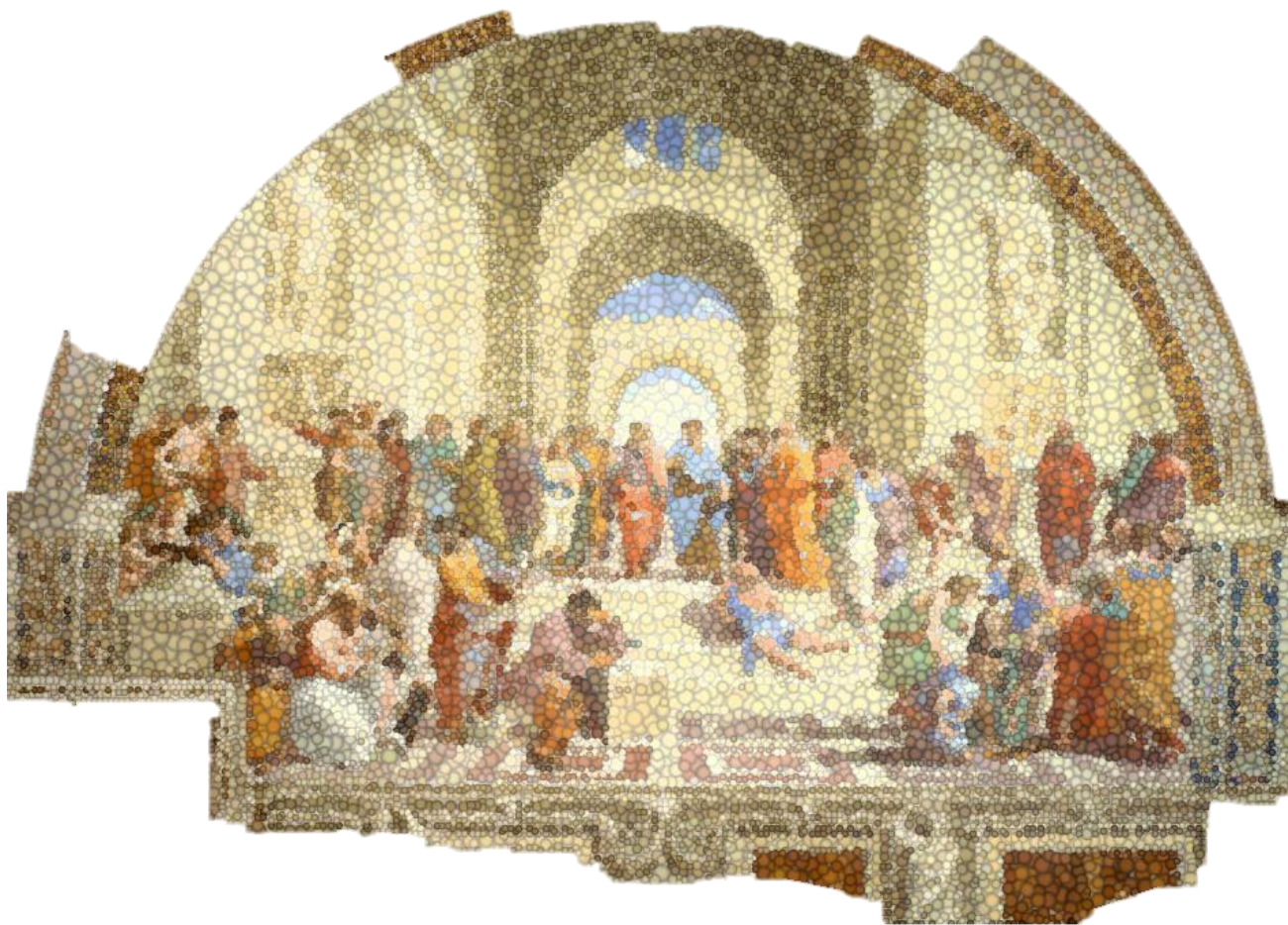


GEHØRBASERTE METODER I NYBEGYNNEROPPLÆRING

SJASMIN REITEHAUG



Masteroppgave i
musikkpedagogikk
Vår 2023



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Forord

Dette er en studie som har fått meg til å reflektere over mitt musikkpedagogiske virke, men også hvordan jeg ønsker å være som musiker og menneske. Masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole har gitt meg nye bekjentskaper, nye innfallsvinkler, nye perspektiver og ny kunnskap. Gjennom hele denne prosessen har jeg fått gode råd fra mine medstudenter, inspirerende lærere, musikkpedagoger og forskere, og andre jeg har snakket med om dette forskningsprosjektet. Det er ikke før mot slutten av arbeidet med denne masteroppgaven jeg har begynt å forstå hvor mye deres tilbakemeldinger har betydd for meg i denne prosessen. Jeg har også fått reise til India og på internasjonal konferanse i Bergen. Studien har på mange måter lært meg nye ting om mennesker og om ulikhet. Dette har gjort at jeg har blitt flinkere til å se en sak ut fra flere perspektiv.

Jeg har siden jeg var veldig ung hatt en formening om at alle skal inkluderes og få være med. Alle er viktige og alle har noe å bidra med. Denne egenskapen har vært min store styrke i livet, men også en svakhet. Denne holdningen har fra begynnelsen kanskje preget noe av mitt arbeid med dette forskningsprosjektet. Jeg har vært opptatt av at alt skal være med og det har vært vanskelig å ta valg og utelate forskjellige temaer og perspektiver. I et forskningsprosjekt må en selvsagt prioritere og ta vanskelige valg, og det er disse valgene som har lagt grunnlaget for hvordan denne masteroppgaven til slutt ble.

Jeg takker alle mennesker jeg har møtt på min vei. De som har prøvd å forstå meg, de som har hjulpet meg, de som har utfordret meg og de jeg har diskutert med. Alle dere har fått meg til å forstå og få frem det jeg nå formidler i denne masteroppgaven. Når jeg tenker tilbake på alt jeg har fått lære og oppleve er jeg svært takknemlig for alt dere har bidratt med. Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til alle mine nærmeste og kjæreste og alle mennesker jeg har møtt gjennom gode samtaler og samvær. Mennesker som utfordrer meg til å «tenke sjæl, og mene». Uten dere hadde jeg nok ikke vært her på Norges musikkhøgskole og skrevet denne masteroppgaven. Tusen hjertelig takk til mine fantastiske informanter for at dere hadde mulighet til å delta i dette forskningsprosjektet. En ekstra stor takk til min kjære veileder Øivind Varkøy. Uten deg hadde jeg ikke landet.

Oppsummering

Denne masteroppgaven undersøker hvilke tanker fire musikkpedagoger fra kor-, stryk- og korpsmiljøet har om gehørbasert og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon, med fokus på gehørbasert opplæring for barn mellom åtte og elleve år. Hensikten i dette forskningsprosjektet har vært å løfte frem mine informanternes perspektiver og tanker om sin undervisning, og ikke finne en «fasit» på hvordan en skal undervise. Jeg har intervjuet musikkpedagoger fra to aspirantkorps, en musikkpedagog fra strykermiljøet og en musikkpedagog som dirigerer kor. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming gjennom semi-strukturerte intervju og supplerende observasjon i de to aspirantkorpsene. Dette er tre forskjellige ensembleformer, men tanken er at vi har noe å lære av hverandre på tvers av instrument, stemme, undervisningsinnhold og metoder.

Gjennom tematisk analyse av intervjuene har jeg valgt å undersøke musikkpedagogenes tanker rundt fem temaer: 1) Undervisningspraksis, 2) Gehør og noter, 3) Kvalitet, 4) Kunnskap og 5) Kompetanse og profesjon. Funnene blir presentert og drøftet gjennom disse temaene. Resultatene viser hvordan musikkpedagogene på ulike måter bruker og utvikler undervisningspraksisen sin, men også hvordan deres tanker og kunnskap kan bidra til å utvikle ulike ferdigheter i samspillsituasjoner for unge musikanter og sangere.

Det å ta del i disse musikkpedagogenes praksiser har gitt meg nye idéer og tanker om egen undervisningspraksis. Dette forskningsprosjektet har hjulpet meg å ta bedre og mer informerte beslutninger i egen undervisning. Jeg håper at dette forskningsprosjektet også kan bidra til andres refleksjon om egen undervisningspraksis, og at denne masteroppgaven kan bidra til diskusjon og erfaringsutveksling for utvikling av de yngste musikantenes og sangernes samspills og- korundervisning.

Nøkkelord: Gehør, gehørbasert opplæring, musikkpedagogiske konsept, notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon.

Summary

This master's thesis explores the perspectives of four music educators from band, string and choir environments on aural-based and note-based training, quality, knowledge, competence, and profession with a focus on aural-based training for children between the ages of eight and eleven. The aim of this research project has been to highlight my informants' perspectives and thoughts on their teaching, and not to determine a «correct» way of teaching. I have chosen a qualitative approach through semi-structured interviews and supplementary observations in two beginner bands, as well as interviewed a music educator from the string environment and a choir conductor. These are three different ensemble forms, but the idea is that we have something to learn from each other across instruments, voice, teaching content, and methods.

Through thematic analysis of the interviews, I have chosen to examine the music educators' thoughts on five themes: 1) Teaching practice, 2) Aural skills and notation, 3) Quality, 4) Knowledge, 5) Competence and profession. The findings are presented and discussed through these themes. The results suggest that the music educators' teaching practices are influenced by how the music educators use and develop their teaching practices in different ways. Their thoughts and knowledge can contribute to developing various skills in ensemble situations for young musicians and singers.

Participating in these music educators' practices has provided me with new ideas and perspectives to apply in my own teaching practice. My hope is that this research project can encourage reflection on teaching practices and contribute to a discussion and exchange of experiences for the development of ensemble teaching for the youngest musicians and singers in Norway.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	i
<i>Oppsummering</i>	ii
<i>Summary</i>	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Gehørbasert opplæring	2
1.3 Notebasert opplæring og korps	2
1.4 Formål og problemstilling	3
1.5 Begrepsavklaring	4
1.5.1 Gehør	4
1.5.2 Audiering.....	4
1.5.3 Didaktikk	5
1.5.4 Didaktisk kvalitet	5
1.6 Tidligere forskning	5
1.6.1 Norsk forskning på gehør og noter	6
1.6.2 Nordisk forskning på kvalitet	7
1.6.3 Nordisk forskning på kunnskap.....	8
1.6.4 Nordisk forskning på kompetanse og profesjon	9
1.7 Masteroppgavens oppbygging	10
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1 Gehørbasert og notebasert opplæring	11
2.1.1 Musikkpedagogiske konsepter	11
2.1.2 Musikkliteracy	12
2.1.3 Om øre og øye	13
2.2 Kvalitet	14
2.3 Kunnskap	16
2.3.1 Musikalsk kunnskap	17
2.3.2 Ars og scientia-dimensjonene.....	19
2.4 Kompetanse	20
2.4.1 Dale sine kompetansenivåer	20
2.4.2 Profesjonsteori.....	22
2.5 Oppsummering	23
3. Metode	25
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	25

3.1.1 Hermeneutikk	25
3.1.2 Forforståelse	26
3.1.3 Den hermeneutiske sirkel	26
3.2 Forskningsdesign: Liten-N studie	27
3.3 Metodisk tilnærming	28
3.3.1 Utvalg	28
3.3.2 Utforming av intervjuguide	30
3.3.3 Intervju	30
3.3.4 Observasjon	31
3.4 Tematisk analyse	31
3.5 Etske betraktninger	34
3.5.1 Forskerrollen	35
3.6 Refleksjoner om studiens pålitelighet og gyldighet	35
3.6.1 Validitet	35
3.6.2 Reliabilitet	36
4. Resultat	38
4.1 Lytting, Rytme, Audiering og Trinn	38
4.1.1 Marita om lytting	38
4.1.2 Håkon om rytme	40
4.1.3 Maja om audiering	44
4.1.4 Anna om trinn	46
4.2 Muntlighet og Skriftlighet	48
4.3 Eksterne funksjonelle-, Historiserende- og Estetiske kriterier	51
4.4 Kunnskap	54
4.5 Pedagogisk profesjonalitet og profesjon	57
4.5.1 K1: Mål, innhold og metode	57
4.5.2 K2: Kommunikasjon, samarbeid, planlegging og evaluering	59
4.5.3 K3: Kritisk tenkning og refleksjon	60
4.5.4 Profesjon	64
4.6 Oppsummering	65
5. Diskusjon	68
5.1 Den harmoniske balanse	68
5.2 Den solide grunnmur	72
5.3 Den dype forståelse	76
5.3.1 Mangedimensjonalitet	80
5.4 Brobygging: nytenkning og nyskapning	81

5.4.1 Profesjon.....	83
6. Konklusjon.....	85
6.1 Begrensninger, videre forskning og noen avsluttende tanker	88
Referanseliste.....	90
7 Vedlegg.....	93
7.1 Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	93
7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	95
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	97
7.4 Vedlegg 4: Oppfølgingsintervju	99

Oversikt over figurer

FIGUR 2.1: MUSIKKUNDERVISNINGENS TREDIMENSJONALE BASIS

FIGUR 2.2: DALES KOMPETANSENIVÅER

FIGUR 4.1: NOTELEK

FIGUR 4.2: RYTME

FIGUR 4.3: SANG

FIGUR 4.4: RYTMEARK

FIGUR 4.5: MUSIKKPEDAGOGENES TANKER OM DIDAKTISK KVALITET I UNDERVISNING

1. Innledning

Denne studien undersøker hvilke tanker fire musikkpedagoger fra kor-, stryk- og korpsmiljøet har om gehørbasert og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon, med fokus på *gehørbasert opplæring* for barn mellom åtte og elleve år. Hensikten i dette forskningsprosjektet har vært å løfte frem mine informanternes perspektiver.

Auditive-, kognitive-, tekniske-, musikalske- og fremføringsferdigheter er noe de unge aspirantene, strykerne og sangerne møter i starten av opplæringen. Et spørsmål jeg har stilt meg selv er blant annet «Hvordan kan min undervisning motivere og inspirere musikantene i aspirantkorpset?». Dette tror jeg mange musikkpedagoger har noen tanker om. Jeg har alltid tenkt at det er sammenheng mellom det vi *vet* og det vi *gjør*. Jo mer vi vet, jo bedre utføres oppgaver vi *gjør*, og jo høyere *kvalitet* vil noe ha.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Siden jeg var ni år har jeg spilt saxofon i korps, og erfaringer i ulike samspillsituasjoner har vært svært betydningsfulle for meg i min utvikling som musiker og menneske. Det er her min musikalske interesse ble vekket. Mange år senere var jeg i kulturskolepraksis ved Norges musikkhøgskole. Her ble jeg introdusert for *Kodálymetoden*, og hadde blant annet time med en av elevene som nettopp hadde begynt å spille saxofon. Jeg ble fasinert av hvordan veilederen brukte *sang* som verktøy i undervisningen. I denne prosessen kunne altså sang, imitering og lytting utvikle elevene sine ferdigheter i forhold til deres indre forestilling eller *audieringsevne*, pust og frasering. Denne timen fikk meg til å tenke på tidligere erfaringer med *gehør* i ulike samspillsituasjoner, og det var dette som vekket interessen for denne masteroppgaven.

Etter å ha fullført praktisk pedagogisk utdanning begynte jeg å jobbe i et *aspirantkorps*. Aspirantkorps er en fritidsaktivitet og et tilbud til de yngste barna i skolekorpset, mellom åtte og elleve år, som ønsker å lære seg å spille et instrument. Dette er et supplement til instrumentalundervisning, og øvelsen foregår i grupper. I jobben med aspirantkorpset begynte jeg å reflektere over hvordan en kan bruke gehørbasert opplæring i gruppeundervisning.

Tanken med dette forskningsprosjektet har vært at andres undervisningspraksis kan informere og inspirere min egen undervisningspraksis. Etter hvert som ukene på masterstudie gikk tenkte jeg at det kunne være interessant å inkludere musikkpedagoger fra andre ensembleformer. Forskjellig fokus i undervisningen innenfor ulike sang- og instrumentgrupper vil gi innsikt i et større mangfold av pedagogiske perspektiver. Det er viktig for meg å presisere at den didaktikken og de metodene musikkpedagogene bruker i dette forskningsprosjektet ikke er de eneste «riktige».

1.2 Gehørbasert opplæring

I gehørbasert opplæring står lytting, imitasjon og musikalsk hukommelse i sentrum. Dette handler om å utvikle bevissthet og økt forståelse av sammenhengen mellom klingende og notert musikk. Altså å gi elevene en samlet forståelse av det de hører, spiller og leser. Dette har jeg valgt å bruke som en samlebetegnelse for ulike metoder informantene mine bruker i sin undervisning. Idéen om gehørbasert opplæring er at elevene skal utvikle evnen til å huske musikk og lære seg det musikalske språket gjennom musikalsk opplevelse.

I boken til Finn Benestad *Musikk og tanke* (1976) blir Guido fra Arezzo (ca. 995-1050) omtalt som hørelærens far fordi han var opptatt av å sette musikkteori i sammenhengen med gehøret på en pedagogisk måte. Arezzo var forløper til *solfège*-metoden slik vi kjenner den i dag. Solfège knytter korte stavelser til tonenes trinn. Denne metoden skulle gjøre det lettere å lære og lese musikknotasjon og å opparbeide seg en forståelse av tonenes innbyrdes forhold til hverandre. Arezzo hadde også et pedagogisk formål med tegnsystemet. Han ønsket at notene skulle bidra til at korsangere skulle lære seg musikken uten å være avhengig av å måtte imitere en lærer (Benestad, 1976, s. 56). Tre av informantene i denne studien bruker håndtegn eller trinn i undervisningen inspirert av *Kodály* sin *solmisasjonsmetode*. Når jeg skulle rekruttere informantene til denne studien ønsket jeg også å intervju en musikkpedagog som bruker *Suzukimetoden* (Hanken & Johansen, 2021, s. 118-119). *Kodály*- og *Suzuki* sine *musikkpedagogiske konsept* kommer jeg tilbake til i underkapittel 2.1.1.

1.3 Notebasert opplæring og korps

Etter mange år med overføring av musikk via øret kommer noteskriften og mulighet for å tilegne seg musikk gjennom visuelle medier. Mennesker har til enhver tid søkt mening i symbolsystemer og begreper vi blir presentert for. Målet med notasjon kan være å arkivere det

lydlige eller å gjøre det tilgjengelig for flere mennesker. I dag har vi rik tilgang på musikk fra flere hundre år tilbake takket være noteskriften. Dette gir oss historiske og musikalske innblikk i de ulike periodene. Det muliggjør også utførelse av ulik musikk i samspill med andre.

Etter at notelære ble en del av musikkopplæringen i aspirantkorpset var det mye fokus på å lære seg å lese noter. I mange metodebøker forventes det at musikantene skal lære notenavn og rytmiske strukturer nesten med en gang. I 1981 skrev Willy Kristoffersen og Carl Christian Jensen en notekursbok for elever som «søker opptak i skolekorps» (Kristoffersen & Jensen, 1981). Innledningsvis står det «i flere år har vi hatt notekurs for barn i 9-10 årsalderen. [...] vi har valgt å gjøre det lettere for barna når de skal ønske seg et instrument etter kurset» (Kristoffersen & Jensen, 1981, s. 1). Aspirantene måtte altså lære seg noter før de fikk utdelt instrumenter. En mye debattert problemstilling i korpsfeltet er om man bør lære musikantene å spille uten noter først, eller om det er mest hensiktsmessig å lære noter fra man starter å spille på instrumentet. Noen tenker også at noter ødelegger den musikalske opplevelsen til musikantene. Hva skjer om en kun fokuserer på ensidig notebasert opplæring, eller om en bare konsentrerer seg om gehørbaserte metoder? Går en muligens glipp av verdier og fordeler som kan ligge i begge disse metodene?

1.4 Formål og problemstilling

Målet med dette forskningsprosjektet har vært å finne ut hvordan fire musikkpedagoger tenker om gehørbasert og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon. Et annet formål med denne masteroppgaven har vært å bidra til at jeg selv skal bli mer bevisst min rolle og mine valg i møte med de yngste musikantene i grupper. Dette vil muligens hjelpe meg å ta bedre og mer informerte beslutninger. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til refleksjon over egen undervisningspraksis, og til diskusjoner og erfaringsutveksling for utvikling av de yngste musikantenes og sangernes samspills- og korundervisning.

Hovedproblemstillingen min på bakgrunn av det jeg skriver over er:

- *Hvordan tenker ulike musikkpedagoger som arbeider med gehørbaserte metoder i korps, strykeensembler og kor om didaktisk kvalitet?*

I dette forskningsprosjektet har jeg utforsket spørsmål som; hvordan tolker og operasjonaliserer musikkpedagogene gehørbasert opplæring? Er det viktig for musikkpedagogene å jobbe med både gehør og noter? Hvilke kunnskaper trenger musikkpedagogen? Hvordan vet vi at undervisningen vår holder god kvalitet? Er det viktig å evaluere undervisningen? Musikkpedagogenes tanker om dette presenteres i resultatkapittelet.

1.5 Begrepsavklaring

1.5.1 Gehør

Gehör kommer fra det tyske ordet *Gehör* og betyr hørsel. Å høre er en fysiologisk funksjon som handler om å oppfatte lyder, nærmere bestemt lydenes volum og tonehøyde. Gehørets jobb er å analysere det vi hører, noe som krever kunnskap om forbindelsen mellom lyd og symbol. Forbindelsene kan være melodiske, rytmiske eller harmoniske. Det kan for eksempel være intervaller eller tonerelasjoner i en skala eller melodi. En mye brukt definisjon finnes i Cappelens musikkleksikon. Her definerer Ingmar Bengtsson gehør som «(...) evnen til med det blotte øre å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalsk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.) og så å kunne fremlegge dette konkret» (Bengtsson, 1979). Denne definisjonen er todelt. Det første leddet går ut på å organisere lydinntrykkene i strukturer, mens det andre leddet handler om å dokumentere de musikalske strukturene.

