

# **Bandopplæring – i praksis**

**- en studie av elevenes holdninger til og erfaringer  
fra bandensemble-undervisningen på MDD-linja**

**Jonas Frøystadvåg Skovdahl**

**Masteroppgave i musikkpedagogikk**

**ved Norges Musikkhøgskole**

**Høsten 2013**

# Forord

Denne masteroppgaven henvender seg til de som er interessert i å vite noe om hvordan elever på MDD-linja har opplevd å ha bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*. Håpet er at denne avhandlingen kan bidra til en økt forståelse knyttet til slike lærings situasjoner i den videregående musikkopplæringen.

Jeg vil få lov til å takke alle de flotte elevene på de skolene jeg har vært så heldig å få besøke med spørreundersøkelsen min. Takk også til imøtekommende lærere og ledelse ved disse skolene.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten støtte og hjelp fra flere ulike hold. Takk til hovedveileder Øivind Varkøy, og mot slutten av prosessen Siw Graabæk Nielsen for nyttige innspill og konstruktive tilbakemeldinger underveis. En takk skal også rettes til mine foreldre for støtte underveis i prosessen, og en særlig takk til min far. Uten deg hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Oslo, desember 2013

Jonas Frøystadvåg Skovdahl

# Innholdsfortegnelse

Oversikt over tabeller og figurer i oppgaven 8

## 1.0 Innledning 10

- 1.1 Valg av tematikk 10
- 1.2 Kunnskap i samspill 10
  - 1.2.1 Ars og scientia 11
  - 1.2.2 Ulike kunnskapsformer 11
  - 1.2.3 Kunnskapsformer i samspill 12
  - 1.2.4 Kunnskapsutvikling i band 13
  - 1.2.5 Min motivasjon for å skrive denne oppgaven 13
- 1.3 Problemstillinger og sentrale begreper 15
- 1.4 Tidligere forskning på området 17
  - 1.4.1 "Samtal om samspel" 18
  - 1.4.2 "Om att välja vad och hur" 18
  - 1.4.3 "Val av undervisningsinnehåll" 19
  - 1.4.4 Oppsummering 20
- 1.5 Disposisjon 21

## Del 1 Teoretisk grunnlag og metode 22

### 2.0 Teori 23

- 2.1 Sosiokulturell læring og musikkundervisning 23
  - 2.1.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet 23
  - 2.1.2 Intensjonalitet og eierskap 24
  - 2.1.3 Innholdsproblematikk 25
  - 2.1.4 Formell og uformell musikalsk læring 25
  - 2.1.5 Lucy Green: *A New Classroom Pedagogy* 26
  - 2.1.6 Peer-learning og group-learning 26
  - 2.1.7 Lærerrollen i bandundervisning 27
  - 2.1.8 Oppsummering 27
- 2.2 Læreplanens innvirkning på elevens læring 28

- 2.2.1 Den erfarte læreplanen 29
- 2.2.2 Oppsummering omkring læreplanens påvirkning på elevens læring 30

### **3.0 Metode 32**

- 3.1 Valg av metode 32
  - 3.1.1 Spørreundersøkelse 32
  - 3.1.2 Systematisk utvalg 33
  - 3.1.3 Vitenskapsteoretisk innfallsvinkel 34
- 3.2 Utformingen av spørreskjemaet 35
  - 3.2.1 Ulike spørsmålstyper 35
  - 3.2.2 Spørreskjemaets oppbygning 37
  - 3.2.3 Bakgrunnsopplysninger 38
  - 3.2.4 Utforming av spørsmålsstillinger som relaterer til forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen 38
  - 3.2.5 Utforming av spørsmålsstillinger som relaterer til holdninger knyttet til BE-undervisningen 39
  - 3.2.6 Forskningsetiske retningslinjer 40
- 3.3 Gjennomføringen av undersøkelsen 40
  - 3.3.1 Vurdering av frafallet 42
- 3.4 Undersøkelsens validitet og reliabilitet 43
- 3.5 Beskrivelse av utvalget 45
  - 3.5.1 Bakgrunnsopplysninger 45
  - 3.5.2 Erfaringer med hovedinstrument og band 47
  - 3.5.3 Erfaringer med BE-undervisning på MDD-linja 49
  - 3.5.4 Oppsummering knyttet til bakgrunnsopplysninger 50

## **Del 2 Presentasjon av undersøkelsesresultatene 52**

### **4.0 Hva slags fag er undervisningsfaget *Kor og samspill*? 53**

- 4.1 Hva er fagplanens intensjoner? 53
  - 4.1.1 Programfaget *Instrument, kor, samspill* 53
  - 4.1.2 Hovedområdet *Kor og samspill* 55

- 4.2** Kor og samspillfagets målsettinger 56
  - 4.2.1** Læringsaktiviteten i sentrum 56
  - 4.2.2** Lytte- og notesingsferdigheter 56
  - 4.2.3** Samspillfaget og samarbeidslæring 57
  - 4.2.4** Samspillfaget og det estetiske fokuset 57
  - 4.2.5** Oppsummering omkring fagplanens intensjoner 58
  - 4.2.6** Etablering av tematiske områder 59

## **5.0 Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer? 61**

- 5.1** Lytte- og notesingsferdigheter 63
  - 5.1.1** Generelle lytte- og notesingsferdigheter 63
  - 5.1.2** Anvendelse av gehørferdigheter 64
  - 5.1.3** Sammenligning og konklusjon omkring utvikling av lytte- og notesingsferdigheter 66
- 5.2** Spesialiserings- og/eller breddekompetanse 67
  - 5.2.1** Spesialiseringskompetanse 68
  - 5.2.2** Breddekompetanse 68
  - 5.2.3** Oppsummering 69
  - 5.2.4** Om samspillrepertoaret 69
  - 5.2.5** Om samspillaktivitetens fokus 71
  - 5.2.6** Sammenligning og konklusjon omkring utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse 72
- 5.3** Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner 74
  - 5.3.1** Samarbeidslæring 74
  - 5.3.2** Deltakelses- og fremføringssituasjoner 75
  - 5.3.3** Sammenligning og konklusjon omkring samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner 76
- 5.4** Eierskap og intensjonalitet 77
  - 5.4.1** Elevmedvirkning 77
  - 5.4.2** Lærerstyring og målrettethet 78
  - 5.4.3** Sammenligning og konklusjoner omkring eierskap og intensjonalitet 80

- 5.5 Tverrfaglighet 81
  - 5.5.1 Sammenligning og konklusjon omkring tverrfaglighet i BE-undervisningen 82
- 5.6 Veien videre 83
- 5.7 Konklusjon 84
  - 5.7.1 Lytte- og notelesingsferdigheter 85
  - 5.7.2 Spesialiserings- og/eller breddekompetanse 85
  - 5.7.3 Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner 86
  - 5.7.4 Eierskap og intensjonalitet 87
  - 5.7.5 Sosialt utgangspunkt og det estetiske fokuset 87

## **6.0 Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen? 89**

- 6.1 Generelle holdninger til bandensemble-undervisningens plass i utdanningen 90
  - 6.1.1 Er BE-undervisningen en nyttig samspillvariant? 90
  - 6.1.2 Er BE-undervisningen en viktig samspillvariant? 92
  - 6.1.3 Undervisningstid 94
  - 6.1.4 Sammenligning og konklusjon omkring generelle holdninger til BE-undervisningens plass i utdanningen 96
- 6.2 Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble-undervisningen 97
  - 6.2.1 BE-undervisningens viktigste områder 97
  - 6.2.2 BE-undervisningen og utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse 99
  - 6.2.3 BE-undervisningen og tverrfaglighet 100
  - 6.2.4 Sammenligninger og konklusjoner omkring holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i BE-undervisningen 101
- 6.3 Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer 102
  - 6.3.1 Lærerrollen i BE-undervisningen 102
  - 6.3.2 Det "allsidige" musikkuttrykket og innpass i samspillgruppene 105
  - 6.3.3 Sammenligning og konklusjoner knyttet til BE-undervisningen og tanker om forbedringer 107

- 6.4 Konklusjon 108
  - 6.4.1 Generelle holdninger til bandensemble-undervisningens plass i utdanningen 108
  - 6.4.2 Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble-undervisningen 109
  - 6.4.3 Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer 109

## **Del 3 Diskusjon 111**

### **7.0 Diskusjon 112**

- 7.1 Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer? 113
- 7.2 Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen? 114
- 7.3 Hvordan opplever elevene i videregående opplæring (MDD) bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*? 115
- 7.4 Fra den musikalske til den pedagogiske rammen 116
- 7.5 Mer undervisningstid til hva? 117
- 7.6 Lærerrollen i bandensemble-undervisningen 118
  - 7.6.1 Et didaktisk språk 118
- 7.7 Mulige implikasjoner ut over utvalget 119
- 7.8 Mulige nye prosjekter 120
- 7.9 Avsluttende kommentar 122

### **8.0 Litteraturliste og kilder 123**

### **9.0 Vedlegg 126**

- Vedlegg 1:** Forespørsel til skolene 126
- Vedlegg 2:** Svar fra NSD 127
- Vedlegg 3:** Svar fra NSD: Kommentar fra personvernombudet for forskning 128
- Vedlegg 4:** Informasjon til deltakere i undersøkelsen 129

**Vedlegg 5:** Spørreundersøkelsen 130

**Vedlegg 6:** Abstract

## Oversikt over tabeller og figurer i oppgaven

### Tabeller

<b>Tabell 3.1</b>	Elevantall og fordeling av kjønn på informantskolene	45
<b>Tabell 3.2</b>	Forenklet instrumentfordeling mellom kjønnene	46
<b>Tabell 4.1</b>	Oversikt over hovedområder i programfaget <i>Instrument, kor, samspill</i>	54
<b>Tabell 4.2</b>	Oversikt over kompetansemål innenfor hovedområdet <i>Kor og samspill</i>	55
<b>Tabell 5.1</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av generelle lytte- og notesingsferdigheter	63
<b>Tabell 5.2</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til lytte- og notesingsferdigheter i BE-undervisningen	64
<b>Tabell 5.3</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til anvendelse av gehørferdigheter	65
<b>Tabell 5.4</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til anvendelse av gehørferdigheter	66
<b>Tabell 5.5</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av spesialiseringskompetanse	68
<b>Tabell 5.6</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av breddekompetanse	68
<b>Tabell 5.7</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse	73
<b>Tabell 5.8</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til samarbeidslæring	74
<b>Tabell 5.9</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til ulike deltakelses- og fremføringssituasjoner	75
<b>Tabell 5.10</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner	76
<b>Tabell 5.11</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til elevmedvirkning	77
<b>Tabell 5.12</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til lærerstyring og målrettethet	79



<b>Tabell 5.13</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til eierskap og intensjonalitet	80
<b>Tabell 5.14</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til henvisninger til BE-undervisningen	82
<b>Tabell 5.15</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til henvisninger til BE-undervisningen	82
<b>Tabell 5.16</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til videre studier i musikk	83
<b>Tabell 6.1</b>	Elevenes vurderinger av BE-undervisningens nytteverdi i utdanningen	90
<b>Tabell 6.2</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til BE-undervisningen nytteverdi i utdanningen	91
<b>Tabell 6.3</b>	Elevenes vurderinger knyttet til viktigheten av å ha BE-undervisning i utdanningen	92
<b>Tabell 6.4</b>	Sammenligning av spørsmål som relaterer til viktigheten av å ha BE-undervisning i utdanningen	92
<b>Tabell 6.5</b>	Elevenes vurderinger av mengde undervisningstid i BE-undervisningen	94
<b>Tabell 6.6</b>	Sammenligning av spørsmål som relaterer til opplevelse av mengde undervisningstid i BE-undervisningen	94
<b>Tabell 6.7</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til hvilke områder de anser som viktigst å fokusere på i BE-undervisningen	98
<b>Tabell 6.8</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til områder elevene anser som mer eller mindre viktige å fokusere på i BE-undervisningen	99
<b>Tabell 6.9</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til områder elevene anser som mer eller mindre viktige å fokusere på i BE-undervisningen	99
<b>Tabell 6.10</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til hvilke fagdisipliner det er viktigst for BE-undervisningen å jobbe tverrfaglig med	101
<b>Tabell 6.11</b>	Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til viktigheten av lærerens tilstedeværelse i BE-undervisningen	104
<b>Tabell 6.12</b>	Sammenligning av resultater som relaterer til viktigheten av lærerens tilstedeværelse i BE-undervisningen	104

## Figurer

<b>Figur 1.1</b>	Den musikkpedagogiske virksomhetens basis (modell av Nielsen 1998:110)	11
<b>Figur 3.1</b>	Instrumentfordeling hos informantgruppen	46
<b>Figur 5.1</b>	Ulike sjangre/stilarter nevnt av informantgruppen	70

# 1.0 Innledning

## 1.1 Valg av tematikk

De siste tiårene har band som læringsarena gjort sitt inntog i norsk musikkutdanning, hvor det i økende grad har blitt lagt vekt på andre musikalske tradisjoner enn den vestlige kunstmusikken. Dette har ført til at læringsarenaer som tidligere har hatt fotfeste utenfor skolen, nå prøves innenfor og i en institusjonalisert skolekontekst. Dette har igjen bidratt til at man kan snakke om band, og gjennom intensjonaliteten utdanningsinstitusjonen tilbyr, *bandopplæring* som et fenomen i norsk musikkopplæring.

I Norge kan bandopplæringen eksistere for ulike formål og på ulike utdanningsnivåer, og kan også fungere på ulike måter innenfor den lokale skolekulturen. Fokuset i denne oppgaven er rettet inn mot slike læringssituasjoner i den videregående opplæringen på det studieforberevende utdanningsprogrammet *Musikk-dans-drama* (MDD).

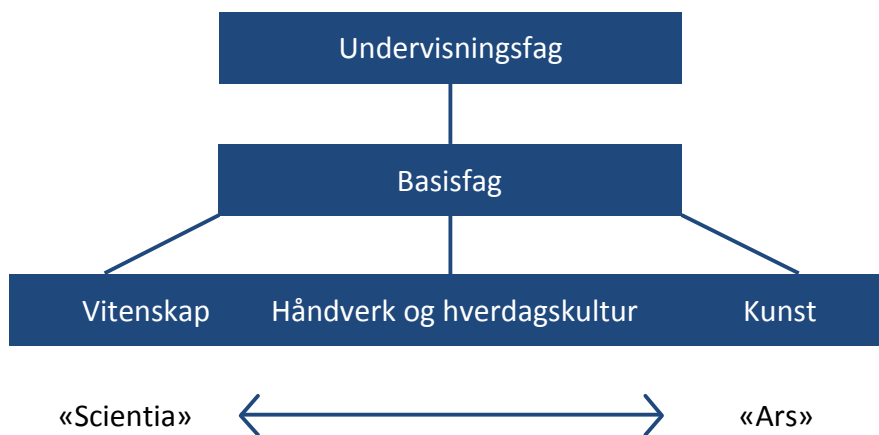
## 1.2 Kunnskap i samspill

Mens det i grunnskolen undervises i en såkalt allmenn musikkopplæring, representerer det studieforberevende utdanningsprogrammet *Musikk-dans-drama* (MDD) med fordypning i musikk en tydelig spesialisering og interesse for fagfeltet. Sentralt i denne utdanningen står programfaget *Instrument, kor og samspill* som skal bidra til å ivareta de utøvende dimensjonene i utdanningen, hvor undervisningsfaget *Kor og samspill* skal gi muligheter til å utvikle musikalske ferdigheter i samspill med andre. I og med at læreplanene for den videregående opplæringen i mindre grad angir hvilke sjangre/stilarter undervisningen skal konsentreres rundt, og det sies lite om hvordan elevene skal nå målene, er det opp til hver enkelt skole og lærer å sørge for at denne undervisningen tilpasses elevenes behov og forutsetninger. I denne sammenhengen eksisterer det en rekke ulike samspillvarianter rundt omkring på de ulike MDD-linjene.

Hovedmålsettingen for samspillundervisningen i en skolekontekst, uavhengig av samspillvariant, vil være å lære eleven det spesielle med å spille samme med andre, og utvikle ferdigheter som kan relateres til en slik sammenheng. For å utdype dette ytterligere, vil jeg nå se på hvordan kunnskapsbegrepet i musikk på ulike måter kan relateres til samspill som aktivitetsform.

### 1.2.1 Ars og scientia

Innenfor musikkpedagogisk teori snakkes det om at musikkfagets basis består av en *ars-dimensjon* og en *scientia-dimensjon*. En slik inndeling er hentet fra musikkprofessor Frede V. Nielsen i et forsøk på å favne den musikkpedagogiske virksomhetens basis og vises i figur 1.1:



Figur 1.1 Den musikkpedagogiske virksomhetens basis (modell av Nielsen 1998:110)

*Ars-dimensjonen* handler om vår sanse- og erfaringsmessige omgang med musikk som klingende fenomen, mens *scientia-dimensjonen* representerer de intellektuelle og verbalspråklige sidene ved musikk som kunnskapsområde. Musikk som undervisningsfag kan sies å virke mellom disse, hvor blant annet ulike fagdisipliner og didaktiske valg vektlegger ulike kunnskaps sider ved basisfaget. Musikk som undervisningsfag kan således fremstå mer eller mindre som vitenskapsfag, håndverksfag og kunstfag.

### 1.2.2 Ulike kunnskapsformer

I musikkpedagogiske sammenhenger vises kunnskap omkring et emne ofte gjennom utøving – og gjennom å utføre noe. En vanlig måte å se kunnskapsbegrepet i musikk på, er derfor å definere kunnskapsformer i forhold til hvordan kunnskapen fremstår. En vanlig måte å skille mellom dette på er: å vite *at* og å vite *hvordan*. Monika Nerland (2004) skisserer i denne sammenheng tre ulike måter å forstå kunnskapsbegrepet på: påstandskunnskap, ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Den første relaterer til den mer synlige teoretiske og faktapregede kunnskapen, og å vite *noe*. De to andre søker å beskrive hvordan kunnskap på ulike måter fremstår mer i tråd med en intuitiv kunnskapsform og

ligger tettere opp mot aktivitetsperspektivet. I et fag som samspillfaget er det ikke nok å vite noe – faget krever at man tar i bruk sine praktiske kunnskaper og utfører noe, som igjen krever utviklede ferdigheter i spill eller sang. Even Ruud snakker i denne sammenheng om at å kunne utføre noe innebærer en egen form for kunnskap, *kunnen*, og som forutsetter øving (Ruud 1983:134). Et eksempel her kan være å vite hvordan man spiller en 12-takters blues. Her holder det ikke å vite at, men hvordan man kan anvende den teoretiske kunnskapen.

Nerlands fortrolighetskunnskap, som også kan forbindes med en taus eller inneforstått kunnskap, knytter kunnskapsbegrepet opp mot de erfaringer og den forforståelsen som både bevisst og ubevisst ligger til grunn for de handlingene en foretar seg. Denne kunnskapsformen er ikke nødvendigvis like lett å identifisere eller beskrive med ord som påstands- og ferdighetskunnskapen.

### **1.2.3 Kunnskapsformer i samspill**

I en samspillsituasjon opererer de ulike kunnskapsformene mer eller mindre i sammenheng. For å kunne spille kreves det motoriske og perseptuelle ferdigheter, samtidig som en fortrolighetskunnskap gjør seg synlig i forhold til hvordan man for eksempel forholder seg til de andre i samspillsituasjonen. Nerland påpeker at:

*Ferdighetskunnskap har tradisjonelt stått sterkt i instrumental- og ensembleundervisning, samtidig som man beskjeftiger seg med eksempler på ulike musikkformer og sjangere og slik bygger opp en fortrolighetskunnskap i faget ... I praktisk musikkutøvelse vil utøveren imidlertid være avhengig av et nært og fruktbart samspill mellom de ulike kunnskapsformene. Han/hun vil ha behov for både musikkteoretiske innsikter i form av påstandskunnskap, ferdighetskunnskap for å kunne omsette dette til klingende musikk, og fortrolighetskunnskap for å kunne tilpasse utøvelsen til den aktuelle situasjonen (Nerland 2004:49-50).*

Med henblikk på Nielsens tredimensjonale basis er samspillaktiviteten først og fremst forankret i det håndverksmessige, men en slik forståelse som den ovenfor understreker

hvordan de ulike kunnskapsformene må ses i sammenheng med hverandre – og at de i en samspillsituasjon mer eller mindre bevisst virker sammen.

Hanken og Johansen (1998) hevder at vi for å kunne favne alle former for kunnskap i musikk, må forlate et snevert kunnskapsbegrep, til fordel for et vidt, slik at det også omfatter ferdighetskunnskap, holdningskunnskap, inneforstått og artikulert kunnskap. Min videre forståelse av kunnskapsbegrepet er i tråd med en slik tilnærming til kunnskapsbegrepet, og omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

#### **1.2.4 Kunnskapsutvikling i band**

Innenfor musikkformer som jazz og populærmusikk står samspillet med andre i bandsituasjoner som en avgjørende læringsarena for å kunne utvikles og modnes som musiker. Prosessen med å utvikle blant annet lytteferdigheter, sjangerforståelse og formidlingsevne i direkte samspill med andre, anses som helt sentral for å kunne virke innenfor slike musikalske praksiser. Kunnskapsutvikling innenfor slike musikkformer har tradisjonelt vært forbundet med ferdighetsutvikling gjennom produksjonsnære og utøvende kontekster, hvor fortrolighets- og ferdighetskompetanse utvikles gjennom musikalsk utøvelse i samspill med andre musikere. Kodefortroligheten utvikles først og fremst gjennom å delta i den utøvende praksisen, hvor det å lære *om* musikk og den artikulerte kunnskapen kommer i annen rekke (Green 2002).

Når band som samspillform entrer samspillundervisningen og blir en del av undervisningsfaget *Kor og samspill*, blir den ofte en del av andre samspillvarianter som har eksistert i slike kontekster over lengre tid som for eksempel orkester, storband, kammermusikk og kor. Den blir også en del av et sett med veletablerte utøvende og teoretiske fagdisipliner som på ulike måter skal bidra til elevens læring i slike kontekster hvor samspillundervisningen bare er én av mange slike fagdisipliner.

#### **1.2.5 Min motivasjon for å skrive denne oppgaven**

Ved opptak til høyere utdanning for rytmisk musikk, jazz og improvisasjon kreves det i tillegg til individuelle ferdigheter på instrumentet at eleven har utviklet betydelige samspillferdigheter. Viktigheten av slike ferdigheter kommer blant annet frem gjennom retningslinjer til opptaksprøvene og blir av mange oppfattet som det "viktigste man ser

etter på prøvespill". Opptaket til høyere utdanning innenfor disse områdene søker altså elever som er ytterligere spesialiserte, og å sikre et visst nivå og utviklet sett av samspillferdigheter innenfor også som oftest en oppgitt sjangertradisjon. En slik tilnærming tilsier at bandopplæring i videregående opplæring bør ha som oppgave å bidra til blant annet å sikre en hensiktsmessig utvikling for slike opptak og legge føringer for en viss intensjonalitet i opplæringsstrukturen. Samtidig går det også an å hevde at bandopplæringen skal ha andre formål enn å utvikle spesialiserte musikere med henblikk på høyere utdanning. Noen elever har kanskje søkt seg inn på leting etter mer breddekompetanse, og har ikke nødvendigvis et ønske om å spesialisere seg innenfor ett felt. Noen elever har kanskje i utgangspunktet tenkt å gå andre veier etter endt videregående opplæring, og ser undervisningsfagene i musikk på MDD-linja kanskje som en lettere vei til generell studiekompetanse. Andre igjen kan kanskje anse bandopplæring i seg selv som noe kunstig, og noe som ikke er mulig å gjenskape i en slik kontekst.

Hvem har så bandopplæringen i den videregående opplæringen i oppgave å ivareta og hvem er den til for? Klarer MDD-linja gjennom dagens struktur å ivareta ulike type elever med ulike typer formål for sin deltakelse i band? Og utnytter skolen bandopplæringen som læringsarena til det fulle? Kan bandopplæring for eksempel tilby skolen nye måter for den helhetlige elevgruppen å lære på, også uavhengig sjangertilhørighet, samspillpreferanser og på tvers av fagdisipliner? Med dette utgangspunktet, bakgrunn i egne erfaringer som musikkstudent og musiker, og et ønske om å få et mer reflektert forhold til hvordan jeg selv kan virke som musikkpedagog i slike kontekster, ønsker jeg derfor å se på hvordan elever opplever band som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill* i den videregående opplæringen.

### 1.3 Problemstillinger og sentrale begreper

#### Hovedproblemstilling:

Hvordan opplever elever i videregående opplæring (MDD) bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*?

Cappelens musikkleksikon definerer band som et ensemble eller en musiserende gruppe av varierende størrelse og sammensetning, hvor termen har forskjellig betydning innenfor ulike musikalske tradisjoner (Cappelens musikkleksikon 1978:235).

En slik forståelse legger til grunn at det knyttes ulike kjennetegn opp mot band- og ensembletyper innenfor ulike musikalske tradisjoner, hvor både band- og ensembletermen kan inneha forskjellige kvaliteter og kjennetegn. Forståelsen av bandbegrepet jeg legger til grunn i denne oppgaven, tar utgangspunkt i en forståelse av band som en samspillform med røtter i den afroamerikanske musikktradisjonen. Det videre fokuset i denne avhandlingen ser i utgangspunktet ikke band i tilknytning til en bestemt musikktradisjon, snarere som en arbeidsform som har entret formell musikkutdanning som en konsekvens av nye musikkformers inntog i formell musikkopplæring. Når ulike sjangre/stilarter omtales i oppgaven, relateres det derfor til ulike estetikkområder, og hvordan disse på ulike måter relaterer til en slik undervisningsform.

Når band som samspillform entrer formell musikkundervisning og den videregående opplæringen, skifter den ofte navn. Jeg har derfor i denne oppgaven valgt å omtale samspillvarianten jeg forsker på for bandensemble-undervisning. Betegnelsen retter seg således inn mot samspillundervisning hvor elevens spill og/eller synging står i sentrum i en bandrelatert undervisningssituasjon. Denne vil heretter omtales som BE-undervisning.

Jeg har videre valgt å avgrense omfanget av oppgaven til det som skjer av samspillaktivitet i undervisning, hvor fokuset er på den formelle læringsssituasjonen (Folkestad 2006). Dette betyr ikke at de samspillaktivitetene som foregår utenfor skolen ikke er interessante eller er av betydning for det som skjer i skolen, men at fokuset her er rettet mot tilrettelegging av slike læringsarenaer i en formell læringsssituasjon.

Oppgaven er således en didaktisk oppgave som søker svar på hvordan elever erfarer BE-undervisningen som samspillvariant i den videregående opplæringen.

For å få svar på problemstillingene, er fokuset i undersøkelsen rettet mot 3. års elever i videregående opplæring, som går på det studieforbereidende utdanningsprogrammet *Musikk-dans- drama* med musikk som fordypning. Problemstillingen retter seg videre inn mot det gjeldende samspillfaget på dette utdanningsprogrammet, nærmere bestemt undervisningsfaget *Kor og Samspill 1* og *Kor og samspill 2*.

Innenfor musikkpedagogisk virksomhet står læringsaktiviteter som komponering og spill på instrumenter ofte som helt sentrale innholdselementer, og ikke bare måter man skal tilegne seg faget på. I det videre vil derfor en forståelse av det didaktiske innholdsbegrepet favne både lærestoffet og læringsaktivitetene, i en søken etter det didaktiske *hva*, som omfatter hva det er elevene skal lære gjennom BE-undervisningen (Hanken og Johansen 1998:66). Samtidig er jeg også opptatt av hvordan elevene erfarer at det jobbes for å nå de målene som er satt for opplæringen. I den sammenhengen kan læringsaktivitetene også gi svar på det didaktiske *hvordan*, og hvordan man tilnærmer seg innholdet. Dette knyttes opp mot hvilke fremgangsmåter eller metoder man tar i bruk i undervisningen. Mitt fokus er derfor både på opplæringens innhold knyttet til forhold som har med mål og innhold å gjøre, samt innholdsspørsmål som kan relateres til hvordan man arbeider for å nå målene. Jeg tar i den videre fremstillingen utgangspunkt i et bredt didaktikkbegrep, som omhandler både undervisningsinnhold og ulike organiseringsformer som kan ses i sammenheng med BE-undervisningen.

For å kunne svare på hovedproblemstillingen har jeg valgt å etablere to underproblemstillinger:

1. Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?
2. Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen?



Den første underproblemstillingen retter seg inn mot det konkrete undervisningsinnholdet og om elevene erfarer at den kunnskapen som vektlegges gjennom BE-undervisningen er i samsvar med fagplanens intensjoner. Den første underproblemstillingen er således opptatt av forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Elevens forhold til læreren, ulike motivasjonsfaktorer og rammefaktorer som gruppesammensetning, tilgang på rom osv. er alle med på danne grunnlaget for hvordan eleven opplever innholdet i undervisningen og hvordan de vurderer denne i forhold til sin egen situasjon. Den andre underproblemstillingen er derfor opptatt av å mer inngående beskrive hvilke holdninger elevene har til en slik samspillvariant på MDD-linja.

#### **1.4 Tidligere forskning på området**

Innenfor norsk musikkpedagogisk forskning er det svært lite som kan relateres direkte til min mastertematikk, hvor det finnes lite som kan knyttes opp mot slike læringssituasjoner i formell musikkutdanning på dette nivået. Den eneste jeg kan se som kan relateres direkte til min mastertematikk er Espen Rui (2010), som har skrevet en masteroppgave som retter seg inn mot hvordan lærere i videregående opplæring (MDD) begrunner karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer. Hans undersøkelse er så vidt innom vektlegging av hvordan samspillferdigheter måles under hovedinstrumenteksamen. Jeg valgte derfor å se ut til andre nærliggende musikkpedagogiske miljøer, og fant at det i Sverige har blitt forsket noe mer på slike læringssituasjoner enn det har her i Norge. Olle Zandèn (2010) påpeker i sin doktoravhandling at:

*Svensk musikundervisning har i ett internationellt perspektiv varit tidigt ute med att integrera populärmusik i undervisningen. I övriga Europa verkar konstmusiken fortfarande spela en huvudroll i skolans kursplaner. Den internationella forskningen kring bedömning av ungdomars musicerande behandlar därför i allmänhet orkesterinstrumentspel inom konstmusikaliska genrer och i andra kontexter än det allmänna skolväsendet. Om afroamerikanska genrer berörs så handlar det ofta om musicerande på högskolenivå (Zandèn 2010:64).*

Hvorvidt denne påstanden er sann eller ikke, er ikke gjenstand for min mastertematikk, men en slik sammenheng kan bidra til at vi i Norge, ved å se ut over våre landegrenser, vil kunne lære noe av slike implementeringer i forkant.

Av tidligere forskning i Sverige som kan knyttes opp mot min mastertematikk, er det særlig tre avhandlinger som retter seg inn mot ensembleundervisningen i den svenske gymnasieskolans estetiske program som er av interesse, og som kan relateres til BE-undervisning på MDD-linja her i Norge. Disse tre har til felles at de tar for seg en slik undervisning fra lærerens perspektiv og retter seg inn mot den afroamerikanske musikktradisjonen. Til tross for ulike opplæringssystemer og -tradisjoner, tror jeg disse kan bidra til en drøfting omkring mine problemstillinger og min mastertematikk.

#### **1.4.1 "Samtal om samspel"**

Olle Zandèn (2010) har skrevet en doktoravhandling hvor han har undersøkt ulike lærergruppers oppfatninger av – og bedømming av kvalitet i ensemble på gymnasiet innenfor den afroamerikanske musikktradisjonen. Han finner at lærerne i samtaler med hverandre om ulike ensembler og deres klingende resultater, mangler et profesjonelt språk å samtale om slike resultater i. Han peker videre på at dette vanskeliggjør et overordnet perspektiv på konsekvenser av ulike didaktiske valg i ensembleundervisningen. Han finner også en oppfatning av at et "kvalitetstegn" i elevens musisering ses i sammenheng med en autonom og elevstyrt læringsprosess, hvor et godt musikalsk resultat bærer preg av ferdigheter utviklet med så lite inngripen som mulig av lærer. Her romantiseres altså den uformelle læringssituasjonen, og som Zandèn omtaler det, "upphöjs til kungsvägen", og idealet for ensembleundervisningen (Zanden 2010:181).

I en slik sammenheng vil det være interessant å drøfte hva elevenes svar er på en slik tilnærming til BE-undervisning på MDD-linja.

#### **1.4.2 "Om att välja vad och hur"**

I tråd med gjeldende norske læreplaner er den svenske læreplanen målorientert, hvor læreren i den svenske skolen har stor valgfrihet når metode og innhold skal velges ut.

