærerne og ledelsen (84 %) var enige i at undervisningen alltid tar utgangspunkt i at elevene kan ha ulike forutsetninger

for å lære, mens flertallet av avgangselevne (70 %) var delvis uenige, belyser dette spørsmålet. Disse svarene må likevel tolkes med forsiktighet. Lærerne og ledelsen rapporterte i kapittel 2 at prosessene i det lokale læreplanarbeidet hadde bidratt til at undervisningen kunne ta utgangspunkt i den enkelte elevens forutsetninger, slik de så det. I kapittel 6 ble det i tillegg beskrevet at konkrete tiltak, slike som utviklingssamtale, var iverksatt for å ivareta dette hensynet. Her ble også mulighetene for å ivareta slike hensyn knyttet til at elevene oftere enn det som er tilfelle ellers i grunnskolen, undervises enkeltvis eller i små grupper.

Det andre perspektivet i denne intensjonen, at utgangspunktet i elevens talent skulle tas uten tanke på senere, profesjonelle veivalg, har også blitt oppfylt, men det har uavklarte sider ved seg. Denne prioriteringen ble utledet i dokumentstudien, med utgangspunkt i opplæringsavtalen mellom Utdanningsetaten i Oslo og Barratt Due musikk institutt (Utdanningsetaten, 2011). Der presiseres det at tilbudet «vil ta utgangspunkt i den enkeltes talent, dog uten tanke for elevens profesjonelle veivalg senere i livet» (s. 1). Rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) tilkjennegir en tilsvarende prioritering. Den legger vekt på «å gi spesielt talentfull ungdom best mulig utviklingsmuligheter [...] uavhengig av framtidige yrkesplaner [...]» (s. 6). I tillegg kom liknende formuleringer i tilbudets grunnlagsdokumenter (Kalsnes, 2011a). Som beskrevet i kapittel 7, ble denne formuleringen endret til «å ta et realistisk valg om å satse på å bli musiker etter avlagt eksamen på videregående» i den nye avtalen mellom Barratt Due musikk institutt og Oslo kommune (Utdanningsetaten, 2015). Dette ble fulgt opp i *Informasjon til elever, foresatte og lærere* (Majorstuen skole 2015) som å «skape et rom som gir mulighet til å ta et realistisk valg om å bli musiker» (s. 1). Innebygd i denne nye formuleringen ligger, ifølge ledelsen ved Majorstuen skole og Barratt Due musikk institutt, det samme meningsinnholdet som i de tidligere formuleringene, i og med at et realistisk valg også inkluderer et mulig bortvalg av musikeryrket.

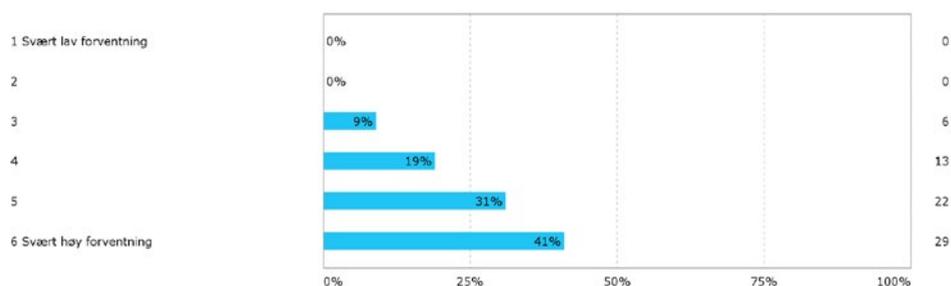
Når denne reformuleringen imidlertid ses sammen med den endringen til en mer rendyrket konservatoristruktur som omleggingen av K06 -faget musikk førte med seg (se kapittel 3, 5 og 6), synes det gradvis å ha vokst fram en tydeligere spesialistprofil i tilbudet. Dette har skjedd på bekostning av den generalistprofilen som intensjonen om å integrere elevene [...] naturlig inn i en barne- og ungdomsskole» (se ovenfor) innebærer. Etter hvert som tilbudet får virke i sin fullt utbygde tilstand gjenstår det å se hvilke konsekvenser denne språklige endringen og de bakenforliggende prioriteringene den eventuelt er uttrykk for, vil få.