1.5.2 Audiering

Edwin E. Gordon lanserte begrepet *audiation* i 1980. Gordon sier «audiation is the process of assimilating and comprehending (not simply rehearing) music momentarily heard performed or heard something in the past» (Gordon, 2012, s. 3). Audiering skjer når en hører musikk uten at den fysisk blir presentert for oss. Den danske musikkpedagogen Frede V. Nielsen skriver «hvis de noder, man læser, ikke 'klinger i hovedet', vil man heller ikke kunne synge dem. Hvis der ikke sker en indre begrepsliggjørelse at det, man hører, kan man ikke notere det ned eller navngive det i en terminologi» (Nielsen, 1998, s. 322). Altså å huske det en har hørt, gjenkalle det mentalt og strukturere det i meningsfulle enheter som man kan sette navn eller merkelapper på.

1.5.3 Didaktikk

Didaktikk dreier seg om beslutninger en pedagog må ta i forhold til det å undervise i faget. Didaktikk handler om mål, innhold, metode, rammefaktorer, evaluering, og elev- og lærerforutsetninger. Nielsen (1998) mener det finnes to hovedoppfatninger av hva didaktikkbegrepet omfatter:

1. Et snevert didaktikkbegrep er for Nielsen at «spørsmålet om innholdsvalg m.v. behandles med tanke på de elever, undervisningen henvender sig til» (Nielsen, 1998, s. 21). I en snever og spesifikk betydning omfatter begrepet spørsmål om undervisningens innhold, begrunnelse og formål.
2. En bredere betydning av didaktikkbegrepet omhandler ifølge Nielsen (1998) at elevene «inndrages i stigende grad som medbetingende (individuelle og socio-kulturelle forudsætninger), - men også som aktivt medbestemmende for valg af innhold, metode, organisationsform m.m.» (Nielsen, 1998, s. 21). Beslutningene musikkpedagoger tar er her basert på et velbegrunnet og bevisstgjort faglig og pedagogisk fundament. Det brede didaktikkbegrepet kan muligens også ses i *den didaktiske relasjonsmodellen*. Dette er en referanseramme som lærerne kan relatere sine erfaringer og kunnskaper til.

1.5.4 Didaktisk kvalitet

Didaktisk kvalitet kan omfatte faktorer som lærerens evne til å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og læringsstiler, og hvordan læreren bidrar til å motivere og støtte elevenes læring og utvikling. Dette kan omfatte faktorer som hvordan læringsmål og undervisningsressurser er strukturert, hvordan læreren legger til rette for elevenes læring og engasjement, og hvordan læreren evaluerer og gir tilbakemelding på elevenes arbeid. Dette begrepet bruker jeg også når jeg beskriver kvaliteten på undervisningsmetoder og teknikker som brukes for å formidle kunnskap og ferdigheter til elevene.

1.6 Tidligere forskning

I utarbeidelse av denne studien legger jeg til grunn tidligere forskning som behandler en tematikk som er relevant for denne masteroppgaven. Her representeres et utvalg artikler, doktoravhandlinger og masteroppgaver som jeg opplever som relevant for dette forskningsprosjektet. Disse studiene peker på at læreres og musikkpedagogers oppfatning av

ulike metoder, kvalitet, kunnskap, kompetanse eller profesjon kan ha implikasjoner for musikkundervisningen og hvilken opplæring elever møter.

For å få oversikt over tidligere forskning har det vært nyttig å gjennomføre litteratursøk. Jeg holder meg til nordiske områder for relevant fagfelleverderte forskningsartikler, doktoravhandlinger eller masteroppgaver med søkeord som; *gehørbaserte metoder, musikkpedagogiske konsept, gehør, noter, musikkliteracy, kvalitet, kunnskap, kompetanse, didaktikk, metode, refleksjon, profesjon, profesjonsteori og profesjonsetikk*. Jeg har brukt søkemotorer som Oria, Nasjonalbiblioteket og de norske universitetenes nettsider. Tidligere forskningskapittelet er ikke en komplett redegjørelse for alt som finnes i feltet, men disse artiklene representerer et utvalg som jeg opplever som relevant for dette forskningsprosjektet.

1.6.1 Norsk forskning på gehør og noter

I fagartikkelen til Varkøy (2008) «Øre og øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet» analyserer han tekster som blant annet tar for seg gehør- og notebasert undervisning. Varkøy (2008) viser det dikotomiske i fire eksempler i denne artikkelen. I disse eksemplene fremheves muntlig overlevering av musikk som det ideelle og naturlige, og på den andre siden blir noteskriften sett på som noe negativt og unaturlig. I Wigestrands (2004) sin doktoravhandling diskuterer han blant annet særlige utfordringer han mener den klassiske fiolinisten møter i jazzimprovisasjon (Wigestrands, 2004). Det står mer om denne artikkelen i underkapittel 2.1.3.

I Sætre (2014) sin artikkel «Gjensyn med Orff-Schulwerk: Et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse» retter han fokus mot selve musikken i musikkpedagogiske praksiser. Dette gjør Sætre ved å ta i bruk musikkfilosofiske og musikkestetiske analyseverktøy. Han trekker frem tre teoretiske perspektiver i analysen: musikkens ontologi, musikkens mening og musikalsk handling. Sætre ser på musikk og musikkformål i Orff-Schulwerk, og hvordan disse valgene begrunnes. Han ser også på polariseringen mellom subjekt og objekt som blant annet handler om oppdragelse «til» eller «gjennom» musikk. Her trekker han inn Frede V. Nilsen (1994) som skriver frem en tredje vei som verken ekskluderer objektet eller subjektet. Poenget til Nilsen (1994) er at det finnes meningslag i musikk som korresponderer med meningslag i mennesket. I det siste perspektivet kan en spørre seg hvordan en finner mening i musikken. Er det gjennom å lytte, skape, spille, tolke og forstå?

Her viser Sætre (2014) til Frede V. Nilsen sine fem aktivitetsformer i faget (Nilsen, 1994, s. 295). Slik jeg tolker Sætre tenker han at det å bruke et musikkfilosofisk teorigrunnlag for å studere musikkpedagogiske praksiser er gunstig siden det er så mange valg eller didaktiske standpunkter som kommer til syne i ulike undervisningspraksiser. Musikkmateriale eller valg en tar har ulike verdistandpunkter, og derfor tenker han muligens at det å se noe fra musikkens side kan være nyttig. Dette er en interessant artikkel som velger å se på undervisning fra et annet perspektiv enn hva jeg har valgt i dette forskningsprosjektet.

I Blix sin doktoravhandling «Gryende Musikkliteracy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy i lys av sosiokognitiv teori om læring» (2012) undersøker Blix måten nybegynnere på instrumentet tilegner seg kompetanse i å bruke noteskrift. Her studerer hun barns tilegnelse av noter i lys av sosiokognitive teorier om læring. Jeg skriver mer om denne doktoravhandlingen i underkapittel 2.1.2.

Marita Stortjønli-Solvang skrev i 2021 masteroppgaven «Fortellinger om endringer- tre instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av undervisningsmetode». Formålet er å forstå endringsprosessene til tre instrumentalpedagoger fra en notebasert opplæring til gehørbasert opplæring og hvorfor musikkpedagogene velger å gjøre disse endringene.

I forhold til de tekstene jeg presenterer over er jeg interessert i å finne ut hva mine informanter tenker om gehør og noter i sin undervisning. Gehørbasert opplæring for nybegynnere i aspirantkorpset er hovedsakelig et praksisfelt mer basert på erfaring enn på vitenskapelig forskning.

1.6.2 Nordisk forskning på kvalitet

Denne masteroppgaven orienterer seg også om fenomenet kvalitet. Her presenterer jeg tre forskningsartikler hvor to av de blant annet tar utgangspunkt i Frede V. Nielsen (2002) sin artikkel «Quality and value in the interpretation of music from a phenomenological point of view- a draft». Nielsen ønsker å gå enda mer inn i det enorme problemet med kvalitet og verdi knytte til musikk og musikkolkning. Kvalitetsbegrepet er i denne teksten knyttet til vurdering og dens underliggende grunnlag som evaluering og evalueringskriterier. Hans konklusjon er at det ikke kan sies noe entydig om hva kvalitet og verdi er.

I artikkelen «La oss snakke om kvalitet- et forsøk» av Varkøy (2017) forholder han seg til Frede V. Nielsen (2002) sin definisjon av begrepet kvalitet. Varkøy finner det helt naturlig og nødvendig å diskutere kunstnerisk kvalitet i en musikkpedagogisk kontekst. Her viser han til de generelle kriteriene Nilsen trekker frem i sin artikkel (2002): De eksterne funksjonelle-, historiserende- og estetiske kriterier for vurdering av kunstnerisk kvalitet. I John Vinge sin artikkel «What is good and bad children's music?: Exploring quality and value in music for children» (2017) undersøker han hva kvalitet og verdi i musikk er for barn. Denne teksten bidrar til nye perspektiver på musikkvalitet i debatten innen barns musikkultur blant lærere, foreldre, media, komponister som lager musikk for barn og forskning innen musikkutdanning. I Vinge (2017) sin artikkel blir kvalitet i barnemusikk forstått som et performativt fenomen, som betyr musikkens kvalitet avhenger av samspillet mellom musikken som et estetisk objekt og de ulike lytternes oppfatninger. Kvalitet forstås videre som et adverbialt fenomen, som er forestillingen om at barnemusikk av god kvalitet alltid handler om *hvordan* det er bra.

I delkapittel 2.2 tar jeg for meg de tre kriteriene for kvalitetsvurdering med utgangspunkt i Nilsen (2002), Varkøy (2017) og Vinge (2017) sine artikler. Her undersøker jeg hva mine informanter tenker om kvalitetsbegrepet, hva de tenker om musikken de bruker i undervisningen og hvordan de evaluerer arbeidet sitt.

1.6.3 Nordisk forskning på kunnskap

I Eva Georgii-Hemming (2013) sin artikkel «Music as Knowledge in an Education Context» diskuteres begrepet kunnskap, og hva det kan bety i musikkutdanning. Hvordan kunnskapsbegrepet forstås undersøker jeg også i mitt forskningsprosjekt. Georgii-Hemming konkluderer med at kunnskap eksisterer «in art, word, hand and body- in combination» (Georgii-Hemming m.fl., 2013, s. 33). Doktoravhandlingen «Kunnskap i musikkutøving: Lyssett av kjeder som problematiserer artikulering av kunnskap» av Tom Eide Osa (2000) tar for seg å forstå hva kunnskap i musikkutøvingen egentlig er. Her tar Osa blant annet for seg Nielsen (1998) sine *ars-* og *scientia-dimensjoner*, Michael Polanyi sin *tause kunnskap*, og Keith Swanwick sin *intuitive og logisk-analytiske kunnskap*. Nilsen sine dimensjoner og hva disse kunnskapsbegrepene betyr kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.3.

1.6.4 Nordisk forskning på kompetanse og profesjon

I artikkelen «Professions as knowledge cultures» (2012) presenterer Monika Nerland studier gjort på profesjoners kunnskapskultur. Gjennom individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer er denne artikkelen med på å fremheve at kunnskap- og læringsprosesser praktiseres og organiseres på ulike måter hos profesjonsgruppene. Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming (2014) har skrevet artikkelen «Profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet». Ifølge Angelo og Georgii-Hemming (2014) må profesjonelle musikkpedagoger kunne artikulere sin kunnskap og reflektere over hvilke kriterier som er bestemmende for hvorvidt praksisen anses som gode eller mindre gode. Denne artikkelen kommer jeg tilbake til i underkapittel 2.4.2. I «Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk» finner Sætre et al. (2016) sammenheng mellom læreres kompetanse og hvordan de velger undervisningsinnhold i musikkfaget i grunnskolen. Resultatet viser at det som skaper forskjeller i musikkundervisninger, bunner i samspillet mellom hva læreren kan, hva læreren har mulighet til å få til og hvem læreren er. Artikkelen har en nærliggende problemstilling som jeg har valgt i min studie.

Gunnar Heiling (2000) har skrevet doktoravhandlingen «Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalsik utveckling i en amatörorkester». I denne avhandlingen tar Heiling utgangspunkt i et svensk amatør-brassband, og han reflekterer blant annet over terminologien profesjonell og amatør og hvordan man kan se spor av profesjonalitet i et amatørkorps. Avhandlingen er en av svært få avhandlinger på doktorgradsnivå som omhandler korps. I Ellen Marie Bredesen sin masteroppgave (2016) undersøkes ulike meninger, erfaringer og oppfatninger av hva som gjør et skolekorps vellykket ved hjelp av aktivitetsteori. Relevans for min masteroppgave er at flere faktorer som trekkes frem i Heiling (2000) og Bredesen (2016) grenser til musikkpedagogers profesjonsforståelse og valg som tas i undervisningen.

Disse artiklene, doktoravhandlingen og masteroppgaven er relevant for mitt prosjekt fordi de drøfter ulike musikkpedagogers syn på hvilken kompetanse de mener musikkpedagoger bør ha. Det er også ulike oppfatninger om hva som definerer en profesjon og hva som skiller en profesjon fra andre yrker. Dette kommer jeg mer innpå i underkapittel 2.4.2.

I dette delkapittelet har jeg presentert utvalg av tidligere forskning som jeg tenker er relevant og som har informert denne masteroppgaven. Jeg har valgt å avgrense dette til nordisk forskning med hovedvekt på norsk forskning. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt tematikk som på ulike måter kan styre de valgene vi tar i undervisningen vår. Studiene jeg har presentert i det tidligere forskningskapittelet har vært viktige i utforming og plassering av eget prosjekt. Noen av artiklene og en av doktoravhandlingene jeg har presentert her vil også være en del av teorigrunnlaget for denne masteroppgaven. Forskning på gehørbasert opplæring for yngre musikanter og sangere i korps, strykeensembler og kor er begrenset, og derfor er det muligens behov for dette forskningsprosjektet.

1.7 Masteroppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenteres masteroppgavens tema, formål og problemstilling. Her har jeg også valgt å ta med begrepsavklaringer. Masteroppgaven bygger videre på noe av tematikken presentert i det tidligere forskningskapittelet.

I kapittel 2 forklares og begrunnes mitt teoretiske rammeverk: Gehørbasert og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon.

I kapittel 3 redegjør jeg for vitenskapsteoretisk posisjon, forskningsdesign, metodisk tilnærming og tematisk analyse. Til slutt diskuterer jeg studiens etiske betraktninger og vurderer forskningens pålitelighet og gyldighet.

I kapittel 4 presenteres resultatene fra studien for å besvare problemstillingen.

I kapittel 5 diskuteres funnene, og blir sett i sammenheng med tidligere forskning og teori.

I kapittel 6 belyses hovedproblemstillingen ved å oppsummere resultater og funn fra resultat- og diskusjonskapittelet. I dette kapittelet presenteres noen kritiske blikk på forskningsprosjektet, forslag til videre forskning og noen avsluttende tanker.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjør jeg for masteroppgavens teoretiske rammeverk som brukes for å belyse hovedproblemstillingen: *Hvordan tenker ulike musikkpedagoger som arbeider med gehørbaserte metoder i korps, strykeensembler og kor om didaktisk kvalitet?* Jeg presenterer to musikkpedagogiske konsept før jeg går over til Blix (2012) sitt begrep *musikkliteracy* og språkets betydning i musikkpedagogers undervisning. Videre viser jeg til Varkøy (2008) sin artikkel om *mundtlighet og skriftlighet* som tar for seg forholdet mellom gehør og noter. Jeg zoomer ut til kvalitetsbegrepet og hvordan dette på ulike måter kan forstås. Her er jeg innom Nielsen (2002), Varkøy (2017) og Vinge (2017) sine artikler hvor *de eksterne funksjonelle-, historiserende og estetiske kriteriene* er sentrale for dette forskningsprosjektet. Jeg beveger meg deretter til ulike kunnskapsbegreper som på mange måter binder sammen teoriene jeg bruker for å analysere min empiri. Her viser jeg blant annet til Nerland (2004) som i sin artikkel presenterer kunnskapsbegrepene *påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap*. Musikkpedagogenes forståelse av kunnskap diskuteres i delkapittel 5.3 og underkapittel 5.3.1 med utgangspunkt i de ulike kunnskapsbegreper jeg presenterer her, og Nielsen sin tenkning om *kunsthagens tredelte basisfag* (Nielsen, 1998). Til slutt beveger jeg meg til Erling Lars Dale (1993) sine tre kompetansenivå. *Profesjonsmoral, profesjonsetikk og utdanning* er temaer som spiller en viktig rolle i dette forskningsprosjektet. Disse temaene er ikke like sentrale i Dale sine kompetansenivå, og jeg tenker derfor at det er nyttig å bruke profesjonsteori som støtteteori. For å forstå fenomenet gehørbasert opplæring har jeg valgt å anvende flere teoretiske perspektiver som samlet danner mitt teoretiske rammeverk og gir et mangfold i fortolkningen.

2.1 Gehørbasert og notebasert opplæring

I dette delkapitlet gjør jeg rede for *musikkpedagogiske konsepter, musikkliteracy* og forholdet mellom *gehør og noter*. Denne tematikken tar for seg ulike måter å gjøre eller forstå gehørbasert og notebasert opplæring på.

2.1.1 Musikkpedagogiske konsepter

Begrepet *musikkpedagogiske konsepter* har jeg hentet fra Hanken & Johansen (2021). Dette betegner metoder, framstilling eller tradisjoner som ivaretar deler av undervisningsfaget musikk. Noen av de mest kjente konseptene er blant annet utviklet av Emile Jaques-Dalcroze,

Carl Orff, Zóltan Kodály og Shinichi Suzuki. Innledningsvis nevner jeg Arezzo og solfège-metoden. Solfège kan oversettes til gehørutvikling. Solmisasjon ble etter Arezzo videreutviklet av pedagoger som Zoltán Kodály. Kodály brukte håndtegn, og mente at stemmen var et viktig redskap for musikalsk forståelse (Hanken & Johansen, 2021, s. 114). Kodály laget en metode basert på relativ solmisasjon og rytmespråk som blir brukt i Europa. De viktigste målene i Kodaly-konseptet er ifølge Hanken & Johansen blant annet «å gjøre musikkens språk tilgjengelig for barn; å lære dem å lese, skrive og skape musikk ved å ta i bruk musikkens eget vokabular» (Hanken & Johansen, 2021, s. 115). Solfègeundervisning skal utvikle gehøret for intervaller og evnen til å skille klanger og klangfarger fra hverandre. Kodály har grunnlagt hele sin metodikk på at sang er kilden til musikalsk forståelse. Kodály sin pedagogiske prosess består av fire nivå: forberedelse, bevisstgjøring, forsterkning og vurdering (Hanken & Johansen, 2021, s. 117). Kodály starter med å forberede eleven på det nye elementet som skal innlæres. Deretter gjør han musikantene oppmerksom på hva det er som læres, ved å navngi toner, rytmer artikulasjon etc. og til slutt vise notasjonen. I denne innlæringsprosessen bruker Kodály solmisasjon eller håndtegn. Etter hvert som musikantene lærer skal ny musikk presenteres med det innlærte elementet (Hanken & Johansen, 2021, s. 117).

Suzukimetoden følger et bestemt forløp med tanke på progresjon, undervisningsideal, repertoar, instrumentarium og annet (Hanken & Johansen, 2021, s. 118-119). Shinichi Suzuki (Suzuki m.fl., 1973) ble i sin studietid i Berlin overrasket over at tyske barn forsto og snakket flytende tysk allerede når de var tre år. Han tenkte at barn sitt potensiale må bli demonstrert ved å absorbere ting fra egne miljø. Om barnet kunne forstå og snakke sitt eget språk, så hadde de også muligheter til å utøve kunst på et høyt nivå (Suzuki m.fl., 1973, s. 1). Å spille på øret er ifølge Suzuki en svært hjelpsom metode i nybegynneropplæring (Suzuki, m.fl., 1973, s. 124). Grunnfilosofien i metoden bygger på troen på hvert individ, og at alle barn har potensiale til å lære seg å spille et instrument, forutsatt at de er omgitt av et godt miljø som støtter og inspirerer barnet.

2.1.2 Musikk literacy

Hilde Blix (2012) bruker begrepet *musikk literacy* i sin avhandling. Å være litterat betyr at du behersker flere sider ved det å kommunisere med det aktuelle skriftspråket (Blix, 2012, s. 49). Musikk literacy betyr ifølge Blix «evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og

kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster» (Blix, 2012, s. 10). Det er altså et syn på notelesing som noe mer enn bare kognitive og fysiologiske prosesser. Denne avhandlingen er en undersøkelse av måten de yngste musikantene tilegner seg kompetanse i å bruke noteskrift. Studien til Blix (2012) antyder behov for en revisjon av den tradisjonelle måten å undervise på. I mange tilfeller innebærer det å snu helt om på rekkefølgen av undervisningens elementer gjennom å først spille uten noter, synge, improvisere og leke med musikk for så å la barna finne på skriftsymboler. Deretter kan en innføre konvensjonelle noter ved å synge dem, skrive dem og til slutt lese dem (Blix, 2012). Suzukis måte å tenke morsmålsmetoden på kan minne om denne fremgangsmåten, eller det å bruke håndtegn slik Kodály gjør i undervisningen sin. Tenker informantene i dette forskningsprosjektet at noter også er relevant, eller er det kun de gehørbaserte metodene som av ulike grunner styrer undervisningen deres?