Karl Asp (2011) har undersøkt ulike diskurser som oppstår i samtaler mellom lærere som underviser i ensemble i det svenske gymnasiet, samtaler som knytter seg til hvordan de velger ut og legitimerer innhold i undervisningen. Asp finner at lærergruppenes drøfting omkring legitimering og utvalg av innhold tar utgangspunkt i lærernes musikeridentitet til fordel for en mer didaktisk musikk læreridentitet, og at det er lærernes erfaringer som utøvende musikere og tidligere erfaringer som preger den måten de snakker om undervisning og valg av innhold på. I samtaler med lærergruppene fremstår musikk som et *produkt*, hvor eleven skal "dannes til musikk". Asp påpeker i denne sammenheng hvordan utvalgs kriterier, preget av den enkelte lærers fagsyn, kan bidra til å hindre adekvat utvikling i en elevgruppe som har interesser som går langt utover lærerens erfaringsbakgrunn. Således stiller han spørsmål ved om ikke utvalgs kriteriene i større grad bør være tuftet på "eksemplariske" prinsipper, for å favne større deler av elevgruppen. Asp sine funn relaterer til Zandéns funn beskrevet ovenfor, hvor didaktiske valg og perspektiver omkring elevens læring i ensembleundervisning nedtones.

### **1.4.3 "Val av undervisningsinnhold"**

Flere avhandlinger konstaterer at det kan stilles spørsmålstegn ved læreplanens rolle og betydningen dette har for den praktiske undervisningen i klasserommet (Johansen 2003, Asp 2011). Zimmerman Nilsson (2009) finner i sin svenske doktoravhandling omkring valg av undervisningsinnhold i faget *Gehörs- och musiklära A* (MU1202) og faget *Ensemble A* (MU1201), at læreplanen har en svak rolle i musikk lærerens praksis. Hun finner at det heller ikke er samsvar mellom lærernes opplevelser av når det musikalske er gjenstand for undervisning i deres praktiske undervisning, og de intensjonene som ligger til grunn i lærerintervjuene og fokuset som rettes mot slike innholdsmomenter i læreplanen for faget.

Zimmerman Nilsson finner videre at lærernes valg av undervisningsinnhold springer ut fra et estetisk eller sosialt perspektiv. I det mer teoretisk forankrede faget *Gehörs- och musiklära A* (MU1202) tilpasses aktivitetene til det innholdet som skal vektlegges og knyttes opp mot musikk som et estetisk objekt. I *Ensemble A* (MU1201), som kan ses i sammenheng med undervisningsfaget *Kor og samspill* på MDD-linja her i Norge, tas det derimot utgangspunkt i aktiviteten hvor innholdet tilpasses elevenes ferdighetsnivåer.

Zimmerman beskriver videre i sin doktoravhandling hvordan innholdet kan legitimeres med henblikk på ulike sosiale faktorer. Det virker som om lærernes sosiale hensyn overstyrer det estetiske, hvor innholdsvalg først og fremst velges med den hensikt på å få alle elevene til å musisere sammen hvor innholdet tilpasses de ulike elevenes tekniske og motoriske ferdigheter. Ensemblefaget fremstår således som et ferdighetsfag som vektlegger de håndverksmessige sidene i samspillet, hvor fokuset på skapende aktiviteter nedtones.

Innholdsvalg knyttet til ensemblefaget hos Zimmerman bærer preg av at det i stor grad er læreren som velger ut og tilpasser innholdet til sin undervisning. Det ville kunne være interessant å se hvordan forholdet mellom sosiale hensyn og estetisk fokus preger slik undervisning på MDD-linja her i Norge, samt hvordan elevene ønsker at slike hensyn skal prege undervisningen.

#### **1.4.4 Oppsummering**

Som gjennomgangen av tidligere forskning på området viser, finnes det lite dokumentert forskningsmateriale knyttet til elevenes erfaringer med band som samspillvariant på MDD-linja her i Norge, og også i umiddelbar nærhet ut over våre landegrenser. Einar Solbu beskriver i denne sammenhengen funksjonen en studentevaluering kan ha i boka *Det spiller en rolle* (1993):

*Vi vet lite om studentenes perspektiv på musikkutdanningen, om forventninger, holdninger endringer i holdninger, erfaringer underveis i studiet, og om opplevelse av de forskjellige av utdanningen både mens den pågår og etterpå. Dersom studentene er ett av de 'bena' konservatorieutdanningen står på, er det nærliggende å mene at konservatoriene bør engasjere seg i å utforske dette perspektivet på utdanningen. Studenter blir nok hørt i de fleste utdanningsinstitusjoner i våre dager, men meningsytringer fra enkeltstudenter i enkeltsaker kan ikke erstatte en systematisk samlet og kritisk framlagt kunnskap om de mange sidene av studentperspektivet (Solbu 1993:97).*

Min målsetting for denne oppgaven er å beskrive noe av det perspektivet som Solbu her presenterer, med vekt på elevenes opplevelse av det faglige innholdet i BE-

undervisningen på den ene siden, og elevenes holdninger til en slik undervisning på MDD-linja på den andre. Håpet er at forskningsarbeidet skal kunne bidra til å gi et mer nyansert og bredere perspektiv på slike lærings situasjoner i videregående musikkopplæring.

## **1.5 Disposisjon**

Jeg har valgt å dele avhandlingen inn i tre ulike deler:

DEL 1 av oppgaven presenterer teorigrunnlaget og valg av metode. Med tanke på teoretiske perspektiver er det her naturlig å ta tak i diskusjonen omkring formell og uformell musikalsk læring, og forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Disse perspektivene vil derfor danne utgangspunktet for det teoretiske rammeverket i kapittel 2. For å belyse problemstillingene mine, har jeg valgt å hente inn opplysninger gjennom å foreta en spørreundersøkelse. Kapittel 3 belyser derfor denne sammenhengen og gir også en presentasjon av informantgruppen min.

DEL 2 av oppgaven er satt av til presentasjon og drøfting av datamaterialet mitt. Kapittel 4 foretar en analyse av fagplanen som bandensemble, som samspillvariant opererer innunder, og vil gi mulighet til å se hva slags kunnskaper, ferdigheter og holdninger som vektlegges i fagplanen. I kapittel 5 og 6 vil jeg så gå gjennom resultatene fra spørreundersøkelsen, hvor disse presenteres med utgangspunkt i de to underproblemstillingene mine.

Del 3 av oppgaven og kapittel 7 foretar en avsluttende oppsummering og diskusjon med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget og resultatgjennomgangen i kapittel 5 og 6.

# Del 1

## Teoretisk grunnlag og metode

## 2.0 Teori

Dette kapitlet danner grunnlag for å kunne drøfte ulike sider ved problemstillingene og resultatmaterialet mitt ut over fagplananalysen i kapittel 4. Kapitlet er delt i to deler, hvor den første hovedsakelig presenterer en del nyere musikkpedagogisk forskning som kan relateres til band og bandundervisning, særlig knyttet opp mot formell og uformell musikalsk læring gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv. Den andre delen er rettet inn mot hvordan den formelle læreplanen kan ses i sammenheng med elevens læring i undervisning.

### 2.1 Sosiokulturell læring og musikkundervisning

#### Innledning

Musikkpedagogisk forskning har gjennom de siste tiårene gått fra oversiktlige arenaer for musikkrelatert læring og sosialisering (ofte formelle), til at musikken finnes overalt og brukes på et utall måter. Gjennom det kraftig eksplorerende musikkulturelle mangfoldet, tilgangen på musikk og nye musikkformer inn i formell musikkutdanning, stilles det derfor spørsmål omkring musikkpedagogisk grunnlagstenkning og hva slags betydning formell musikkopplæring skal ha i en slik sammenheng.

#### 2.1.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

Å forstå hvordan elevene tilegner seg kunnskap henger sammen med ulike forståelser av hvordan læring foregår, hvor læringsteorier som behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier på ulike måter søker å beskrive hvordan eleven tilegner seg – og utvikler kunnskap.

Sosiokulturell læringsteori har røtter tilbake til teoretikere som Vygotsky og Dewey, og knyttes opp mot hvordan individet som deltaker handler i sine omgivelser med utgangspunkt i forståelsen av disse. Gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv eksisterer kunnskapen først i det kollektive, hvor eleven gjennom deltakelse utvikler forståelse, kunnskap og innsikt om seg selv og sine omgivelser. Læringen tar således utgangspunkt i historisk og kulturelt betingede sammenhenger, hvor individet gis tilgang

til kunnskapen gjennom interaksjon med andre mennesker og omgivelsene rundt. Den konteksten eleven virker innenfor er her avgjørende for hvordan kunnskap og læring fremstår. Det sosiokulturelle læringsperspektivet kan kobles opp mot et skifte i fokus fra lærerens undervisning til elevens læring. Roger Säljö påpeker hvordan det er:

*(...) viktig å ikke sette likhetstegn mellom læring og studier. Mennesker lærer fortsatt i alskens ulike sammenhenger utenfor formell utdanning. Familien, vennekretsen, medier, foreninger og mange andre miljøer fyller viktige funksjoner i så henseende. I et sosiokulturelt perspektiv kan en se på studier som "en spesiell slags praksis" (Carlgren 1999, side 102), en virksomhet som går ut på å introdusere mennesker til visse typer kunnskaper og ferdigheter (Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper (oversatt av Sigrid Moen) 2002:53).*

Musikkpedagogikkens oppgave blir gjennom et slikt læringsperspektiv blant annet å belyse formelle/uformelle identiteter og hvordan elevens læring påvirkes av deltakelse i ulike kontekster.

### **2.1.2 Intensjonalitet og eierskap**

Göran Folkestad (2006) snakker om musikalsk læring som *kulturell praksis*. En slik sammenheng legger til grunn at elevene tilegner seg kunnskaper gjennom å delta i musikk, gjennom å spille musikk, lytte til musikk, danse til musikk og komponere til musikk. Gjennom å delta, lærer man også praksisen. Folkestad påpeker videre hvordan tilgangen til – og bruk av musikk, fører til at elevene, når de entrer formelle musikkinstitusjoner, allerede har et velutviklet sett av musikalske kompetanser, som har oppstått gjennom ulike "utenom-skolelige" musikalske aktiviteter. Eleven utvikler og handler med såkalte *affordances* eller handlingskompetanser, hvor: "the creative music making takes place in a process of interaction between participants' musical experience and competence, their cultural practice, the tools, the instruments, and the instructions – altogether forming the *affordances* in the creative situation" (Folkestad 2006:138).

Gjennom den musikalske aktiviteten kan eleven, med utgangspunkt i sine tidlige erfaringer med musikk, mer eller mindre bevisst rette oppmerksomheten mot ulike sider



i musikken. For eksempel kan oppmerksomheten rettes mot å lære hvordan å spille eller hvordan å komponere som ofte er tilfellet i formell musikkundervisning, mens oppmerksomheten i en uformell lærings situasjon som oftest er rettet direkte mot å spille eller skape musikk. Tomas Saar snakker i denne sammenhengen om en *pedagogisk ramme* (i.e. lære hvordan å spille musikk) og en *artistisk/musikalsk ramme* (i.e. spille musikk). Musikkundervisning vil på ulike måter kunne legge til rette for en mer eller mindre pedagogisk eller artistisk/musikalsk ramme. Saar påpeker hvordan disse to må ses i sammenheng med hverandre og at elevene hele tiden skifter mellom disse (Saar 1999:148).

### **2.1.3 Innholdsproblematikk**

De siste tiårene har musikkformer som blues, jazz, pop og rock entret formell musikkutdanning her i Norge. Kunnskapsutvikling innenfor slike musikktradisjoner har tradisjonelt vært forbundet med ferdighetsutvikling gjennom produksjonsnære og utøvende kontekster, hvor fortrolighets- og ferdighetskompetanse utvikles gjennom musikalsk utøvelse i samspill med andre musikere. Kodefortroligheten i slike musikkformer utvikles først og fremst gjennom å delta i den utøvende praksisen, hvor det å lære om musikk og den artikulerede kunnskapen kommer i annen rekke.

Nye musikkformer bringer med seg nye perspektiver på musikalsk læring og har bidratt til å utfordre tradisjonelt og historisk godt forankrede undervisningsformer i musikkopplæringen. Gjennom implementering av nye musikkformer i formell musikkutdanning, stilles det derfor spørsmål ved om de tradisjonelle fagstrukturene i skolen evner å imøtekomme – og legge til rette for å utvikle de kunnskaper som trengs i slike musikalske miljøer, og om den konteksten som slike ferdigheter utvikles innenfor i skolen, er optimale for elevens læring.

### **2.1.4 Formell og uformell musikalsk læring**

David Hargreaves m.fl. (2003) peker på at vi må innlemme den uformelle musikalske sosialiseringen i vår musikkpedagogiske tankeverden og forske på dette opp mot undervisning. Dette innebærer et fokus på sosiale læringsarenaer som for eksempel kor, band, festival, internett og læring gjennom dataspill. Et av de sentrale interesseområdene innenfor nyere musikkpedagogisk forskning de senere årene har

derfor vært en økt interesse for musikalsk læring i uformelle læringspraksiser (Folkestad 2006, Green 2002, 2008, Gullberg 2002). Forskningen har vært opptatt av hvordan slike forhold påvirker elevenes læring, og det har etterhvert vokst fram ulike tilnærminger til uformell læringspedagogikk, som søker en forståelse av – og å drive opplæring mer i tråd med hvordan elevene tilegner seg kunnskaper i uformelle sammenhenger. Uformell læringspedagogikk refererer derfor til pedagogiske innfallsvinkler som bygger på strategier som finnes i læringsssituasjoner eller -praksiser som eksisterer utenfor formelle settinger, som skoletimer (Folkestad 2006, Karlsen, Väkevä 2012).

### **2.1.5 Lucy Green: A New Classroom Pedagogy**

En banebrytende forsker innenfor dette feltet er Lucy Green. Hun har gjennom sin forskning (2002) tatt utgangspunkt i hvordan populærmusikere tilegner seg ferdigheter i uformelle læringspraksiser. Hun fant at slike læringsprosesser i stor grad er preget av eksperimentelle og utforskende læringsformer, og en vedvarende motivasjon hos musikerne gjennom det eierskapet som den uformelle situasjonen tilbyr. Green spør om slike læringspraksiser kan tilby noe til de formelle læringspraksisene, og hun tar med seg disse funnene videre for å se om disse kan bidra til å fremme utvikling og læring i undervisning.

Greens *A new classroom pedagogy* (2008), er et forsøk på å implementere slike læringspraksiser i formell musikkutdanning (secondary school), og var den første i sitt slag i å tilby en forskningsbasert populærmusikkpedagogikk. Greens ønske har vært å ”nærme seg elevens musikkverden” og en mer demokratisk læringspraksis, samtidig som den metodiske innfallsvinkelen har vært opptatt av å utvikle en ”kritisk musikalitet”. Læringsssituasjonene bærer preg av å starte ut som utforskende og sterkt elevsentrert læring, for så å bli gradvis mer pedagogisk strukturert og lærerstyrt. Green har med dette banet vei for å åpne en diskusjon omkring hvordan læringspraksiser som band kan søkes å implementeres i formell musikkopplæring og om hvilke fordeler og ulemper en slik implementering kan ha for musikkpedagogisk praksis.

### **2.1.6 Peer-learning og group-learning**

Et av hovedtrekkene i Greens metodikk er en mer demokratisk læringsssituasjon, som i større grad ønsker å ivareta elevenes interesser og den musikken elevene relaterer seg

til utenfor skolen, i motsetning til en mer lærerstyrt og tradisjonell kateterundervisning. Elevene blir her i stor grad gitt spillerom til å påvirke og velge retning for sin egen læring. Undervisningssituasjonene preges av sterk elevstyring, og tar utgangspunkt i at elevene skal jobbe med såkalte "peers", gjennom en såkalt *peer-learning* eller *group-learning*. Elevene blir her inndelt i ulike bandgrupper for så å skulle løse ulike tilrettelagte gruppeoppgaver på egenhånd. En *peer-learning* vektlegger det sosiale samspillet i undervisningssituasjonen, hvor deltakelse i kontekst bidrar til å utvikle kunnskaper og ferdigheter gjennom interaksjon med andre medelever. Dette kan ses i motsetning til en mer tradisjonell undervisningsform som mesterlære-tradisjonen, hvor undervisningen innehar en ekspert eller novise og det oppstår et tradisjonelt lærer-elev forhold. Innenfor en *peer-learning* vil også slike relasjoner kunne oppstå, men da i et elev-elev forhold og hvor lederskapet ofte rullerer innad i gruppen (Green 2008:120).

### **2.1.7 Lærerrollen i bandundervisning**

En tilnærming til undervisning med sterk elevstyring stiller spørsmålsteget ved lærerens rolle opp mot elevenes læring i klasserommet. I Sverige har det blitt hevdet at man kan se en tendens til en musikkundervisning som i for stor grad bærer preg av uformelle tilsnitt (Georgii-Hemming, Westvall 2012:103). I sammenheng med dette ser man innenfor den uformelle læringspedagogikken nå en "second wave", en retning som ønsker å rette søkelyset mot lærerens undervisning og rolle i slike kontekster, hvor man blant annet snakker om behovet for å utvikle en mer proaktiv og tydeligere lærerrolle (Allsup, Olson:2012). Det har derfor blitt hevdet at forskningen i større grad må ta tak i lærerrollen og konsentrere seg om hva musikkutdanningen kan gjøre for bedre å ruste lærerne til slike møter med elevene. Det hevdes her at det trengs å utvikles redskaper og en forståelse for hvordan læreren skal kunne virke i slike mer "demokratiske" undervisningssituasjoner i et stadig raskere og mer komplekst musikkpedagogisk mangfold.

### **2.1.8 Oppsummering**

Gjennom en sosiokulturell forståelse er kunnskap ikke noe læreren eller læreplanen kan overføre til eleven, men noe eleven konstruerer gjennom å delta aktivt i læringsprosessen. Hanken og Johansen påpeker at det *eleven sitter igjen med av*

*kunnskap, vil være preget av bl.a. holdninger til og erfaringer (...)* fra undervisningen (Hanken og Johansen 1998:181). Undervisning som intensjonal aktivitet, er allikevel i en posisjon til å legge føringer for hva slags kunnskap det fokuseres på, og kan følgelig bidra til ulike læringserfaringer og lærings situasjoner som vektlegger eller holder tilbake ulike former for kunnskap på forskjellige nivåer. Man kan i denne sammenheng snakke om ulike didaktiske identiteter, hvor lærerens rolle som kunnskapsagent eller den enkelte skoles kulturelle praksis, formidler bestemte "kunnskaper" i den konteksten undervisningen opererer innenfor (Nerland 2004). Således vil enhver samspillundervisning og bandensemble som samspillvariant formidle bestemte "kunnskaper" gjennom undervisningspraksisen. Den kunnskapen som vektlegges, gjør seg gjerne synlig gjennom det innholdet som preger undervisningen. I Norge har vi tradisjon for at innholdet som vektlegges skal ta utgangspunkt i retningslinjer fra nasjonalt styrte læreplaner. Jeg vil derfor i del to av dette teorikapittelet belyse hvordan slike læreplaner kan ses i forhold til elevens læring i undervisning.

## **2.2 Læreplanens innvirkning på elevens læring**

Å se læreplanen i dagens lys innebærer å se læreplaner som et pedagogisk verktøy, hvor det nødvendigvis ikke er slik at det er samsvar mellom det som står angitt i den formelle læreplanen og det som faktisk skjer i virkeligheten. Hanken og Johansen påpeker hvordan *det samme læreplandokumentet kan gi opphav til vidt forskjellige pedagogiske praksiser, nettopp fordi den formelle læreplanen skal igjennom mange ledd, hvor den tolkes, dels brynes mot rammefaktorer og mot læreres og elevers forutsetninger for og vilje til å møte den formelle planens krav* (Hanken og Johansen 1998:141). I den sammenheng har det blitt vanlig å ta i bruk et videre læreplanbegrep som søker å beskrive hvordan læreplanen tolkes og forstås utover den formelle læreplanen. En sentral skikkelse innenfor dette feltet er John I. Goodlad som har vært opptatt av å beskrive forholdet mellom læreplanen som formelt dokument, og det som er igjen av planen når læreren og elevene møter den. Han skisserer derfor i tillegg til den formelle læreplanen, fire andre måter å forstå læreplanbegrepet på: ideenes læreplan, oppfattet læreplan, iverksatt eller operasjonalisert læreplan og den erfarte læreplan (Hanken og Johansen 1998:134,139).

### 2.2.1 Den erfarte læreplanen

Denne avhandlingens fokus er først og fremst rettet mot Goodlads femte læreplannivå og den erfarte læreplanen. Dette nivået omhandler måten elevene forstår og erfarer det som skjer i klasserommet. Ut over dette er den første underproblemstillingen opptatt av å beskrive forholdet mellom det formelle læreplandokumentet og elevenes erfaringer. I denne sammenhengen er jeg derfor også opptatt av forholdet mellom den erfarte og formelle læreplanen.

Hvordan elever påvirkes av læreplaner er noe det er vanskelig å sette fingeren spesifikt på. Selv om læreren oppfatter at noe er gjenstand for undervisning i tråd med læreplanen, er det ikke sikkert at elevene erfarer det på samme måte. Hanken og Johansen påpeker hvordan det *eleven bringer med seg av forventinger, erfaringer osv. gjør at han eller hun ikke nødvendigvis opplever undervisnings- og lærings situasjonen slik læreren hadde tenkt* (Hanken og Johansen 1998:140). Den erfarte læreplanen er derfor vanskelig å hente ut informasjon om, i og med at den eksisterer gjennom den enkelte elevs tanker, opplevelser og erfaringer som oppstår både i og utenfor skolen. Britt Ulstrup Engelsen påpeker at forskning generelt viser *at det ofte er et gap mellom de formuleringer som vi finner i en læreplan, og hva lærere og elever faktisk gjør i opplæringen* (Engelsen 2007:243). Dette kan ses i sammenheng med den *skjulte læreplanen*, hvor andre kunnskaper, ferdigheter og verdier enn det som er intensjonen i læreplanen, vektlegges. Hanken og Johansen beskriver hvordan elevene fort gjennomskuer den uskrevne, "skjulte" læreplanen og at de lærer at det er denne som vektlegges og premieres i undervisningen. Som et eksempel kan kravet om å spille en låt "riktig" overstyre læreplanens intensjon om å utvikle elevens kreativitet, selvstendighet og initiativ (Hanken og Johansen 1998:141).

Implementering av nye læreplaner, og hvorvidt denne er gjenstand for undervisning gjennom lærerens didaktiske arbeid, er også noe som vil kunne påvirke forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Således kan det elevene finner at ikke fungerer i faget være knyttet opp mot måten det didaktiske drives på, og ikke nødvendigvis innholdet i fagplanen.

Mens tidligere læreplaner, som blant annet R94, var preget av konkrete forslag til måter å nå målene på, som for eksempel prosjektarbeid og bestemte komponister som elevene skulle være innom, er det i K06 mindre retningslinjer omkring slike innholdsvalg. Det er mer opp til læreren å sørge for at elevene når kompetansemålene gjennom å tilpasse innhold og metoder på egenhånd. Hanken og Johansen påpeker i denne sammenheng hvordan de intensjonene som ligger i planen avhenger av lærerens profesjonalitet og forforståelse:

*Hvorvidt intensjonene i planen blir oppfattet eller ikke, avhenger ikke bare av presisjon og detaljeringsgrad i formuleringene. Det avhenger også av lærerens evne til å kunne analysere læreplanen, det vil si å kunne lese ut av teksten hvilke intensjoner den forsøker å formidle, hvilke grunnleggende prinsipper den bygger på med hensyn til musikkens kunnskapssyn, musikalitetssyn og så videre (Hanken og Johansen 1998:14).*

Dette legger et stort ansvar på den enkelte lærer i form av profesjonalitet og evne til å lese læreplanens innhold, samt legge til rette for at det innholdet som velges ut er hensiktsmessig og representativt i forhold til de målsettinger som er satt for undervisningen.

### **2.2.2 Oppsummering omkring læreplanens påvirkning på elevens læring**

Samspillet mellom det som foregår i og utenfor skolen, er med på å danne en helhetlig kontekst som hviker ut og gjør læring til noe som foregår hele tiden. Göran Folkestad viser til at skiftet i fokus fra lærerens undervisning til elevens læring fører til at vi som musikkpedagogisk felt må rette oppmerksomheten mot hvordan ulike musikalske fenomener oppfattes, erfares og uttrykkes i musikalske aktiviteter av den som lærer (Folkestad 2006:136).

På én måte opplever hver enkelt elev sin helt egen læreplan gjennom de forutsetninger og erfaringer de møter undervisningen med. I denne sammenheng kan man hevde at den egentlige læreplanen er det som skjer i det enkelte klasserommet, og at vi må rette oppmerksomheten mot elevenes faktiske læringserfaringer og faktiske læringsresultater for å kunne få et bilde av om læreplanens intensjoner blir innfridd – og hvordan den

oppleves. Det er følgelig kvaliteten på de læringserfaringene elevene opplever i klasserommet, som er avgjørende.

Elevene blir sjelden tatt med når læreplaner skal utvikles og revurderes, deres ønsker og erfaringer blir ofte holdt utenfor. Det finnes samtidig lite forskning om hvordan elevene opplever denne sammenhengen, hvor mesteparten av slik forskning er knyttet til læreres oppfattede og operasjonelle nivåer av læreplanen. Det kan være ulike og mer eller mindre adekvate grunner til dette, men jeg mener at den erfarte og opplevde læreplanen er vel så viktig å undersøke. Den kan således bidra til å belyse hvordan læreplanens ideer og målsettinger faktisk erfares og forstås av de planen er laget for. For å beskrive dette forholdet vil jeg derfor nå gå videre og presentere valg av metode og informantgrunnlaget som danner utgangspunkt for drøfting av elevenes erfaringer og holdninger til BE-undervisningen på MDD-linja.

## 3.0 Metode

Den første underproblemstillingen min fokuserer på om det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer opp mot BE-undervisningen på MDD-linja.

Den andre underproblemstillingen er opptatt av å undersøke hva slags holdninger elevene har til en slik undervisningspraksis på MDD-linja. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valget av metode som jeg har tatt i bruk for å undersøke en slik virkelighet.

Dette kapitlet vil også beskrive informantutvalget mitt, samt drøfte validitets- og reliabilitetsspørsmål som kan ses i sammenheng med valget av undersøkelsesmetode.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Spørreundersøkelse

I valget av teknikk for informasjonsinnsamling var det viktigste kriteriet i dette prosjektet å ha et stort antall informanter. Jeg valgte derfor å hente inn informasjon gjennom å foreta en standardisert spørreundersøkelse, som omfatter: *en systematisk og strukturert utspørring av et (stort) utvalg personer om et hvilket som helst tema* (Ringdal 2007:202).

En slik undersøkelsesform egner seg godt når man ønsker å hente inn informasjon fra mange, samtidig som den er lett å distribuere ut til et stort antall informanter. En annen mulighet ville vært å gjennomføre personlige intervjuer eller fokusgruppeintervjuer, enten som enkeltstående undersøkelsesform eller som et supplement til spørreundersøkelsen. En utvelgelse av informanter til slike samtaler på den enkelte skolen ville kunne bydd på ulike problemstillinger, kanskje særlig knyttet til hva slags elever dette utvalget skulle bestå av. Samtidig er jeg usikker på i hvilken grad ulike elever på dette nivået ville evnet å snakke fritt og åpent omkring slike læringsprosesser, og i hvilken grad de ville kommet med ærlige svar i en slik intervjusetting. Jeg føler derfor i etterkant at metodevalget har bidratt til å belyse et mer heterogent utsnitt av de som deltar i en slik undervisning, enn det som ville vært tilfellet hvis lærer eller andre valgte ut en elevgruppe som kunne passe for min forskningstematikk.



### 3.1.2 Systematisk utvalg

Gjennom valget av spørreundersøkelse som forskningsmetode stilles det visse krav for at undersøkelsen skal kunne anses som representativ. Blant annet stilles det krav til hvordan utvalget gjenspeiler den totale populasjonen som det tas utgangspunkt i. I denne sammenhengen skal utvalget så langt det lar seg gjøre representere populasjonen i et miniformat. Det finnes ulike utvalgs-kriterier å gå ut ifra, som på ulike måter gir grunnlag for å komme med mer eller mindre statistiske generaliseringer. Ringdal påpeker hvordan:

*Styrken i teknikkene for sannsynlighetsutvelging er at de gir muligheter for statistisk generalisering fra et utvalg til populasjonen. Dette er ikke tilfellet for ikke-sannsynlighetsutvalg. Generaliseringer av funn ut over utvalget, må skje på en annen måte. På tross av dette brukes flere former for ikke-sannsynlighetsutvelging ganske ofte av praktiske og økonomiske grunner (Ringdal 2007:190).*

I denne undersøkelsen bestod populasjonen av alle 3. års elever på MDD-linjer i Norge. For å kunne gjennomføre undersøkelsen, ble jeg nødt til å trekke et utvalg ut av denne populasjonen hvor det finnes ulike utvalgs-kriterier å gå ut i fra. Jeg foretok derfor et kriteriebasert utvalg, hvor jeg gjennom et utsendt informasjonsskriv til alle skolene med MDD-linje la til grunn at jeg ønsket å komme i kontakt med skoler som på en eller annen måte hadde bandopplæring som samspillvariant på sin skole. Dette skrivet er vedlagt som vedlegg nr. 1 bakerst i avhandlingen. I tillegg til et kriteriebasert utvalg la jeg også til grunn at jeg skulle kunne ha mulighet til enkelt å besøke de ulike informantskolene. Det er derfor også valg knyttet til beliggenhet, hvor jeg har kontaktet skoler i Østlandsområdet.

I tråd med Ringdals beskrivelser ovenfor har jeg derfor foretatt et ikke-sannsynlighetsutvalg som legger begrensninger i forhold til statistiske generaliseringer. Det er da heller ikke det som er fokuset i denne avhandlingen, men å kartlegge ulike tendenser som kan ses i sammenheng med en slik samspillvariant på MDD-linja.

### 3.1.3 Vitenskapsteoretisk innfallsvinkel

Undersøkelsen bygger på en kvantitativ tilnærming hvor jeg i etterkant av informasjonsinnsamlingen presenterer resultatene gjennom en deskriptiv statistikkform hvor prosenttallene videre gjengis som avrundede verdier. Deskriptiv statistikk brukes for å beskrive det innsamlede materialet ved hjelp av tall og på denne måten belyse forskningsproblemet (Patel og Davidson 2001:79).

Prosjektet kan betraktes som en beskrivende empirisk undersøkelse i tråd med en teoretisk vitenskapelig kunnskap (episteme). Jeg har valgt denne formen fordi jeg her er mest opptatt av tendenser og ulike tematikker som stiger frem gjennom resultatmaterialet. Gjennom en slik tilnærming er både jeg som forsker og oppgaven min således nærmere en hermeneutisk tilnærming til forskningsobjektet hvor jeg selv bruker min forståelse aktivt underveis i forskningsprosessen. Forskerens rolle blir gjennom en hermeneutisk tilnærming å søke å forstå virkeligheten best mulig uavhengig sin egen forståelse, og det som "egentlig" sies. Det er derfor viktig at jeg gjør meg bevisst hvordan ulike personlige holdninger, verdier og lignende vil kunne prege både utformingen av undersøkelsen, og den forståelsen jeg legger til grunn i resultatutviklingen. Således er det også viktig at drøftingen og undersøkelsen, for å kunne kalles empirisk, er klart forankret i relevant litteratur og følger gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

Mitt prosjekt kan ses som et ønske om å bidra til et mer nyansert bilde og en dypere forståelse for bandopplæring på MDD-linja. Jeg håper således at denne masteroppgaven kan være et bidrag framover i en diskusjon om denne samspillvariantens identitet og plass i den videregående musikkopplæringen. Den innehar derfor også et kritisk rettet blikk mot dagens samspillfag på MDD-linja, men jeg ligger nok nærmest en hermeneutisk innfallsvinkel til prosjektet med de positive og negative sidene det innebærer. Det vil uansett her ikke være et spørsmål om en absolutt innfallsvinkel, men å gjøre seg bevisst hvilke "briller" jeg leser forskningsprosjektet med.

## 3.2 Utformingen av spørreskjemaet

I dette underkapittelet vil jeg beskrive mer grundig hvordan spørreskjemaet ble utformet. Spørsmålsstillingene er på den ene siden utformet med utgangspunkt i en analyse av fagplanen i *Kor og samspill* som vil presenteres mer inngående i kapittel 4. Denne fagplananalysen skal i hovedsak bidra til å kunne belyse forhold opp mot den første underproblemstillingen som angår forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. For å kunne besvare den andre underproblemstillingen om ulike holdninger til en slik undervisningspraksis på MDD-linja, er spørsmålsstillingene ytterligere utformet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som jeg presenterte i kapittel 2.