*Å sørge for fremragende lærere og et miljø som sikrer barna inspirasjon og samspill med andre på samme nivå uavhengig av alder.*

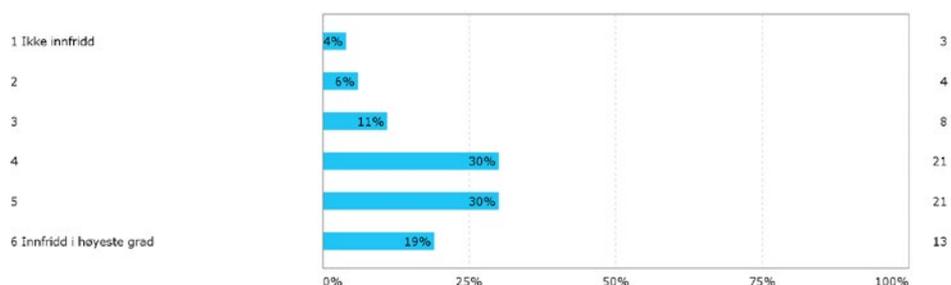
Tilbudet har oppfylt denne intensjonen i høy grad. Så vel lærernes nivå som elevenes læringsmiljø er beskrevet ovenfor og i de foregående kapitlene som svært positive sider ved tilbudet. Bevissthet om at nivå på instrumentet ikke nødvendigvis følger alder, kom også til uttrykk flere steder i det innsamlede materialet. Anledningene til samspill på tvers av alder ser ut til å være mange i skolehverdagen.

Også på dette punktet var de foresattes forventninger høye, og syntes innfridd i samme høye grad som forventningene på områdene ovenfor.

*FORES: At læringsmiljøet skulle sikre inspirasjon og samspill med andre på samme nivå uavhengig av alder*



*FORES: INNFRIDD: At læringsmiljøet skulle sikre inspirasjon og samspill med andre på samme nivå uavhengig av alder*



I kapittel 2 kom det fram at lærerne og ledelsen ga det å sikre inspirasjon og samspill med elever på samme nivå, uavhengig av alder høyest score (5,2 på en skala fra 1 til 6) blant 7 parametere for utbyttet av det lokale læreplanarbeidet. Om romsituasjonen hadde vært bedre, som påpekt i kapittel 3, kunne dette ha vært innfridd i enda

større grad. Om denne prioriteringen best kan ivaretas med å opprette faste grupper ut fra forhåndsdefinerte nivåbeskrivelser, er et annet spørsmål. Det ble berørt i kapittel 6, der det ble trukket fram at slike løsninger ikke nødvendigvis er formålstjenlige, og de kan også kritiseres ut fra nyere utdanningsforskning. Hvis prioriteringen å sikre *inspirasjon og samspill med elever på samme nivå, uavhengig av alder* tolkes mer åpent, og praktiseres slik det har vært gjort gjennom den perioden evalueringsstudien har fulgt tilbudet, er det gode muligheter for en svært positiv videreutvikling også på dette området.