2.1.3 Om øre og øye

Forholdet mellom gehør og notespill er en sentral problemstilling i musikkopplæringen. Varkøy (2008) viser i sin artikkel «Øre og Øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet» at man på den ene siden framhever en muntlig overlevering eller at man på den andre siden bruker noteskrift som hovedredskap i analyse og forståelser av musikk. Gjennom fire eksempler i det første paradokset viser Varkøy til debattens beskrivelser av noteskrift som «endimensjonalt», «abstrakt», «hemmende» og «distansert» og det muntlige blir uttrykt som «magisk», «naturgitt», «helhetlig» og «kreativt» (Bjørkvold, 1991; Wigestrands, 2004; Østrem, 2005).

Varkøy (2008) trekker frem Jon-Roar Bjørkvold sin bok *Det musiske menneske* (1991). Bjørkvold beveger seg gjennom de ulike livsfasene og hans tenkning er rettet mot musikkundervisning og oppdragelse av yngre barn. Bjørkvold diskuterer forskjellen mellom voksnes «litteraritet» og barns «oralitet», og er kritisk til skolekulturens skriftkultur (Varkøy, 2008, s. 140). Ifølge Bjørkvold identifiseres den muntlige kulturen som det *Musiske*. Lyd, bevegelse og rytme er ifølge han «alle menneskers musiske grunnelementer, preget inn i kroppens sanseapparat lenge før fødsel» (Bjørkvold, 1991, s. 17). Den muntlige kulturen utfoldes ifølge Bjørkvold i lyd som «trenger direkte fysisk inn i kropp og sanser» (Bjørkvold, 1991, s. 60). Det skrevne ord står derimot på utsiden av kroppslig sansing, som symbolsk abstraksjon.

Wigestrand (2004) sin doktoravhandling trekkes også frem i Varkøy sin tekst. I doktoravhandlingen gjør Wigestrand (2004) et dypdykk i Didier Lockwoods improvisasjonssystem (Wigestrand, 2004, s. 166). I sin doktoravhandling kritiserer han høyere musikkutdanningsinstitusjoner for notebundethet og en mangel på improvisasjonstrening. Wigestrand skriver «while the initial information for classical musicians normally comes from an external source, 'ie, a set of notes', the information for Lockwood to recode comes from within himself» (Wigestrand, 2004, s. 169-170). For Wigestrand handler det å undervise i improvisasjon om å utvikle kunstnere hvor det personlige, kreative og det spesielle står i fokus. Ifølge Wigestrand (2004) utvikler en nye idéer og ny kunnskap gjennom improvisasjon. Men dette forutsetter at den som improviserer ikke leser noter, for da blir ikke kommunikasjonen og musikken den samme (Wigestrand, 2004). I Varkøy (2008) sin artikkel presenteres også The Brazz Brothers sine tanker om gehørspill. The Brazz Brothers er en gruppe som har vært aktive i korpsbevegelsen og musikklivet i ca. 30 år. Sitater fra boken deles i delkapittel 5.1.

I Varkøy (2008) sin artikkel viser han hvordan språket brukes for å forsterke motsetningene mellom muntlighet og skriftlighet i musikk. I tilknytning til noteskrift vil muligens debatter om «skriftens ødeleggelse» og «muntlighetens naturlighet» skape dilemmaer hos musikkpedagoger som skal forvalte opplæring i notesystemet. Disse diskusjonene kan være tuftet på sterke posisjoneringer i én av retningene, enten velger vi skriftlighet eller så velger vi muntlighet. I neste delkapittel skal jeg ta for meg kvalitetsbegrepet.

2.2 Kvalitet

Ifølge Det Norske Akademis ordbok stammer ordet *kvalitet* fra latin *qualitas* avledet av *qualis* og betyr «hvordan, hva slag» (NAOB, 2022). Det finnes mange ulike måter å definere og tolke ordet kvalitet på. Kvalitetsbegrepet kan inneholde ulike meninger ut fra historiske og kulturelle forutsetninger og forskjeller. Det foreligger ingen enighet om én definisjon eller beskrivelse av hva kvalitet er. I dagligtale kan for eksempel ordet kvalitet brukes om egenskaper og måter prosesser blir gjennomført på. I løpet av det siste tiåret har politikere og ulike faggrupper i økende grad vært opptatt av kvalitetsbegrepet. Gjennom St.meld. nr. 16 ønsker regjeringen å styrke kvaliteten i høyere utdanning slik at studentene ikke bare uteksamineres med den kompetansen som etterspørres på arbeidsmarkedet i dag «men også

med evnen til å omstille og fornye seg» (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 3). Variasjon, mangfold, utvikling, innovasjon, effektivitet, relevans, fagfellesskap og ledelse, gode og engasjerte undervisere, ambisiøse mål og å jobbe kontinuerlig er noe av det som blir trukket frem i dette dokumentet, og som regjeringen mener har en positiv effekt på undervisningens kvalitet (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 3). Studieprogrammene må ifølge dette dokumentet baseres på forskning og utvikles i tett samarbeid med arbeidslivet og studentene selv, og «gode og engasjerte undervisere med ulike typer kompetanse er nødvendig for å utvikle utdanningskvalitet» (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 74). Utdanningskvalitet krever også ifølge denne stortingsmeldingen et fagfellesskap og ledelse (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 80). Utdanningsforbundet drøfter også begrepet kvalitet i et av deres temanotat (Utdanningsforbundet, 2019). Her beskrives seks ulike forståelser av kvalitet, og disse løfter frem ulike sider ved utdanningens formål og virksomhet (Utdanningsforbundet, 2019, s. 11-14). Utdanningsforbundet mener at de her «skaper rom for, og oppmuntrer til, en kontinuerlig kvalitetsdiskusjon og videreutvikler en kultur for utprøving av forslag til kvalitetsfremmende tiltak og evaluering av slike, i tillegg til en bred implementering av tiltak som viser seg å fungere godt» (Utdanningsforbundet, 2019, s. 14).

Nielsen (2002) bruker Carl Dahlhaus sin bok *Analyse und Werturteil* hvor han skiller mellom tre typer kriterier for kvalitetsvurdering: eksterne funksjonelle, historiserende og estetiske. *Eksterne funksjonelle kriterier* handler om musikken er god, autentisk fremført, adekvat, eller om musikken er god å danse til. Kvaliteten i det musikalske verket vil her bestemmes ut fra spørsmålet om hva en vil oppnå med musikken. *Historiserende kriterier* handler om at musikken er «[...] an expression of something essential in the epoch, in society, in ourselves, in our current process of self-comprehension, in our future prospects» (Nielsen, 2002, s. 12). Varkøy (2017) skriver at «historiserende kriterier for vurdering av kunstnerisk kvalitet er relevante for musikkpedagogisk tenkning og praksis» (Varkøy, 2017, s. 56). De historiserende kriterier vil være relevant når det kommer til valg av undervisningens innhold, sett ifølge Varkøy «[...] i forhold til formålet med undervisningen» (Varkøy, 2017, s. 56).

Estetiske kriterier forholder seg til Nielsen sitt fenomenologiske ståsted med fokus på musikk som et mangespektret meningsunivers (Nielsen, 1998). Når Nielsen definerer begrepet kvalitet er dette relatert til konkret vurdering og evaluering av kunstneriske uttrykk, samt denne virksomhetens underliggende kriterier. I Vinge (2017) sin artikkel forstås kvalitet som et *performativt fenomen*. Dette betyr at musikkens kvalitet avhenger av samspillet mellom

musikken som et estetisk objekt og de ulike lytternes oppfatninger. Dette kan for meg overføres til valg av kunstnerisk innhold i undervisningen, og hvordan disse valgene påvirker musikantene våre. Nilsen (2002) fokuserer på kvalitet knyttet til musikkverk, fremføring og språklige utsagn om dette. Likevel handler artikkelen hans på mange måter om å bli bevisst kunstnerisk kvalitet sett i relasjon til mål for den pedagogiske virksomheten.

Med utgangspunkt i artiklene og dokumentene som presenteres her er studiens hensikt å finne ut hva de fire musikkpedagogene som jobber med gehørbaserte metoder tenker om didaktisk kvalitet. Derfor er jeg mest opptatt av kvalitetsbegrepets subjektive dimensjon. Diskusjoner om kvalitet vil alltid romme ord og formuleringer som forteller noe om hva man setter pris på ved bestemte undervisningspraksiser. I dette forskningsprosjektet handler didaktisk kvalitet om å klargjøre fire musikkpedagogers verdier som de knytter til deres bestemte undervisningspraksiser. Ulike kunnskapsbegreper representerer også forskjellige aspekt ved undervisningspraksisen.

2.3 Kunnskap

Gjennom mange år har forholdet mellom teori og praksis blitt belyst, analysert og drøftet ut fra ulike perspektiv som utdanning, antropologi, epistemologi og etikk. Innen den pedagogiske filosofien vises det ofte til det kjente maleriet «The school of Athens» som ble malt av Raphael Sanzino i tidsrommet 1503-1513. Maleriet brukes ifølge Bjørkholt «[...] for å illustrere ulike former for viten» (Bjørkholt, 2017, s. 94). I Aristoteles etiske hovedverk diskuterer han blant annet de tre kunnskapsformene: episteme, techne og fronesis. *Fronesis* er en sammensatt kunnskap og kjennetegnes ved klokskap, dømmekraft, rasjonalitet, skjønn, forståelse, refleksjon og rådføring. Denne formen for kunnskap og innsikt utvikles gjennom erfaring og praksis. Ifølge Grimen (2008b) oversettes fronesis til relasjonell kunnskap og omfatter klokskapens og vurderingens kunnskap (Grimen, 2008b, s. 158). Mye av musikkpedagogenes kunnskapsgrunnlag kan forstås med referanse til de Aristoteliske kunnskapsformene. Med utgangspunkt i at musikk også har vitenskapelige dimensjoner, håndverksmessige og kunstneriske dimensjoner og praktisk klokskap vil det være flere kunnskapsformer involvert. Monika Nerland (2004) benevner musikalsk kunnskap som *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*. I dette forskningsprosjektet tar jeg utgangspunkt i *musikalsk kunnskap* (Nerland, 2004). Jeg trekker også frem Frede V.

Nielsen (1998) sine *ars- og scientia-dimensjoner* i estetiske fag. Denne modellen brukes for å kunne relatere kunnskapsformene til informantenes undervisning.

2.3.1 Musikalsk kunnskap

For å reflektere over kunnskap i musikk kan vi vende oss til kunnskapsteorien og dens beskrivelser av ulike former for kunnskap. Et tidlig bidrag kom fra filosofen Gilbert Ryle (1949), som trekker et skille mellom «knowing that» og «knowing how» som to ulike former for kunnskap. Hans poeng er at det er forskjell på «å vite at» og «å vite hvordan». Dette kan ifølge Nerland «illustreres med forskjellen på å vite at tegnene på et noteark representerer en tone eller akkord, og å vite hvordan dette kan spilles på instrumentet» (Nerland, 2004, s. 47). «Knowing that» har senere blitt beskrevet som påstandskunnskap, mens «knowing how» er beskrevet i ulike termer som ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.

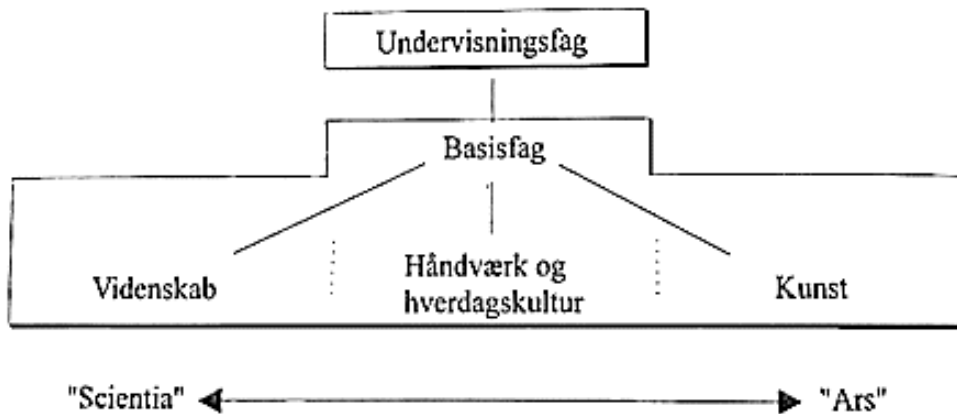
Påstandskunnskap representerer det som kan kalles et tradisjonelt kunnskapsbegrep. Ifølge Nerland kan slik kunnskap ofte ha «en teoretisk karakter, ikke minst gjennom sin verbale form» (Nerland, 2004, s. 48). Dette kan altså være teoretisk kunnskap, kunnskap om sjangere, musikkhistorie, notasjon akkordprogresjoner etc. Ferdighetskunnskap er knyttet til utøvelsen og motoriske perseptuelle ferdigheter. Her rettes oppmerksomheten mot det som kalles praktisk kunnskap eller mot individets anvendelse og videreutvikling av kunnskapen. Ferdigheter av motorisk eller perseptuell art kan være å beherske å spille et instrument, auditive ferdigheter, teoretiske ferdigheter og samspillsferdigheter. Fortrolighetskunnskap er ifølge Nerland «bygd opp over lang tid gjennom praktiske erfaringer i konkrete situasjoner som har gitt individet en fortrolighet med fenomenet» (Nerland, 2004, s. 48). Når det gjelder kunnskap i musikk er denne *intuitive kunnskapen* selve fundamentet for all videre læring (Hanken og Johansen, 2021). Musikk erfares, oppfattes og sanses som klingene fenomen, og danner basisen og gir mening til det som skal læres.

Hanken og Johansen refererer til Keith Swanwick som skiller mellom intuitiv og logisk-analytisk kunnskap. Den intuitive kunnskapen kan «utvikles gjennom direkte kontakt og sansemessig erfaring med musikken» (Hanken & Johansen, 2021, s. 200-201). Den intuitive kunnskapen er den erfaringsbaserte kunnskapen. Her kan vi for eksempel høre hvordan en note vi leser klinger inni hodet. Vi kan også danne oss musikalske begreper ved å blant annet kjenne igjen når noen spiller *sostenuto* eller *legato*, eller vi kan kjenne igjen opera når vi hører

det. Vi trenger ikke å vite at det er en saxofon som spiller en tone for at vi skal kjenne igjen lyden av saxofonen. Denne fortrolighetskunnskapen utvikles gjennom gjentatte erfaringer med ulike musikalske fenomener. Her vil en muligens kunne danne seg auditive forestillinger i musikken. Den intuitive kunnskapen er ifølge Hanken og Johansen «våre personlige inntrykk og vår intuitive forståelse av musikken; en kunnskap som vi selv konstruerer» (Hanken & Johansen, 2021, s. 200-201). En musikkpedagog eller en elev kan ha kunnskap uten at en nødvendigvis kan uttrykke det verbalt eller gjennom symboler.

Ifølge Michael Polanyi (2000) kan vi altså «vite mer enn vi kan si», og han kaller dette *taus kunnskap*. Dette er en type kunnskap som er integrert og kroppsliggjort gjennom egen erfaring (Hanken & Johansen, 2021, s. 202-203). Den tause kunnskapen kan både være praktisk og teoretisk, og inkluderer bruk av redskaper og språk (Polanyi, 2000, s. 18). En annen forbindelse vedrørende teori og praksis er refleksjon. Donald Schön (1991) utviklet en teori knyttet til reflektert praksis som moralsk praksis. Schön pekte på at de tekniske og instrumentelle prinsippene kom til kort med utviklingen av den stadig mer kompliserte, sammensatte og uforutsigbare praksisvirkeligheten, og at det «å vite at» ikke er nok. Han delte derfor den profesjonelle refleksjonen i to. «Reflection on action» eller introspeksjon handler om at du reflekterer over hva du har gjort i undervisningen. Den andre formen for refleksjon kalte han «reflection in action» som handler om å følge et kart, men endre kurs mens en går (Schön, 1991). Refleksjon i handling mente Schön kunne føre til «knowing in action», altså det å gjøre det riktige og mestre situasjonen som ofte knyttes til taus kroppsliggjort kunnskap (Polanyi, 2000; Schön, 1991). For å utvikle sin kompetanse bør en ifølge Schön (1991) reflektere over hva en gjør i undervisningen. Dette mener han kombinerer viten, erfaring og intuisjon.

2.3.2 Ars og scientia-dimensjonene



FIGUR 2.1: MUSIKKUNDERVISNINGENS TREDIMENSJONALE BASIS

Frede V. Nielsen (1998) mener at estetiske fag har en tredelt basis; *ars* (kunst), *håndverk* og *scientia* (vitenskap) som kan føre til ulike måter å undervise på. Ars kan sies å være utgangspunktet for undervisningen i estetiske fag, og handler om elevenes skapende prosesser og opplevelser i møte med kunst, og musikk der persepsjon og sanseoppfatninger står i sentrum (Nielsen, 1998, s. 106). Ars-dimensjonen handler altså om vår daglige sansebaserte og erfaringsbaserte omgang med musikk der all kunstnerisk virksomhet har en kreativ eller skapende virksomhet, som også skjer gjennom et praktisk håndverk. Her kan eleven få en dyp erkjennelse av faget uten å måtte koble til sin intellektuelle og verbale forståelse. Dette innebærer at musikkpedagogen bør ha erfaringer fra eget skapende arbeid, samt kompetanse til å legge til rette for elevers skapende prosesser og kunstneriske opplevelser. Nielsen plasserer de praktiske, håndverksmessige og kunstneriske sidene av musikkfaget inn under ars-dimensjonen (Nielsen, 1998, s. 106). Ars-dimensjonen kobler jeg sammen med Aristoteles sin kunnskapsform *techne*, som handler om kunnskapens kunstneriske og håndverksmessige dimensjoner. Dette er også nærliggende det Nerdal (2004) beskriver som ferdighetskunnskap.

Scientia eller den vitenskapelige og begrepsliggjorte kunnskapen er viktig for å kunne drøfte, vurdere og bedømme kunstens kvalitet. Den håndverksmessige delen kan handle om undervisningen som skal gi musikantene erfaringer og ferdigheter i bruk av ulike materialer og kunstneriske og praktiske teknikker (Nielsen, 1998, s. 107). Om lærer og elev skal kommunisere i skapende prosesser og kunstopplevelser, krever dette en bevisst, begrepsfestet og artikulert forståelse av faget. Den er med på å belyse og språkliggjøre ulike aspekter i

musikken, og gjør at en oppnår større bevissthet og klarhet om musikk og hva man ønsker å undervise i (Nielsen, 1998, s. 107). Scientia-dimensjonen gir også mulighet til viktige faglige samtaler i kollegiet, eller mellom lærer og elev. Nielsen mener at man trenger et redskap for å diskutere et faglig innhold med kollegaer, elever, foreldre og seg selv (Nielsen, 1998, s. 109). Denne scientia-dimensjonen knytter jeg opp mot Aristoteles sin kunnskapsform episteme. Nielsen (1998) trekker frem at menneskers virkelighet består av mer enn bare det som kan oppfattes, beskrives og forstås via språket vårt (Nielsen, 1998, s. 111). Han er tydelig på at det er den kunstneriske ars-dimensjonen som er den grunnleggende i musikkfaget, den praktiske musikalske virksomhet, fremfor den vitenskapelige scientia-dimensjonen (Nielsen, 1998, s. 106). Scientia-dimensjonen kan minne om det Nerdal (2004) beskriver som påstandskunnskap.

I dette kapittelet har jeg redegjort for teorier og perspektiver på kunnskap i musikk. Hensikten med å bruke kunnskapsbegrepet i dette forskningsprosjektet er å fremme musikkpedagogenes kunnskapsgrunnlag. I tillegg ønsker jeg å se hvordan musikkpedagogene utvikler elevenes musikalske kunnskap og forståelse, og om de gir elevene mulighet til å uttrykke seg kreativt og utforske i samspillet. For å gjøre musikkpedagogenes kunnskap tilgjengelig for diskusjon og spørsmål kan også Dales (1993) tenkning om kompetanse være en god innfallsvinkel.

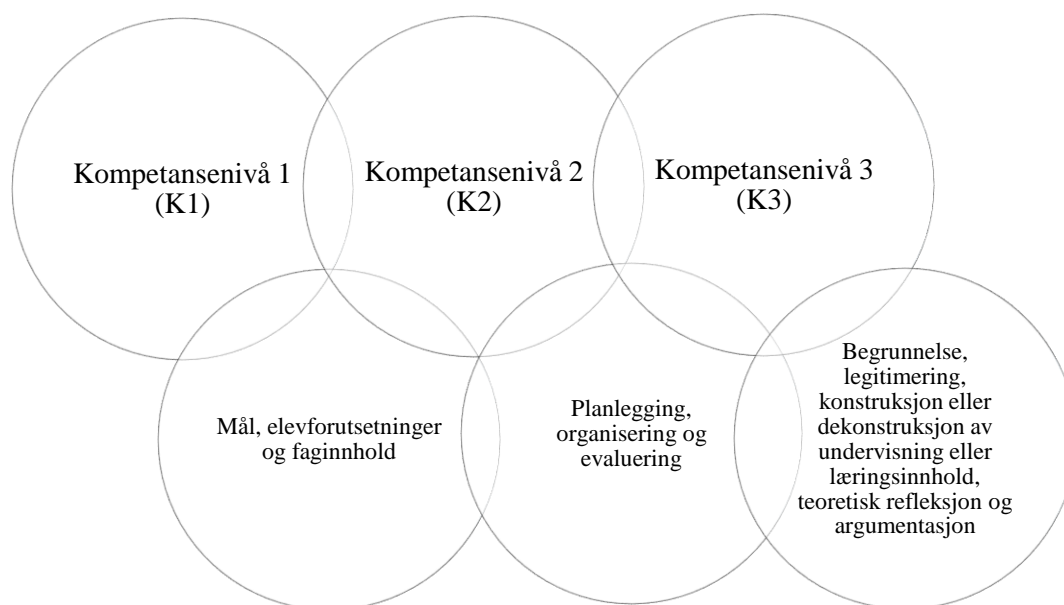
2.4 Kompetanse

Kompetanse inkluderer blant annet en persons kunnskaper, ferdigheter, holdninger og hvordan disse brukes i samspill med hverandre. Kompetanse innebærer også å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon krever, hva som er etisk forsvarlig, og hva som er konsekvensene av handling. I dette tilfellet forbindes kompetanse med kvaliteten på musikkpedagogenes opplæringsvirksomhet. Det dreier seg om alt som må overveies, valgmuligheter, sammenhenger mellom ulike faktorer etc. (Dale, 1989).