Ettersom jeg ikke fant noen nærliggende oppgaver knyttet opp mot min mastertematikk og valget av metode, var jeg tvunget til å se ut over mitt prosjekts tematikk for å hente inspirasjon til utforming av spørreskjemaet. Jeg har derfor tatt i bruk en undersøkelse som retter seg inn mot studenters erfaringer fra gehørtreningsundervisningen ved Norges Musikkhøgskole, som heter *Gehørtrening – i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* (Reitan 2006).

### 3.2.1 Ulike spørsmålstyper

I og med at jeg var ute etter å få så mange informanter som mulig, valgte jeg å utforme en spørreundersøkelse hvor spørsmålene hovedsakelig var utformet med lukkede svaralternativer. En slik metode forenkler arbeidet med å systematisere svarene og bearbeide resultatene systematisk. Spørreskjemaet består derfor hovedsakelig av lukkede svaralternativer, men noen av spørsmålene er også utformet med henblikk på at elevene mer fritt skal få mulighet til å vurdere ulike sammenhenger som knytter seg opp mot problemstillingene mine. Spørreskjemaet består derfor av tre ulike spørsmålstyper.

- *lukkede spørsmål*

Femten av spørreskjemaets totale 23 spørsmål er lukkede spørsmål, hvor elevene blir bedt om å avgi svarene sine i ferdig utarbeidede skalaer, gjennom en rangerings- eller ordinalskala (Patel og Davidson 2001:81). Fire av de lukkede spørsmålene har tallene 1-5

som svaralternativer, hvor 1 er lavest og 5 er høyest. Elleve av disse spørsmålene har verbale svaralternativer som: *vet ikke - ikke viktig - lite viktig - viktig - svært viktig*. Disse er gitt tallverdiene 1-5 hvor tallverdien starter på 1 og tilpasses antall svaralternativer i det enkelte spørsmålet. Slike spørsmål er forholdsvis lette å behandle statistisk og fremstilles i resultatgjennomgangen hovedsakelig gjennom en deskriptiv analyse i form av frekvenstabeller.

Flesteparten av de lukkede spørsmålsstillingene mine er utformet med verbale svaralternativer hvor det er knyttet kvalitative egenskaper til svarene, og i den sammenhengen følger det visse retningslinjer i forhold til hvilket nivå disse resultatene kan måles på. Svarene fra slike spørsmål kan kun måles gjennom det nominale målenivået. Den eneste sentralverdien som er lov å ta i bruk på dette nivået for utenom typeverdien, er medianen som deler datamengden i midten. Den kan således bidra til å skissere typiske verdier i svarene (Ringdal 2007:79). Jeg vil derfor ta i bruk medianverdien flere steder i resultatgjennomgangen for å belyse ulike sider i resultatmaterialet. På fire av de lukkede spørsmålene ville det ha vært mulighet for å ta i bruk intervallnivået og aritmetrisk gjennomsnitt i beskrivelsen av resultatmaterialet. Jeg har valgt å ikke presentere resultatene gjennom dette målenivået, fordi jeg mener at de tendenser jeg er ute etter å belyse kommer klart frem uavhengig av dette. Jeg vil allikevel i de sammenhenger hvor medianverdien gjennomgås også presentere gjennomsnittsverdien, da denne ytterligere bidrar til å belyse medianverdien på enkelte spørsmål.

- *lukkede spørsmål, med mange svaralternativer*

Spørreskjemaet innehar ett lukket spørsmål med mange svaralternativer i numerisk form: *nevnt 3 av de 23 områdene ovenfor som er viktigst for deg*. På dette spørsmålet vil det til tross for at svarene fremstår i numerisk form sannsynligvis være stor spredning i svarene. I og med at svarene hentes ut fra mer eller mindre forhåndskategoriserte områder, vil det allikevel kunne være mulig å se tendenser i hvordan svarene fordeler seg. Disse vil således i stedet for å behandles statistisk behandles i en mer kvalitativ diskusjon knyttet opp mot ulike tendenser i svarene.

- *åpne spørsmål*

Sju av spørsmålene gir mulighet for å komme med verbale svar. Ringdal påpeker hvordan *åpne spørsmål kan gi rik informasjon som kan analyseres på samme måte som tekstdata fra kvalitative forskningsstrategier* (Ringdal 2007:179). Analyseenheter i slike sammenhenger befinner seg på et nominalnivå, og vil ikke være mulig å behandle statistisk. Disse kan kun klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper, og må derfor ordnes/klassifiseres i kategorier (Ringdal 2007:79). Slike kategoriseringer vil videre kunne vise variasjoner og tendenser i resultatmaterialet. På de av spørsmålene det gjelder har jeg derfor utformet kvalitative kategorier ut fra hovedområder i fagplanen, eller i sammenheng med det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i kapittel 2. Det har også vært nødvendig å utarbeide en restkategori for å favne alle de ulike svarene. I utformingen av spørreskjemaet har jeg også lagt vekt på at elevene, på mange av spørsmålene, skal ha mulighet til å komme med utfyllende kommentarer, som kan bidra til ytterligere belysning av svarene. Spørreskjemaet innehar også enkelte oppfølgingsspørsmål.

Gjennom tolkningen av slike fritekstkommentarer, stilles det spørsmål ved hvordan slike kommentarer velges ut – og i hvor stor grad de kommentarene som velges ut, representerer helheten. Jeg har med dette tatt i bruk en selektiv kodingsform, som innebærer en mer kreativ og hermeneutisk behandlingsform gjennom mine kategoriseringer, enn det som ville vært tilfellet gjennom et dataprogram.

### **3.2.2 Spørreskjemaet oppbygning**

Spørreskjemaet ble utformet med totalt 23 spørsmål som på ulike måter knytter seg opp mot undervisningsinnhold og holdninger til BE-undervisningen på MDD-linja. Jeg vil i dette kapitlet kun presentere hvordan ulike tematiske spørsmålsgrupper relaterer til ulike sider ved problemstillingene mine. Grunnen til dette er at jeg har valgt å la disse stå mer utførlig beskrevet i resultatgjennomgangen senere. Spørreskjemaet i sin helhet finnes forøvrig som vedlegg nr. 5 bakerst i avhandlingen.

Jeg vil her først gjennomgå utforming av spørsmål som kan relateres til informantenes bakgrunn og kartlegging av i hvilken grad de har deltatt i bandensemble-undervisningen. Videre vil jeg presentere utformingen av hvordan ulike spørsmålsgrupper er utformet for å belyse de ulike problemstillingene mine.

### **3.2.3 Bakgrunnsopplysninger**

Variablene i denne spørsmålsbolken ønsker å kartlegge:

- Kjønn (A)
- Hovedinstrument (B)
- Den enkelte elevs hovedinstrumentbakgrunn (C)
- Erfaringer fra musikkundervisning på hovedinstrumentet (D)
- Erfaringer fra bandsituasjoner utenfor skolen (E, F)
- Elevens deltakelse i ulike samspillvarianter i undervisningsfaget *Kor og samspill* på MDD-linja (G, H, I)

Spørsmål A-E i undersøkelsen er rettet mot elevens bakgrunn og erfaringer med musikk knyttet opp mot min mastertematikk, og ønsker å kartlegge slike forhold før videregående opplæring. Spørsmål F ønsker å belyse elevenes erfaringer med band utenom undervisningen på MDD-linja. Spørsmål G-I ønsker videre å kartlegge i hvilken grad elevene har deltatt i BE-undervisning på MDD-linja.

### **3.2.4 Utforming av spørsmålsstillinger som relaterer til forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen**

Den første underproblemstillingen min fokuserer på om det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer opp mot BE-undervisningen. Jeg har i denne sammenheng, med utgangspunkt i en fagplananalyse av kor- og samspillfaget, valgt å etablere seks ulike tematiske områder, som de ulike spørsmålsstillingene relateres til. De ulike områdenes relasjon til fagplanen vil bli presentert mer inngående i neste kapittel. De tematiske områdene er:

- Lytte- og notesingsferdigheter (N1-N9)
- Spesialiserings- og/eller breddekompetanse (N10-N16, M, L)
- Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner (N17-N20)
- Eierskap og intensjonalitet (R)
- Tverrfaglighet (P)
- Veien videre (U)

Områdene, slik de fremstår i spørreskjemaet, er utformet på en slik måte at de går fra det generelle til det mer spesifikke. Det er hovedsakelig spørreskjemaets N-spørsmål som søker å kartlegge dette forholdet, samtidig som spørreskjemaets L-, M-, P-, og R-spørsmål er utformet for å bidra til et mer nyansert bilde og underbygge ulike påstander knyttet til den første underproblemstillingen.

### **3.2.5 Utforming av spørsmålsstillinger som relaterer til holdninger knyttet til BE-undervisningen**

Den andre underproblemstillingen min fokuserer på hva slags holdninger elevene har til BE-undervisningen. I denne sammenhengen har jeg valgt å utforme tre tematiske områder som de ulike spørsmålsstillingene relateres til:

- Generelle holdninger til bandensembleundervisningens plass i utdanningen (J, K, L, S)
- Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble- undervisningen (O, Q, T)
- Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer (V, W)

Spørreskjemaets J-, K-, L- og S-spørsmål retter seg inn mot elevenes holdninger knyttet opp mot fagets posisjon og legitimitet i opplæringen. Spørreskjemaets O-, Q- og T-spørsmål retter seg inn mot holdninger som kan ses i sammenheng med valg av innhold i BE-undervisningen. Spørreskjemaets V- og W-spørsmål er utformet for ytterligere å underbygge påstander og belyse forhold knyttet opp mot holdninger til – og tanker om forbedringer knyttet opp mot BE-undervisningen.

### 3.2.6 Forskningsetiske retningslinjer

I henhold til forskningsetiske retningslinjer må jeg følge visse retningslinjer som forsker og kunne vise til en god forskningsetikk. For å kunne gjennomføre undersøkelsen er det derfor avgjørende å ha klarert at den informasjonen jeg henter inn er i tråd med slike retningslinjer. Gjennom undersøkelsen ønsket jeg å hente inn såkalte indirekte personlige opplysninger fra elevene:

*En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger (...) (NSD 2013).*

Med indirekte personlige opplysninger har jeg kun tilgang til informasjon som kjønn og hovedinstrument, og ingen informasjon som kan knyttes direkte til den enkelte informant, som navn og lignende. Det er allikevel viktig å følge retningslinjer knyttet til personvern omkring slike opplysninger og gjøre elevene oppmerksomme på hva deltakelse i undersøkelsen innebærer. I denne undersøkelsen har det derfor vært viktig å gjøre elevene oppmerksomme på personvern knyttet til aidentifiserbare opplysninger og frivillig deltakelse. Jeg tok i denne sammenheng kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), for en vurdering og søknad om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen.

Den frivillige deltakelsesformen har gjort det mulig for elevene å trekke tilbake samtykket sitt, hvor de under gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble bedt om å skrive ned sitt eget spørreskjemanummer. De ble så bedt om å ta vare på dette, hvis de skulle ønske å trekke svaret sitt ved en senere anledning. Informasjonsskrivet som ble delt ut til elevgruppen, ligger vedlagt som vedlegg nr. 4 bakerst i avhandlingen.

### 3.3 Gjennomføringen av undersøkelsen

Etter å ha fått klarsignal fra NSD (se vedlegg nr. 2 og 3 bakerst i avhandlingen), tok jeg kontakt med videregående skoler i Østlandsområdet, med et ønske om å komme i kontakt med 3. års elever på MDD-linja. Grunnen til at jeg valgte denne elevgruppen henger sammen med at jeg var av den oppfatning at disse elevene, som har gått nesten



hele det treårige utdanningsløpet, i størst grad ville kunne belyse den sammenhengen jeg var ute etter å undersøke. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til skolene via mail, finnes som vedlegg nr. 1 bakerst i avhandlingen.

I forkant av kontakten med skolene, var jeg nødt til å finne ut på hvilken måte jeg mest hensiktsmessig kunne gjennomføre undersøkelsen. Jeg bestemte meg for å selv reise ut til de enkelte skolene, hvilket også er grunnen til avgrensingen av området jeg valgte å sende forespørsel om deltakelse til. Grunnen til at jeg selv valgte å reise ut til skolene, er flere. For det første kjenner jeg fra egen erfaring som lærer at å gjennomføre en undersøkelse sendt til skolen midt i eksamensforberedelser og avsluttende perioder, fort er noe som nedprioriteres. Jeg var derfor av den oppfatning at flere av skolene ville gjennomføre undersøkelsen hvis lærerne så lite som mulig ble innblandet i gjennomføringen, og at dette i mindre grad gikk ut over deres egen undervisning. Jeg var også opptatt av at informasjonsinnsamlingen skulle skje på så nøytral grunn som mulig. Gjennom selv å være tilstede under gjennomføringen av undersøkelsen, ville jeg kunne legge til rette for så like forhold som mulig, samtidig som jeg kunne hjelpe til å forklare omkring undersøkelsen hvis det var noen som lurte på noe. Samtidig er jeg av den oppfatning at hvis undersøkelsen hadde blitt sendt til skolen og gjennomført av en av elevenes lærere, kunne elevenes svar bli påvirket av situasjonen, hvor de i verste fall ikke ville svart ærlig på spørsmålene i frykt for at andre skulle få tak i – og lese de enkelte svarene. Jeg tror derfor at min tilstedeværelse på informant skolene som nøytral person kan ha bidratt til å styrke resultatmaterialet mitt.

Disse overveielsene kan igjen ses som fordeler for å styrke validiteten i undersøkelsen min. Ulempene ved en slik tilnærming kan ses i sammenheng med at jeg ved å sende ut undersøkelsen ville fått inn et mye større informantgrunnlag, som også ville kunne vært jevnere fordelt geografisk. Jeg mener likevel at informantgrunnlaget mitt er tilfredsstillende, og at geografiske hensyn, i og med at elevene uavhengig av hvor de bor i landet følger den samme formelle læreplanen for faget, er av mindre betydning.

Gjennomføringen av undersøkelsen, og tidsrammen denne endte opp innenfor, ble noe annerledes enn tiltenkt. Etter hvert som jeg fikk kontakt med de ulike skolene, ble det fort klart at elevene, tidligere enn jeg hadde antatt, skulle inn i en omfattende og

avsluttende eksamensperiode og russetid. Jeg var derfor avhengig av å få gjennomført undersøkelsen før denne perioden startet. Dette gjorde at jeg dessverre ikke rakk å gjennomføre en forundersøkelse i forkant av innsamlingen for å se hvordan elevene responderte på utforming og innholdet i spørreskjemaet. Jeg ble derfor tvunget til å gjennomføre undersøkelsen uten å ha prøvd ut denne på informantgruppen først. I og med at jeg selv valgte å reise rundt med undersøkelsen, kunne jeg bistå ved eventuelle misforståelser og problemer knyttet til gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det viste seg at det ikke var noen nevneverdige sider ved skjemaet som ikke fungerte, bortsett fra at enkelte av elevene opplevde at de ikke hadde enkelte fag i sin fagstruktur, hvilket jeg vil komme tilbake til senere i fremstillingen.

### **3.3.1 Vurdering av frafallet**

Jeg var i utgangspunktet usikker på hvordan antallet skoler ville bli i forkant, da jeg visste lite om omfanget av BE-undervisning og elevantall på de ulike MDD-linjene i Østlandsområdet. På enkelte av skolene viste det seg etter hvert at antallet elever var svært få i utgangspunktet, og jeg var redd for at et naturlig frafall ville føre til at jeg ikke kunne gjennomføre undersøkelsen ved enkelte anledninger. Selv om antallet skoler førte til en god del reising og logistikk, tror jeg antallet skoler i etterkant bare har bidratt til å styrke validiteten i undersøkelsen.

Ringdal omtaler alle de personene som er trukket ut for å være med i undersøkelsen som *bruttoutvalget*, og påpeker at det er viktig å vurdere frafallet i forhold til *nettoutvalget* som faktisk gjennomfører undersøkelsen for å vurdere utvalgets representativitet. I denne sammenheng påpeker han hvordan problemene er minst hvis frafallet er tilfeldig (Ringdal 2007:233). Det er derfor viktig å påpeke at enkelte elever var fraværende på tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen, og at disse ikke har hatt mulighet til å gjennomføre denne på et senere tidspunkt. Dette antallet, både samlet og på den enkelte skolen, er såpass lavt at jeg ikke anser at dette har nevneverdig betydning for undersøkelsens resultater.

Utvalgets representativitet kan også svekkes gjennom manglende data, hvor enkelte av informantene har utelatt å svare på enkelte spørsmål og lignende. Ringdal påpeker at hvis det er få slike hull i materialet, og disse er tilfeldige, kan dette anses som

uproblematisk (Ringdal 2007:233). Dette er tilfellet i mitt datamateriale, med unntak av ett spørsmål. Jeg kommer i analysen tilbake til hva som kan være forklaringen på en slik sammenheng.

Jeg har valgt å utelate manglende data i de statistiske utregningene som gjør seg synlig i frekvenstabellene i resultatgjennomgangen, de få stedene hvor det gjelder. Dette er gjort for at ikke tabellene skal oppfattes mer komplekse enn de allerede er. Disse vil likevel nevnes de få gangene de er en del av datamaterialet.

### **3.4 Undersøkelsens validitet og reliabilitet**

I valget av innsamlingsmetode, stiller det seg noen spørsmål knyttet til valg av måleinstrument og hvorvidt denne metoden er den som egner seg best for å undersøke den virkeligheten man er opptatt av å undersøke. Man kan her blant annet drøfte hvorvidt måleinstrumentet har god validitet, om det *faktisk måler det en vil måle* (Ringdal 2007:90). Fokuset i denne undersøkelsen er rettet mot elevens erfaringer fra – og opplevelser med bandensemble som samspillvariant på MDD-linja. Det er således den erfarte læreplanen og elevenes opplevelse av undervisningen på den enkelte skolen som er i fokus. I denne sammenhengen er det viktig at spørsmålsstillinger, og spørreundersøkelsen som helhet, gir et godt grunnlag for å drøfte problemstillingene og er målbare. For å belyse problemstillingene er spørsmålene som tidligere nevnt utformet med utgangspunkt i ulike tematiske områder gjennom en fagplananalyse, samt med utgangspunkt i ulike tematikker som ble skissert gjennom teorikapittelet. Målet har her vært å lage så gode og relevante spørsmål som mulig for å belyse denne sammenhengen. I etterkant av innsamlingen stiller det seg videre utfordringer knyttet til kategorisering og tolkning av datamaterialet. Det har gjennom hele prosessen vært viktig å jobbe med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget og fagplanen underveis i tolkningsarbeidet.

Gjennom en hermeneutisk tolkning av resultatmaterialet, vil det være naturlig å falle på den konklusjon at den hermeneutiske tolkningen kun kan ses som relativ, og man kan snakke om at de ikke kan ses som intersubjektivt testbare. Til slutt kan jeg bare stole på meg selv og mine egne tolkninger, ettersom det bare er jeg som har tilgang til de.

Allikevel kan et fagmiljø og et forskerarbeid ha en større grad av objektiv validitet enn det subjektet alene kan. Hermeneutikken følger klare vitenskapelige verifiseringsverktøy, og er i så måte ikke frigitt positivismens strenghet i forhold til objektiv gyldighet og pålitelighet.

I valget mitt av metode, stilles det særlig spørsmål ved om elevene, som har deltatt i spørreundersøkelsen, har forstått den slik den var tiltenkt av meg som forsker. Til dette knytter det seg reliabilitetsspørsmål, både i forhold til hvordan jeg har valgt ut innholdet i undersøkelsen, men også hvordan elevene vil kunne tolke og forstå undersøkelsen i andre retninger enn det som kanskje var tiltenkt. Ringdal påpeker at reliabilitet, eller pålitelighet i forskningssammenheng, *går på om gjentatte målinger gir samme resultat* (Ringdal 2007:90). Patel og Davidson (2001) påpeker i denne sammenheng viktigheten av at spørreundersøkelsen blir satt opp på en forståelig måte som gjør det lett å besvare den, og at spørsmålene er formulert slik at de ikke kan misforstås. Spørreskjemaet har derfor en god del utfyllende kommentarfelt og spørsmål hvor elevene kan svare mer fritt for å bidra til å utdype de lukkede spørsmålenes graderinger. Undersøkelsens spørsmålsstillinger inneholder også en rekke omformuleringer av spørsmål og åpne kommentarfelt for å underbygge ulike påstander som kommer fram gjennom de mer lukkede spørsmålsstillingene. Jeg legger ikke skjul på at gjennomføring av utdypende intervjuer, med for eksempel en fokusgruppe, ville kunne styrket og bidratt ytterligere til å belyse problemstillingene mine, men med den tidsrammen og det materialet jeg satt med i etterkant av innsamlingen var dette ikke mulig å gjennomføre i praksis.

Jeg er i ettertid glad for at jeg satt av så mye plass i spørreskjemaet til utfyllende og mer frie kommentarer, og jeg opplever at dette ytterligere har bidratt til styrke validiteten og påliteligheten i de tendensene jeg mener preger resultatene mine. I og med at informantgrunnlaget er på godt over 100 respondenter, mener jeg også at utvalget i forhold til det som skal måles, kan ses nokså pålitelig. Svarprosenten, som er gjennomgående høy på alle spørsmål, og positive tilbakemeldinger fra elevene på undersøkelsesmetoden, underbygger også en slik sammenheng.

## 3.5 Beskrivelse av utvalget

### 3.5.1 Bakgrunnsopplysninger

Til tross for tidlig oppstart av avsluttende eksamensperioder, var jeg så heldig å få besøke åtte ulike videregående skoler med undersøkelsen min. Jeg endte til slutt opp med 116 respondenter. Populasjonen består utelukkende av 3. års elever på det studieforberedende utdanningsprogrammet *Musikk, dans, drama* med spesialisering musikk. Alle som deltok i undersøkelsen leverte inn spørreskjemaet, og ingen har i etterkant valgt å trekke tilbake samtykket. Gjennom den kvantitative tilnærmingen er det ønskelig at utvalgsstørrelsen minimum skal ligge på rundt 100 informanter for å kunne få noenlunde pålitelige resultater. Størrelsen på utvalget mitt oppfylder således dette kriteriet.

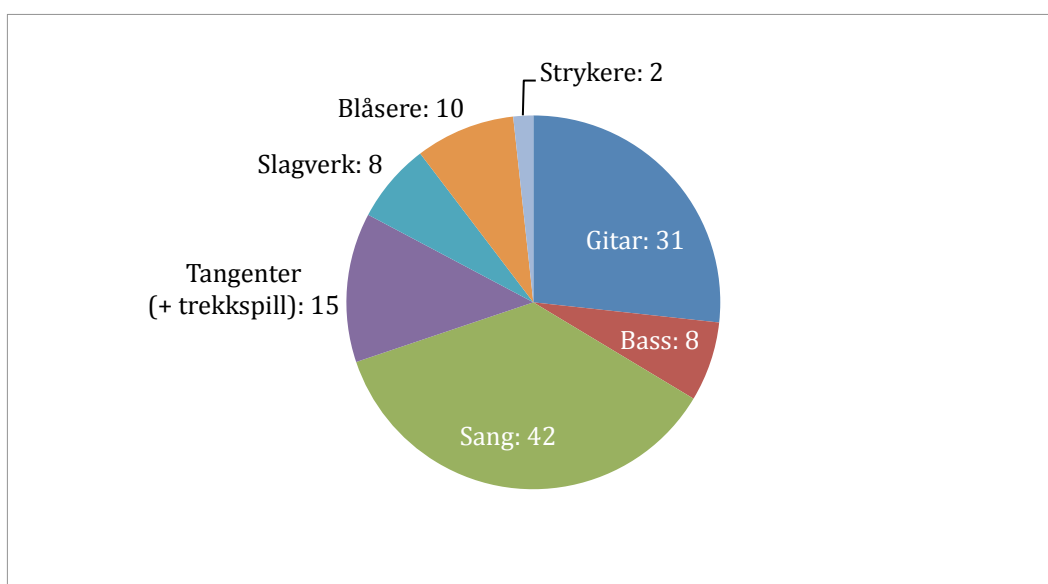
Elevantall og fordeling av kjønn på den enkelte skolen vises i tabell 3.1:

Skolenr.	Jenter	Gutter	Totalt antall elever
1	6	5	11
2	11	10	21
3	14	9	23
4	4	3	7
5	2	7	9
6	7	13	20
7	8	6	14
8	7	4	11
<b>Totalt</b>	<b>59</b>	<b>57</b>	<b>116</b>

Tabell 3.1 Elevantall og fordeling av kjønn på informantskolene

Utvalget består av 51 % jenter og 49 % gutter, og er således jevnt fordelt mellom kjønnene. Som tabellen viser er det stor forskjell i elevantallet på den enkelte skolen. Bortsett fra elevantallet på skole nr. 5, viser totaloversikten på den enkelte skolen samtlige 3. års elever som var til stede på gjennomføringsdagen for undersøkelsen. Dette indikerer at alle elevene på de fleste skolene har vært innom BE-undervisning som samspillvariant. På skole nr. 5, er det kun de som har hatt denne samspillvarianten på undersøkelsestidspunktet, som har deltatt i undersøkelsen.

På spørsmål om hovedinstrument i BE-undervisningen kom det frem en rekke ulike beskrivelser, som gikk ut over selve instrumentet og knyttet seg opp mot spesifisering av instrument i forhold til sjanger- og stiltilhørighet. Disse henspilte på rytmisk eller klassisk tilhørighet, eller elektriske eller akustiske instrumenttyper. Disse spesifiseringene vil ikke beskrives ytterligere, men kan ses i sammenheng med senere resultater som indikerer at det på flere at skolene finnes kun én obligatorisk samspillvariant. Instrumentfordelingen hos informantene fordeler seg totalt slik i figur 3.1:



Figur 3.1 Instrumentfordeling hos informantgruppen

Jeg har også valgt å ta med en forenklet instrumentfordeling fordelt mellom kjønnene.

Denne vises i tabell 3.2:

	Jenter	Gutter
Gitar	1	30
Bass	1	7
Sang	37	5
Tangenter (+trekkspill)	10	5
Slagverk	0	8
Blåsere	8	2
Strykere	2	0

Tabell 3.2. Forenklet instrumentfordeling mellom kjønnene

Resultatene viser her en meget ujevn fordeling mellom de ulike instrumentgruppene, hvor hovedandelen av jentene har sang som hovedinstrument i BE-undervisningen, og hovedandelen av guttene har gitar som sitt hovedinstrument.

Jeg har videre valgt å presentere resten av det jeg anser som bakgrunnsopplysninger hos informantene i dette kapittelet. Disse kunne også vært presentert som del av undersøkelsesresultatene i del 2 av avhandlingen, men jeg har for ordens skyld, og den tematiske oppbygningen, valgt å gjennomgå disse resultatene her.

### **3.5.2 Erfaringer med hovedinstrument og band**

Gjennom opptaksprøver til MDD-linja vil elever kunne tas inn etter kriterier som på ulike måter bærer preg av elevenes tidligere erfaringer med musikk. Jeg fant det derfor relevant å ta med hva slags bakgrunn elevene har med hovedinstrumentet sitt, relatert til erfaringer fra musikkundervisning og bandrelaterte situasjoner.

#### ***Erfaring med hovedinstrumentet før videregående opplæring (spørsmål C)***

59 % av elevene svarer at de var i alderen 6-12 år når de begynte å spille/synge hovedinstrumentet sitt. 23 % svarer at de var minst 13 år før de begynte å spille/synge hovedinstrumentet sitt, mens 17 % svarer at de var i alderen 0-5 år når de begynte å spille hovedinstrumentet sitt. En elev har ikke besvart når han/hun begynte å spille/synge hovedinstrumentet sitt.

Disse resultatene indikerer at de fleste av elevene har erfaring med hovedinstrumentet sitt fra ung alder av. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at de som har sang som hovedinstrument, vil kunne tolke spørsmålet dithen at de har sunget hele livet.

#### ***Erfaring fra musikkundervisning før videregående opplæring (spørsmål D)***

36 % av elevene opplyser at de har mottatt musikkundervisning på hovedinstrumentet sitt fem år eller mer før MDD-linja. 23 % opplyser at de har mottatt slik undervisning 2-3 år før MDD-linja, mens 15 % opplyser at de har mottatt musikkundervisning på

hovedinstrumentet 0-1 år før MDD-linja. 26 % av elevene opplyser at de ikke har mottatt slik undervisning før de begynte på MDD-linja.

Resultatene indikerer at de fleste elevene har mottatt musikkundervisning før MDD-linja. Elevene har her hatt mulighet til å komme med utdypende kommentarer. Disse relaterer seg i hovedsak til hva slags type musikkundervisningen det var snakk om. Mange av elevene nevner her at de har deltatt i kor.

### ***Erfaring fra bandsituasjoner (spørsmål E og F)***

På spørsmål om erfaringer fra bandsituasjoner før MDD-linja, svarer 41 % av elevene at de deltok i bandrelaterte sammenhenger på fritiden en gang i uka eller mer før MDD-linja. 29 % av elevene opplyser at de deltok i slike sammenhenger mindre enn en gang i uka før MDD-linja, mens 30 % av elevene ikke hadde erfaring med å spille i band på fritiden før MDD-linja.

41 % av elevene opplyser at de på undersøkelsestidspunktet spilte med band i skolesammenhenger og med band på fritiden. 55 % opplyste at de gjorde dette kun i skolesammenhenger, mens 3 % opplyste at de aldri spilte i band.

Elevene har her hatt mulighet til å komme med utfyllende kommentarer. Disse går hovedsakelig på ulike forståelser av hva som relateres til som band på fritiden. I etterkant ser jeg at spørsmålsformuleringene på disse spørsmålene kunne vært noe tydeligere, hvor enkelte av informantene har vært usikre på om særlig korps går innunder en slik betegnelse. En slik sammenheng vil således kunne prege prosentfordelingen på disse spørsmålene. På spørsmål om hvor ofte elevene spilte i band på undersøkelsestidspunktet, er det også noen kommentarer som går på at elevene opplever at det blir liten tid til å spille/synge i band på fritiden.

Prosentfordelingene indikerer at flestparten av elevene i denne undersøkelsen har erfaring fra å spille i band før MDD-linja. Dette er interessant med tanke på at så stor del av informantgruppen er det totale utsnittet fra enkeltskolene. På undersøkelsestidspunktet kom det fram, i samtaler med lærere på informantskolene, at MDD-linjer i nærheten av hverandre opererer som "jungeltelegraf-skoler", når det gjelder å henspille på en afroamerikansk eller klassisk musikktradisjon – og at dette har



betydning når elever søker seg inn til de ulike MDD-linjene i området. I og med at lærerne ikke anses som forskningsobjekter i denne omgang, har jeg dessverre ingen empiri som kan underbygge disse påstandene ytterligere. En slik sammenheng vil i så fall kunne indikere at elever med bandbakgrunn i større grad søker seg inn til visse MDD-linjer, og at det derfor er en større ansamling av slike erfaringer fra før MDD-linja på mine informantskoler.

Prosentfordelingene viser videre at litt under halvparten av elevene på undersøkelsestidspunktet spilte i band på fritiden, mens 55 % av informantene kun spilte i band i skolesammenhenger. Dette indikerer at hovedandelen av informantgruppen deltar i en slik samspillform kun i skolesammenhenger.

### **3.5.3 Erfaringer med BE-undervisning på MDD-linja (spørsmål G)**

Elevene på den enkelte skolen vil i ulik grad kunne ha hatt BE-undervisning som sin samspillvariant over de tre studieårene. Det var derfor også viktig å få kartlagt dette forholdet. Det har til tider vært vanskelig å strukturere disse resultatene i og med at oppbygning og gjennomføringen av undervisningsfaget *Kor og samspill* fremstår noe ulikt på de enkelte skolene.

Ved fire av informantskolene virker det som om det finnes kun én samspillvariant, hvor denne derfor blir den obligatoriske varianten i kor- og samspillfaget. Det er tilfellet ved skole nr. 1, 3, 4 og 7. På skole nr. 2 virker det som om lærerne setter sammen grupper på tvers av trinnene, mens elevene på skole nr. 5 står friere til å velge en slik samspillvariant blant flere. På skole nr. 6 opplever 12 elever at det er obligatorisk å ha denne samspillvarianten, mens åtte elever opplever å ha valgt denne samspillvarianten selv. Ut ifra kommentarfeltene kan det virke som om flere av elevene ved de ulike skolene mer eller mindre blir rådet til, eller blir plassert i ulike grupper og samspillvarianter. Enkelte av elevene påpeker videre hvordan det er den eneste samspillvarianten som har vært aktuell i forhold til hvordan de ser seg selv som musiker. Dette kan derfor spille inn på hvordan de ulike svarene fordeler seg, og forklare hvorfor elevene innad på skole nr. 2 og 6 har ulike oppfatninger av faget som obligatorisk eller mer eller mindre valgfri samspillvariant.

### ***Andre samspillvarianter (spørsmål H)***

Ut over å ha BE-undervisning som samspillvariant har elevene blitt spurt om hva slags andre samspillvarianter de eventuelt har hatt i kor- og samspillfaget. Svarene er her ment å indikere ulike samspillvarianter innenfor kor- og samspillfagets undervisningstid og ikke prosjekter og lignende utenom.