## **Veier videre**

Evalueringsstudien har fulgt tilbudet gjennom de første årene etter at det ble iverksatt. Det er dette som i den internasjonale curriculum studies-tradisjonen (Johansen, 2003, 2004) kan forstås som implementeringsperioden. Studien ble avsluttet i 2016, på det tidspunktet tilbudet da var ferdig utbygd. Det innebærer at først i 2021 vil den første eleven ha fullført hele skoleløpet i det ferdig utbygde tilbudet. Først da kan vi få kunnskap om hvordan Musikk på Majorstuen fungerer som et fullt utbygd tilbud gjennom et helt skoleløp. Det gjelder både elevenes læringsutbytte og tilbudets funksjon i utdanningssamfunnet. I løpet av årene som kommer, vil vi også kunne få stadig bedre kunnskap om hvilke utdanningsveier og yrkesvalg de tidligere Musikk på Majorstuen-elevne gjør. Ikke minst gjelder dette intensjonen bak rapporten *Tid for talent* (NMH et al., 2008) om å bidra til å løfte nivået hos søkere til høyere musikkutdanning og derved muligheten til å lykkes i et stadig mer internasjonalt, norsk arbeidsmarked. En viktig faktor i denne sammenhengen er hvilke utdanningsmuligheter som legges til rette for elevene også etter Musikk på Majorstuen. Her kan samarbeidet mellom Barrat Due musikk institutt og Utdanningsetaten om inntil 10 elevplasser pr. årstrinn ved Edvard Munch videregående skole utredes som en modell å bygge videre på.

Musikk på Majorstuen er et tilbud til elever som har sin styrke på kunnskapsfelt med lav status i et delvis uuttalt, grunnskolens kunnskapshierarki, slik det ble påpekt i kapittel 7. Dette hierarkiet har blitt aksentuert gjennom hvordan skolemyndigheter og politikere har fulgt opp internasjonale rangeringer som PISA og TIMMS, på bekostning av de stortingsvedtatte prioriteringene for grunnskolen.

Musikk på Majorstuen bidrar videre, i kommunal så vel som nasjonal sammenheng, til det mangfoldet av skoleløsninger innenfor grunnskolens ramme som skal til for å møte det mangfoldet av forutsetninger som finnes blant grunnskolens elever. Derved bidrar tilbudet til å ivareta idealet om tilpasset opplæring, et av grunnskolens tydeligste, gjennomgående prinsipper.

Musikk på Majorstuen kan også forstås i et mangfolds- og demokratiseringsperspektiv. Fordi hovedvekten legges på klassisk musikk, bidrar tilbudet til å opprettholde klassisk musikk som en del av det kulturelle og musikkulturelle mangfoldet i samfunnet. På sikt kan tilbudet, sammen med andre liknende tilbud som etableres, også bidra til en demokratisering av tilgangen til musikkkompetanse i klassisk musikk. Det fordi det, som del av grunnskolen, gjør spilleopplæring gratis, og nødvendigvis må innrettes slik at det sammen med grunnskolens andre fag og tilbud bidrar til å fremme grunnskolens overordnede prioriteringer.

Alt dette gjør at det er avgjørende at Musikk på Majorstuen sikres videre drift i sin fullt utbygde tilstand i mange år framover.

Den beste veien videre for Musikk på Majorstuen vil være i en vekselvirking mellom videreutvikling og forskning. Det kan gjøres ved at den kontinuerlige, erfaringsbaserte videreutviklingen av tilbudet reflekteres i forskning om utdanning og musikkutdanning. Dette kan oppnås ved for det første å opprette en egen, faglig og forskningsbasert refleksjonsgruppe som foreslått i kapittel 7, der også det profesjonelle musikklivet og det internasjonale talentutdanningsfeltet deltar. Det andre er å utvikle et følgeforskningsprosjekt på doktor og/eller postdoktornivå i regi av Norges musikkhøgskole, også dette med internasjonal deltakelse. Slik kan man sikre et forskningsbasert refleksjons- og diskusjonsgrunnlag for framtidige beslutninger om utvikling.

