

Kva lærer El Sistema-elevar?

Fem fiolinpedagogar om samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning



Foto: Johannes Laukeland Fester Sunde

Mari Ystanes Fjeldstad
Master i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Hausten 2017

Samandrag

Tema for denne masteroppgåva er instrumentalundervisning, og formålet er å auke forståinga av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. Problemstillinga er: **Korleis forstår fem fiolinpedagogar samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning?** Eg har gjennomført kvalitative forskingsintervju med fem fiolinpedagogar. Pedagogane fekk sjå eit filmopptak av ei gruppe elevar som har fått fiolinundervisning gjennom prosjektet El Sistema Norge, der all undervisninga vert gitt om gruppeundervisning. Intervjua er analysert med ein induktiv og meningsfokusert tilnærming.

Fiolinpedagogane meiner at fiolinelevar skal oppleve trivsel og meistring, at dei skal lære fiolinteknikk, notar, musikkteori, og at dei skal utvikle musikalitet og evne til samspel. Dei oppfattar at El Sistema-elevane på filmopptaket har ein varierende teknikk, men at den i hovudsak er svakare enn hjå jamnaldrande elevar som har spelt like lenge i kulturskolen. Dei meiner også at El Sistema-elevane speler godt saman, at dei er motiverte og konsentrerte, og at dei har godt gehør. Fiolinpedagogane ser ein samheng mellom El Sistema-elevane sin kompetanse og det at dei har fått gruppeundervisning. Dei peiker på at elevane, samanlikna med kulturskoleelevar flest, har fått meir undervisningstid, meir samspel, og at dei viser meir motivasjon og speglede, men at dei også har fått mindre individuell rettleiing.

Eg diskuterer pedagogane sine utsegn sett i lys av kunnskapsteori, og Frede V. Nielsen og Christopher Small sine teoriar om musikk og kunnskap i musikk. Eg peiker på at det er sider ved pedagogane si forståing som ikkje vert fanga opp at eksisterande teoretiske modellar, og eg foreslår derfor å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon.

Nøkkelord: El Sistema, fiolinundervisning, gruppeundervisning, instrumentalundervisning, kulturskole, kunnskap i musikk

Forord

«Mari, Mari, jeg må gi deg en klem! Du er, du er, du er lykka mi!», ropte den vesle fiolineleven, gav meg ein klem, og sprang vidare. Eg sto igjen, litt rørt og veldig glad for å ha ein jobb som er så fin som fiolinpedagog-jobben. Dei to siste åra har eg også hatt ein veldig fin hobby, nemleg denne masteroppgåva. Det har vore litt slitsamt innimellom, men mest av alt har det vore eit privilegium å få lov til å fordjupe meg i noko berre for moro skuld. No er eg straks ferdig, og det er på tide å takke.

Tusen takk til den fine familien min! De er det aller viktigaste i mitt liv, og ei stor kjelde til glede. Takk til mannen min, Jokke, for god mat, gode samtalar, og for at du alltid har tru på meg. Takk til ungane mine, Folke og Eldar, for at de er dei finaste menneska eg veit om. Takk til foreldra min, Tor og Oddny, og til svigermor Louise, for moralsk støtte og praktisk hjelp. Oddny har lest korrektur på heile oppgåva, og fortener ein ekstra stor takk for det. Eg vil også takke min beste venn Ragnhild. Det er godt å ha nokon eg kan ringe til for å dele både mine faglege og personlege frustrasjonar og gleder.

Eg vil takke rettleiaren min, Øivind Varkøy, for god hjelp med oppgåva, og særleg for å ha utfordra meg når eg har vore litt i overkant bombastisk og bastant. Tidleg i masterstudiet fekk eg bli med i forskargruppa IRISforsk. Eg vil takke alle i den, og særleg leiar Elin Angelo, for at de tok i mot ein forvirra masterstudent med opne armar. Eg har lært mykje av å vere med i ei gruppe med så mange flinke forskarar.

Til slutt vil eg takke informantane mine for tida og tankane dykkar. Eg set stor pris på at de tok dykk tid til å bli intervjuet i ein travel kvardag, og eg har hatt stor glede av å fordjupe meg i dei kloke tankane dykkar.

Haugerud, Oslo, november 2017

Mari Ystanes Fjeldstad

Innhold

SAMANDRAG	III
FORORD	IV
INNHALD	V
1 INNLEIING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	1
1.2 KVIFOR AKKURAT GRUPPEUNDERVISNING PÅ Fiolin?	2
1.3 STUDIEN SIN RELEVANS	4
1.4 AVGRENSING AV STUDIEN	5
1.5 SENTRALE OMGREP	6
1.5.1 KUNNSKAPSGRUNNLAG	7
1.5.2 BINÆRT OMDREIINGSPUNKT	7
1.5.3 INSTRUMENTALUNDERVISNING	7
1.5.4 FiolinPEDAGOG	7
1.5.5 KOMPETANSE	8
1.5.6 EL SISTEMA-ELEVAR	8
1.5.7 INDIVIDUELL UNDERVISNING, GRUPPEUNDERVISNING OG SAMSPEL	8
1.6 OPPGÅVA SIN STRUKTUR	8
2 TIDLEGARE FORSKING PÅ INSTRUMENTALUNDERVISNING	10
2.1 INNLEIING	10
2.2 INSTRUMENTALUNDERVISNING	10
2.2.1 GRUPPEUNDERVISNING	12
2.3 KULTURSKOLE	12
2.3.1 RAMMEPLAN FOR KULTURSKOLEN: MANGFALD OG FORDJUPING	14
2.4 EL SISTEMA	15
2.5 AVSLUTNING	17
3 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ KOMPETANSE I INSTRUMENTALUNDERVISNING	18
3.1 INNLEIING	18
3.2 TEORETISKE AVGRENSINGAR OG VAL	18
3.2.1 KOMPETANSE, KUNNSKAP ELLER LÆRINGSUTBYTTE?	19
3.2.2 MUSIKK SOM UTØVANDE FAG OG SOM SKOLEFAG	21
3.3 MUSIKKSYN	22
3.3.1 MUSIKK SOM IMMATERIELT OBJEKT OG MANGESPEKTRA MEININGSUNIVERS	22
3.3.2 MUSICKING	23
3.4 KUNNSKAPSGRUNNLAGET I MUSIKK	24
3.5 KOMPETANSE	26
3.5.1 KUNNSKAPAR OG FERDIGHEITER	27
3.5.2 HALDINGAR OG LÆRINGSEVNE	29
3.5.3 HEILSKAPLEG OG KOMPETENT HANDLING	30
3.6 AVSLUTNING	32

4	METODISKE REFLEKSJONAR	33
4.1	INNLEIING	33
4.2	KVALITATIV METODE OG HERMENEUTISK PERSPEKTIV	33
4.3	KVALITATIVE FORSKINGSINTERVJU MED FIOLINPEDAGOGAR	36
4.3.1	UTVAL AV INFORMANTAR	36
4.3.2	FILM SOM UTGANGSPUNKT FOR INTERVJUA	37
4.3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJUA	38
4.4	ANALYSERING AV INTERVJUA	40
4.4.1	TRANSKRIPSJON	40
4.4.2	MEININGSFOKUSERT OG INDUKTIV ANALYSE	41
4.4.3	BINÆRE OMDREIINGSPUNKT	42
4.5	SYSTEMATISK OG KRITISK REFLEKSJON	43
4.5.1	RELEVANS	43
4.5.2	VALIDITET	44
4.5.3	KRITISK OG REFLEKTERANDE HALDNING	45
4.5.4	FORSKINGSETISKE VURDERINGAR	45
4.6	AVSLUTNING	46
5	FEM FIOLINPEDAGOGAR OM KOMPETANSE OG GRUPPEUNDERVISNING	47
5.1	INNLEIING	47
5.2	PRESENTASJON AV DEI FEM FIOLINPEDAGOGANE	47
5.2.1	HILDE	47
5.2.2	EVA	48
5.2.3	KARIANNE	49
5.2.4	SIGRID	50
5.2.5	TOR	50
5.3	KVA SKAL FIOLINELEVAR LÆRE?	51
5.3.1	MEISTRING OG TRIVSEL FRÅ FYRSTE STUND	51
5.3.2	FIOLINTEKNIKK	52
5.3.3	NOTAR OG MUSIKKTEORI	53
5.3.4	MUSIKALITET OG EVNE TIL SAMSPEL	54
5.4	KVA KAN EL SISTEMA-ELEVANE?	55
5.4.1	VARIERANDE TEKNIKK	56
5.4.2	GODT GEHØR OG PRESIST SAMSPEL	56
5.4.3	KONSENTRERTE OG AKTIVE ELEVAR	57
5.4.4	EL SISTEMA-ELEVANE ER GODE PÅ EL SISTEMA-FIOLIN	57
5.5	ELEVANE SIN KOMPETANSE OG UNDERVISNINGSFORMA GRUPPEUNDERVISNING	58
5.5.1	MEIR TID	58
5.5.2	MEIR SAMSPEL	59
5.5.3	MEIR MOTIVASJON	60
5.5.4	MINDRE ROM FOR INDIVIDUELL RETTLEIING	61
5.6	OPPSUMMERING: GODT SAMSPEL OG SVAK TEKNIKK	62
6	MOT EI RIKARE FORSTÅING AV KUNNSKAPSGRUNNLAGET I INSTRUMENTALUNDERVISNING	64
6.1	INNLEIING	64
6.2	TO PARALLELE MUSIKKSYN	65
6.3	KUNNSKAPSGRUNNLAGET I INSTRUMENTALUNDERVISNING	67
6.3.1	TREDELT KUNNSKAPSGRUNNLAG MED ARS-, SCIENTIA- OG HANDVERKSDIMENSJON	68
6.3.2	KUNNSKAPSGRUNNLAGET I INSTRUMENTALUNDERVISNING FORSTÅTT SOM EIT BINÆRT OMDREIINGSPUNKT	69
6.3.3	RELASJON TIL TIDLEGARE FORSKING	72
6.4	KOMPETANSEN TIL EL SISTEMA-ELEVANE	73

6.5	GRUPPEUNDERVISNING OG ELEVAR SIN KOMPETANSE	75
6.6	RAMMEPLANEN <i>MANGFALD OG FORDJUPNING</i>	78
6.6.1	LÆRINGSMÅL	78
6.6.2	GRUPPEUNDERVISNING I RAMMEPLANEN	79
6.7	AVSLUTNING	80
7	AVSLUTNING	81
7.1	SAMANDRAG AV OPPGÅVA	81
7.2	MOGLEGE TEMA FOR VIDARE FORSKING	82
7.3	VEGEN VIDARE	84
	LITTERATURLISTE	85
	VEDLEGG	93
	VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKING TIL PEDAGOGAR	93
	VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM DELTAKING TIL ELEVAR	97
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	98
	VEDLEGG 4: NSD	99

1 Innleiing

Den siste tonen frå forspelet kling ut og ei lita hand sprett opp: «Er det *Everts lille ape* på E-strengen?» «Yes!», svarar fiolinpedagogen og spelar forspelet ein gong til medan elevane gjer seg klare til å bli med. Ein elev står med rak rygg og fiolinen høgt. Eleven ved sida av har fiolinen ned som eit slips. Ein tredje elev smådansar og svingar heile kroppen frå side til side. Men akkurat i det forspelet er slutt har alle bogen på E-strengen, og dei begynner på *Everts lille ape* heilt på likt.

Elevane som spelar den fiolinpedagogiske klassikaren *Everts lille ape* går på ein barneskole som er med i El Sistema-prosjektet. Elevane lærer å spele fiolin, eller andre orkesterinstrument, i grupper på 15 til 25 elevar. Kva lærer elevane i gruppeundervisninga? Lærer dei det same som fiolinelevar i kulturskolen? Eller lærer dei noko anna? Korleis påverkar det innhaldet i fiolinundervisninga, som vanlegvis vert gitt ein-til-ein, at den blir gitt i grupper? Dette er spørsmål som eg skal utforske i denne oppgåva. Eg skal også trekke linjer frå fiolinundervisning til instrumentalundervisning generelt, og eg skal diskutere korleis vi kan forstå kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning.

1.1 Problemstilling

Tema for denne oppgåva er instrumentalundervisning, og formålet er å utvikle ei djupare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. For å belyse dette har eg formulert denne problemstillinga:

Korleis forstår fem fiolinpedagogar samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning?

Eg har intervjuet fem fiolinpedagogar med til saman nesten 100 års erfaring frå fiolinundervisning i kulturskole, strykeorkester, vidaregåande opplæring og El Sistema for å finne nyttige svar på denne problemstillinga. I intervjuet stilte eg tre hovudspørsmål, som også er delproblemstillingar i oppgåva.

Det fyrste delproblemstillinga er: *Kva skal fiolinelevar lære dei to-tre fyrste åra dei får undervisning?* Pedagogane sine svar på dette spørsmålet seier noko om deira oppfatningar av kunnskapsgrunnlaget i fiolinundervisning, og om deira syn på musikk. Eg nyttar svara som

grunnlag for ein diskusjon om korleis ein kan forstå kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning, og eg foreslår å konseptualisere dette som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon.

Etter å ha stilt dette fyrste spørsmålet viste eg fiolinpedagogane eit filmopptak av dei El Sistema-elevane eg skildra i starten av denne oppgåva, og eg spurte spørsmålet som er den andre delproblemstilling i oppgåva: *Kva kan El Sistema-elevane?* Svara til fiolinpedagogane gir meg innsikt i kva kompetanse dei oppfattar at El Sistema-elevane har, og eg bruker svara for å vise korleis det å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt kan få fram fleire nyansar i fiolinpedagogane si forståing av elevane sin kompetanse.

Den tredje delproblemstillinga, og det tredje spørsmålet eg stilte i intervjuet, er: *Er det ein samanheng mellom kompetansen til El sistema-elevane og undervisningsforma gruppeundervisning?* På dette spørsmålet fekk eg svar som seier noko om pedagogane sine refleksjonar rundt korleis ulike former for undervisning påverkar eller ikkje påverkar kva elevane lærer, og eg diskuterer ulike måtar å forstå denne moglege samanhengen på. Eg diskuterer også likskapar og forskjellar i pedagogane sine tankar om gruppeundervisning og det synet eg finn i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjupning* (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Vidare i denne innleiinga skal eg presentere bakgrunnen for mitt val av tema. Deretter avgrensar eg oppgåva og avklarar nokre sentrale omgrep. Til slutt i innleiinga presenterer eg den vidare strukturen i oppgåva.

1.2 Kvifor akkurat gruppeundervisning på fiolin?

Eg er fiolinpedagog, og eg har undervist fiolinelevar i nesten ti år. Etter at eg fekk barn ville eg gjerne jobbe meir på dagtid og mindre på kvelden, men for kulturskolepedagogar er mykje av undervisninga lagt til kveldstid. Derfor kasta eg meg over moglegheita til å arbeide i skoletida da det vart lyst ut stillingar som El Sistema-pedagogar. El Sistema var den gongen eit heilt nytt prosjekt i Noreg, og eg fekk moglegheita til å vere med frå starten av. Saman med ein annan pedagog underviste eg heile skoleklassar på fiolin og cello i skoletida, to timar i veka med kvar klasse. Det var utfordrande, morosamt og lærerikt å undervise på ein annan

måte enn eg hadde gjort før, og dei nye rammene gav meg moglegheit til å sjå på faget mitt med nye auge. Eg reflekterte over kva elevane skulle lære, korleis dei ulike elementa bygger på kvarandre, og korleis eg best kunne undervise så alle elevane fekk oppleve meistring. Eg erfarte at elevane lærte litt andre ting i El Sistema-gruppene enn i individuell undervisning, og at dei såg ut til å oppleve det å spele fiolin på ein litt annan måte.

Gjennom mitt ønske om å jobbe på dagtid slumpa eg altså borti det som skulle vise seg å vere noko av det morosamaste og mest utviklande eg har gjort som pedagog. Seinare har eg gått vidare til andre fiolinlærarjobbar, og eg arbeider ikkje lenger i El Sistema. Eg har behalde interessa for undervisning i store grupper, og skuleåret 2017/2018 har eg seks til ti grupper med 10 til 20 fiolinelevar kvar veke, i tillegg til individuelle elevar.

Temaet gruppeundervisning er også blitt aktualisert gjennom den nye rammeplanen for kulturskolen i Noreg (Norsk kulturskoleråd, 2016), og den svenske utgreiinga om kulturskolen *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69, 2016). Begge dokumenta legg opp til ein auka bruk av gruppeundervisning. Den svenske utgreiinga seier at gruppeundervisning bør vere norma i musikkundervisning (SOU 2016:69, 2016 s. 269-270). Rammeplanen for kulturskolen i Noreg deler undervisninga i tre program:

Breiddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordjupingsprogrammet. I Breiddeprogrammet skal all undervisninga vere gruppeundervisning. I Kerneprogrammet vert det lagt opp til at undervisninga er i små grupper dei fyrste åra og at den individuelle undervisninga tar gradvis meir plass. I Fordjupingsprogrammet er individuell undervisning hovudmodellen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59). Rammeplanen for kulturskolen i Noreg går altså ikkje like langt som den svenske utgreiinga i retning av å dreie undervisninga i kulturskolen frå ein-til-ein-undervisning til gruppeundervisning, men eg meiner den legg til rette for meir bruk av gruppeundervisning enn den føregåande rammeplanen gjorde.

Historisk sett har instrumentalundervisning i den klassiske tradisjonen vore individuell undervisning prega av ein meisterlæretradisjon der pedagogen er ein rollemodell for eleven, og der den dominerande læringsstrategien er imitasjon (Jørgensen, 2002, s. 68). Eg finn det sannsynleg at innhaldet i undervisningsfaget og måten det er blitt undervist på, har påverka kvarandre gjensidig. Derfor synes eg det er interessant å undersøke kva som skjer med faget når det endrar form frå individuell undervisning til gruppeundervisning.

Eg har valt å intervjuje pedagogar som underviser på det same instrument som eg sjøv underviser på. Det har ein metodisk årsak og ein personleg årsak. Den metodiske årsaka er at eg trur at eg har fått tilgang til informantane sine tankar på eit djupare og meir detaljert nivå enn om eg hadde intervjuja pedagogar på eit anna instrument. Informantane og eg deler i stor grad utdanningsbakgrunn og erfaring, og vi snakkar det same fagspråket. Ikkje minst, så snakkar vi det same kroppsspråket, noko som kom tydeleg fram i intervjuja. Derfor har dei kunna forklare meg kva dei meiner at fiolinelevar skal lære, kva El Sistema-elevane kan og samanhengen mellom det elevane kan og det at dei har fått gruppeundervising, på ein meir detaljert og nyansert måte enn om eg sjølv ikkje hadde vore fiolinpedagog.

Den personlege årsaka er at eg er ein entusiastisk fiolinpedagog som finn stor glede i å fordjupe meg i fiolinspel og fiolinundervisning, og i å sjå samanhengar mellom arbeidskvardagen min og studiane mine. Da eg valde tema for denne oppgåva visste eg at det var eit tema som ville ta opp mykje av både tida mi og tankane mine i åra framover, og derfor valde eg noko som ville engasjere og inspirere meg.

1.3 Studien sin relevans

Empirien i denne studien er henta frå fiolinundervisning, men eg meiner at studien har relevans for diskusjonar om all instrumentalundervisning i kulturskolen. Så mange som 60 til 80 prosent av kulturskolane har tilbod om fiolinundervisning (Bjøntegaard, 2001, s. 21), og ein kan derfor seie at fiolin er eit vanleg kulturskoleinstrument. Det er også eit sentralt instrument innafor den klassiske orkestertradisjonen, som er viktig i instrumentalundervisninga i Noreg. Sjølv om det er tekniske sider ved fiolinopplæringa som er instrumentspesifikke, er det også mykje av innhaldet i instrumentopplæring som er felles på tvers av instrumenta. Rammeplanen for kulturskolen har derfor ein felles fagplan for musikk, ikkje for kvart instrument (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Som eg viser i kapittel 2, «Tidlegare forsking på instrumentalundervisning», er det forska lite på kva som er målet med instrumentalundervisning, og kva elevane skal lære. Så vidt eg kjenner til er det ingen som tidlegare har utvikla teoretiske modellar for kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. Eg meiner at min studie er eit bidrag til utviklinga av den instrumentalpedagogiske grunnlagstenkinga, og eit bidrag til profesjonaliseringsprosessen innafor den delen av musikkpedagogikken som er knytt til utøvande musikk.

1.4 Avgrensing av studien

Eg har avgrensa denne studien til å handle om undervisning innafor den klassiske musikktradisjonen, og informantane mine er derfor henta frå denne tradisjonen. Eg har også avgrensa studien til å gjelde dei fyrste to-tre åra av fiolinundervisninga. Dette har eg gjort av to grunnar. Den eine er at eg er spesielt interessert i nybegynnaropplæring fordi den er eit viktig grunnlag for den vidare opplæringa. Den andre er at strukturen i rammeplanen for kulturskolen deler progresjonen til elevane inn i fasar. Dei to-tre fyrste åra i Kjerneprogrammet, som er namnet på hovudverksemda til kulturskolen, vert skildra som *Fase I: Begynnarnivå* (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 50), og eg valt å relatere til denne fasen i min studie.

Det er i hovudsak dei kommunale kulturskolane som gir fiolinundervisning i Noreg. Det finst også strykeorkester som tilbyr fiolinundervisning, hovudsakleg i dei store byane. Strykeorkestra er ofte knytte til kommunale kulturskolar gjennom at dei kjøper undervisningstimar frå kulturskolen. Informantane i denne studien arbeider både i kulturskolar og i strykeorkester. Elevar i strykeorkester får ofte lengre undervisningsøkter enn elevar i kulturskolen, enten aleine eller i små grupper, og dei spelar alltid i orkester. Under ein tredel av kulturskolane tilbyr orkester eller samspel til elevane sine, og det er derfor mange kulturskoleelevar som berre får individuell undervisning, eller undervisning i små grupper (Bamford, 2012, s. 124). Eg meiner at det likevel er riktig å seie at kulturskolen og strykeorkester høyrer til den same undervisningstradisjonen, og at det derfor ikkje er nødvendig å skilje mellom dei i denne undersøkinga. Det finst også private musikkskolar som gir fiolinundervisning, men eg har valt å ikkje trekke dei inn i denne oppgåva fordi ingen av mine informantar underviser i slike eller snakkar om dei i intervju.

Det var prosjektet El Sistema Norge som først gjorde meg interessert i gruppeundervisning. El Sistema Norge var ein del av eit større samarbeid mellom Sparebankstiftelsen DNB og Norsk kulturskoleråd (Rønning, 2017, s. 18). El Sistema Norge var inspirert av eit orkesterprogram i Venezuela kalla Fundación Musical Simón Bolívar, betre kjend som El Sistema. Programmet bygger på ei oppfatning om at musikkopplæring av høg kvalitet, og med mykje samspel, kan føre til sosial forandring (Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2016, s. 16). Det norske El Sistema-prosjektet hadde slektskap med El Sistema i Venezuela, men skilde seg

også frå det på mange områder. Eg har derfor valt å avgrense denne studien til det norske prosjektet, og når eg vidare i oppgåva skriv El Sistema meiner eg det norske prosjektet. Prosjektet som heilskap er nå avslutta, men nokre skolar har halde fram med El Sistema-undervisning.

Eg har avgrensa denne studien til å omhandle El Sistema-undervisning. Det finst også andre former for gruppeundervisning på fiolin som eg kunne inkludert. Den mest kjende er Suzuki-metoden som kombinerer gruppeundervisning og individuell undervisning, som har eit eige metodisk grunnlag. Ein annan form for gruppeundervisning er ulike prosjekt med tidsavgrensa instrumentalundervisning i skolen, ofte kalla Blås-i-skolen eller Stryk-i-skolen. Det som etter mitt syn gjer El Sistema ekstra interessant er at all undervisninga skjer i store grupper på 15 til 25 elevar, og at undervisninga har eit langsiktig perspektiv. Ein annan ting som gjer El Sistema interessant er at pedagogane som underviser i El Sistema også arbeider i kulturskolar og strykeorkester. Det betyr at pedagogane har med seg dei same tankane og ideane om kva elevar skal lære, og brukar den same verktøykassa av metodar og repertoar i El Sistema som dei gjer i kulturskolen. Forskjellen er kor mange elevar dei har om gongen, og kor lenge og kor ofte elevane får undervisning. Dette opnar for refleksjonar kring korleis nettopp organiseringa av undervisninga påverkar elevane sin kompetanse.

Som fiolinpedagog er eg opptatt av elevane si læring, og korleis eg best kan legge til rette for den. Eg har derfor valt å avgrense denne studien til å handle om elevane sin kompetanse. Eg har dermed valt vekk å undersøke korleis pedagogane underviser, eller å undersøke dei sosiale sidene ved fiolinundervisning i grupper. Sidan El Sistema har eit uttalt mål om å skape sosial forandring gjennom musikken (Creech et al., 2016, s. 16), er mitt val om å ikkje sjå på dei sosiale sidene av på El Sistema eit uvanleg val. Eg skriv meir om tidlegare forskning på instrumentalundervisning, kulturskole og El Sistema i kapittel 2.

1.5 Sentrale omgrep

Formålet med denne studien er å auke forståinga av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning, og eg foreslår å forstå kunnskapsgrunnlaget som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon. Problemstillinga er: *Korleis forstår fem fiolinpedagogar samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-*

elevlar og undervisningsforma gruppeundervisning? Eg skal nå avgrense sentrale omgrep i oppgåva.

1.5.1 Kunnskapsgrunnlag

Med *kunnskapsgrunnlag* meiner eg heilskapen av kunnskapen i eit fag. Denne heilskapen er for stor til at pedagogen kan undervise i alt, og ho må derfor prioritere kva ho vel å bruke i undervisninga. Den mest brukte forståinga av kunnskapsgrunnlaget i musikk er Frede V. Nielsen (2008, s. 103-110) sin modell med ars-, scientia- og kvardagsdimensjon. Dette kjem eg tilbake til i «3.4. Kunnskapsgrunnlaget i musikk».

1.5.2 Binært omdreiingspunkt

For å forstå dei tilsynelatande motstridande omgrepsspara som eg fann i analysen av intervjumaterialet brukar eg omgrepet *binært omdreiingspunkt* (Angelo, 2012). Eg foreslår å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit slikt binært omdreiingspunkt der den kollektive dimensjonen rommar det elevane kan som eit fellesskap, og den individuelle dimensjonen den kompetansen elevane har som er knytt til deira kropp. Eg skriv meir om dette i kapittel 6.

1.5.3 Instrumentalundervisning

Med *instrumentalundervisning* forstår eg opplæring på eit instrument innafor ein utøvande musikktradisjon. Ikkje alle instrumentalelevar blir, eller vil bli, utøvande musikarar, men faget bygger på ein tradisjon der det å utøve musikk, og ikkje det å kunne snakke om musikk eller lytte til musikk, er sentralt. Derfor bruker eg også omgrepet *musikk som utøvande fag* i denne oppgåva. *Fiolinundervisning* er ein av fleire underkategoriar av instrumentalundervisning.

1.5.4 Fiolinpedagog

I denne studien er informantane *fiolinpedagogar*. Dei underviser fiolinelevar i El Sistema, i vidaregåande skole, kulturskole og/eller strykeorkester, og har både kunstfagleg og pedagogisk utdanning. Kulturskolen sin rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) bruker omgrepet *lærer* om dei som underviser i kulturskolen. Eg har likevel valt pedagog fordi det er det vanlegaste omgrepet om denne yrkesgruppa (Angelo, 2012, s. 4), og fordi informantane sjølv ville at eg skulle bruke det ordet.

1.5.5 Kompetanse

Eg har vald å nytte omgrepet *kompetanse* i problemstillinga, og ikkje liknande ord som kunnskap eller læringsutbytte, fordi kompetanse rommar fokuset på elevane si læring og det samansette i det dei lærer, samtidig som det legg vekt på det praktiske og kroppslege. Eg nyttar Johanna van der Sanden og Christa Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon der kompetanse er: «(...) the organized whole of knowledge, skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour». Eg skriv meir om kva eg legg i omgrepet kompetanse i kapittel 3.

1.5.6 El Sistema-elevar

Informantane i denne undersøkinga har sett eit filmopptak av ei gruppe *El Sistema-elevar* som spelar, og dei har blitt spurt om kva akkurat desse elevane kan. Når eg i denne teksten skriv El Sistema-elevar meiner eg denne gruppa elevar, ikkje El Sistema-elevar generelt. Eg skriv meir om El Sistema-prosjektet i delkapittel 2.4, «Tidlegare forskning på El Sistema».

1.5.7 Individuell undervisning, gruppeundervisning og samspel

I denne oppgåva definerer eg *individuell undervisning* som undervisningssituasjonar med ein lærar og ein elev. Individuell undervisning inkluderer også undervisning i små grupper på to til fire elevar der hovuddelen av undervisninga er retta mot ein og ein elev etter tur, medan dei andre elevane er passive tilhøyrarar. *Gruppeundervisning* er kjenneteikna av at elevane spelar same eller liknande instrument, dei får hovudopplæringa på instrumentet i gruppa, følgjer same undervisningsopplegg og er stort sett engasjerte i felles aktivitetar gjennom heile undervisningsøkta (Dehli, Johnsen, & Fostås, 1980, s. 14). *Samspel* er undervisning der elevane lære å spele saman, og kjem i tillegg til anna undervisning. Samspel vert ofte organisert som strykeorkester for strykeelevar, men kan også inkludere samspel på tvers av instrumentgrupper. I intervju skil ikkje fiolinpedagogane mellom gruppeundervisning og samspel, og eg har derfor valt å ikkje ha eit skarpt skilje mellom dette i mi oppgåve.