Svarene indikerer at det ut over BE-undervisningen har blitt fokusert på samspillformater som kor, duo- og trioformat, kammermusikk og ulike hovedinstrument- eller blåserikke-ensembler. På en skole nevnes det også storband, mens elevene på én skole eksplisitt nevner at det er satt av en uke til orkester i løpet av skoleåret, som kan ses mer i sammenheng med prosjektrelatert undervisning. En elev nevner også å ha deltatt i orkester utenfor skolen som sin samspillundervisning, grunnet at det ikke var noe slikt tilbud på denne elevens skole.

### ***Erfaringer med BE-undervisning på MDD-linja (spørsmål I)***

På skole nr. 1 har alle elevene hatt denne samspillvarianten alle tre årene. Videre har 61 elever fra de andre skolene hatt denne samspillvarianten alle tre skoleårene. På skole nr. 4 og 7 har alle elevene hatt denne samspillvarianten i 3. klasse. 5 elever opplyser at de har hatt denne samspillvarianten hele 2. og 3. klasse. Resten av elevene har enten hatt denne samspillvarianten i deler av 2. og 3. klasse, eller hele 2. eller 3. klasse.

### **3.5.4 Oppsummering knyttet til bakgrunnsopplysninger**

Ut ifra disse resultatene tyder det på at hovedandelen av elevene har deltatt i denne ene samspillvarianten gjennom alle de tre årene. Videre indikerer resultatene at andre samspillformer på de ulike skolene i hovedsak består av kor, duo- og trioformat, hovedinstrument- og messingensembler og kammermusikk. Resultatene indikerer derfor at elever som opplyser å ha hatt BE-undervisning som samspillvariant deler av året, eller ikke har hatt denne på enkelte årstrinn, har hatt samspillvarianter som kan ses i sammenheng med disse. Resultatene viser videre at fire av skolene virker å ha én obligatorisk samspillvariant. Hvorvidt denne preges kun av bandensemble-undervisning, vil resultater i den senere fremstillingen belyse.

## Videre

Del 1 har først søkt å etablere et teoretisk rammeverk, med hovedvekt på nyere musikkpedagogisk forskning knyttet opp mot bandundervisning – og forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Jeg har i del 1 også beskrevet valg av metode, og avslutningsvis presentert bakgrunnsopplysninger knyttet til informantutvalget mitt.

Del 2 av avhandlingen vil gjennomgå undersøkelsesresultatene mine, hvor jeg som tidligere nevnt, har valgt å legge fagplananalysen inn som en del av det empiriske materialet. Denne vil derfor gjennomgås først, før presentasjonen av selve undersøkelsen gjøres med utgangspunkt i underproblemstillingene i kapittel 5 og 6.

# Del 2

## Presentasjon av undersøkelsesresultatene

## 4.0 Hva slags fag er undervisningsfaget *Kor og samspill*?

Min første underproblemstilling, *Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?*, legger opp til at læreplanen har betydning for det som skjer i klasserommet, i møtet mellom lærer og elev. I Norge har vi tradisjon for at retningslinjer omkring hva som skal være skolens innhold og målsettinger fremsettes i læreplaner, som på ulike nivåer søker å styre opplæringen. Læreplanen er således forsøkt styrende for det handlingsrommet den didaktiske konteksten opererer og handler innenfor. *Kunnskapsløftet*, heretter kalt K06, er den gjeldende læreplanen i Norge.

Dette kapittelet ønsker å beskrive hva som ligger av intensjoner i fagplanen for undervisningsfaget *Kor og samspill*, for videre å kunne si noe om elevenes opplevelser knyttet til denne gjennom samspillvarianten bandensemble. Sammen med det teoretiske rammeverket i kapittel 2, danner denne fagplananalysen utgangspunktet for spørreundersøkelsens innhold og tematiske oppbygning.

### 4.1 Hva er fagplanens intensjoner?

#### 4.1.1 Programfaget Instrument, kor, samspill

Innenfor det studiespesialiserende utdanningsprogrammet *Musikk, dans og drama*, ligger samspill som en del av det felles programfaget *Instrument, kor og samspill*. Programfagets innhold beskrives gjennom formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, samt henvisninger til vurderingsformer og timeantall gjennom skoleåret. *Instrument, kor, samspill* består av to programfag: *Instrument, kor, samspill 1* og *Instrument, kor, samspill 2*. Programfaget er fordelt over to skoleår, henholdsvis 2. og 3. året i utdanningen, hvor *Instrument, kor, samspill 2* bygger på *Instrument, kor samspill 1*. Elevene blir vurdert med standpunktkarakter med samlet karakter i programfaget, hvor de videre kan bli trukket ut til muntlig-praktisk eksamen etter fullført *Instrument, kor, samspill 1*. Alle elevene skal uavhengig av dette etter gjennomføring av *Instrument, kor, samspill 2* gjennomføre en avsluttende muntlig-praktisk eksamen.

Programfagene er strukturert i hovedområder, hvor læreplanen påpeker at hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Tabell 4.1 viser oversikt over programfagets hovedområder:

Programfag	Hovedområder			
Instrument, kor, samspill 1	Hovedinstrument	Biinstrument	Besifringsspill	Kor og samspill
Instrument, kor, samspill 2	Hovedinstrument	Øvingslære		Kor og samspill

Tabell 4.1 Oversikt over hovedområder i programfaget Instrument, kor, samspill

I beskrivelsen av programfaget står det at det har som oppgave å ivareta *musikkens utøvende dimensjon* i opplæringen, hvor de *utøvende, skapende og reflekterende dimensjonene i programfaget skal ivaretas slik at den enkelte opplever helhet og sammenheng i opplæringen*. Kor og samspill er altså del av et større programfag som karakteriseres ved at de utøvende fagdisiplinene er samlet under ett, og knytter seg opp mot ferdighetsaspektet (kunnen) i musikk. Programområdet *Instrument, kor, samspill* retter derfor fokus mot fagdisipliner hvor elevenes utøvende ferdigheter, enten på instrument eller sang, står i sentrum.

Programområdet retter seg videre både inn mot utvikling av individuelle og kollektive musikalske ferdigheter i samspill med andre. Faget skal blant annet *stimulere den enkelte til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk*, og utvikle evne til samarbeid og kommunikasjon, samtidig som faget skal gi mulighet til felles estetiske opplevelser og erfaringer. Faget skal videre *bidra til å fremme selvdisciplin, tålmodighet og kreativitet som grunnlag for å realisere den enkeltes muligheter som musikkutøver, og som grunnlag for livslang læring*. Det påpekes også at *musikkteoretiske kunnskaper er en viktig forutsetning for deler av musikkutøvelsen*. Faget skal videre bidra til at den enkelte kan *kvalifisere seg for inntak til utøvende og pedagogiske studier ved universiteter og høgskoler*.

### 4.1.2 Hovedområdet *Kor og samspill*

Om hovedområdet *Kor og samspill* står det skrevet følgende:

*Hovedområdet dreier seg om å skape allsidige musikalske uttrykk og beherske ulike framføringssituasjoner. Anvendelse av gehørferdigheter er sentralt. Hovedområdet omfatter også forhold knyttet til etablering av egne ensembler, instruksjon og konstruktiv kritikk i samspillsituasjoner. Selvstendighet og lederansvar er sentralt.*

I tillegg til en beskrivelse av hovedområdene, er det fremsatt kompetansemål for de enkelte hovedområdene, hvor fagstrukturene for samspill er delt inn i *Kor og samspill 1* og *Kor og samspill 2*. Kompetansemålene beskriver målsettinger som omhandler hva eleven skal oppnå av kompetanse i det enkelte hovedområdet, og er kvalitetsbeskrivelser og kriterier av elementer og innhold som skal vektlegges i faget. Tabell 4.2 viser oversikt over kompetansemålene i *Kor og samspill*:

<b>Kor og samspill 1</b>	<b>Kor og samspill 2</b>
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:
<ul style="list-style-type: none"><li>• formidle et musikalsk uttrykk gjennom deltakelse i kor og samspillgrupper</li><li>• skape musikalsk uttrykk ut fra instruksjon og informasjon som notebildet gir</li><li>• anvende intonasjonsøvelser og gehør</li><li>• ta imot og gi konstruktiv kritikk</li><li>• etablere egne ensembler</li><li>• ta medansvar i samspill og kor</li><li>• lede an i egen stemmegruppe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• forme et musikalsk uttrykk som leder og deltaker i kor og ensembler</li><li>• orientere seg i et allsidig kor- og samspillrepertoar</li><li>• lede framføringer med mindre kor/ensembler med publikum til stede</li><li>• drive selvstendig innstudering i korets stemmegrupper</li><li>• arbeide med klangbalanse og homogenitet i kor og ensembler</li></ul>

Tabell 4.2 Oversikt over kompetansemål innenfor hovedområdet *Kor og samspill*

K06 er en målstyrt læreplan som innebærer at innholdet skal ses i sammenheng med – og ta utgangspunkt i de målene som er satt for opplæringen fra mer generelle formål for opplæringen og ned til konkrete kompetansemål for det enkelte faget. Hanken og Johansen (1998) viser til at innholdet derfor velges ut *etter* at målene er formulert.

Et av hovedfokusområdene i denne avhandlingen er å undersøke hvordan elevene i praksis opplever og erfarer de innholdsmomentene som fagplanen og hovedområdet *Kor og samspill* beskriver. Jeg vil derfor i det videre gå inn og se på hva slags innholdsmomenter som preger fagplanen, gjennom hovedområdets beskrivelser og de målsettingene som er satt for faget.

På MDD-linja er kor- og samspillfaget ofte delt i to ulike undervisningsfag, og det er en slik forståelse jeg legger til grunn når jeg leser fagplanen. Det innebærer at hovedfokuset mitt videre ligger på de kompetansemål som kan relateres til samspillundervisning, samtidig som disse til en viss grad må ses i sammenheng med de mer kor-relaterte kompetansemålene.

## **4.2 Kor- og samspillfagets målsettinger**

### **4.2.1 Læringsaktiviteten i sentrum**

Undervisningsfaget *Kor og samspill* har som sin hovedmålsetting å bidra til at eleven utvikler evne til å delta i ulike utøvende sammenhenger med andre. Læringsaktiviteten spill/sang fremstår derfor som det grunnleggende innholdet og utgangspunktet for undervisningen hvor det er elevens evner og ferdigheter som står i fokus. Hovedområdet skal videre bidra til å se helheter i opplæringen, hvor andre deler av opplæringen skal kunne belyses og gis betydning gjennom kor- og samspillfaget. Faget fremstår dermed som et av flere ferdighetsfag i utdanningen, hvor de ulike ferdighetsfagene på forskjellige måter er gjensidig avhengige av hverandre for å kunne fungere i undervisningspraksisen.

Ut over fagets posisjon som ferdighetsfag, søker hovedområdets beskrivelser å belyse hva som videre skal prege undervisningens innhold. Kompetansemålene står her som ledestjerner og skal gi læreren redskaper til å konkretisere og velge ut innhold.

### **4.2.2 Lytte- og notelesingsferdigheter**

Gjennom fagplanen er det knyttet et sterkt fokus mot utvikling av lytteferdigheter. Dette gjør seg gjeldende både i beskrivelsen av hovedområdet og i kompetansemålene for kor- og samspillfaget. I denne sammenhengen omtales utvikling av – og anvendelse av gehørferdigheter som spesielt sentralt hvor en adekvat anvendelse av slike ferdigheter,



innenfor ulike musikalske former og tradisjoner, vil kunne ha forskjellig betydning. Det er videre rettet et fokus mot mer kollektive og holistiske lytteferdigheter, som å arbeide med klangbalanse og homogenitet i ulike ensembler. Et slikt lyttefokus krever også en forståelse for, en fortrolighet og kjennskap til ferdigheter som opplevelse av "time", og ulike måter å forholde seg til de andre i samspillet på. Et slikt fokus kan ses i sammenheng med en fortrolighets- og ferdighetskompetanse knyttet til forståelse av ulike musikalske sjangre inn mot spesifikke stiltrekk innenfor den enkelte musikkform. Det er videre også rettet et visst fokus mot å kunne lese ut informasjon som notebildet gir.

#### **4.2.3 Samspillfaget og samarbeidslæring**

Gjennom fagplanen tegner det seg et bilde av at faget søker å vektlegge læringssituasjoner som kan ses i sammenheng med en undervisning som vektlegger høy grad av selvstendighet og elevmedvirkning. Dette gjør seg tydelig i beskrivelsen av hovedområdet, hvor selvstendighet og lederansvar står sentralt. Det legges stor vekt på å utvikle kommunikative ferdigheter sammen med andre i utøvende situasjoner, og utvikle evnen til å skape egne musikalske uttrykk i samspill med andre gjennom samarbeidslæring. I tråd med en sosiokulturell læringsteori og gjennomgangen av dette opp mot musikkundervisning i kapittel 2, ilegges den sosiale konteksten, og samspillet med andre, betydelig vekt i fagplanen. Kompetansemålene er således rettet inn mot å utvikle kompetanser som omhandler evne til å kunne samtale *i* og *om* musikk. Dette kan ses i sammenheng med et fokus på en *peer-learning* tilnærming til undervisning (Green 2008).

#### **4.2.4 Samspillfaget og det estetiske fokuset**

Kompetansemålene i fagplanen legger videre opp til en viss bredde- og sjangerforståelse hvor elevene blant annet skal kunne orientere seg i et allsidig musikalsk repertoar. Faget har som målsetting å gi elevene redskaper til å kunne arbeide med klangidealer og homogenitet i samspillsituasjoner som knytter seg mer spesifikt opp mot sjanger- og stilforståelse. Disse målsettingene vektlegger mer estetiske aspekter enn det sosiale fokuset som ble presentert ovenfor.

Det estetikkbegrepet som jeg her tar i bruk, innebærer en forståelse av en undervisning som søker å utvikle og tydeliggjøre de estetiske komponentene innenfor den stilarten eller musikkformen man arbeider med på et gitt tidspunkt. Hanken og Johansen påpeker i denne sammenheng hvordan man i instrumental- og vokalundervisning vil drøfte for eksempel ulike klangidealer og spillemåter i ulike stiler og musikkformer i en slik undervisning, hvor det vil legges stor vekt på at elevene får muligheten til å utforske ulike uttrykksregister. Sentralt i en slik undervisning står utvikling av elevenes evne til å gjøre musikkestetiske valg, og til å utvikle sin egen personlige musikkestetikk. I denne sammenhengen vil undervisningen kunne søke å utvikle ulike "estetikker" (Hanken og Johansen 1998:170).

Fagplanens målsettinger knytter seg også opp mot å utvikle evne til å reflektere omkring ulike musikkvalg i undervisningen. Elevene skal gjennom undervisningen kunne rette et kritisk blikk mot sin egen – og andres musisering gjennom *å ta i imot og gi konstruktiv kritikk* samtidig som elevene skal respondere og *kunne skape musikalsk uttrykk ut fra instruksjon*. Et slikt fokus kan ses i sammenheng med utvikling av en kritisk musikalitet, hvor elevene gjennom en *peer-* eller *group-learning*, eller mer lærerstyrt undervisning for eksempel utvikler forståelse for – og evne til å vurdere ulike "estetikker" og musikalske uttrykk.

#### **4.2.5 Oppsummering omkring fagplanens intensjoner**

Målsettingene for faget søker først og fremst å utvikle elevenes individuelle evner og ferdigheter til å kunne delta i ulike samspillsituasjoner. For å kunne delta i samspillet, fordrer det først å fremst evne til å vite hvordan man deltar gjennom å spille/syng. For å kunne delta i praksisen, fordrer det derfor at man har et utviklet sett av ferdighets- og fortrolighetskompetanse innenfor feltet og til en viss grad forståelse av seg selv i slike kontekster. Kunnskaper *om* musikk, uavhengig om disse er artikulert eller inneforstått, vil derfor også være avgjørende. Det er videre en tro på at verdifull kunnskap kan oppstå gjennom samarbeidslæring og en *peer-learning* tilnærming til undervisning (Green 2008). Kor- og samspillfaget vektlegger også det produktive aspektet gjennom målsettinger om at elevene skal delta i ulike framføringssituasjoner, og få erfaringer fra

slike situasjoner både som deltaker og leder. En slik forståelse kan igjen ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Målsettingene for faget bærer preg av at det er eleven som subjekt som er i sentrum, og ikke det objektive lærestoffet. Allikevel inneholder fagplanen klare henvisninger til det estetiske området og utviklingen av en kritisk musikalitet.

#### **4.2.6 Etablering av tematiske områder**

Denne fagplananalysen har, sammen med det teoretiske grunnlaget presentert i kapittel 2, dannet utgangspunktet i utformingen av de ulike spørsmålsstillingene til spørreundersøkelsen. Jeg har valgt å dele presentasjonen av resultatene fra spørreundersøkelsen min i to, med utgangspunkt i de to underproblemstillingene mine. Jeg vil derfor i kapittel 5 først gjennomgå resultater som kan ses i sammenheng med den første underproblemstillingen min, som omhandler forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. Videre vil jeg i kapittel 6 presentere resultater som kan ses i sammenheng med min andre underproblemstilling, som knytter seg opp mot hva slags holdninger elevene har til slik undervisning på MDD-linja.

Som nevnt i metodekapittelet, har jeg valgt å etablere noen tematiske områder som jeg mener gjør seg gjeldende gjennom fagplanens beskrivelser knyttet til undervisningsinnholdet i kor- og samspillfaget. Disse vil derfor danne utgangspunkt for å kunne si noe om bandensemble som samspillvariant opp mot de målsettinger som faget er tuftet på i det påfølgende kapittel 5. De ulike områdene er:

- Lytte- og notesingsferdigheter
- Spesialiserings- og/eller breddekompetanse
- Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner
- Eierskap og intensjonalitet
- Tverrfaglighet
- Veien videre

De fire første områdene relaterer til ulike innholdsmomenter som beskrives både i hovedområdetets beskrivelser og i kompetansemålene for kor- og samspillfaget. De to

siste områdene, Tverrfaglighet og Veien videre, relaterer til mer overordnede målsettinger i hovedområdetets beskrivelser knyttet til fagets rolle, som helhetsorienterende og som bidragsyter til å kvalifisere for opptak til høyere studier innenfor musikk.

## 5.0 Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?

### Innledning

Min første underproblemstilling er opptatt av å undersøke om det er sammenhenger mellom fagplanens intensjoner knyttet til undervisningsinnhold i undervisningsfaget *Kor og samspill*, og hva elevene opplever at de lærer i faget gjennom bandensemble som samspillvariant. Med utgangspunkt i min forståelse av fagplanens intensjoner for undervisningsfaget og analysen i kapittel 4, er det i hovedsak spørreskjemaets N-spørsmål som er formulert for å se om det er samsvar mellom den formelle og erfarte læreplanen. I tillegg innehar spørreundersøkelsen en god del friere kommentar- og utfyllende spørsmålsstillinger som skal bidra til å belyse denne problemstillingen ytterligere underveis i resultatgjennomgangen.

Med utgangspunkt i fagplangjennomgangen i kapittel 4, har jeg som nevnt valgt å etablere noen tematiske områder som jeg vil presentere og drøfte funnene mine gjennom. Disse er:

- Lytte- og notesingsferdigheter
- Spesialiserings- og/eller breddekompetanse
- Samarbeidslæring- og ulike samspillsituasjoner
- Eierskap og intensjonalitet
- Tverrfaglighet
- Veien videre

Grunnen til at jeg har valgt en slik inndeling kan ses i sammenheng med ulike områder jeg mener gjør seg gjeldende gjennom fagplanens beskrivelser, og for å gjøre framstillingen og presentasjonen av resultatene mest mulig ryddig. Selv om presentasjonen av de ulike områdene vil foregå hver for seg, er det viktig å påpeke at disse må ses i sammenheng med hverandre. De ulike områdene vil avslutningsvis i

kapittelet hentes frem igjen for å kunne konkludere rundt den første underproblemstillingen.

I spørsmålsstillingene, og i presentasjonen av funnene mine, har jeg valgt å ta i bruk et utvidet kunnskapsbegrep, som omfatter både kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Grunnen til dette, er at jeg mener det er avgjørende med en slik forståelse av kunnskapsbegrepet for å kunne favne de ulike læringssidene i faget. Det er i hovedsak kunnskap knyttet til utvikling av ulike evner og ferdigheter som kan ses i sammenheng med samspillaktivitetene som vil få fokus i dette kapittelet. Når jeg relaterer til disse underveis, vil derfor en slik forståelse ligge til grunn.

Elevers læring påvirkes også av faktorer som ligger utenfor den gitte undervisningssituasjonen, som på ulike måter – og mer eller mindre bevisst påvirker elevers læring i den gitte konteksten. Dette fører til at den intensjonale undervisningen vil kunne oppfattes og forstås på helt ulike måter hos de forskjellige elevene ut i fra deres bakgrunn og forståelse av situasjonen selv om de gjennomgår den samme undervisningen på den enkelte skolen. En slik forståelse ligger til grunn når elevenes erfaringer og opplevelser skal belyses i dette kapittelet.

Jeg vil presentere resultatene fra alle skolene samlet, og ikke enkeltvis. Dette henger sammen med omfanget av oppgaven, og at det er elevenes samlede opplevelser som her er av interesse. Resultatene vil videre hovedsakelig bli presentert gjennom frekvens- og sammenlikningstabeller hvor prosenttallene er avrundede verdier.

Enkelte steder vil også kommentarer fra de mer åpne spørsmålsstillingene i spørreskjemaet benyttes for å underbygge ulike sammenhenger. Disse fritekstkommentarene står oppført i kursiv.

Svarprosenten er gjennomgående høy på de fleste spørsmålene, hvor nesten alle de 116 informantene har besvart samtlige spørsmål. Fire spørsmål hadde 115 svar, to hadde 114 svar. På spørsmål om BE-undervisningen og henvisning til andre fagdisipliner, var svarprosenten noe mer ujevn. Jeg vil komme tilbake til mulige årsaker til dette senere i resultatgjennomgangen.

## 5.1 Lytte- og notelesingsferdigheter

Fagplanen har som en av sine hovedmålsettinger at kor- og samspillundervisningen skal bidra til at elevene skal kunne anvende gehørferdigheter. Det vektlegges derfor et tydelig lyttefokus gjennom fagplanen, som igjen må ses i sammenheng med utvikling av ulike lyttekompetanser innenfor ulike musikkformer.

### 5.1.1 Generelle lytte- og notelesingsferdigheter

Spørreskjemaets N-spørsmål 1-4 er rettet mot elevens opplevelser omkring utvikling av generelle lytte- og notelesingsferdigheter i BE-undervisningen. Resultatene fra de enkelte spørsmålene vil for ordens skyld presenteres tematisk, hvor jeg først gjennomgår spørsmål som relaterer til utvikling av lytteferdigheter og deretter utvikling av notelesingsferdigheter, før jeg konkluderer rundt disse områdene.

- utvikler evnen til notelesing generelt (N1)
- utvikler evnen til å lytte til andre man spiller med (N2)
- lærer å bruke noter for å orientere deg mens du spiller (N3)
- lærer å bruke øret for å orientere deg mens du spiller (N4)

Resultatene vises samlet i tabell 5.1:

	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N1 notelesing generelt	28	24	38	33	29	25	16	14	5	4	116	100
N2 lytte til andre man spiller med	1	1	0	0	12	10	22	19	81	70	116	100
N3 noter for å orientere	22	19	28	24	24	21	27	23	15	13	116	100
N4 øret for å orientere	1	1	2	2	12	10	38	33	63	54	116	100

Tabell 5.1. Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av generelle lytte- og notelesingsferdigheter

#### **Generelle lytteferdigheter**

Resultatene viser at 89 % av informantene opplever at BE-undervisning i høy grad utvikler evne til å lytte til andre man spiller med (N2). På spørsmål om man lærer å bruke øret for å orientere seg mens man spiller (N4), svarer 87 % at undervisningen i høy grad utvikler en slik evne.

### **Generelle notelesingsferdigheter**

Resultatene knyttet til utvikling av generelle notelesingsferdigheter (N1), viser at 57 % av elevene i liten grad opplever at BE-undervisningen utvikler evne til generell notelesing, mens 25 % av elevene opplever at undervisningen i middels grad utvikler en slik evne. På spørsmål om elevene lærer å bruke noter for å orientere seg mens de spiller (N3), fordeler svarene seg forholdsvis jevnt over hele skalaen. 43 % svarer at undervisningen i liten grad utvikler en slik evne, 21 % svarer at en slik evne utvikles i middels grad, mens 36 % opplever en slik utvikling i høy grad. Tabell 5.2 viser en sammenligning av resultatene omkring generelle lytte- og notelesingsferdigheter:

Utvikler evnen til / lærer å:	Gjennomsnitt	Median
N1 notelesing generelt	2,41	2,00
N2 lytte til andre man spiller med	4,57	5,00
N3 bruke noter for å orientere deg mens du spiller	2,87	3,00
N4 bruke øret for å orientere deg mens du spiller	4,38	5,00

*Tabell 5.2 Sammenligning av resultater som relaterer til lytte- og notelesingsferdigheter i BE-undervisningen*

Hovedtendensene indikerer at elevene i høy grad får mulighet til å utvikle generelle lytteferdigheter i BE-undervisningen hvor medianverdiene knyttet til slike spørsmål, ligger på 5-tallet. På spørsmål om utvikling av generelle notelesingsferdigheter, er det derimot en betydelig mer negativ tendens. Her ligger medianverdiene på 2 og 3, hvor hovedandelen av elevene i liten grad opplever å få utviklet generelle notelesingsferdigheter. Det virker videre som om det er stor variasjon i hvilken grad BE-undervisningen og elevene tar i bruk noter for å orientere seg i undervisningen, og at det derfor er vanskelig å se om det er positivt samsvar mellom fagplanen og elevenes erfaringer på dette området. Resultatene indikerer allikevel at det i undervisningen blir lagt betydelig mer vekt på å orientere seg via øret enn via notelesing når man spiller med andre i BE-undervisningen.

### **5.1.2 Anvendelse av gehørferdigheter**

Spørsmål N5-N9 knytter seg mer spesifikt opp mot fagplanens beskrivelser av anvendelse av ulike gehørferdigheter, hvor enkelte av spørsmålsstillingene retter seg inn mot mer holistiske lytteferdigheter og rytmisk presisjon i ulike bandsammenhenger.



- utvikler evne til å oppfatte og gjenta/imitere strukturer i klingende musikk (N5)
- utvikler improvisatoriske ferdigheter (N6)
- utvikler evne til å kommunisere med andre gjennom instrumentet ditt (N7)
- utvikler evne til rytmisk presisjon i samspillet (time, groove, frampå, bakpå osv.) (N8)
- lærer å intonere / synge eller spille rent (N9)

Resultatene vises samlet i tabell 5.3:

	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N5 oppfatte og gjenta/imitere strukturer	1	1	6	5	22	19	49	43	36	32	114	100
N6 improvisatoriske ferdigheter	7	6	16	14	35	30	28	24	29	25	115	100
N7 kommunisere gjennom instrumentet	1	1	6	5	22	19	50	43	37	32	116	100
N8 rytmisk presisjon i samspillet	2	2	4	3	18	16	35	30	57	49	116	100
N9 intonere / synge eller spille rent	7	6	9	8	27	23	39	34	33	29	115	100

Tabell 5.3 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til anvendelse av gehørferdigheter

To elever har ikke besvart spørsmål N5, og én elev har ikke besvart spørsmål N6 og N9.

### **Generelle gehørferdigheter**

På spørsmål om undervisningen bidrar til å utvikle generelle gehørferdigheter (N5, N9), svarer hele 75 % at de opplever dette i høy grad, mens 63 % opplever at de i høy grad lærer å spille eller synge rent. Gjennom elevenes samlede vurderinger av spørsmål som relaterer seg til anvendelse av generelle gehørferdigheter (N5, N9), virker det derfor som om hovedandelen av elevene opplever at det er høy grad av sammenheng mellom fagplanens intensjoner og utvikling av slike ferdigheter i BE-undervisningen.

### **Mer spesifikke gehørferdigheter**

På spørsmål som retter seg mer spesifikt inn mot utvikling av mer holistiske lytteferdigheter og rytmisk presisjon i bandkonstellasjoner (N6, N7, N8), svarer hele 79 % at undervisningen i høy grad bidrar til å utvikle rytmisk presisjon i samspillet. Videre svarer 75 % av elevene at undervisningen i høy grad bidrar til å utvikle evnen til å kommunisere gjennom instrumentet. På spørsmål om elevene opplever at faget bidrar

til å utvikle improvisatoriske ferdigheter (N6), svarer 49 % at undervisningen bidrar til dette i høy grad og 30 % i middels grad. Tabell 5.4 viser en sammenlikning av resultatene omkring anvendelse av gehørferdigheter:

Utvikler evnen til / lærer å:	Gjennomsnitt	Median
N5 oppfatte og gjenta/imitere strukturer	3,99	4,00
N6 improvisatoriske ferdigheter	3,49	3,00
N7 kommunisere gjennom instrumentet	4,00	4,00
N8 rytmisk presisjon i samspillet	4,22	4,00
N9 Intonere / synge eller spille rent	3,71	4,00

Tabell 5.4 Sammenlikning av resultater som relaterer til anvendelse av gehørferdigheter

Resultatene viser at elevene i høy grad opplever at faget bidrar til å utvikle ulike lytteferdigheter for ulike sammenhenger, og det virker som om undervisningen ivaretar utvikling av funksjonelle gehørferdigheter som er avgjørende for bruk i sjangre som er avhengige av mer intuitive og muntlige gehørformer. Resultatene viser at det er en noe mer negativ tendens knyttet til spørsmålet som relaterer seg til utvikling av improvisatoriske ferdigheter (N6). Dette kan indikere at det i noe mindre grad fokuseres på det Guro Gravem Johansen omtaler som en *produktiv* gehørform i undervisningen (Bergby, Blix 2004:154).

### 5.1.3 Sammenlikning og konklusjon omkring utvikling av lytte- og notelesingsferdigheter

Sammenlikningstabellene 5.2 og 5.4 viser at elevene opplever at bandensemble som samspillvariant, i svært stor grad, bidrar til å utvikle lytteferdigheter for ulike sammenhenger, og det virker som om undervisningen ivaretar utvikling av funksjonelle gehørferdigheter innenfor stilarter hvor særlig lytteferdigheter som time og groove står sentralt. Fagplanens intensjoner knyttet til anvendelse av gehørferdigheter kan derfor sies å være i samsvar med elevenes erfaringer.

Resultatene viser videre at hovedandelen av elevene i liten grad opplever at BE-undervisningen utvikler evne til notelesing generelt (N1). Det er vanskelig å lese ut av disse resultatene hvorvidt elevene opplever at undervisningen tar utgangspunkt i notelesing eller mer muntlige traderingsformer, men ut fra resultatene i N2 og N3 virker

det som om undervisningen i større grad tar utgangspunkt i å orientere seg gjennom å lytte i den utøvende konteksten. Sammenlikningstabellen 5.4, knyttet til anvendelse av gehørferdigheter, indikerer også en slik sammenheng, hvor elevene opplever at det gis mulighet til å fokusere på utvikling av ulike lytteferdigheter i undervisningen.

## 5.2 Spesialiserings- og/eller breddekompetanse

Fagplanen har som en av sine hovedmålsettinger at undervisningen skal bidra til at elevene får mulighet til å skape allsidige musikalske uttrykk og at de skal kunne orientere seg i et allsidig samspillrepertoar. En slik sammenheng knytter seg på den ene siden opp mot utvikling av breddekompetanse i ulike sjangre/stilarter, hvor fagplanen mer spesifikt har målsettinger knyttet opp mot utvikling av stil- og formforståelse hvor eleven skal få mulighet til å arbeide med klangbalanse og homogenitet i samspillsituasjoner.

På den andre siden har faget målsettinger som knytter seg til utvikling av et personlig musikalsk uttrykk og mer skapende og kompositoriske sider i samspillaktiviteten, som kan ses i sammenheng med utvikling av det jeg har valgt å kalle spesialiseringskompetanse.