## Referanser

- Andersen, L. (2016a). *Musikk på Majorstuen. Lokal læreplan instrumentalundervisningen*. Oslo: Barratt Due musikk institutt.
- Andersen, L. (2016b). *Musikk på Majorstuen – læreplan for vurdering*, utkast 11.4.2016. Upublisert.
- Apple, M. (2007). Whose markets, whose knowledge? I A. R. Sadovnik (red.). *Sociology of education. A critical reader*. New York: Routledge.
- Arbeidsgruppen (2011). *Notat 29.11.2011 til Roy Venge Tollefsen, Utdanningsetaten*. Arbeidsgruppen for musikk på Majorstuen skole.
- Arbeidsgruppen (2012a). Referat fra møte 19.1.2012. Arbeidsgruppen for musikk på Majorstuen skole.
- Arbeidsgruppen (2012b). Referat fra møte 29.3.2012. Arbeidsgruppen for musikk på Majorstuen skole.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, D. E. (Red.) 2012. *Life in the real world: How to make music graduates employable*. Illinois: Common Ground Publishing.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* 12(1), 13–32.
- Dai, D. Y. & Schader, R. (2001). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review* 24(1), 23–26.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Davidson, J., Howe, M., Moore, D. & Sloboda, J. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology* 14 (4), 399–412.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77–80.
- Durkheim, E. (1956/2007). On education and society. I A. Sadovnik (red.). *Sociology of education. A critical reader*, s. 23–35. Abingdon/New York: Routledge.

- Dyndal, P. & Nielsen, S. G. (2017). Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni? I K. Stenseth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (red.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 10, NMH-publikasjoner 2017:4, s. 253–264. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 43.
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2012). Student music teachers' learning trajectories. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (red.). *Educating music teachers in the new millennium*. NMH-publikasjoner 2012:7. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (red.). *Collaborative learning in higher music education*. London: Routledge.
- Goodlad, J., Klein, F. & Tye K. A. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: Mc-Graw Hill.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, Volume 50, 2008 (2), s. 237–258.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.
- Hofvander-Trulsson, Y. (2010). Musical upbringing in the eyes of immigrant parents. *Finnish Journal of Music Education* 13(1), 25–38.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. & Sloboda, J. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, (21)3, 399–407.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. *Knowledge*, 4, 478–510.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting (Red.) *Tilpasset opplæring – i teori og praksis*, s. 165–182. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johansen, G. (2014a). *Musikk på Majorstuen. En forskningsbasert evalueringsstudie. Underveisrapport*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansen, G. (2014b). Sociology, music education, and social change. The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13 (1), 70–100. Online: [www.act.maydaygroup.org](http://www.act.maydaygroup.org).
- Johansen, G. (2017). Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? I K. Stensæth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (red.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, s. 265–278. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 10, NMH-publikasjoner 2017:4. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia Musicologica. Norvegica*. vol. 27: 103–131.
- Kalsnes, S. (2011a). *Grunnlagsdokument for utvikling av planer og organisering av undervisning for musikklasser på Majorstua skole*. Oslo: Arbeidsgruppa for musikklasser på Majorstuen skole.
- Kalsnes, S. (2011b). *Planer for undervisning – Musikklasser på Majorstua Skole*. Oslo: Arbeidsgruppa for musikklasser på Majorstuen skole.
- Karlsen, S. & Våkevä, L. (red.) (2012). *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Kvam, V. (2013) Bygdeskoler med fådelt ordning – en aktuell politisk og pedagogisk utfordring, 19–23. *Bedre skole* nr. 2. Hentet 1.6.2014 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-2013/BS-2-13\\_web\\_Kvam.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Kvam.pdf).
- Li, W.-F. (2016). Policy review: Providing a direction for Taiwanese musically talented programs. I H.-P. Chen & P. Schmidt (red.). *International Society for Music Education. Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, 269–297. Birmingham: ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media.
- Ljunggren, J. (red.) (2017). *Oslo, ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Majorstuen skole (2015). *Informasjon til elever, foresatte og lærere. Musikk på Majorstuen skole 2015–2016*. Oslo: Majorstuen skole og Barratt Due musikk-institutt.
- Musikk på Majorstuen (2017a). *Læreplan – under utarbeidelse. 16.01.2017*. Oslo: Majorstuen skole og Barratt Due musikk-institutt.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red.). *Musikkpedagogiske utfordringer*, s. 46–56. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk-institutt, Oslo musikk- og kulturskole og Norsk kulturskoleråd (2008). *Tid for talent – talentutvikling i musikk*. Rapport. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Co.