1.6 Oppgåva sin struktur

Etter dette innleiande kapittelet der eg har presentert tema, formål og problemstilling, bakgrunn for val av tema, avgrensingar av oppgåva og definisjonar på sentrale omgrep, kjem

kapittel 2, «Tidlegare forskning på instrumentalundervisning». Fiolinundervisning er ein del av det større feltet instrumentalundervisning, og eg viser til forskning gjort på instrumentalundervisning, og på kulturskolen og El Sistema, som er to viktige arenaer for instrumentalundervisning. I kapittel 3, «Teoretiske perspektiv på kompetanse i instrumentalundervisning», skriv eg om det teoretiske grunnlaget for denne studien. I kapittel 4, «Metodiske refleksjonar», skildrar eg prosessen som har ført fram til denne oppgåva, og eg reflekterer over dei forskingsmetodiske vala eg har tatt. Resultata frå intervjua vert presenterte i kapittel 5, «Fem fiolinpedagogar om kompetanse og gruppeundervisning» og diskutert i kapittel 6, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning». Oppgåva vert avslutta med kapittel 7 der eg samanfattar studien og peiker på aktuelle tema for vidare forskning.

2 Tidlegare forskning på instrumentalundervisning

2.1 Innleiing

Tema for denne studien er instrumentalundervisning, og eg skal i dette kapittelet presentere relevant forskning. Eg startar med å vise til forskning på instrumentalundervisning og instrumentalundervisning gitt i grupper. Instrumentalundervisning i Noreg vert i hovudsak gitt gjennom kommunale kulturskolar, og eg viser derfor til forskning på kulturskolen og instrumentalundervisninga der. Eg presenterer også forskning på El Sistema, som er ein ny arena for instrumentalundervisning i Noreg.

2.2 Instrumentalundervisning

Min studie skil seg frå mange andre studiar som er gjort på same tema ved at den ser på kva elevane skal lære og kva dei har lært. Eg undersøker altså kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning og kva kompetanse i instrumentalundervisning er. Den forskinga som er gjort på instrumentalundervisning har i hovudsakt undersøkt elevane si oppleving av undervisninga, korleis lærarar og elevar handlar og korleis samspelet mellom dei utspeler seg i sjølve undervisningssituasjonen. Målet med undervisninga har i liten grad vore tema (Ward, 2004, s. 191).

Instrumentalundervisning i den klassiske tradisjonen har blitt gitt som ein-til-ein-undervisning, og dette har vore rekna som den mest effektive måten å undervise på (Lepper & Woolverton, 2002, s. 135). I følgje Anna-Lena West og Tore Rostvall (2001, s. 48) har den sterke tradisjonen for å undervise ein og ein eller i små grupper, røter i musikkundervisninga som vart gitt i heimane til adelen og borgarskapet. Dei skriv vidare at i dag vert individuell undervisning knytt til høg kvalitet og eksklusivitet, men at dette er noko som i liten grad vert eksplisitt uttalt.

Det vart forska lite på individuell instrumentalundervisning fram til rundt 1990-talet (Carey, Grant, McWilliam, & Taylor, 2013, s. 150). Så seint som i 2005 etterlyser Angeliki Triantafyllaki (2005) meir forskning på instrumentalundervisning. Det er forska noko på kva

som fører eit godt *learning* outcome, som på norsk kan omsettast til læringsutbytte eller læringsresultat, og på korleis dei pedagogane som oppnår dette underviser. Felles for denne forskinga er at den i liten grad stiller spørsmål ved kva elevane skal lære, kva som er eit godt læringsresultat, og ikkje minst, kven som definerer dette. Det finst fleire studiar der læringsresultatet eller læringsutbyttet vert vurdert av fagpersonar som er utøvande musikarar og/eller pedagogar, gjennom at dei set poeng etter ein skala som er utvikla av forskaren (McPherson, 2005; Watson, 2015). Wicky Ward (2004) si undersøking skil seg ut gjennom at forskaren har brukt intervju med fire pedagogar som grunnlag for å utvikle eit spørjeskjema om kva som kjenneteiknar ei god framføring. Det ligg ein føresetnad i botn i den forskinga eg har sett, også i Ward si undersøking, om at ei god framføring er det same som eit godt læringsresultat. Denne føresetnaden vert ikkje diskutert eller problematisert i forskinga, og eg peiker på nokre grunnar til at det bør gjerast i delkapittel 7.2 «Moglege tema for vidare forskning». Ein annan måte å vurdere læringsutbyttet til elevane på, er å gruppere dei etter eksamenar eller prøvar dei har tatt (Creech & Hallam, 2011), eller å skilje mellom elevar som held fram med å spele og elevar som sluttar (Davidson, Moore, Sloboda, & Howe, 1998).

Det er også relevant å sjå på forskning på studentar ved høgare musikkutdanningar og utøvande musikarar sin kompetanse. Guro Gravem Johansen (2013, s. 92-99) skriv i si doktorgradsavhandling om korleis jazzstudentar utviklar improvisasjonskompetanse. Ho forstår improvisasjonskompetanse som delt i tre delar: Det tekniskale kompetanseområdet, det performative kompetanseområdet og det kommunikative kompetanseområdet. Slik eg oppfattar Johansen handlar det tekniskale kompetanseområdet om å gjere musikalske byggesteinar i form av akkordrekker, skalaer og andre sine soloar, til sitt eige. Det performative kompetanseområdet handlar om å bruke byggesteinane til å lage eigne improvisasjonar. Johansen skriv at begge desse kompetanseområda kan kritiserast for å berre handle om improvisasjon i relasjon til individet, og for å forstå improvisasjon som noko som skjer inni den enkelte. Det performative kompetanseområdet omfattar det sosiale og kommuniserande i improvisasjon, og det at improvisasjonen skjer i ein kontekst.

Mats Johansson (2015) skriv at det i fiolinundervisning er vanleg å skilje mellom teknikk og musikalsk uttrykk. Teknikk er dei motoriske ferdigheitene som er nødvendige for å spele, som å halde fiolinen og bogen riktig, og å kunne koordinere dei ulike rørslene ein brukar når ein spelar. Musikalsk uttrykk eller musikalsk stil er det eleven må legge til teknikken for at lyden ho lagar skal høyrast ut som musikk. Johanson skriv at ein relatert tanke er at teknikk er noko

universelt, medan musikalsk uttrykk er individuelt. Han argumenterer for at dette skiljet er kunstig og at all teknikk har element at musikalsk uttrykk eller stil. Johansen knyt dette til tankar om embodied cognition, eller kroppsleggjort kognisjon, og seier at all teknikk og musikalsk uttrykk vert til i eit samspel mellom utøvaren, både i kroppen og i tanken, og instrumentet.

2.2.1 Gruppeundervisning

Eg har funne lite forskning på instrumentalundervisning i grupper. Mesteparten av den forskinga eg har funne er gjort på elevar på høgskolenivå, eller på undervisning i grupper på to til fire elevar, og den er derfor ikkje relevant for denne studien. Davidson et al. (1998) fann at flinke elevar hadde fått meir individuell undervisning og mindre gruppeundervisning enn mindre flinke elevar og elevar som slutta å spele. Det var få elevar i undersøkinga som fekk både ein-til-ein- og gruppeundervisning, og dei fleste av dei vart vurdert som veldig flinke. Det kan tyde på at det er fordelar med å få begge typane undervisning. Det finst forskning på Suzuki-undervisning, men fordi Suzuki-metoden er ein spesifikk undervisningsmetode som skil seg frå tradisjonell instrumentalundervisning på fleire måtar, har eg valt å ikkje ta med denne.

2.3 Kulturskole

Kommunale kulturskolar er ein viktig arena for instrumentalundervisning, og forskning på kulturskolen er derfor relevant for mi undersøking. Forsking gjort på kulturskolar i Noreg og Norden har undersøkt korleis kulturskolen har vakse fram og kva rolle den har i samfunnet, korleis den er organisert, kven elevane og pedagogane er, og korleis pedagogane underviser (Bamford, 2012; Holgersen, 2010; S. Lindgren, 2014). Det er også forska på kulturskolepedagogar si profesjonsforståing (Angelo, 2012), kunstpedagogiske utdanningar (Aglen & Karlsen, 2017; Angelo, 2014; Angelo & Kalsnes, 2014) og samarbeid mellom grunnskole og kulturskole (Bröske, 2017; Westby, 2017).

Eit tema i denne studien er samanhengen mellom korleis undervisninga er organisert og kva elevane lærer, og eg skal derfor nå gi ei kort oversikt over kulturskolane sin musikkundervisning. Alle kommunar er lovpålagde å ha eit kulturskoletilbod. Om lag 16 prosent av barn og unge er elevar i kulturskolen på landsbasis, men andelen varierer frå 100 prosent og ned til 5 prosent i dei ulike kommunane. Det er 70 prosent av kulturskoleelevane

som får undervisning i ulike former for musikk, og 60 til 80 prosent av kulturskolane har tilbud om fiolinundervisning (Bjøntegaard, 2010, s. 21). Forsking på kulturskolar i Noreg viser at barn av foreldre med høg utdanning, og utan innvandrarbakgrunn, er overrepresenterte. Hindringane for deltaking er samansette, men pris og tilgjengelegheit vert trekt fram som viktige faktorar (Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Kleppe, 2013).

Den vanlegaste er å gi musikkundervisning i små grupper på to til fire elevar, men individuell undervisning og undervisning i grupper opp til 14 elevar er også vanleg. Gruppeundervisning er vanlegast for dei yngste elevane. Dei fleste undervisningstimar er kortare enn 30 minutt (Bamford, 2012, s. 121). Bjørg Julsrud Bjøntegaard (2010, s. 22) si undersøking viser at om lag 80 prosent av kulturskolane gir sine musikkelevar 20 minutt undervisning i veka. Andrea Creech (2012, s. 395) fann i ei undersøking av fiolinundervisning at elevane spelar i om lag ein tredjedel av den tida dei får undervisning.

Under ein tredjedel av kulturskolane har tilbud om orkester eller samspel (Bamford, 2012, s. 124). Eg veit ikkje kor mange av fiolinelevane i kulturskolen som deltar i samspel der dei har tilbud om det, men fiolinpedagogane eg har intervjuar fortel at det kan vere vanskeleg å motivere elevar til å delta på orkesterøvingar. Fleire skolar seier at pedagogane er skeptiske til å undervise i grupper (Bjøntegaard, 2010, s. 24), noko også ein av mine informantar seier. Torgils Persson (2001, s. 366) fann i si avhandling at det har blitt gradvis meir gruppeundervisning sidan nittitalet. I ein studie fortel svenske kulturskolelærarar at dei opplever eit auka press om å undervise i grupper fordi da kan fleire elevar få undervisning utan at det kostar meir for skolen (Lidman & Johansson, 2005). Nokre norske kulturskolar brukar gruppeundervisning som ein måte å redusere ventelistene på. (Bamford 2012, s. 127).

Det er forventa at elevane øver heime i tillegg til undervisninga dei får i kulturskolen. Det er forska ein del på øving hjå konservatoriestudentar, men ikkje så mykje på øving på nybegynnarnivå. Eg har ikkje funne gode undersøkingar på kor mykje kulturskoleelevar øver. I intervjuar fortel fiolinpedagogane at det er vanskeleg å motivere elevane til å øve heime, og at mange elevar øver ein til to gonger mellom kvar speletime. Gary E. Mcpherson og Jane W. Davidson (2002) fann at elevane i deira undersøking i gjennomsnitt øvde sju minutt om dagen det fyrste året dei spelte, vanlegvis fordelt på tre-fire økter på omlag 15 minutt kvar veke. Dei elevane som øvde lite var også dei elevane som hadde størst sjanse for å slutte å spele.

2.3.1 Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjuping

Dei fleste norske kommunar med kommunale kulturskolar har gått saman i medlemsorganisasjonen Norsk kulturskoleråd. På vegne av sine medlemskommunar har Norsk kulturskoleråd utarbeida *Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjuping* (Norsk kulturskoleråd, 2016) der det mellom anna står at kulturskolen har som oppgåve å utvikle kunstfagleg kompetanse og å gi eit tilbod av høg fagleg og pedagogisk kvalitet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5). Rammeplanen består av fire kapittel. Dei to fyrste kapitla omtalar dei overordna verdiane, rollene, rammene og prinsippa for kulturskolen. Kapittel 3 er delt inn i ulike fagområder, og skildrar det faglege og pedagogiske innhaldet i kvar enkelt av dei. I kapittel 4 vert det lagt vekt på kor viktig det er å ha eit kvalitetssikringssystem (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5).

Rammeplanen seier at musikkopplæringa skal bidra til at elevane oppnår gode ferdigheiter på instrumentet sitt, at dei utviklar den kompetansen dei treng i eit meir og meir globalisert samfunn, at dei utviklar personleg uttrykk og innlevingsevne, og at dei vert medvitne om verdiar og ansvar. Det å spele saman kan vere ein måte å oppnå dette på. I tillegg kan ensemblespel gi tilgang til viktige sosiale erfaringar, felles musikkopplevingar, skape gode relasjonar og medverke til integrering av minoritetsspråklege elevar (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47, 57).

Rammeplanen omtalar tre opplæringsprogram: Breiddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordjupingsprogrammet. Hovudintensjonen i Breiddeprogrammet er å utoverretta verksemd i samarbeid med andre aktørar som til dømes skolar og barnehagar. Undervisninga kan bli gitt som kurs eller prosjekt, eller som gruppe- eller ensembletilbod. Kjerneprogrammet er hovudverksemda til kulturskolen, og programmet skal vere langsiktig og gi eleven moglegheit til progresjon og utvikling. Fordjupingsprogrammet skal gi elevar med særskilde føresetnader eit utvida og forsterka tilbod (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21-24).

I rammeplanen er undervisninga i musikk samla rundt fem nøkkelkompetansar. *Å øve* betyr at eleven lærer å vere sin eigen lærar, og at eleven kan planlegge og gjennomføre konstruktiv øving. *Å framføre* er å kunne uttrykke og vekke følelsar på ein djupare plan, og å kunne førebu og gjennomføre framføringar. *Å høyre* er både å kunne lytte til og analysere musikk, men også å kunne bruke det ein høyrer til improvisasjon, samspel og transkripsjon. *Å lese* er å

kunne bruke notasjon til å tolke, oppfatte og forstå musikalske grunnelement, og å kunne skape dei på nytt. *Å skape* er mellom anna å kunne improvisere og komponere, og å kunne notere ned musikk og bruke musikkteknologi (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51).

Rammeplanen foreslår å organisere undervisninga på ei rekke ulike måtar, og skildrar korleis dei kan ta form. *Gruppeundervisning* er fast undervisning kvar veke i små grupper sett saman på grunnlag av alder, nivå og/eller innhald. Dette gjer at læraren har meir tid saman med elevane, og kan kombinere ulike element som arbeid med teknikk og teori, og samspel, elevoppgåver og rytmetrening. Instrumentalundervisning kan, i følgje rammeplanen, i nokre tilfelle gå føre seg i *større grupper*. Musikkteori, instrumentkunnskap og -pleie, oppvarmingsøvingar, presentasjonsførebuing og kor av instrumentalistar vert nemnde som moglege tema. *Individuell undervisning* er den tradisjonelle organiseringa av instrumentalopplæringa i følgje rammeplanen, og bør få større plass jo lenge ut i opplæringa eleven er komen. *Samspel* er ensemble og band med opp til omtrent ti elevar, og/eller i korps, kor og orkester med enda fleire. Vidare står det at kulturskolen og kulturskolepedagogane bør prøve ut ulike måtar å organisere undervisninga og bruke ein fleksibel timeplan på for å ta vare på læringa og motivasjonen til elevane (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 54).

Dei enkelte kulturskolane skal lage lokale fagplanar for sine fagtilbod (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 13). Rammeplanen er ny i 2016, og eg har ikkje sett på lokale fagplanar som er laga på bakgrunn av den. Eg har lest nokre fagplanar som er basert på den gamle rammeplanen, men eg har valt å ikkje ta dei med i denne teorigjennomgangen fordi dei i stor grad er laga av enkeltlærarar eller veldig små fagmiljø, og fordi dei ber preg av å vere lokale retningslinjer for val av innhald og metode heller enn heilskaplege planar for kva elevane skal lære.

2.4 El Sistema

El Sistema Norge er eit prosjekt som er inspirert av det venezulanske orkesterprogrammet Fundación Musical Simón Bolívar, betre kjend under namnet El Sistema. El Sistema vart starta i 1975, og fokuserer på sosial utvikling gjennom musikk (Carlson, 2016; Creech et al., 2016). El Sistema har skapt mykje debatt i musikkverda. Det har fått entusiastisk støtte (Tunstall, 2012) og bitande kritikk (Baker, 2014). Det finst El Sistema-inspirerte prosjekt i mange land inkludert dei nordiske landa (Creech et al., 2016).

I Noreg gjekk Norsk kulturskoleråd og Sparebankstiftelsen saman om kulturskoleutviklingsprosjektet IRIS frå 2014 til 2017. Målet for prosjektet var å styrke musikkopplæringa for barn og unge, både i breidda og i djupna, og å auke rekrutteringa. El Sistema Noreg var eitt av tre delprosjekt. Gjennom El Sistema Norge fekk barn på barneskular i utvalde kommunar i Buskerud, Vestfold og Telemark instrumentopplæring i store grupper i samarbeid med grunnskolen (Thoresen, 2013). I tillegg var forskargruppa IRISforsk, leia av Elin Angelo, knytt til IRIS-prosjektet. Forskinga frå denne gruppa er samla i antologien *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (Angelo, Rønningen, & Rønning, 2017).

Instrumentalundervisninga i El Sistema Noreg var hovudsakleg organisert som gruppeundervisning. Elevane som eg filma til mi undersøking fekk undervisning i grupper på om lag 15 elevar to gonger i veka, og inga individuell undervisning. Pedagogane som underviste dei nytta kompetansemåla for musikkfaget i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og ein lokal læreplan utarbeida for El Sistema-undervisninga. Eg har valt å ikkje gå nærmare inn på desse i denne litteraturgjennomgangen fordi pedagogane, slik eg oppfatta det gjennom observasjon og intervju, i liten grad brukte desse dokumenta som rettesnor i undervisninga.

Internasjonal forskning på El Sistema har hovudsakleg sett på dei utanom-musikalske sidene ved prosjektet, men det er også gjort noko forskning på metodikk, repertoar og læringsutbytte (Creech et al., 2016; Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson, & Barrett, 2016). Kirstin Lewis, Feyisa Demie og Lynne Rogers (2011) fann at elevar som deltok i eit prosjekt i London inspirert av El Sistema, betra si evne til å synge, halde takta og til å kjenne igjen tonar. Elevane fekk også auka kunnskap om musikken og instrumenta gjennom prosjektet. Robyn Trinick og Stuart McNaughton (2013) skildrar kompetansen til elevar i eit El Sistema-inspirert prosjekt på New Zealand, og viser at elevane som har deltatt i to år kan meir enn dei som har deltatt i eitt år.

Forskning på El Sistema i Norden har undersøkt dei sosiale sidene ved undervisninga (Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Bergman, Lindgren, & Sæther, 2016; Chemi & Holst, 2016; M. Lindgren & Bergman, 2014). Monica Lindgren og Åsa Bergman (2014) har i si forskning på El Sistema i Göteborg også eit musikalsk siktemål, og dei peikar på ein mogleg konflikt mellom sosiale og musikalske mål i prosjektet. El Sistema Sverige presenterer seg

sjølv i skriftlege dokument som eit prosjekt med fokus på høg musikalsk kvalitet.

Undervisninga skjer i samarbeid med Göteborgs Symfoniker, eitt av Sverige sine beste orkester, og lærarane er høgt utdanna musikarar og pedagogar. Likevel legg pedagogane som er intervjuja i undersøkinga nesten einsidig vekt på det sosiale arbeidet dei gjer, og snakkar lite om det musikkpedagogiske. M. Lindgren og Bergman (2014) peiker også på det interessante i at undervisninga skjer i grupper, og ikkje individuelt som er den tradisjonelle måten å undervise på, men dei utforskar ikkje dette vidare.

2.5 Avslutning

Eg har i dette kapitlet vist til forskning gjort på instrumentalundervisning, på kulturskolen og på El Sistema. Eg har peika på at det er forska lite på kva det vil seie å kunne spele og kva kompetanse i instrumentalundervisning er, og meir på korleis pedagogar underviser, på dei sosiale sidene ved instrumentalundervisning, og på korleis instrumentalundervisninga er organisert. I det neste kapitlet, «Teoretiske perspektiv på instrumentalundervisning», løftar eg blikket frå dei konkrete sidene ved instrumentalundervisning og ser på dei teoretiske sidene ved den.

3 Teoretiske perspektiv på kompetanse i instrumentalundervisning

3.1 Innleiing

Når eg i denne studien undersøker korleis fem fiolinpedagogar forstår samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning, kan eg ikkje berre analysere intervjua eg har gjort med pedagogane. Eg må også sette tankane deira, eller rettare sagt mi tolking av tankane deira, inn i ein større teoretisk samanheng. I dette kapitlet skal eg presentere det teoretiske grunnlaget for studien, og eg startar med å fortelje kva teoretiske avgrensingar eg har gjort og kvifor eg har gjort dei. Sentralt i diskusjonar om kompetanse er både kva kompetanse *er* og kva elevane har kompetanse *i*. Derfor presenterer eg to ulike syn på kva musikk er, og eg viser til Frede V. Nielsen (2008) sin modell for eit tredelt kunnskapsgrunnlag i musikk. Til slutt i dette kapitlet presenterer eg Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon av kompetanse, og eg viser til tankar om dei ulike elementa som inngår i denne definisjonen.

3.2 Teoretiske avgrensingar og val

I eit forskingsprosjekt må forskaren gjere mange val. Kvar gong eg vel noko, vel eg også bort noko anna. Gjennom mitt val om å sjå på kva elevane kan, og ikkje på korleis undervisninga og læringa går føre seg, har eg valt bort læringsteori som teoretisk grunnlag. Gjennom mi vektlegging av den musikalske kompetansen til elevane, og ikkje den sosiale, har eg valt vekk sosiologiske perspektiv.

Eg kunne valt ei tilnærming til denne studien basert på tankar om instrumentalpedagogyret som ein profesjon. Profesjonsforståing i musikkpedagogikk handlar om musikkpedagogar si forståinga av kva mandat og ekspertise dei har, altså kva pedagogen skal gjere og kva pedagogen kan (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 26). Når eg undersøker kva fiolinpedagogane meiner at fiolinelevar skal lære, undersøker eg ein sentral del av pedagogane sitt mandat. Men eg undersøker ikkje heile mandatet. For å gjere det måtte eg ha stilt meir opne spørsmål som gav rom for svar som handlar om andre sider ved undervisninga enn dei som er knytt til instrumentet og elevane sin kompetanse. Eg får også vite noko om

pedagogane sin ekspertise når dei fortel korleis dei underviser for at elevane skal lære, men det er ikkje eit viktig tema i intervjuet. Eit anna viktig trekk ved profesjonar er at dei har både teoretisk og praktisk kunnskap (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 29). Det går føre seg fleire profesjonaliseringsprosessar i det musikkpedagogiske feltet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 29). Min studie kan vere eit bidrag til desse prosessane gjennom å synleggjere og diskutere delar av musikkpedagogar sitt mandat og sin ekspertise, og gjennom å bidra til å utvikle ei betre teoretisk forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. På denne måten er profesjonstenking indirekte til stades i studien, men eg har valt å ikkje ha det som eit teoretisk perspektiv i den vidare oppgåva.

Slik eg ser det, er det eit teorigrunnlag basert på kunnskapsteori som er det beste verktøyet for å finne svar på problemstillinga mi. I kapittel 6, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning» diskuterer eg korleis det teoretiske grunnlaget eg presenterer i dette kapitlet kan brukast for å forstå dei funna frå intervjuet som eg skal vise til i kapittel 5 «Fem fiolinpedagogar om kompetanse og gruppeundervisning». Eg viser også at det teoretiske grunnlaget eg nå skal presentere har svakheitar, og eg foreslår ei ny teoretisk forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning.

3.2.1 Kompetanse, kunnskap eller læringsutbytte?

I denne studien undersøker eg fiolinpedagogane sine tankar om kva fiolinelevar skal kunne, kva El Sistema-elevane kan, og om dei ser ein samanheng mellom det elevane kan og undervisningsforma gruppeundervisning. I daglegtale er det *å kunne* eit nyttig og godt ord, men i ein akademisk tekst er det nødvendig med eit meir presist omgrep. Eg skal nå argumentere for kvifor eg har valt å bruke *kompetanse*, og vise til Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon av kompetane.

Eit omgrep eg kunne ha brukt, men har valt bort, er *kunnskap*. Kunnskap har tradisjonelt vore knytt til intellektuell og verbal kunnskap, men dei siste tiåra har tenking kring dei praktiske sidene ved kunnskap (Gustavsson, 2002, 2004; Molander, 1996), taus kunnskap (Polanyi, 2000) og kroppsleg kunnskap (Bowman & Powell, 2007; Janik, 1996) gitt viktige bidrag til forståinga av kunnskap. Dette har gjort kunnskap til eit meir relevant omgrep for å forstå kva musikarar kan. Lia Lonnert (2015) brukar til dømes det engelske *knowledge* i si doktorgradsavhandling om profesjonelle harpistar sin kunnskap. Den tradisjonelle

oppfatninga om at kunnskap hovudsakleg er verbal eller vitskapleg står likevel så sterk at eg har valt å ikkje bruke omgrepet i problemstillinga.

Eit anna mogleg omgrep for det elevane kan er læringsutbytte. Det finst ikkje ei einskapleg forståing av kva læringsutbytte er, men felles for dei ulike definisjonane er at dei fokuserer på elevane si læring i staden for kva lærarane underviser i (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen, & Stensaker, 2007, s. 11). Læring i musikk skjer mange andre stader enn i dei formelle læringssituasjonane med tydelege lærar- og elevroller (Folkestad, 2006), og læringsutbytte kan derfor oppfattast som eit for snevert omgrep. Det er heller ikkje nytta i den nordiske litteraturen om musikkpedagogikk som eg har lest.

På bakgrunn av dette har eg valt å bruke omgrepet *kompetanse* når eg skriv om det fiolinelevane kan og det dei skal kunne. Kompetanse rommar både den vektlegginga av elevane si læring som eg finn i omgrepet læringsutbytte og det samansette i det dei lærer som eg finn i kunnskapsteori. Mitt val er sterkt inspirert av Guro Gravem Johansen (2013) si doktorgradsavhandling. I den forstår ho kompetanse som eit vidt omgrep som fangar opp breidda i det ein kan, og som ser dei ulike dimensjonane i samanheng. Til liks med Johansen (2013) nyttar eg Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon som seier at kompetanse er «(...) the organized whole of knowledge, skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour».

Eg har omsett omgrepa i denne definisjonen til kunnskapar, ferdigheit, haldningar og læringsevner. Eg kunne også valt å omsette *learning abilities* til læringsmoglegheiter eller læringskapasitet. Johansen (2013, s. 86) har brukt læringsevner, og eg vel å nytte same omsetjing av dette uttrykket. Eit sentralt aspekt ved denne definisjonen av kompetanse er at dei ulike delane utgjer ein heilskap, og at denne heilskapen er typisk for *competent behaviour*. Eg har valt å omsette *competent behaviour* til *competent handling*, og ikkje til *competent åtferd*, slik Johansen har gjort. Johansen brukar aktivitetsteori som eit teoretisk grunnlag for si avhandling. Innafor denne forståinga vert ein aktivitet konstituert av spesifikke *handlingar*. I denne tydinga er handlingar individuell, spesifikke, avsluttande og styrt av mål (Johansen, 2013, s. 12). Eg skriv ikkje innafor ei aktivitetsteoretisk ramme, og sidan åtferd er eit ord som eg vanlegvis ikkje brukar, og som eg heller ikkje oppfattar har nokre særlege fordelar framfor handling i denne oppgåva, har eg valt å omsette *competent behaviour* til *competent handling*.

3.2.2 Musikk som utøvande fag og som skolefag

Musikk er et «fag» i skole og allmenn lærerutdanning, men kan heller betraktes som et perspektiv som griper over mange fag og fagdisipliner i instrumentalutdanning i kulturskole, videregående skole og høyere musikkutdanning. Fagene utgjøres i slike kontekster blant annet av spesifikke instrumenter, sjangre og samspillsformer som ensembler og kor (Angelo, 2012, s. 151).

Angelo si forståing av musikk som eit større perspektiv som rommar ulike fag, har fellestrekk med forståinga av musikk som eit basisfag som igjen dannar grunnlaget for ulike undervisningsfag (Nielsen, 2008). Desse tankane finn eg også i Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen si bok *Musikkundervisningens didaktikk* (2013). Hanken og Johansen skriv at musikk kan forståast som eit undervisningsfag og som eit basisfag. Undervisningsfag kan vere mange ulike fag, som musikkfaget i skolen, instrumentalundervisning i korps eller samspill på eit kurs i rock. Basisfaget er den kunnskapsbasisen som vert forvalta og vidareutvikla av fagmiljø og fagpersonar. Musikkfaget sin kunnskapsbasis er for stor til at nokon kan lære seg alt, og ulike undervisningsfag er utsnitt av dette feltet (Hanken & Johansen, 2013, s. 21-22). Nielsen (2008) har i sin modell av musikkfaget i skolen ei liknande forståing. Dette kjem eg tilbake i «3.4 Kunnskapsgrunnlaget i musikk».

I arbeidet med å analysere intervju med fiolinpedagogane opplevde eg at det teoretiske grunnlaget for å forstå kunnskap i musikkundervisning verka å vere meir relevant for skolefaget musikk enn for instrumentalundervisning, som eg forstår som undervisning i det utøvande musikkfaget. Eg fann det vanskeleg å diskutere pedagogane si forståing av faget dei underviser i innafør rammene teorien gir. Ei mogleg løysing på dette er å seie at skolefaget musikk og det utøvande musikkfaget ikkje er to undervisningsfag med det same basisfaget, men at dei derimot har separate kunnskapsgrunnlag som må forståast på kvar sine måtar. Rammene for denne oppgåva gjer det ikkje mogleg å føre ein utdjupande diskusjon av relasjonen mellom skolefaget musikk og det utøvande musikkfaget, men eg vil nå peike på nokre sider ved dei to faga som gjer at det er mogleg å argumentere for at det er to sjølvstendige fag som har to forskjellige kunnskapsgrunnlag.