Spørreskjemaets N-spørsmål 10-16 retter seg inn mot innholdselementer som relaterer seg til slike innholdsspørsmål. Jeg har i gjennomgangen valgt å dele disse resultatene i to, hvor den første relaterer til utvikling av spesialiseringskompetanse i musikk:

- utvikler evne til å komponere/skape musikk (N10)
- utvikler kreative og skapende sider ved deg som musiker (N11)
- utvikler et personlig musikalsk uttrykk (N12)

Den andre bolken retter seg mot breddekompetanse og stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter:

- utvikler kunnskap om ulike sjangre/stilarter (N13)
- utvikler stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter (N14)
- utvikler evne til å arrangere eksisterende musikk (N15)
- utvikler tekniske ferdigheter på hovedinstrumentet ditt (N16)

## 5.2.1 Spesialiseringskompetanse

Tabell 5.5 viser de samlede resultatene knyttet til utvikling av spesialiseringskompetanse:

Utvikler evne til / lærer å:	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N10 komponere/skape musikk	17	15	36	31	34	29	21	18	8	7	116	100
N11 kreative og skapende sider	2	2	13	11	40	34	38	33	23	20	116	100
N12 et personlig musikalsk uttrykk	5	4	14	12	34	29	37	32	26	22	116	100

Tabell 5.5 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av spesialiseringskompetanse

Resultatene fra spørsmål N10 viser at 46 % av elevene opplever at BE-undervisningen i liten grad bidrar til å utvikle evne til å komponere og skape musikk. 29 % svarer at undervisningen i middels grad bidrar til å utvikle slike evner, mens 25 % opplever dette i høy grad. På spørsmål om elevene erfarer at undervisningen utvikler kreative og skapende evner (N11), er svarene noe mer positive, hvor 53 % svarer at de får utviklet en slik evne i høy grad, mens 34 % opplever dette i middels grad. På spørsmål om undervisningen bidrar til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk (N12), svarer 54 % at undervisningen i høy grad bidrar til en slik utvikling. 29 % opplever at undervisningen bidrar til dette i middels grad.

## 5.2.2 Breddekompetanse

Resultatene i tabell 5.6 viser elevenes samlede vurderinger omkring spørsmål som relaterer seg til kunnskap om – og utvikling av stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter, samt tekniske ferdigheter på instrumentet i BE-undervisningen:

Utvikler evne til / lærer å:	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N13 kunnskap om ulike sjangre/stilarter	3	3	9	8	27	23	49	42	28	24	116	100
N14 stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter	1	1	12	10	39	34	36	31	28	24	116	100
N15 å arrangere eksisterende musikk	5	4	24	21	19	17	45	39	21	18	114	100
N16 tekniske ferdigheter på instrumentet	11	9	10	9	24	21	41	35	30	26	116	100

Tabell 5.6. Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til utvikling av breddekompetanse

To elever har ikke besvart spørsmål N15.

66 % av elevene opplever at undervisningen i høy grad utvikler evne til kunnskap om ulike sjangre og stilarter (N13). Andelen av elever som opplever at det utvikles mer spesifikk stil- og formforståelse i ulike sjangre og stilarter (N14) fordeler seg noenlunde likt, hvor 60 % opplever dette i høy grad. På spørsmål om BE-undervisningen utvikler evne til å arrangere eksisterende musikk (N15), svarer 57 % i høy grad. 61 % av elevene opplever at undervisningen i høy grad bidrar til å utvikle tekniske ferdigheter på hovedinstrumentet (N16).

### **5.2.3 Oppsummering**

Resultatene i tabell 5.5. og 5.6 viser at hovedandelen av elevene opplever at BE-undervisningen både gir mulighet til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk (N12), samtidig som de opplever at den utvikler kunnskap om og stil- og formforståelse i ulike sjangre og stilarter (N13, N14). Resultatene viser videre at elevene i mindre grad opplever å få mulighet til å utvikle kompositoriske og skapende evner i undervisningen (N10), men at de allikevel får mulighet til å utvikle kreative evner i faget (N11).

Det vil i denne sammenheng være interessant å se hvilket handlingsrom spesialiserings- og/eller breddekompetansen forbindes med, og hvilket "allsidig" uttrykk som preger BE-undervisningen, særlig med tanke på at det virker som om elevene på flere av skolene kun har denne ene samspillvarianten, som informantgjennomgangen i kapittel 3 viste. For å kartlegge disse områdene ytterligere, har derfor spørreskjemaet ytterligere to spørsmål som kan belyse dette forholdet i BE-undervisningen. Jeg vil derfor nå gjennomgå disse, før jeg oppsummerer omkring fagplanens intensjoner og elevens erfaringer innenfor dette området.

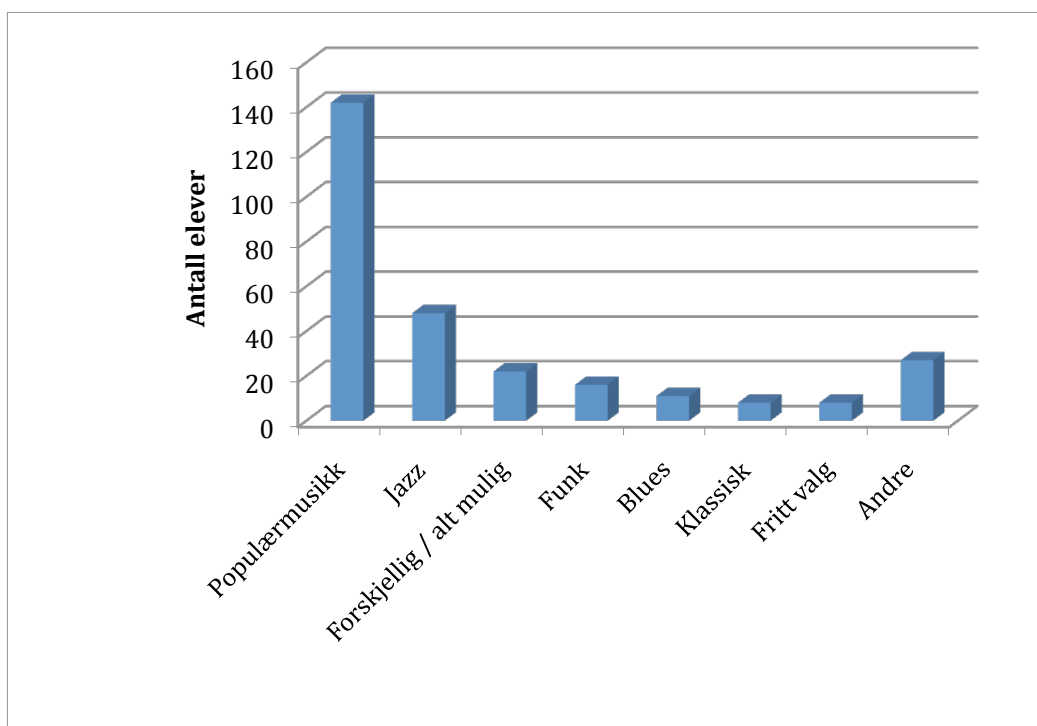
### **5.2.4 Om samspillrepertoaret**

Spørreskjemaets M-spørsmål ønsker å kartlegge hvilke sjangre/stilarter det fokuseres på i BE-undervisningen. Det er her viktig å påpeke at det her kun er mulig å se tendenser, og hvor ulike betydninger av hva som ligger i en sjanger og stilart spiller inn på forståelsen.

Til tross for dette, mener jeg at resultatene tegner et ganske klart bilde av hvilke sjangre/stilarter det fokuseres på i BE-undervisningen.

Jeg har valgt å rangere svarene etter hvor ofte ulike sjangre/stilarter blir nevnt av informantene. Flesteparten av elevene har her nevnt flere ulike sjangre/stilarter i sine svar, og jeg har derfor valgt å notere ned hver gang de ulike områdene nevnes. Jeg har valgt å samle de ulike sjangrene/stilartene som nevnes i noen hovedkategorier. Dette er gjort fordi jeg mener de tydeliggjør tendensene i svarene.

Svarene fordelt i de overordnede kategoriene fremstår slik i figur 5.1:



Figur 5.1 Ulike sjangre/stilarter nevnt av informantgruppen

Resultatene viser at BE-undervisningen retter et tydelig fokus mot de afroamerikanske stilartene hvor det virker som om det særlig er populærmusikk og en del jazz som preger undervisningen. Dette er ikke uventede resultater, da disse knyttes nært opp mot bandrelaterte samspillformer. I denne sammenhengen påpeker flere av informantene, gjennom kommentarer i spørreskjemaets M-spørsmål, hvordan innholdet og lærestoffet som velges ut tar utgangspunkt i hva som er mulig å få til i en bandsituasjon:

- *Det går mest i typiske bandlåter. Rock, pop - lite klassisk - forståelig nok.*

- *De fleste, men må være mulig å spille i band da.*

I en slik sammenheng tilpasses lærestoffet til læringsaktiviteten og rammen aktiviteten foregår innenfor. Det er også interessant å se at når elevene beskriver undervisningen som variert, er det som nevnes videre en beskrivelse av afroamerikanske stilarter:

- *Pop, rock, jazz, blues, funk, ballade. Det meste egentlig.*

En slik tilnærming og avgrensning av musikkfeltet kan både være basert på lærerens valg av lærestoff i undervisningen, men også en tilnærming som belyser elevenes interesser gjennom en autonom læringssituasjon hvor elevene selv bestemmer hva som skal prege undervisningen. Man kan dermed stille spørsmålstegn ved om hvordan de sjangre/stilarter som ikke nødvendigvis fungerer like godt i en bandkonstellasjon gis innpass i undervisningen, og om disse blir ivaretatt i faget. Det reiser seg her spørsmål om deler av elevgruppen mister muligheten til å delta adekvat i samspill gjennom de forutsetningene og kontekstene de ellers virker innenfor som musikere, kanskje særlig ved de skolene som virker å ha kun én obligatorisk samspillvariant. Denne sammenhengen vil bli drøftet mer inngående i avslutningskapittelet.

### **5.2.5 Om samspillaktivitetens fokus**

For ytterligere å kunne peke på hva som preger undervisningsinnholdet i BE-undervisningen, blir elevene i spørreskjemaets L-spørsmål bedt om å gi sine umiddelbare kommentarer knyttet til hva de opplever at BE-undervisningen fokuserer mest på. BE-undervisningen fremstår gjennom resultatene som et øvefag, hvor elevene opplever at fokuset er rettet mot å kunne fungere i samspill med andre elever:

- *Vi blir delt i grupper, øver til en konsert. Mest øving, trening på å samarbeide med andre og finne et musikalsk uttrykk.*

- *Spille låter, lære av hverandre.*

Det virker videre som om undervisningen oftest tar utgangspunkt i ferdig utarbeidet låtmateriale hvor elevene arrangerer ut og "covrer" låter/sanger, selv om det av og til henvises til å lære låter som elevene selv har skrevet. Beskrivelser omkring de mer håndverksmessige sidene ved samspillet går ofte igjen i besvarelsene, hvor det å kunne spille "tight", groove, og dynamikk er i fokus i timene, hvor det virker som om arrangering av låter preger mye av undervisningen:

- *Vi øver inn nye sanger og får det "tight".*
- *Øve inn og spille sanger, jobber med helheten i låtene.*
- *Får utdelt noter på en låt og jobber i grupper med hver sin låt frem mot en konsert.*
- *Finne låt, finne ut av uttrykk, øve.*
- *Øve inn og finne ut vår tolkning av låta.*
- *Samspillet. Det å forstå seg på forskjellige type låter.*

Det virker videre som om låtmaterialet medierer arbeidsformen hvor det kan virke som det øves enten ut ifra forenkede "sheets" eller innspillinger, hvor man orienterer seg gjennom å lytte og videre diskuterer uttrykk innad i de enkelte samspillgruppene. Målet er så å utvikle samspillet og forme låtmaterialet fram mot en konsert, eller til man blir fornøyd med uttrykket. Det kan altså virke som om det er de mer håndverksmessige sidene det jobbes med i undervisningen, hvor målet er å få det klingende resultatet til å låte best mulig.

### **5.2.6 Sammenligning og konklusjon omkring utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse**

Sammenlikningstabell 5.7 viser resultater knyttet til spørsmål om utvikling av spesialiserings- og/ eller breddekompetanse i BE-undervisningen:



Utvikler evnen til / lærer å:	Gjennomsnitt	Median
N10 komponere/skape musikk	2,72	3,00
N11 kreative og skapende sider	3,58	4,00
N12 et personlig musikalsk uttrykk	3,56	4,00
N13 kunnskap om ulike sjangre/stilarter	3,78	4,00
N14 stil- og formforst. i ulike sjangre/stilarter	3,67	4,00
N15 å arrangere eksisterende musikk	3,46	4,00
N16 tekniske ferdigheter på instrumentet	3,59	4,00

Tabell 5.7 Sammenligning av resultater som relaterer til utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse

Gjennom BE-undervisningen opplever de fleste av elevene at det fokuseres på å spille sammen med andre elever som den primære målsettingen. Fokuset er dermed først og fremst på læringsaktiviteten og det å delta i samspillet.

Resultatene viser at det stort sett er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer på disse områdene, hvor medianverdiene ligger omkring 4. Resultatene i sammenlikningstabell 5.7, viser at elevene opplever at faget i noe mindre grad fokuserer på å utvikle skapende og kompositoriske evner (N10), hvor medianverdien ligger på 3. Elevene opplever likevel i høy grad at undervisningen gir rom for å utvikle kreative og skapende sider ved seg selv som musikere (N11). Det kan derfor virke som om elevene gis mulighet til å utvikle kreative og skapende sider ved seg selv som musikere, men som oftest med utgangspunkt i allerede utarbeidet låtmateriale som gjennomgangen av fritekstkommentarene i L-spørsmålet indikerer.

En av fagplanens hovedmålsettinger er at undervisningen skal gi mulighet til å skape allsidige musikalske uttrykk. Et allsidig uttrykk, slik det fremstår gjennom M-spørsmålet, knyttes her primært opp mot populærmusikk og jazz, ikke uventet i en bandsammenheng, men noe mer uventet med tanke på at det kan virke som om dette er eneste samspillvariant på flere av informantkolene, som bakgrunnsvariablene i kapittel 3 viser.

## 5.3 Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner

En av hovedmålsettingene for faget retter seg inn mot å utvikle elevens evner gjennom selvstendighet og lederansvar i undervisningen. Målsettingene retter i denne sammenheng fokus mot samarbeidslæring og enkelte av målsettingene knytter seg videre opp mot utvikling av en kritisk musikalitet hvor eleven skal reflektere rundt egen – og andres musisering gjennom å motta og gi konstruktiv kritikk. I spørreskjemaets N-del er spørsmål N17-N20 rettet inn mot elevenes opplevelser omkring slike problemstillinger.

- utvikler evne til å samarbeide med andre elever om ulike musikkvalg (N17)
- utvikler evne til å reflektere over egne musikkvalg (N18)
- utvikler evner til å samtale om musikk med andre elever (N19)

### 5.3.1 Samarbeidslæring

Tabell 5.8 viser oversikt over elevenes samlede vurderinger knyttet til utvikling av samarbeidsferdigheter i BE-undervisningen:

	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N17 samarbeide med andre elever om ulike musikkvalg	1	1	4	3	25	22	34	29	52	45	116	100
N18 reflektere over egne musikkvalg	4	3	10	9	39	34	34	30	28	24	115	100
N19 samtale om musikk med andre elever	1	1	8	7	29	25	37	32	41	35	116	100

Tabell 5.8 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til samarbeidslæring

En elev har ikke besvart N18.

På spørsmål om elevene opplever at de får mulighet til å samarbeide med andre elever om ulike musikkvalg (N17), svarer 74 % at BE-undervisningen i høy grad bidrar til en slik utvikling. 67 % opplever videre at undervisningen i høy grad utvikler evner til å samtale om musikk med andre elever (N19). På spørsmål om elevene erfarer at de utvikler evne til å reflektere over egne musikkvalg (N18), svarer 54 % at de opplever dette i høy grad, mens 34 % opplever dette i middels grad. Resultatene fra spørsmål N18 skiller seg

dermed noe negativt ut, hvor en større andel av elevene i middels grad opplever en slik sammenheng i BE-undervisningen.

Jeg vil nå presentere N-spørsmålene som relaterer seg til ulike deltakelses- og fremføringssituasjoner, for så å oppsummere omkring BE-undervisningen og dette hovedområdet.

### 5.3.2 Deltakelses- og fremføringssituasjoner

Kompetansemålene i fagplanen fokuserer på at elevene skal få mulighet til å delta i ulike fremføringssituasjoner, også med publikum til stede. Den siste bolken relaterer seg derfor mer til ulike deltakelses- og fremføringssituasjoner i undervisningen:

- lærer å stole på deg selv i samspillsituasjoner (N20)
- lærer å stå på en scene foran publikum (N21)
- utvikler evne til å lede et ensemble (N22)
- utvikler evne til å etablere egne ensembler (N23)

Tabell 5.9 viser elevenes samlede vurderinger knyttet til ulike deltakelses- og fremføringssituasjoner i BE-undervisningen:

Utvikler evne til / lærer å:	1 = lite		2		3		4		5 = mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
N20 stole på deg selv i samspillsituasjoner	1	1	6	5	16	14	40	34	53	46	116	100
N21 stå på en scene foran publikum	3	3	2	2	10	9	29	25	72	62	116	100
N22 lede et ensemble	9	8	22	19	30	26	31	27	24	21	116	100
N23 etablere egne ensembler	9	8	24	21	35	30	25	22	23	20	116	100

Tabell 5.9 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til ulike deltakelses- og fremføringssituasjoner

På spørsmål om elevene opplever at undervisningen utvikler evne til å stole på seg i samspillsituasjoner (N20), svarer hele 80 % at de opplever dette i høy grad. 87 % svarer videre at de i høy grad får utviklet evnen til å stå på en scene foran publikum (N21).

På spørsmål om undervisningen bidrar til å utvikle evne til å lede et ensemble (N22) og å etablere egne ensembler (N23), fordeler svarene seg noe mer jevnt utover skalaen.

Omkring halvparten av elevene opplever i høy grad at de får utviklet slike evner gjennom undervisningen, mens ca. 30 % opplever dette i middels grad. 27-29 % opplever at denne

evnen utvikles i liten grad.

### 5.3.3 Sammenligning og konklusjon omkring samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner

Sammenlikningstabell 5.10 viser resultater av spørsmål som knytter seg opp mot samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner i BE-undervisningen:

Utvikler evnen til / lærer å:	Gjennomsnitt	Median
N17 samarb. med andre elever om ulike musikkv.	4,14	4,00
N18 reflektere over egne musikkvalg	3,63	4,00
N19 samtale om musikk med andre elever	3,94	4,00
N20 stole på deg selv i samspillsituasjoner	4,19	4,00
N21 stå på en scene foran publikum	4,42	5,00
N22 lede et ensemble	3,34	3,00
N23 etablere egne ensembler	3,25	3,00

Tabell 5.10 Sammenligning av resultater som relaterer til samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner

Resultatene indikerer at fagplanens intensjoner omkring samarbeidslæring er i tråd med elevenes erfaringer hvor medianverdiene knyttet til muligheter for å lære av og i samarbeid med andre elever gjennomgående ligger på 4-tallet. Resultatene indikerer derfor at elevene på samtlige skoler, uavhengig av om læreren er til stede i undervisningen eller ikke, får mulighet til å lære i samarbeid med andre elever.

Sammenlikningstabellen viser videre at elevene, gjennom undervisningen, opplever at de i stor grad utvikler evne til å stole på seg selv i samspillsituasjoner, og i svært stor grad får mulighet til å utvikle slike evner i ulike fremføringssituasjoner, også med publikum til stede. Undervisningen kan således sies å ivareta fagplanens intensjoner om ulike samspillsituasjoner, også de mer produksjonsnære.

Elevenes opplevelse av lederansvar (N22) og mulighet til å etablere egne ensembler (N23), er noe mer ujevnt fordelt ut over skalaen. En slik sammenheng kan tyde på at elevene i valg av grupper, og som oftest som deltakere i slike sammenhenger, har mindre medbestemmelse når slike valg skal tas i BE-undervisningen. Fagplanens målsettinger knyttet til lederansvar og etablering av ensembler, kan derfor sies å være i noe mindre samsvar med fagplanens intensjoner. Disse erfaringene kan være knyttet til

hvorvidt undervisningen er preget av en mer elevautonom eller lærerstyrt undervisningsform, uten at disse resultatene sier noe mer om denne sammenhengen.

Elevene opplever også i noe mindre grad at undervisningen bidrar til å utvikle evne til å foreta reflekterte musikkvalg. Dette kan henge sammen med at det gis lite rom for å foreta egne musikkvalg i undervisningen, hvor det for eksempel ved enkelte av skolene i større grad er læreren som foretar innholdsvalg i undervisningen, eller at målsettinger knyttet til å gi og ta imot konstruktiv kritikk i enkelte praksiser nedprioriteres.

## 5.4 Eierskap og intensjonalitet

For ytterligere å kunne beskrive undervisningsformene som preger BE-undervisningen, søker spørreskjemaets R-spørsmål svar på i hvilken grad elevene opplever at eierskapet og intensjonaliteten i BE-undervisningen preges av elevstyrte eller mer lærerstyrte undervisningsformer. For tematikkens skyld, presenterer jeg først R-spørsmålene som relaterer til elevmedvirkning i undervisningen, og deretter R-spørsmålene som relaterer til lærerstyring og målrettethet i undervisningen. Avslutningsvis vil jeg knytte disse opp mot hverandre.

Tabell 5.11 viser elevenes vurderinger knyttet opp mot opplevelse av elevmedvirkning i BE-undervisningen:

I hvilken grad opplever du at:	1 = svært liten		2 = liten		3 = middels		4 = stor		5 = svært stor		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
R3 du får mulighet til å lære av andre medelever	4	3	10	9	28	24	46	40	28	24	116	100
R5 du får mulighet til å lære bort til andre	5	4	16	14	37	32	46	40	12	10	116	100
R6 elevene styrer undervisningen	8	7	12	10	21	18	37	32	38	33	116	100

Tabell 5.11 Elevens vurderinger av spørsmål som relaterer til elevmedvirkning

### 5.4.1 Elevmedvirkning

Resultatene viser at 64 % av elevene i stor eller svært stor grad opplever at undervisningen gir mulighet til å lære av andre medelever (R3), mens 24 % opplever dette i middels grad. På spørsmål om elevene får mulighet til å lære bort til andre

medelever (R5), er andelen elever som opplever dette i stor eller svært stor grad noe mindre med sine 50 %, mens 32 % av elevene opplever denne sammenhengen i middels grad. På spørsmål om elevene opplever å styre undervisningen (R6), viser resultatene at 65 % av elevene i stor eller svært stor grad opplever at de styrer undervisningen. 18 % opplever dette i middels grad, mens 17 % av elevene opplever at de i liten eller svært liten grad styrer undervisningen.

Resultatene viser at elevene på samtlige skoler opplever at det gis mulighet til å lære i samarbeid med andre elever (R3, R5). Dette er i samsvar med N-spørsmålene N17 og N19 som relaterer seg opp mot samarbeidslæring og således i samsvar med fagplanens intensjoner på dette området. Andelen som opplever at de i svært stor grad får mulighet til å lære bort til andre medelever (R5), er noe lavere enn på spørsmålet som relaterer til å lære av andre medelever (R3). Dette kan ha med å gjøre at det på enkelte av skolene kan være en sterkere lærerstyring som gir mindre mulighet til å lære bort til andre medelever, uten at resultatene her sier noe mer om dette forholdet.

Resultatene indikerer videre at hovedandelen av elevene opplever at de i stor eller svært stor grad styrer undervisningen, hvilket indikerer at det på mange av informant skolene fokuseres på en form for samarbeidslæring som vektlegger det Lucy Green (2008) omtaler som en *peer-learning* og *group-learning* tilnærming til undervisning. L-spørsmålet, som relaterer til hva elevene opplever at det fokuseres mest på i undervisningen, underbygger også en slik sammenheng, hvor det kan virke som om elevene hovedsakelig i samarbeid jobber fram et musikalsk uttrykk gjennom å diskutere og spille innad i gruppene.

En mindre andel av elevene opplever at de i liten grad styrer undervisningen, som kan indikere at det på enkelte av skolene er en sterkere lærerstyring. Det neste underkapittelet vil fokusere på denne sammenhengen og opplevelse av målrettethet i BE-undervisningen.

#### **5.4.2 Lærerstyring og målrettethet**

Tabell 5.12 viser elevenes vurderinger knyttet opp mot opplevelse av lærerstyring og målrettethet i BE-undervisningen:

I hvilken grad opplever du at:	1 = svært liten		2 = liten		3 = middels		4 = stor		5 = svært stor		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
R1 målene for undervisningen kommer klart fram	9	8	14	12	51	44	29	25	13	11	116	100
R2 tilbakemelding fra lærere	9	8	24	21	28	24	36	31	19	16	116	100
R4 læreren styrer undervisningen	14	12	37	32	34	29	15	13	16	14	116	100

Tabell 5.12 Elevens vurderinger av spørsmål som relaterer til lærerstyring og målrettethet

Resultatene viser at 44 % av elevene i middels grad opplever at målene for undervisningen kommer klart fram (R1). 36 % av elevene opplever at målene i stor eller svært stor grad kommer fram. 20 % av elevene opplever at målene for undervisningen i liten eller svært liten grad kommer fram. Resultatene viser videre at 55 % av elevene i middels eller stor grad opplever å få tilbakemelding fra lærere (R2), mens 29 % opplever dette i liten eller svært liten grad. På spørsmål om elevene opplever at læreren styrer undervisningen (R4), svarer 44 % i liten eller svært liten grad, mens 29 % svarer i middels grad. 27 % opplever av læreren i stor eller svært stor grad styrer undervisningen.

Disse resultatene indikerer at hovedandelen av elevene, i middels eller høy grad, opplever å få tilbakemelding fra lærere og at målene for undervisningen kommer klart fram (R1, R2). Hovedandelen av elevene opplever videre at læreren i liten grad styrer undervisningen. I og med at enkelte av elevene opplever at læreren i middels eller høy grad styrer undervisningen, kan det ut fra resultatene virke som om det på enkelte av skolene er en sterkere lærerstyring og mer aktiv lærerrolle, i tråd med funnene ovenfor (R6), hvor enkelte av elevene opplever at de i liten eller svært liten grad styrer undervisningen. Denne sammenhengen underbygges også av kommentarer som kommer frem gjennom L-spørsmålet som relaterer til hva det fokuseres på i BE-undervisningen, hvor enkelte av elevene påpeker en lærerstyrt undervisningsform:

- Vi får en låt eller flere som vi jobber sammen med lærer.

- (...) Vi er delt inn i tre grupper der noen av lærerne fokuserer mest på sang, andre piano, gitar, trommer osv..

Det kan derfor virke som om det på enkelte av skolene i større grad er læreren som styrer undervisningen, uten at mine resultater sier noe om i hvilket omfang dette preger undervisningen.

### 5.4.3 Sammenligning og konklusjoner omkring eierskap og intensjonalitet

Sammenligningstabell 5.13 viser oversikt over elevenes opplevelser knyttet til eierskap og intensjonalitet i BE-undervisningen:

I hvilken grad opplever du at:	Gjennomsnitt	Median
R1 målene for undervisningen kommer klart fram	3,20	3,00
R2 tilbakemelding fra lærere	3,28	3,00
R3 du får mulighet til å lære av andre medelever	3,72	4,00
R4 læreren styrer undervisningen	2,84	3,00
R5 du får mulighet til å lære bort til andre	3,38	3,50
R6 elevene styrer undervisningen	3,73	4,00

Tabell 5.13 Sammenligning av resultater som relaterer til eierskap og intensjonalitet

Resultatene i sammenligningstabell 5.13 viser at BE-undervisning i stor grad gir mulighet til å lære av andre medelever (R3), og at elevene i stor grad styrer undervisningen (R6), hvor medianverdiene knyttet til slike spørsmål ligger på 4-tallet. Disse resultatene indikerer derfor at det på de fleste av skolene vektlegges en *peer-learning* tilnærming som undervisningsform, uten at resultatene sier noe eksplisitt om i hvilket omfang dette preger undervisningen. Enkelte av elevene opplever å ha mindre medbestemmelse i undervisningen (R4), hvilket indikerer at det på enkelte av skolene kan være en sterkere lærerstyring. Resultatene her sier lite om i hvilket omfang læreren styrer undervisningen, og på hvilke måter, men i og med at så stor andel av elevene opplever at de får mulighet til å lære i samarbeid med andre, og opplever å ha medbestemmelse i undervisningen, indikerer resultatene at en *peer-learning* tilnærming til undervisning preger de fleste av undervisningspraksisene på en eller annen måte – selv om læreren er til stede i undervisningen.

Fagplanen har målsettinger som kan ses i sammenheng med utvikling av en kritisk musikalitet, hvor elevene blant annet skal kunne gi – og ta imot konstruktiv kritikk.



Resultatene i tabell 5.12 viser at hovedandelen av elevene, i middels eller stor grad opplever å få tilbakemelding fra lærere (R2). Resultatene sier lite om hva slags tilbakemelding som blir gitt, og om de bidrar til å utvikle en kritisk musikalitet. Hovedandelen av elevene opplever videre at målene for undervisningen i middels grad kommer frem (R1), hvor medianverdiene knyttet til slike spørsmål ligger omkring 3-tallet. Det kan her stilles spørsmål ved hva som legges til grunn for den samarbeidslæringsformen som synes å prege mye av BE-undervisningen, og hvordan fagets målsettinger gjør seg gjeldende gjennom en slik undervisningsform.

## 5.5 Tverrfaglighet

Flere steder i læreplanen refereres det til programfagets rolle som et samlende og helhetsorientert fag i utdanningen. Det er derfor naturlig å se om det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og hvordan elevene opplever tverrfagligheten mellom BE-undervisningen og andre fagdisipliner. Spørreskjemaets P-spørsmål søker derfor svar på i hvilken grad elevene opplever at det henvises til BE-undervisningen i andre musikkfag.

På dette spørsmålet, mer enn noen andre, er det svært ulik svarprosent på enkelte av fagdisiplinene som presenteres for elevene. Dette var noe jeg var forberedt på at kunne skje, i og med at det ville kunne være ganske ulike tilnærminger til de ulike fagdisiplinene på de enkelte skolene. Dette var noe jeg også ble gjort oppmerksom på når jeg var ute på skolene, hvor flere av elevene påpekte at de ikke hadde enkelte av disse undervisningsfagene i sin opplæring. Dette kan derfor bidra til at det er noe mer vanskelig å stole på disse resultatene, men jeg synes det er interessant å se hvilke fag det her er snakk om. I og med at svarprosenten generelt er ganske høy på de fleste fagene, stiller jeg meg noe undrende til den lave svarprosenten for undervisningsfaget *Øvingslære*. Dette var også det faget de fleste av elevene refererte til at de ikke hadde i sin utdanning når jeg var ute på skolene. Om dette skyldes at faget er strukturert inn i andre fagdisipliner eller er fraværende i opplæringen, er vanskelig å si noe om her. Dette faget er derfor oppført med parenteser i disse tabellene. Tabell 5.14 og 5.15 viser oversikt over elevens vurderinger av henvisninger til BE-undervisningen i andre musikkfag:

I hvilken grad henvises det i:	1 = svært lite henvisning		2		3		4		5 = svært stor henvisning		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
P1 Hovedinstrumentundervisningen	19	16	19	16	24	21	30	26	24	21	116	100
P2 Annen instrumentundervisning (biinstrument, besifringsspill)	33	30	36	33	25	23	10	9	5	5	109	100
(P3 Øvingslære)	17	17	25	25	29	29	15	15	14	14	100	100
P4 Gehørtrening	34	31	32	29	19	17	19	17	6	5	110	100
P5 Musikkteoretiske fag	34	30	21	19	32	28	19	17	7	6	113	100
P6 Satslære / arrangering og komp.	17	15	27	24	30	27	29	26	9	8	112	100
P7 Kor	46	40	21	18	23	20	14	12	11	10	115	100

Tabell 5.14 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til henvisninger til BE-undervisningen

I hvilken grad henvises det i:	Gjennomsnitt	Median
P1 Hovedinstrumentundervisningen	3,18	3,00
P2 Annen instrumentundervisning	2,25	2,00
(P3 Øvingslære)	(2,84)	(3,00)
P4 Gehørtrening	2,37	2,00
P5 Musikkteoretiske fag	2,50	2,50
P6 Satslære / arrangering og komp.	2,88	3,00
P7 Kor	2,33	2,00

Tabell 5.15 Sammenligning av resultater som relaterer til henvisninger til BE-undervisningen

### 5.5.1 Sammenligning og konklusjon omkring tverrfaglighet i BE-undervisningen

Resultatene i sammenlikningstabell 5.15 viser, uavhengig av den noe lavere svarprosenten på enkelte spørsmål, at det i middels eller liten grad relateres til BE-undervisningen i andre musikkfag. Resultatene viser videre at det særlig er fagdisiplinene annen instrumentundervisning (P2), gehørtrening (P4) og kor (P7) som rangeres særlig lavt. At annen instrumentundervisning (P2) rangeres så lavt, kan ha å gjøre med at det er hovedinstrumentet (P1) man kanskje i første omgang relaterer samspillundervisningen til, mens kor-undervisningen (P7) i seg selv vil kunne betraktes som en egen samspilldisiplin. Dette kan således være grunnen til at disse rangeres så lavt.