2.4.1 Dale sine kompetansenivåer

Sentralt i Dale sin tenkning er at lærere har ulike oppgaver, og at det trengs ulik grad av pedagogisk kompetanse for å utøve de ulike oppgavene på en kvalifisert måte. Dale skiller mellom tre kompetansenivå. Kompetansenivå 1 (K1) dreier seg om det Dale (1989) kaller *didaktisk rasjonalitet*. Dette omfatter selve undervisningen, lærerens kompetanse til å gjennomføre undervisning og relasjonen mellom lærer og elev. Ferdighetstrening på

instrumentet vil være lite rasjonelt om målet er å utvikle elevens forståelser av ulike musikkbegrep. Ifølge Dale krever dette at «læreren i kommunikasjon med elevene tilpasser opplæringen til den enkelte elevs lærerforutsetninger» (Dale og Wærnes, 2003, s. 192). Denne kompetansen er ifølge Dale vesentlig for å kunne undervise didaktisk rasjonelt. Kompetansenivå 2 (K2) dreier seg om planlegging, organisering og evaluering av undervisning og læring. Dale (1989) forutsetter at disse refleksjonene skjer i fellesskap med andre pedagoger og i tilknytning til didaktisk teori. Pedagogisk kompetanse på K1- og K2-nivå dreier seg om å sikre at undervisningen går den veien en ønsker, og at læreren eller musikkpedagogen klarer å styre denne prosessen. Kompetansenivå 3 (K3) omfatter ifølge Dale begrunnelse for, legitimering av og konstruksjon eller rekonstruksjon av undervisningen eller læringsinnholdet. Dette nivået innebærer også å gjennomføre teoretisk refleksjon og argumentasjon. Her handler det om å generere ny kunnskap fra teori og vitenskap for å utvikle en bredere pedagogisk forståelse. Dette betegner lærernes kritiske tenkning og refleksjon. Kompetanse på K3 nivå innebærer altså evne til å beskrive, gjøre rede for, forklare, analysere, vurdere og begrunne de handlinger som planlegges og gjennomføres. Det er det tredje kompetansenivået som ifølge Dale rettferdiggjør begrepet «profesjonell lærer» (Dale, 1993).



FIGUR 2.2: DALES KOMPETANSENIVÅER

Den pedagogiske virkeligheten er også preget av det Dale kaller for *handlingstvang*, eller at lærere må ta avgjørelser der og da uten å stoppe undervisningsforløpet. Dette kan ses i

sammenheng med Schön (1991) sine begreper for handlingsrefleksjon. Ifølge Dale passer disse begrepene inn i et direkte samspill mellom de to første kompetansenivåene (Dale, 1993, s. 20). Dale mener at det utvikles *pedagogisk profesjonalitet* om det oppstår en indre relasjon mellom de tre kompetansenivåene (Dale, 1999, s. 17). Jeg har valgt å bruke profesjonsteori som støtteteori for Dale (1989) sine kompetansenivå. Dette er nyttig for å kunne gå enda mer i dybden av hvilke kunnskaper, faglige- og vitenskapelige innsikter, og etiske og moralske refleksjoner som er relevante og nødvendige å ha for en musikkpedagog.

2.4.2 Profesjonsteori

Med et samfunn i endring blir en stadig mer avhengig av ulike former for spesialisert og teoretisk kunnskap. Ifølge Eriksen og Molander kommer *profesjon* fra det greske *prophaino* som betyr «å erklære offentlig» (2008, s. 161). Ifølge Smeby og Mausestagen (2017) er det vanlig å legge krav om utdanning på universitets- og høyskolenivå til grunn for å kunne kalles en profesjon. Utdanning handler om å oppnå selvstendighet, sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning i samfunnet. Målet er at studenter etter utdanningen skal ha evne til å se seg selv som en bidragsyter og et selvstendig individ i et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt. Hensikten med profesjonsutdanninger er at studentene skal tilegne seg teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter samt verdier og holdninger for å utføre arbeidet til det beste for elevene.

Et annet viktig kriterium for å kunne kalle seg en profesjon er at yrket er kunnskapsbasert (Grimen, 2008b). En profesjon vil typisk betegne en gruppe mennesker med spesiell kunnskap, basert på vitenskap og faglig innsikt. I tillegg til å forvalte kunnskap har profesjonene stor definisjonsmakt, og kan ta beslutninger som vil ha konsekvenser for mennesker i ulike situasjoner. Både musikere og lærere omtales som profesjonsutøvere i politiske dokument (St.meld. nr. 11; St.meld. nr. 33). Det er også tydelig uttrykt i rammeplanen at kulturskolelærere er en egen profesjon, og dette innebærer at læreren har «et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver: pedagog, utøver, leder av små og store grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16).

Angelo og Georgii-Hemming (2014) ønsker å fremme profesjonsforståelse som en inngangsmåte til at musikkpedagoger skal være i stand til å artikulere og drøfte sin

profesjonelle kunnskap og sitt profesjonsmandat (Angelo og Georgii-Hemming, 2014, s. 26). I St.meld. nr. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* presenterer regjeringen flere tiltak for å styrke undervisningskvaliteten i universitetets- og høgskolesektoren. Her står det blant annet at arbeidsmarkedet preges av høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, og det er behov for fagfolk som «kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeid på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser» (St. meld. nr. 16, 2016-2017, s. 14).

Grimen (2008a) bruker begrepet *profesjonsmoral* om normer og regler som styrer profesjonene innenfra. Grimen (2008a) bruker begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner over gyldiggjorte normer. Profesjonsetikk formulerer hvordan profesjonsutøvere bør forvalte samfunnsoppdraget og fullmakter som hører med. Flere profesjoner har utvidet makt og myndighet og dermed også et stort etisk ansvar. Profesjonsetikk skal verne den svake parten i profesjonelle relasjoner og sikre tilliten til profesjonen. Etske og moralske fordringer i arbeidshverdagen kan også knyttes til tilegnelse og utøvelse av praktisk kunnskap. Profesjonalitet kan handle om å utøve sin virksomhet på et høyt kunstnerisk nivå, men samtidig også på en gjennomtenkt, moralsk, reflektert og kritisk måte (Smeby og Mausehagen, 2017; Grimen, 2008a). Profesjonsteori har i dette forskningsprosjektet til hensikt å gi fordypet innsikt i hva musikkpedagogers praksiser kan handle om, og hva slags kunnskapsgrunnlag musikkpedagoger potensielt kan mene og forvalte.

2.5 Oppsummering

De teoretiske retningene i dette kapittelet tilbyr ulike måter å organisere og forstå det empiriske materialet i denne masteroppgaven. Samlet danner de mitt teoretiske fundament som min forskning plasseres i, og de gir meg viktige perspektiver for å diskutere og forstå den innsamlede empirien. Dette teorigrunnlaget kan være nyttig fordi det viser hvilke faktorer som er involvert i en undervisningsprosess, og hvordan det er mulig å vektlegge ulike faktors rolle, funksjon og betydning på ulike måter. De ulike forståelsesformene vi møter i dette forskningsprosjektet er et resultat av forskjellige syn på undervisning, musikk, mennesket og samfunn. De ulike teoretiske områdene belyser hvilke faktorer musikkpedagogene mener er viktige å prioritere i sin undervisning. Formålet med dette forskningsprosjektet er ikke å få frem alle sider som preger diskusjoner knyttet til gehørbasert og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse og profesjon. Her introduserer jeg noen aspekter som er

aktuelle i lys av mitt forskningsprosjekt og basert på mine funn. Kvalitetsbegrepet knytter jeg tett opp til hva informantene mener om musikkpedagogers kompetanse og kunnskap i deres profesjon, og deres kyndighet og dyktighet for å realisere god kvalitet i praksis. I drøftingskapittelet vil alle disse teoriene med ulike vektlegginger, implikasjonene og problemer være en ramme for å forstå empirien. Samtidig problematiseres og diskuteres de opp mot informantenes faktiske erfaringer i praksisfeltet. I neste kapittel tydeliggjør jeg hvordan jeg har innhentet empirien.

3. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for min metodiske fremgangsmåte for innsamling av data. I de følgende delkapitlene presenterer jeg den vitenskapsteoretiske posisjonen, forskningsdesign og utvalg. Deretter presenterer jeg min metodiske tilnærming og hvordan innhenting av empiri, transkripsjon og analyse av data ble gjennomført. Jeg avslutter dette kapitlet med noen etiske betraktninger og refleksjoner om forskningskvaliteten.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Den vitenskapsfilosofiske tradisjon jeg har valgt å anvende i denne masteroppgaven er hermeneutikk. Hermeneutikken er et stort vitenskapsteoretisk felt. Jeg har derfor valgt sentrale aspekt som er relevant for dette forskningsprosjektet. Her fungerer hermeneutikken som fortolkningsramme for å belyse problemstillingen min, og for å forstå og diskutere funn gjennom tematisk analyse.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å tolke eller formidle noe (Gilje, 2019, s. 11). I utgangspunktet var hermeneutikk en klassisk disiplin og metode som tar for seg kunsten å forstå og tolke tekster. Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) har hermeneutikken sine «idehistoriska rötter i renässansen i två parallella, delvis samverkande riktningar- den protestantiska bibelanalysen och det humanistiska studiet av antika klassiker. Texttolkning- exegetik- är sålunda utgångspunkten» (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 193). Det var først med fremvekst av samfunnsvitenskapen på slutten av 1800-tallet at Friedrich Schleiermacher knyttet studie av handling og samhandling mellom mennesker til hermeneutikken. Hermeneutikken inneholdt etter dette tolkning og resultat av menneskelige handlinger (Thornquist, 2021, s. 173).

Hermeneutikken er en forståelsesorientert forskningstilnærming som krever undring, tid og åpenhet. Fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan altså et hermeneutisk perspektiv knyttes til å «lese» kultur som tekst. Thurén mener at «hermeneutisk tolkning er viktig når det handler om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultat av menneskelige handlinger» (Thurén, 2021, s. 113). Hermeneutikk danner et vitenskapsteoretisk fundament for en *kvalitativ forskning*, med vekt på tolkning og forståelse. Fokuset i hermeneutikken har endret

seg gjennom tidene. Hermeneutikk kan forstås som både vitenskapsteori, filosofi og forskningsmetode. I Hans-Georg Gadamer's perspektiv (2010) er hermeneutikken regnet som en filosofisk teori om all forståelse. Ifølge Gadamer er vi historiske situerte individer som aldri kan innta en nøytral posisjon som er uten *forforståelse* (Gadamer, 2010, s. 21).

3.1.2 Forforståelse

I våre møter med andre mennesker, tekster, kunstverk og handlinger foretar vi oss en intuitiv fortolkning. Vi legger til hensikt, formål, sammenheng og mening i tilværelsen. Vi benytter ifølge Thurén egne minner, opplevelser og forforståelse for å forstå og forklare ulike fenomener (Thurén, 2021, s. 107). Ifølge Thurén handler hermeneutikken nemlig om å forstå et fenomen ved å «se inn i oss selv (introspeksjon), og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (empati)» (Thurén, 2021, s. 105). Gjennom tolkning kan vi få innsikt i hvordan mennesker forestiller seg verden og gir den mening.

I en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon ser en på *forforståelse* som en nødvendig forutsetning for forskningen. Ifølge Thornquist kan hermeneutikken «hjelp oss med å forstå hvordan vi forstår, og hvordan vi gir verden mening» (Thornquist, 2021, s. 167). Forforståelse er bevisst eller ubevisst forventning om hvordan noe kommer til å bli, og noe vi alltid har med oss inn i tolkningsarbeidet. Om forskeren ikke reflekterer over sin forforståelse kan det ende med at en bare ser etter bekræftelser på egen ubevisst forforståelse når en leser gjennom datamaterialet. Innledningskapittelet gir leseren en forståelse av min tilnærming og perspektiv i arbeidet med å utvikle og implementere gehørbasert opplæring. I kapittelet presenterer jeg min forforståelse, som er basert på min erfaring og kunnskap, og som har vært med på å forme min tilnærming til dette forskningsprosjektet. I hermeneutikken snakker en også om en fortolkende sirkel som prinsipielt er uten ende og som søker å gi oss en ny forståelse av fenomenet som undersøkes.

3.1.3 Den hermeneutiske sirkel

Det er to sentrale aspekter ved tenkning om *den hermeneutiske sirkelen*. Det ene er vekselspillet mellom forforståelse og forståelse, og det andre er vekselspillet mellom del og helhet. Thurén forklarer at det er i den hermeneutiske sirkelen vi kan komme frem til en bedre forståelse (Thurén, 2021, s. 70). I denne prosessen gjelder det å være klar over sin egen forforståelse, slik at fenomenet ifølge Gadamer «kan fremstå i sin annerledeshet og dermed

får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne forforståelser» (Gadamer, 2010, s. 306). Å dykke ned i materien gjentatte ganger har ført til at jeg har gjort nye funn i empirien. Dette har igjen ført til en annen type diskusjon. Disse prosessene har gjort meg mer bevisst på hvilke teorier eller metoder jeg har trengt for å besvare problemstillingen. Gjennom hele denne prosessen har jeg gjort endringer som gjør at avhandlingen min har endt opp på en helt annen måte enn det jeg i utgangspunktet hadde tenkt.

Ifølge Kvale og Brinkmann viser den hermeneutiske sirkelen også til «den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 237). Hver gang vi forstår en del av virkeligheten vil dette påvirke vår oppfatning av helheten. I dette forskningsprosjektet har jeg utviklet en ny og bedre forståelse av delen gehørbasert opplæring gjennom intervju og observasjon av fire musikkpedagoger og deres undervisningspraksis. Dette har ført til at jeg ser på gehørbasert opplæring med andre øyne, ny innsikt og ny forståelse. I den hermeneutiske sirkelen kan helheten være mer enn bare delen en ønsker å tolke (Kvale & Brinkmann, 2018). Helheten kan omfatte den større sammenhengen dette forskningsprosjektet eksisterer i, som for eksempel en kulturell kontekst. Helheten kan omfatte undervisningspraksisen i ensemblene en ønsker å forstå på en dypere måte. Helheten i denne studien er en undersøkelse av musikkpedagogikk som helhet, og hvordan gehørbasert opplæring kan passe inn i en større pedagogisk sammenheng. Dette omfatter å undersøke hvordan gehørbasert opplæring passer inn i ulike pedagogiske teorier, hvordan jeg kan tilpasse undervisningen til ulike aldersgrupper og nivåer av musikkferdigheter, hvordan jeg kan hjelpe elevene med å utvikle gehør og musikalsk forståelse og hvordan jeg evaluerer arbeidet mitt i min egen undervisning.

3.2 Forskningsdesign: Liten-N studie

Studiens forskningsdesign kan klassifiseres som en utvalgsundersøkelse og nærmere bestemt en *Liten N-studie*. Her konsentrerer forskeren seg om et lite antall subjekter, på tvers av ulike kontekster. I en Liten N-studie er fenomenet man studerer i sentrum, snarere enn konteksten, slik som eksempelvis casestudier som ellers på mange måter ligner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). En utvalgsundersøkelse som Liten-N studie egner seg best når en ønsker en rik og detaljert beskrivelse av et fenomen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 74).

Utvalgsundersøkelser tar utgangspunkt i at det finnes et stort antall enheter en burde ha undersøkt for å få en fullstendig oversikt. Jeg har valgt dette forskningsdesignet for å

frembringe og forstå hvordan fire musikkpedagoger tenker om gehørbasert opplæring og didaktisk kvalitet.

3.3 Metodisk tilnærming

Kvalitative metoder går i dybden for å forstå kontekstuelle forhold, og vektlegger forståelse, fortolkning og betydning for individer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Den kvalitative orienteringen innebærer ifølge Kvale og Brinkmann at «oppmerksomheten rettes mot kulturelle, dagligdagse og situerte aspekter ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv på» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 30). Datamaterialet genereres gjennom intervjuer av fire musikkpedagoger og observasjoner av musikkpedagogene som dirigerer aspirantkorps. Det har vært naturlig å velge et kvalitativt forskningsdesign som tar utgangspunkt i mine informanternes erfaringer, opplevelser og tanker omkring gehørbasert opplæring og andre *temaer* jeg undersøker i dette forskningsprosjektet. Den kvalitative tilnærmingen muliggjør også fleksibiliteten jeg har trengt for å bevege meg mellom ulike ledd i forskningsprosessen, og for å gjøre justeringer og endringer basert på de empiriske funnene. I neste delkapittel beskrives prosessen for datainnsamling. Prosessen ved utvalg av informanter og datainnsamling har stor betydning for undersøkelsens *pålitelighet* og *gyldighet*. Dette skriver jeg mer om i delkapittel 3.6.

3.3.1 Utvalg

I dette forskningsprosjektet inkluderte jeg informanter jeg på forhånd visste hadde fokus på gehørbaserte metoder. Jeg tenkte at disse informantene ville bidra med verdifulle og ulike perspektiver i dette forskningsprosjektet. Informantene som deltar i dette forskningsprosjektet er spredt i alder, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Jeg har bevisst valgt informanter som jeg visste jeg kunne få tilgang til, med utgangspunkt i eget nettverk. Jeg rekrutterte informantene gjennom forespørsel på e-post, hvor jeg inkluderte beskrivelse av prosjektet og forespørsel om deltakelse (se vedlegg 2). I dette delkapittelet velger jeg å gi en kort presentasjon av informantene. Dette gjør jeg fordi deres bakgrunnsinformasjon og utdanning er viktig i forhold til mitt teorigrunnlag i dette forskningsprosjektet. Informantene har fått fiktive navn og fremstår her som Marita, Håkon, Maja og Anna.

Informant 1 er sertifisert Suzukipedagog, og jeg har valgt å kalle henne for Marita. Marita forteller at hun vokste opp i et kulturelt hjem, og startet sin musikkariere som pianist. Senere

lærte hun seg fiolin og har utdanning i begge instrumenter. Utdanningen tok hun ved et av musikkonservatoriene i Norge. Noen år senere ble hun sertifisert Suzukipedagog, og Marita har jobbet med barn og ungdom i mange år i kulturskoler og utdanningsinstitusjoner i Norge. Her har hun også dirigert strykeensembler og trekker frem samspill som en viktig del av musikantenes opplæring.

Informant 2 er slagverkspedagog og korpsdirigent og han har fått navnet Håkon. Han startet å undervise som femtenåring, og ikke lenge etter ble han dirigent for skolekorpset. Håkon forteller at han ser på seg selv som en musikkpedagog. Han har sin utdanning fra et av musikkonservatoriene i Norge, og valgte å gå noe som den gang het instrumentalpedagogikk med hovedinstrument slagverk. Deretter tok Håkon en bachelor i direksjon i Europa. Denne informanten har jobbet i en «eliteskole» som han sier kan minne om tilbudet «Musikk på Majorstuen». Håkon er ansatt gjennom kulturskolen hvor han dirigerer skolekorps og freelancer som musikkpedagog.

Informant 3 jobber som sang- og korpedagog, og hun har fått navnet Maja. Maja har blitt fortalt at hennes synging kom før språket. I barnehagen var det masse sang, og hjemme satt hun mye på moren sitt fang med en sangbok i hånda. Når Maja var fire år var det endelig mulig å starte i mikrogospel. Seksten år gammel begynte Maja å dirigere, og har siden den tid dirigert studentkor, tensingkor og barnekor. Maja har også undervist på barneskole. Etter videregående gikk Maja på folkehøgskole. Hun har studert ved et av musikkonservatoriene i Norge.

Informant 4 har jeg kalt Anna. Da hun var sju år begynte hun å spille piano, og noen år etter ble pianoet byttet ut med saxofon. Anna begynte direkte i hovedkorpset og her fikk hun opplæringen av de eldste saxofonistene. Etter videregående gikk Anna ett år på lærerskolen, og fant fort ut at dette ble feil. Hun begynte på et av musikkonservatoriene i Norge og noe som den gang ble kalt instrumentalpedagogisk grunnutdanning. Dette fungerer på samme måte som bachelorstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Anna har jobbet i mange år i aspirantkorps, og har god erfaring.