- Rasmussen, G. H. (red.) (2011). *Musikk på Majorstuen, IMM: 5-7. Undervisningsplan for Instrumentalundervisning 5.-7. klasse*. Oslo: Barratt Due musikk institutt.
- Rasmussen, G. H. (red.) (u.d.). *Musikk på Majorstuen, IMM: 8-10. Undervisningsplan for instrumentalundervisning 8.-10. klasse*. Oslo: Barratt Due musikk institutt.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson & Co.
- Ruud, E. (1989). *Musikken, vårt nye rusmiddel*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Seip, M. (u. å.). *Majorstuen skoles historie*. Oslo: Majorstuen skole.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3-21.
- Stabell, E. M. (under publisering, 2018). *Being talented – becoming a musician. A qualitative study of learning cultures in music specialist programmes*. (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Arnold, K. D. (2003). Beyond bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development. I J. H. Borland (red.). *Rethinking gifted education*, s. 227-238. New York: Teachers College.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket. Læreplan i musikk (MUS1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 5.9.2016 fra <https://www.udir.no/k106/MUS1-01>.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Elever som tar fag fra videregående opplæring på ungdomstrinnet*. Udir-4-2013, rundskriv 17.8.2015. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 22.6.2017 fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=64297>
- Utdanningsetaten (2015). *Avtale om konsulentoppdrag mellom Barratt Due musikk institutt og Oslo kommune, v. Utdanningsetaten*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Utdanningsetaten (2011). *Avtale om opplæring i musikk mellom Utdanningsetaten i Oslo (UDE) og Barratt Due musikk institutt (BDM)*, 30.08.2011. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Utdanningsetaten (2010). *Musikklasser på Majorstuen skole – status for arbeidet per 15.06.2010* Notat. Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Varkøy, Ø. (2017). Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning. I K. Stenseth, G. Trondalen & Ø. Varkøy (red.). *Musikk, handlinger, muligheter. Festskrift til Even Ruud*, s. 237-252. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 10, NMH-publikasjoner 2017:4. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Veal, K. & Leren, O. (1972). *Musikkpedagogisk grunnbok*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Wagner, I. (2015). *Producing Excellence: The Making of Virtuosos*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witham, J. (1991). A full-time solution to part-time problems. *Gifted Child Today*, 77(14), 10–13.

## Hvordan kan talentopplæring i musikk legges opp innenfor grunnskolens rammer?

I 2008 gikk Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk-institutt, Oslo musikk- og kulturskole og Norsk kulturskoleråd sammen om rapporten *Tid for talent – talentutvikling i musikk*. Et av forslagene der, var å sette i gang forsøk med egne musikklasser i grunnskolen fra 5. til 10. klasse. I 2011 ble et slikt forsøk igangsatt ved Majorstuen skole i Oslo, i samarbeid mellom Majorstuen skole, Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk-institutt, Oslo musikk- og kulturskole og Oslo kommune, Utdanningsetaten. Tilbudet ble gjort byomfattende, og fikk navnet *Musikk på Majorstuen*.

En av Norges musikkhøgskoles oppgaver i samarbeidet, skulle være å gjennomføre en forskningsbasert evaluering som følger tilbudet over tid. Dette er rapporten fra denne evalueringen. Den har fulgt arbeidet fra oppstarten i 2011, til det var fullt utbygd høsten 2016.

Musikk på Majorstuen framstår som svært vellykket. Tilbudet er preget av høy kvalitet på ledelses- så vel som lærernivå. Både elevene og de foresatte rapporterer om god trivsel og et godt, faglig utfordrende læringsmiljø. Elevene oppnår høy musikkompetanse. Blant de viktigste utfordringene har vært møtene mellom en grunnskolekultur og en konservatoriekultur, å legge om musikkfaget uten at bredden, herunder sjangerbredden i grunnskolefaget går tapt, og å finne en balanse mellom hjemmearbeid i musikk og andre fag uten å overbelaste elevene. Det er fremdeles behov for å arbeide videre med flere av disse utfordringene.

Dette er den andre utgivelsen i CERMs nye skriftserie Utdanningsforskning i musikk.