Videre er det interessant å se at gehørtreningsfaget (P4) rangeres så langt ned. Med henblikk på utvikling av adekvate lytteferdigheter innenfor musikkformer som tradisjonelt har utviklet slike ferdigheter i utøvende kontekster, virker det som om fagets rolle som støttefag i liten grad arbeider opp mot de mer utøvende fagdisiplinene. I sammenheng med resultatene omkring utvikling av lytteferdigheter i BE-undervisningen,

stilles det derfor spørsmål omkring dette fagets legitimitet og bruksverdi opp mot utvikling av funksjonelle lytteferdigheter i enkelte sjangre/stilarter.

Fagplanens intensjoner knyttet til BE-undervisningens plass og rolle som samlende og helhetsorienterende fag, kan sies å være i mindre grad i samsvar med elevenes erfaringer.

Før jeg konkluderer rundt den første underproblemstillingen vil jeg nå beskrive elevenes tanker omkring videre studier og veien videre etter endt videregående musikkopplæring.

## 5.6 Veien videre

I programfagets beskrivelser står det at *opplæringen skal også bidra til at den enkelte kan forberede og kvalifisere seg for inntak til utøvende og pedagogiske studier ved universiteter og høyskoler (K06)*. Det vil derfor være interessant å se hvor mange av elevene som mot slutten av videregående opplæring har tenkt til å fortsette innenfor slike studier. Jeg har derfor gjennom spørreskjemaets U-spørsmål spurt elevene om de på nåværende tidspunkt (april/mai 2013) har søkt/tenkt til å søke videre utdanning i musikk etter MDD-linja.

Når jeg skisserer resultatet fra dette spørsmålet, har jeg valgt et litt bredere musikkutdanningsbegrep enn det som står skissert i programområdets beskrivelser, og har valgt å også implementere folkehøyskoler som tilbyr en spesialisering innenfor musikk i denne sammenhengen. Resultatene vises i tabell 5.16:

	Ant.	%
Ja	53	46
Nei	63	54
Totalt	116	100

Tabell 5.16 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til videre studier i musikk

Samtlige elever har besvart dette spørsmålet, hvor 46 % svarer at de har søkt eller har tenkt til å søke videre utdanning i musikk, mens 54 % av elevene svarer at på nåværende tidspunkt ikke har søkt eller har tenkt til å søke videre musikkutdanning. Elevene har her hatt mulighet til å kommentere svarene sine, som kan bidra til å ytterligere belyse dette forholdet. Jeg synes det her er interessant at hele 28 av informantene opplyser at de

enten skal gå på – eller tenker å ta et år på folkehøyskole. 18 av informantene sier at de kan tenke seg å søke eller opplyser å ha kommet inn på høyere musikkutdanning. En informant nevner også Garden, mens en annen nevner Bårdar Akademiet.

Det er interessant å se at så mange av elevene velger et fjerde år på folkehøyskole som en mulighet. Kan dette ha relasjoner som kan knyttes opp mot et ønske om mer spilletid på MDD-linja, og at dagens fagstruktur og det 3-årige MDD-løpet ikke er nok for å eventuelt kvalifisere elevene til høyere musikkutdanning? Disse resultatene sier lite om hvorfor en så stor andel av elevene tenker en slik karrierevei rett etter MDD-linja, men jeg mener det er viktig å merke seg at en slik tendens sannsynligvis vil kunne relateres og drøftes i lys av MDD-linjas oppbygning og fagstrukturer. Dette forholdet vil drøftes ytterligere i det avsluttende diskusjonskapittelet.

## 5.7 Konklusjon

### **Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?**

I kapittel fire drøftet jeg fagplanens intensjoner gjennom de skisserte målsettingene for kor- og samspillfaget. Med utgangspunkt i denne fagplananalysen og noen etablerte tematiske områder har jeg i kapittel 5 nå gjennomgått og søkt å finne svar på om det er samsvar mellom den formelle og erfarte læreplanen gjennom bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*. Det er i hovedsak spørreskjemaets N-spørsmål som har søkt å kartlegge denne sammenhengen. I hovedområdets beskrivelser står det at:

*Hovedområdet dreier seg om å skape allsidige musikalske uttrykk og beherske ulike framførings situasjoner. Anvendelse av gehørferdigheter er sentralt. Hovedområdet omfatter også forhold knyttet til etablering av egne ensembler, instruksjon og konstruktiv kritikk i samspillsituasjoner. Selvstendighet og lederansvar er sentralt.*

Resultatene indikerer at det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer på mange av hovedområdene i fagplanen. Dette er kanskje ikke så rart, med tanke på at målsettingene i hovedområdet er ganske generelt utformet. Allikevel er det

enkelte områder som skiller seg positivt eller negativt ut i forhold til de målsettingene som kanskje særlig skisseres gjennom de mer konkrete kompetansemålene i fagplanen. Jeg vil derfor nå konkludere rundt de ulike tematiske områdene og peke på tendenser innad i disse. Tendenser i underkapitlene, Tverrfaglighet og Veien videre, vil presenteres som del av de andre tematiske områdene.

### **5.7.1 Lytte- og notelesingsferdigheter**

Sammenligningstabell 5.2 og 5.4 viste at elevene, i stor eller svært stor grad, opplever at BE-undervisningen bidrar til å utvikle lytteferdigheter for ulike sammenhenger, hvor det virker som om undervisningen ivaretar utvikling av funksjonelle gehørferdigheter innenfor stilarter hvor særlig holistiske lytteferdigheter som time og groove står sentralt. Det kan videre virke som om det fokuseres noe mindre på utvikling av improvisatoriske ferdigheter i undervisningen (N6). Fagplanens intensjoner knyttet til anvendelse av gehørferdigheter kan sies å være i samsvar med elevenes erfaringer.

Resultatene viser videre at hovedandelen av elevene i liten grad opplever at BE-undervisningen utvikler evne til notelesing generelt (N1). Det er vanskelig å lese ut av disse resultatene hvorvidt elevene opplever at undervisningen tar utgangspunkt i notelesing eller mer muntlige traderingsformer, men ut fra resultatene virker det som om undervisningen i større grad tar utgangspunkt i å orientere seg gjennom å lytte i den utøvende konteksten (N1, N3). På de av skolene som kun har denne ene samspillvarianten, kan en slik tendens tyde på en annen og noe nyere tilnærming til samspillundervisning på MDD-linja, som tradisjonelt i stor grad har vært preget av orkesterundervisning hvor notelesing har hatt en sentral rolle.

### **5.7.2 Spesialiserings- og/eller breddekompetanse**

Resultatene i sammenligningstabell 5.7 viser at elevene opplever at BE-undervisningen stort sett gir rom for å utvikle og skape allsidige musikalske uttrykk hvor medianverdiene knyttet til spørsmål N11-N16 ligger på 4-tallet. Medianverdien knyttet til spørsmål om undervisningen bidrar til å utvikle kompositoriske og skapende evner (N10) skiller seg noe negativt ut, hvor medianverdiene knyttet til dette spørsmålet befinner seg på 3-tallet.

Resultatene fra M- og L-spørsmålet indikerer at det gjennom BE-undervisningen hovedsakelig legges vekt på musikalske uttrykk innenfor den afroamerikanske musikktradisjonen, og hvor det fokuseres mer på ferdig utarbeidet låtmateriale som utgangspunkt for undervisningen enn å komponere og skape fra grunnen av i undervisningen. Faget fremstår således som et øvefag, hvor det virker som om ferdig utarbeidet låtmateriale, enten i form av noter eller innspillinger, danner utgangspunktet for – og medierer måten det øves på i undervisningen.

Gjennom resultatene fra P-spørsmålet kommer det også fram at elevene i mindre grad opplever at det jobbes tverrfaglig mellom de ulike fagdisiplinene og opp mot BE-undervisningen.

Fagplanens intensjoner omkring å legge til rette for å skape allsidige musikalske uttrykk, kan derfor ved første øyekast virke å være i samsvar med elevenes erfaringer. Ved nærmere ettersyn – og med tanke på at det ved flere av skolene kan virke som om det eksisterer kun én obligatorisk samspillvariant, kan det stilles spørsmål både ved allsidigheten i det skapende arbeidet i undervisningen, og om BE-undervisningen evner å ivareta ulike elev- og musikergrupper med ulike forutsetninger.

### **5.7.3 Samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner**

Resultatene i sammenligningstabellene 5.10 og 5.13 viser at hovedandelen av elevene i stor grad opplever at de får mulighet til å samarbeide med andre elever i undervisningen, hvor medianverdier knyttet til slike spørsmål ligger på 4-tallet. Kommentarer fra spørreskjemaets L-spørsmål indikerer også at mye av øvingen hovedsakelig skjer gjennom interaksjon innad i de enkelte samspillgruppene, hvor man på ulike måter diskuterer og kommer fram til ulike musikalske uttrykk. Det virker derfor som om det på de fleste skolene finnes en *peer-learning* tilnærming til undervisningen, uten at det nevnes i hvilket omfang dette preger undervisningen. Fagplanens intensjoner knyttet til slike målsettinger kan derfor sies å være i samsvar med elevenes erfaringer.

Sammenlikningstabell 5.10 viser videre at elevene gjennom undervisningen opplever at de i stor grad utvikler evne til å stole på seg selv i samspillsituasjoner, og i svært stor grad får mulighet til å utvikle slike evner i ulike fremføringssituasjoner, også med publikum

tilstede. Undervisningen kan således sies å ivareta fagplanens intensjoner om ulike samspillsituasjoner, også de mer produksjonsnære.

Elevenes opplevelse av lederansvar (N22), og mulighet til å etablere egne ensembler (N23), er noe mer ujevnt fordelt ut over skalaen. Fagplanens målsettinger knyttet til lederansvar og etablering av ensembler kan derfor sies å være i noe mindre samsvar med fagplanens intensjoner.

#### **5.7.4 Eierskap og intensjonalitet**

Fagplanen retter et fokus som kan ses i sammenheng med utvikling av en kritisk musikalitet, hvor elevene blant annet skal kunne gi og ta imot konstruktiv kritikk og et fokus rettet mot å ta imot instruksjoner som igjen kan ses i sammenheng med lærerens rolle i slike kontekster. Fagplanens intensjoner knyttet opp mot målsettinger, som relaterer til utvikling av en kritisk musikalitet, kan sies å være i middels grad i samsvar med elevenes erfaringer hvor sammenligningstabell 5.13 viser at elevene i noe større grad opplever at de gis mulighet til å lære i samarbeid med andre elever (R3, R5) enn gjennom tilbakemelding fra læreren (R2).

Resultatene i sammenligningstabell 5.13 viser videre at hovedandelen av elevene opplever at de styrer undervisningen i stor grad (R6). Enkelte av informantene opplever i mindre grad at de gis mulighet til å styre undervisningen, hvilket indikerer at det kan virke som om det på enkelte av skolene er en sterkere lærerstyring og mer aktiv lærerrolle uten at resultatene sier noe om i hvilket omfang dette eventuelt preger bandensemble-undervisningen (R4).

#### **5.7.5 Sosialt utgangspunkt og det estetiske fokuset**

BE-undervisningen fremstår som en øvingsdisiplin, hvor fokuset først og fremst er rettet mot å lære å spille sammen med andre elever i tråd med det Saar (1999) omtaler som en pedagogisk ramme. Det kan virke som om man på mange av skolene fokuserer på en sosial tilnærming til undervisning som fokuserer på å utvikle kunnskap gjennom en *peer-learning* tilnærming til undervisningen (Green 2008). Det reises her spørsmål om hvordan den formelle læreplanens målsettinger prioriteres gjennom en slik undervisningsform.

Med henblikk på fagplanens intensjoner om å skape allsidige musikalske uttrykk, og å kunne orientere seg i et allsidig repertoar, er det interessant å stille spørsmål ved om hvordan blant annet stil- og formforståelse og en bred sjangerforståelse gis mulighet til å utvikles gjennom høy grad av elevautonomi i undervisningen. Gjennom at elevene selv styrer retningen og hva slags lærestoff som skal prege undervisningen, vil jeg hevde at elevenes interesser og medbestemmelse vil kunne påvirke hvorvidt denne samspillvarianten evner å tilby en bred sjangerforståelse. Dette kan igjen relateres til et ønske om å gi elevene eierskap i situasjonen, i tråd med en mer demokratisk tilnærming til undervisning, men vil samtidig kunne hindre noen av de uttalte målene for undervisningen, som de knyttet opp mot utvikling av en kritisk musikalitet. Det stiller seg derfor her spørsmål om undervisningen bidrar til å *utvikle* eleven, og om den tilsiktede pedagogiske rammen evner å skape den intensjonaliteten og målrettetheten som elevene muligens ønsker, hvilket er fokuset og tematikken i min andre underproblemstilling: Hva slags holdninger har elevene til bandensembleundervisningen?



## 6.0 Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen?

### Innledning

Den første problemstillingen har søkt å besvare om det er samsvar mellom den formelle og erfarte læreplanen, og knytter seg opp mot selve undervisningsinnholdet i bandensemble-undervisningen. Min andre problemstilling søker å besvare hva slags holdninger elevene har til bandensemble som samspillvariant på MDD-linja. Den ønsker å fokusere mer på hvordan elevene opplever BE-undervisningen som læringsarena i forhold til seg selv og sin utdanning og knytter seg opp mot fagets legitimitet og rolle i utdanningen.

Elevenes vurderinger vil være tuftet på individuelle erfaringer og personlige interesser når de skal vurdere en slik undervisningspraksis i forhold til seg selv og utdanningen for øvrig. Disse vurderingene vil på ulike måter preges av individuelle tankeprosesser som relaterer seg til blant annet motivasjon, prestasjon og mestring omkring slike læringsprosesser og -situasjoner.

På grunn av oppgavens omfang har jeg her valgt å vurdere elevenes holdninger knyttet for det meste opp mot fagets legitimitet i utdanningen, samt spørsmål knyttet til opplevelse av undervisningstid og ønsker for en slik undervisning innenfor dagens rammeverk. Jeg vil derfor her presisere at det er et slikt fokus som vil prege dette kapitlet, hvor jeg ikke vil ha mulighet til å gå i dybden omkring spørsmål som relaterer seg til motivasjons-, prestasjons- og mestringsaspektet, selv om disse på ulike måter implisitt vil prege og ligge til grunn for den påfølgende drøftingen.

Jeg har valgt å dele presentasjonen av disse resultatene inn i tre ulike deler:

- Generelle holdninger til bandensemble-undervisningens plass i utdanningen
- Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble-undervisningen
- Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer

Den første relaterer seg til elevenes oppfattelse av – og holdninger omkring BE-undervisningens legitimitet og plass i utdanningen. Den andre tar for seg holdninger som retter seg mot hva elevene ønsker at bandensemble som samspillvariant skal vektlegge av undervisningsinnhold. Den tredje søker en mer åpen forståelse av disse sammenhengene hvor elevene mer fritt har fått mulighet til å evaluere sine egne erfaringer med BE-undervisningen.

Det er gjennomgående høy svarprosent på alle spørsmålene. På de spørsmålene hvor elevene svarer gjennom ulike graderinger, har alle elevene besvart alle spørsmålene, med unntak av ett spørsmål som har 115 svar. På spørsmål hvor elevene kan svare mer fritt gjennom fritekstkommentarer, er svarprosenten hos den enkelte informant fortsatt høy, men gjennomgående noe mer ujevn.

## 6.1 Generelle holdninger til bandensemble-undervisningens plass i utdanningen

Spørreskjemaets J-, K-, S-, T- og Q-spørsmål søker å kartlegge elevenes opplevelser av BE-undervisningens plass og rolle i utdanningen, og knytter seg hovedsakelig opp mot denne samspillvariantens legitimitet i utdanningen. I spørsmålene skiller jeg mellom BE-undervisningens nytteverdi og opplevelse av viktighet i utdanningen. Denne distinksjonen har jeg valgt fordi jeg opplever at det er en forskjell i hvor nyttig undervisningen kan ha vært på den enkelte skolen, og hvor viktig elevgruppen synes det er å ha muligheten til å velge en slik samspillvariant. Ut fra svarene virker det som om elevene har forstått denne distinksjonen.

### 6.1.1 Er BE-undervisningen en nyttig samspillvariant?

Tabell 6.1 og 6.2 viser en oversikt over hvordan elevene vurderer fagets nytteverdi i forhold til seg selv og sin egen utdanning:

	1 = vet ikke		2 = ikke nyttig		3 = lite nyttig		4 = nyttig		5 = svært nyttig		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
J Hvor nyttig synes du denne samspillvarianten har vært for deg som musiker?	1	1	4	3	10	9	39	34	62	53	116	100

Tabell 6.1. Elevenes vurderinger av BE-undervisningens nytteverdi i utdanningen

	Gjennomsnitt	Median
J Hvor nyttig synes du denne samspillvarianten har vært for deg som musiker?	4,35	5,00

Tabell 6.2 Sammenligning av resultater som relaterer til BE-undervisningens nytteverdi i utdanningen

Resultatene viser at hele 87 % av elevene oppfatter BE-undervisningen som nyttig eller svært nyttig i sin utdanning. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at resultatene i kapittel 3 indikerer at elevene, ved flere av skolene, kun har mulighet til å velge denne ene samspillvarianten. Det er derfor vanskelig å peke på om denne samspillvarianten er mer eller mindre nyttig enn andre mulige samspillvarianter. Det virker allikevel som om BE-undervisningen har vært av stor nytteverdi for elevene.

På dette spørsmålet har elevene hatt mulighet til å kommentere svarene sine, hvor disse ytterligere kan bidra til å belyse resultatene i tabellen ovenfor. Andelen av elever som opplever at undervisningen har vært lite eller ikke nyttig i sin utdanning er 12 %. I de utfyllende kommentarene knyttet til denne sammenhengen er det særlig spørsmål knyttet til fagets nytteverdi, og elevenes tilhørighet som musikere innenfor andre musikkformer som trekkes frem:

- *Jeg synger mest klassisk og føler ikke at samspill treffer meg helt.*
- *Det er gøy nok, men siden jeg vil utdanne meg klassisk, har det ikke egentlig hatt mye å si.*
- *Jeg synes det er gøy å spille, men nyttigere hadde det vært hvis jeg kunne bruke disse timene for å spille samspill med klassiske instrumenter (fløyte, gitar(klassisk), klarinett osv.)*

Det kan her virke som om disse elevene opplever at BE-undervisningen i mindre grad fokuserer på musikk fra den klassiske musikktradisjonen. De negative kommentarene knyttet til undervisningens nytteverdi knytter seg altså hovedsakelig opp mot ønske om et samspillfag som i større grad ivaretar ulike sjangre/stilarter. I og med at det virker som om flere av skolene kun har denne ene samspillvarianten, hvor det kan virke som om det ofte fokuseres på populærmusikk og jazz, kan det derfor virke som om enkelte musikktradisjoner føler seg neglisjert i undervisningen.

Av positive kommentarer nevnes det særlig at det har vært nyttig eller svært nyttig å få mulighet til å samarbeide og lære å spille sammen med andre:

*- Lærer jo å forholde seg til flere musikere samtidig.*

*- Man lærer mye om hvordan man kan fungere best mulig sammen, alt fokuset legges ikke på deg som enkeltperson.*

*- Det har vært svært nyttig, for jeg har lært å forholde meg til flere enn bare meg selv som sanger.*

En av sangerne påpeker ytterligere nytteverdien av å ha denne samspillvarianten:

*- Sangere blir ofte kun stuert sammen i kor når samspill med andre instrumenter er like viktig, for eksempel rytmisk.*

Disse kommentarene går ut over det mer sjangerspesifikke, og vektlegger det å utvikle ferdigheter i samspill med andre.

### 6.1.2 Er BE-undervisningen en viktig samspillvariant?

Tabell 6.3 og 6.4 viser oversikt over elevenes vurderinger knyttet til viktigheten av å ha bandensemble som samspillvariant på MDD-linja:

	1 = vet ikke		2 = ikke viktig		3 = lite viktig		4 = viktig		5 = svært viktig		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
K Hvor viktig synes du muligheten til å ha denne samspillvarianten er i din musikkutdanning?	8	7	2	2	5	4	33	28	68	59	116	100

Tabell 6.3 Elevenes vurderinger knyttet til viktigheten av å ha BE-undervisning i utdanningen

	Gjennomsnitt	Median
K Hvor viktig synes du muligheten til å ha denne samspillvarianten er i din musikkutdanning?	4,30	5,00

Tabell 6.4 Sammenligning av spørsmål som relaterer til viktigheten av å ha BE-undervisning i utdanningen

Resultatene viser at hele 87 % av elevene anser det som svært viktig eller viktig å ha denne samspillvarianten i sin utdanning. Det er her igjen viktig å understreke at det virker som om elevene på flere av skolene kun har mulighet til å velge denne samspillvarianten, hvilket fører til at også samspillfaget som helhet og viktigheten av å ha et slikt utøvende fag i utdanningen spiller inn på resultatene her. Allikevel viser resultatene at generelt, uavhengig om det er den eneste varianten eller én blant flere, at det er viktig eller svært viktig at utdanningen tilbyr en slik samspillvariant.

På dette spørsmålet har det også vært mulig for elevene å skrive utfyllende kommentarer, som kan bidra til å gi en ytterligere forståelse av resultatene i tabellen ovenfor. 6 % av elevene anser denne samspillvarianten som lite eller ikke viktig å ha i sin utdanning. Det følger ikke noen utfyllende kommentarer omkring hvorfor de anser denne samspillvarianten som mindre viktig i sin utdanning, ut over én informant som ønsker mer veiledning fra lærer for at undervisningen skal kunne anses som mer viktig.

Av positive kommentarer nevnes mye av det samme som i J-spørsmålet ovenfor, hvor elevene påpeker at en slik samspillvariant er viktig, fordi den bidrar til å utvikle ferdigheter og få erfaring gjennom praktisk samspill med andre elever:

- *Du får sett mye av teorien i praksis, og lærer både om andre instrumenter og lydteknikk.*
- *Viktig at vi får prøve oss i praksis.*
- *Det er viktig fordi personer som ikke er vant til å spille/synge med mange rundt seg, får da trening på nettopp det.*
- *Samspill er jo essensen av rytmisk musikk.*

Enkelte av elevene påpeker også at denne samspillvarianten kan ha betydning for dem som musikere, selv om den inneholder andre måter å spille på enn det de er mest vant til fra før eller samspillformer som de vanligvis ikke relaterer seg til som musikere:

- *Jeg ønsker å jobbe med musikk videre, og selv om jeg ikke jobber med band er det viktig å lære seg denne formen for samarbeid.*

- Jeg har alltid hatt lyst til å spille i band, men har aldri hatt muligheten før jeg begynte på musikklinja.

- Hvis man ikke har samspillgruppe utenfor skolen er dette faget veldig viktig!

Igjen poengteres viktigheten av det å ha mulighet til å samarbeide og å lære å spille sammen med andre elever som viktige for elevene i sin utdanning. Det er her også interessant å se at denne samspillformen vektlegges av elever som kanskje ikke umiddelbart ser sin musikalske tilhørighet som del av en slik samspillundervisning.

### 6.1.3 Undervisningstid

Resultatene viser at hovedandelen av elevene anser BE-undervisningen som svært viktig og svært nyttig i sin utdanning. Det vil derfor kunne være interessant å se hvordan elevene opplever mengden undervisningstid som blir gitt i dette faget, og hvor stor plass de ønsker at faget skal ha i sin utdanning – og hvorfor. For å besvare dette har jeg tatt utgangspunkt i den gjeldende læreplanens henvisninger til samspillfagets 1-2 timer undervisningstid per uke. Denne vil kunne variere noe på den enkelte skolen, men det er altså fagets undervisningstid per uke, og ikke eventuelle prosjekter eller liknende som er i fokus her.

Tabell 6.5 og 6.6 viser elevenes vurderinger av hvordan de opplever mengden undervisningstid i BE-undervisningen:

	1 = for lite		2 = lite		3 = nok		4 = mye		5= for mye		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
S Hvordan opplever du mengden undervisningstid (1-2 timer per uke) med bandensemble?	39	34	41	36	34	30	1	1	0	0	115	100

Tabell 6.5 Elevenes vurderinger av mengde undervisningstid i BE-undervisningen

	Gjennomsnitt	Median
S Hvordan opplever du mengden undervisningstid (1-2 timer per uke) med bandensemble?	1,97	2,00

Tabell 6.6 Sammenligning av spørsmål som relaterer til opplevelse av mengde undervisningstid i BE-undervisningen

På spørsmål om hvordan elevene opplever mengde undervisningstid, svarer 70 % at de opplever mengden undervisningstid som lite eller svært lite. 30 % av elevene opplever at

det er satt av nok undervisningstid, mens kun 1 % opplever mengden avsatt undervisningstid til faget som mye. Ingen av elevene opplever at det er for mye undervisning i faget. Resultatene viser derfor at elevene opplever at det generelt er for lite undervisningstid i faget.

Elevene har også på dette spørsmålet hatt mulighet til å kommentere svarene sine ytterligere, hvor det er særlig interessant å se hvorfor elevene opplever at det enten er for mye, nok eller for lite undervisningstid. De fleste kommentarene retter seg inn mot viktigheten av å ha mulighet til å utvikle ferdigheter gjennom praktisk musisering med andre:

- *Kunne gjerne hatt mer. De praktiske fagene som sang og samspill er de jeg lærer mest av og får mest utvikling av.*
- *Skulle gjerne hatt mer, da det er en viktig del av det å være musiker.*
- *Kanskje det viktigste faget for mange av oss.*
- *Hvis vi skal bli musikere, spesielt rytmisk musikere er det dette vi skal drive med.*
- *Det er et av de fagene som vi har mest bruk for og da er det for lite med 1 time i uka.*
- *Alt for lite! Det er generelt for lite praktiske fag. Vi har mer dirigering enn samspill.*

En del kommentarer retter seg videre mot at det ikke nødvendigvis er mengden tid som er satt av per uke som er det avgjørende, men effektiviseringen innenfor den undervisningstiden som er gitt:

- *Er likevel heller hva vi bruker tiden til som er viktig.*
- *Det tar alltid lang tid å rigge seg opp for å starte en bandøvelse, og ofte føler jeg at mye av tiden går bort til det fremfor å få spilt.*
- *Jeg opplever det som lite siden man får lite tid med andre, men dette kan også føre til mer effektivisering og utnyttelse av samspilltiden.*

Ut av L-spørsmålets resultater kommer det også en del negative holdninger til fokuset og måten undervisningen drives på. Disse kan samlet sies å legge vekt på et ønske om en sterkere intensjonalitet og målrettethet i undervisningen:

- *Øve, men bruker mye tid på å organisere, dvs. finne øvingsrom, finne hverandre.*
- *I de få timene vi har er det ikke nok seriøs øving. Vi leter mye etter akkorder osv.*
- *At folk lærer seg stemmene sine, det blir ikke så mye ordentlig spilling.*

Enkelte kommentarer påpeker at det er for liten tid i faget til å øve til konserter og liknende:

- *Ofte er det slik at man bruker bandensemblemiddelen til å øve til skolekonserter og da kan det fort bli litt spinkelt med 1-2 timer per uke.*
- *Blir fort ganske lite når man har mange prosjekter samtidig, vi har ofte brukt helger og kvelder til å øve hjemme hos hverandre.*

Det er interessant å se at mange av de kommentarene som understreker et ønske om mer undervisningstid, særlig vektlegger faget som det viktigste faget og mest sentrale faget for deres utvikling som musikere. Det er også interessant å se kommentarer som går på at elevene opplever at det settes av for liten tid til å øve til konserter og lignende.

#### **6.1.4 Sammenligning og konklusjon omkring generelle holdninger til BE-undervisningens plass i utdanningen**

Sammenligningstabellene 6.2 og 6.4 viser at hovedandelen av informantgruppen anser BE-undervisningen som svært nyttig og svært viktig å ha i sin utdanning, hvor medianverdiene knyttet til slike spørsmål ligger på tallet 5. På spørsmål om mengden undervisningstid som er satt av til faget, opplever de fleste elevene at det generelt gis for liten plass til dette i utdanningen hvor medianverdien ligger på 2-tallet som sammenligningstabell 6.6 viser.

Det stiller seg her spørsmål om hva som skal være kor- og samspillfagets rolle i utdanningen, og for eksempel hvor mye øving fram mot konserter og lignende som skal være en del av dette undervisningsfaget. Samtidig stilles det spørsmål ved om



utviklingen av adekvate ferdigheter innenfor mer bandrelaterte musikkformer gis mulighet til å utvikles innenfor en så liten del av den samlede undervisningstiden på MDD-linja.

Hva skal så være målet med bandensemble-undervisningen innenfor de gitte og avgrensede tidsrammene? Et sentralt spørsmål blir her hva elevene ønsker at den avsatte undervisningstiden skal brukes til, samt hva man skal – og kan forvente av elevene utenom undervisningstiden.

## **6.2 Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble-undervisningen**

I kapittel fem undersøkte jeg om det var samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer opp mot undervisningsinnholdet, gjennom bandensemble som samspillvariant. Dette underkapittelet retter søkelyset mot hva elevene ønsker som undervisningsinnhold og hva slags undervisningsformer de ønsker at BE-undervisningen skal foregå innenfor. Spørreundersøkelsens O-, T-, Q- og V-spørsmål vil derfor nå gjennomgå for å belyse disse forholdene.

### **6.2.1 BE-undervisningens viktigste områder**

I spørreundersøkelsen ble elevene bedt om å vurdere hvilke områder de anser som viktigst at BE-undervisningen fokuserer på. De ble bedt om å ta utgangspunkt i N-spørsmålets ulike områder og notere hvilke tre av de 23 områdene de opplever som viktigst at en slik undervisning fokuserer på. Det vil her være aktuelt å se tendenser, og om man kan tyde at elevene anser noen områder som mer viktige enn andre i undervisningen. Jeg har valgt å samle elevenes vurderinger og fordelt de etter hvor ofte de nevnes som en av tre områder hos den enkelte informant. Tabell 6.7 viser en oversikt over denne fordelingen:

Områder som velges oftest:		Antall
N2	Utvikler evnen til å lytte til andre man spiller med	44
N8	Utvikler evne til rytmisk presisjon i samspillet	38
N20	Lærer å stole på deg selv i ulike samspillsituasjoner	34
N4	Lærer å bruke øret for å orientere deg mens du spiller	31
N21	Lærer å stå på en scene foran publikum	27
N6	Utvikler improvisatoriske ferdigheter	24
N11	Utvikler kreative og skapende sider ved deg som musiker	22
N12	Utvikler et personlig musikalsk uttrykk	22

Tabell 6.7 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til hvilke områder de anser som viktigst å fokusere på i BE-undervisningen

Utvikling av lytteferdigheter i samspill med andre (N2), er noe av det elevene anser som det aller viktigste området for undervisningen å fokusere på. Det virker som om det er generelle lytteferdigheter, og lytteferdigheter knyttet mer spesifikt til rytmisk plassering i samspillet, elevene anser som mest viktig å fokusere på, men å kunne orientere seg ved hjelp av øret (N4) og improvisatoriske ferdigheter (N6) kommer også langt opp på listen. Videre anser elevene det som viktig at undervisningen bidrar til å skape trygghet gjennom erfaring fra ulike samspillsituasjoner, også med publikum til stede (N20, N27). Utvikling av kreative og skapende sider (N11) og mulighet til å utvikle et personlig musikalsk uttrykk (N12), anses også som viktige områder for elevene.

Disse resultatene indikerer at elevene anser det som særlig viktig at BE-undervisningen gir mulighet å utvikle en ferdighetskompetanse knyttet til lytteferdigheter i utøvende sammenhenger, samt et fokus på å delta i mer produksjonsnære samspillsituasjoner med publikum til stede. De ønsker også at undervisningen skal bidra til å utvikle kreative og skapende sider, samt et personlig musikalsk uttrykk.

Neste underkapittel søker en forståelse av hvordan elevenes holdninger relaterer seg til utvikling av en bred sjanger- og stilforståelse og en breddekompetanse, eller en spesialiseringskompetanse knyttet til fordypning i enkelte emner og sjangre/stilarter som angår eleven.