Oppsummert er det høyere utdanning og mange års erfaring som utgjør disse informantenes kompetanse.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2018) et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162). En styrke ved semi-strukturerte intervju er at jeg som forsker kunne hente samtalen inn igjen ved å vende tilbake til intervjuguiden. Temaer i intervjuguiden var gehør, gehørbaserte metoder, innhold i undervisningen, planlegging og gjennomføring av undervisning, kvalitet, kunnskap, kompetanse, profesjon, samarbeid, erfaringer og utvikling (se vedlegg 3 og 4). I intervjuene er det også viktig at spørsmålene ikke legger føringer for svarene informantene gir. Derfor prøvde jeg å unngå spørsmål som var ledende, uklare eller doble. I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskerens og informantens synspunkter. Underveis ga også informantene meg nye innsikter som gjorde at jeg stilte spørsmål som ikke var inkludert i intervjuguiden, men som på ulike måter var relevant for forskningsprosjektet. Det semi-strukturerte intervjuet ga meg mulighet til å gå i dybden på ulike perspektiv og refleksjoner om spørsmål som ble stilt.

3.3.3 Intervju

I dette forskningsprosjektet har jeg hatt *semi-strukturerte intervjuer* som hovedmetode. Det semi-strukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakernes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Før intervjuene fant sted sendte jeg et informasjonsskriv og fikk underskrift på samtykkeerklæring som informerte om studiens hensikt, kontaktinformasjon og informantens rettigheter som deltaker (se vedlegg 2). Intervjuene ble gjennomført i perioden mai 2022-august 2022, og med tilsvarende oppfølgingsintervjuer i mars 2023. Alle intervjuene foregikk mellom tretti minutter til ca. en time. Semi-strukturert intervju anser jeg som godt egnet på bakgrunn av formålet for denne studien. Flyten i intervjuene ble bedre, og jeg ble etter hvert flinkere å spille videre på temaer informantene tok opp. Dette ser jeg i sammenheng med at min forforståelse over gehørbaserte metoder stadig utviklet seg. Jeg valgte også denne intervjuformen slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 4) etter transkripsjonen. Dette ga meg mulighet til å gå i dybden av mine informanternes meninger (Johnsen, 2006, s. 119).

Intervjuene foregikk der informantene selv ønsket, og alle intervjuene ble gjort på forskjellige steder. I det første intervjuet ønsket jeg å være i samme rom som informantene. Vi gjorde de påfølgende oppfølgingsintervjuene digitalt. Jeg brukte en Zoom H4n PRO-opptaker med minnekort for å ta opp alle intervjuer. Intervjuene ble deretter lagret på en kryptert

minnepenn, og slettet fra minnekortet. Utenom informantenes korte biografi om deltakerens alder, bosted, arbeidsstilling, utdanning og arbeidserfaring, var intervjuene ganske ulike. Underveis i intervjuene stilte jeg oppklarende spørsmål når jeg var usikker på hva informanten mente med ulike utsagn. Alle temaer ble berørt, men på ulike tidspunkt i løpet av intervjuet. Til slutt fikk alle deltakerne mulighet til å utdype noe de hadde sagt eller si noe de mente var viktig. Etter intervjuet informerte jeg deltakerne om at de ville få mulighet å lese gjennom transkripsjonen av intervjuet og kommentere eller korrigere mine tolkninger. Dette tenkte jeg var lurt siden min forståelse av informantenes erfaringer ikke nødvendigvis er det de faktisk mener.

3.3.4 Observasjon

Denne studien baserer seg i hovedsak på de semi-strukturerte intervjuene, og observasjon var et supplement. Dette gjorde jeg for å samle inn konkrete eksempler på arbeidsformer og oppgavetyper som kunne relateres til gehørbasert opplæring. Samtidig ønsket jeg å registrere hva informantene faktisk gjør i undervisningen sin, ikke bare hva de sier de gjør på intervjuene. I mine observasjoner gjorde jeg kun observasjonsnotater, og jeg brukte verken lyd- eller bildeopptak. De semi-strukturerte intervjuene og observasjon utgjorde materialet for en etterfølgende analyse og koding (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Når jeg observerte de to informantene la jeg merke til meningsfulle mønstre eller tema i datamaterialet. I et utforskende forskningsprosjekt med en åpen problemstilling passer det fint å bruke *tematisk analyse* som analysemetode. En analyse kan gjøres på flere måter, men her har jeg valgt å gjøre analysen i tråd med Virginia Braun og Victoria Clarke (2006).

3.4 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som innebærer å se etter temaer i datainnsamlingen. Et tema er gruppering av data med viktige fellestrekk. Braun og Clarke sier at «tematisk analyse kan være en metode som både fungerer for å reflektere virkeligheten, og for å plukke opp overflaten av virkelighet» (Braun & Clarke, 2006, s. 9). Dette forskningsverktøyet kan gi rike og detaljerte, men komplekse beskrivelser av data. Her handler det om å være i stand til å velge de temaene som gjør det mulig for forsker å svare på problemstillingen.

Tematisk analyse er fleksibel og gir en mulighet til å bevege seg frem og tilbake mellom datamaterialet, teorilesning og tolkning. Den tematiske analysen gir rom for en *abduktiv*

tilnærming. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er abduksjon en pragmatisk tilnærming og forskningen er «i stor grad en kontinuerlig problemløsende prosess noe som utgjør den til en kombinasjon av både *induksjon* og *deduksjon*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Med en induktiv tilnærming prøver en å være så åpen som mulig til det som måtte komme av perspektiver fra informantene. I en deduktiv tilnærming ønsker en å undersøke teoriforståelser i empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Jeg har beveget meg mellom spørsmål, teori, hypotese og empiri og det er her praktisk kunnskap utvikles i støtte av empirien og teori. Gjennom denne prosessen har det vokst frem nye og mer presise temaer og kategorier.

I Braun og Clarke sin artikkel skisserer de hva tematisk analyse er i seks ulike faser (Braun & Clarke, 2006, s. 16-23). Klarhet omkring prosessen er viktig, og jeg vil derfor forklare hvordan jeg har utført den tematiske analysen gjennom de seks ulike fasene. Dette gjør jeg for å vise hvordan jeg har analysert dataen, og for å vise hvilke antakelser som gir grunnlag for analysen:

1. Bli kjent med datamaterialet og transkripsjon:

Det første jeg gjorde var å høre gjennom intervjuene og notere meg det som kunne være interessant å få frem. Deretter startet *transkripsjonsarbeidet*. Jeg startet transkripsjonen i mai 2021 etter at mitt første intervju ble gjennomført. Transkripsjon handler om å klargjøre intervjusamtalen for min tematiske analyse, og her oversettes samtale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 204). Jeg gjennomførte et oppfølgingsintervju slik at informantene fikk mulighet til å utdype ting de hadde nevnt i det første intervjuet. I oppfølgingsintervjuene ønsket jeg også å få bekreftelse på om jeg hadde forstått de riktig. Transkripsjoner av intervjuene ble gjort i hvert sitt dokument i Microsoft Word og ble så lagret på en kryptert minnepenn som bare jeg har tilgang til.

Det å skrive ned nøyaktig det som blir sagt i intervjuene kan fremstå som usammenhengende og forvirrende, i verste fall som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå. Derfor ønsket jeg å gjengi uttalelsene til mine informanter skriftlig på en mer sammenhengende måte (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Endringer av tekst har jeg gjort uten å forandre meningsinnholdet i intervjuet. På denne måten ble intervjusamtalen strukturert slik at den var bedre egnet for tematisk analyse. Jeg erstattet deltakernes navn

med informant 1, informant 2 etc. for å unngå å dele sensitiv informasjon. Senere i prosessen ga jeg informantene navn.

2. Koding:

Koding er å dele opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord. Dette gir et grunnlag for å sammenligne enheter i studien (Kvale & Brinkman, 2018, s. 226).

Kodingen gir forskeren en oversikt over innholdet i dataen, generere nye og dypere innsikter i dataene og tilrettelegger dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen. Gjennom analyse av mitt datamateriale fikk jeg tilgang til informantenes menings- og erfaringsverden.

Denne prosessen startet med å identifisere kategorier på grunnlag av temaene i intervjuguiden. Jeg samlet relevante og interessante sitater fra informantene og kodet de under forskjellige kategorier i et Word-dokument. Jeg brukte et eget dokument til hvert intervju av informantene, og etter hvert laget jeg et felles dokument. Jeg brukte kodeord som blant annet: gehør- og notebasert opplæring, kvalitet, kunnskap, kompetanse, profesjon, ramme faktorer, samarbeid, refleksjon, relasjon, etc. da disse også er vesentlige i forhold til problemstillingen.

3. Tema:

Etter koding og sortering prøvde jeg å finne ut hvordan jeg kunne samle og kombinere de ulike kodene. Et tema representerer et nivå av mønstret respons eller mening i empirien. I denne delen av prosessen er det viktig at forskeren velger de temaene som er av størst interesse og som er viktige for å kunne besvare problemstillingen. Ved å jobbe meg grundig gjennom tematikken fant jeg fem interessante temaer: 1) Undervisningspraksis, 2) Gehør og noter, 3) Kvalitet, 4) Kunnskap og 5) Kompetanse og profesjon. De overordnede temaene jeg har valgt danner utgangspunkt for drøftingskapittelet.

4. Gå kritisk gjennom tema:

Senere i oppgaven har jeg beveget meg frem og tilbake og gjort små og store endringer og justeringen av temaene mine, og hvordan de bør vektlegges. Temaene jeg valgte i denne delen mener jeg er relevant, og de skildrer datamaterialet mitt.

5. Definer og gi tema navn:

Navn jeg har valgt for temaene henger sammen med det informantene sier og mitt teoretiske rammeverk. Jeg skrev en detaljert analyse og identifiserte «historien» som hvert tema forteller. Her har jeg også vurdert hvordan navnene passer i forhold til problemstilling.

6. Skriv rapport:

I denne fasen skrev jeg ut de ulike temaene med passende sitater, parafrasering og meningsforettinger for å illustrere temaene på nyanserte måter. Dette gjorde jeg for å kunne knytte temaene til prosjektets overordnede problemstilling og relevante teoretiske perspektiver. Dette er delen jeg presenterer i masteroppgavens resultatkapittel.

Gjennom en tematisk analyse av empirien har jeg arbeidet meg frem til informantenes intensjoner og gjort greie for hva de tenker om de ulike temaene og hvordan de reflekterer over undervisningen sin. I neste delkapittel ønsker jeg å komme med noen etiske betraktninger.

3.5 Etiske betraktninger

Jeg søkte Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet. Det ble vurdert og godkjent av NSD i henhold til personvernlovgivingen (se vedlegg 1) 04.04.2022. Jeg har fulgt NSD sine retningslinjer for oppbevaring og håndtering av data. Jeg utarbeidet også et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2) som innebærer at informantene skal informeres om forskningsprosjektets formål og hvordan den innsamlede empirien skal brukes (Forskningsetikk (a), 2021).

Deltakelse i studien var frivillig og informantene kunne når som helst trekke seg uten begrunnelse. I stedet for å sende informantene hele transkripsjonen valgte jeg å sende de sitatene fra transkripsjonene som jeg skulle bruke i resultatkapittelet. Jeg sendte de også hele delkapittel 4.1 med mine tolkninger av det de sier. Slik ga jeg de mulighet til å sjekke om det jeg tolker stemmer før det ble delt med noen andre. I resultatkapittelet bruker jeg ikke musikkpedagogens navn. Konfidensialitet innebærer at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Forskningsetikk (b), 2021). Jeg har valgt å oversette sitater til

bokmål slik at jeg passer på deres personvern og utelater sensitiv informasjon fra intervjuene. Jeg har også utelatt henvisninger til stedsnavn og annet som kan være identifiserende.

3.5.1 Forskerrollen

I hver fase av et forskningsprosjekt skal metodene vi bruker hjelpe oss å stille kritiske spørsmål til valg som gjøres. Utenfor dette forskningsprosjektet har jeg en posisjon som aktiv utøver og musikkpedagog i feltet. I dette arbeidet er jeg først og fremst forsker og ikke musikkpedagog, noe som også er viktig å tenke over for studiens *reliabilitet*. I den hermeneutiske vitenskapelig posisjonen tenker en at forskeren tolker data på bakgrunn av den forforståelsen som finnes om det som skal undersøkes. Jeg har innledningsvis skrevet om min motivasjon for denne undersøkelsen, forklart hva jeg har gjort i empiriinnsamlingen, og hvordan jeg har gått frem for å utvikle temaer. I min redegjørelse prøver jeg å vise hvordan min forforståelse på ulike måter kan ha påvirket forskningsresultatet. Poenget i neste delkapittel er å gjøre rede for hvilke mulige svakheter og styrker som er knyttet til resultatene av denne konkrete undersøkelsen.

3.6 Refleksjoner om studiens pålitelighet og gyldighet

I dette delkapittelet skal jeg belyse hva jeg har gjort for å ivareta undersøkelsens *validitet* og *reliabilitet* (Thurén, 2021, s. 31-32). I dette kapittelet redegjør jeg for mine valg og valgenes konsekvenser, som igjen tilfredsstillende krav om forskningens åpenhet.

3.6.1 Validitet

Validering handler om å gjøre prosessen åpen og tilgjengelig for lesere og andre forskere som vil undersøke samme område. Validitet kan sikres ved at man underveis gjør en «kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen» (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 278). Validitet er basert på i hvor stor grad forskningen holder seg innenfor de faglige rammene og hvordan forskningen er forankret i annen relevant forskning.

Indre validitet innen kvalitativ forskning dreier seg hovedsakelig om begrepsmessig gyldighet, som går på om man gjennom datainnsamlingen har undersøkt det man tror og sier at man har undersøkt. En skal kunne se og vurdere hvor godt samsvar det er mellom begreper, teorier og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ifølge Kvale og Brinkmann er også en

vanlig kritikk av forskningsintervjuene at «funnene ikke er valide fordi intervjupersonens informasjon kan være usanne» (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 281). Begreper som gehør og kvalitet er abstrakte, og i dette forskningsprosjektet har jeg lært at det er mange forståelsesrammer knyttet til disse begrepene. På bakgrunn av dette sendte jeg de sitater jeg bruker og hele delkapittel 4.1. Dermed ga jeg informantene mulighet til å gi tilbakemeldinger om misforståelser, eller å utdype poeng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Ytre validitet, eller ekstern validitet, handler om i hvilken grad man kan generalisere funnene ut over det som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I dette forskningsprosjektet har jeg intervjuet fire musikkpedagoger. Forskningsprosjektet har dermed et begrenset omfang, og resultatene kan av denne grunn ikke generaliseres. For å ivareta den ytre validiteten har det her vært viktig å gjøre forskningsarbeidet transparent. Dette har jeg gjort ved å gjennomgående legge frem grunnlaget for egne tolkninger og analyser.

I forhold til forskningsprosessen viser hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data. Forskere må reflektere over hvordan og i hvilken grad de påvirker forskningsprosessen og resultatene. Subjektivitet berører også spørsmål om forskerens nærhet eller distanse til forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). I dette forskningsprosjektet har jeg spilt sammen med en av informantene, de andre har jeg aldri møtt før. I en hermeneutisk forskningstradisjon er likevel ikke subjektivitet nødvendigvis problematisk da forståelse ikke er mulig uten å medtenke forforståelse. Det er likevel viktig at forskeren legger frem subjektivitet som en del av rammen funnene skal forstås i. Gilje skriver at «i alt tolkningsarbeid må du prøve å ta aktørens perspektiv» (Gilje, 2019, s. 244). Dette vil også gjøre tolkningsarbeidet mer valid. Validitet kan på mange måter uttrykkes som summen av forskningsresultatet over tid.

3.6.2 Reliabilitet

En målsetting i dette forskningsprosjektet har vært å gjøre en kritisk og reflektert gjennomgang av eget arbeid under hele prosessen. Jeg har ført en logg hvor jeg har reflektert over subjektivitet, over begrensninger, og hvordan jeg har kommet frem til resultatet i dette forskningsprosjektet. Reliabilitet, eller pålitelighet, er refleksjon over hvordan jeg kan påvirke resultatet av min undersøkelse. Ifølge Thagaard (2018) kan reliabiliteten «både knyttes til kvaliteten av de dataene prosjektet baserer seg på, og til vurdering av hvordan forskeren

anvender og videreutvikler dataene» (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å gjøre rede for fremgangsmåten jeg benytter for å utvikle data i dette forskningsprosjektet argumenterer jeg for reliabiliteten. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) må resultatene være konstante for at forskningsprosjektet skal være reliabelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). I en kvalitativ studie vil forsker, forskningsfeltet og informantene i studien naturlig nok være i konstant utvikling. I kvalitativ forskning vil en heller ikke få de samme resultatene selv om man studerer den samme situasjonen flere ganger. *Reliabiliteten* i dette forskningsprosjektet er derfor knyttet til å gi tydelig og detaljert redegjørelse for forskningsstrategier og analysemetoder som benyttes, slik at påliteligheten i ulike faser av forskningsprosessen kan vurderes.

En mulig begrensning ved studien er antall intervjupersoner. I dette forskningsprosjektet har jeg hatt fokus på et lite antall enheter. Jeg ønsket å innhente musikkpedagogenes perspektiver om deres undervisningspraksis, og derfor tenker jeg at det kunne vært berikende for studien å inkludere musikkpedagoger fra ulike ensembleformer og med ulik bakgrunn. Forskjellige perspektiver på et fenomen muliggjør forskjellige beskrivelser og analyser. Jeg har likevel foretatt et valg om å prioritere nyanser foran mange enheter. Dette berører også vurderingen av studiens reliabilitet. Vurdering av reliabilitet handler også om forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne, altså hvorvidt informantene eger seg til å belyse fenomenene jeg ønsker å få en bedre forståelse av (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Alle mine informanter har erfaring med ulike undervisningsmetoder med fokus på gehørbasert opplæring. I intervjuet er reliabilitet også knyttet til om informantene forstår hva forsker spør om. Av denne grunn var det viktig med en sitatssjekk. Her ønsket jeg også at de skulle se mine tolkninger av det de sier om deres undervisningspraksiser i intervjuene.

I dette metodekapittelet har jeg beskrevet forskningsprosessen og hvordan jeg har samlet inn empirien som representeres i resultatkapittelet. Problemstillingen samsvarer med den gjennomførte undersøkelsen. Det kan ses i temaer som intervjuguiden (se vedlegg 3) og oppfølgingsintervjuet (se vedlegg 4) fokuserer på, i tillegg til kategorisering og analysen av funn. Etter å ha sett studien gå fra idé og planleggingsstadium til å ha blitt gjennomført og ta form, har jeg tenkt mye over hva jeg burde gjort. Målet med denne metodekritikken er å bidra til en transparent prosess. Basert på denne vurderingen av validitet og reliabilitet ser jeg likevel på undersøkelsens samlede troverdighet og kvalitet som tilfredsstillende.

4. Resultat

I dette kapittelet presenterer jeg funn jeg har gjort i denne studien. Ved hjelp av koding og kategorisering i analyseprosessen har jeg funnet sentrale temaer som besvarer studiens problemstilling: *Hvordan tenker ulike musikkpedagoger som arbeider med gehørbaserte metoder i korps, strykeensembler og kor om didaktisk kvalitet?* Jeg har kategorisert resultatene i de fem temaene: 1) Lytting, Rytme, Audiering og Trinn, 2) Muntlighet og Skriftlighet, 3) Eksternt funksjonelle-, historiserende- og estetiske kriterier, 4) Kunnskap, 5) Pedagogisk profesjonalitet og profesjon. Dette kapittelet handler om hvordan jeg tolker informantenes intervjuer og observasjoner i de to aspirantkorpene. Det er viktig å påpeke at resultatene er min tolkning av informantenes utsagn og måter å jobbe på. Resultatene legger grunnlag for videre drøfting i kapittel 5.

4.1 Lytting, Rytme, Audiering og Trinn

Siden dette forskningsprosjektet fokuserer på gehørbasert opplæring, har jeg i dette delkapittelet valgt å gjøre en svært nøye gjennomgang av informantenes undervisningspraksis. Dette temaet bruker jeg som supplement til de andre temaene i diskusjonskapittelet. Overskriften her beskriver de fire musikkpedagogenes hovedfokus i deres undervisningspraksis.

4.1.1 Marita om lytting

Marita er sertifisert Suzukipedagog og i hennes undervisning starter strykerne med enkle notebilder og lytting når de er mellom åtte og elleve år:

Barnet er født med utallige evner og egenskaper. Hvordan barnet utvikler seg er avhengig av omgivelsene og det miljøet barnet vokser opp i. Barnet observerer sitt miljø og ønsker å etterligne sine omgivelser. Når elevene er mellom åtte og elleve år er de symbolelever, de kan da lese og skrive. Likevel skal de stå godt, dele oppmerksomheten mellom instrument og notebilde, og det er klart at da starter du med veldig enkle notebilder, om det så er løse strenger.

Marita bruker også noteleker som vist i figur 4.1. Hun mener leken er en viktig del av undervisningen, men leken må alltid ha et pedagogisk mål. Marita mener at strykerens lærebøker må være visuelt attraktivt, og derfor bruker hun store notebilder, farger og tegninger:

Hvem er dette?



FIGUR 4.1: NOTELEK

Repetisjon og memorering er sentralt i undervisningen, og ofte bruker en noter først etter elevene har lært melodiene på øret:

Suzukimetoden gir evne til å lytte og lære intuitivt. Det kreves at du lytter til den musikken du skal spille, så hvis du skal spille 'Lisa gikk til skolen' eller en enkel 'Menuett' av Bach må du kunne melodien. I undervisningen bruker vi noter etter hvert som musikantene vokser opp og blir mer avanserte brukere. Notene brukes som informasjonskilde med hensyn til for eksempel fingersetting eller legatobuer. De skal lytte hele veien.