Inger Anne Westby (2017) diskuterer kulturskolepedagogar sitt forhold til musikkfaget slik det vert undervist i grunnskolen og kulturskolen. Ho viser til at det er ulike krav til pedagogisk kompetanse når ein underviser i kulturskolen og grunnskolen, og gir eksempel på

dette i fire kategoriar: Eleven, mål, undervisningsinnhald, organisering og vurdering. Eg vil legge til at kulturskolen og grunnskolen har ulike historiske opphav, og at pedagogane som underviser i dei to institusjonane i stor grad har forskjellige utdanningar. I kapittel 6, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i musikk», kjem eg tilbake til at det kan vere nyttig å utvikle ei sjølvstendig forståing av kunnskapsgrunnlaget i det utøvande musikkfaget. Men vidare i dette kapittelet vil eg ta utgangspunkt den eksisterande litteraturen om kunnskapsgrunnlaget i musikk, og den rådande forståinga om at musikk er eit basisfag som kan danne grunnlaget for ulike undervisningsfag.

3.3 Musikksyn

Pedagogen sitt musikkpedagogiske grunnsyn kan komme til uttrykk i oppfatningar, haldningar og verdiar knytt til synet på tema som til dømes musikk, faget musikk og musikalitet (Hanken & Johansen, 2013, s. 54). Hennar musikkpedagogiske grunnsyn vil påverke korleis ho forstår kunnskapsgrunnlaget i faget og korleis ho gjennomfører undervisninga. Eg finn pedagogen sitt syn på musikk interessant for mi problemstilling, og eg skal derfor nå presentere tankar om musikk som eg seinare i oppgåva brukar for å diskutere korleis fiolinpedagogane forstår samanhengen mellom kompetansen til El Sistema-elevane og undervisningsforma gruppeundervisning.

Allereie i det eg stiller spørsmål om musikk viser eg at eg har tankar om det eg stiller spørsmål om. Spørsmålet «kva er musikk?» viser ein forståing av musikk som eit objekt eller fenomen, som noko som er. «Korleis gjer vi musikk?» er eit spørsmål som opnar for svar der musikk er ein handling eller aktivitet som menneske gjer i fellesskap. I arbeidet med å analysere intervjua med fiolinpedagogane fann eg begge desse musikksyna. I denne teoretiske framstillinga presenterer eg dei to musikksyna kvar for seg, og som to motsetningar. I pedagogane sine refleksjonar eksisterer dei derimot side om side. Det kan sjå ut som om det som i teorien er ei motsetning, er blitt dekonstruert og omforma til eit binært omdreiingspunkt i fiolinpedagogane sin praksis. Dette kjem eg tilbake til når eg diskuterer funna frå intervjua.

3.3.1 Musikk som immaterielt objekt og mangespektra meiningsunivers

Nielsen (2008) stiller spørsmål om kva eigenskaper musikk har som gjer at den er viktig for så mange menneske. Kva er det som gjer at musikk vert opplevd som meiningsfull? Nielsen føreslår at eit svar på dette kan vere å sjå på musikk som eit immaterielt objekt og som eit

mangespektra meningsunivers, og eg skal nå presentere tankane hans. Nielsen meiner at det musikalske objektet har ein særleg identitet uavhengig av ulike framføringar og lytteopplevingar, fordi det er strukturen som komponisten har skapt for å uttrykke sine intensjonar, ikkje sjølv lyden, som er objektet. Derfor kan ein seie at musikk er eit immaterielt objekt. Dette objektet forstår Nielsen vidare som eit mangespektra meningsunivers der det finst mange ulike lag og mange ulike moglegheiter for tolking og oppleving. Meininga med musikken vert skapt i møtet med lyttaren. Nielsen forstår dette møtet som eit møte mellom korresponderande meningslag i det musikalske objektet forstått som eit mangespektra meningsunivers, og lyttaren, som har mange bevissteitslag (Nielsen, 2008, s. 127-162). I Nielsen si forståing av musikk er altså meininga med musikk noko som oppstår i møtet mellom det immaterielle objektet og lyttaren. Denne forståinga viser pedagogane i fleire gonger i intervju. Informanten som eg har kalla Sigrid fortel til dømes at elevane kan oppleve ekstra motivasjon når dei, etter eit år eller to med undervisning der repertoaret stort sett består av små, pedagogiske songar, endeleg kan spele stykke av store komponistar som Bach eller Mozart og «merkar at det er musikk».

3.3.2 Musicking

I Nielsen si forståing av meininga med musikk er det ein person, lyttaren, sitt møte med musikken som er sentralt. Dette private eller individuelle synet på musikalsk meining vert utfordra av mellom andre Christopher Small (1998). Han seier at forståinga av musikk som eit objekt som lyttaren har eit møte med, ikkje samsvarar med slik som musikk er i menneska sine liv. Vidare argumenterer Small for at musikk er ein aktivitet som vi gjer i fellesskap, og han nyttar verbet *musicking* heller enn substantivet musikk for å understreke det aktive og handlande i omgrepet. Han skriv at lyden musikk er eit resultat av handlinga musicking, og at den berre eksisterer i augneblinken. Vi abstraherer handlinga til omgrepet musikk, på same måte som vi gjer det med andre handlingar for å konseptualisere verda, men det er handlinga musicking, ikkje det abstrakte omgrepet musikk, som er det viktige. Musicking inkluderer alle aktivitetar knytt til musikk, også handlingar som ikkje er å lage eller å lytte til musikk. Gjennom musicking etablerer vi eit rom der det utspelar seg eit sett av relasjonar, og det er i desse relasjonane det vert skapt meining. I situasjonar der det er fleire menneske til stades, er relasjonane som vert skapt konkrete. Når eitt menneske lyttar til musikk aleine oppstår det også relasjonar, men da på eit abstrakt nivå (Small, 1998).

Small (1998) skriv vidare at relasjonane som oppstår kan forståast som metaforar for det deltakarane i handlinga oppfattar som ideelle relasjonar, og at vi gjennom aktiviteten musicking kan utforske, forsterke og feire desse ideelle relasjonane. Relasjonane er for komplekse til at vi kan uttrykke dei med språket, og musikken gir oss ein måte å oppfatte dei på. Forståinga av relasjonane i musikk som ideelle vert kritisert av Kim Boeskov (2017, s. 88) som meiner at musikkaktivitetar kan skape relasjonar som også kan vere tvitydige og konfliktfylte, og at dette er ei forståing som opnar for rikare og meir komplekse endringsprosessar gjennom musikkaktivitetar.

El Sistema-bevegelsen bygger på ein tanke om at musikk kan vere eit verktøy for sosial endring (Carlson, 2016; Creech et al., 2016). Dette meiner eg kan knytast til Small (1998) sine tankar om at musicking skapar ideelle relasjonar, men også til Boeskov (2017) si forståing av at relasjonane som vert skapt kan vere tvitydige og konfliktfylte. Forståinga av musikk som ein aktivitet menneske gjer i fellesskap er også til stades i intervjuar med fiolinpedagogane, til dømes når dei er opptatt av at gruppeundervisning legg til rette for at elevane opplever musikalsk kommunikasjon.

3.4 Kunnskapsgrunnlaget i musikk

Som eg nå har vist, finst det ulike syn på musikk og musikken sin relasjon til menneske. Derimot finst det berre ei forståing av kunnskapsgrunnlaget i musikk i den musikkpedagogiske forskinga eg kjenner til. Denne skal eg nå presentere. Nielsen (2008, 103-110) skriv at undervisningsfaget musikk bygger på basisfaget musikk, som igjen bygger på eit tredelt kunnskapsgrunnlag der ars- og scientiadimensjonen vert knytt saman av handverk og kvardagskultur. Nielsen knyter dei praktiske og handverksmessige, men også dei kunstnariske sidene ved musikk, til ars-dimensjonen. Ars-sidene ved faget handlar om den spontane, kroppslege og sanslege erkjenninga av den klingande musikken som kan gi struktur til det språket ikkje kan strukturere. Det karakteristiske for musikk er, i følgje Nielsen, at den rettar seg direkte til sansane våre, og at vi sansar den utan å kople inn den intellektuelle eller verbale erkjenninga. I denne forståinga er musikk meir eit sansefag enn eit intellektuelt fag. For at det skal eksistere musikk som vi kan sanse, må den først skapast. Denne skapinga eller kreative verksemda krev eit handverk, som dermed også er knytt til ars-dimensjonen.

Nielsen (2008, 103-110) skriv vidare at scientia-dimensjonen er knytt til den verbale og intellektuelle erkjenninga. Den gir namn og form til musikalske fenomen, og inneheld kunnskap om musikk. Det å gi namn til noko påverkar korleis me oppfattar det, og det er derfor eit samspel mellom spontane persepsjonen og den verbale erkjenninga. Ars- og scientiaimensjonane ved musikkfaget vil vere til stades i ein kvar musikkaktivitet, og ein kan snakke om eit ars-scientia-kontinuum. Musikk som handverk og kvardagskultur bind dei to andre dimensjonane saman (Nielsen, 2008, s.110). Gjennom å legge vekt på ulike sider ved basisfaget musikk vil undervisningsfaget musikk få ulike uttrykk.

Nielsen skriv vidare at eit basisfag som er bygd på berre ars-dimensjonen ikkje er skulefaget musikk, men det han kallar det musikalske kunstområdet eller praktisk-musikalsk verksemd (Nielsen, 2008, s. 105-106). Dette er viktig for min studie av to grunnar. Den fyrste grunnen er at denne forståinga ikkje samsvarar med fiolinpedagogane eg har intervjuar si forståing av kunnskapsgrunnlaget i fiolinundervisning. Slik eg forstår Nielsen, seier han at eit utøvande musikkfag ikkje inneheld ein scientia-dimensjon, men at det er basert på ars-dimensjonen. I kapittel 5, «Fem fiolinpedagogar om kompetanse og gruppeundervisning», skriv eg at alle fiolinpedagogane vil at elevane skal lære notar og musikkteori, og at nokre av fiolinpedagogane seier at dei gjerne skulle hatt tid til å fortelje meir om musikkhistorie og om komponistane som har laga musikken elevane spelar. Dette tyder på at det også finst eit element av scientia i deira forståinga av faget dei underviser i, og at det ikkje nødvendigvis er riktig at det utøvande musikkfaget berre bygger på ars-dimensjonen. Den andre grunnen til at dette er viktig er at Nielsen, slik eg forstår det, har utvikla sin modell for å forstå skolefaget musikk, ikkje det utøvande musikkfaget. Det opnar for at det er mogleg å utvikle ei ny forståing for kunnskapsgrunnlaget i utøvande musikk utan å samtidig forkaste Nielsen sin modell.

Dyndahl og Ellefsen (2009, s. 15) kritiserer Nielsen for å ha eit for enkelt syn på samanhengen mellom basisfag og undervisningsfag. Dei skriv at relasjonen mellom basisfag og undervisningsfag kan forståast som ustabil, tvitydig og usamanhengande, og at musikk og musikkpedagogikk må forståast som ein kulturell praksis som er forankra i samfunnet som heilskap. Eg ser denne kritikken i samheng med Boeskov (2017) sin kritikk av Small (1998). Både Dyndahl og Ellefsen (2009) og Boeskov (2017) ser det komplekse og tvitydige som noko som opnar for fleire moglegheiter, og eg tar med meg desse tankane inn i diskusjonen i kapittel 6.

3.5 Kompetanse

Det spesifikke med det kunstnerlige kunnskapsutøvet er at det leder fram til någon form av gestaltning: eksempelvis en hendelse eller en artefakt. Mitt verk kan sägas kommunisera de idéer och tankar som jag som utövare vill uttrycka. Här finns alla val, upplevelser och reflektioner manifesterade. På så sätt är kunskapsprocessen synlig för en betraktare och blir till en form av språk – i mitt undersökande av det konstnerlige görandet framstår denna synlighet som betydelsefull (Bergström, 2014, s. 8).

I dette sitatet set Inger Bergström, som er kunstar og arbeider med installasjonar og tekstilar, ord på nokre sider ved kunnskap i kunstutøving som ikkje er så lette å sette ord på. Ho peikar på at det å utøve kunnskap i kunstfaga fører til at kunnskapen får form. Bergström skriv vidare at kunstnarrolla ofte er knytt til personlege eigenskapar ved kunstnaren, men det er også viktig å synleggjere kunnskapsprosessen som ligg bak (Bergström, 2014, s. 8). For å synleggjere denne prosessen er det nyttig å sette ord på den og dei ulike formene for kunnskap eller kompetanse som er i bruk i. Eg skal nå derfor presentere nokre teoretiske perspektiv på kunnskap, og eg trekker linjer frå Aristoteles og fram til Bergström sine tankar.

I intervju har eg spurt fiolinpedagogane om kva fiolinelevar skal *kunne* og kva El Sistema-elevane *kan*. I daglegtale er det å kunne noko eit dekkande omgrep som formidlar det eg lurar på, men som eg skreiv i «3.2.1 Kompetanse, kunnskap eller læringsutbytte» er det nødvendig med klarare omgrep i ein akademisk tekst. Der argumenterte eg også for kvifor eg har valt kompetanse, og ikkje andre liknande omgrep som kunnskap eller læringsutbytte. Eg forstår omgrepet kompetanse slik Sanden og Teurlings (2003, s. 120) definerer det, og eg har omsett deira definisjonen slik: *Kompetanse er den organiserte heilskapen av kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og læringsevner som utgjer kompetent handling.*

Det finst også andre definisjonar av kompetanse. Felles for dei er at dei legg vekt på det å bruke kompetansen. Johansen (2013, s. 88) knyter kompetanse til det å kunne handle i ein gitt situasjon, og ser kompetans i samanheng med situasjonen der kompetansen vert brukt.

Hanken og Johansen (2013, s. 193-194) skriv at det er nødvendig å bruke eit vidt kunnskapsomgrep om kunnskap i musikk. Dei viser til at omgrepa kunnskapar, ferdigheiter og haldningar ofte vert brukt i pedagogisk litteratur, og at det å skilje ferdigheiter og haldningar frå kunnskapar er problematisk innafor musikkfaget. Ved å utvide kunnskapsomgrepet til å òg inkludere ferdigheiter og haldningar, vert alle former for

kunnskap i musikk anerkjent. Slik eg ser det bevegar Hanken og Johansen si forståing av kunnskap seg i retning av kompetanse-omgrepet.

Definisjonen av kompetanse som eg har vald å bruke skil mellom kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og læringsevner, og eg brukar desse kategoriane til å strukturere den vidare teksten. I delkapittelet «3.5.1 Kunnskapar og ferdigheiter» viser eg at kunnskap kan ta mange former, og at forholdet mellom desse formene kan forståast på mange måtar. Eg viser til tankar som seier at det ikkje er eit skilje mellom å vite og å gjere, eller mellom handling som noko kroppslig og refleksjon som noko mentalt. Med ei slik forståing er Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sitt skilje mellom kunnskapar og ferdigheiter ikkje berre overflødig, men også til hinder for å forstå at det å tenke og det å handle heng saman. Samtidig, om ein ikkje skil ut ferdigheiter som ein eigen kategori kan det bli oppfatta som at dei praktiske og handlande sidene ved kompetansen ikkje er viktige. Det å kunne spele, å utøve kunnskapen sin i praksis, er eit viktig tema i intervjuet med fiolinpedagogane, og eg vil at det også skal kome klart fram i teorigrunnlaget for studien. Eg har derfor valt å behalde Sanden og Teurlings si inndeling mellom kunnskapar og ferdigheiter for å synleggjere dei praktiske sidene ved kunnskap, men fordi dei heng saman presenterer eg dei saman. Intervjuet med fiolinpedagogane fortel meg noko om pedagogane sine oppfatningar av elevane sine haldninga og læringsevner, men det er ikkje eit sentralt tema. Eg avgrensar derfor teorigrunnlaget i desse to kategoriane til motivasjonsteori. Det siste delkapittelet i denne presentasjonen av det teoretiske grunnlaget for oppgåva handlar om det heilskaplege og handlande perspektivet i forståinga av kompetanse.

3.5.1 Kunnskapar og ferdigheiter

Menneske har gjort mange forsøk på å kategorisere og forstå kunnskap. Aristoteles delte kunnskap i tre kunnskapsformer, og denne delinga har lagt grunnlaget for all kunnskapsteori (Gustavsson, 2000, s. 13-34). *Episteme* er den uforanderlige og teoretiske kunnskapen som kan lærast, og som eksisterer utafor den som har kunnskapen. *Techne* er handtverk, det å kunne lage noko (Aristoteles, henta frå Gustavsson, 2000, s. 12-34). Denne todelinga, i vite og å kunne, er vanleg i daglegtale. Den finst også i Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon av kompetanse, som kunnskapar og ferdigheiter. Aristoteles si tredje kunnskapsform er *phronesis*. *Phronesis* er praktisk visdom, det å kunne gjere vurderingar og handle til det beste for menneska. Aristoteles skil også mellom *poiesis*, handlingar som har eit mål utafor seg sjølv, og *praxis*, der målet er sjølve handlinga. *Techne* er grunnlaget for

poiesis, og phroneisis er basisen til praxis (Aristoteles, henta frå Gustavsson, 2000, s. 12-34). Sjølv om Aristoteles allereie for 2000 år sidan var opptatt av dei praktiske sidene ved kunnskap, er det den verbale og intellektuelle kunnskapen som har hatt høgast status og som er blitt diskutert mest. Dei siste tiåra har praktisk kunnskap fått større merksemd (Gustavsson, 2000, s. 13-34).

Eit anna viktig skilje mellom ulike former for kunnskap er kunnskap som kan seiast med ord, *artikulert kunnskap*, og kunnskap som ikkje kan uttalast, *taus kunnskap*. Michael Polanyi (2000) skriv at vi kan vite meir enn vi kan seie, og at det er denne kunnskapen som kan kallast taus. Den tause kunnskapen kan vere både praktisk og teoretisk, og inkluderer bruk av reiskapar og språk (Polanyi, 2000, s. 18). Molander (1996, s. 41) hevdar dette er eit kunstig skilje. All kunnskap har eit taust aspekt, også den teoretiske kunnskapen, fordi erfaring og handling er nødvendig for å utvikle teoretisk forståing. På same måte er ingen kunnskap fullstendig taus, språket har alltid ei rolle i utviklinga av praktisk kunnskap sjølv om språket ikkje kan uttrykke kunnskapen på ein fullstendig måte. Molander legg vidare vekt på at det er berre kunnskap i bruk som er faktisk kunnskap, og på den måten nærmar han seg Sanden og Teurlings sitt kompetanseomgrep som også legg vekt på det aktive og handlande i kompetanse (Sanden & Teurlings, 2003, s. 120).

Nordenstam (henta frå Bohlin, 2009, s. 58) skil mellom påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap. *Påstandskunnskap* er den kunnskapen vi kan uttrykke gjennom språk, og som er sann og absolutt. *Ferdigheitskunnskap* er den kunnskapen vi bruker når vi utfører praktiske oppgåver, og den vert overført og lært gjennom praktisk erfaring. *Fortrulegheitskunnskap* er knytt til å ha erfaring med og å kjenne igjen noko, til dømes eit ansikt, utan å nødvendigvis kunne skildre det. Ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap kan vere taus. Nordenstam sitt skilje mellom ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap gjer at hans forståing av ferdigheitskunnskap er snevrare enn Aristoteles sin kunnskapsform *techne*. Harald Grimen (2008, s. 78) peiker på at ei utfordring med fortrulegheitskunnskap er at det kan vere vanskeleg å kritisere for dei som sjølv ikkje har den spesifikke kjennskapen. Han skriv vidare at praktisk kunnskap kan innehalde normative element, og at det å kunne gjere noko også inneheld vurderingar av kva som vert oppfatta som bra eller ikkje bra.

Gilbert Ryle (1949, s. 27-32) skil mellom *å vite at* og *å vite korleis*. *Å vite at* er å ha kunnskap om noko, som å vite at veggen er blå. *Å vite korleis* er å vite kva ein skal gjere for å løyse ei oppgåve, for eksempel korleis ein måler ein vegg med blå måling. Ryle skriv vidare at for å vite korleis ein skal gjere noko, er det ikkje nødvendigvis slik at ein må først tenke, så gjere. Effektive praksisar eller handlingar vert til i handling, ikkje i teorien. Når ein tenker og gjer, så gjer ein *ein* ting, ikkje to. Donald Schön (1983, s. 51) refererer til mellom andre Ryle sine tankar og utviklar vidare eit skilje mellom kunnskap i handling, som er den kunnskapen ein brukar i kvardagslege handlingar, og refleksjon i handling. Schön illustrerer refleksjon i handling som det som skjer når jazzmusikarar improviserer gjennom å ta val og gjere justeringar i musikkutøvinga. Denne refleksjonen treng ikkje gå føre seg gjennom ord, det kan like gjerne skje gjennom følelsar, som når musikarane sin følelse av musikken bestemmer kva val dei tar i improvisasjonen. Når vi reflekterer i handling er ikkje tenkinga separert frå handlinga, men dei to elementa er integrert i kvarandre (Schön, 1983, s. 68).

Bengt Molander (1996, s. 131-161) kritiserer Schön for å ikkje skilje tydeleg mellom refleksjon over noko, og det å tenke medan ein gjer. Molander meiner at det ikkje er refleksjon som skjer i handlinga, men heller ein form for oppmerksom handling med moglegheit for forandring. Refleksjon krev ein viss avstand til handlinga, at ein tar eit steg tilbake, og er ikkje dekkande for den tenkinga som skjer i handlinga. Bergström (2014, s. 18-20) tar opp denne kritikken, og meiner at Molander bygger på ei forståing om at refleksjon er noko som skjer i hovudet, ikkje i kroppen, og at refleksjonen er lausrive frå handlinga. Bergström skriv vidare at dette ikkje stemmer med hennar oppleving av refleksjon i handling som utøvande kunstnar. Ho skriv også at Ryle si forståing av at tenking skjer i handling bryt med det tradisjonelle skiljet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Dette skiljet inneheld ein risiko for at det praktiske i kunstutøving vert mindre verdsett enn det teoretiske og intellektuelle, og Bergström argumenterer for at Ryle sine tankar kan vere ein god måte å synleggjere det intellektuelle og mentale arbeidet som inngår i praktisk kunstutøving (Bergström, 2014, s. 15).

3.5.2 Haldingar og læringsevne

Elevar kan ha ulike haldningar til det å lære, og dei kan ha ulike evner til å lære. Dette påverkar kompetansen dei utviklar. Haldningar og læringsevner kan komme til uttrykk gjennom handlingar, men dei er også indre prosessar der eleven si sjølvoppfatning er viktig. Gjennom intervjuar med fiolinpedagogane får eg vite noko om deira tankar om det elevane

viser gjennom handling, men det er ikkje eit fullstendig bilete av elevane sine haldningar og læringsevner. I intervjuet oppfattar pedagogane El Sistema-elevane som motiverte, og dei knyter dette til det fellesskapet elevane opplever. Eg skal derfor nå presentere nokre relevante sider ved motivasjonsteori.

Moderne motivasjonsteoriar ser på samspelet mellom menneske og omgjevnadane. Kvart menneske har moglegheit til å sjølv bestemme sine handlingar, men handlingane er påverka av omgjevnadane. Motivasjon kan vere til stades på ulike nivå og med ulike tidsperspektiv, og prosessane som påverkar motivasjonen er komplekse (Hallam, 2006, s. 143-144). Motivasjon kan vere indre eller ytre. Nybegynnarar treng ofte ytre motivasjon for å øve. Det er eit samspel mellom ytre motivasjon, til dømes å få lov til å spele eit favorittstykk eller å like læraren sin, og indre motivasjon, til dømes å ha eit sterkt ønske om å bli muskar. Gjennom at eleven øver utviklar ho ein identitet som muskar, som igjen gir auka indre motivasjon. Det er også viktig for motivasjonen at eleven inngår i ein sosial kontekst der musikk vert sett på som viktig og verdifullt (Hallam, 2006, s. 146-148).

3.5.3 Heilskapleg og kompetent handling

Sanden og Teurlings (2003, s. 120) sin definisjon av kompetanse seier at kompetanse er den organiserte heilskapen av kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og læringsevner som kjenneteiknar kompetent handling. Kompetanse er derfor noko meir enn summen av dei ulike elementa eg no har vist til tankar kring. Det er også å organisere dette i ein heilskap, og å kunne bruke kompetansen i handling.

Ein måte å forstå dette på er å knyte kompetanse til kroppen, og å forstå kompetansen som noko som sit i kroppen til den som har kompetanse. Det er i kroppsleg handling kompetansen kjem til uttrykk, og det er i kroppsleg handling ein kan organisere kompetansen i ein heilskap. For å forstå kompetanse i musikk synest eg det derfor er interessant å sjå på Wayne Bowman og Kimberly Powell (2007, s. 1087-1106) sine tankar om at musikk er «a form of embodied agency». *Agency*, eller *aktørskap* på norsk, er eit omgrep som handlar om menneske si evne til å handle, og til å velje kva handling ein vil gjere, og *musikalsk aktørskap* kan forståast som det å kunne handle i ein musikalsk samanheng (Karlsen, 2011, s. 111). Bowman og Powell (2007, s. 1087-1106) skriv vidare at å utøve musikk er å ta val og å handle, og dette er nært knytt til kroppen. Det er ikkje mogleg å lytte, spele eller synge utan kropp. Musikk er altså ein form for *kroppsleg aktørskap* fordi musikk er handlingar og val som er knytt til kroppen.

Bowman og Powell argumenterer vidare mot å skilje mellom kropp og tanke. Dei vil derimot finne tilbake til det kroppslege medvitet som både kropp og sinn kjem frå, og meiner at musikk er ein intermodal erfaring som sameiner tanke og kropp. Rytme, melodi og tekstur er både tankekonstruksjonar og kroppslege fenomen. Kroppen er eit felles referansepunkt, og den set grensene for kva me kan oppfatte som musikk. Slik eg oppfattar Bowman og Powell argumenterer dei godt for kvifor det ikkje er mogleg å skilje mellom å vite og å gjere i utøvande musikk, og eg meiner deira tankar er ein måte å forstå det som Sanden og Teurlings (2003, s. 120) kallar organisert heilskap og kompetent handling.

Sidsel Karlsen nyttar omgrepet musikalske aktørskap for å sjå på musikkpedagogikk frå eit elevperspektiv. Ho identifiserer to dimensjonar i musikalsk aktørskap. Den individuelle dimensjonen inkluderer musikk brukt til sjølvregulering, identitetsskaping, som beskyttelse frå støy, for å oppnå spirituelle opplevingar og for å utvikle musikalske ferdigheiter. Den kollektive dimensjonen i musikalsk aktørskap handlar om å strukturere og regulere sosial samhandling, å koordinere kroppsørslar, å utforske og bekrefte kollektive identitetar, utforske verda rundt seg og om å musisere saman (Karlsen, 2011, s. 114-117).

I problemstillinga spør eg korleis fiolinpedagogane forstår samanhengen mellom kompetansen til El Sistema-elevane og undervisningsforma gruppeundervisning. For å kunne forstå denne samanhengen må pedagogane ha ei oppfatninga om, eller gjere ei vurdering av, kompetansen til elevane slik den kjem til syne i elevane sine kompetente handlingar. Vurdering er eit systematisk og strukturert arbeid med å bedømme noko i høve til visse kriterium. Desse kriteria kan vere kjende på førehand, eller dei kan vere innebygd i lærarane si forståing av faget (Hanken & Johansen, 2013, s. 121). Slik eg oppfattar fiolinpedagogane er kriteria dei vurderer etter i stor grad innebygd i deira private forståing av faget. Ofte er kriteria også kroppsleggjorte, til dømes når ein av pedagogane demonstrerer ulike måtar å stryke på.

John Vinge (2014) skriv i si doktoravhandling om vurdering i musikkfaget på ungdomstrinnet at litteratur om vurdering har eit mangfald av ulike omgrep og perspektiv. Han skriv vidare at forstått som eit didaktisk spørsmål kan ein seie at den overordna hensikta med vurdering er å gi informasjon som kan sette verdi på og/eller forbetre undervisninga og læringa. Det å kunne spele eit stykke musikk krev noko anna enn å kunne komponere det. Å lytte til musikk er noko anna enn å kunne diskutere musikk, og begge deler kan gjerast både med og utan

kunnskap om musikk i ein historisk samanheng. Og ikkje minst er musikk knytt til kjensler og identitet. Derfor er musikk eit fag der det har vore mange utfordringar knytt til det å vurdere kunnskap (Vinge, 2014, s. 13-31).

Vinge skriv vidare at analytisk og holistisk vurdering er eit vanleg omgrepsspar i litteratur om vurdering. Ein analytisk tilnærming til vurdering vil vere å bryte ned læringsmål til enkeltståande vurderingskriterium, gjere dei kjende for eleven, vurdere om eleven har nådd kriteria og gi poeng etter ein skala som er bestemt på førehand, og til slutt summere dei til ein poengsum eller karakter (Vinge, 2014, s. 60-62). Eit argument mot denne analytiske måten å vurdere på er at den bryt ned faget i mindre delar, og at det ikkje passar for alle typar fag, særleg ikkje estetiske fag. Fragmenteringa kan gjere at ein ikkje ser kvalitetar ved heilheita (Sadler, 2009, s. 159). I holistisk vurdering er det ikkje skriftlege kriterium presentert i forkant som er utgangspunktet for vurderinga. Læraren vurderer heller eleven i etterkant med utgangspunkt i sin eigen faglege kompetanse og vurderingserfaring (Vinge, 2014, s. 60-62). Slik eg oppfattar fiolinpedagogane har dei eit holistisk blick på elevane sin kompetanse.

3.6 Avslutning

I dette kapittelet har eg presentert det teoretiske grunnlaget for studien gjennom å vise til tankar om musikkssyn, kunnskapsgrunnlaget i musikk og kompetanse. Det empiriske grunnlaget i studien er fem intervju med fiolinpedagogar. I det neste kapittelet, «Metodiske refleksjonar», gjer eg greie for korleis eg har gjennomførte intervju, og eg presenterer dei metodiske vala eg har gjort.

4 Metodiske refleksjonar

4.1 Innleiing

In the first place, I do not think there are final and definite answers to any of the really important questions in human life; there are only useful and useless answers – answers, that is, that lead in the direction of enrichment of experience or of its impoverishment (Small, 1998, s. 17).