## 6.2.2 BE-undervisningen og utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse

Tabell 6.8 og 6.9 viser en oversikt over hvilke holdninger elevene har knyttet opp mot innholdsvalg som relaterer seg til utvikling av en spesialiserings- og/eller breddekompetanse:

Hvor viktig synes du det er at undervisningen retter seg mot å:	1 = vet ikke		2 = ikke viktig		3 = lite viktig		4 = viktig		5 = svært viktig		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
T2 komponere/skape/improvisere musikk med andre elever	0	0	4	3	17	15	51	44	44	38	116	100
T3 mulighet til å fordype deg mest mulig i en bestemt sjanger/stilart	1	1	18	16	41	35	43	37	13	11	116	100
T4 utvikle stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter	0	0	2	2	14	12	54	47	45	39	115	100

Tabell 6.8 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til områder elevene anser som mer eller mindre viktige å fokusere på i BE-undervisningen

Hvor viktig synes du det er at undervisningen retter seg mot å:	Gjennomsnitt	Median
T2 komponere/skape/improvisere musikk med andre elever som har bandensemble	4,16	4,00
T3 mulighet til å fordype deg mest mulig i en bestemt sjanger/stilart	3,42	3,00
T4 utvikle stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter	4,23	4,00

Tabell 6.9 Sammenligning av resultater som relaterer til områder elevene anser som mer eller mindre viktige å fokusere på i BE-undervisningen

82 % av elevene anser det som viktig eller svært viktig, at undervisningen fokuserer på å komponere/skape/improvisere musikk med andre elever (T2). På spørsmål om det er viktig at BE-undervisningen gir mulighet til å utvikle spesialiserings- eller breddekompetanse (T3, T4), svarer 48 % at det er viktig eller svært viktig å få mulighet til å fordype seg mest mulig i en sjanger/stilart (T3), mens 35 % anser dette som middels viktig. På spørsmål om utvikling av breddekompetanse (T4), anser 86 % av elevene at det er viktig eller svært viktig å få mulighet til å utvikle stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter, mens 12 % opplever dette i middels grad.

Ut fra disse resultatene kan det virke som om hovedandelen av elevene er mest opptatt av å utvikle stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter (T4), uten at disse er nærmere spesifisert, hvor medianverdiene knyttet til dette området ligger på 4. Resultatene viser at elevene er noe mindre opptatt av å kunne spesialisere seg innenfor en bestemt sjanger/stilart (T3). Det virker også som elevene synes det er viktig å få mulighet til å

komponere/skape/improvisere sammen med andre elever (T2), hvor medianverdien knyttet til dette spørsmålet ligger på 4.

### 6.2.3 BE-undervisningen og tverrfaglighet

For ytterligere å kunne belyse hva elevene anser som viktig at BE-undervisningen fokuserer på, har jeg spurt elevene om hva slags holdninger de har knyttet til BE-undervisningens rolle opp mot andre fagdisipliner i utdanningen, både innad i programfaget, men også ut mot andre mer uttalte teoretiske fagdisipliner. Gjennom dette spørsmålet har det vært vanskelig å vite i forkant hva de ulike fagene kalles og hvordan de er strukturert på den enkelte skolen. Allikevel vil man kunne se en tendens i svarene om hvilke fagtyper de relaterer seg til, med henblikk på for eksempel de andre utøvende fagdisiplinene, eller de mer teoretiske fagstrukturene. Ut over de fagstrukturene jeg nevner i O-spørsmålet, omtales også følgende fagstrukturer i elevsvarene: "Instruksjon og ledelse", "Musikkformidling" og "Musikk fordypning". Ut av svarene kommer det også fram at to skoler har et uttalt "Musikk fordypningsfag", mens en annen skole har et fag som omtales som "Formidling og produksjon". Formidling og produksjonsfaget velger jeg å se i sammenheng med musikkformidling som fagstruktur, i og med at musikkformidling alene ikke nevnes i skolens svar på dette spørsmålet. Det uttalte fordypningsfaget er noe mer vanskelig å vite hvordan man skal forholde seg til, og presenteres derfor som selvstendig fagdisiplin. I tabellen er det videre satt en parentes rundt fagdisiplinen "Øvingslære", med bakgrunn i at elevene på enkelte av skolene har opplyst at de ikke har denne i sin fagstruktur, og resultatene knyttet til denne fagdisiplinen derfor vil kunne være noe misvisende. Jeg har valgt å presentere resultatene etter hvor ofte de er nevnt av informantgruppen. Tabell 6.10 viser oversikt over vurderinger knyttet til hvilket/hvilke fag elevene opplever at det er viktigst for BE-undervisningen å samarbeide med:

Fag:	Nevnes antall ganger:
Hovedinstrument	73
Gehørrtøning	30
Satslære / arrangering og komponering	26
Øvingslære	(15)
Musikkteoretiske fag (musikkteori/musikkhistorie)	13
Kor	10
Annen instrumentundervisning	9
<b>Andre fagstrukturer:</b>	
Musikkformidling	12
Instruksjon og ledelse	5
Musikk fordypning	3

Tabell 6.10 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til hvilke fagdisipliner det er viktigst for BE-undervisningen å jobbe tverrfaglig med

Resultatene viser at elevene ønsker et tett bånd mellom særlig hovedinstrumentundervisningen, gehørrtøningsfaget og satslære / arrangerings- og komponeringsfaget opp mot BE-undervisningen i sin utdanning.

Gjennom bandrelaterte sjangre/stilarter utvikles og trenes gehørferdigheter tradisjonelt ofte gjennom den utøvende konteksten. Arrangering og komponering skjer også ofte som del av den utøvende konteksten, hvor man tester ut nye ideer gjennom diskusjon og samarbeid med andre innad i gruppen (Green 2002). Det er her interessant å se at gehørrtøningsfaget og satslære / arrangerings- og komponeringsfaget gjennom læreplanen K06 ligger utenfor det utøvende programfaget, og er strukturert som del av de teoretiske programfagene. En slik sammenheng fordrer at disse fagdisiplinenes rolle som støttefag synliggjøres for elevgruppen. Som resultatene i kapittel 5 viser, kan det virke som om det i mindre grad jobbes tverrfaglig mellom de mer teoretiske strukturerte fagdisiplinene og BE-undervisningen. Denne sammenhengen vil bli drøftet ytterligere i avslutningskapittelet.

#### **6.2.4 Sammenligninger og konklusjoner omkring holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i BE-undervisningen**

Gjennom de ulike spørsmålene som relaterer seg til elevenes ønsker for – og vurderinger av hva slags undervisningsinnhold som skal prege BE-undervisningen, er det enkelte områder som skiller seg klart ut. Som det viktigste området fremstår muligheten til å utvikle ulike lytteferdigheter i samspill med andre, og samspillerfaringer som fører til at man utvikler evne til å stole på seg selv i ulike samspillsituasjoner, også med publikum

tilstede. Elevene ønsker videre en variert undervisning som ivaretar og fokuserer på ulike sjangre/stilarter. De ønsker en undervisning som både ivaretar utvikling av stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter og som gir mulighet til å utvikle skapende og kreative evner og et personlig musikalsk uttrykk. De anser det som viktig at BE-undervisningen jobber tverrfaglig med særlig hovedinstrumentundervisningen, gehørtreningsfaget og satslære / arrangerings- og komponeringsfaget.

### **6.3 Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer**

Mot slutten av undersøkelsen har elevene fått mulighet til å kommentere mer fritt omkring hva de eventuelt skulle ønske hadde vært annerledes med BE-undervisningen (V, W). Det er her interessant å se hva som går igjen i disse svarene, og hvordan de relaterer seg til de holdninger som elevene ovenfor har skissert.

For å strukturere svarene fra disse spørsmålene, har jeg foretatt en selektiv koding, hvor jeg har samlet svarene kategorisk i forhold til det tematiske innholdet i disse. Det er særlig to ulike områder som virker særlig fremtredende og som skiller seg ut i forhold til de andre hos informantgruppen, når de blir spurt om hva de eventuelt skulle ønske var annerledes med BE-undervisningen (V). Først og fremst er det, i tråd med S-spørsmålet ovenfor, ønsker om mer undervisningstid som nevnes hyppigst av informantgruppen. Det andre området som skiller seg klart ut, er ønsket om en mer målrettet undervisning, og en mer aktiv lærerrolle. Ut av kommentarene kommer det en god del presiseringer knyttet til hva elevene ønsker at en slik lærerrolle skal inneholde, og som jeg derfor nå videre vil presentere. Denne sammenhengen refereres det også ofte til gjennom de åpne spørsmålsstillingene i spørreskjemaets L-spørsmål, og kommentarer fra dette spørsmålet vil derfor også trekkes inn underveis.

#### **6.3.1 Lærerrollen i BE-undervisningen**

Mange av elevkommentarene i V-spørsmålet går først og fremst på at elevene ønsker mer veiledning og tilbakemeldinger i undervisningen:

*- Mer tilbakemelding fra lærer/veileder av lærer underveis. Ønsker mer utvikling i prosessen, og ikke sånn "halvveis". Akkurat nå opplever jeg at samspill blir tatt litt useriøst av både lærere og elever.*

- Det er lite oppfølging av lærerne, og lite veiledning om hvordan å fungere som en gruppe å få til mål.
- Vi må få vite hva vi egentlig blir vurdert etter og ha fagsamtaler i løpet av året.
- At mer enn bare en lærer engasjerer seg i timen. Mer undervisning og refleksjon med lærer i timene. Mer veiledning.
- Det kommer helt an på læreren man har. En lærer lar oss styre med vårt og kommer nesten aldri inn på bandrommet, mens en annen har forstått at det er lurt å sitte å høre på litt og komme med kritikk. Ellers vet vi ikke hvordan vi kan forbedre oss.

Disse kommentarene indikerer at elevene ønsker en mer delaktig lærerrolle.

Som resultatene i kapittel 5 viste, kan det virke som om det på enkelte av skolene finnes en mer aktiv lærerrolle i undervisningen. Flere av kommentarene beskriver også denne sammenhengen, hvor enkelte elever blant annet påpeker hvordan lærere i ulik grad møter forberedt til timene:

- Noen av lærerne er ofte uforberedte, og plukker sanger i timen, andre stiller forberedte.
- Kommer an på bandet og læreren. I noen band er alle forberedt, og timen går til spilling og finpuss. I andre band blir timene brukt til å plukke akkordskjemaer og sanger fra grunnen(læreren har ikke forberedt noe på forhånd)

Noen kommentarer retter seg videre inn mot ønsker om en mer strukturert lærerrolle:

- Læreren skal ha blekker klare i riktig toneart når de kommer til timen og ikke bruke 2 skoletimer på å plukke en låt. Få flere til øve hjemme.
- At lærerne var like flinke og rutinerte.
- Bedre opplegg og bedre kommunikasjon mellom lærer og elev. Lærerne må være mer forberedte til timen, og være mer strukturerte.
- Litt bedre tilgang til lærer i samspilltiden. + at alle hadde øvd mer, og at det ble fulgt opp av lærer. + bedre tid. Mer effektivt.

Det er videre interessant å se gjennom V-spørsmålets kommentarer at elevene på de av skolene som kan virke å ha en mer delaktig lærerrolle i sin undervisning, ønsker mer

innflytelse og medbestemmelse i undervisningen. Disse knytter seg opp mot valg av lærestoff i undervisningen, og ikke ønsker om en fraværende lærerrolle:

- *Større variasjon i sjanger, fler timer, fler konserter, mer demokrati (lærere overkjører).*
- *Elevene får være med å bestemme prosjekt/verk/låt/gruppe!!*
- *Mer av sangvalgene burde falle på elevene.*
- *Jeg ville heller lært om det å lede egne band. Elevene burde få mer råderett i sangvalg.*

Gjennom L-spørsmålet kommer det også frem ytringer om at elevene ønsker å være med å påvirke hva slags lærestoff som skal tas i bruk i undervisningen. Elevene på de ulike skolene relaterer her svarene sine i forhold til om det er de selv eller læreren som velger ut lærestoff til bruk i undervisningen. Flere av elevene viser misnøye over når læreren velger ut lærestoff, mens andre igjen påpeker hvordan de selv synes det er best når de får stå helt fritt til å velge hva de ønsker å jobbe med i undervisningen.

I spørreskjemaets T-spørsmål ble elevene bedt om å vurdere i hvilken grad de anser det som viktig å øve på samspillferdigheter med lærer til stede. Tabell 6.11 og 6.12 viser oversikt over elevenes vurderinger:

Hvor viktig synes du det er at undervisningen retter seg mot å:	1 = vet ikke		2 = ikke viktig		3 = lite viktig		4 = viktig		5 = svært viktig		Totalt	
	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%	Ant.	%
T1 øve på samspillferdigheter med lærer til stede	1	1	7	6	15	13	66	57	26	23	115	100

Tabell 6.11 Elevenes vurderinger av spørsmål som relaterer til viktigheten av lærerens tilstedeværelse i BE-undervisningen

Hvor viktig synes du det er at undervisningen retter seg mot å:	Gjennomsnitt	Median
T1 øve på samspillferdigheter med lærer til stede	3,95	4,00

Tabell 6.12 Sammenligning av resultater som relaterer til viktigheten av lærerens tilstedeværelse i BE-undervisningen

En elev har ikke besvart T1-spørsmålet.



80 % av elevene opplever det som viktig eller svært viktig å øve på samspillferdigheter med lærer til stede i undervisningen, mens 13 % synes dette er middels viktig.

## Oppsummering

Resultatene i T1-spørsmålet viser at hovedandelen av elevene anser det som viktig eller svært viktig at læreren er tilstede i undervisningen, og underbygger påstanden om at elevene ønsker en aktiv lærerrolle i undervisningen, som kommentarene også indikerer gjennom V-spørsmålet. Det kan her virke som om elevene ønsker en mer effektiv undervisningssituasjon, og at de forbinder en tydelig og delaktig lærerrolle med en slik undervisningssituasjon. Elevene ønsker således en mer målrettet undervisning, og forbinder dette blant annet med konstruktive tilbakemeldinger og veiledning fra læreren. I utgangspunktet skulle man tro at en mer lærerstyrt undervisning skulle kunne bidra til å synliggjøre fagets målsettinger og opplevelse av klarere tilbakemeldinger. Det virker ut ifra resultatene som er gjennomgått i dette underkapittelet, som om det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom en mer lærerstyrt undervisning og intensjonaliteten i BE-undervisningen.

### 6.3.2 Det "allsidige" musikkuttrykket og innpass i samspillgruppene

Ut over ønsket om mer undervisningstid og en mer aktiv lærerrolle påpeker flere av informantene at de ønsker mer variasjon, både innad i gruppene og i ulike sjangre/stilarter som undervisningen skal fokusere på:

- *At vi som spiller klassiske instrumenter hadde fått mulighet til å fokusere seg på klassisk. Spille sammen med klassiske instrumenter. Bandensemble-undervisningen passer bedre for de som er mer interessert i pop, blues, jazz og liknende musikkjangere.*
- *Vi skulle hatt mere veiledning av lærere. Vi lærer for få stilarter, det skulle vært flere.*

Det virker også som om enkelte sangere og blåsere sliter med å få plass og finne sin rolle i denne undervisningsformen:

- *Større mulighet for sangere å bli med.*

*- Flere blåsere hadde vært supert! Slik hadde det blitt litt mer fokus på å ta med blåserne i undervisningen, nå faller vi lett bort og dette blir forklart med at " det er slik rolle blåsere har i denne stilarten".*

Det kan videre virke som om enkelte av sangerne opplever at undervisningen retter seg mest inn mot instrumentalistene:

*- Mer fokus på sangerne. Låtene blir ofte valgt og tilrettelagt for bandet, og derfor ender sangerne med å få kjedelige melodier.*

*- Vi tar ofte utgangspunkt i en sang og jobber med den. Sangere går for seg selv og lærer sangen mens musikerne spiller sammen. Mot slutten av timen samles alle for å spille sammen.*

*- Øve inn sangene. Stort sett bandet som jobbes med, ikke vokalistene.*

*- Det er mest fokus på selve bandet, sangerne må ofte klare seg selv.*

Flere av informantene påpeker også at de opplever muligheten til å danne samspillgrupper med andre som problematisk:

*- Om antall instrumenter på linja hadde vært mer balansert kunne man hatt større ensembler i flere sjangre.*

*- (...) Samtidig som de forventer at vi skal finne sanger og ensembler på egenhånd.. Vi har litt mangel på trommiser og bassister i tillegg til at det bare er de samme som spiller sammen.. Vanskelig for meg som er alene-blåser på linja..!*

*- Samspill er positivt så lenge det ikke blir et monster.. Samspiltimene er veldig prega av stress, vanskelig å finne ledige band-stammer og hvis man ikke har noen å spille med blir det oppfattet som latskap fra lærerne, og dermed karakteren "svak" i samspill... Et litt mer organisert opplegg for timene tror jeg at jeg ville satt pris på ihvertfall!*

Enkelte informanter påpeker også at undervisningsformen gjør at de ikke får brukt sitt eget hovedinstrument, og må spille andre instrumenter for at undervisningen skal kunne fungere:

*- At alle får brukt hovedinstrumentet sitt.*

*- At jeg fikk bruke hovedinstrumentet, og ikke måtte spille trommer.*

Denne sammenhengen indikerer at den skjeve instrumentfordelingen som ble presentert i informantgjennomgangen i kapittel 3, i stor grad også gjør seg gjeldene og går ut over undervisningen på flere av de ulike informantskolene.

### **6.3.3 Sammenligning og konklusjoner knyttet til BE-undervisningen og tanker om forbedringer**

I kommentarene fra V-spørsmålet er det særlig to ulike områder som skiller seg ut når elevene mer fritt får mulighet til å komme med vurderinger om hva de skulle ønske hadde vært annerledes ved BE-undervisningen. Den første er knyttet til ønsker om mer undervisningstid og mer vektlegging av de utøvende fagdisiplinene i utdanningen. Elevene begrunner dette med at de opplever de utøvende fagenes rolle i utdanningen som svært viktige, hvor mange av elevene i sine kommentarer ytterligere påpeker de utøvende fagdisiplinene som de viktigste for seg i sin utdanning.

Det andre området knytter seg opp mot hva slags undervisningsform de ønsker skal prege undervisningen. Elevene ønsker å få være medbestemmende i valg av lærestoff, men også at undervisningen skal tilby en mer aktiv lærerrolle som evner å komme med konstruktive tilbakemeldinger og veiledning gjennom en mer effektiv undervisningsform. Denne kan ses i sammenheng med det Saar (1999) omtaler som en pedagogisk ramme, hvor elevene ønsker å lære å spille sammen med andre elever hvor elevene anser det som viktig av læreren er til stede i utviklingen av samspillferdigheter. T-spørsmålet som spør elevene om de anser det som viktig å øve på samspillferdigheter med lærer til stede, understreker denne sammenhengen, hvor medianverdien knyttet til dette spørsmålet ligger på 4.

Det kan virke som om det ikke er lærerens deltakelse i undervisningen som er det avgjørende, men lærerens rolle i denne undervisningspraksisen. På de skolene som kan virke å ha en sterkere lærerstyring, ønskes det mer elevstyring, og omvendt. Det er her interessant å se at elevene ønsker en læringssituasjon i tråd med en mer demokratisk tilnærming, hvor både elev-elev relasjonen, men også elev-lærer relasjonen blir ivaretatt i undervisningen. Her kan det stilles spørsmål ved hvordan lærerens undervisning kan tilpasses en slik demokratisk læringssituasjon, som på den ene siden evner å ivareta

elevenes personlige interesser og ønsker for undervisningen, og på den andre siden bidrar til å utvikle breddekompetanse i varierte sjangre og stilarter og en kritisk musikalitet.

Gjennom elevenes kommentarer danner det seg et bilde av at særlig sangere og blåsere anser det som tidvis problematisk å få innpass i – og bli en del av samspillgruppene. Enkelte av elevene påpeker også hvordan de har måttet spille andre instrumenter enn sitt eget hovedinstrument i undervisningen, mens andre igjen opplever at samspillformen ikke evner å ivareta deres musikalske tilhørighet og behov i slike sammenhenger. Det kan således virke som om enkelte grupper neglisjeres, eller faller utenfor gjennom måten kor- og samspillfaget organiseres på ved enkelte av skolene.

## **6.4 Konklusjon**

### **Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen?**

Min andre underproblemstilling søker en forståelse av hvilke holdninger elevene har til bandensemble-undervisningen på MDD-linja, både med henblikk på denne samspillvariantens legitimitet og rolle i utdanningen og ulike innholdsvalg knyttet til en slik undervisningspraksis.

#### **6.4.1 Generelle holdninger til bandensemble-undervisningens plass i utdanningen**

Elevenes generelle holdninger bærer preg av at de aller fleste opplever BE-undervisningen som en svært viktig og svært nyttig samspillvariant i sin utdanning hvor medianverdiene ligger på 5-tallet. Som nevnt ovenfor, kan det virke som om denne samspillvarianten er obligatorisk for mange av informantene, og eneste mulighet for å delta i slik undervisning med andre elever. Resultatfordelingen må derfor også ses i lys av dette. Elevene opplever videre mengden undervisningstid generelt som lite eller for lite, og ønsker mer undervisningstid i faget, hvor medianverdiene knyttet til dette spørsmålet ligger på 2-tallet.

### **6.4.2 Holdninger knyttet til ulike innholdsvalg i bandensemble-undervisningen**

Elevene anser det som viktigst at BE-undervisningen fokuserer på å utvikle evnen til å lytte til andre man spiller med (N2), og mer spesifikt lytteferdigheter som går på rytmisk presisjon innad i samspillet (N8). Videre er de opptatt av å bli trygge i ulike samspillsituasjoner (N20), samt at BE-undervisningen skal rette fokus mot å delta i produksjonsnære samspillsituasjoner med publikum til stede (N21). De anser det også som viktig at undervisningen fokuserer på å utvikle kreative og skapende sider (N11) samt et personlig musikalsk uttrykk (N12).

Elevene ønsker videre et variert fokus og at undervisningen både skal bidra til å utvikle et personlig uttrykk med rom for å skape musikk sammen med andre elever (T2), samtidig som det fokuseres på kunnskap om – og stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter (T4). Gjennom spørsmålene som relaterer til utvikling av spesialiserings- og/eller breddekompetanse (T2, T3, T4), kan det virke som om elevene i noe større grad ønsker at undervisningen skal fokusere på utvikling av stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter, i tråd med en breddekompetanse.

### **6.4.3 Bandensemble-undervisningen og tanker om forbedringer**

På spørsmål om hva elevene eventuelt skulle ønske var annerledes med BE-undervisningen (V), er det særlig to områder som skiller seg ut. Den første relaterer til ønsker om mer undervisningstid, som kan ses i sammenheng med spørreskjemaets S-spørsmål, hvor hovedandelen av elevene opplever at det er for lite undervisningstid i faget. Det andre området relaterer til et ønske om en mer målrettet undervisningsform, i tråd med en mer pedagogisk ramme. Gjennom elevenes kommentarer fra V-spørsmålet, danner det seg et klart bilde av et ønske om en mer tydelig lærerrolle for å i større grad bidra til å sikre den intensjonale og pedagogiske rammen. Med dette følger det mange utdypende kommentarer som knytter seg opp mot hvordan elevene ønsker at læreren skal virke i slike praksiser.

Elevene ønsker seg en undervisning som er preget både av et elev-elev forhold som gir mulighet for samarbeidslæring, men også en mer tradisjonell mesterlære-tilnærming og et lærer-elev forhold i undervisningen. Elevenes ønsker for lærerrollen knytter seg opp

mot målsettinger som relaterer til en kritisk musikalitet, hvor kommentarer knyttet til ønsker om konstruktive tilbakemeldinger og veiledning i timene går igjen i svarene. Elevene vektlegger at de ønsker særlig medbestemmelse i valg av lærestoff. En slik forståelse kan ses i sammenheng med et ønske om en demokratisk tilnærming til BE-undervisningen, som både ivaretar elevenes personlige interesser og lærerens rolle i undervisningen.

En del av elevene opplever at BE-undervisningen ikke ivaretar deres hovedinstrumentinstrument, og enkelte instrumentgrupper sliter med å finne sin plass i ulike gruppekonstellasjoner. Det kan gjennom resultatene tyde på at dette særlig gjelder sangerne og blåserne i denne undersøkelsen. Videre hevder noen av elevene at de sjangre og stilarter som det fokuseres på, ikke ivaretar deres tilhørighet som musikere. De elevene som referer til en slik sammenheng, ser hovedsakelig sin musikalske tilhørighet i sammenheng med den klassiske musikktradisjonen.

## **Videre**

Del 2 av avhandlingen har først foretatt en fagplananalyse av undervisningsfaget *Kor og samspill*. Jeg har så, med utgangspunkt i de to underproblemstillingene mine, drøftet forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen og elevenes holdninger til bandensemble som samspillvariant i kor- og samspillfaget.

Med utgangspunkt i funnene fra kapittel 5 og kapittel 6, vil jeg nå gå inn i en avsluttende diskusjon rundt min hovedproblemstilling hvor jeg vil belyse hvordan elevene har opplevd å ha bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*. Jeg vil også avslutningsvis relatere til mulige veier videre for BE-undervisningen som samspillvariant på MDD-linja, og mulige nye prosjekter som denne studien åpner for.

# Del 3

## Diskusjon

## 7.0 Diskusjon

### Innledning

Målet for denne studien har vært å undersøke hvordan elever på MDD-linja har opplevd å ha bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*. En av hovedmålsettingene har således vært å få dokumentert kunnskap om hvordan elever opplever slike undervisningssituasjoner på MDD-linja.

For å kunne besvare oppgavens hovedproblemstilling, valgte jeg å utforme en spørreundersøkelse. Resultatene fra denne har så dannet utgangspunktet for å drøfte ulike sider ved underproblemstillingene mine, som på ulike måter knytter seg opp mot – og vurderer elevenes opplevelser av BE-undervisningen.

Med henblikk på den første underproblemstillingen, valgte jeg å definere noen tematiske områder som jeg presenterte funnene mine gjennom i kapittel 5. Disse var lytte- og notelesingsferdigheter, spesialiserings- og/eller breddekompetanse, samarbeidslæring og ulike samspillsituasjoner, eierskap og intensjonalitet, tverrfaglighet og veien videre. I kapittel 6 presenterte jeg resultatene gjennom tre tematiske områder, hvor den første knyttet seg opp mot BE-undervisningens plass og rolle i utdanningen, den andre opp mot elevenes holdninger knyttet til valg av innhold i en slik undervisningspraksis på MDD-linja, og den tredje knyttet opp mot BE-undervisningen og tanker om forbedringer.

I dette avslutningskapittelet vil jeg først trekke frem viktige funn som kan knyttes opp mot de ulike underproblemstillingene mine. Resultatene fra enkeltområder er inngående gjennomgått i de forrige kapitlene, så fokuset vil i dette kapittelet være rettet mot ulike tendenser, likheter og ulikheter mellom resultatene i de to kapitlene. Jeg vil så drøfte BE-undervisningen i et bredere perspektiv, knyttet særlig opp mot hvordan ulike perspektiver på samarbeidslæring og utvikling av en kritisk musikalitet relaterer til forholdet mellom den formelle og erfarte læreplanen. I denne sammenhengen vil ulike pedagogiske utfordringer, knyttet til lærerrollen i slike kontekster, trekkes inn.



Det vil i diskusjonen være naturlig å ta utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som jeg presenterte i kapittel 2, og også se hvordan mine resultater relaterer til den tidligere forskningen på området som ble presentert i kapittel 1. Avslutningsvis vil jeg så presentere mulige nye prosjekter som denne studien åpner for.

## **7.1 Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?**

Den første underproblemstillingen har ønsket svar på om det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer. I hovedområdets beskrivelser står det at:

*Hovedområdet dreier seg om å skape allsidige musikalske uttrykk og beherske ulike framføringssituasjoner. Anvendelse av gehørferdigheter er sentralt. Hovedområdet omfatter også forhold knyttet til etablering av egne ensembler, instruksjon og konstruktiv kritikk i samspillsituasjoner. Selvstendighet og lederansvar er sentralt.*

Hovedtendensene viser at det er samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer på mange av områdene. Av positive tendenser er det særlig målsettinger som knytter seg opp mot å utvikle samspillferdigheter i samarbeid med andre elever, samt utvikling av ulike lytteferdigheter, som skiller seg ut som de områdene elevene opplever at BE-undervisningen i størst grad gir mulighet til å utvikle evner og ferdigheter innenfor.

Av negative tendenser kan det virke som om BE-undervisningen gir mindre plass til å utvikle skapende og kompositoriske ferdigheter, samt at det i mindre grad fokuseres på notelesing i undervisningen. Det er også negative tendenser knyttet til fagets posisjon som en samlande og helhetsorientert fagdisiplin, hvor elevene i liten grad opplever at det jobbes tverrfaglig mellom de uttalte utøvende og mer teoretiske fagdisiplinene i den gjeldende læreplanen.

## 7.2 Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen?

Mens den første underproblemstillingen har ønsket å belyse elevenes erfaringer i forhold til den formelle læreplanen, har den andre underproblemstillingen vært mer opptatt av å undersøke elevenes erfaringer opp mot BE-undervisningens plass og rolle i utdanningen, samt i forhold til seg selv som musiker og elev på MDD-linja.

Hovedandelen av elevene anser BE-undervisningen som svært nyttig og svært viktig i sin utdanning. Disse resultatene må igjen ses i sammenheng med at BE-undervisningen på flere av skolene kan virke å være den eneste samspillvarianten, og den eneste fagdisiplinen som tilbyr samspillundervisning i utdanningen. Hovedandelen av elevene begrunner undervisningen som svært nyttig og svært viktig med at de gjennom BE-undervisningen får muligheten til å lære i samspill med andre elever og utvikle lytteferdigheter i utøvende kontekster. Resultatene i kapittel 5 viste at hovedandelen av elevene i stor grad opplever å få utviklet slike ferdigheter gjennom BE-undervisningen. Denne sammenhengen synliggjør at fagplanens intensjoner, og det elevene trekker frem som noe av det mest sentrale for en slik undervisningspraksis på MDD-linja, er i samsvar med hverandre. Elevene er også opptatt av BE-undervisningens relasjon opp mot andre fagdisipliner, og da særlig hovedinstrumentundervisningen, og gehørtrenings- og satslære / arrangerings- og komponeringsfaget. Resultatene fra kapittel 5 viser at det generelt jobbes lite tverrfaglig mellom fagdisiplinene, og det kan derfor reises spørsmål ved om de målsettinger fagplanen har knyttet til fagets rolle som samlende og helhetsorienterende fag, synliggjøres for elevgruppen.

I kapittel 6 kommer det frem at det allsidige musikalske uttrykket som er gjenstand for undervisningen, er med på å utelukke visse musikalske tradisjoner og enkelte av elevenes musikalske tilhørighet. Resultatene viser videre at enkelte sangere og blåsere opplever å ikke få innpass i undervisningen, uten at resultatene sier noe om hva som er gjort for å involvere disse instrumentgruppene BE-undervisningen.

### **7.3 Hvordan opplever elevene i videregående opplæring (MDD) bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget *Kor og samspill*?**

I fagplanen er det målsettinger, både knyttet opp mot det sosiale og utvikling av kunnskap i og gjennom musikk, men også utvikling av en forståelse og kunnskap om musikk knyttet opp mot utvikling av en kritisk musikalitet. Resultatene indikerer at elevene i stor grad opplever at bandensemble som samspillvariant vektlegger det sosiale aspektet i undervisningen, hvor det legges vekt på å samtale om, og i musikk med andre medelever som igjen kan ses i sammenheng med en *peer-learning* eller *group-learning* tilnærming til undervisning (Green 2008). Det kan virke som om det sosiale fokuset og vektleggingen på samarbeidslæring fører til at BE-undervisningen fremstår som et noe mindre målrettet undervisningsfag. Samtidig opplever enkelte elever at BE-undervisningen i mindre grad angår deres tilhørighet som musikere, hvor enkelte grupper føler at de blir neglisjert gjennom en slik undervisningsform. Ønsker om mer konstruktive tilbakemeldinger og en mer aktiv lærerrolle, underbygger også en slik sammenheng, som reiser spørsmål ved om det sosiale hensynet i undervisningen overstyrer og hindrer noe av det estetiske fokuset og målsettinger knyttet til utvikling av slike ferdigheter i BE-undervisningen.

Slike betraktninger er i samsvar med funn i flere lignende undersøkelser (Zimmerman Nilsson 2009, Georgii-Hemming og Westvall 2012), hvor Georgii-Hemming og Westvall (2012) finner at innholdsvalg i bandundervisning kan bidra til å hindre utvikling av en bred sjangerforståelse og kritisk musikalitet, hvor innholdet i undervisningen kun kretser rundt det som ligger i umiddelbar nærhet til enkelte elevers musikalske interesser og hva som anses som mulig å få til i en bandsituasjon. En slik sammenheng kan både gjøre seg gjeldende gjennom sterk grad av elevautonomi i undervisningen, men også gjennom at lærerens musikalske interesser og bakgrunn inkluderer og utelukker visse undervisningsformer og undervisningsinnhold.

Som nevnt i kapittel 2, kan implementering av nye læreplaner og hvorvidt denne er gjenstand for undervisning gjennom lærerens didaktiske arbeid, være noe som vil kunne påvirke forholdet mellom den formelle og opplevde læreplanen. Således kan det virke som om det elevene finner at ikke fungerer i faget, er knyttet opp mot måten det

didaktiske drives på, og ikke nødvendigvis innholdet i fagplanen. Det kan derfor reises spørsmål ved om den formelle læreplanens intensjoner, knyttet til utvikling av en kritisk musikalitet og utvikling av en fortrolighetskunnskap innenfor ulike sjangre/stilarter, til en viss grad forsvinner gjennom lærerens undervisning og den iverksatte læreplanen.