Musikantene lærer musikk på samme måte som de lærer sitt språk, via øret. Fiolinen lages også i forskjellige størrelser som tilpasses elevenes fysiske utvikling. Fra første øvelse handler det om å møte elevene der de er:

Jeg møter musikantene med et åpent sinn og en aksept, slik at de føler seg velkommen til timen. Etter å ha prøvd størrelse på fiolinen så spør jeg hva eleven liker av musikk. Det første møtet handler om å godta at eleven kan møte utfordringer. Det er viktig å gi en lekse du vet eleven fikser slik at de kan glede seg til å komme tilbake neste gang, og vite at de har klart oppgaven de har fått. Det handler om å gi inspirasjon til å øve og samtidig balansere kravene en setter.

Marita var mye alene med pianoet i sin oppvekst:

[...] som pianist har jeg vokst opp alene uten samspill, og det var en ensom oppvekst. Her skal du spille konsert en gang i året, og det var helt grusomt. Jeg hadde ingen glede av å dele min musikk med andre. Det var et mareritt, og disse erfaringene har jeg tatt med meg videre i livet.

Etter hvert begynte Marita å spille fiolin sammen med andre. Hun mener at samspill og fellesskap er viktig. Marita øver på konsertsituasjoner med elevene sine for å gi de trygghet på scenen:

Elevene opptrer solistisk for hverandre hver eneste uke. De spiller et stykke på et halvt minutt eller ett minutt. De står foran gruppen, og jeg sitter alltid ved piano og komper. De bukker, presenterer hva de skal spille, spiller stykket, bukker og tar imot applaus. Etterpå skal hver enkelt i gruppen si en fin ting til den som har spilt. Vi skaper en kjærighet til hverandre som holder de sammen. Etter hvert legger jeg ord i munnen på de som 'intonasjon' eller 'frasering', og da lærer de seg også musikkspåket. Samhold i gruppen gjør at du kan undervise gruppen som en enhet. Samspillet er et utrolig tillegg i livet.

Fra starten av undervisningen går en ikke videre før elevene mestrer det som øves på. Marita snakker om noe annet som er en viktig del av Suzukimetoden:

En ting er at foreldrene skal kjøre barna frem og tilbake til undervisning. På timen bør foreldrene sitte bak barnets rygg, slik at kommunikasjonen er direkte mellom barna og lærer. På timen skal foreldrene kun notere til bruk hjemme. Foreldrene skal vite hva som er lekse, og hjelpe barnet sitt å gjennomføre den. På gruppetimer skal de også være et entusiastisk publikum. Det er alltid foreldre til stede i gruppeundervisningen som kan være med å bygge musikanter. For meg som ofte har foreldre med på gruppetimen er det viktig at foreldrene forstår hva du gjør og at de er med på det du gjør, slik at vi jobber sammen om opplæringen.

Denne metoden krever altså engasjement fra foreldre, både i form av praktiske gjøremål og tilstedeværelse i timen. Øving hjemme bør ifølge Marita gjøres til en vanlig del av den daglige tidsplanen akkurat som å spise et måltid eller å legge seg. Foreldre og lærer må gi barnet den tiden de trenger i barnets individuelle utvikling. Trygghet er viktig for Marita:

Det aller viktigste er den tryggheten de kan føle i forhold til meg. At de kan møte en voksenperson som de vet behandler dem på en ordentlig måte, og som kan se de. Gleden av musikken er også viktig, og jeg tror at hvis du skal ha en glede av det du spiller så må du bli behandlet på en ordentlig måte. Når en elev går med et smil om munnen etter timen, ja da har min time vært vellykket tenker jeg. Ikke hva vi har klart å gjennomføre, ikke hvor langt vi kommer og ikke hvor avansert eleven spiller, men at eleven har hatt glede av den stunden som vi hadde sammen i musikken. Den gleden du kan gi eleven er det viktigste. Det er det som skaper motivasjon og det er det som gjør at de har lyst til å komme tilbake. Når barnet har glede over musikk og øving, er læringspotensialet så mye større.

4.1.2 Håkon om rytme

I Håkon sitt korps jobber de som et team på fem. Håkon jobber i et av aspirantkorpene jeg har observert. Han er musikalsk leder og har både aspirantkorps og hovedkorps, men alle i teamet jobber på tvers av de fire enhetene korpset består av. Jeg fikk observere aspirantenes

første øvelse. I denne observasjonen legger jeg merke til at Håkon lærer seg navn og ønsker å bli kjent med alle musikantene:

Det er ofte utrolig fristende å tenke at en ikke har tid til noe annet enn å spille. Jeg vet at hvis jeg tar meg tid til å lære meg navnene og vi bare spiller i ti minutter så er det verdt det. Det å bli sett er så viktig. Jeg bruker kanskje ikke en halvtime på å lære navnene, men om det skulle ta så lang tid helt i starten så er det verdt det.

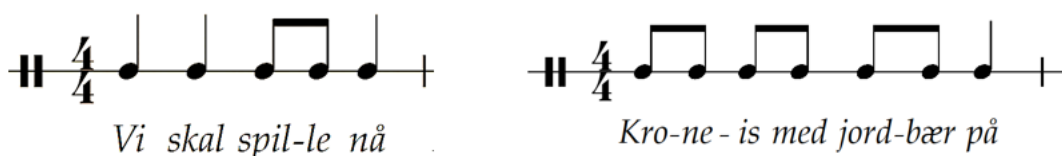
Det første musikantene jobber med er å lage en lang og rett rekke før de går inn i øvingslokalet. Her bruker Håkon kommandoer som elevene responderer til, og etter bare noen uker er denne strukturen ganske godt implementert. Når Håkon er fornøyd med rekka roper han det hemmelige tegnet deres som gjør at alle musikantene roper «Yes!». Etter hvert varieres det med hvisking eller ingen ord. Slik mener Håkon at det etableres samhold gjennom disiplin og lek. Det er viktig for denne musikkpedagogen å lage klare regler sammen med barna, slik at de har noe å forholde seg til og slik at musikken er i fokus på øvelsene:

Jeg skiller mellom uterom og undervisningsrom. Vi gjør oss ferdig med spørsmål og uro før vi går inn. Jeg tar aldri med meg en gruppe inn i undervisningsrommet før alle er på lag. Når vi går inn, så er det stille. Her er det effektiv spilling, en hel time, hvor vi alltid runder av med en hentekonsert.

Aspirantenes første halvår i samspill er kun på slagverksinstrument som cajon og melodisk slagverk. Dette foregår parallelt med hovedinstrumenttimer i kulturskolen. Han mener også at det er viktig å gi elevene struktur, faste rammer og et godt grunnlag. Målet for det første halve året er å skape samspill ved hjelp av rytme og tonalitet uavhengig av barnas ulike nivå:

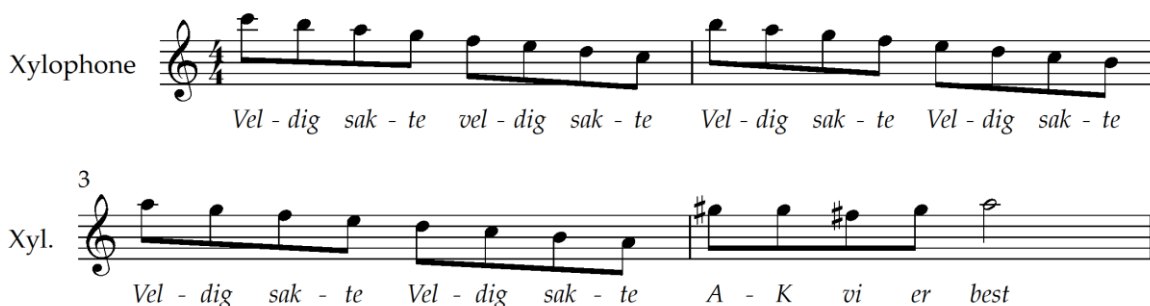
Jeg var kanskje 16 år når jeg skulle ha notekurs, og fant ut at dette hadde jeg ikke så veldig lyst til å gjøre. Derfor gjorde vi kurset om til rytmekurs. Det var ikke så mye slagverksinstrument, men vi spilte på det vi hadde. Etter hvert så begynte jeg å bruke djember, og så gikk vi over til cajon. Cajon er de instrumentene som vi bruker i aspirantkorpset nå. Den røde tråden mener jeg må finnes fra musikalsk leder, og det må være et godt samarbeid mellom hoved-, junior- og aspirantkorpsdirigentene. Om jeg skulle fått bestemme akkurat det jeg ønsket så hadde vi holdt på med slagverk i ett helt år, for da tror jeg vi hadde kommet så ekstremt langt. Aspirantene er så utrolig mottakelige, og så hadde de blitt veldig flinke på sitt eget instrument før vi startet å spille sammen. Vi spiller hele tiden, og det er intensivt. Hvis barna trenger et avbrekk med en lek, så er det fremdeles en lek innenfor disiplinerte rammer som gagnar oss musikalsk eller i en konsertsituasjon senere.

Håkon bruker ikke noter i starten av undervisningen. Her er fokus blant annet på rytme, kropp og språk. Håkon sier at alle rytmer man kan si kan man også spille. Gjennom språk og bevegelse overføres dette til slagverksinstrumenter. De første rytmene aspirantene lærer er «Vi kan spille nå» og «Kroneis med jordbær på»:



FIGUR 4.2: RYTME

Håkon jobber også med konsertsituasjonen. Alle disiplinlekene henger sammen og kan brukes på disse konsertene. Begreper han bruker her er «stille hvileposisjon» som betyr at elevene skal stå rett i ryggen med hender ned langs sidene. Han bruker også begrep som «bukkeposisjon» når de øver seg på å ta imot applaus. Etter noen uker spiller aspirantene også på melodiske slagverksinstrumenter. Den nye rytmen og melodien aspirantene skal lære på melodiske slagverksinstrument heter «Veldig sakte». «AK» i denne sangen står for aspirantkorps:



FIGUR 4.3: SANG

Her synger aspirantene mens Håkon spiller en kompestemme på piano som bygger opp under melodien. Når sangen er lært stiller aspirantene seg på rekke og rad bak fire melodiske slagverksinstrument. Det Håkon kaller «disiplinerte radleker» mener han gjør at musikantene effektivt kan forflytte seg fra sted til sted i stillhet. De som står bak får beskjed om å følge med på de som står foran og spiller. Aspirantene lærer seg også melodien ved å observere hverandre, og de får samtidig repetisjon. Før øvelsen har Håkon rigget klart røde og grønne lys som setter stemningen for dagens konsert. Håkon legger stor vekt på at alle øvelsene i

samspillstiden skal forberede musikantene til konsert. Dette gir musikantene trening i å holde konsert, samtidig som foreldrene får et innblikk i hva som foregår på aspirantkorpsøvelsen. Etter et halvt år med slagverk på aspirantkorpsøvelsene har alle musikantene lært mellom tre til fem toner hver på hovedinstrumentet. Teamet i korpset legger ut det de kaller «øvevideoer» på korpsets digitale infoskriv. Disse følger opp det de har gjort i samspill:

Fra de er aspiranter til de begynner i hovedkorps har alle vært gjennom de samme pusteøvelsene. Det er unødvendig å vente til hovedkorpset med å jobbe med luftbruk, klang og intonasjon. Gjennom lek kan man allerede jobbe med kvaliteten på tonene fra første stund.

Struktur, informasjon og kommunikasjon mellom musikkpedagoger, musikanter og foreldre er viktig i dette korpset. Håkon viser meg det digitale infoskrivet hvor de legger ut videoer fra øvelser, lekser og informasjon til musikanter og foreldre. Teamet fordeler arbeidet med å lage videoer og arrangere musikken til barna. På intervjuet viser Håkon hvordan de gjør «Hermegåsa». Her skal musikantene herme etter rytme og tone for å forbedre tonekvalitet og gehør. Håkon har også noen tanker om hvorfor han jobber med slagverksinstrumenter:

Jeg har tatt med meg den bakgrunnen jeg har fra tidligere studier og erfaringer. Fra mine pedagogiske syn og standpunkter mener jeg at skolekorps ikke trenger å låte stygt. 'Hvorfor lærer vi de slurvete når vi kan lære de det ordentlig?' Jeg vil ikke at aspirantene skal ha med seg hovedinstrumenter når vi møtes de første gangene. Første inntrykk med lyd bør være god. Om de møtes et halvt år etter at de har lært seg å spille på hovedinstrumenttimen er det lettere å forstå hvor de skal, og mestringen fra første stund er mye større. En annen ting er at musikantene kan føle seg dårligere enn andre. Da kan det være mange som gir opp og slutter. Når samspillet er slagverk i første halvår, kan alle aspiranter mestre fra første dag.

For Håkon er det viktig med sammenheng:

Det er veldig viktig for meg at aspirantene lærer disiplin gjennom rytme og periodefølelse ved å bruke slagverksinstrumenter helt i starten. Dette handler jo i bunnen om mestring. Når vi holder på den lille timen i uken så skal vi spille så mye som mulig. Det skal være en rød tråd fra første dag de møter meg til de går ut når de er 19 år. De skal vite at alt de har gjort har det vært en mening med.

4.1.3 Maja om audiering

Maja legger stor vekt på klasseledelse i sin undervisning. Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring. Maja har en del erfaring fra klasserommet, og har ved å observere andre fått noen gode hjelpemidler:

Jeg var i et vikariat i en barneskole, og der lærte jeg mange triks. En av lærerne hadde en sirkel på tavla, og når læreren hadde fingeren i sirkelen så ventet hun helt til det var stille. Jeg har istedenfor tegnet opp et øre. Jeg skriver også alltid opp hva vi skal gjøre på korøvelsen. Når barna vet hva de skal, så slipper de å lure. I det første møtet med elevene har jeg en forventningsavklaring. 'Hva ønsker vi? Hvem er vi? Hvordan vil vi ha det?' Innimellom tegner jeg også opp reglene vi lager sammen. Jeg tror nøkkelen er at vi må snakke om hvordan vi ønsker å ha det, slik at det både er en hyggelig jobb for meg og slik at jeg får gjort det beste for dem. Dette repeterer jeg masse det første halvåret sammen med koret. Hvis vi glemmer oss midt i en øvelse, så tar vi reglene på nytt.

Rammene omkring undervisningen og forventningsavklaringer mener Maja er viktig for hvordan undervisningen blir. Gjennom klasseledelse, kommunikasjon og holdninger mener Maja en kan etablere positive relasjoner til elevene. Maja bruker trinn og solfège som innøvingsmetoder:

Jeg bruker veldig sjelden tekst og noter for de minste barna. Nå vet jo alle mine elever at det finnes noe som heter trinn, de vet at vi kan syngesanger med disse trinnene. Jeg har i det siste begynt å gjøre litt solfège.

Elevene øves opp i å kjenne igjen tonenes leie, skille de ulike tonene i akkordene fra hverandre og differensiere de ulike toneartene. Maja bruker også «call-response» ved innstudering av nye sanger sammen med elevene sine. Når musikalske ønsker skal forklares, gestikulerer hun dette på forskjellige måter:

'Nå synger dere som om dere kjeder dere, det låter blåoblåo, og jeg ønsker at det skal låte slik som dette'. Jeg tror de forstår det fordi jeg er veldig kroppslig når jeg viser noe. 'Nå høres det slik ut, og jeg vil ha dette' også lager jeg lyder når jeg viser. Først viser jeg, og etterpå forklarer jeg hva jeg gjør og hvorfor.

For Maja er en gruppe et sted hvor man opplever å gjøre noe sammen. Variasjon i repertoaret er også viktig for Maja:

Det er viktig med et variert repertoar i undervisningen. Jeg har et punkt på øvelsens program som heter ønskereprise. Her velger barna en sang vi skal gjøre igjen, og som voksen tenker man jo at barna elsker sanger som ruller og går, og er veldig 'pop' og gøy, men veldig ofte så spør barna om vi kan synge tradisjonelle barnesanger som 'Fader Jakob'. Barna blir presentert for mye musikk, og de elsker pene arrangement.

Maja er opptatt av det hun presenterer for sangerne, og hvordan hun presenterer det:

Jeg hørte masse på Maj Britt Andersen, og har alltid vært opptatt av tekst. Jeg husker også en sang fra TV-serien 'Kykelikokos': 'Været eller ikke været, været er slik det må være, ære være været for det. Måkke være slik det var så ville verden være rar da ville været, være, verre vær dag'. Jeg tror at om jeg synes det repertoaret jeg velger er bra, så smitter dette over til barna. Innimellom får sangerne oppleve å synge med akustisk lyd. Noen ganger synger vi refrenget uten at noe spilles til, og andre ganger synger vi den sammen mens jeg komper på gitar. Jeg har også ofte en lek i midten: 'Dam, dam dubi, dubi, Dam, dam, dubiii'. I denne leken klapper vi mens vi synger. Etter hvert skal det gå fortere og fortere, eller saktere og saktere.

Engasjement kan ifølge Maja bidra til økt interesse og læring. For å øve på klangfarger bruker de stemmen på ulike måter:

Gehör betyr å lære på øret, det er likevel viktig å ha en tanke om hvordan noe skal læres bort. Når jeg har lært refrenget eller en sang bruker jeg ofte å legge på bevegelse og så kan jeg si at 'Nå skal vi synge som en heks!' eller 'Hvordan låter dette om vi synger det trist?' Å synge som en operasanger synes de fleste er veldig gøy. I tillegg synger vi både svakt, sterkt, fort og sakte samtidig som vi lager operastemme. Alle korene jeg har forstått hva jeg mener om jeg plutselig roper 'Heks!', som en slags konsensus. Jeg jobber med ulike klangfarger.

Maja jobber også med audiering:

'Var det noen som hørte tonene inni hodet sitt?' kan jeg si. Så kan en elev svare at hun hører tonene oppover, men ikke nedover. Også svarer jeg at jeg synes det er kult. Dette bruker jeg også en del i undervisningen. Å trene opp det indre gehøret eller auditivt gehør. De som spiller messinginstrumenter øver mye på å høre tonen inni hodet, og det er en styrke for sangere også.

Sangstemmen eller imitasjon kan for noen være et utgangspunkt for å lære seg å audiere.

Maja gjør korøvelsen trygg for elevene sine gjennom felles regler og rutiner og med god struktur på korøvelsene sine. Maja mener at gruppeundervisning er en plass hvor en kan oppleve å gjøre noe sammen:

Å synge i kor krever mange av de samme mekanismene som å vinne en fotballkamp, for eksempel samarbeid, koordinasjon og dedikasjon. Når vi er mange som gjør noe sammen, og det låter bra på en konsert, kan en oppleve en lignende følelse. Innimellom har jeg blitt så rørt av det vi synger sammen at jeg begynner å gråte og må stoppe å synge. Det å oppleve mestring gjør man også i musikken.

4.1.4 Anna om trinn

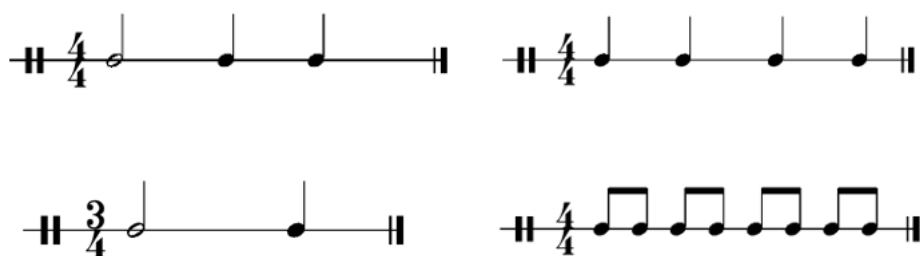
Anna jobber i det andre aspirantkorpset jeg har observert, og hun tenker at det er viktig med et godt grunnlag for de yngste musikantene i skolekorpset:

Aspirantkorpset er det viktigste. Jeg har jo hatt lyst til å slutte med aspirantkorps i mange år, men så vet jeg at den starten er det viktigste. Jeg vil gjerne ha kontroll fra musikantene begynner.

Anna starter første aspirantkorpsøvelse med å øve på felles start og stopp av toner. Anna mener at det å jobbe med grunnleggende element er viktig for å gi aspirantene en god start:

De kan spille hvilken tone de vil når vi øver på start og stopp. Her er fokuset på å starte og stoppe helt samtidig. Dette er det viktigste vi jobber med første møte. Jeg bruker trinn, og de bytter toner når jeg flytter armen opp eller ned. Ved å gjøre det på denne måten kan vi jobbe med både rytme og tonehøyde samtidig. Jeg bruker også trinn fordi at det er så mange forskjellige stemninger i korpset. Du kan tenke at det er litt solfègeinspirert, 'Do-re-mi'.

Når Anna mener at aspirantene skjønner start og stopp deles det ut et rytmeark. I figur 4.4 viser jeg eksempel på noen av disse rytmene:



FIGUR 4.4: RYTMEARK

De jobber mye med de tre til fire første tonene i Bb-dur skalaen i starten. I undervisningen brukes også sang som en innøvingsmetode. Ved å vise trinntall i kombinasjon med sang eller

spill gir Anna musikantene sine mulighet til å etablere forståelse av hvor tonene befinner seg, altså om tonene er lyse eller mørke:

Jeg vet hva som virker, og jeg gir ikke vanskelige ting for tidlig. Gehør er for meg at de lærer seg sangene uten noter. Det kan være gjenkjenning, repetisjon av rytmer på øret eller å synge stemmen sin. Etter hvert viser jeg hvordan det vi hører noteres. Jeg tror gehør hjelper, og det er en god grunn for å gjøre det i begynnelsen når en lærer seg instrument i grupper. Jeg tror ikke jeg hadde kommet i gang om jeg ikke hadde brukt gehør i aspirantkorpset. Likevel er det viktig å lære seg noter også. I hovedkorpset spiller de avansert musikk, og de er etter hvert nødt til å lære seg noter ganske godt.