Formålet med denne studien er ikkje å finne endelege svar, men å bidra til ei rikare forståing av kunnskapsgrunlaget i instrumentalundervisning gjennom å finne nyttige svar. I boka *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* skriv Kjersti Malterud: «Kunnskap er makt, og den skal deles med andre. Vitenskaplig kunnskap skal være et innskudd i den faglige fellesbanken – ikke bare en privat erfaring som jeg har gjort i min praksis» (Malterud, 2003, s. 21). For at mine forhåpentlegvis nyttige svar skal vere eit verdifullt innskot i ein felles kunnskapsbank må eg kunne vise korleis eg har kome fram til kunnskapen. Kva val har eg har tatt? Kvifor eg har tatt dei? Kva har eg valt vekk? Korleis har vala mine påverka resultata av studien?

I dette kapittelet vil eg gi lesaren innblikk i dei metodiske vala eg har tatt. Eg startar med å presentere nokre viktige trekk i kvalitativ metode og hermeneutisk tenking, før eg skildrar korleis eg planla og gjennomførte dei kvalitative forskingsintervjua. Deretter fortel eg korleis eg brukte ei meiningsfokuserert og induktiv tilnærming for å analysere intervjua, og korleis eg har nytta omgrepet *binære omdreiingspunkt* (Angelo, 2012) for å konseptualisere dei tilsynelatande motsetningspara som kom til syne i analysa. Ein systematisk og kritisk refleksjon er viktig i god forskning, og eg avsluttar kapittelet med å diskutere studiens relevans, validitet og refleksivitet, og eg viser til dei forskningsetiske vurderingane eg har gjort.

4.2 Kvalitativ metode og hermeneutisk perspektiv

Tema for denne studien er instrumentalundervisning, og eg undersøker korleis fem fiolinpedagogar forstår samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning. Kvalitative metodar eignar seg for utvikling av kunnskap om kvalitetar, eigenskapar og særtrekk ved ulike fenomen (Malterud, 2003, s. 83), og er derfor eit godt val for min studie. I kvalitative metodar er forskaren ein aktiv medskapar i prosessen med å utvikle kunnskapen, og metodane bygger på teoriar om

menneskeleg erfaring og fortolking, også kalla hermeneutikk (Malterud, 2003, s. 31-42). Hans-Georg Gadamer (2010, s. 302-322) meiner at all forståing bygger på ei tidlegare forståing. I boka *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* har omsettar Lars Holm Larsen brukt omgrepet *fordommar* om dette. Også omgrepet *førforståing* vert brukt på norsk (Fuglseth, 2006, s. 256-272), og det er dette omgrepet eg har vald å bruke. Gadamer meiner vidare at det ikkje er eit mål å kvitte seg med førforståingar, men at vi må korrigere dei i møte med det vi skal forstå. Det er ikkje mogleg å få oversikt over den heilskapen som all førforståinga vi har består av, men det er mogleg å oppfatte enkeltdelar og å sjå kritisk på dei (Gadamer, 2010, s. 302-322).

I prosessen med å skrive denne masteroppgåva har mi førforståing vore viktig, og den har endra seg undervegs. Eg byrja å intervju informantane i november/desember 2015, og den ferdige masteroppgåva vert levert i desember 2017. På desse to åra har eg lært mykje, og eg har gått mange rundar med meg sjølv om mi forståinga av intervjumaterialet. Tidleg i analyseprosessen fekk eg auge på eit sentralt omgrepsspar i informantane si forståing av kva kompetanse i fiolinspel er. Eg brukte først orda musikk og teknikk om det i notatane mine, men eg syntes ikkje det var riktige omgrep. Eg skreiv ein artikkel basert på studien hausten 2016 (Fjeldstad, 2017). På det stadiet i analyseprosessen meinte eg det var nyttig å konseptualisere viktige tema i intervjuet som tre binære omdreiingspunkt: Musikk/teknikk, individuell undervisning/gruppeundervisning og musikk som aktivitet/musikk som objekt. Eg sette dette i samanheng med pedagogane si forståing av elevane sin kompetanse, som eg tolka som delt i ein individuell kompetanse og ein kollektiv kompetanse. I denne ferdige oppgåva har kome eit steg lengre i prosessen, og eg forstår nå kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon. Om eg får høve til å arbeide vidare med denne problemstillinga vil eg tru at forståinga mi utviklar seg vidare, men på det stadiet eg er nå meiner eg at dette er ein nyttig måte å forstå kunnskapsgrunnlaget på. Eg kjem nærmare inn på kva eg meiner med eit binært omdreiingspunkt i «4.5 Binære omdreiingspunkt» og i det sjette kapittel i denne oppgåva.

Hermeneutisk tenking har også påverka mine tankar om mi dobbelrolle som både fiolinpedagog og forskar, og korleis vekslinga mellom rollene kan bidra til ei rikare forståing. Som fiolinpedagog med erfaring frå undervisning i både El Sistema og i kulturskolen har eg mykje førforståing av feltet eg undersøker. Eg har meiningar om kva fiolinelevar bør lære og korleis dei best kan gjere det. Desse tankane er utvikla gjennom praksis. Som forskar skal eg

også ha eit teoretisk blikk. Eg har opplevd det som veldig verdifullt at eg har hatt moglegheit til å veksle mellom det praktiske og det teoretiske perspektivet, både i arbeidet med oppgåva og når eg underviser fiolinelevar. Samtidig er det ikkje eg som er informant i denne undersøkinga. Eg har forsøkt å halde fast i at det er intervjuet med fiolinpedagogane som er mitt empiriske grunnlag, og at eg må analysere dei på ein open og utforskande måte. Temaet vi snakka om er noko som engasjerer meg, og eg måtte arbeide kontinuerleg med å halde meg i rolla som intervjuar, og ikkje bli ein engasjert kollega med eigne synspunkt. Eg lukkast i stor grad med dette.

Gadamer (henta frå Krogh, 2014, s. 47-61) brukar omgrepet horisont om heilskapen i førforståingane våre. Denne forståingshorisonten kan endre seg, den bevegar seg saman med oss og er alltid i utvikling. Eg deler mykje av forståingshorisonten til mine informantar, og det påverka korleis vi snakka saman under intervjuet. Gjennom mi erfaring kunne eg stille andre spørsmål enn om eg var ein forskar som ikkje har erfaring med fiolinundervisning, og eg trur at eg fekk tilgang til fleire detaljer og nyansar på grunn av dette. Khalid El Gaidi (2007, s. 25) skriv at ein som er utanfor feltet som vert undersøkt ofte kan gå glipp av viktige element i samtalen, og skriv vidare: «Det gæller lika mycket att kunna greppa helheten som att inte tappa bort den betydelsebärande detaljen, en för utomstående praktiskt taget omöjlig uppgift» (El Gaidi, 2007, s. 25). Eg veit ikkje om eg fekk med meg alle detaljar og heile heilskapen, men eg trur eg fekk betre tilgang til pedagogane sine oppfatningar enn om eg ikkje hadde vore fiolinpedagog sjølv. Eg opplevde at vår felles bakgrunn og erfaring gjorde at vi kunne snakke effektivt og gå rett i djupna på temaet utan å først avklare og utforske fagfeltet. Dette trur eg er grunnen til at intervjuet eg gjorde er relativt korte.

Eit eksempel på dette er at kroppsspråk og gestar var ein viktig del av intervjuet. Temaet for intervjuet, kva fiolinelevar skal lære og kva dei kan, er kroppsleg og erfaringsbasert. Eg opplevde det som utfordrande å få informantane til å sette ord på tankane sine. Dei nytta seg ofte av kroppsspråk eller generelle vurderingar som ”ganske god” heller enn å sette ord på akkurat kva eleven gjer eller kvifor dei vurderer det som ganske bra. Derfor vart mykje av rolla mi som intervjuar å be informantane om å konkretisere utsegna sine og be dei skildre gestar og bevegelsar med ord.

4.3 Kvalitative forskingsintervju med fiolinpedagogar

Eg valde å bruke fiolinpedagogar som mine informantar. Eg hadde først planlagt å gjennomføre intervjuet som fokusgruppeintervju, men av praktiske omsyn endra eg dette til individuelle intervju. Eg kunne valt å intervjuer El Sistema-elevane sjølv, men eg trur eg da ville fått mindre relevante svar på det eg lurte på. Ein føresetnad for å kunne kjenne igjen og sette ord på kompetanse er å kunne sette den i ein større samanheng. Elevane veit nok at deira kunnskap på fiolin er ein avgrensa del av ein større heilskap, men dei veit ikkje kva denne heilskapen inneheld. Fiolinpedagogar har eit overblikk over heile fagområdet, og dei kan kjenne igjen både den kompetansen elevane har, og den dei ikkje har. Sidan pedagogane eg har intervjuet har brei undervisningserfaring har dei dessutan moglegheit til å reflektere over eventuelle forskjellar i kompetansen El Sistema-elevane har samanlikna med elevar som får undervisning i kulturskulen, noko som elevane sjølv ikkje kunne gjort.

Eg valde å rette merksemda mot den kompetansen elevane har på eit gitt tidspunkt, og ikkje på korleis den utviklar seg over tid. Som fiolinpedagog har eg erfaring med at elevar lærer i rykk og napp, og at det er store forskjellar i føresetnadane deira og korleis dei responderer på undervisninga. Mi vurdering er at om eg skulle undersøkt utviklinga av kompetansen over tid burde eg hatt eit mykje større utval elevar for å få svar som var interessante. Dette var ikkje mogleg innafor dei praktiske rammene til denne undersøkinga. Eit anna alternativ hadde vore å gå i djupna på ein eller to elevar sin kompetanse og korleis den utviklar seg over tid. Det hadde vore eit interessant prosjekt, men da hadde eg mista moglegheita til å diskutere den kompetansen elevane viser i samspel med andre elevar og pedagogar.

4.3.1 Utval av informantar

Det er mange måtar å velje informantar til ei undersøking på. Eg har vald det som Bent Flyvbjerg (1991, s. 150) kallar eit informasjonsbasert utval, og har vald informantar som eg hadde grunn til å tru ville gi meg særleg interessant informasjon. Eg rekrutterte informantar gjennom mitt faglege nettverk av fiolinpedagogar. Eg inviterte først opent til å delta i studien gjennom ei facebookgruppe for strykepedagogar og på eit kurs arrangert av European String Teacher Association – Norge. Gjennom dei opne invitasjonane fekk eg berre eitt svar. Det var frå informanten som eg har kalla Eva. Eg tok deretter direkte kontakt med pedagogar som eg meinte ville vere særleg interessante å intervjuer. På den måten fekk eg kontakt med informantane som eg har vald å kalle Karianne og Sigrid. Da eg hadde gjennomført dei tre

første intervjuet og begynte på analyseprosessen, såg eg at dei tre informantane i stor grad var einige seg i mellom. Eg bestemte meg derfor for å kontakte informantane som eg har kalla Tor og Hilde. Dei har begge to undervisningserfaring som skil seg frå dei tre første informantane, og eg antok at eg derfor ville få andre perspektiv. To av pedagogane som eg spurde om å delta i studien takka nei til å delta med grunngjevinga at dei ikkje hadde høve til å møte meg for eit intervju.

Fordi eg ville spørje om forskjellar og likskapar i kompetansen til El Sistema-elevane og kulturskuleelevar flest valde eg å rekruttere pedagogar som eg oppfattar som ganske vanlege, som ikkje er elite-pedagogar eller mindre gode pedagogar, eller pedagogar som arbeider under andre forhold enn dei fleste fiolinpedagogar. Eg valde også å ikkje spørje pedagogar som hovudsakleg har sin bakgrunn frå folkemusikk og rytmisk musikk fordi dei høyrer til ein annan opplæringstradisjon enn den El Sistema-elevane har møtt. Dette er vurderingar som eg kunne gjere fordi eg sjølv er fiolinpedagog i det aktuelle geografiske området og derfor kjenner til mange av kollegaene mine.

Eg synest at eg har fått ei god fordeling av informantane når det gjeld alder, utdanning og yrkeserfaring. Alle fem har bakgrunn frå Norges Musikkhøgskole, men dei har ikkje studert samtidig, og dei fleste har også utdanning frå andre institusjonar. Til saman har dei over 100 års erfaring frå fiolinundervisning i kulturskolen, strykeorkester og vidaregåande skole, i tillegg til utøvande og administrativ erfaring. Ein av informantane, som eg har gitt namnet Hilde, er også El Sistema-pedagog, og ho underviser dei elevane som eg har filma.

Informanten som har fått Eva har tidlegare undervist i El Sistema. Ein av informantane er mann, og fire er kvinner. Eg kjenner ikkje til statistikk over fordelinga av kjønn i yrket mitt, men eg har inntrykk er at kvinner utgjer eit stort fleirtal av fiolinlærarar i kulturskolen. Kvinner utgjer også fleirtalet av informantane mine utan at eg trur det har påverka dei resultata eg har kome fram til.

4.3.2 Film som utgangspunkt for intervjuet

For å ha eit konkret utgangspunkt for intervjuet valde eg å filme El Sistema-elevar. Eg valde ein skole som har hatt El Sistema-undervisning i fleire år. Eg har sjølv arbeidd som El Sistema-pedagog tidlegare, og det var derfor lett for meg å få innpass ved den aktuelle skolen. Eg tok kontakt med pedagogane og leiinga ved skolen, som var positive til å delta i studien, og eg observerte ein dags undervisning. På bakgrunn av observasjonane mine og samtalar

med pedagogane valde eg å filme ein klasse på tredje trinn. Dei hadde på det tidspunktet spelt fiolin i nesten to år. Eg valde denne klassen fordi eg oppfatta den som ein klasse som hadde kome omtrent så langt som andre El Sistema-elevar eg har sett etter to år, og fordi pedagogane ved skulen også såg på klassen som ein vanleg klasse som ikkje merka seg ut på noko vis.

Før eg filma den utvalde klassen sendte eg ut eit samtykkeskjema. På grunn av sjukdom hjå personalet ved skolen fekk elevane dette to dagar før eg kom. Derfor var det berre fem elevar som hadde levert ferdig utfylt skjema da eg skulle filme. Eg valde likevel å gjennomføre filminga fordi eg vurderte dei fem som representative for nivået til heile klassen. Eg rådførte meg med El Sistema-pedagogane, som kjenner klassen og elevane godt, og dei var einige i at dei fem gav eit representativt bilete av klassen som heilskap.

For pedagogane fungerte filmen som eit eksempel på elevar som har fått gruppeundervisning. Den gav pedagogane og meg eit felles referansepunkt, og gjorde det lettare å ha ei felles forståing av kva vi snakka om. For Hilde, som er pedagogen som underviser elevane på filmen, fungerte filmen også som *stimulated recall*. Stimulated recall er ein metode der deltakarane vert minna på situasjonen som er tema for intervjuet, til dømes gjennom eit film- eller lydopptak, og gjennom denne påminninga får forskaren innblikk i refleksjonar og tankar som deltakaren kanskje elles ville gløymt (Gass & Mackey, 2000, s. 13). Dette påverka intervjuet med Hilde på den måten at ho, i tillegg til å reflektere rundt elevane og deira kompetanse, også reflekterte rundt si eiga rolle.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Eg valde å gjennomføre semistrukturerte intervju. Denne typen intervju er særleg egna til å la informanten utvikle ideane sine og til å gi fyldige svar (Denscombe, 2009, s. 234-235). Eg laga ein enkel intervjuguide med tre opne spørsmål i ei bestemt rekkefølge. Eg gjennomførte også eit pilotintervju med ein kulturskolepedagog på eit anna instrument enn fiolin. I pilotintervjuet gjorde eg meg nyttige erfaringar om korleis det var lurt å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål. I løpet av det første intervjuet med ein informant fann eg ut at det var interessant å legge til eit fjerde spørsmål, og eg inkluderte det i intervjuguiden. Den fullstendige intervjuguiden ligg ved oppgåva som Vedlegg 3. Informantane fekk tilsendt spørsmåla på e-post før intervjuet slik at dei hadde moglegheit til å førebu seg.

Etter å ha informert om at eg tok opp intervjuet og om den vidare forskingsprosessen, opna eg intervjuet med å spørje informantane om deira yrkesbakgrunn og erfaring. Dette gjorde eg for å vite noko om kva erfaring dei bygger sine refleksjonar på, og for å eventuelt kunne sjå mønster i at ulik yrkesbakgrunn gir ulike tankar om elevane sin kompetanse. Deretter spurde eg om kva dei meinte det er viktig at elevane deira lærer dei fyrste par-tre åra dei får fiolinundervisning. Eg stilte oppfølgingsspørsmål og bad informantane utdjupe dei ulike temaa. Eg valde å ikkje gi informantane ei liste over moglege læringsmål, fordi eg ville vite kva informantane sjølv valde å trekke fram.

Deretter viste eg informantane eit filmopptak av El Sistema-elevar som spelar. På opptaket er det fem elevar. Dei er ein del av ei gruppe på om lag femten elevar. Dei ti andre elevane er ikkje synlege i biletet, men vi høyrer dei. Elevane står i ein halvsirkel og held fiolinane og bogane sine. Dei har ikkje stolar eller notestativ. Fiolinpedagogen går inn og ut av biletet, og av og til ser vi bogehanda til cellopedagogen som også er til stades og spelar ei basstemme til melodien som fiolinpedagogen og elevane spelar. Fiolinpedagogen spelar eit kort forspel og spør kva variasjon av songen *Everts lille ape* dei nå skal spele. Elevane har lært mange ulike variasjonar, på alle strengane, i dur og moll, og med ulike fingermønster og rytmar, og kvar variasjon har sitt eige forspel. Dei rekker opp handa for å svare før pedagogen spelar forspelet igjen, og elevane vert med på melodien med riktig variasjon. Denne sekvensen varer lenge, men pedagogane som vart intervjuet såg berre dei to fyrste variasjonane som varer i om lag to minutt. Deretter bad eg dei fortelje meg kva elevane kan. Informantane fekk sjå filmen så mange gonger dei ville, og veksle mellom å fokusere på individuelle elevar og gruppa som heilskap. Da eg byrja med det første intervjuet hadde eg ikkje tenkt å spørje pedagogane om kva dei tenkte om samanhengen mellom gruppeundervisning og elevane sin kompetanse. Under det første intervjuet fann eg det naturleg å spørje om det likevel, og eg heldt fram med å ha det som eit fjerde spørsmål i dei andre intervjuet også.

Eg gjorde dei tre første intervjuet i november/desember 2015, dei to neste i april/mai 2016. Eg let informantane velje tid og stad for at det skulle vere lett for dei å seie ja til å delta i undersøkinga. Den eine informanten valde å møte meg på Norges musikkhøgskole fordi ho hadde eit ærend der. Intervjuet vart avtalt på kort varsel, og eg hadde ikkje moglegheit til å reservere rom. Intervjuet blei derfor gjennomført på biblioteket, men fordi det var tidleg på morgonen var det roleg nok der til at me ikkje vart forstyrra. Dei fire andre valde å møte meg heime eller på arbeidsplassen sin. Eg oppfatta alle stadane som stader der informantane følte

dei kunne snakke fritt og trygt. Eg tok lydopptak av intervjuet etter samtykke frå informantane, og kvar intervju varte i 30 til 40 minutt.

Intervjuet kan forståast som det Svend Kvale og Steinar Brinkmann (2015, s. 175-176) kallar intervju med elitepersonar. Fiolinpedagogar er ekspertar på sitt felt, og dei er vane med å snakke om arbeidet sitt. Informantane mine har lang utdanning som fiolinistar og pedagogar, og dei har ein spesialisert kunnskap og erfaring. Dei har alle lengre utdanningar og høgare kunstnarisk nivå enn meg sjølv, og dei har på den måten høgare status. Eg, på mi side, har ei dobbeltrolle som både kollega og forskar. Kvale og Brinkmann (2015, s. 175-176) peiker på at det i intervjusituasjonen er eit maktforhold der intervjuaren har mest makt, men at dette kan bli jamnast ut av eliteintervjupersonane si maktstilling. Eg opplevde at dette skjedde i intervjuet eg gjennomførte.

Sjølv om eg i hovudsak meiner at det er positivt for mine intervju at eg sjølv er fiolinpedagog, var det også utfordrande for meg å legge merke til når informanten og eg landa på ein felles konklusjon utan bruk av ord. Det verbale er heilt nødvendig når mine innsamla data er intervju som eg har transkribert. Derfor var det viktig at informantane i størst mogleg grad brukte ord, og ikkje kroppsspråk, for å formidle det dei meinte. Det er mogleg at mi oppleving av ei felles forståinga ikkje var reell, og at eg burde ha stilt endå fleire oppfølgingsspørsmål.

4.4 Analysering av intervjuet

I tråd med hermeneutisk tenking om veksling mellom heilskap og delar, og mellom førforståing og ny forståing, arbeidde eg parallelt med å intervjuet informantane, transkribere intervjuet og analysere data. Eg presenterer likevel transkripsjon og analyse som separate avsnitt for lesaren si skuld. I praksis har prosessen vore meir sirkulær enn lineær.

4.4.1 Transkripsjon

For å gjere dei munnlege intervjuet tilgjengeleg for analyse har eg omforma dei til skriftleg tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) skriv at transkripsjon er ein tolkningsprosess der forskjellane mellom talespråk og den skrivne teksten kan skape ei rekke problem. Dei skriv vidare at: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Eg hadde dette med meg gjennom heile analyseprosessen, og eg reflekterte over kva informasjon som gjekk tapt når eg ikkje

hadde med informantane sitt kroppsspråk. Eg var også medviten at det kunne vere ein utfordrande balansegang å skrive ned det informantane faktiske hadde sagt, og ikkje det eg oppfatta at dei hadde sagt.

Eg valde å først foreta ein ordrett transkripsjon der eg inkluderte alle småord og gjentakingar. Eg skreiv også inn pausar og latter. Dette gjorde eg for å få med noko av konteksten rundt orda, og for å prøve å unngå mistydingar og feiltolkingar. Eg la også til nokre korte skildringar av kroppsspråk og handbevegelsar. Transkripsjonen er starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206), og gjennom å transkribere byrja eg å få oversikt over dei ulike temaa i intervjuet. Denne fyrste transkripsjonen eigna seg ikkje for ein grundigare analyse fordi den var fragmentert og vanskeleg å lese. Derfor valde eg å omskrive intervjuet til ein samanhengande tekst. Eg kutta ut småord, gjentakingar og notatar som pause og latter, og eg skreiv om informantane sine utsegn til fullstendige setninga. Eg beheldt skildringar av kroppsspråk og armbevegelsar der det tydeleg var ein del av utsegna til informantane. Eit eksempel på dette er at ein av informantane sa at ein elev heldt armen «sånn», og så viste med sin eigen arm. I dette leddet av prosessen anonymiserte eg informantane i teksten. Denne transkripsjonen sendte eg så til informantane for gjennomlesing. Eit par av informantane hadde mindre kommentarar som ikkje påverka meiningsinnhaldet i transkripsjonen.

4.4.2 Meiningsfokuserert og induktiv analyse

«Induksjon er prosessen der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). I min studie har eg eit utval informantar, og eg gjekk inn i analysearbeidet med eit mål om å finne strukturar i pedagogane sine tankar som igjen kan danne grunnlag for vidare diskusjonar kring kva kompetanse El Sistema-elevane har, og korleis organiseringa av undervisninga påverkar denne kompetansen. Eg las og koda intervjuetranskripsjonane i fleire rundar, og måtte stadig endre, legge til eller ta vekk kategoriar. Eg utvikla hovudkategoriar og underkategoriar, og sette kodane saman i ulike grupper for å sjå på dei i forskjellige samanhengar.

Meiningsfortetting er å korte ned intervjuet personane sine utsegn slik at meininga kan formulerast med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Eg nytta meg av denne teknikken parallelt med at eg koda utsegnene. Til dømes omformulerte eg alle utsegner om kva fiolinpedagogane meinte deira elevar skulle lære til «Mine elevar lærer ...». Dette var til hjelp

for å få oversikt over materialet, og for å reflektere over kva eg oppfatta var innhaldet i det informantane sa.

Det å transkribere, kode og å formulere om til meiningsfortetta utsegn gjorde at eg vart godt kjent med materialet mitt. Transkripsjonane av dei fem intervjuane er på omlag 20 000 ord, eller 30 sider, og eg fekk etter kvart god oversikt over kva den enkelte hadde sagt. I arbeidet med å skrive resultatkapittelet frigjorde eg meg i stor grad frå det koda materialet, og eg brukte mest transkripsjonane. Deretter kryssjekka resultat kapittelet med kodinga for å i størst mogleg grad å sikre at eg hadde fått med det eg vurderte som relevant. Informantane fekk deretter lese kapittelet. Ingen av dei ønska at eg endra framstillinga av dei og deira utsegn.

4.4.3 Binære omdreiingspunkt

I arbeidet med å analysere intervjumaterialet fann eg fleire tilsynelatande motstridande omgrepsspar. For å forstå dei har eg henta omgrepet *binære omdreiingspunkt* frå Elin Angelo si forskning på instrumentalpedagogiske praksisar. Angelo fann i si undersøking av ein jazzpedagog si profesjonsforståing (Angelo, 2013) tre omdreiingspunkt: Tradisjon/frigjering, musikk som høyrbar/uhøyrbar og pedagog/utøvar. Desse omdreiingspunkta såg først ut til å vere motsetningar som ekskluderer kvarandre, men ved nærmare undersøking fann Angelo at jazzpedagogen også hadde ei forståing av at dei var likeverdige og gjensidig avhengig av kvarandre. Angelo brukar omgrepet binære omdreiingspunkt for å konseptualisere slike omgrepsspar som er både motsetningar og to sider av same sak. Angelo skriv at ho brukar ordet omdreiingspunkt, og ikkje til dømes tema, for å understreke det bevegelege og dynamiske perspektivet, og for å vise at dei omdreiingspunkta som ho identifiserer ikkje berre er noko forskingsdeltakarane si forståing kretsar rundt, men også noko som sjølv er i bevegelse (Angelo, 2012, s. 107-108).

Vidare knyter Angelo omgrepet til tenking omkring det at motsetningar kan vere gjensidig avhengig av kvarandre i ein undervisningssamanheng, og ho trekker linjer til Jaques Derrida sine tankar. I følgje Derrida (henta frå Dyndahl & Ellefsen, 2009, s. 17) er det ein tradisjon i vestleg tenking å forstå verkelegheia i dualistiske og motstridande par. Slike par vert oppfatta som gyldige og logiske måtar å oppfatte verda på, og ofte vert den eine i paret oppfatta som viktigare og meir verdifull. Dekonstruktivistisk tenking opnar for at det er mogleg å forstå slike par som hierarkiske og kulturelle konstruksjonar, og ikkje som uttrykk for strukturar som faktisk eksisterer. Derrida (henta frå Dyndahl & Ellefsen, 2009, s. 17) foreslår å erstatte

dualismen i enten/eller-tenkinga med ei forståing av arbitrære eller vilkårlege relasjonar mellom delar i eit sosiokulturelt system.

Eg finn denne måten å tenke på relevant for å forstå fiolinpedagogane sine tankar om kva som er kunnskapsgrunnlaget i faget dei underviser i, og i diskusjonskapittelet argumenterer eg for at kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning kan forståast som eit binært omdreiingspunkt med ein individuell og ein kollektiv dimensjon.

4.5 Systematisk og kritisk refleksjon

Det er brei einigheit om at vitskapleg kunnskap må vere eit resultat av systematisk og kritisk refleksjon, og ikkje av tilfeldige inntrykk eller sirkelargumentasjon. For at studien min skal resultere i vitskapleg kunnskap er det tre krav som må oppfyllest. Resultata mine må vere relevante, eg som forskar må diskutere graden av validitet på ein truverdig måte, og eg må ha ein kritisk og reflekterande haldning til mi eiga forskning (Malterud, 2003, s. 19-29). Desse tre faktorane, relevans, validitet og refleksivitet, har vore styrande for heile forskingsprosessen, og eg vil her presentere nokre sentrale problemstillingar. Eg presenterer også dei forskingsetiske vurderingane eg har gjort.

4.5.1 Relevans

Som forskar skal eg ikkje berre utvikle kunnskap. Eg skal også stille spørsmål ved kunnskapen sin relevans. Det er ikkje berre ny kunnskap som kan vere relevant, det kan også vere nye måtar å få same kunnskap på, eller ein ny problemstilling knytt til eit velkjent kunnskapsfelt. For å kunne ta stilling til kva som er relevant må eg vere godt orientert i tidlegare forskning på feltet (Malterud, 2003, s. 22-24). Som eg viste i litteraturgjennomgangen er det forska lite på læringsutbyttet og kompetansen til fiolinelevar og elevar i El Sistema. Det meste av forskinga har sett på dei sosiale sidene ved undervisninga og på korleis læraren underviser. Eg meiner derfor at mitt forskingsprosjekt tilfører ny og relevant kunnskap om kva elevar som får instrumentalopplæring i grupper lærer og kva kompetanse dei utviklar gjennom min presentasjon av pedagogane sine tankar i kapittel 4. I kapittel 3, «Teoretiske perspektiv på kompetanse i instrumentalundervisning» presenterte eg Nielsen (2008) sin modell for kunnskapsgrunnlaget i musikk. I kapittel 6, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning», foreslår eg å også forstå kunnskapsgrunnlaget i det utøvande musikkfaget som eit binært omdreiingspunkt. Eg meiner

at studien min er relevant gjennom at den tilfører kunnskap om fiolinpedagogar si forståing av samanhengen mellom elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning, og gjennom at den bidrar til grunnlagstenkinga i musikkpedagogikk.

4.5.2 Validitet

Validitet handlar om i kva grad studien har samla inn datamateriale som kan seie noko om problemstillinga, og om dei svara forskaren kjem fram til har overføringsverdi (Denscombe, 2009, s. 380; Malterud, 2003, s. 24). Intern validitet handlar om på kva måte og i kva grad det innsamla datamaterialet gir svar på spørsmåla forskaren har stilt, altså validiteten internt i forskingsprosjektet. Mi problemstilling er *Korleis forstår fem fiolinpedagogar samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning?* Eg meiner at det å intervjuje pedagogar som ser eit filmopptak av elevane har gitt meg gode data for å svare på dette. Det er mogleg at eg hadde fått endå meir nyanserte svar om pedagogane hadde sett meir av filmopptaket av elevane eller om dei hadde sett fleire elevar, men eg trur ikkje det hadde påverka resultatata av studien i stor grad. Både eg og pedagogane til elevane som vart filma vurderte elevane som representative for gruppa som heilskap, og eg valde ut ein sekvens av opptaket som viser mykje av det dei kan.