## 7.4 Fra den musikalske til den pedagogiske rammen

Lauri Väkevä påpeker hvordan *det som er autentisk musikalsk læring, er basert på det som interesserer og engasjerer eleven fra hans eller hennes standpunkt gjennom elevens aktive interesse* (Karlsen, Väkevä (min oversettelse fra engelsk) 2012:25). Han påpeker at det som gjør musikkundervisningen "ekte" og autentisk for elevene, således er det som virkelig interesserer elevene og det innholdet som de synes det er verdt å lære, som igjen kan relateres til ulike motivasjonsfaktorer som spiller inn på undervisningssituasjonen. I den sammenhengen er det interessant å se hvordan elevenes ønsker for en slik undervisning på MDD-linja kan ses opp mot fagplanens intensjoner, og hvordan en slik undervisningsform skiller seg fra de bandsituasjonene som befinner seg utenfor skolen.

I kapittel 2 var jeg inne på hvordan musikkundervisning på ulike måter vil kunne legge til rette for en mer eller mindre pedagogisk (i.e. lære hvordan å spille musikk) eller artistisk/musikalsk ramme (i.e. spille musikk), jamført Saar (1999). Resultatene indikerer at det elevene er mest opptatt av at undervisningen skal fokusere på, er å lære å spille sammen med andre, som igjen kan ses i sammenheng med den pedagogiske rammen. Mens band i uformelle læringssituasjoner som oftest foregår i retning av en musikalsk ramme (Green 2002), preges elevenes ønsker for bandopplæring i skolen av at den skal ha en sterk intensjonalitet og målrettethet rettet mot å lære å spille med andre. Dette kan ha å gjøre med at elevene som søker seg inn til MDD-linja ønsker en viss intensjonalitet, uten at mine resultater i denne sammenhengen kan si noe om ulike motivasjonsfaktorer for å søke seg inn på MDD-linja.

I henhold til Nielsens tredimensjonale basis ønsker elevene således en BE-undervisning med en bred forankring både i kunstfaget og vitenskapsfaget ut over det håndverksmessige. I henhold til de ulike kunnskapsformene hos Nerland i kapittel 2, virker det videre gjennom resultatene som om elevene ønsker at større deler av den

teoretiske kunnskapen skal knyttes opp mot – og utvikles gjennom den utøvende konteksten.

## 7.5 Mer undervisningstid til hva?

Når elevene i undersøkelsen blir bedt om å vurdere hva de eventuelt skulle ønske var annerledes med BE-undervisningen, er det særlig to områder elevene trekker frem. Først og fremst ønsker elevene i hovedsak mer tid til å utvikle ferdigheter sammen med andre elever i utøvende kontekster. Dette kan være en konsekvens av hvordan elever i ulike bandsituasjoner utenfor skolen tradisjonelt tilegner seg ferdigheter gjennom utøvende kontekster. På den annen side kan dette også innebære at de anser dette som en verdifull læringsarena, uavhengig av om de tilhører musikalske tradisjoner som knyttes opp mot band som samspillform.

Våren 2012 deltok jeg på en MDD-konferanse i regi av *Norsk fagråd for musikk, dans og drama* om MDD-linjas status og fremtid. Her ble det blant annet foreslått å se på et fireårig opplæringsforløp, blant annet for å gi mer tid til utøvende fagdisipliner, øving på instrumentet og mulighet for å spesialisere seg ytterligere ved siden av den generelle studiekompetansen. I stortingsmeldingen *På rett vei* (Meld. St. 20 2012-2013:119) er det også rettet et fokus mot de utøvende fagenes rolle i utdanningen og ytret ønske om at disse fagene må gis økt timeantall, og mer plass i utdanningen enn det som er tilfellet gjennom dagens fagstruktur. Disse ønskene er ytret fra fagmiljøet, og resultatene i min undersøkelse viser at elevene er av samme oppfatning.

Utvikling av individuelle musikalske ferdigheter i bandrelaterte sjangre foregår som tidligere poengtert ofte gjennom deltakelse i utøvende kontekster, og i samspill med andre (Green 2002). Således vil et økt fokus på de utøvende fagenes rolle i utdanningen kunne reise spørsmål ved hva en slik økt timeressurs skal inneholde, ut over dagens struktur. Skal en slik økt ressurs brukes på individuell øving, eller øving i samspill med andre elever? Ulike musikalske tradisjoner vil kunne ha forskjellige behov knyttet til individuell eller kollektiv øving, og som resultatene mine viser, ulike behov knyttet til hvordan de uttalte utøvende og teoretiske fagdisiplinene skal ses i forhold til hverandre.

## 7.6 Lærerrollen i bandensemble-undervisningen

Det andre området som elevene særlig trekker frem, relaterer til et ønske om en mer aktiv lærerrolle, som knytter seg mer opp mot hvilke rammer de ønsker at ferdigheter som de nevnt ovenfor skal utvikles gjennom. Elevene ønsker at undervisningen både skal ivareta *peer-learning* relasjonen og lærer-elev forholdet. De ønsker således mulighet for samarbeidslæring, men påpeker også at det er viktig med lærerens ekspertise og tydelige og klare tilbakemeldinger i BE-undervisningen. Resultatene viser derfor at elevene i min undersøkelse ikke anser bandundervisning med minst mulig lærerpåvirkning som "upphöyd til kungsvägen", i motsetning til hva lærerne anser som et kvalitetskriterie i ensembleundervisningen i Zandéns avhandling (2010). Elevene er her opptatt av at læreren skal være til stede i undervisningen, og ser dette snarere som en ressurs til å lære seg å virke i slike kontekster. Elevene er videre særlig opptatt av at det gis medbestemmelse knyttet til låtvalg i undervisningen, og at det også gis mulighet for å komponere og skape fra grunnen av i undervisningen. Disse beskrivelsene av lærerrollen i slike kontekster, kan ses i sammenheng med ønsker om en demokratisk læringssituasjon, hvor både lærer og elever skal være med å styre undervisningen.

### 7.6.1 Et didaktisk språk

De nye musikkformene har bidratt til å utfordre det tradisjonelle samspillfaget på MDD-linja, hvor øving i band tradisjonelt som oftest foregår uten en uttalt mesterlærer. Det kan her reises spørsmål ved hvordan lærerens rolle som kunnskapsagent for elevens læring i slike kontekster skal prege slike læringspraksiser som tradisjonelt har oppstått og foregår uten at en lærer er til stede. Som nevnt i kapittel 2, har det blant annet ut av Greens arbeid kommet en "second wave", som er opptatt av å ta tak i lærerrollen og konsentrere seg om hva musikkutdanningen kan gjøre for bedre å ruste lærerne til slike møter med elevene. Det eksisterer allerede ulike meninger om hva en slik lærerrolle skal inneholde opp mot bandundervisning.

I beskrivelsen av utvalget i metodekapittelet, skrev jeg at resultatene ville kunne indikere hvorvidt samspillvarianten på de skolene som opplyser å ha kun én samspillvariant fremstår som bandundervisning. Resultatene indikerer at denne sammenhengen er reell,

særlig med henblikk på gruppeinndeling og samarbeidslæringsformer på mange av skolene. I likhet med funnene i de nærliggende oppgavene gjennomgått i kapittel 1, virker det her som det er et skrikende behov for et didaktisk språk å samtale om og utvikle slike ferdigheter i. På de av informant skolene som kan virke å ha kun én samspillvariant, vil det utover de nærliggende oppgavenes fokus på utvikling av et didaktisk språk knyttet til den afroamerikanske musikktradisjonen, være avgjørende å finne en musikk lærerrolle som evner å ivareta ulike musikktradisjoner i samspillundervisningen for å ivareta og favne hele elevgruppen. En kan her reise spørsmål ved hvorvidt faget skal fokusere på å utvikle samspillferdigheter gjennom mer øvelsespregede og pedagogiske aktiviteter, eller fokusere på å utvikle ferdigheter gjennom låtmateriale som knytter seg opp mot bestemte musikktradisjoner. Samspillundervisningen vil med dagens fagstruktur inkludere og utelukke visse musikalske tradisjoner, og en kan reise spørsmål om hva som kan gjøres for å hindre en slik ekskludering og "romantisering" av enkelte musikkformer. I denne sammenhengen stiller det seg ulike troverdighetsspørsmål, knyttet til om den enkelte lærer skal undervise i alle mulige sjangre/stilarter for å bidra til at undervisningen tilbyr det allsidige uttrykket som fagplanen skisserer.

## **7.7 Mulige implikasjoner ut over utvalget**

Petter Dyndahl (2008) snakker om å anerkjenne skolen som en legitim kulturinstitusjon med sine egne utviklede former og tradisjoner. I tråd med dette, opererer skolen som en kulturell praksis med sine etablerte former, hvor det er mulig å hevde at det er behov for kritisk å vurdere nye musikkformers påvirkning i formell musikkopplæring, og ikke ukritisk implementere nye læringspraksiser uten gjennomtenkte pedagogiske og didaktiske betraktninger. I denne sammenhengen drøfter Zandén, med blant annet henvisning til Allsup (2008) og Georgii-Hemming og Westvall (2010), hvordan en sterk vektlegging av uformell læring reiser spørsmål ved:

*möjligheterna för eleverna att möta för dem okänd musik, vilket utrymme det blir för demokratiska processer, dialog och kritik samt om en äldre musikalisk pedagogisk och musikalisk kanon ersätts av en ny etnocentrism: autonoma elever som ägnar sig åt vit, mansdominerad rockmusik (Zandén 2010:62).*

Resultatene mine viser at elevene i undersøkelsen opplever at BE-undervisningen som samspillvariant, kan tilby verdifulle læringsarenaer, først og fremst knyttet opp mot utvikling av musikalske ferdigheter i samarbeid med andre, men også utvikling av lytteferdigheter og arrangerings- og komponeringsferdigheter nærmere den utøvende situasjonen. I dette arbeidet kan det virke som om elevene ikke er opptatt av at undervisningen skal ligne mest mulig på de læringssituasjonene som opererer i bandsituasjoner i uformelle sammenhenger, men at bandopplæringen evner å utvikle samspillferdigheter som ivaretar det intensjonale prosjektet som MDD-linja er tuftet på, også i de tilfellene der det er snakk om band – og gjennom intensjonaliteten utdanningsinstitusjonen tilbyr, bandopplæring. Som musikkpedagogisk miljø mener jeg det derfor vil være viktig å se hva slike uformelle læringssituasjoner kan tilby de formelle, for så å se videre på hva som eventuelt kan adapteres og ikke adapteres. Skolen må således danne sine egne former og ikke hybrider, egne former som er tuftet på å gjøre opplæring bedre og mer tilrettelagt for elevenes læring og ikke være redd for å stille spørsmål som et kritisk *hvorfor* til nye samspillvarianters inntog på MDD-linja.

## **7.8 Mulige nye prosjekter**

Som beskrevet i kapittel 1, finnes det svært lite musikkpedagogisk forskning knyttet opp mot bandopplæring i Norge, uavhengig av utdanningsnivå. Jeg håper at denne studien kan bidra til å rette søkelyset mot slike læringssituasjoner både på MDD-linja, men også lignende læringssituasjoner på andre utdanningsnivåer.

Undersøkelsens omfang og tidsperspektiv har gjort at det kun har vært mulig å belyse enkelte tendenser som jeg mener preger resultatmaterialet mitt, hvor det derfor ikke har vært mulig å gå i dybden på de ulike tematikkene. I det innsamlede datamaterialet ligger det derfor muligheter for å gå mer i dybden og se på likheter og ulikheter mellom for eksempel de ulike informant skolene. Det ville i det videre vært spennende å sammenligne den erfarte læreplanen med lærerens opplevelser av den samme BE-undervisningen, og se hvordan den iverksatte læreplanen spiller inn på disse resultatene. Samtidig ville det kunne være interessant med en lignende tematisk undersøkelse med en kvalitativ undersøkelsesmetode.



I dag finnes det, hvis man ønsker å studere musikk ved høyere utdanning, ulike institusjoner som på ulike måter fronter seg selv med ulik profil i forhold til forskjellige spesialiseringer som improvisasjon, jazz, populærmusikk, rytmisk musikk eller klassisk musikk. I metodekapittelet var jeg innom hvordan lærere på enkelte av skolene kom med opplysninger som var knyttet opp mot at MDD-linjer rundt om og i sitt eget nærmiljø fronter visse musikalske tradisjoner, hvor skolene opererer som såkalte "jungeltelegraf-skoler". Min empiri bekrefter ikke en slik sammenheng, men det kan virke som om det er slik at de skolene som kan virke å ha kun én samspillvariant, fronter band som samspillvariant, hvilket kan være med på å legge føringer for hva slags instrumentgrupper som søker seg inn til de ulike MDD-linjene. Det ville derfor kunne være interessant å se hva som ligger bak en slik påstand, og hva slags kriterier elever legger til grunn når de søker seg inn til ulike MDD-linjer i nærområdet sitt.

Det er også interessant å se at en så stor andel av elevgruppen ønsker å ta et år på folkehøyskole etter fullført videregående opplæring, mens en mindre andel tenker å søke seg videre til høyere musikkutdanning. Det ville kunne være interessant å undersøke nærmere hva som ligger i dette, og hvorfor en så stor andel av elevgruppen tenker seg en slik karrierevei etter det treårige MDD-utdanningsløpet.

## **7.9 Avsluttende kommentar**

Så var jeg ved veis ende. Når jeg nå ser tilbake, må jeg innrømme at det har vært en spennende og lærerik tid.

Slik jeg ser det, har denne masteroppgaven vært en øvelse i å kunne gjennomføre et selvstendig forskningsarbeid. Jeg er overbevist om at denne prosessen har gitt meg verdifulle erfaringer og kunnskap, som jeg først og fremst kan ta med meg inn i mitt virke som musikkpedagog – men også redskaper å bygge videre på i et eventuelt fremtidig forskningsprosjekt.

## 8.0 Litteraturliste og kilder

Allsup, R. E. og N. J. Olson (2012) *New educational Frameworks for Popular Music and Informal Learning: Anticipating the Second-Wave*. I: Karlsen, S. og Väkevä, L. (red.): *Future Prospects for Music Education. Corroborating Informal Learning Pedagogy*. (s.11-21). Cambridge Scholars Publishing.

Asp, K. (2011) *Om att välja vad och hur. – musiklärares samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiets estetiska program*. Musikpedagogik vid Musikhögskolan, Örebro universitet.

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

Dyndahl, P. (2008) Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet. I: A. Næss & T. Egan (eds): *Vandringer i ordenes landskap* (s. 310-324). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Dyndahl, P. & Nielsen, S. G. (2011) *Musikkpedagogikk og autentisitet*. I: M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg, (Red.). *Musik och kunskapsbildning. Festskrift till Bengt Olsson*. (s. 47-56). Göteborg: Art Monitor.

Engelsen, B. U. (2007) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Folkestad, G. (2006) Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. I: *British Journal of Music Education* 23(2), (s. 135-145).

Georgii-Hemming E. og M. Westvall (2012) *Music Education: A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden*. I: Karlsen, S. og Väkevä, L. (red.): *Future Prospects for Music Education. Corroborating Informal Learning Pedagogy*. (s.97-114). Cambridge Scholars Publishing.

Goodlad, John I. mfl. (1979) *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company. New York.

Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Gundem, Bjørg B. (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hargreaves, D. J., Marshall, N.A. og North, A. C. (2003) Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. I: *British Journal of Music Education* 20:2, s.147-163.

Johansen, G. (2003) *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Johansen, G. Gravem (2007) Improvisasjon og gehørtrening. I: Blix, H. og Bergby, A. K. (red.): *Øre for musikk*. (s.148-167). Oslo: Unipub

Karlsen, S. og Väkevä, L. (2012) (red.): *Future Prospects for Music Education. Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Cambridge Scholars Publishing.

Kunnskapsløftet (2006) *Læreplan for musikk, dans og drama*. Hentet 1.1.2013 fra <http://www.udir.no/kl06/MD/>

*Meld. St. 20* (2012-2013) Melding til Stortinget. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Hentet 22.11.2013 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>

Nerland, M. (2004) Musikkpedagogen og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid. I: G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 135-148). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nerland, M. (2004) Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I: G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 46-56). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nielsen, F. V. (1998) *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (2013) *Vanlige spørsmål*. Hentet 22.11.2013 fra [http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige\\_sporsmal.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html)

Reitan, I. E. (2006) *Gehørtrening – i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* NMH-publikasjoner, 2006:4. Oslo: Unipub.

- Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rui, Espen (2010) *Vurdering i hovedinstrument: hvordan begrunner lærere karakterer de setter for hovedinstrumentfremføringer?*  
Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1983) *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Norsk Musikforlag A/S: Oslo.
- Saar, T. (1999) *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*.  
Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Silén, L. (1978) Band. *Cappelens musikkleksikon*. Bind 1, s. 235.  
Cappelens Forlag A/S: Oslo.
- Solbu, Einar (1993) *Det spiller en rolle*. Solum forlag: Oslo.
- Säljö, R. Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper (oversatt av Sigrid Moen). I: Bråten, I. (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Zandén, O. (2010) *Samtal om samspel. Kvalitetsoppfattninger i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*.  
Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- Zimmerman Nilsson, M.-H. (2009) *Musklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble og gehørs- og musklära inom gymnasieskolan*.  
Göteborg: Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs Universitet.

## 9.0 Vedlegg

### **Vedlegg 1: Forespørsel til skolene**

(Sendt ut via mail fra Oslo den 24.3.2013)

### **Forespørsel om å få gjennomføre spørreundersøkelse - mastergradstudent fra NMH**

Hei!

Jeg er en masterstudent ved Norges Musikkhøgskole som er i gang med å utarbeide en spørreundersøkelse til masteroppgaven min. Oppgaven handler om hvordan elever på musikklinjene generelt opplever det å spille i band i samspillfaget, med vekt på hva slags holdninger de har til en slik opplæring i skolen og hvordan de mener dette påvirker dem som musikere. I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med 3.års elever på musikklinjer i Østlands-området som på en eller annen måte har bandensemble som samspillvariant i samspillfaget.

Jeg ønsker å få lov til å komme til din skole med et spørreskjema til fortrinnsvis alle 3.års elevene, som har denne samspillvarianten. Det vil være aktuelt å låne den respektive elevgruppen ca. 20 minutter, for eksempel mot slutten av en time. Skulle samspillundervisningen foregå på ulike tidspunkt for ulike grupper, vil jeg selvfølgelig kunne tilpasse gjennomføringen etter dette. Eventuelt for å spare tid vil det kunne gå an å samle alle som har denne samspillvarianten for å gjennomføre undersøkelsen, for eksempel i klassens time eller lignende.

Jeg ønsker å oppsøke skolen personlig fordi jeg da vil kunne legge til rette for så like forhold som mulig under prosessen, noe som vil kunne styrke undersøkelsen min ytterligere i møte med ulike informantgrupper på ulike skoler. Datamaterialet som samles inn vil bli aidentifisert og slettes etter at masteroppgaven er fullført. Undersøkelsen er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg har tenkt til å gjennomføre undersøkelsen i siste halvdel av april. Skulle et annet tidspunkt passe bedre, eller du har andre spørsmål er det selvfølgelig bare å ta kontakt.

Håper du syntes temaet hørt interessant ut og at du tar snarlig kontakt hvis du stiller deg positiv til å la elevene delta i undersøkelsen.  
Ser frem til å høre fra deg!

Med vennlig hilsen Jonas F. Skovdahl  
Mailadresse: jonasfs@live.no  
Tlf.: 97 96 08 44

For kontakt med min veileder:  
Øivind Varkøy  
Mailadresse: oivind.r.varkoy@nmh.no  
Tlf.: 23 36 72 76

## Vedlegg 2: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nd@red.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Øivind Varkøy  
Norges musikkhøgskole  
Slemdalsveien 11, P.B 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 25.03.2013

Vår ref:33913 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33913	<i>Hvordan opplever elevene bandopplæringen på musikklinja?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øivind Varkøy</i>
Student	<i>Jonas Frøystadvåg Skovdahl</i>

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

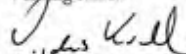
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Wigdis Namtsvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Jonas Frøystadvåg Skovdahl, Marselis gate 24, 0551 OSLO

Auðeilingakontor / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [red@uio.no](mailto:red@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 13 07. [kyne.saarval@vni.ntnu.no](mailto:kyne.saarval@vni.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [esma@svf.uio.no](mailto:esma@svf.uio.no)

## **Personvernombudet for forskning**



### **Prosjektvurdering - Kommentar**

---

Prosjektnr: 33913

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet mottatt 22.03.2013 tilfredsstillende.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Norges musikkhøgskole sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.06.2014. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.



#### **Vedlegg 4: Informasjon til deltakere i undersøkelsen**

Til 3. års elevene

#### **Informasjon om undersøkelsen**

Jeg er en student ved Norges Musikkhøgskole som for tiden holder på med en spørreundersøkelse til masteroppgaven min. Undersøkelsen handler om hvordan 3.års elever på musikklinjene i Østlands-området har opplevd å ha bandensemble som samspillvariant i samspillfaget.

Jeg henvender meg derfor til deg som på en eller annen måte har hatt denne samspillvarianten, fordi jeg ønsker å høre om dine erfaringer med en slik opplæring på musikklinja. Jeg håper at resultatene kan brukes som ledd i en evaluering av bandensemble som samspillvariant på musikklinja, og dette er din sjanse til å si hva du mener.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet forventes ferdigstilt desember 2013, og innen den tid vil alt av innsamlet datamateriale være slettet. Det er kun anonyme opplysninger som blir tatt med i masteroppgaven.

Velger du å svare på undersøkelsen og leverer, samtykker du i å delta i undersøkelsen. Deltakelsen er frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt velge å trekke svaret ditt uten grunn. For å kunne trekke tilbake samtykket inneholder hvert spørreskjema et nummer øverst i høyre hjørne som jeg ønsker at du skriver ned, slik at jeg eventuelt kan finne tilbake til skjemaet ditt ved en senere anledning.

Spørreskjemanr.

--	--	--	--	--

Jeg kan kontaktes på mail: [jonasfs@live.no](mailto:jonasfs@live.no) eller tlf.: 97960844. Skulle du trenge kontakt med min veileder, kan Øivind Varkøy kontaktes på mail: [oivind.r.varkoy@nmh.no](mailto:oivind.r.varkoy@nmh.no) eller tlf.: 23367276.

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Jonas Frøystadvåg Skovdahl

## Vedlegg 5: Spørreundersøkelsen

### UNDERSØKELSE OM BANDENSEMBLE SOM SAMSPILLVARIANT PÅ MUSIKKLINJA

--	--	--	--	--

- A. Kjønn:  Jente  Gutt
- B. Hovedinstrument:  
(Spesifiser hvis elektrisk/akustisk instrument, type instrument i bandensemble-timene)

- 
- C. Hvor gammel var du når du begynte å spille/syng hovedinstrumentet ditt?  
(Sett kryss)

0-5 år  6-12 år  13-20 år

- D. Mottok du musikkundervisning på hovedinstrumentet ditt før du begynte på musikklinja?  
(Sett kryss)

Nei  Ja, i så fall hvor mange år til sammen?  0-1 år før musikklinja  
 2-3 år før musikklinja  
 5 år eller mer før musikklinja

*Evt. kommentar:*

- E. Hvor ofte spilte/sang du i band på fritiden før musikklinja?  
(Sett kryss på det svaret som passer best for deg)

aldri  sjelden (mindre enn en gang i uka)  ofte (en gang i uka eller mer)

*Evt. kommentar:*

- F. Hvor ofte spiller/synger du i band nå?  
(Sett kryss på det svaret som passer best for deg)

aldri  kun i skolesammenheng  i skolesammenheng og med band på fritiden

*Evt. kommentar:*

- G. Hvorfor har du hatt bandensemble som samspillvariant på din skole?  
(Sett kryss på det svaret som passer best for deg)

Det er obligatorisk å ha denne samspillvarianten  Jeg har valgt denne samspillvarianten selv

*Evt. annen kombinasjon:*

H. Hvilke andre samspillvarianter har du eventuelt hatt i samspillfaget?

\_\_\_\_\_

I. Hvor lenge har du hatt bandensemble som samspillvariant?  
(Sett kryss der det passer best for hvert årstrinn)

hele 3. klasse       deler av 3. klasse, i så fall ca. hvor lenge: \_\_\_\_\_  ikke hatt

hele 2. klasse       deler av 2. klasse, i så fall ca. hvor lenge: \_\_\_\_\_  ikke hatt

hele 1. klasse       deler av 1. klasse, i så fall ca. hvor lenge: \_\_\_\_\_  ikke hatt

J. Hvor nyttig synes du denne samspillvarianten har vært for deg som musiker?  
(Strek under)

**vet ikke**

**ikke nyttig**

**lite nyttig**

**nyttig**

**svært nyttig**

*Evt. kommentar*

K. Hvor viktig synes du muligheten til å ha denne samspillvarianten er i din musikkutdanning?  
(Strek under)

**vet ikke**

**ikke viktig**

**lite viktig**

**viktig**

**svært viktig**

*Evt. kommentar*

L. Hva opplever du at dere holder på mest med i bandensemble-timene?

*Skriv her:*

M. Hvilke musikalske sjangre/stilarter vil du si dere har fokusert på i bandensemble-undervisningen?

*Skriv her:*

- N.** I hvilken grad får du utviklet følgende evner/ferdigheter/kunnskaper i bandensemble-undervisningen? (Plassér svaret i en skala mellom 1–5 hvor 1 er lavest og 5 er høyest. Sett ring rundt tallet.)

	lite <span style="float: right;">→</span> mye				
1. utvikler evnen til notelesing generelt	1	2	3	4	5
2. utvikler evnen til å lytte til andre man spiller med	1	2	3	4	5
3. lærer å bruke noter for å orientere deg mens du spiller	1	2	3	4	5
4. lærer å bruke øret for å orientere deg mens du spiller	1	2	3	4	5
5. utvikler evne til å oppfatte og gjenta/imitere strukturer i klingende musikk	1	2	3	4	5
6. utvikler improvisatoriske ferdigheter	1	2	3	4	5
7. utvikler evne til å kommunisere med andre gjennom instrumentet ditt	1	2	3	4	5
8. utvikler evne til rytmisk presisjon i samspillet (time, groove, frampå, bakpå osv.)	1	2	3	4	5
9. lærer å intonere/synge eller spille rent	1	2	3	4	5
10. utvikler evne til å komponere/skape musikk	1	2	3	4	5
11. utvikler kreative og skapende sider ved deg som musiker	1	2	3	4	5
12. utvikler et personlig musikalsk uttrykk	1	2	3	4	5
13. utvikler kunnskap om ulike sjangre/stilarter	1	2	3	4	5
14. utvikler stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter	1	2	3	4	5
15. utvikler evne til å arrangere eksisterende musikk	1	2	3	4	5
16. utvikler tekniske ferdigheter på hovedinstrumentet ditt	1	2	3	4	5
17. utvikler evne til å samarbeide med andre elever om ulike musikkvalg	1	2	3	4	5
18. utvikler evne til å reflektere over egne musikkvalg	1	2	3	4	5
19. utvikler evner til å samtale om musikk med andre elever	1	2	3	4	5
21. lærer å stole på deg selv i ulike samspillsituasjoner	1	2	3	4	5
20. lærer å stå på en scene foran publikum	1	2	3	4	5
22. utvikler evne til å lede et ensemble	1	2	3	4	5
23. utvikler evne til å etablere egne ensembler	1	2	3	4	5

- O.** Nevn 3 av de 23 områdene ovenfor som er viktigst for deg at bandensemble-undervisningen fokuserer på:

Nr.  Nr.  Nr.

- P. I hvilken grad henvises det til bandensemble-undervisningen i andre musikkfag?  
(1 = svært lite henvisning, 5 = svært stor henvisning)

	lite <span style="float: right;">→</span> mye				
	1	2	3	4	5
1. Hovedinstrumentundervisningen	1	2	3	4	5
2. Annen instrumentundervisning (biinstrument, besifringsspill)	1	2	3	4	5
3. Øvingslære	1	2	3	4	5
4. Gehørtrening	1	2	3	4	5
5. Musikkteoretiske fag	1	2	3	4	5
6. Satslære/arrangering og komponering	1	2	3	4	5
7. Kor	1	2	3	4	5

- Q. Hvilket/hvilke musikkfag synes du det eventuelt er viktigst for bandensemble-undervisningen å jobbe tverrfaglig med?

*Skriv her:*

- R. I hvilken grad opplever du gjennom bandensemble-undervisningen at:  
(1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)

	svært liten	liten	middels	stor	svært stor
1. målene for undervisningen kommer klart fram	1	2	3	4	5
2. du får tilbakemelding fra lærere på samspillprestasjonene dine	1	2	3	4	5
3. du får mulighet til å lære av andre medelever	1	2	3	4	5
4. læreren styrer undervisningen	1	2	3	4	5
5. du får mulighet til å lære bort til andre medelever	1	2	3	4	5
6. elevene styrer undervisningen	1	2	3	4	5

- S. Hvordan opplever du mengden undervisningstid (1-2 timer per uke) med bandensemble?  
(Strek under)

for lite                      lite                      nok                      mye                      for mye

*Evt. kommentar:*

T. Hvor viktig synes du det er at bandensemble-undervisningen retter seg mot følgende områder:  
(Sett ring rundt det svaret du mener passer best)

	vet ikke	ikke viktig	lite viktig	viktig	svært viktig
1. øve på samspillferdigheter med lærer til stede	1	2	3	4	5
2. komponere/skape/improvisere musikk med andre elever som har bandensemble	1	2	3	4	5
3. mulighet til å fordype deg mest mulig i en bestemt sjanger/stilart	1	2	3	4	5
4. utvikle stil- og formforståelse i ulike sjangre/stilarter	1	2	3	4	5

U. Har du på nåværende tidspunkt søkt/tenkt til å søke videre utdanning i musikk etter musikklinja?

nei

ja, i så fall hvilken linje/skole?

\_\_\_\_\_

V. Hva skulle du eventuelt ønske hadde vært annerledes med bandensemble-undervisningen?

*Skriv her:*

W. Har du andre kommentarer til samspillfaget eller undersøkelsen?

*Skriv her:*

**TAKK FOR BESVARELSEN!**

## **Vedlegg 6: Abstract**

### **Tittel: Bandopplæring – i praksis**

*- en studie av elevenes holdninger til og erfaringer fra bandensemble-undervisningen på MDD-linja*

De siste tiårene har band som læringsarena gjort sitt inntog i norsk musikkutdanning, hvor det i økende grad har blitt lagt vekt på andre musikalske tradisjoner enn den vestlige kunstmusikken. Dette har igjen bidratt til at man kan snakke om band, og gjennom intensjonaliteten utdanningsinstitusjonen tilbyr, *bandopplæring* som et fenomen i norsk musikkopplæring.

Fokuset i denne didaktiske oppgaven er rettet inn mot hvordan elevene opplever slike læringssituasjoner på det studieforberedende utdanningsprogrammet *Musikk-dans-drama* i den videregående opplæringen (K06). For å kunne svare på hovedproblemstillingen *Hvordan opplever elever i videregående opplæring (MDD) bandensemble som samspillvariant i undervisningsfaget Kor og samspill?* er det etablert to underproblemstillinger:

1. Er det samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevenes erfaringer?
2. Hva slags holdninger har elevene til bandensemble-undervisningen?

Med utgangspunkt i en fagplananalyse og med en teoretisk forankring i sosiokulturell læring opp mot bandundervisning, er det hentet inn opplysninger til prosjektet gjennom å foreta en standardisert spørreundersøkelse. Informantutvalget består av 116 tredjears elever fordelt på åtte ulike MDD-linjer i Østlandsområdet.

Resultatene viser at det er positivt samsvar mellom fagplanens intensjoner og elevens erfaringer på mange av hovedområdene i fagplanen. Hovedandelen av elevene opplever videre bandensemble-undervisningen som svært viktig og svært nyttig i sin utdanning og ønsker mer undervisningstid i faget. Ved nærmere ettersyn kan det virke som om samarbeidslæringsformen på mange av skolene fører til at bandensemble-undervisningen fremstår som et noe mindre målrettet undervisningsfag, hvor enkelte elev- og musikergrupper også føler seg neglisjert gjennom en slik undervisningsform. Det kan derfor stilles spørsmål ved om fagplanens intensjoner knyttet til utvikling av en kritisk musikalitet, og utvikling av en ferdighets- og fortrolighetskunnskap innenfor ulike sjangre/stilarter til en viss grad forsvinner gjennom lærerens undervisning og den iverksatte læreplanen. Resultatene indikerer videre at elevene ønsker en mer målrettet pedagogisk ramme i bandensemble-undervisningen, som i større grad ivaretar lærer-elev forholdet gjennom en demokratisk tilnærming til undervisningen.

Emneord: musikkutdanning, musikkdidaktikk, bandensemble, Kor og samspill, bandopplæring.