I Anna sin undervisning synger de det musikalske materialet som skal læres. Etter hvert som musikantene lærer seg sangene viser Anna hvordan det noteres og hva tonene heter, eller hvordan rytmene ser ut. Anna har noen tanker om det å lære seg noter:

Noen har sterke meninger om at vi må lære noter så tidlig som mulig, men en har jo litt tid på seg, det er ikke noe problem å bruke første halvår på mye gehør, eller et helt år, men i juniorkorpset mener jeg en skal begynne med noter.

Etter hvert starter øvelsene med oppvarming med Bb-dur natura, og her spiller de så mange toner de har lært. «Hjelpere» er musikanter fra hovedkorpset som sitter ved siden av aspirantene på øvelsen:

Jeg lærer de Bb-dur natura tidlig. Uansett hvor kort den skalaen er, så bruker vi mye tid av timen på å spille de første tonene i skalaen. Etter hvert kjenner musikantene igjen tonene, og begynner å forstå hvordan tonene endrer seg når de for eksempel løfter opp en finger. Den første tonen er utgangspunktet for alt gehør med aspirantene. På oppvarmingen bruker jeg ofte å spørre en hjelper om å spille trommesett, så kan aspirantene øve seg på å spille melodisk slagverk.

Det er viktig for Anna at aspirantene får spille mest mulig på aspirantkorpsovelsen:

Det er viktig for meg at aspirantene ikke sitter for lenge uten å spille. Når jeg jobber med rytmearket kan jeg finne på å si 'Nå skal vi spille første tonen i skalaen, og dere der borte skal spille den tredje tonen i skalaen' eller 'Nå kan dere velge en tone' Også blir det 'kakafoni'. Innimellom er det noen som vil spille rytmene eller melodier vi lærer alene.

Etter hvert som aspirantene mestrer det som øves på, øker Anna vanskelighetsgraden. På de første aspirantkorpsøvelsene deler ikke Anna ut noter. I aspirantkorpset øves det på samspill, rytme og lytting, parallelt med enetimer sammen med hovedinstrumentlærer:

Å spille sammen med andre mennesker betyr mye. For min del har samspill gjort slik at jeg valgte denne veien.

Anna legger stor vekt på at aspirantene skal oppleve mestring i samspillet, da hun mener dette kan bidra til økt motivasjon og selvtillit. Anna mener også at hjelperne har flere roller i aspirantkorpset:

Du må være helt sikker på at alle aspirantene får til noe. Jeg bestemmer hvem hjelperne skal sitte ved siden av, og det ser jeg nesten med en gang. Det er også viktig at aspirantene ikke sitter for lenge og venter på å få hjelp. Aspirantene er tålmodige og flinke fra starten og skjønner at innimellom blir det litt venting. Når jeg øver sammen med klarinetter i aspirantkorpset ber jeg ofte de andre trykke det de har. Det betyr at de skal øve på å spille det de har uten å lage lyd, samtidig som jeg hører en annen stemme. Her viser hjelperne, og dermed får aspirantene øve på deler av stemmen sin fem ganger istedenfor en. Hjelperne har også en sosial rolle i aspirantkorpset. Når vi har seminar så leker de med aspirantene. Noen av de eldste tar dette på strak arm og synes at det er gøy, og dette er viktig. I korpset vårt treffer aspirantene også andre på tvers av skoler og aldre. Her blir aspirantene kjent med nye folk og får seg nye venner.

4.2 Muntlighet og Skriftlighet

Et viktig tema i denne oppgaven er hva musikkpedagogene tenker om gehør og noter. Marita sier noe om hvilke fordeler det å jobbe med Suzukimetoden kan ha:

Altså, barn som er trent til å lytte tilegner seg nytt stoff mye raskere hvis de kjenner musikken. Det er en direkte forbindelse fra hjernen til instrumentet. Ved innlæring av nytt repertoar, som strykerne kan eller har hørt fra før, slipper vi å jobbe med intonasjon. Skal du synge alle fugler så begynner vi ikke å snakke om den punkteringen som vi har i de to første taktene. Vi bare gjør det. Det forenkler arbeidet med musikken.

For Anna er også sang en viktig metode i undervisningen:

Mestring er for meg når elevene blant annet forstår logikken av tonehøyde og klarer å overføre dette til instrumentet sitt for eksempel via sang.

I aspirantkorpset lærer musikantene noter på enetimer sammen med spillelærer parallelt med at de jobber med sang, trinn, rytmer og gehør med Håkon og Anna i aspirantkorpset. Håkon sier:

Grunnen til at vi jobber med trinn i aspirantkorpset er jo at alle aspirantene er på forskjellige nivå til å begynne med. Det at de får kunnskap om trinn og synging av trinn og setninger gjør at vi får en tonal opplevelse og så har vi hermegåsa som er gehørtrening. Det er likevel mange veier til Rom, men dette fungerer for oss.

Anna har også noen tanker om dette:

Jeg bruker trinn sammen med aspirantene helt i starten. Vi begynner med skala allerede første øvelse. Først er det to toner oppvarming, så er det tre toner oppvarming så utvides denne helt til hele skalaen er på plass. Det tar litt tid før vi bruker en hel oktav. Hvis en bare jobber med tre toner er det en veldig fin måte å få med seg alle aspiranter på. Her kan du for eksempel jobbe med ulike rytmer.

Maja forklarer hvordan hun jobber med gehør i korene:

Jeg bruker stort sett gehør i kor, og 'call-response' er en mye brukt metode på korøvelsene. Jeg starter ofte med refreng, men andre ganger starter jeg med tekst og bevegelse. Dette varierer. Innimellom lærer jeg bort hele stykket, men ofte frase for frase. Av og til setter jeg på en låt, og så synger vi refrenget de har lært på øvelse, og i neste uke kan jeg gjøre det samme med verset.

Marita og Anna reflekterer over hva gehørbasert opplæring kan bidra med:

[...] jeg opplever at musikantene har en mye større kapasitet til å forstå musikken når de har lært seg å lytte. Kollegaer og dirigenter sier at de skulle ønske de bare hadde Suzukimusikanter, fordi de ser på dem. De har lært stemmen sin utenat. Jeg ser det jo på måten strykerne tilegner seg stoffet på, hvor de sitter og leser og lytter. De sparer mye øving, forutsatt at det tekniske er på plass. Den direkte forbindelsen som du har ved å undervise gehørbasert kan jeg ikke få prise nok. (Marita)

Klangen er jo annerledes om du bare spiller saxofonkvartett på et ensembleseminar. Om aspirantene etter hvert klarer å bruke ensembleklangen inn i korpset er det ganske fint. Når en musikanter eller gruppe hører og har en bevissthet rundt hvordan en på ulike måter kan bruke instrumentet og klangen sin, da har du kommet langt. (Anna)

Musikkpedagogene har også noen tanker om bruk av noter i undervisningen. Anna legger til rette for at musikantene kan lære på den måten de lærer best. Gjennom å høre eller å lese:

Det er ganske mange som mestrer gehørbasert opplæring bedre i begynnelsen enn det å lese noter. Noter kan jo være forstyrrende i begynnelsen, når du samtidig skal lære deg å trykke og blåse. De færreste klarer alt på samme tid. Jeg mener at noter er viktig i undervisningen. Jeg begynner ganske tidlig med noter. I det første stykket som deles ut i aspirantkorpset øver vi sammen på de ulike rytmene. Her spiller alle samme tone, og ved å jobbe med rytmene i stykket kjenner aspirantene igjen disse når vi ser de i notene. Det er nyttig med både noter og gehør. Det er mange som sier at det er viktigst med gehør i begynnelsen, men da kan det ta lang tid før de lærer seg å lese noter. Jeg er helt avhengig av at de kan lese noter når de skal til hovedkorpset om vi skal spille på et så høyt nivå.

For Marita er notene et hjelpemiddel eller en støtte for gehøret:

Det å lære seg noter tar tid, og jeg har en del erfaring nå når jeg både har undervist med noter og gehør. Om du starter for sent med noter og barn skal begynne å lære noter når de er elleve til tretten år så vil de oppleve det som en hemsko. Det blir ofte slik siden de har blitt så dyktig å spille på gehør. Det tar tid å lære noter, så jeg tenker at det er viktig å starte parallelt med den tekniske utviklingen på instrumentet, men ikke samtidig.

Håkon mener at noteopplæringen bør skje hos instrumentallærer helt i starten:

Helt i starten trener vi på rytmikk og gehør i aspirantkorpset parallelt med at aspirantene har spilletimer med instrumentallærer. Jeg stoler på lærerne i kulturskolen, og jeg tenker at noteopplæringen ligger der, og ikke i aspirantkorpset helt i starten. Noter er likevel en viktig del av musikantenes opplæring.

Maja bruker ikke noter i sine kor, men har likevel noen tanker om viktigheten av noter:

Jeg skulle ønske at det å gå i kor ga samme teoretisk notekompetanse som det å gå i korps. Jeg skulle gjerne ønske at mine kor visste hva noter var på lik linje med en syvendeklassing i korps, men jeg finner ikke tiden til det. Jeg vil heller bruke hele året på fellesskap, 'sound' og at vi synger flerstemt, og at de vet at det finnes lyse stemmer og mørke stemmer. Det viktigste for meg er at de opplever at det å synge i kor er noe vi gjør sammen. Likevel sitter jo mine barn med kunnskap om, opplevelse av og kvaliteter i musikk som noen i korpsen ikke gjør. Det er ikke nødvendigvis noe som er dårligere eller bedre enn noe annet. Opplevelsen av 'time', forskjell på styrkegrader og kontroll på stemmen er viktigere for meg enn at de vet hvor 'C-en' er, og hvordan de skal synge den. Jeg tviler heller ikke på at barn kunne lært noter veldig godt. Jeg var på en korøvelse med fire sjetteklassinger, og de hadde fått hver sin note. Dette skulle jeg ønske mine sangere også fikk oppleve.

Musikkpedagogene er enige i at både noter og gehør er en viktig del av undervisningen til de yngste musikantene. Noe som er viktig å få frem hos Marita er at noter og gehør er viktig på hver sine måter:

Det å jobbe med gehør og noter parallelt er superviktig, og etter hvert smelte det sammen. Vi er nødt til å trene noter med elevene, så gehør og noter går parallelt. Etter hvert, når de er modne for det, må elevene også ha rytmelære og primavista spill. Notelesning er jo det språket vi har, og når de skal ut i orkester og ut i voksenlivet, så må de kunne være gode notelesere.

Anna har også noen tanker om noter og gehør:

Det er viktig å lære både noter og gehør. Korpset spiller på et ganske høyt nivå, og etter hvert må de lære seg noter også.

4.3 Eksterne funksjonelle-, Historiserende- og Estetiske kriterier

Ulike aktører kan ha ulik oppfatning av hvilke mål og forventninger som gir god kvalitet i undervisningen. Et annet mål i denne studien har vært å undersøke hva informantene tenker om didaktisk kvalitet. En viktig del av å forstå kvalitetsbegrepet har vært å belyse begrunnelser av valg av undervisningsinnhold, hvordan musikkpedagogene tenker omkring planlegging og evaluering av undervisnings- og læringsprosesser og hvordan de tenker og reflekterer over sin egen praksis når det kommer til de gehørbaserte metodene. I de eksterne funksjonelle kriterier vil kvaliteten i det musikalske verket bestemmes ut fra spørsmålet om hva vi ønsker å oppnå med musikken. For Anna handler forberedelsen blant annet om å tenke gjennom de musikalske valgene hun tar i undervisningen for å nå målene hun setter seg:

Jeg tenker at målet er å vise aspirantene hvor gøy det er å spille i korps sammen. Om jeg skal klare dette må det jeg gjør på øvelsen være gjennomtenkt. Dette kan gi aspirantene lyst til å fortsette å spille, og i noen sammenhenger bli enda bedre å spille på instrumentet sitt. Planen er jo å forberede aspirantene slik at det er trygt å begynne i junior- og hovedkorps, og slik at de får lyst til å fortsette.

Håkon tenker ikke bare på innhold, men også hvordan andre rammefaktorer spiller inn i forhold til hva han ønsker å oppnå:

Hele forberedelsen min er riggen som kommer i forkant av øvelsen. Jeg kommer ofte en til to timer før, og kanskje mer. Jeg prøver å være i rommet så lenge som mulig slik at jeg vet potensialet i rommet. Av forarbeid vet jeg hvor gammel de er, eller hva de kan. Det som også er viktig for meg er å vite hvor mange de er. Jeg går ikke inn i et rom og har ett instrument for lite, heller ti for mange. Alle skal få lov å prøve, og ingen skal sitte å se på. Om en skriver et dokument med planer før en vet noe om rammefaktorer og hva vi har tilgang til, så kan det hende at denne planleggingen ikke

gjelder. Jeg skriver ikke ned det jeg skal gjøre i undervisningen lenger. Her er vi forskjellige.

Både Håkon og Marita er enig i at forberedelse er viktig. De har likevel ulike måter å forberede seg på. Marita forteller:

Altså, forberedelsen er jo alfa og omega. Jeg har alltid en skrevet plan for gruppeundervisningen fordi de er så mange, og situasjonen er ganske intens, så hvis du får en liten blackout 'Hva gjør jeg nå? Hva har jeg tenkt nå?', så har jeg skrevet et manuskript som jeg kan gå å se 'Åja, det var det jeg tenkte ja'. Og så må man alltid ha en plan B og kanskje til og med en plan C. For den gruppen som man kjenner kommer ikke bestandig med den samme energien neste uke. Kanskje trenger de en annen oppfølging enn den du egentlig hadde tenkt. For når du har gruppeundervisning så kan det være et ganske bredt spekter som man må ta vare på. Barn er på veldig forskjellig nivå både teknisk og mentalt.

Marita har også noen tanker om etterarbeid:

Jeg har gjerne gruppetimer en gang i uken. Når jeg kommer tilbake neste uke, og det har vært mye som har skjedd, er det fint å ha rapporten som jeg har skrevet til meg selv fra forrige gruppetime. Dermed vet jeg hva jeg fikk gjort og hva jeg ikke fikk gjort, hva jeg må følge opp, hva som ikke fungerte og hvorfor noe fungerte bra. I programmet du legger opp for gruppen er det både repertoar, repetisjon, lek eller teori. Det er så mange ting som du skal ha plass til, og du får ikke plass til alt. Da må det du ikke fikk tid til sist følges opp neste uke.

De historiserende kriteriene er relevant når det kommer til valg av undervisningsinnhold sett i forhold til undervisningen. Marita og Maja er opptatt av at læreren må vite hva som skal skje i undervisningen:

Først og fremst er kvalitet at læreren er forberedt, og at læreren vet hva han skal gjøre og hvorfor en gjør det. At man følger opp og at man har en formening om hva man ønsker å gi gruppen. Samtidig må du følge det opp seriøst slik at man ikke hopper fra et emne til ett annet. En gruppe kan være så mye. Det kan være en gruppe som bare trenger å bli tatt vare på. Så tenker jeg at det kan være barn som rett og slett bare trenger deg som en voksenperson. Kanskje er dette til og med viktigere enn det musikalske og tekniske. Så må man forberede seg til det og legge opp undervisningen etter det. Eller så kan du ha en gruppe som er veldig ambisiøse som trenger masse teknisk oppfølging. Dermed må en legge løpet etter det at man hele tiden har en formening om hva man gjør og hvorfor man gjør det. (Marita)

Jeg bestemmer rekkefølge på hva jeg skal gjøre ut fra hvordan jeg opplever konsentrasjonen deres. Etter en aktivitet med høy intensitet, velger jeg en ny aktivitet som får fokus. Slike forberedelser gjør jeg jo. Hvis det er noe jeg tenker at jeg må

huske på til neste gang noterer jeg meg det. Det er oftere forarbeid enn etterarbeid.
(Maja)

De estetiske kriteriene handler om hvordan våre valg i undervisningen påvirker musikantene eller sangerne. Maja har noen tanker om musikken hun bruker:

Ordet kvalitet i undervisningen er tilrettelegging. At musikken som blir presentert er tilpasset elevene. Jeg presenterer masse forskjellig musikk til sangerne. Innimellom antar man at barn liker det som er lett tilgjengelig, man tenker at 'Et flygende teppe' med tre setninger er mye mer tilgjengelig for barn enn 'Nøtteliten' som har en hel historie. Vi må passe på slik at vi ikke undervurderer barnas kapasitet.

Håkon ønsker også at det musikantene spiller skal høres bra ut:

Det å lage konserter med kvalitet som fenger både musikantene og publikum er vårt ansvar som dirigenter. Hvis det låter bra blir musikantene stolte. Om man gjør både repertoar og formidling mer publikumsvennlig, og at aspirantene ikke bare sitter på stolen og stirrer i noter, er det lettere å engasjere en jevnaldrende tilhørerskare.

Anna tenker også at det er viktig å vite hvorfor en velger repertoar en gjør i undervisningen, og samtidig tenke over hvilke metoder en bruker. Her trekker hun også frem begrepet «musikalsk kvalitet»:

Å jobbe med denne aldersgruppen krever høy kompetanse. Her er det helt avgjørende å finne musikk som virker med få toner. Dette gir oss også mulighet til å jobbe med samspill. Det er viktig for meg at musikantene opplever mestring. Når det har gått to-tre uker så kan aspirantene kanskje tre toner. Først må du finne en låt som funker på de tre tonene. Så må du finne en metode for at de skal kunne spille sammen på tre toner. Og altså, det må være det riktige repertoaret. Du må vite hva som virker. Både med noter og gehør. De må føle mestring for at de skal fortsette. Det er så mange tilbud og aktiviteter, og da må det musikalske virke. Jeg merker med en gang hvis det er repertoar som fenger, og om det passer i registeret som de har lært. Musikalsk kvalitet er at vi spiller det som er forventet av notene vi jobber med. Når vi begynner med et nytt stykke så bruker jeg alltid hjelperne til å spille gjennom det slik at aspirantene får høre hvordan stykket er, og særlig om det er flerstemt. Dermed får aspirantene et bilde på hvordan musikken skal låte.

Anna tenker at det finnes ulike måter å jobbe med musikalsk kvalitet på:

Jeg tror det er viktig med andre konstellasjoner. Ensembleseminarene vi bruker å ha i korpset er veldig positivt. Alle musikantene synes det er gøy å lage grupper på tvers av instrumenter eller på samme instrument. Så får de spille noe annet enn hva de vanligvis pleier. De eldste i korpset drar med seg de yngste, også håper jeg at

musikantene blir inspirert av hverandre. Jeg trekker ut det som står i partituret, det partituret gir, og så prøver jeg å høre hvordan det skal klinge. Når jeg hadde treblåserne på seminarer var det noen som ble overrasket over hvordan det låt, og mente at dette hadde et orgelpreg. Dette ble en ny opplevelse for vedkommende. Vi prøver også å ta med ensembleklangen inn i korpset.

Håkon mener at kvalitet ikke bare handler om musikken vi spiller sammen:

Jeg mener jo at kvalitet ligger i alt man gjør. Kvalitet i tone har like mye å si som kvalitet i holdning. Jeg forventer at de eldste har gode holdninger og tar seg av de yngste i korpset. Mitt krav til barna når de kommer på øvelse er at de skal gjøre sitt beste. Men ditt beste kan variere. Jeg krever bare at de skal gjøre sitt beste den dagen de kommer. Og det handler kun om holdning. Kvaliteten ligger for meg også i struktur, og i strukturen blir musikantene frie. I starten er det å sette rammer viktig, men like viktig er det å kunne trekke ut potensialet til elevene og de du jobber med. For meg er kvalitet gjennomgående i alt det vi gjør i undervisningen vår.

I en undervisning med god didaktisk kvalitet mener disse musikkpedagogene en må være bevisst mangfoldet av ulike måter å forstå og utøve den pedagogiske virksomheten på.

4.4 Kunnskap

Musikkpedagogene fikk også spørsmål om hva de tenker om begrepet kunnskap. Marita snakker om hvordan hun jobber med den teoretiske kunnskapen med de yngste elevene sine:

Det er klart det er viktig med en kombinasjon av episteme, techne og fronesis. Det å bygge repertoar og legge det tekniske grunnlaget er viktig, men jeg tenker også at gleden av å kunne teori og musikkhistorie er viktig. Jeg bruker masse teori i undervisningen min når jeg kan flette det inn. Når jeg har ett nytt stykke så går vi alltid gjennom hvilke taktarter vi har eller hvilken toneart vi har. Og etter hvert som det blir mer avansert så går vi gjennom hvorfor det kommer inn kryss og 'B-er' i en takt, og hvilke tonearter vi går over til. På fiolinen kan de tenke enharmoniske toner for å forenkle fingersettingen. Jeg bruker mye tid på det, men det er jo en del av den tekniske utviklingen.

Marita tenker også at det er viktig å kunne noe om musikkhistorie:

Det er klart, 'Hvilke komponister har vi?'. En av de første komponistene vi er innom er Bach. Da kan vi snakke om hvor mange barn Bach hadde, hvilket yrke han hadde, hvor mange plasser han bodde på. Etter hvert som barnet blir eldre kan vi snakke om Bach som satt i fengsel for å ha brutt en kontrakt, og at han hadde tjueen barn 'Wow!'. Her må jeg også trekke frem Mendelssohn som vi kanskje skal takke for at vi kjenner Bach i dag. Det er mange historier- Vivaldi som vi oppdaget for hundre år siden. Barokken og den tiden de var i, hva de hadde på seg, parykker og alt dette, og hvilket

miljø musikken ble brukt i. Danser som vi spiller, selv om de var brukt til konsertering så er det jo egentlig dans, og disse dansetrinnene kan man jo vise de for å få inn bevegelsen i musikken.