Det at eg sjølv er fiolinpedagog gir meg innsikt i prosessen som skjer når ein fiolinpedagog vurderer kompetansen til ein elev. Mi erfaring er at eg som pedagog raskt oppfattar det tekniske grunnlaget til ein nybyrjarelev. Dette meiner eg at eg fekk bekrefta ved at mine informantar allereie den fyrste gongen dei såg filmen gav detaljerte skildringar av elevane sin kompetanse. Nokre av informantane uttrykte at det var vanskeleg å sjå alle detaljane på avstand. Det kunne ha vore lettare for dei å sjå desse om dei hadde vore tilstades i undervisningssituasjonen. Eg trur samtidig at eg hadde fått mindre ærlege og direkte svar om informantane og elevane hadde vore i same rom. Pedagogane kunne nok ha sett fleire detaljar hjå elevane, men dei ville samtidig ha snakka mindre fritt og tilpassa både språk og innhald til eleven. Eg opplevde det som ein fordel at informantane kunne snakke opent om både positive og det negative sider ved elevane sin kompetanse.

Ekstern validitet handlar om svara eg finn har overføringsverdi. I kva andre situasjonar kan ein forvente å få eit liknande resultat (Malterud, 2003, s. 24-26)? Utvalet i oppgåva mi er lite. Fem fiolinpedagogar har sett på like mange fiolinelevar. Undervisninga som elevane har fått har vore gjennom El Sistema i Noreg, eit prosjekt som er ungt og med få deltakande skolar. I

tillegg har dei skolane som er med i prosjektet ulike måtar å gjennomføre undervisninga på. Både på grunn av dei få informantane og fordi eg har sett på elevar som er i ein unik situasjon, vil eg seie at funna mine ikkje direkte overførbare til andre kontekstar. Dei kan likevel bidra til utviklinga av det musikkpedagogiske feltet gjennom å vere utgangspunkt for diskusjonar, og ved at funna er grunnlaget for mi vidareutvikling av forståinga av kunnskapsgrunnlaget i musikk.

4.5.3 Kritisk og reflekterande haldning

Ein god forskar må vise vilje og evne til å sette spørsmålsteikn ved korleis forskaren har gjennomført eit prosjekt og ved dei svara undersøkinga har kome fram til. Det må også vere rom for tvil, ettertanke og uventa konklusjonar. Forskaren må ha ei kritisk og reflekterande haldning (Malterud, 2003, s. 26-28). Eg har forsøkt å ha ei slik haldning gjennom heile prosjektet. Denne oppgåva har blitt til ved sida av full jobb som fiolinpedagog. Eg har skrivne intenst i periodar, for å så legge oppgåva vekk og vende tilbake til kvardagslivet. Denne vekslinga har gjort at eg har fått mange moglegheiter til å la problemstillingar og utfordringar modnast, og eg har sett på oppgåva med eit kritisk og reflekterande blick kvar gong eg har tatt den opp igjen.

Det kritiske og reflekterande blikket har fleire gonger endra studien undervegs. Eg eksemperer at eg oppsøkte fleire informantar og endra på utvalskriteria da eg såg at intervjuar med dei tre fyrste pedagogane i stor grad hadde det same perspektivet på kompetanse og gruppeundervisning, og gav meg eit materiale med få konflikhtar og motsetningar. Eit anna eksempel er at eg la til eit spørsmål i intervjuguiden etter å ha erfart at det var eit nyttig spørsmål da eg gjennomførte det fyrste intervjuet.

4.5.4 Forskingsetiske vurderingar

Studien min er godkjent at Personvernforbundet for forskning (NSD), sjå Vedlegg 4. Informantane er anonymiserte ved at eg har endra på, eller vore lite spesifikk i omtalen av, kjønn, alder, utdanning og anna informasjon som kan identifisere dei både i transkripsjonane og i sjølve oppgåva. Anonymiseringa er godkjend av informantane. Eg tok filmopptak som eg brukte som utgangspunkt for eitt av spørsmåla i intervjuar. Elevane som er filma har levert samtykkeskjema, og informantane fekk ikkje informasjon om kva skole elevane går på. Unntaket er den eine informanten som også er pedagogen til elevane som er blitt filma. Ho

veit sjølvsagt kven elevane er. Dette kunne vore potensielt problematisk. Pedagogen var svært respektfull i omtalen av sine eigne elevar, og eg vurdert det som forsvarleg sett frå ein etisk synsvinkel.

4.6 Avslutning

Eg opna kapittelet med eit sitat av Small (1998) der han skriv at det ikkje finst absolutte svar på dei store spørsmåla i livet, det finst berre nyttige og unyttige svar. Spørsmålet om samanhengen mellom El Sistema-elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning er kanskje ikkje eit av dei store spørsmåla som Small tenkte på, men det er eit stort spørsmål i denne oppgåva. I dette kapittelet har eg, gjennom å gjere greie for forskingsprosessen og vala eg har gjort i innsamling av empiri, argumentert for at svara eg skal presentere i kapittel 5, «Fem fiolinpedagogar om kompetanse og gruppeundervisning» og kapittel 6, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning», er nyttige svar.

5 Fem fiolinpedagogar om kompetanse og gruppeundervisning

5.1 Innleiing

I dei føregåande kapitla har eg presentert bakgrunnen for val av tema og problemstilling, og eg har vist til forskning og teoretiske perspektiv. Eg har også gjort greie for korleis eg har gjennomført denne studien. Dette kapitlet handlar om kva fiolinpedagogane sa da eg intervjuar dei. Eg har valt å først skildre kvar og ein av dei fem fiolinpedagogane, slik at lesaren lettare kan skilje mellom dei i den tematiske presentasjonen av innhaldet i intervjuar. Eg har gitt alle pedagogane fiktive namn, nokre av dei har fått nytt kjønn, og eg har utelatt detaljar som kan identifisere dei. Deretter presenterer eg innhaldet i intervjuar. Presentasjonen er strukturert kring dei tre delproblemstillingane i denne oppgåva: Kva skal fiolinelevar lære dei to-tre fyrste åra dei får undervisning? Kva kan El Sistema-elevane? Er det ein samanheng mellom kompetansen til elevane og undervisningsforma gruppeundervisning?

5.2 Presentasjon av dei fem fiolinpedagogane

5.2.1 Hilde

Hilde underviser El Sistema-elevane som eg har filma. Dette, saman med at ho har ei brei og variert undervisningserfaring, gjer at Hilde har mange meiningar om fiolinundervisning generelt og El Sistema spesielt. Hilde bestemte seg for å bli fiolinist allereie som barn. Ho fekk ansvar for samspelsgrupper medan ho framleis var elev på musikkskolen, og underviste fiolinelevar i studietida. Ho har derfor over tretti års undervisningserfaring sjølv om ho berre er i femti-åra. Hilde tok utdanninga si ved fleire musikkonservatorium i europeiske storbyar, og har både utøvande og pedagogisk utdanning på høgt nivå. I tillegg til å undervise i El Sistema er Hilde fiolinpedagog i ein kulturskole. Ho er også ein aktiv utøvande musikar innafor fleire musikkjangrar. Hilde har alltid har fiolinen i handa når ho underviser, og brukar den til å akkompagnere elevane.

Det som gjer Hilde mest ulik dei andre informantane er at ho har mykje erfaring med å undervise elevar i store grupper. Ho seier sjølv: «Det er ikkje så vanleg for strykarar, trur eg, å ha undervisning i store grupper. Og nå snakkar eg ikkje om å spele i orkester, det er vanleg. Men undervisning i store grupper som ikkje er basert på Suzuki-metoden, det er ikkje vanleg. (...) Det er viktig at eg har vore aktiv som lærar i begge undervisningsformene. For sjølv om eg brukar mange av dei same elementa i individuell undervisning som i gruppeundervisning er det likevel ein forskjell.»

Gjennom intervjuet får eg eit inntrykk av Hilde som ein målbevisst og streng lærar, samtidig som ho legg stor vekt på at elevane skal trivast i undervisningssituasjonen. Ho seier: «Det fyrste eg tenker på er korleis eg skal få eleven til å føle, frå fyrste stund, at han kan få det til, at han meistrar dette. (...) Ein må alltid vere veldig målbevisst som pedagog. Men trivsel og meistring er dei fyrste elementa.» Hilde forklarar ei øving som ho ofte gjer med elevane, og seier vidare. «Denne øvinga kan ein ta i forskjellig dynamikk. Det synest dei er veldig gøy, heilt utruleg gøy. Dei ler av og til når vi leikar med dynamikk.» Hilde fortel dette med eit stort smil, og det er tydeleg at det ikkje er berre elevane som har det gøy når Hilde underviser.

5.2.2 Eva

Med omlag 40 års erfaring som fiolinpedagog i kulturskolen er Eva den mest erfarne informanten i denne undersøkinga. Eva har grunnutdanning som faglærar med fiolin som hovudinstrument, og har i tillegg tatt ei rekke vidareutdanningar. På det meste har ho hatt over 40 elevar, men nå har ho trappa litt ned. Eva har også noko erfaring som El Sistema-lærar. Eg spør kva ho synest om den måte å undervise på, og ho svarar med eit smil: «Det er ein kjempes fin måte å jobbe på. Eg synest dei elevane som får den undervisninga lærer litt andre ting enn det vi får til med vanleg, tradisjonell undervisning i kulturskolen. El Sistema-elevane vert jo underviste berre i grupper, og dei må underordne seg den disiplinen som ein må ha i ein slik klasse. Du treng jo ikkje det når du har ein og ein elev, eller kanskje berre små grupper på tre-fire om gongen heller. Da treng du ikkje den disiplinen der. Men El Sistema-elevane lærte at dei ikkje måtte røre instrumenta før dei skulle, og ta opp instrumenta på riktig måte med ein gong.» Ho stoppar opp før ho legg til: «I den grad vi fekk til det, da.»

Sjølv om Eva har jobba i El Sistema, er det i kulturskolen ho har hatt flest elevar. Eva set pris på dei moglegheitene for individuell instruksjon som kulturskolen gir, men opplever at undervisningstida er for knapp til at ho får tid til å fortelje om musikken, komponistane bak

den og alt det andre ho meiner elevane burde vite om. Det nyleg blitt obligatorisk for fiolinelevane å delta i kulturskolen sitt orkesteret, og det synest Eva er bra. Ho seier at elevar som spelar i orkester lærer å fokusere på fellesskapet. Dei får også større utfordringar enn på dei individuelle timane. Ho seier: «På speletimen kan dei komme og spele, og ha øvd så mykje som dei vil sjølv, og det er kanskje ganske lite. Eg er i alle fall ikkje ein sånn sint lærar som kjeftar om dei ikkje har øvd.»

5.2.3 Karianne

Karianne er i femtiåra og har over 20 års erfaring som fiolinlærar. Ho utdanna seg først til å bli utøvande musikal. Da ho kom heim til Noreg etter fleire års utdanning i utlandet, tenkte ho at det var lurt å kunne ta undervisningsjobbar også, og ho tok praktisk-pedagogisk utdanning. Sidan har ho arbeid både som fiolinist og som fiolinpedagog, og ho har undervist i mange ulike samanhengar. Karianne bidrar aktivt i strykepedagogmiljøet, og har mange tankar og refleksjonar rundt det å undervise i fiolinspel.

Eg byrjar intervjuet med å spørje kva fiolinelevar skal lære. «Dei må lære handverket, alt det tekniske», svarer Karianne kontant. «Korleis halde bogen, korleis halde fiolinen, korleis få bogen til å flytte seg frå ein streng til ein annan. Å sette ned fingrane, og å løfte opp fingrane. Eg er nokså nøye på detaljane. Eg brukar lang tid dei fyrste åra, det tar lang tid før dei spelar mange stykke. Samtidig er det like viktig å dyrke fram den indre opplevinga av musikken. Vi syng songane og jobbar med at elevane skal finne igjen songar dei kan eller har høyrte på fiolinen. Da må dei tenke og finne ut av kva dei skal gjere reint teknisk med fingrane.»

Karianne har mange elevar i eit strykeorkester der alle får lange individuelle speletimar i tillegg til orkesterøvingar. Samspelet tilfører elevane hennar noko som dei ikkje får på individuelle timar: « Eg snakkar jo mykje om handtverk, og det er korleis ein gjer det. Men det handlar [også] om å lytte (...) og styre det du gjer etter det du høyrer.» Gjennom intervjuet med Karianne får eg eit inntrykk av at ho er ein grundig lærar som har eit blikk for detaljar, og som jobbar strukturert og målbevisst med elevane sin tekniske utvikling. Eg er interessert i å vite kva Karianne tenker om framtida til El Sistema-elevane på filmopptaket, og om dei har eit teknisk grunnlag som dei kunne bygd vidare på. Karianne dreg på det og seier: «Det er jo alltid eit grunnlag. Det er det jo. Men eg ønskjer jo for elevar at dei kan handverket betre. Rett og slett fordi det blir så vanskeleg, du lagar så mange vanskar for deg sjølv når du ikkje kan handverket betre enn det dei fleste av desse kan.»

5.2.4 Sigrid

Sigrid er i 30-åra og den yngste av informantane mine. Ho har ein master i utøvande musikk i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning, og ho har undervist ved sida av studiane. Ho har alltid tenkt at ho skulle undervise, og har nå ein jobbkvardag der ho både er pedagog og utøvande muskar. Sigrid underviser i eit strykeorkester, og i ein kulturskole i det same området som ein av skolane som har deltatt i El Sistema-prosjektet. Det gjer at Sigrid har erfaring med å ha El Sistema-elevar og kulturskoleelevar i det same orkesteret, og ho fortel at det er litt utfordrande å ha elevar som har hatt forskjellig opplæring og kan forskjellige ting i det same orkesteret. Sigrid sine kulturskoleelevar har undervisningsøktar på 20 minutt. Ho opplever rammene i kulturskolen som eit hinder for å lære elevane alt ho vil dei skal lære, og seier: «Det blir så utruleg knapp tid. Eg skulle ønske eg hadde meir tid til å synge og drive med meir gehørbasert undervisning, men eg føler ikkje at eg har tid til det. Eg er innmari glad i å improvisere med dei minste og sånt. Så det eg ønskjer meg til jul er meir tid til elevane.»

Sigrid har førebudd seg godt til intervjuet, og har klare tankar om kva fiolinelevar skal lære: «Det som eg tenker er aller viktigast er to ting: Eit godt teknisk fundament og teoretisk oversikt. Det gode tekniske fundamentet skal helst føre til at ein har god intonasjon og god klang. For det er så viktig at det let bra. Eleven merkar jo om det kling fint, og da er det mykje kjekkare å spele. Teoretisk oversikt er veldig viktig fordi det, og nå tenker eg spesielt på notelesing, gir eit overskot i musiseringa. Særleg i samspelsituasjonar. Du kan lese notane og vere med på det som skjer, og blir ikkje hengande bakpå. Og det gir sjølvstendigheit. Det tenker eg er kjempeviktig.»

5.2.5 Tor

Tor er den av informantane mine som har mest erfaring frå den administrative sida av fiolinundervisning. Han har ein bakgrunn som utøvande muskar og fiolinpedagog, og underviser framleis på seminar og kurs, men til dagleg arbeider han med administrasjon og leiing innafør kultursektoren. Han er brennande opptatt av gruppeundervisning og moglegheitene denne undervisningsforma gir. «Skilje går ikkje mellom gruppeundervisning og individuell undervisning», seier han med entusiasme. «Eg trur det handlar om kva læringstrykk ein utset elevane for, at det er der det går eit skilje. Og så er det sjølvstendigheit viktig at læraren er komfortabel med å undervise mange, og kva læraren tenker er mogleg å få til i

grupper. Eg trur mange tenker at det er lettare å undervise ein og ein, men det synest ikkje eg. Mi erfaring er at det er lettare og meir morosamt med fleire.»

Med si erfaring frå den administrative sida av fiolinundervisning har Tor mange refleksjonar kring korleis ein kan fordele undervisningstida. «Det er forskjellige ideal når det gjeld kva som skal til av undervisningstid, og korleis det skal organiserast. Ein kan ha både fellesskap og individuell time, og det er klart det er veldig effektivt. Men det kostar også mykje. Så det er ei vurdering, både i kommunane og i privatlivet til folk, kor mykje pengar ein kan bruke og kva effekt ein får ut av det. Ein må tenke litt målstyring. Eg tenker at sånn som det er med norske kulturskolar, så er det smart å ha gruppeundervisning. Det gir så mange fordelar. Om du tok den same tida og smurde tynt utover på ein og ein mistar du meir enn du får.»

Han held fram med å seie at El Sistema-elevane har gode sosiale ferdigheiter, og at dei kan spele godt. «Om du ser førti fiolinelevar som har berre individuell undervisning i ein kulturskole og førti El Sistema-elevar, så trur eg at El Sistema-elevane i gjennomsnitt har kome lengre. Eg ha sett veldig mange fiolinelevar og veldig mange skoleorkester, og det er eit eller anna med haldninga, gløden og motivasjonen som skil dei.»

5.3 Kva skal fiolinelevar lære?

Etter denne presentasjonen av kvar enkelt pedagog, skal eg nå gjere greie for innhaldet i intervjuet. Eg strukturerer denne framstillinga rundt dei tre delproblemstillingane som eg viste til i det innleiande kapittelet av oppgåva. På spørsmål om kva fiolinelevar skal lære dei to-tre fyrste åra dei får undervisning tar Hilde og Tor, som er dei to pedagogane som har mest erfaring med gruppeundervisning, utgangspunkt i eleven si meistring og trivsel. Dei tre andre pedagogane, Sigrid, Karianne og Eva, tar utgangspunkt i faget dei underviser i, og legg vekt på at elevane skal lære fiolinteknikk. Av andre ting fiolinelevar skal lære nemner pedagogane notar og musikkteori, og at elevane skal utvikle seg musikalsk.

5.3.1 Meistring og trivsel frå fyrste stund

For Hilde er det viktig at eleven meistrer det å spele heilt frå starten av.

Hilde: Det fyrste eg tenker på er korleis eg skal få eleven til å føle, frå fyrste stund, at han kan få det til (...) Det kan vere veldig enkelt, som å dra bogen fire gonger i rytme over strengen. Når han føler at han faktisk får det til, og når ein gjer noko ut av det, da har du tatt det fyrste steget.

Hilde fortel vidare at i tillegg til meistring, er eleven sin trivsel det viktigaste. Det skaper ho gjennom å legge til rette for at eleven er trygg og komfortabel i undervisningssituasjonen. Kvar enkelt elev må kjenne seg sett, vite kva som er hans plass i rommet og kjenne til rutinane i undervisninga. Hilde fortel også at ho presenterer tekniske øvingar med å bruke eit leikent og fantasifullt språk, og at elevane på den måten leikar inn viktige ferdigheiter. Tor er opptatt av at elevar synest det er moro å meistre det å spele, og at det er viktig å kombinere god kvalitet og rask progresjon.

Tor: For at dette skal vere gøy skal elevane fortast mogleg lære noko som høyrer best mogleg ut, at det høyrer ut som musikk med ein gong (...) Og så er eg opptatt av god kvalitet, både i korleis du held og korleis det kling. Om det ser bra ut og du held riktig, så kling det bra. Og ein raskast mogleg progresjon. Det er denne kombinasjonen eg synest er viktig. Korleis får vi det til å høyrast ut som om dei er supergode, sjølv om dei begynte i går?

Tor og Hilde tar altså utgangspunkt elevane skal oppleve meistring og trivsel, samtidig er dei også, til liks med Karianne, Eva og Sigrid, opptatt av at elevane skal lære å spele og at dei skal lære ein god fiolinteknikk.

5.3.2 Fiolinteknikk

Karianne, Eva og Sigrid tar utgangspunkt i faget, og svarer at det er fiolinteknikk som er viktigast å lære dei fyrste åra. Dei har litt ulike måtar å snakke om teknikk på. Karianne kallar det «å lære handverket» og konkretiserer det på denne måten:

Karianne: Det er alt det tekniske. Korleis halde bogen, korleis halde fiolinen, korleis få bogen til å flytte seg frå ein streng til ein annan. Å sette ned fingrane, løfte opp fingrane. Eg er nokså nøye på detaljane.

Karianne snakkar om *korleis* eleven skal spele, og fortel at ho jobbar grundig med det. Elevane hennar brukar lang tid på å lære dei grunnleggande teknikkane, og speler ikkje så mange songar i starten som andre pedagogar sine elevar kanskje gjer. Eva og Sigrid snakkar om teknikk som noko som skal vere riktig eller god, og som fører til at den lyden som vert produsert er god. Sigrid seier det slik:

Sigrid: Det som eg tenker er aller viktigast er to ting: Eit godt teknisk fundament og teoretisk oversikt. Det gode tekniske fundamentet skal helst føre til at ein har god intonasjon og god klang.

Eva fortel at det fyrste ho lærer elevane sine er å stå godt og å halde fiolinen og bogen godt, og at er grunnlaget for all den vidare undervisninga.

5.3.3 Notar og musikkteori

I tillegg til å legge vekt på fiolinteknikk, vil alle pedagogane at elevane skal lære notar. I den klassiske musikktradisjonen, som alle mine informantar høyrer til, er det å lese notar rekna som både sjølvstendig og nødvendig, og tre av pedagogane seier ikkje noko om notar før eg spør dei om det. Sigrid og Karianne seier tidleg i intervjuet at det er viktig at elevane lærer å lese notar.

Sigrid: Teoretisk oversikt er veldig viktig fordi det, og nå tenker eg spesielt på notelesing, gir eit overskot i musiseringa. Særleg i samspelsituasjonar. Du kan lese notane og vere med på det som skjer, og blir ikkje hengande bakpå. Og det gir sjølvstendigheit. Det tenker eg er kjempeviktig. Elevane kan gå heim og opne ei songbok og spele ein fin song som dei likar, eller laste ned ein note frå nettet. Det gjer det meir anvendeleg å spele eit instrument, å spele fiolin, når du kan spele dei melodiane du vil, og finne fram til ting sjølv. Du er ikkje avhengig av hjelp frå ein lærar for å lære nye ting.

Her ser vi at Sigrid knyter det å kunne lese notar til det å spele saman med andre, og til å kunne lære seg nye songar utan hjelp frå ein lærar. Lengre ut i intervjuet fortel Sigrid at ho kjenner eit press om å lære elevane sine notar fort så dei kan vere med i orkestra som er knytt til kulturskolen der ho arbeider, og at ho gjerne skulle jobba meir gehørbasert om ho hadde hatt tid til det. Det er også andre teoretiske ord og uttrykk som elevane treng i orkesteret.

Sigrid: Eg likar at dei har oversikt over rytmar, tonar og pausar, at dei veit kor lenge alt skal vare. Men sjølvstendig og piano og forte, crescendo, decrescendo, og at når dei ser det på notearket så veit dei kva det betyr. Eg opplever veldig ofte at elevane ikkje veit det. Så eg prøver å ta det inn i undervisninga heilt frå starten, at dei kan omgrepa, at vi i aspirantorkesteret, for eksempel, spelar skalaer og seier at nå skal vi ha crescendo mot toppen og decrescendo mot botnen, og at dei skjønner kva eg meiner så eg slepp å forklare det.

Det er mogleg at Sigrid si vektlegging av notekunnskap er eit uttrykk for dei rammevilkåra ho arbeider under, og ikkje ei fagleg vurdering om at det er viktig for nybegynnarar på fiolin å lære notar raskt. Karianne nemner også notar uoppfordra i intervjuet. Ho fortel at det er ein av dei tre søylene i undervisninga hennar, ved sida av teknikk og den indre førestillinga av musikk. Ho seier at det er viktig at elevane lærer å lese notar og å spele parallelt, slik at det dei kan på dei to områda heng saman. Eg spør Eva om elevane hennar lærer notar, og ho seier at elevane spelar på gehør den fyrste tida.

Eva: (...) Eg spelar veldig mykje på gehør den fyrste tida, og viser ikkje fram så mykje notar. Men i løpet av det andre året synest eg det er viktig at dei byrjar å lese notar.

Mari: Kva tenker du at dei lærer av å spele mykje på gehør?

Eva: Dei lærer å lytte og å finne fram sjølv. Dei skal ikkje alltid ha det notebiletet, da vert dei meir opptatt av det dei ser enn av det dei høyrer.

Mari: Så du er opptatt av at dei skal bruke øyrene?

Eva: Ja.

Både Tor og Hilde svarer på spørsmål om notar at dei introduserer notar så tidleg som mogleg. Hilde seier at det er utfordrande å lære notar i grupper, og at det i alle grupper er nokre elevar med dysleksi eller andre utfordringar som gjer at ho må gå forsiktig fram. Hilde syng ofte songane på notenamn saman med elevane frå starten av, og introduserer notelesing i det andre året elevane speler. Tor fortel at han ser på notar som noko som må komme etter det å spele, på same måte som ein må kunne snakke før ein lærer å skrive, men at han introduserer det så tidleg han kan.

5.3.4 Musikalitet og evne til samspel

Karianne er den einaste pedagogen som trekker fram det å jobbe med musikalitet som sentralt dei første åra av fiolinopplæringa. Ho fortel at hennar undervisning har tre søyler, og at den tredje, i tillegg til å lære notar og handverket, er å utvikle elevane si indre oppleving av musikken.

Mari: Eg vil gå litt tilbake til det med indre oppleving av musikk. Kan du konkretisere det? Korleis jobbar du med det?

Karianne: Det er så vagt, så det synest eg er vanskelig. Samtidig er det viktig. Vi syng songane og jobbar med at elevane skal finne igjen songar dei kan eller har høyrte på fiolinen. Vi syng fyrst, og så skal elevane sjølv finne ut om melodien går oppover eller nedover. Da må dei tenke og finne ut av kva dei skal gjere reint teknisk med fingrane. I starten er vel det det viktigaste, deira oppleving av at dei verkeleg lyttar til lyden.

Karianne knyter også det å utvikle den indre førestillinga av musikk til det å kunne lese og skrive notar.

Karianne: Eg brukar òg å la dei lage songar sjølv. Først er det berre å skrive notar og så spele. Men vi jobbar òg med rytmekort der dei lagar rytmar. Først berre les dei rytmane og speler fjerdedelar, åttendelar, halvnotar, og pausar og sånt. Men dei lagar òg songar på ein måte der det er litt for notelære og at dei må lese det dei har skrive. Rett og slett få dei til å tenke musikk.

Sjølv om dei andre pedagogane ikkje har utvikling av musikalitet som eit hovudtema, er det likevel indirekte tilstade i deira forståinga av kva fiolinelevar skal lære. Slik eg oppfattar dei,

meiner Eva og Sigrid at det å utvikle musikaliteten til elevane er noko som kjem gjennom at dei spelar musikk, og at det ikkje er noko dei jobbar med som eit eige mål i starten av opplæringa.

Mari: Er det noko anna du tenker er viktig at elevane lærer?

Sigrid: Det er jo så masse. Dei skal lære å relatere til andre når dei spelar saman. Og dei skal sjølvsgagt oppleve speglede og meistring. Det tenker eg at kjem litt ut av det å ha dei grunnleggande tinga på plass.

Mari: Jobbar du noko særleg med musikalitet og den delen der?

Eva: Ja, det håpar eg at eg gjer. Men det kjem kanskje litt lengre ut? Eg reknar med at når vi lærer og spelar små stykke, så kjem musikaliteten av seg sjølv. Så eg veit ikkje om eg jobbar så veldig direkte med det, til å begynne med i alle fall.

Hilde er opptatt av dei sidene ved musikk som handlar om å kommunisere. Ho fortel at ho legg stor vekt på at elevane og pedagogane skal kommunisere saman gjennom musikken og på den måte skape speglede. Det å utvikle elevane sin evne til samspel er ikkje noko dei pedagogane legg vekt på når dei svarer på kva fiolinelevar skal lære. Men når vi, lengre ut i intervjuet, snakkar om fordeler og ulemper med undervisningsformene gruppeundervisning og individuell undervisning, er det tydeleg at det er ein viktig del av det å lære å spele fiolin. Karianne seier det slik:

Karianne: For når du er berre på einetime så blir det å vere del av ein heilskap og å fungere i ein heilskap og være i det som er musikk, det å spele saman, heilt borte.

Både Eva og Sigrid fortel at dei sterkt oppmuntrar elevane til å delta i samspel, og at elevane lærer å følgje med i den felles rytmen, å tilpasse seg til fellesskapet, og at dei lærer å ta musikalsk og sosialt ansvar. Slik eg oppfattar pedagogane ser dei på det å utvikle musikalitet og det å utvikle evna til samspel, som noko som heng saman.

5.4 Kva kan El Sistema-elevane?

Det andre temaet i intervjuet, og den andre delproblemstillinga i oppgåva, er kva El Sistema-elevane kan. Pedagogane såg eit filmopptak av elevane, og denne filmen var utgangspunkt for refleksjonane deira.

5.4.1 Varierende teknikk

Det fyrste fiolinpedagogane kommenterer etter å ha sett filmen er elevane sin teknikk. Viktige tema er kroppshaldninga og korleis fiolinen er plassert, bogegrep og strøk, og korleis venstre hand er plassert. Pedagogane ser at det er variasjon i gruppa, og at nokre elevar har ein betre teknikk enn andre. Dette sitatet frå Karianne er eit eksempel på korleis pedagogane oppfattar kva elevane kan. Karianne seier først at elevane har varierende handverk, og fortel vidare kva ho ser som gjer at ho meiner dette.

Karianne: Eg ser korleis dei held fiolinen, om fiolinen er godt oppe på skuldra, eller om den er sånn som han som har fiolinen ned som eit slips. Eg ser korleis dei held bogen. Han held den ikkje så verst, men han er heilt på jordet. Eg ser òg litt på kor dei stryk, altså korleis dei stryk (...) Og litt på korleis dei held fiolinane når dei set ned fingrane, om dei har ei god handstilling i venstre hand. Men det tenkte eg ikkje så mykje på. Det fyrste ein ser, i alle fall det fyrste eg ser, er korleis dei held bogen og korleis dei stryk. Alle fire stryk vel omtrent der dei skal stryke på fiolinen. Dei treffer, og dei stryk ikkje så verst rett.

Tor er den pedagogen som er mest positiv til elevane sin teknikk.

Tor: Dei står i ein ganske adekvat stilling og held instrumenta heilt greitt. Dei spelar på nesten same stad på bogen, det er ikkje alltid dei gjer i kulturskolen sjølv om dei har spelt i fire år. Dei har presis rytme, dei spelar ganske reint, dei spelar både i dur og moll (...) dei held bogen superbra. Det er ikkje perfekt, det er ikkje heilt på plass enno, men i forhold til mange er det kjempebra. Det er eit supert utgangspunkt.

Når pedagogane skildrar teknikken til El Sistema-elevane brukar dei normative ord som riktig, god eller dårleg, og dei bedømmer elevane sin teknikk med ei sikkerheit som viser at dei har lang erfaring i å undervise fiolinelevar. Dei utfyller ofte orda med forklarande handbevegelsar. Fire av dei fem pedagogane vurderer El Sistema-elevane sin teknikk som ganske svak.

5.4.2 Godt gehør og presist samspel

På filmen som pedagogane får sjå er det Hilde som underviser elevane. I intervjuet skildrar ho det som skjer.

Hilde: Vi har forskjellige forspel til kvar enkelt øving, og dei veit kva øving dei skal spele når dei høyrer forspelet mitt. Og så spelar eg rytmen under, og det er veldig viktig for at dei skal få følelse for samspel, at det faktisk er samspel. Og dei kommuniserer medan dei spelar. Det synest eg er veldig viktig.

Dei forskjellige øvingane er ein liten melodi som kan spelast på ulike strengar, i ulike tempi, og i dur eller moll. Hilde fortel vidare:

Hilde: Dei kan forskjellen på dur og moll. Eg tar den billege snarvegen og snakkar om trist og glad. Det er veldig greitt, for det er det dei kjenner, og da veit dei at dei skal bruke låg andrefinger. Og så kjenner dei igjen kva streng eg spelar på. Dei høyrer det, og så ser dei det sjølvstags også. Dette er ein tredjeklasse, og dei brukar allereie alle fire fingrane, og dei brukar faktisk høg og låg andrefinger.

Dei andre informantane synes det er bra at elevane kan høyre forskjellen på dur og moll, og at dei kan bruke høg og låg andrefinger, altså plassere langfinger på ulik stad på strengen etter som om dei speler i dur eller moll. Informantane er også imponert over elevane sitt samspel, og korleis dei reagerer på pedagogen sine skifter i tempo og uttrykk. Vidare legg informantane vekt på at alle elevane, inkludert dei som har dårlegare teknikk, er aktivt med i samspelet. Alle startar og sluttar heilt på likt og stryk i same retning med bogen, og dei har alle merksemda retta mot pedagogen som underviser gruppa.

5.4.3 Konsentrerte og aktive elevar

Pedagogane oppfattar El Sistema-elevane som fokuserte, konsentrerte og rolege, samtidig som dei er lærevillige og motiverte. Hilde trekker fram at alle elevane er aktive: «Dei deltar. Dei svarer, dei tenker, dei er aktive. Eg spør, og alle kan svare.» Det er ein elev som skil seg ut gjennom å vere litt ekstra aktiv.

Tor: Dei er veldig fokuserte på leiaren. Den eleven som beveger seg mest, han dansar jo berre litt og det er heilt fint. Så eg tenker at han er innafor, og at dei andre kunne frigjere seg litt og gjere meir som han.

Karianne, derimot, peiker på eleven og seier: «Han er ute. Dei andre speler i det tempoet dei skal.» Sigrid og Eva påpeiker at elevane er oppmerksame, og at dei startar og stoppar samtidig.

5.4.4 El Sistema-elevane er gode på El Sistema-fiolin

Det at elevane har fått undervisning gjennom El Sistema gjer at dei på nokre måtar ikkje kan spele fiolin, men «El Sistema-fiolin». Den kompetansen elevane viser på filmen er knytt til undervisningssituasjonen dei har lært den i, og den er ikkje alltid mogleg å overføre til andre liknande situasjonar. Sigrid har erfaring med korleis det er for ein El Sistema-elev å spele i eit vanleg strykeorkester.

Sigrid: Vi har den problemstillinga i aspirantorkesteret i [namn på kulturskule] fordi vi har ein El Sistema-elev saman med oss. Ho spelar cello. Og eg merkar at ho ikkje får hjelp til å øve på si stemme.

Mari: Har ho ikkje fått plass i kulturskulen?

Sigrid: Nei, ho har berre El Sistema-undervisninga på skulen. Ho har heldigvis fått låne ein cello heim, så ho har cello heime og kan øve. Men eg kan tenke meg at det kan vere litt vanskeleg å skulle øve heime når ingen har forklart korleis ting skal gå føre seg. Øving er sjølvstøtt ikkje eit tema i gruppeundervisninga sidan dei andre ikkje har høve til å gjere det. Eg skulle ønske... Ho har eit anna utgangspunkt enn dei andre, naturleg nok. Vi øver mykje og spelar mykje med notar, så ho vert hengande etter. Eg må bruke mykje tid på å forklare kva notane betyr. Eg skulle ønske ho hadde hatt enkeltundervisning i tillegg slik at ho kunne øvd på akkurat dei tinga ein lærer [der].

Hilde har også erfaring med elevar som både er elevar i kulturskolen og i El Sistema, og seier at det er viktig å formidle til både elevar og foreldre at det er to forskjellige opplegg.

Hilde: (...)for vi har jo også elevar som gjekk i kulturskolen før dei begynte i El Sistema, og det er viktig at vi presenterer denne modellen som noko heilt anna. Dette er noko du gjer i skolen. Det er viktig å få foreldra til å forstå, for dei kan vere opptatte av at deira barn faktisk går i kulturskolen og er mykje flinkare enn dei andre. Men da er det viktig at vi understreker at dette er eit heilt anna opplegg, og at det er dette med samspel og at dei kommuniserer medan dei spelar som vi legg vekt på.

5.5 Elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning

Alle informantane har fått si eiga opplæring i ein meister-læretradisjon der ein-til-ein-undervisning er heilt sentralt, og dei underviser innafor denne tradisjonen. Det fell derfor naturleg for dei å samanlikne El Sistema-elevar med elevar som har fått individuell undervisning. Pedagogane trekker fram fire eigenskapar ved gruppeundervisning som påverkar kompetansen til gruppeelevar samanlikna med elevar som får individuell undervisning: Meir tid, meir samspel og betre motivasjon, men mindre rom for individuell rettleiing.

5.5.1 Meir tid

Mari: (...) Viss du samanliknar dei elevane du har hatt i kulturskolen i to år med desse El Sistema-elevane, er dei like eller forskjellige?

Hilde: Det er litt interessant, eigentleg ser eg breiare utvikling hos gruppeelevane.

Mari: Kva meiner du med breiare?

Hilde: Breiare på den måten at dei får med seg meir, dei spelar meir rett og slett. Kulturskoleelevar får 25 minutt ein gong i veka, og så er det opp til elevane å øve. Eller eigentleg opp til foreldra. Det er mange elevar som kanskje pakkar opp instrumentet ein gong i løpet av veka. Når det gjeld den typen undervisning som eg driv med på [namn] skole, så kjem heile gruppa to gonger i veka i 45 minutt, og dei har ikkje med seg instrumenta heim. Eg føler at i dei fleste tilfelle spelar desse elevane meir enn kulturskoleelevar. Fokuset er på å spele og på musikken, mens i kulturskolen er fokuset meir på

elevane. Og ein fokuserer veldig på begrensningane. Mens i El Sistema-undervisninga kan ein ikkje tillate seg det. Ein må gå vidare, gjenta og gå vidare. Så mi erfaring, i alle fall no, er at vi i mange tilfelle har meir spelande elevar i gruppeundervisninga. Å, det er vanskeleg å seie, for ein har jo så mange fantastisk flotte elevar i kulturskolen, dei er berre så utruleg flotte. Men nå snakkar eg om sånn jamt over, og prøver å sjå for meg forskjellen på undervisningsmodellane. Det er lågare prosent, trur eg, av kulturskuleelevane, som spelar så mykje som El Sistema-elevane.

Fleire av pedagogane trekker fram at lite undervisningstid til kvar elev i kulturskolen påverkar kva dei har moglegheit til å gjere i timane.

Sigrid: Ja, med dei minste brukar eg mykje song. Eg er ikkje så flink til det med dei eldre. Det har veldig mykje med tida å gjere. Det er sånt som ein skulle ønske ein hadde meir tid til.

Mari: Kor mykje tid har du med kvar elev?

3: (...) [i kulturskolen] er rundt 20 minutt per elev. Og det er så kort tid at om elevane skal komme seg inn i aspirantorkesteret og vidare i hovudorkesteret etter kvart må vi fokusere på å lære dei notar. Det blir så utruleg knapp tid. Eg skulle ønske eg hadde meir tid til å synge og drive med meir gehørbasert undervisning, men eg føler ikkje at eg har tid til det. Eg er innmari glad i å improvisere med dei minste og sånt. Så det eg ønskjer meg til jul er meir tid til elevane.

Eva opplever også kulturskolen sine tidsrammer som tronge.

Eva: Av og til føler eg at vi har tidsavgrensing. Og eg føler at det aller viktigaste på timen er å få til fiolinspelet, og så har vi ikkje så mykje tid til kunnskap og å fortelje om komponistar. Eller, eg kan jo fortelje litt i farten. Og notekunnskap og sånn må vi jo ha. Vi må putte det innimellom, så vi synest det blir for lite av det.

Karianne, som underviser i eit strykeorkester der elevane får 30 minutt individuell undervisning, og Tor, som ikkje har faste elevar, gir ikkje uttrykk for denne frustrasjonen.

5.5.2 Meir samspel

Fiolinpedagogane fortel at elevane lærer noko anna av å spele med kvarandre enn å spele med ein lærar. Elevane lærer å ta ansvar for si eiga stemme, og dei lærer å tilpasse seg kvarandre på ein likeverdig måte. I tillegg må dei flytte fokus frå seg sjølv til fellesskapet.

Mari: (...) Kva er det som vert tilført når ein spelar i gruppe?

Karianne: At du må relatere deg til fellesskapet, spele i eit bestemt tempo. Du må henge med i det tempoet. Du må bevege bogen din så fort, du må sette ned fingrane så fort. Du kan ikkje sjå og tenke: kvar skal eg sette den ned? Du har ikkje tid til å tenke over ting slik som du kan gjere når du held på aleine. Så du må vere saman med, følgje med dei andre. Eller følgje med fellesskapet.

Mari: Og det fellesskapet er kanskje musikken?

Karianne: Ja

I fellesskapet som oppstår kan deltakarane kommunisere med kvarandre.

Hilde: Eg og min kollega kommuniserer med elevane, dei kommuniserer med oss, og dei kommuniserer seg imellom. Og at det er viktig at vi stimulerer samspelsglede og spelegleda, og den kommunikasjonen som kan skje i grupper og i samspel.

Men samspel er ikkje berre positivt, det er også utfordringar knytt til det å vere mange saman. Hilde fortel at det viktigaste er å gi kvar enkelt elev ei kjensle av meistring, ei kjensle av å bli sett og at dei er trygge på kor dei skal stå i rommet og kva dei skal gjere. Dette er veldig utfordrande å gi til tjue elevar på ein gong. For å få det til legg ho vekt på å ha tydelege strykturar og god disiplin i undervisninga, samtidig som ho har ein positiv og god tone med elevane. Både Eva og Sigrid fortel at det kan vere vanskeleg å motivere elevane til å spele i orkester, enten av praktiske årsaker eller fordi dei og foreldra deira ikkje ser verdien av å spele i orkester.

5.5.3 Meir motivasjon

Hilde brukar moglegheitene det gir å vere mange elevar saman og å ha god tid, til å leike med elevane. Gjennom leiken lærer dei mykje.

Hilde: Eg brukar mykje fysiske øvingar innimellom. Eg gir dei namn, ofte noko som elevane er opptatt av. Nå har vi hatt ein periode med superheltar, Star Wars og Jurassic World, og da tar vi Hulken-øvinga eller Spiderman-øvinga. Men det er kontrollerte bevegelsar, altså. Vi gjer det saman og i takt, det er ikkje noko hopp og sprett. Alt er veldig beherska og disiplinert. Men det er gøy.

Dei andre informantane legg også vekt på samanhangen mellom fellesskap og motivasjon. Dei seier at det å spele saman med andre elevar gir meir glede og motivasjon enn å vere på eit rom aleine med ein pedagog, og at det gir rom for å leike saman på ein heilt annan måte. Dei fortel at elevar vert motiverte av å sjå kvarandre si utvikling, og at det å spele i orkester kan gjere at dei øver meir og utviklar seg fortare. Hilde er også opptatt av at samspelet utfordrar elevane.

Hilde: Men det som skjer i El Sistema er at vi speler heile tida. Vi speler og den kjemien som oppstår i timer gjer at gruppa får til ting på ein annan måte. (...) El Sistema-elevane vert meir pusha til å følgje rytmen i gruppa, dei vert pusha til å sette ned fingrane og sånt.

Dette er også erfaringar som Eva har gjort seg, og ho fortel at det å spele i orkester kan motivere elevar til å øve meir for å klare det dei andre elevane klarer. Fleire av fiolinpedagogane fortel at det er vanskeleg å motivere kulturskoleelevane til å øve, og at mange elevar øver berre ein gong mellom timane. El Sistema-elevane har ikkje eigne instrument, og det er ikkje forventat at dei øver heime. Men Hilde fortel at nokre av dei av og

til får lov til å ta med seg instrumentet heim. Det synest elevane er heilt topp, og dei øver mykje dei dagane dei får låne instrumentet. Hilde knyter dette til at øvinga vert eit indre behov og ei fortsetting av det elevane held på med på skolen, og ikkje ei ytre forventning frå læraren. Sigrid er inne på det same, men frå kulturskoleeleven sin synsvinkel.

Sigrid: Det som eg tenker kan vere ein fordel, eg veit jo ikkje sidan eg ikkje har jobba med El Sistema sjølv, er at det kan vere bra at fiolinen ikkje blir ein sånn ting som heng over deg, som du må gjere heime. For det er jo ofte sånn for fiolinelevane at dei føler at dei skulle ha øvd. Og når dei kjem på timen har dei dårleg samvit og tenker på at dei ikkje har øvd, og då vert det ei vond kjensle knytt til det å spele fiolin. Ein føler aldri at ein har øvd nok, og burde alltid øve meir. Og kanskje foreldra masar. Dei jo mange sånne ting for dei fleste elevar, og det slepp ein jo om ein berre skal møte opp på skulen og få instrumentet utdelt. Da kan ein berre glede seg over det der og da.

5.5.4 Mindre rom for individuell rettleiing

Når elevane får undervisning i store grupper vert det vanskelegare for pedagogen å gi kvar enkelt individuell rettleiing.

Hilde: (...) Dei må lære riktig haldning, det er veldig viktig. Når du har ei gruppe på tjuve som alle har forskjellig fysikk, og det er veldig vanskeleg å begynne å fokusere på ein elev som alltid tar fiolinen i høgre hand og bogen i venstre, eller som alltid snur fiolinen opp ned. Ein må kunne halde auge med heile gruppa, samtidig er det veldig viktig at alle veit korleis dei skal halde fiolinen, veit korleis dei skal halde bogen, og at dei får med seg fingrane.

Karianne seier at i grupper er det vanskeleg å vere detaljert i undervisninga, og dette er også ei erfaring Eva fortel om. Alle pedagogane meiner den individuelle undervisninga som er vanleg i kulturskolen gir nokre fordelar.

Hilde: Ja, det er klart dei har fordelar. Dei får meir individuelt fokus på detaljane. Vi fokuserer sjølvsagt på detaljane i gruppe, men når du har ei gruppe er det så mykje som avleiar elevane, så ting kan ta lengre tid. Men kulturskoleelevene får meir merksemd og kan fokuserer på detaljane.

Karianne: (...). Eg tenker at det er positivt å ha ein enkelttime kor ein får fokus på og hjelp med akkurat det ein treng for å lære handverket. [...] det som vert borte når du berre har gruppetimar, er jo nettopp det fokuset, at du kan gå og pirke og jobbe ekstra for å få fiolinen opp på skuldra.

Pedagogane oppfattar at det at El Sistema-elevane har mindre rom for individuell rettleiing påverkar teknikken deira negativt. Sigrid, Eva og Karianne meiner at El Sistema-elevane kan spele fiolin, men at dei har ein teknikk som er svakare enn kulturskoleelevar flest etter to års undervisning.

Sigrid: Dei kan jo spele fiolin. Det fyrste som slår meg er at dette kunne vore ein heilt vanleg kulturskulegjeng, men at dei hadde spelt litt kortare. Til å vere tredjeklassingar, så ville eg tenkt at dei hadde spelt i eit halvt år eller noko sånt.

Mari: Viss du samanliknar desse elevane med dine alminnelege og gjennomsnittlege kulturskuleelevar...

Eva: Eg kjenner igjen mykje.

Mari: Ja, er det mykje som er likt?

Eva: Ja, det er det (...) Eg ville [likevel] tru at dei som har spelt i kulturskulen i to år er flinkare. Dei har som regel lært meir på to år en det desse elevane har.

Karianne: I forhold til mine elevar som har spelt i to år vil eg tru at mine elevar kan meir, at det er meir etablert, at dei er blitt pirka på mykje meir.

På spørsmål om det tekniske grunnlaget er godt nok til å bygge vidare på, svarer Karianne «Det er jo alltid eit grunnlag, det er det jo ...». Kroppsspråket og tonefallet signaliserer at ho meiner at det ikkje er eit godt nok grunnlag. Ho held fram med å fortelje at elevar med dårleg grunnteknikk ikkje kan utvikle eit ekspressivt musikalsk uttrykk med vibrato og stor klang, som barn ofte vil når dei vert ungdommar, og at dei vert demotiverte og sluttar. Tor si oppfatning skil seg frå dei andre informantane si. Han vurderer El Sistema-elevane sin teknikk til å vere betre enn kva dei andre pedagogane gjer, og seier at dei ser ut som vanlege kulturskoleelevar, kanskje litt betre.

Tor: Skiljet går ikkje mellom gruppe og individuelt. Eg trur det handlar om kva læringstrykk ein utset elevane for, at det er der det går eit skilje. Og så er det sjølvstendig viktig at læraren er komfortabel med å undervise mange, og kva læraren tenker det er mogleg å få til i grupper.

Eg viser til at dei andre pedagogane har fokusert på at det er vanskeleg å gi nok individuell rettleiing i grupper, og Tor svarer tørt at han har til gode å sjå kulturskoleelevar som viser at dei har blitt pirka så mykje på. Det er også fleire av dei andre informantane som uttrykker frustrasjon over at kulturskoleelevane lærer lite sjølv om dei får individuell rettleiing.

5.6 Oppsummering: Godt samspel og svak teknikk

Dei fem pedagogane eg har intervjuet oppfatar i hovudsak El Sistema-elevane som motiverte, konsentrerte og aktive elevar som spelar godt saman, men med svakare teknikk enn dei forventar av jamnaldrande elevar som har spelt like lenge i kulturskolen. Pedagogane knyter dette til undervisningsforma gruppeundervisning, og meiner at gruppeundervisning er mindre eigna til å gi elevane individuell og grundig opplæring i fiolinteknikk. Tor skil seg ut med eit

meir positivt inntrykk av elevane sin teknikk. Han skil seg også ut som dei einaste av pedagogane som ikkje knyter elevane sin kompetanse til sjølve undervisningsforma gruppeundervisning, men heller til i kva læringstrykk pedagogen utset elevane for. Dei pedagogane som er nært knytt til El Sistema opplever det som eit prosjekt som gir elevane noko anna enn det kulturskolen gir dei, noko som støtter oppfatninga om at elevar lærer forskjellige ting i gruppeundervisning og i individuell undervisning.

I det neste kapittelet, «Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning», diskuterer eg fiolinpedagogane sine utsegn sett i lys av teorigrunnlaget eg presenterte i kapittel 3.

6 Mot ei rikare forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning

6.1 Innleiing

Eg har så langt i denne oppgåva presentert forskning på instrumentalundervisning, og eg har vist til tankar om musikkens syn, kunnskapsgrunnlaget i musikk og kva kompetanse i musikk kan vere. Eg har gjort greie for dei metodiske refleksjonane eg har gjort i innsamlinga av empiri til denne studien, og eg har også presentert fem fiolinpedagogar sine tankar om kva fiolinelevar skal lære, kva ei gruppe El Sistema-elevar kan, og korleis pedagogane ser på samanhengen mellom El Sistema-elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. Nå er det på tide å føre desse elementa saman i eit diskusjonskapittel. Kapitlet er strukturert rundt dei tre delproblemstillingane eg viste til i innleiinga, og eg avsluttar med å diskutere likskapar og ulikskapar i pedagogane sitt syn på gruppeundervisning og det synet eg finn i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjupning* (Norsk kulturskoleråd, 2016).

I den fyrste delen av dette kapitlet diskuterer eg kva musikkens syn som vert uttrykt av pedagogane, og korleis dette kan sjåast i samheng med synet på musikk som eit immaterielt objekt (Nielsen, 2008) og musikk som ein felles aktivitet (Small, 1998). Deretter diskuterer eg funna frå intervjuet i relasjon til Nielsen (2008) sin modell for eit tredelt kunnskapsgrunnlag i musikk. Slik eg forstår pedagogane sine tankar om kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning, er det viktige aspekt som ikkje vert fanga opp av Nielsen sin modell. Eg foreslår derfor å forstå kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon.

Den andre delen av dette kapitlet handlar om kva El Sistema-elevane kan. Eg ser fiolinpedagogane si forståing av El Sistema-elevane sin kompetanse i samheng med teoriane om kompetanse og kunnskap som eg presenterte i kapittel 3, og eg undersøker om forståinga av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreingspunkt kan inspirere til ei rikare forståing av kva elevane kan.

Den tredje delen handlar om kompetansen til El Sistema-elevane og undervisningsforma gruppeundervisning. Fiolinpedagogane ser ein samanheng mellom kompetansen til El Sistema-elevane og det at dei har fått undervisning i grupper, og knyter dette til at gruppeundervisning har innebygde moglegheiter og avgrensingar. Eg problematiserer dette og diskuterer andre moglege forståingar av samanhengen mellom gruppeundervisning og elevane sin kompetanse.

I den fjerde og avsluttande delen av dette diskusjonskapittelet drøftar eg likskapar og ulikskapar i pedagogane sine tankar og den forståinga av gruppeundervisning som eg finn i rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016).

6.2 To parallelle musikksyn

I analysen av intervju med fiolinpedagogane meiner eg at eg ser to ulike musikksyn. Desse to musikksyna eksisterer parallelt hjå alle informantane, og det verkar ikkje som om dei oppfattar det som konfliktfylt eller problematisk. Slik eg oppfattar det, eksisterer det i den teoretiske forståinga av musikk ei motsetning mellom synet på musikk som eit objekt, der meininga med musikken vert til i møtet mellom det musikalske objektet og lyttaren, og synes på musikk som ein handling, der meininga vert skapt i relasjonane mellom dei som deltar i musikkaktiviteten og mellom deltakarane og musikken. Denne motsetninga er oppheva i fiolinpedagogane si praksisverd, men utan at dei to musikksyna flyt inn i kvarandre. Dei vert framleis uttrykt som to separate syn på musikk, men den konflikten mellom musikksyna som eg finn i teorien, ser eg ikkje i empirien. Eg oppfattar at den teoretiske motsetninga er dekonstruert i pedagogane si forståing.

Hilde og Tor er opptatt av at elevane skal oppleve meistring og trivsel. Først når elevane er trygge i situasjonen og meistrer oppgåvene dei får, kan dei lære fiolinteknikk. Både Hilde og Tor legg også vekt på at elevane lærer i fellesskap, og på at det skal opplevast som meningsfullt og motiverande for elevane å spele saman. Når pedagogane ser på elevane sin trivsel og meistring som det mest grunnleggande, og legg mest vekt på felles musisering, meiner eg at dei viser ei forståing av musikk som kan sjåast i samanheng med Small (1998) sitt omgrep musicking. For Small er det sentrale i musikk handlingane, ikkje den klingande musikken. Musicking er noko mennesket gjer, og det er ein handling som skaper, utforskar og

feirar relasjonar. I ei forlenging av denne måten å tenke på vert det å skape relasjonar, og dermed trivsel, i undervisninga viktig. I gruppeundervisning er det mange moglege relasjonar mellom elevar og pedagogar. Dette kan føre til ein rikare og meir meningsfull undervisningssituasjon, som igjen fører til meir motivasjon og speleglede.

Sjølv om eg her har trekt fram Hilde og Tor sine synspunkt, er dette også synspunkt som dei andre pedagogane deler. Dei fortel alle at dei oppfattar det å delta i samspel som viktig for elevane sin motivasjon og utvikling. Parallelt med dette synet legg alle informantane stor vekt på det å kunne fiolinteknikk, eller det å kunne handverket som Karianne kallar det. Eva og Sigrid uttrykker også ei haldning om at teknikken må på plass før dei jobbar med musikalitet. Tanken om at teknik er grunnlaget for å lage musikk, meiner eg kan settast i samanheng med Nielsen (2008) sine tankar om musikk som eit immaterielt objekt. Han ser for seg musikk som noko som har ein uavhengig eksistens utanfor mennesket, og at meininga i musikken ligg i møtet mellom objektet musikk og mennesket som subjekt.

Eg ser denne forståinga i informantane sine tankar om at elevane først må lære teknik før dei kan få tilgang til å spele skikkeleg musikk, i motsetning til pedagogiske songar. Elevane må tilegne seg kompetansen dei treng for å kunne oppleve eit møte med musikken. Vegen til å ha nok kompetanse til å få eit meningsfullt møte med musikken kan vere lang og tung. Om lag 40 prosent av kulturskolane seier at elevane i gjennomsnitt går i kulturskolen i to eller tre år før dei sluttar (Bamford, 2012, s. 126). Karianne fortel at elevar med eit dårleg teknisk grunnlag ofte sluttar i kulturskolen når dei vert ungdommar fordi dei utan teknikken som trengs for å spele ekspressivt, ikkje finn meining i det å spele.

Forståinga av musikk som eit objekt med ein uavhengig eksistens kjem også fram når pedagogane snakkar om at elevane må lære å følgje med i musikken, henge seg med på tempoet, eller ikkje har moglegheit til å tenke på seg og sitt i ein samspelssituasjon. Dette viser ei forståing av musikk som noko utanfor eleven, og samsvarar med Nielsen sine tankar om at meininga i musikk vert skapt i møtet mellom musikk og lyttar.

I vestleg tenking er det vanleg å forstå verkelegheia i dualistiske og motstridande par (Dyndahl & Ellefsen, 2009, s. 17). Det er derfor lett å sjå på desse to forståingane av musikk, musikk som immaterielt objekt og musikk som handling, som motsetningar. Small (1998) si bok *Musicking* er eit eksempel på ei slik framstilling, der Small teiknar opp tydelege

skiljelinjer mellom sin måte å tenke på, og det som er hans framstilling av den rådande tenkinga innafør vestleg musikktradisjon. Forståinga av at det finst ulike musikksyn som er motsetningar, og som utelukkar kvarandre, finn eg ikkje i min analyse av intervju med fiolinpedagogane. Dei ser på musikk som noko som finst utafør elevane og som dei får gradvis tilgang til møter med gjennom å tilegne seg kompetanse, og som ein felles aktivitet der meininga ligg i relasjonane som vert skapt. Denne både/og-tenkinga finn eg også i pedagogane si forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning.

6.3 Kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning

Som eg skreiv i kapittel 3, «Teoretiske perspektiv på instrumentalundervisning», har eg valt å bruke omgrepet kompetanse, definert av Sanden og Teurlings (2003, s. 120) som den organiserte heilskapen av kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og læringsevner som utgjer kompetent handling, i problemstillinga mi fordi eg meiner det får fram det samansette og praktiske ved det elevane kan betre enn omgrepet kunnskap. Dette valet gjer det utfordrande å relatere mi problemstilling til omgrepet *kunnskapsgrunnlag*, som jo omhandlar kunnskap, og ikkje kompetanse. Eg har valt å løyse dette ved at eg i den vidare teksten legg til grunn ei forståing av kunnskap som inkluderer ferdigheiter og haldningar (Hanken & Johansen, 2013, s. 193-194), taus kunnskap (Polanyi, 2000), praktisk kunnskap (Bergström, 2014; Ryle, 1949; Schön, 1983), og musikk som «a form of embodied agency» (Bowman & Powell, 2007, s. 1087-1106), og som derfor samsvarar med Sanden og Teurlings (2001, s. 120) sin definisjon av kompetanse.

Nielsen (2008) forstår kunnskapsgrunnlaget i musikk som eit kontinuum med tre dimensjonar: ars-, scientia- og handverksdimensjonen. Han skriv vidare at ulike vektleggingar av desse fører til at musikkfaget tar ulike former. Slik eg forstår Nielsen er modellen laga for å forstå musikkfaget i skolen, men den er også blitt brukt for å forstå instrumentalundervisning (Angelo, 2012; Hanken & Johansen, 2013). Eg skal nå først diskutere kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning slik pedagogane forstår det sett i lys av Nielsen sine tankar. Deretter argumenterer eg for at Nielsen sin modell ikkje famnar viktige sider ved pedagogane si forståing, og eg foreslår å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt.

6.3.1 Tredelt kunnskapsgrunnlag med ars-, scientia- og handverksdimensjon

Ars-dimensjonen handlar om den spontane og kroppslege erkjenninga i musikken, og det å skape musikk. Pedagogane i mi undersøking legg mest vekt på det skapande aspektet. Når dei seier at elevane skal oppleve glede og meistring oppfattar eg at dei knytter dette til det å beherske instrumentet og å meistre det å spele, og ikkje til møtet med, eller persepsjon av, musikken. Karianne skil seg ut frå dei andre pedagogane med å vektlegge at elevane utviklar musikaliteten sin heilt frå starten. Ho legg vekt på det at elevane skal lære å førestille seg musikk, og at dei skal forstå samanhengen mellom notert musikk, klingande musikk, og dei fysiske rørsleane dei gjer for å skape musikken. Denne haldninga ser eg i samanheng med erkjenning-aspektet i Nielsen si forståing av ars-dimensjonen.

Scientia-dimensjonen handlar om musikkvitskap, det å sette ord på eller artikulere kunnskap om musikk. Dette er lite til stades i pedagogane si forståing av kunnskapsgrunnlaget. Sigrid seier at elevane skal lære litt musikkuttrykk slik at dei veit kva ho meiner når ho instruerer dei i aspirantorkesteret, og Eva fortel at ho puttar inn litt informasjon om komponistar og sånt innimellom, men at det vert for lite tid på timane til å gjere noko særleg av det. Det å lese musikk er eit tema i intervjuet, og alle pedagogane nemner notelesing som noko som elevane skal lære. Notar kan forståast som ein del av scientia-dimensjonen fordi teoretisk kunnskap om notar og om musikkteori er viktig for å kunne lese dei. Men det kan også forståast som ein del av ars-dimensjonen fordi notelesinga er ein del av det å spele saman i orkester.

Handverk- og kvardagskultur bind scientia- og arsdimensjonane saman. Eg oppfattar Nielsen (2008) som uklar på kva dette handlar om. Han omtalar handverk til dels saman med ars-dimensjonen, og seier at store delar av den er inkludert der (Nielsen, 2008, s. 110), men eg kan ikkje sjå at han diskuterer meir inngåande kva han meiner med handverk- og kvardagskultur som eit bindeledd mellom dei to andre dimensjonane.

I dette forsøket på å sameine kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning slik fiolinpedagogane uttrykker det og Nielsen (2008) sin modell, har eg ikkje funne plass til det at elevane skal lære å spele saman, og at dei skal lære å kommunisere med kvarandre og med pedagogane gjennom musikken. Dette er eit viktig tema i intervjuet, men sidan Nielsen, slik eg oppfattar han, har ei forståing av musikk som noko som er privat og individuelt, er dette ikkje noko han har inkludert i si forståing av kunnskapsgrunnlaget i musikk. Slik eg oppfattar Nielsen (2008) sine tankar, skildrar han ikkje det same faget som fiolinpedagogane i mi

undersøking skildrar. Nielsen skriv sjølv at modellen hans er laga for å forstå skolefaget musikk. (Nielsen, 2008, s. 106). Som eg skreiv i «3.2.2 Musikk som utøvande fag og som skolefag», finst det forskjellar mellom dei to faga, og eg meiner det kan vere nyttig å utvikle ei sjølvstendig forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. Eg skal nå presentere mitt bidrag til dette.

6.3.2 Kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning forstått som eit binært omdreiingspunkt

I intervju oppfattar eg at pedagogane har to perspektiv som kjem til syne når dei snakkar om kva fiolinelevar skal lære, kva El Sistema kan, og samanhengen mellom elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. Det eine perspektivet er elevane sin individuelle kompetanse. Dette er kva kvar enkelt elev kan, og det inkluderer fiolinteknikk, gehør, rytme, notelesing og teoretisk kunnskap. Det andre perspektivet er det elevane kan saman som gruppe, deira kollektive kompetanse. Sentrale tema er å kunne spele saman og innordne seg disiplinen i gruppa både sosialt og musikalsk, og å vise haldningar som motivasjon, konsentrasjon og vilje til å lære. På bakgrunn av denne forståinga av fiolinpedagogane sine utsegn skal eg nå argumentere for at kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning kan forståast som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon. Eg bygger vidare på Angelo (2012) sitt omgrep, og hentar inspirasjon frå Derrida sine tankar slik dei er referert i Dyndahl og Ellefsen (2009) sin artikkel «Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies».

Binært betyr i følgje nynorskordboka noko som er sett saman av to einingar (Hovdenak et al., 2006). Bokmålsordboka legg til ei tyding til, at binært også betyr valet mellom to moglegheiter (Landrø & Wangensteen, 1993). Eg omgrepet i den fyrste tydinga, som noko som er samansett av to einingar. Eg har ikkje eit ønske om å velje ein av dei, snarare tvert imot. Eg meiner at for å forstå kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning slik det kjem fram i intervju med fiolinpedagogane, er det viktig å halde fast ved at begge dimensjonane er like nødvendige, like viktige, like grunnleggande delar av faget.

Men samtidig er dei to dimensjonane separate. Dei er ikkje to sider av same sak, dei er to heilt forskjellige dimensjonar som til saman skapar ein heilskap. Dei kan ikkje undervisast på same måte, og dei kan ikkje lærast på same måte. Det er dermed ikkje snakk om eit kontinuum der

ein kan legge meir eller mindre vekt på eitt av to ytterpunkt, slik Nielsen (2008) sin modell er. Det er heller ikkje eit hierarkisk forhold mellom dei to dimensjonane der det eine kjem fyrst, og så det andre. Eg brukar omgrepet omdreiingspunkt for heilskapen av dei to dimensjonane. Eg kunne brukt andre ord, som tema eller område. Eg har valt omdreiingspunkt fordi det har assosiasjonar til noko som er i forandring og bevegelse, og dermed som noko som er i stadig nye relasjonar til det rundt seg (Angelo, 2012, s. 107). Dette er også ei forståinga om eg ser i samanheng med Boeskov (2017) sin kritikk av Small (1998). Boeskov legg vekt på det tvitydige og konfliktfylte i relasjonane som oppstår i musicking. Eg meiner at å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget som eit omdreiingspunkt opnar for moglegheita for å inkludere dette perspektivet i forståinga av det. Dyndahl og Ellefsen (2009) kritiserer Nielsen (2008) sin modell for å vere ein for enkel og lovmessig framstilling av høvet mellom basisfag og undervisningsfag. Dei skriv at verkelegheita er meir kompleks. Dette er også eit perspektiv som eg meiner at kan få rom i forståinga av kunnskapsgrunnlaget som eit binært omdreiingspunkt.

Det at eit binært omdreiingspunkt består av to delar som er forskjellige og separate, men også ein heilskap, det at dei er i ein ikkje-hierarkisk relasjon til kvarandre, og at omdreiingspunktet er i bevegelse, gjer det umogleg å visualisere i eit to-dimensjonalt format. Alle former for modellar som vert formidla med trykksverte på papir inneheld hierarkiske konnotasjonar. Ord må plasserast over eller under kvarandre, lengst til høgre eller lengst til venstre. Det er heller ikkje mogleg å fange bevegelse i ein nedskrivne modell. Eg har derfor valt å ikkje representere min tanke om instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt med ein modell, men lar det vere opp til lesaren å visualisere den sjølv.

Den kollektive dimensjonen

Hilde: Men det som skjer i El Sistema er at vi speler heile tida. Vi speler og den kjemien som oppstår i timen gjer at gruppa får til ting på ein annan måte. Det er ein annan veremåte.

Det Hilde uttrykker her er ein del av den kollektive dimensjonen. Det elevane får til i gruppa er noko anna enn det dei får til i ein undervisningssituasjon med ein lærar og ein elev. Det oppstår ein kjemi, eller ein veremåte, som gjer det mogleg for elevane å tileigne seg ein kompetanse som er knytt til det å spele saman. Både det å få, eller skape, kompetansen, og å vise den fram gjennom handling, er berre mogleg som eit kollektiv. Pedagogane brukar litt

ulike ord om dette. Karianne snakkar til dømes om at elevane må følgje med dei andre, følgje med fellesskapet.

Denne kollektive dimensjonen handlar om å innordne seg, og å følgje gruppedisiplinen, men også om å vere aktiv og å bidra til fellesskapet. Eit viktig aspekt er det å kunne relatere seg til musikken, å lytte og å justere sin eigen klang inn i den større musikalske heilskapen. Dette er ein sentral del av det å vere eller bli ein musikal innfor mange, kanskje alle, sjangrar. Musikaren er alltid ein del av eit fellesskap. Også som soloutøvar, utan eit orkester eller band i ryggen, vil ein enkelt utøvar relatere til ideen om ein større musikalsk samanheng, til dømes eit akkordgrunnlag eller ein beat, og måten ho gjer det på er med på å bestemme om framføringa vert rekna som god eller dårleg. Pedagogane oppfattar den kollektive dimensjonen som ein heilskap. Det er ikkje den enkelte eleven som spelar godt saman, men gruppa som spelar godt saman. Dei oppfattar dermed at gruppa har ein kompetanse saman, samtidig som at dei ser at dei enkelte elevane har ulik kompetanse. Denne felles kompetansen kan elevane berre utvikle i eit musikalsk fellesskap.

Denne dimensjonen kan sjåast i samanheng med Small (1998) sitt omgrep musicking. Han forstår musikk som ein aktivitet som skjer i fellesskap. På same måte er den kollektive kompetansen noko som berre kan lærast og brukast i eit fellesskap. Dette fellesskapet kan vere imaginært. Ein utøvar som spelar aleine vil alltid spele i ein tradisjon, enten gjennom å følgje normene i tradisjonen eller gjennom å bryte dei. Aktiviteten musicking skapar relasjonar, og gjennom relasjonane kan utøvarane utforske seg sjølv og det fellesskapet dei er ein del av. I denne forståinga av musikk vert det viktig å spele saman, og elevane som får gruppeundervisning får mykje av dette.

Den individuelle dimensjonen

Mari: Kan du konkretisere kva det betyr å lære handverket?

Karianne: Det er alt det tekniske. Korleis halde bogen, korleis halde fiolinen, korleis få bogen til å flytte seg frå ein streng til ein annan. Å sette ned fingrane, løfte opp fingrane.

Det å få til å spele, å sette ned fingeren, stryke med bogen, er noko kvar enkelt elev må finne ut av korleis ho gjer med sin kropp og sitt instrument. Det handlar om fysiske og mentale prosessar, og om å forstå, automatisere, lytte og gjere til sitt eige. Dette er ein dimensjon som kvar enkelt elev arbeider med, og der elevane kan vere på veldig ulike nivå, sjølv om dei

deltar i den same gruppa. Pedagogane knyt dei elementa som eg forstår som den individuelle dimensjonen til individuell undervisning, og seier at desse tinga berre kan lærast gjennom individuell rettleiing og tett oppfølging.

Den individuelle dimensjonen kan knytast til Nielsen (2008) si forståing av musikk som eit objekt der meininga vert skapt i møtet mellom det musikalske objektet og lyttaren. I Nielsen sine tankar er det lite eller ingen plass til utøvaren, men om eg overfører denne tankegangen til det å utøve musikk, så oppstår meining i møtet mellom musikaren og musikken. Fleire av pedagogane snakkar om at elevar kan bli motiverte av å spele «skikkeleg musikk», og det å lære teknikk vert eit middel for å kunne oppnå dette møtet.

6.3.3 Relasjon til tidlegare forskning

Eg ser ein samanheng mellom Johansen (2013) si forståing av improvisasjonskompetanse, og mi forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt. Det teknisk og det performative kompetanseområdet som Johansen identifiserer høyrer etter mi meining til den individuelle dimensjonen. Det er kompetanse som den enkelte utøvaren utviklar gjennom øving og refleksjon, og som handlar om utøvaren sin relasjon til det musikalske materialet gjennom å omarbeide det til eigne improvisasjonar. Det performative kompetanseområdet høyrer til den kollektive dimensjonen, og er den kompetansen som utøvaren brukar i musikalsk kommunikasjon og samspel.

Eg ser også ein samanheng mellom Johansson (2015) si forståing av teknikk og musikalsk stil, og det kollektive og den individuelle dimensjonen. Det Johansson omtalar som teknikk kan forståast som ein del av den individuelle dimensjonen, og det han omtalar som musikalsk stil kan forståast som ein del av den kollektive dimensjonen. Johansson skriv at teknikk er det primære målet med undervisninga, og grunnlaget for musikalsk stil. Det strid mot mi forståing av kunnskapsgrunnlaget som eit binært omdreiingspunkt, der begge dimensjonane er like viktige.

Den tredje og siste relasjonen til tidlegare forskning eg vil trekke fram er til Karlsen (2011) si forståinga av dei to dimensjonane i musikalsk aktørskap, ein kollektiv dimensjon og ein individuell dimensjon. Ein av formene for aktørskap i den kollektive dimensjonen er samspel. Karlsen skriv vidare at denne forma for aktørskap samanfattar alle dei andre formene i den kollektive dimensjonen fordi det også inkluderer å ha ei felles musikalsk historie og ein felles

identitet, å kjenne kvarandre og å koordinere kvarandre sine bevegelsar, og å utforske verda saman (Karlsen, 2011, s. 116-117). I den individuelle dimensjonen er det å utvikle musikalske ferdigheiter ein kategori. Karlsen skriv at denne inkluderer alle dei andre kategoriane i denne dimensjonen, som det å utvikle ein personleg identitet eller det å påverke sin sinnsstemning (Karlsen, 2011, s. 114).

6.4 Kompetansen til El Sistema-elevane

Slik eg oppfattar fiolinpedagogane si forståing av El Sistema-elevane sin kompetanse, er den prega av at pedagogane vekslar mellom ulike perspektiv. Dei vekslar mellom å oppfatte kvar enkelt elev sin individuelle kompetanse, og den kollektive kompetansen som gruppa som heilskap har. Hilde brukar ein metafor for å skildre forskjellen på individuell og kollektiv kompetanse. Ho seier at det er forskjell på å vere god i fotball når ein sparkar aleine mot garasjen, og når ein er ein del av laget. Karianne snakkar også om dette, og seier at elevane lærer å følgje med i fellesskapet i gruppeundervisning, i motsetning til når dei spelar aleine og kan stoppe opp og tenke seg om. Eg vil nå vise korleis desse to perspektiva kan utfylle kvarandre og gjere at forståinga av kompetanse i til elevane vert rikare og meir nyansert. Eg skal bruke det å halde fiolinen som eit eksempel, men eg trur at det også er mogleg å overføre denne måten å tenke på til andre sider ved det å lære å spele fiolin, og til andre instrument.

I følgje mine informantar skal fiolinelevar lære fiolinteknikk, og ein av dei grunnleggande elementa i fiolinteknikk er å kunne halde fiolinen. Når pedagogane snakkar om korleis elevane held fiolinen brukar dei ord som god, dårleg, riktig, naturleg og heilt greitt, og ofte viser dei samtidig med armen kva dei meiner. Karianne seier at fiolinen skal godt oppå skuldra, og ikkje ned som eit slips, og ho understrekar kva ho meiner med å demonstrere dei ulike måtane å halde på. Den kunnskapen eller ferdigheita det er å halde fiolinen slik den skal haldast inneheld mange element. Det er eit element av episteme, eller det å vite noko. Elevane må vite at fiolinen skal på venstre skulder, og at den skal ligge vassrett og at den skal peike meir ut enn fram. Det er også eit element av techne eller handverkskunnskap i å faktisk få til å gjere det. I tillegg kan ein forstå dette som ein form for taus kunnskap fordi elevane ikkje vert vurdert etter om dei kan beskrive med ord korleis dei held fiolinen, men etter korleis dei faktisk gjer det. Det er også mogleg å forstå denne kunnskapen som ein kunnskap der tenking eller refleksjon er integrert i handlinga, eller som ei form for kroppsleggjort kunnskap, eller som fortrulegheitskunnskap. Det alle desse forståingane av eleven sin kunnskap eller

ferdigheit har til felles er at dei er knytt til den individuelle eleven, og til eleven sin kropp i samspel med fiolinen. Eg meiner derfor at denne forma for kunnskap også kan sjåast i samanheng med den individuelle dimensjonen i kunnskapsgrunnlaget forstått som eit binært omdreiingspunkt.

Pedagogane ser ikkje berre på den enkelte eleven sin kompetanse, dei ser også på korleis eleven brukar kompetansen saman med heile gruppa. Å kunne halde fiolinen godt handlar også om å kunne ta fiolinen opp på skuldra samtidig med dei andre. Eleven må følge leiaren sine signal og dei andre elevane sine bevegelsar, og fiolinen må ligge klar på riktig stad til riktig tid. Ein måte å sjå dette på er som ein form for situert kompetanse. Det å ha fiolinen klar når musikken skal begynne er noko som elevane berre kan lære, og berre kan vise, i ein samspelsituasjon. Det kan ikkje lærast på øvingsrommet aleine, eller saman med ein pedagog. Eg meiner denne kompetansen også kan sjåast i samanheng med den kollektive dimensjonen i kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning forstått som eit binært omdreiingspunkt.

Når elevane lærer å halde fiolinen, lærer dei det altså både individuelt når dei utforskar kor fiolinen skal vere i relasjon til deira kropp, og kollektivt når dei lærer å halde fiolinen samtidig med dei andre og på ein måte som fungerer i fellesskapet. Eg meiner at det, på bakgrunn av intervjuet med fiolinpedagogane, er mogleg å snakke om to ulike former for kompetanse, eller to ulike sider ved den same kompetansen, som begge to er tilstade på same tid. Dette perspektivet kan få fram andre nyansar og forståingar av det El Sistema-elevane kan enn Nielsen (2008) sin modell av kunnskapsgrunnlaget i musikk.

Haldningar og læringsevne er også ein viktig del av omgrepet kompetanse. Pedagogane oppfattar El Sistema-elevane som konsentrerte, aktive og lærevillige. Tor seier til dømes at det er noko med haldninga, motivasjonen og gløden som skil dei frå kulturskoleelevar flest. Eg trur dette kan settast i samanheng med motivasjonsteori. Den legg vekt på at menneske og omgjevnadane verkar på kvarandre, og at det å vere ein del av ein meningsfull sosial samanheng er viktig for motivasjonen. Kulturskoleelevar har undervisning aleine på eit rom med ein pedagog. Ei viktig oppgåve for pedagogane i mi undersøking er å lære eleven det han eller ho treng for å kunne delta i orkester. Både Eva og Sigrid fortel at det er mykje dei må gjennom for å førebu elevane til orkesteret, og at det styrer undervisninga i stor grad. I tillegg er det forventa at kulturskoleelevar øver heime, og for dei aller fleste er dette også ein situasjon der dei spelar aleine. Om det er i samspelet og det sosiale med andre menneske at

elevane opplever meining, kan dette føre til at elevane oppfattar at mykje av tida dei brukar med instrumentet er ei førebuing til det som er viktig og meiningsfullt. El Sistema-elevane opplever i mindre grad enn kulturskolelevane at dei øver *til* noko. Dei øver heller saman, og all læring skjer i ein sosial kontekst og med vekt på samspel og kommunikasjon. Det er mogleg at dette påverkar motivasjonen positivt.

6.5 Gruppeundervisning og elevar sin kompetanse

Fiolinpedagogane ser ein samanheng mellom det El Sistema-elevane kan, og det at dei har fått gruppeundervisning. Denne samanhengen generaliserer dei til å også gjelde for andre former for gruppeundervisning, som orkester eller samspelegrupper. I intervjuet reflekterer fire av dei fem fiolinpedagogane ikkje over om pedagogar flest sin kompetanse i gruppeundervisning kan påverkar elevane si læring. Det er berre Tor som tar opp dette temaet. Han hevdar at det ikkje er individuell undervisning eller gruppeundervisning som er viktig for kva elevane lærer, men kva læringstrykk pedagogane utset elevane for. Han seier vidare at alt kan lærast i grupper berre ein gjer det på riktig måte, og at det er ei utfordring at mange pedagogar ikkje er komfortable med gruppeundervisning. Dei fire andre informantane har eit anna syn på gruppeundervisning. Dei er opptatt av moglegheitene og avgrensingane som ligg i undervisningsforma, og diskuterer lite korleis pedagogane nyttar eller ikkje nyttar seg av desse.

Eg meiner eg kan sjå ein samanheng mellom informantane sin yrkeserfaring og korleis dei ser på gruppeundervisning. Tor, som sjølv ikkje har erfaring med å undervise store grupper over tid, er den som ser færrest avgrensingar i undervisningsforma gruppeundervisning. Dei fire andre informantane, to av dei med erfaring frå El Sistema-undervisning, ser i større grad på gruppeundervisning som ein undervisningsform med klare moglegheiter og avgrensingar. Tor skil seg også frå dei andre pedagogane gjennom å meine at El Sistema-elevane sin teknikk er omlag like god som kulturskoleelevar flest sin teknikk, og at dei speler betre saman og med meir glød enn kulturskoleelevar flest. Dei fire andre fiolinpedagogane seier at El Sistema-elevane har dårlegare fiolinteknikk enn kulturskoleelevar flest, og ser dette i samanheng med at dei ikkje har fått individuell undervisning. Alle pedagogane meiner at El Sistema-elevane er gode på samspel, at dei viser god motivasjon og konsentrasjon, og at dette har samanheng med at dei har fått gruppeundervisning.

I den vidare diskusjonen tar eg utgangspunkt i oppfatninga om at gruppeundervisning påverkar elevane sin kompetanse, og at kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning kan forståast som eit binært omdreiingspunkt med ein individuell og ein kollektiv dimensjon. Dersom det er riktig at det finst to dimensjonar i kunnskapsgrunnlaget i fiolinundervisning, og dersom det er riktig at undervisningsform og kompetanse heng saman, er det mogleg å argumentere for at gruppeundervisning ikkje gir elevane gode moglegheiter til å utvikle kompetanse i den individuelle dimensjonen. Dette kan igjen legge grunnlaget for tre påstandar.

Den fyrste påstanden er at El Sistema, slik det vert gjennomført ved den skolen til elevane i mi undersøking, ikkje er eit program som gir elevane moglegheit til å lære alle sidene ved det å spele fiolin fordi elevane ikkje får individuell undervisning. Ein måte å illustrere dette på er å vende tilbake til at elevane skal kunne halde fiolinen. Når pedagogane seier at elevane skal halde fiolinen godt, så har dei nokre kriterium for kva som kan kallast godt. Eitt av dei er at fiolinen skal vere omtrent vassrett, eitt anna er at den skal peike meir ut enn fram. Men dei eksakte vinklane og korleis den enkelte eleven oppnår det å halde fiolinen godt med sine kropp kan vere veldig forskjellig. Ein elev kan ha korte armar, ha god kjernemuskulatur og god stabilitet i kroppen. Ho vil kunne halde fiolinen vassrett i lang tid utan å bli sliten. Ein annan elev kan vere lang og hengslete, og kan fort bli sliten. Ho må enten halde fiolinen lengre ned ein periode til musklane er blitt sterkare, eller øve i kortare økter om gongen. Dette er fleire av pedagogane inne på når dei kommenterer korleis den lengste eleven på filmopptaket held fiolinen. Tor kommenterer at han er lang og at han derfor har utfordringar som dei andre elevane ikkje har. Kroppen til eleven påverkar om fiolinen bør peike meir mot venstre, noko som kan vere betre for handstillinga i venstre hand, eller meir framover, noko som kan vere betre for at eleven skal kunne stryke på strengane i ein nitti-graders-vinkel.

Derfor finst det ikkje *ei* sanning for kva som er å halde fiolinen godt, og det finst fleire vegar til ei god haldning. Erfarne fiolinpedagogar vurderer den individuelle eleven sine føresetnader og justerer dei ulike faktorane på bakgrunn av deira forståing av kva som vil legge til rette for eleven si tekniske utvikling i åra framover. På bakgrunn av dette er det mogleg å argumentere for at det finst fiolintekniske element, som det å halde fiolinen, som ikkje kan undervisast i grupper fordi kvar enkelt elev vil trenge individuell rettleiing. Pedagogen kan instruere ein og ein elev medan dei andre ventar, men då er undervisninga ikkje lenger gruppeundervisning definert slik Dehli et al. (1980, s. 14) definerer det.

Den andre påstanden er at det er pedagogane sin undervisningskompetanse som er det avgjerande for elevane sin kompetanse, ikkje skiljet mellom gruppeundervisning og individuell undervisning. Alle informantane i denne undersøkinga er utdanna ved tradisjonelle konservatorium og høgskolar. Dei har lært å spele i ein meisterlære-tradisjon med ein-til-ein-undervisning, og mykje av den pedagogiske utdanninga og erfaringa deira er forankra i denne tradisjonen. Dette pregar sjølvstøtt pedagogane sin kompetanse, og det er mogleg at det ikkje er gruppeundervisninga i seg sjølv, men pedagogane sin manglande kompetanse på gruppeundervisning, som er årsaka til dei oppfattar gruppeundervisning som lite eigna til å utvikle elevane sin teknikk. Om dette er riktig er det ikkje organiseringa av undervisninga som bør endrast, men pedagogane sin kompetanse i å undervise i grupper. Eit argument mot denne påstanden er at elevane som eg har filma vert undervist at pedagogar som har lang erfaring med gruppeundervisning. Det desse pedagogane eventuelt har mangla av kompetanse gjennom utdanninga si, har dei hatt moglegheit til å utvikle gjennom erfaring.

Den tredje påstanden er at fiolinelevar i El Sistema skal lære noko anna enn fiolinelevar i kulturskolen. Eg har argumentert for at kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning kan forståast som eit binært omdreingspunkt der begge dimensjonane, den kollektive og den individuelle, er like viktige. Det er også mogleg å sjå for seg at kunnskapsgrunnlaget kan forståast på ein måte som liknar meir på Nielsen sin modell der dimensjonane er ein del av eit kontinuum der ulik vektlegging av dei fører til ulike undervisningsfag. Om ein tenker på denne måten kan ein hevde at El Sistema-elevane sin kompetanse i hovudsak skal vere knytt til den kollektive dimensjonen. Kulturskolelevar kan få tilbod om både gruppeundervisning og individuell undervisning, men som eg viste i kapittel 2, «Tidlegare forskning på instrumentalundervisning», er det vanleg at dei berre får individuell undervisning. Dermed kan ein sjå for seg at instrumentalundervisning slik det vert undervist i kulturskolen og i El Sistema kan forståast som to forskjellige undervisningsfag med ulike mål for kva elevane skal lære. Denne forståinga finn eg også igjen i intervjuet med Hilde der ho seier at det er viktig å få fram at kulturskolen og El Sistema er to forskjellige modellar, og at El Sistema legg vekt på samspel og kommunikasjon.

6.6 Rammeplanen *Mangfald og fordjupning*

I *Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjupning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), er undervisninga delt inn i tre program, Breiddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordjupningsprogrammet, kvar med sine læringsmål for elevane. Eg skal nå trekke fram nokre forskjellar og likskapar mellom rammeplanen sine læringsmål og pedagogane sine tankar om kva elevar skal lære. Deretter diskuterer eg pedagogane og rammeplanen sine syn på gruppeundervisning.

6.6.1 Læringsmål

Fiolinpedagogane i denne undersøkinga har svart på kva fiolinelevar skal lære dei to-tre fyrste åra dei får undervisning, noko som samsvarar med «Fase 1: Begynnarnivå» i Kjerneprogrammet. Denne fasen har tretten læringsmål for kva eleven skal kunne (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). Læringsmåla i rammeplanen seier mellom anna at eleven skal kunne imitere og lære på gehør, at ho skal dirigere, improvisere, komponere og notere ned musikk. Eleven skal også ha kunnskap om musikkuttrykk, musikkhistorie og musikkteori. Karianne, som har 30 minutt undervisning med kvar enkelt elev, fortel at hennar elevar lærer mykje av dette. Sigrid, som derimot har 20 minutters-økter, fortel at ho ikkje får tid til å gjere så mykje meir enn å lære elevane å spele og å lese notar. Dette synet deler Eva, som uttrykker at spiletimane er for korte til å få med alt ho gjerne vil ha med i undervisninga. Hilde trekk fram at ein av fordelane med gruppeundervisning er at ho får meir tid med elevane, og at dei får gjort meir av desse elementa. Eg oppfattar det slik at det er samsvar mellom rammeplanen sine læringsmål som omhandlar gehørspel, improvisasjon, komposisjon og notasjon, og det pedagogane fortel av dei vil at elevane deira skal lære, men at ressursane pedagogane har til rådighet ikkje alltid gjer det mogleg for dei å inkludere alle læringsmåla i undervisninga.

Det er eit læringsmål at eleven skal kunne lytte og vurdere si eiga musisering. I intervjuet er det fleire av pedagogane som snakkar om at det er viktig at elevane lyttar etter klangen sin, og at dei så tidleg som mogleg begynner å leite etter ein god klang. Læringsmåla for å lese notar handlar om at elevane skal kunne syngje melodiar på notenamn, trinn eller sol-fa, spele enkle melodiar, at dei skal samanlikne og finne likskapar i notebildet, og at dei skal kunne hente informasjon om det musikalske uttrykket. Når pedagogane snakkar om at elevane skal lære å lese notar legg dei vekt på at det å kunne lese notar gjer det mogleg å spele i orkester saman. Dette tolkar eg som at pedagogane har eit syn på notar som eit middel for samspel, og at

rammeplanen i større grad ser på det å lese musikk som eit sjølvstendig element. Dette vert forsterka av at *lese* er ein av fem nøkkelkompetansar i musikk.

Det er eit læringsmål at eleven «øver jamnt og samarbeider med læraren og foreldre/føresette om gode øvingsrutinar» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). I El Sistema-undervisninga er dette ikkje eit tema sidan elevane har ikkje med seg instrumenta heim. Dei av pedagogane som har hovuddelen av si undervisning i kulturskolar og strykeorkester uttrykker at det kan vere vanskeleg å få elevane til å øve heime. Eit anna læringsmål er at elevane skal spele i ulike fora. Karianne trekk fram at elevane lærer å lytte til musikken rundt seg når dei spelar saman, og at det er nyttig når dei spelar konsert med akkompagnement, Hilde fortel om at elevane vert motiverte av å spele konsertar, men som eit sjølvstendig læringsmål er dette ikkje eit tema i intervjuet. Det siste læringsmålet som eg finn i intervjuet er at eleven skal finne grunnpulsen i musikken. Pedagogane brukar ikkje ordet grunnpuls, men dei snakkar om at elevane skal kunne følgje med i fellesskapet, og at dei må kunne henge seg på musikken. Hilde fortel at ho likar å akkompagnere elevane for å få til ein musikalsk heilskap.

Det er to læringsmål som eg ikkje finn i intervjuet med fiolinpedagogane. Det eine er at eleven «stemmer instrumentet og intonerer» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). Pedagogane ser det å intonere i samanheng med å ha ei god handstilling i venstre hand, og å bruke fingrane på ein god måte. Dei snakkar altså mest om dei tekniske sidene ved intonasjon, og lite om det å intonere gjennom lytting. Ingen av pedagogane nemner det å stemme instrumentet som noko elevane skal lære dei to-tre fyrste åra dei får undervisning. Det andre er at eleven «gjer greie for kva som kjenneteiknar ei god spelestilling og tekniske basisferdigheiter» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). Slik eg oppfattar pedagogane, vil dei at elevane skal spele med ein god teknisk grunnteknikk, og dei legg ikkje vekt på at elevane skal kunne skildre den.

6.6.2 Gruppeundervisning i rammeplanen

I kulturskolens rammeplan finn eg ein haldning om at gruppeundervisning eignar seg best for nybegynnarar, og at individuell undervisning bør få større og større plass etter som eleven utviklar seg (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59). Dette er ikkje ei haldning som eg finn igjen i intervjuet med fiolinpedagogane. Rammeplanen seier også at det bør vere ein fleksibel organisering av timeplanen for at elevane skal få moglegheit til å arbeide med instrumentet i mange ulike læringssituasjonar (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59). Det er meir i samsvar med haldinga finn eg ikkje hjå mine informantar. På spørsmål om kva som er best, individuell

undervisning eller gruppeundervisning, svarar alle eit entusiastiske ja takk, begge deler. Men dei peiker også på faktorar som gjer at dette ikkje er lett å få til. Sigrid jobbar i ein kulturskole som samarbeider med kulturskolen i nabokommunen om eit orkestertilbod til nybegynnarane, og fortel at det er vanskeleg å få elevane til å reise så langt som dei må for å kunne delta i det. Eva fortel at ho har vanskar med å motivere elevane til å møte opp på både orkester og på den individuelle timen. Kulturskolen ho jobbar i har nyleg gjort det obligatorisk å delta i orkester, men ho fortel at det likevel ikkje er alle som er med. Karianne jobbar i eit strykeorkester der det er veldig strenge reglar for at det berre er lov å ha individuelle timar om ein også deltar i orkesteret, og ho seier at det er ein måte å organisere det på som ho likar. Slik eg oppfattar det, fortel pedagogane om at foreldre og elevar ser på ein-til-ein-undervisninga som den viktige undervisninga, og orkester- og samspelsgrupper som eit ekstratilbod som ikkje er så viktig å delta på. Dette synet finn eg også delvis i rammeplanen for kulturskolen gjennom at den ser på individuell undervisning som viktigast for dei eldre og meir vidarekomne elevane (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 59).

6.7 Avslutning

I dette kapitlet har eg ført dei føregåande kapitla saman og diskutert musikkssyn og forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning, og El Sistema-elevane sin kompetanse og korleis den kan sjåast i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning. Eg har også diskutert kva *Rammeplan for kulturskolen: Mangfald og fordjupning* (Norsk kulturskoleråd, 2016) seier at elevane skal lære og om gruppeundervisning, og korleis det relaterer til pedagogane sine tankar. I det neste kapitlet, som er det siste i oppgåva, samanfattar eg studien, og eg peiker på moglege tema for vidare forskning.

7 Avslutning

Everts lille ape på E-strengen er slutt, og elevane løftar bogen frå strengen. Læraren speler eit nytt forspel, denne gongen i moll. Elevane lyttar. Eit par av dei held fiolinen og bogen klare til å spele. Ein elev rettar på skulderputa. Ein tredje slenger på fiolinen og tar eit par dansesteg. Fiolinen ender opp bak på ryggen, det same gjer bogen. «*Everts triste ape* på D?», spør ein elev. «Ja», svarer læraren og speler forspelet igjen. Han som har fiolinen på ryggen tenker eit augneblikk. Så lyser han opp i eit lite smil, fiolinen sprett fram frå ryggen, og i det forspelet er ferdig er han klar til å spele igjen. Det er dei andre elevane også, og dei begynner. Heilt på likt.

Det avsluttande kapittelet i denne oppgåva vil eg bruke til å peike framover. Akkurat som elevane, som raskt går vidare til neste variasjon over same tema, vil eg også halde fram med å jobbe med dei temaa som denne oppgåva har handla om. Kvardagen min som fiolinpedagog er full av små og store val og refleksjonar kring kompetansen til elevane og korleis den vert påverka av undervisninga eg gir. Nokre av desse vala og refleksjonane er medvitne og planlagde, andre skjer i augneblinken. Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg fått eit betre grunnlag for å ta gode val. Eg håpar også at studien min og mi formidling av den gjennom artiklar og konferansebidrag kan nå ut til fleire. Som eg skreiv i kapittel 3, «Teoretiske perspektiv på instrumentalundervisning», kan denne oppgåva sjåast på som ein del av ein profesjonaliseringsprosess i det musikkpedagogiske feltet gjennom å synleggjere delar av ekspertisen og mandatet til musikkpedagogar, og gjennom å bidra til å utvikle eit sjølvstendig teoretisk fundament for den delen av musikkpedagogikken som ikkje er knytt til musikkfaget i grunnskolen, men til det utøvande musikkfaget. Eg skal nå kort gi eit samandrag av oppgåva før eg foreslår på nokre moglege tema for vidare forskning.

7.1 Samandrag av oppgåva

Problemstillinga i denne oppgåva er *Korleis forstår fem fiolinpedagogar samanhengen mellom kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning?* Eg har svart på den gjennom å diskutere funna frå fem intervju med fiolinpedagogar sett i lys av teoriar om musikk, kunnskapsgrunnlaget i musikk og kompetanse. Eg har organisert diskusjonen kring tre tema. Det fyrste temaet er fiolinpedagogane sitt musikk, syn og deira forståing av kunnskapsgrunnlaget i det utøvande musikkfaget. Slik eg forstår fiolinpedagogane har dei to parallelle musikk, syn. Dei ser på musikk som eit objekt og som ein aktivitet. Eg foreslår å konseptualisere pedagogane si

forståing av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt med ein kollektiv og ein individuell dimensjon, og eg knyter desse dimensjonane til dei to musikkssyna.

Det andre temaet er fiolinpedagogane si oppfatning av ei gruppe El Sistema-elevar sin kompetanse. Pedagogane meiner at elevane er gode på samspel og at dei er konsentrerte og motiverte, men at dei har ein dårlegare fiolinteknikk enn dei forventar av jamnaldrande kulturskoleelevar som har spelt like lenge. Dette knyter eg til forståinga av kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning som eit binært omdreiingspunkt, og eg viser korleis denne forståinga kan utfylle og nyansere ei forståing av elevane sin kompetanse.

Det tredje temaet er fiolinpedagogane si forståing av samanhengen mellom El Sistema-elevane sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. Fire av dei fem pedagogane ser ein tydeleg samanheng mellom gruppeundervisning og elevane sin kompetanse, og eg peiker på fleire moglege måtar å forstå denne samanhengen på.

Etter mitt syn er det to svakheiter ved denne studien. Den eine er det avgrensa empiriske grunnlaget. Eg har berre intervjuet fem informantar, og dei underviser på det same instrumentet. Som eg skreiv metode-kapittelet valde eg informantar på mitt eige instrument for å få tilgang til fleire nyansar, men det hadde også vore interessant å intervju fleire pedagogar på forskjellige instrument, og å sjå på om det finnes eller ikkje finnes samsvar mellom deira tankar om kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning. Den andre svakheita er at eg gjerne skulle utvida dei filosofiske og teoretiske diskusjonane, og at eg i større grad skulle relatert til Derrida sine tankar og til Karlsen (2011) si forståing av musikalsk aktørskap.

7.2 Moglege tema for vidare forskning

I arbeidet med denne studien har eg gjort meg mange tankar om moglege tema for vidare forskning, og eg skal her nemne tre. Det fyrste temaet er dei praktiske og organisatoriske sidene ved instrumentalundervisninga i kulturskolen. Den største forskingsrapporten på kulturskolen eg kjenner til er Anne Bamford sin rapport *Arts and cultural education in Norway 2010/2011* (Bamford, 2012). Den har etter mi meining nokre metodiske svakheiter. Til dømes står det i rapporten at 76,4 prosent av respondentane har svart at ei gjennomsnittleg

økt med musikkundervisning er kortare enn 30 minutt. Men rapporten fortel ikkje kven som har svart dette, kor mange elevar som har kortare økter enn 30 minutt, eller kor mykje kortare øktene er. Det hadde vore interessant med forskning som sa noko meir detaljert om dei praktiske sidene ved undervisninga. Kor mange elevar får kor mykje undervisning? Kor mange får gruppeundervisning og kor mange får individuell undervisning? Er det forskjellar mellom ulike instrument, ulike aldrar og ulike kulturskolar? Gjennom samtalar med andre pedagogar i kulturskolen veit eg at nokre pedagogar underviser meir enn arbeidsplanen seier, og at dei gir den ekstra tida til elevar som viser ekstra talent eller interesse for å lære. Kor vanleg er dette? Og kor mykje undervisning har elevane som kvalifiserer seg til ulike talentprogram fått? Finst det nokon samanheng mellom mengda undervisning elevane får, kor flinke dei blir, og kor lenge dei held fram med å spele?

Det andre temaet for er mål i instrumentalundervisninga. Som eg skreiv i kapittel 2, er samanhengen mellom ei god framføring og eit godt læringsresultat i liten grad blitt problematisert i forskinga som er gjort. Som fiolinpedagog veit eg at det også er andre faktorar som er viktige. Ein elev kan til dømes spele heilt reint i fyrsteposisjon, som er den posisjonen elevar lærer fyrst, men med ei handstilling som vil gjere det umogleg å gå vidare til å spele i andre posisjonar eller med vibrato. Kva som er ei god framføring er dessutan ikkje eintydig, og det er mogleg å legge vekt på ulike aspekt ved den. Denne studien har undersøkt fem fiolinpedagogar sine tankar om kva fiolinelevar skal lære. I kva grad er desse tankane representative for andre fiolinpedagogar, og for pedagogar på andre instrument? Er det samsvar mellom det pedagogane fortel at elevane skal lære, og det pedagogane underviser elevane sine i? Er det samsvar mellom pedagogane sine mål og måla i rammeplanen? Kva skjer med måla for undervisninga når ein større del av den vert gitt i grupper?

Det tredje temaet er El Sistema-undervisning. El Sistema-samarbeidet mellom Norsk kulturskoleråd og Sparebankstiftelsen er avslutta, men det er framleis El Sistema-undervisning, eller El Sistema-inspirert undervisning, ved Steinberg skole i Nedre Eiker, og ved Tøyen skole, Stovner skole og Trosterud skole i Oslo. Kva kjenneteiknar denne undervisninga? Korleis er den organisert? Kven deltar? Har El Sistema-undervisninga dei same måla som instrumentalundervisninga i kulturskolen? Kva kan El Sistema lære av kulturskolen, og kulturskolen av El Sistema?

7.3 Vegem vidare

Som eg fortalde i innleiinga til denne oppgåva, er gruppeundervisning noko av det morosamaste og mest utviklande eg har gjort som pedagog. Gruppeundervisning på sitt beste er nærmast magisk. Det kan oppstå det Hilde kallar «ein eigen veremåte», og elevane opplever å kommunisere gjennom musikken. Men individuell undervisning har også ein verdi. Elevane må bli «pirka på», som Karianne kallar det, for å lære fiolinteknikk. Eg er så heldig at eg allereie har spelt *Everts lille ape* med veldig mange elevar, og eg kjem til å spele den utallige gonger i framtida. Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg fått ei større forståing for at songen må spelast både med ein og ein elev og i grupper for at elevane (og ikkje minst eg) skal få oppleve det utøvande musikkfaget i all sin kompleksitet.

Litteraturliste

- Aglen, G. S., & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 157-184). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre: En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 60-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E., & Georgii-Hemming, E. (2014) Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15* (s. 25-47). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E., & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer?: Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A., & Rønning, R. J. (Red.). (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010 - 2011*. Henta frå <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/8cd9198d7e338e77556df2ff766a160f.pdf>
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014a). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3).
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014b). Social Change through Babumba and Beethoven. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 92(2), 43-58.

- Bergman, Å., Lindgren, M., & Sæther, E. (2016). Struggling for integration: Universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden. *Music Education Research, 18*(4), 364-375.
- Bergström, I. (2014). *I mitt görande: Hur kan ett konstnärligt kunskapsutövande beskrivas och reflekteras?* (Magisterupsats, Södertörns högskola). Henta frå <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736763/FULLTEXT01.pdf>
- Bjøntegaard, B. J. (2010). *Musikktalentene i kulturskolen - hvor er de, hva får de, hvor går de?* Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene.* (Prosjektrapport nr. 5/2012). Kristiansand: Agderforskning.
- Boeskov, K. (2017). The community music practice as cultural performance: Foundations for a community music theory of social transformation. *International Journal of Community Music, 10*(1), 85-99. doi:10.1386/ijcm.10.1.85_1
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap - ett mångtydigt begrepp. I F. Svenaeus & J. Bornemark (Red), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55-84). Huddinge: Södertörns högskola.
- Bowman, W., & Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. I L. Bresler (Red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (Vol. 16). Dordrecht: Springer.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 134-156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., & Taylor, P. (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education, 31*(2), 148-159. doi:10.1177/0255761413483077
- Carlson, A. (2016). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education, 34*(1), 64-73. doi:10.1177/0255761415617926
- Chemi, T., & Holst, F. (2016). *El Sistema inspirerede projekter: En pilotundersøgelse.* Henta frå http://vbn.aau.dk/files/234612965/0_final_Rapport_ElSisDk_pilot.pdf
- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education, 29*(3), 387-407.

- Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates* (2. utg.). San Diego, California: Sistema Global.
- Creech, A., & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122. doi:10.1177/0305735610370222
- Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 141-160.
- Dehli, B. L., Johnsen, K., & Fostås, O. (1980). *Spille, synge, lære sammen: Instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyndahl, P., & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen, & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 11 2009*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande: Bildning och reflekterade erfarenheter*. (Doktorgradsavhandling), Kungliga Tekniska Högskolan, Stockholm.
- Fjeldstad, M. Y. (2017). Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. I E. Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 95-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(02), 135-145. doi:10.1017/S0265051706006887
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metode* (s.256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, K., & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport nr. 255). Henta frå <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1640.pdf>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap skolverkets serie forskning i fokus*. Henta frå http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf
- Gustavsson, B. (Red.) (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010*. København: Aarhus Universitet.
- Hovdenak, M., Killingbergtrø, L., Lauvhjell, A., Nordlie, S., Rommetveit, M., & Worren, D. (2006). *Nynorskordboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janik, A. (1996). *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Johansen, G. G. (2013). *Å øve på improvisasjon: Ein kvalitativ studie av øvepraksisar hos jazzstudentar, med fokus på utvikling av improvisasjonskompetanse*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Johansson, M. (2015). On the relationship between technique and style: The case of the violin. *Music Education Research*, 17(2), 127-140. doi:10.1080/14613808.2014.930114
- Jørgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119. doi:10.1080/14613800220119804

- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121.
doi:10.1177/1321103X11422005
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter: Kulturskolebruk blant innvandrere* (TF-rapport nr. 310). Henta frå <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/2276.pdf>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet: Kulturskole for alle*. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeftet_ok.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet - Læreplan i musikk. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landrø, M. I., & Wangensteen, B. (1993). Bokmålsordboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lepper, M. R., & Woolverton, M. (2002). The wisdom of practice: Lessons learned from the study of highly effective tutors. I J. Aronson (Red.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (s. 135-158). San Diego: Academic Press.
- Lewis, K., Demie, F., & Rogers, L. (2011). In Harmony Lambeth: An evaluation - Executive Summary. Henta frå https://www.lambeth.gov.uk/rsu/sites/lambeth.gov.uk/rsu/files/In_Harmony_Lambeth_an_Evaluation_Executive_Summary_2011.pdf
- Lidman, N., & Johansson, A. (2005). *Instrumentalundervisning - enskilt eller i gruppe?* (Kandidatoppsats), Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, Göteborgs universitet. Henta frå <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/260/1/ht05-6110-18.pdf>
- Lindgren, M., & Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamheter – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I T. K. Häikiö, M. Lindgren, & M. Johansson (Red.), *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, S. (2014). Forskning om kulturskolan. Henta frå http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov.pdf

- Lonnert, L. (2015). *Surrounded by Sound. Experienced Orchestral Harpists' Professional Knowledge and Learning*. (Doktorgradsavhandling), Lund University, Lund.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.
- Mcpherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156. doi:10.1080/14613800220119822
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, F. V. (2008). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen - Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156-175. doi:10.1080/14613808.2015.1056130
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna og Borås*. (Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet). Henta frå <http://hdl.handle.net/2077/15399>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind* (1984-utgaven.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rønning, R.-J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling? I E. Angelo, A. Rønningen, & R.-J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 17-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sanden, J. v. d., & Teurlings, C. (2003). Developing Competence During Practice Periods: The Learner`s Perspective. In Y. Engeström & T. Tuomi-Gröhn (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- SOU 2016:69. (2016). *En inkluderende kulturskola på egen grund*. Henta frå <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Thoresen, M. A. (2013). Om El Sistema Norge. Henta frå <http://iris.skul.no/?p=685>
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, 7(3), 383-387. doi:10.1080/14613800500280535
- Trinick, R., & McNaughton, S. (2013). *Independent Evaluation of the Music Learning Outcomes in the Sistema Aotearoa Programme*. Henta frå <http://www.mch.govt.nz/sites/default/files/>
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W. W. Norton & Company.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Ward, V. (2004). Good performance, music analysis and instrumental teaching: Towards an understanding of the aims and objectives of instrumental teachers. *Music Education Research*, 6(2), 191-215. doi:10.1080/1363243041000222591
- Watson, K. E. (2015). Relationships among selected practice behaviours and achievement in jazz improvisation. *Music Education Research*, 17(1), 57-70. doi:10.1080/14613808.2014.986080
- West, T., & Rostvall, A.-L. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorgradsavhandling, Kungliga Musikhögskolan i Stockholm). Henta frå <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:504719/FULLTEXT01.pdf>
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak? I Elin Angelo, A. Rønningen, & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS – den doble regnbuen* (s. 134-156). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E., & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer* (NIFU-rapport 2007:40). Henta frå

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280627/NIFUrapport2007-40.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltaking til pedagogar

E-post sendt 13.02.15

Hei [namn på El Sistema-lærer] og [namn på El Sistema-lærer]

Eg er så smått i gang med masteroppgåva mi. Arbeidstittelen er ”Spennande prosjekt! Men lærer dei noko? - Ei undersøking av kva El Sistema-elevane ved [namn på skole] har lært.” Men for å skrive den oppgåva må eg sjølvsagt samarbeide med dei eminente El Sistema-lærarane på [namn på skole]. Har de lyst til det?

Planen min er å filme ein eller fleire vanleg undervisningstimar på fiolin, og så analysere og systematisere kva elevane kan. Deretter vil eg vise nokre representative utsnitt frå videomaterialet til ei fokusgruppe av andre fiolinlærarar, og intervjuje dei om kva dei meiner elevane kan, og samanlikne kva dei og eg meiner.

Målet med oppgåva er todelt. Eg vil utvikle teori og kategoriar for kva kunnskap i fiolinspel er (det finnes ein del av dette frå før, men det aller meste handlar om musikk generelt og ikkje konkrete instrument), og eg vil dokumentere og beskrive kva akkurat desse El Sistema-elevane har lært. Eg har ikkje tenkt å vurdere om elevane har lært ”nok”, og eg har ikkje tenkt å fokusere på det dei ikkje har lært.

For dykk, reint praktisk, betyr det at eg gjerne vil komme ein eller to dagar og filme undervisninga. Viss me får det til vil eg helst gjere det før sommarferien. Eg vil nok òg intervjuje dykk litt om dei praktiske rammene rundt undervisninga, kor mange elevar, kor lenge, og så vidare. Det kan me godt ta på epost eller skype. Kunne de tenke dykk å bli med på dette?

Viss de er positive sender eg ein epost til rektor og spør han, før eg begynner å søke om dei nødvendige tilatelsane frå Personvernombudet for forskning og foreldra til elevane.

vh Mari

E-post sendt 04.03.15

Hei [namn på rektor]

Eg håpar alt står bra til med alle på [namn på skole]. Det går veldig fint med meg. Sidan sist har eg fått ein baby, og eg er begynt på masterstudiet i musikkpedagogikk på NMH. Eg har lyst til å skrive masteroppgåve om El Sistema på [namn på skole]. Arbeidstittelen er "Spennande prosjekt! Men lærer dei noko? - Kjenneteikn på El Sistema-elevar sine kunnskapar i fiolinspel."

Eg tenker at oppgåva skal vere todelt. I teoridelen vil eg sjå på kunnskapsteori og kunnskap i musikk, og så overføre det til kunnskap i fiolinspel. I empiridelen vil eg undersøke korleis teorien kan sjå ut i praksis for dei elevane som har fått fiolinundervisning gjennom El Sistema. Metoden eg planlegg å bruke er å observere og videofilme ein eller fleire undervisningstimar. Så vil eg analysere og redigere filmen slik at eg får ein kortare film som eg så kan vise til ei fokusgruppe av fiolinlærarar.

Eg håpar at fokusgruppa sin diskusjon vil gi meg innsikt i kva kunnskapar elevane har og kva som kjenneteiknar dei i forhold til kulturskuleelevar. Eg har valt å gå "omvegen" via dei andre fiolinlærarane for å unngå at mine egne tankar og oppfatningar skal farge oppgåva for mykje.

Eg har presentert desse planane for [namn på El Sistema-lærer] og [namn på El Sistema-lærer], og dei er positive. Kan du vere snill å snakke med dei andre lærarane ved [namn på skole], og gi meg eit svar på om de kunne tenke dykk å bli forska på?

Om eg får klarsignal frå deg søker eg Personvernombudet for forskning og utarbeider eit samtykkeskjema til foreldre og elevar. Om det lar seg gjere vil eg gjerne observere før sommarferien.

Vennleg helsing Mari

Melding lagt ut på ESTA – Norge si lukka facebook-gruppe 01.10.15

Invitasjon til gruppeintervju

Som ein del av datainnsamlinga til mi masteroppgåve i musikkpedagogikk ved NMH søker eg fiolinlærarar som vil delta i eit gruppeintervju. Eg skriv om fiolinundervisninga i El Sistema Norge, og har som fokus å dokumentere og analysere kva elevane kan. Som ein del av dette er eg ute etter fiolinlærarar sine synspunkt og kommentarar på elevane sine kunnskapar og ferdigheiter.

Gruppeintervjuet vert gjennomført ved at fiolinlærarane ser ein film på fem minutt der elevane spelar, og at dei deretter diskuterer saman. Kva kan elevane, både musikalsk og fiolinteknisk? Skil desse elevane seg frå ein ”gjennomsnittleg” kulturskuleelev? Intervjuet vil ta 30 - 60 minutt, og eg ønsker meg tre til åtte lærarar i kvar gruppe. Eg er veldig fleksibel på tid og stad, så lenge det er i køyreavstand frå Oslo.

Eg har ikkje moglegheit til å gi lønn for strevet i form av klingande mynt, men eg kan tilby bakst eller heimelaga syltetøy.

E-post sendt 30.10.15

Hei [namn på lærar]

Eg veit ikkje om du hugsar meg, men me møttest eit par gonger på møter og fagdagar i då eg jobba med El Sistema i [namn på kommune]. Eg er no masterstudent ved NMH, og skriv (sjølv sagt) om El Sistema. Eg har lyst til å undersøke kva El Sistema-elevane kan og om dei eventuelt kan andre ting/meir eller mindre enn "vanlege" kulturskuleelevar. For å gjere det vil eg vise ein film av elevane til ei handfull fiolinlærarar, og så intervju dei om kva dei meiner at elevane kan. Kunne du tenke deg å bli intervjuet?

Intervjuet vil ta ein times tid, og eg er så fleksibel eg berre kan på tid og stad. Eg har spesielt lyst til å snakke med deg fordi du har erfaring med å undervise i kulturskulen i same området som El Sistema-elevane eg undersøker kjem frå, og eg trur det blir spesielt interessant å høyre dine tankar om kva som er forskjellen mellom elevane i El Sistema og kulturskulen.

Eg kan ikkje tilby gull og grønne skogar, berre full anonymitet og heimebakte bollar eller brød.

vh Mari

E-post sendt 30.10.15

Hei [namn på lærar]

Eg har blitt masterstudent, og det eg skriv om er sjølvsagt El Sistema. Eg har lyst til å undersøke kva El Sistema-elevane kan og om dei eventuelt kan andre ting/meir eller mindre enn "vanlege" kulturskuleelevar. For å gjere det vil eg vise ein film av elevane til ei handfull fiolinlærarar, og så intervjuer dei om kva dei meiner at elevane kan. Kunne du tenke deg å bli intervjuet?

Intervjuet vil ta ein times tid, og eg er så fleksibel eg berre kan på tid og stad. Eg har spesielt lyst til å snakke med deg fordi du har erfaring med å undervise i kulturskulen i same området som El Sistema-elevane eg undersøker kjem frå, og eg trur det blir spesielt interessant å høyre dine tankar om kva som er forskjellen mellom elevane i El Sistema og kulturskulen.

Eg kan ikkje tilby gull og grønne skogar, berre full anonymitet og heimebakte bollar eller brød.

vh Mari

E-post sendt 22.02.16

Hei [namn på lærar]

Eg er godt i gang med mi masteroppgåve ved NMH. Tema for oppgåva er kunnskap i fiolinspel og korleis ulike måtar å organisere undervisninga på kanskje fører til ulik kunnskap hjå elevane. Eg har særleg fokus på kva El Sistema-elevane lærar. Eg har intervjuet tre fiolinlærarar frå tre ulike kulturskular om kva dei legg vekt på at elevane deira skal lære. Eg har òg vist dei ein video av fiolinelevar frå ein El Sistema-skule, og intervjuet dei om kva desse elevane kan.

Eg arbeider med analysen av intervjuet, og ser at eg gjerne skulle ha snakka med fleire informantar for å få eit meir fullstendig bilete. Du er i ein unik posisjon ved at du [opplysningar tatt bort av hensyn til personvern] og ved at du er fiolinist og fiolinlærar og dermed kan snakke om kva fiolinelevar kan på det detaljnivået som er nødvendig.

Har du lyst til å bli intervjuet? Eg jobbar mykje for tida, men har ofte tid på torsdagar og fredagar. Dei andre intervjuet har tatt 30-40 minutt. Eg kan komme dit du er, eller me kan ta intervjuet på skype. Kva passar best for deg?

vh Mari

E-post sendt 25.04.16

Hei [namn på lærar]

Du hugser kanskje at eg var på [namn på skole og filma]? Eg har no vist eit lite utdrag av den filmen til fire forskjellige lærarar og intervjuar dei om kva elevane kan, og er godt i gang med masteroppgåva mi.

I utgangspunktet hadde eg tenkt at eg berre skulle intervjuar folk utan tilknytning til El Sistema, men eg har ombestemt meg undervegs. Og no ser eg at det hadde vore veldig fint å få snakka med deg. Har du moglegheit til det?

Det er snakk om eit intervju på 30-45 min. Eg har ofte tid på torsdagar og fredagar, og kan komme dit det passar best for deg. Kan du for eksempel 12. eller 13. mai?

vh Mari

Vedlegg 2: Forespørsel om deltaking til elever

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Spennende prosjekt! Men lærer de noe?

En undersøkelse av hva El Sistema-elever kan på fiolin

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hva elevene har lært gjennom El Sistema-undervisninga. Studien er en del av min masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole. Elevene som er med er valgt ut fordi de spiller fiolin gjennom El Sistema.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg vil filme en undervisningstime i juni 2015. Filmen vil jeg redigere og bruke som grunnlag for et fokusgruppeintervju med 3-5 fiolinlærere. Fiolinlærerne vil diskutere hva elevene kan, og det er denne diskusjonen som er grunnlaget for min analyse av elevenes kunnskaper i fiolinspill. På forespørsel er det mulig for foreldre/foresatte å se intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Filmen vil kun bli vist til fokusgruppen, som ikke vil få vite navnene til elevene eller hvilken skole de tilhører. Elevene vil ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2016. Da vil alle opptak bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med Mari Ystanes Fjeldstad på mobil 414 75 424 eller epost mari.y.fjeldstad@student.nmh.no eller min veileder Øivind Robert Varkøy, professor ved Norges musikkhøgskole, på epost oivind.r.varkoy@nmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen Mari Ystanes Fjeldstad

----- klipp her -----

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la

_____ delta.
(navn på elev)

(Signatur og dato fra foreldre/foresatte)

Leveres til kontaktlærer

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjon om meg, studien, anonymisering og bruk av lydopptak

Informanten sin bakgrunn

Utdanning
Undervisningserfaring
Utøvande verksemd
Anna relevant erfaring

Kva skal fiolinelevar lære dei fyrste to-tre åra dei får undervisning?

Lytte og stille opne oppfølgingsspørsmål. Moglege tema kan vere teknikk, musikalitet, notar, samspel, musikkhistorie, musikkteori, ulike sjantrar, men det viktigaste er at lærarane sjølv snakkar om det dei meiner er viktig.

Kva kan El Sistema-elevane?

Vise filmen og stille opne oppfølgingsspørsmål, til dømes *Kan du utdjupe kva du meiner med ...? Kan du seie meir om ...? Kva er det du observerer som gjer at du meiner ...?*

Kva tenker du om forskjellar og likskapar mellom El Sistema-elevane og «vanlege» kulturskoleelevar?

Moglege tema kan vere bruk av ressursar, individuell undervisning, gruppeundervisning, orkesterspel, samspel og øving heime, men det viktigaste er at lærarane sjølv snakkar om det dei meiner er viktig.

Vedlegg 4: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Øivind Varkøy

Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole

Postboks 5190 Majorstua

0302 OSLO

Vår dato: 20.05.2015

Vår ref: 43075 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.04.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43075	<i>Spennande prosjekt! Men lærer dei noko? - kjenneteikn på El Sistema-elevar sine kunnskapar i fiolinspel</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øivind Varkøy</i>
<i>Student</i>	<i>Mari Ystanes Fjeldstad</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no