Håkon, Maja og Anna mener at ulik kunnskap i musikkundervisningen er viktig:

Jeg utelukker ingen av kunnskapsformene. Vi spiller jo ofte med 'livekomp' slik at aspirantene hele tiden skal ha en tonal og harmonisk forankring, og her jobber vi også med intonasjon. Jeg tenker at jeg først og fremst er opptatt av denne menneskepedagogen. Først kommer den praktiske erfaringen, så kommer de motoriske perseptuelle ferdighetene og så kommer en ikke noen vei utenom å kunne det teoretiske. (Håkon)

Jeg tenker at en musikkpedagogisk utdanning trenger en stor del av musikkfaglighet. Den pedagogiske biten er viktig, og spesielt dette med hvordan vi skal lære bort de helt 'basic' tingene. Jeg tenker at alle de tre kunnskapsformene må være til stede. Men det er ikke sikkert de skal være like mye vektlagt. I forhold til det teoretiske så trenger jo ikke barna alltid å vite og reflektere rundt hva de gjør, men jeg som musikkpedagog må jo det. Det praktiske er kanskje det viktigste. (Maja)

Alle kunnskapsformene har like stor plass i min undervisning. Når saxofonistene spiller en 'C' på saxofonen og samtidig finner en 'C' på noten, så skal de i utgangspunktet også vite at det er fjerde trinnet i Bb-dur natura. Det første året er det viktig å klare å spille det, og så kommer teorien. Aspirantene har jo lært Bb-dur natura, men jeg sier 'tone en' helt opp til 'tone åtte' i starten av øvelsen. Jeg kaller det Bb-dur natura nærmere slutten av høstsemesteret. (Anna)

Håkon kommer med ett eksempel på hvordan han jobber:

Når vi jobber med pusteøvelser så kan jo alle i korpset mitt disse, så da kan både aspirantene og musikantene i hovedkorpset gjøre disse samtidig. Dette skaper trygghet som også åpner for å kunne jobbe med teori uavhengig av alder og nivå. Dette vil gå over hodet på noen, og for andre vil det være håndgripelig, men det ligger likevel i underbevisstheten, og over tid vil musikantene til slutt forstå det. Etter hvert vet de også hvordan de kan bruke det. Det kommer om det passer og hvis jeg ser at elevene er mottagelige for det. At jeg plutselig sier 'Nå skal vi spille svakt og sterkt, og det heter piano og forte'. Når en ser at aspirantene er mottagelige så kan man hive hva som helst i fanget deres, og de bare mottar. Musikkpedagogen vet jo hvor de skal ende opp, men jeg tror en gang i livet, uten å ha påpekt at det er en rød tråd gjennom hele undervisningen, så kommer kanskje en elev til å finne ut dette av seg selv. Dette tenker jeg er vårt ansvar som musikkpedagoger.

Anna bruker begreper musikantene kan forstå:

Jeg må finne ord som jeg tror at aspirantene kan forstå. For eksempel så kan du i et hovedkorps si 'Spill sostenuto', at det skal være klang gjennom hele tonen. I et aspirantkorps sier jeg istedenfor 'Spill en ben tone'. Jeg må prøve å finne noen begrep

som de kan forstå. Det er jo på et annet nivå enn når du kommer i hovedkorpset, men det går an å tilnærme seg det som det skal bli senere.

Maja er opptatt av å bruke elevenes egen virkelighet og erfaring i undervisningen. Her sier hun noe om hvordan hun jobber med sangerne:

Jeg bruker ikke noter. Men jeg tenker at det er viktig for meg at barna får en evne til å forklare musikk, snakke om musikk og å ha et språk om å være i musikken. Da er jo en del faguttrykk en stor del av det. De må ikke nødvendigvis si 'ritardando', men det gjør ikke noe at de vet hva det er, så lenge vi kan snakke om at på slutten av en sang går det ofte litt saktere. Det er bra at de vet hva ordet 'dynamikk' betyr, men det viktigste er at de kan reagere intuitivt og tenke at her skal jeg synge svakt eller her skal jeg synge sterkt. Jeg prøver også å snike inn det sangtekniske: 'Hvorfor synger vi sterkt her, men svakt her?' og 'Hvorfor låter det tett her og her, og ikke tett her'. Jeg snakker også om at stemmen er forskjellig og at noen liker å synge lyst, noen liker å synge mørkt, men at alle stemmer er like viktig i et kor. I tillegg snakker vi om innstudering, 'Hvis dere synes noe er vanskelig, hva skal vi gjøre da?'. Det som er viktig for meg i musikkundervisningen er at vi både har en balanse i at de får lært noe de ikke får lært et annet sted, at de får lært hvordan instrumentet sitt er og at de blir gode på instrumentet.

Maja har noen tanker om viktigheten av å gi musikantene et bevisst forhold til hvorfor vi lærer det vi gjør i musikken:

Jo mer bevisst forhold barna kan ha om hvorfor de gjør noe, jo mer tror jeg det gir de muligheten til å håndtere musikken på egenhånd. Vi har laget et felles språk som vi bruker i undervisningen. Når barna kan vite at: 'Nå synger jeg lyst eller mørkt', 'Dette var kort', eller 'Nå var det langt', så har de fått noen verktøy de kan ta med seg videre. Eller å vite at: 'Vi varmer opp slik de gjør på fotball fordi at vi har forskjellige muskler vi bruker når vi synger'. Jeg tror at jo mer de kan, jo mer autonomi, eller selvbestemmelse, har de.

Ifølge Marita er det ikke all kunnskap en kan lese seg til:

Da jeg gikk ut av musikkonservatoriet så ante jeg jo ikke hvordan en sjuåring så ut. Du kan lese veldig mye, og du kan kunne masse teori, men du er rett og slett nødt til å erfare og kunne se barn og samle undervisningserfaring. Det er nettopp den erfaringen du får ved å møte barn gjennom mange år som gir deg kunnskap som du ikke kan lese deg til.

Marita sier også noe om det å dele repertoarkunnskap, og at det er viktig å vite hvorfor du velger det repertoaret du gjør:

Altså, repertoarkunnskap er selvfølgelig noe du bør ha, og det får man ikke nok av. Derfor er det godt å ha gode kollegaer en kan utveksle repertoar med. Samtidig er det viktig å ha en klar formening om progresjon i repertoaret du gir elevene. For meg er det viktig å ha masse tilleggsstoff fordi progresjonen i Suzukimetodikkens repertoar er ganske bratt. Vi skal jobbe lenge med ett stykke, ja det skal vi, men vi trenger norsk musikk og vi trenger annen utenlandsk folkemusikk også.

Ferdighetskunnskap er tenkt som praktisk kunnskap. Dette kan være å gjøre praktiske aktiviteter sammen med elevene. Det finnes mange eksempler på dette i delkapittel 4.1 når jeg presenterer musikkpedagogenes undervisningspraksiser. Marita viser et eksempel på hvordan hun bruker lek i undervisningen sin:

I arbeidet med elevene opparbeider du deg en verktøykasse som du bare kan plukke fra. Plutselig oppstår det en situasjon i gruppeundervisningen hvor du tenker 'Oi, nå må jeg ha en lek, gruppen har masse energi'. Hvis du da kan ha en lek hvor de kan samarbeide, så samler du fokus i gruppen. Det kan være en gruppe som ikke innbyrdes fungerer så bra sosialt av ulike grunner. Dette hjelper musikantene å se at de er avhengig av hverandre. Den personen som ikke klarer å smelte inn i gruppen har også noe å bidra med, og vi er avhengig av denne personen. Eller det kan være en lek som har med takt å gjøre eller for å få elevene til å roe ned. Det er mye du kan bruke lek til. Leken jeg bruker har alltid et pedagogisk fokus eller et pedagogisk mål. Jeg bruker leken i sin rette sammenheng.

Alle musikkpedagogene mener at det å ha ulik kunnskap er viktig i møtet med de yngste elevene i grupper. I forhold til kunnskapsformen fronesis kommer informantene med noen moralske og etiske betraktninger i underkapittel 4.5.4.

4.5 Pedagogisk profesjonalitet og profesjon

I dette delkapittelet har jeg valgt å kategorisere det empiriske materialet i Dale (1993) sine tre kompetansenivå. Dermed har jeg satt ulike aspekt ved praksisen i ulike nivå knyttet til handlings- og refleksjonsnivået til de fire informantene.

4.5.1 K1: Mål, innhold og metode

En dyktig formidling av undervisningsinnholdet innebærer for Dale (1993) at eleven får erfaring med og anledning til å være aktiv og skapende i læreprosessen. Hvordan informantene jobber har jeg beskrevet i delkapittel 4.1. Derfor tenker jeg å ta en kort

gjennomgang her. På gruppeøvelser møter musikkpedagoger elever med ulike forutsetninger for læring. Håkon og Marita reflekterer over hva som er viktig i deres undervisning:

Det er viktig at alle i korpset føler seg som en del av et ensemble både musikalsk og sosialt. Det ene utelukker ikke det andre. Det har vært mye fokus på at det skal være gøy å spille i korps. 'Hva er gøy?' Mestring og godt samspill skaper trivsel og samhold. Det er dette som er definisjonen av det å ha det gøy i korps for meg. Jeg tenker også at man må kommunisere mer med hverandre. De beste konsertene er når jeg får være en del av ensemblet, når det ikke lenger er taktering, men et samspill. (Håkon)

Jeg tenker det viktigste er at vi kan gi elevene motivasjon både til å øve hjemme, og at vi kan trene de til å stå frem alene å spille. Det må vi gjøre fra første stund, og med veldig enkle melodier eller noter slik at de hele tiden har gode opplevelser i forhold til sine opptredener. De bør selv få lov til å bestemme hva de skal spille hvis de skal opptre. Når man starter en slik opplæring så kan det gjerne være bare for mor og far, eller for kjæledyrene sine en holder konserter. Så kan man utvide det med tanter og onkler, og etter hvert holder vi små konserter for hverandre i grupper. Slik blir det hele tiden en veldig langsom og kontrollert oppbygging av hva musikantene skal oppleve når de står frem alene. Det er en del av tryggheten. Den måten å tåle fokus på er jo noe de tar med seg resten av livet. Jeg ønsker å gi musikantene et miljø og oppgaver som gir dem motivasjon. I denne prosessen ligger det veldig mye ansvar hos læreren. (Marita)

For Marita skal det også være rom for flere uttrykks- og aktivitetsmåter:

Jeg opplever direkte formidling av musikk og teknikk når jeg kan sitte og se elevene inn i øynene og de ser tilbake på deg, og så kopierer de meg. Hvis jeg ser at buen går helt skeivt så viser jeg med fiolinen uten å si noe. Av og til skal du ikke avbryte det elevene gjør. I og med at de spiller utenat så har de et indre liv, farger, bevegelser eller en konkret historie som de lager. Siden vi jobber gehørbasert, så har du mye større anledning til å vise eller gestikulere. Om eleven er bundet til noten, så må du avbryte de.

Det er også viktig for Marita å gi elevene muligheter for å medvirke i sin undervisning:

Istedenfor å fortelle barnet hva det skal gjøre, spør de om det. La barnet tenke selv. Og gjør det også klart for eleven hvorfor vi jobber slik vi gjør. Elevene finner på eller viser meg leker jeg ikke visste om. Disse noterer jeg ned, også bruker jeg de på neste samling. Det har skjedd mange ganger.

For Maja er klasseledelse en viktig del av undervisningen:

Klasseledelse er kompetansen i å lede, og sammen skape et rom med de som er der. Der skal man bli enige om regler. Vi må ha en lik forståelse for hvorfor vi er der.

Klasseledelse handler om å få mange barn på lag, eller hvordan vi sammen kan bli et lag.

Kvaliteten i gjennomføring, planlegging og tilrettelegging av undervisningen (K1) er ifølge Dale også avhengig av vedvarende planlegging og vurdering innenfor det kollegiale fellesskapet (K2).

4.5.2 K2: Kommunikasjon, samarbeid, planlegging og evaluering

K2-nivået handler blant annet om å vurdere gjennomføringen av opplæringsvirksomheten. Ifølge Anna og Marita er god planlegging nødvendig for gjennomføring av opplæringen:

Det du gjør før, under og etter øvelse må være gjennomtenkt. Den viktigste jobben er jo blant annet å finne repertoar som fungerer. Du skal selvfølgelig ha repertoar aspirantene kan strekke seg etter, men i et aspirantkorps mener jeg at det er viktig å føle mestring. (Anna)

Jeg bygger opp en time med at vi først varmer opp. Da bruker jeg gammelt repertoar som er enkelt slik at vi kan jobbe med holdning og at vi for eksempel kan jobbe med intonasjon. Deretter går jeg over til repetisjon av gamle stykker for å utvikle teknikk som vi jobber med i den perioden, så går jeg gjerne over til nytt repertoar. Det kan være repertoar bare for å ha det gøy, og som er enkelt og ta til seg om vi også jobber med tunge tekniske ting. Repertoarvalg bestemmes ut ifra hvilke behov man har teknisk og repertoarmessig. (Marita)

Marita mener at vurderingen er viktig for at en skal kunne utvikle sin egen praksis:

[...] jeg vurderer alltid meg selv. I etterkant så vurderer jeg alltid en time jeg har hatt: 'Hvordan gikk det?', 'Hva fungerte?', 'Hva fungerte ikke?', 'Hva kan jeg gjøre for å gjøre dette bedre neste gang?'. Jeg må ha en pedagogisk tanke om hva jeg gjør. Det er viktig å være så godt forberedt at man ikke står der og lurer på hva man skal gjøre. For da mister du elevene.

Ifølge disse musikkpedagogene er det viktig med refleksjon i forhold til didaktisk teori og metoder. Det er også viktig med refleksjoner og diskusjoner i fellesskap med kollegaer eller andre pedagoger. Håkon sier noe om dette:

Jeg har så mange flotte kollegaer i teamet mitt, og det er mange veier til Rom. Fem stykker har hver sine ressurser. Sammen er vi et veldig stort ressurscenter. Vi dyrker hverandres styrker, og i denne flatstrukturen viser vi hverandre respekt for våre likheter og ulikheter.

Maja forteller:

Jeg har en kollega som gir tonene ulike farger. Når den grønne ballen som er kvinten slår mot bakken må barna i koret synge 'Sol'. Jeg får gåsehud når jeg snakker om dette. Det er så inspirerende. Det var denne kollegaen som inspirerte meg til å begynne med solmisaasjon.

Anna mener også at det er viktig å dele erfaringer med andre musikkpedagoger. Hun har også noen tanker om samarbeidsprosjekter:

Jeg deler erfaringer med andre dirigenter. Det er mange som spør om repertoar. Jeg snakker også med andre aspirantkorpsdirigenter om hva de gjør. Kanskje helt feil å si det, men jeg vet hva som funker. Likevel prøver jeg jo også å finne nye ting. Å gjøre samarbeidsprosjekt med andre korps kan også gi musikantene en følelse av hvordan det er å være mye større.

I Dale sitt tredje kompetansenivå (K3) er det viktig at musikkpedagogene er i konstant dialog med sine erfaringer og lærer av dem.

4.5.3 K3: Kritisk tenkning og refleksjon

Musikkpedagoger på K3-nivå er i stand til å legge opp undervisningen sin på en reflektert, kritisk og bevisst måte. Ifølge Marita har også de yngste elevene mange faktorer de må forholde seg til i undervisningen:

Hvis du plasserer en nybegynner foran en note, ber de om å stå med god holdning, holde instrumentet godt, lese noter og lytte til det du gjør kan det bli for mye. Å lytte til det de gjør er ofte det første elevene kutter ut, og det å kunne ha en oppfatning av hva intonasjon er, og ha en kontakt med intonasjonen. Intonasjon og rytme er det samme som du har i språk og musikk. De har jo lært språket sitt og snakker språket sitt perfekt, så øret er det ikke noe i veien med.

Marita forklarer hvorfor hun ønsker å ha foreldrekurs:

På foreldrekurset får de spille litt på det instrumentet barnet skal lære. Slik får de virkelig kjenne at du ikke kan stå i en halvtime med fiolinen under haken. Det trengs en oppbygning av muskulatur. Noe annet som er viktig er at de har forståelse for at det tar tid. På foreldrekurset går vi både gjennom det praktiske, men også det mentale. Et barn trenger positiv støtte. Det å kunne ha tålmodighet og la barnet utvikle seg i sin egen progresjon er viktig at foreldrene er med på. Foreldre er praktiske tilretteleggere. De kjører eleven til timen, de tilrettelegger hjemme, kanskje stemmer de instrumentet. De ser også om det er noe i veien med instrumentet, for eksempel skulderstøtte.

Samtidig er de den mentale støtten hjemme. De roser barnet og er med de i den positive utviklingen.

Anna forklarer hvorfor hun ønsker å ha hjelperne i aspirantkorpset:

Hjelperne er jo der for at de som begynner å spille skal ha et forbilde. Hjelperne viser og peker hvis aspirantene har noter, eller de spiller slik at aspirantene har noen å høre etter. Så det er mange positive faktorer, og det er en toveisgreie. Dette er også positivt for de som er hjelpere. Jeg har fått tilbakemeldinger på at hjelperne opplever en personlig vekst og utvikling som følger av dette.

De relasjonelle delene av å arbeide i et korps er også viktig for Håkon. Håkon og Anna tenker også at det er viktig å ha høy kompetanse når en underviser aspirantene:

Jeg treffer ofte på korps som sier: 'Vi må passe på at disse har det gøy i dag, for de ønsker å slutte'. Her tenker jeg at fokuset er feil. Det er lett å glemme de som aldri sier noe, som alltid kommer i tide og som aldri klager. Det er de vi skal lage korpset for. Alle skal likevel få en sjanse til å snu holdninger, men om en virkelig ikke vil være der er det bedre at vedkommende slutter. Noen korps motiverer de eldste til å fortsette å spille ved å gi de ulike arbeidsoppgaver i korpset. Det kan være vel og bra hvis disse har gode holdninger. Men hvis dine holdninger er dårlige bør du heller ikke jobbe med skolekorps. Generelt gjelder dette innenfor hele faget. Det å sette den minst faglærte i jobben med aspiranter gir for meg ikke mening. (Håkon)

De første årene til musikantene er viktig. At lærerne som underviser aspirantkorps har høy kompetanse er selvsagt. (Anna)

Håkon har et klart bilde om hva oppgaven hans er for musikantene i skolekorpset sitt:

Vi som jobber med korps har et ansvar med å hjelpe musikantene våre å være stolte av å gå i korpset. Vi møter ofte foresatte som sier at dette er den vanskeligste utfordringen. Jeg tror at de positive holdningene til korps kan skapes av oss og korpsmusikantene. Det er ikke meningen at alle skal gå i korps, men at holdningene til korps bør være positive, det kan vi strebe etter. Musikantene skal kunne si at de skal på en korpsøvelse slik de som går på fotball sier at de skal på trening. Det er vår oppgave å skape balanse og likestilling blant fritidsaktivitetene. Vår oppgave er også å dra rundt på skolene og holde kule konserter, slik at musikantene blir helter på skolen sin.

Elevmedvirkning er noe som ofte gjentas av informantene. Marita gir elevene mulighet til å komme med innspill:

En må ha respekt for at elever har sine egne meninger med hensyn til interpretasjon. De har sine egne meninger om hva som passer, men også sine egne ønsker i forhold til

dette. Jeg tenker at det er viktig at de er med på å bestemme oppgavene sine hjemme. Jeg kan spørre hvor mye av et stykke de ønsker å ha i lekse, og så blir vi enig om det slik at de får eierskap til sin egen øving. Innimellom så lager vi en lek av det, og de får en 'gamblerterning' de kan trille om de ønsker. Denne bestemmer hvor mange ganger stykket skal spilles.

Når jeg spør Marita hvordan hun gjør øving til en rutine for de yngste musikantene i strykeensemblen svarer hun:

For de yngste så har jeg snakket med foreldre om det på forhånd. De er nødt til å strukturere dagen slik at øving kommer på det samme tidspunktet hver dag. Jeg snakker også med elevene om det. Vi prøver å finne tider på dagen hvor det er naturlig å øve. Det kan være etter skoletid, før du går på skolen eller etter lekser, men det må være den samme tiden hver dag. Suzuki sier at 'You don't have to practice if you don't eat'. Med dette mener han at det å øve er en rutine. Min erfaring er at jo fortere barnet kan ta ansvar for sin egen øving, jo bedre. Og så har vi lagt opp en plan for hvordan elevene øver hjemme. Først er det for eksempel oppvarming, litt teknikk, repetisjon, nytt stoff og en favorittmelodi til slutt.

Når det kommer til å videreutvikle og lage egne metoder og innhold har Marita blant annet laget sine egne lærebøker:

Jeg har laget egne bøker med figurer som brukes i notelære. Jeg har også laget lærebøker. Lærebøkene består av store notebilder, farger og tegninger for å gjøre det visuelt attraktivt.

Ved å tilpasse stemmer og arrangement mener Håkon og Anna at elevene kan føle at de er en viktig del av en større helhet, og at de på ulike måter bidrar:

De fleste aspirantene og elevene vil møte på utfordringer når de lærer seg å spille et instrument. I aspirantkorpset vårt arrangerer og komponerer vi oppvarmingsøvelser og musikk for aspirantene. Dette gjør jeg i samarbeid med teamet som jobber i korpset. Elevene får stemmer tilpasset sine nivå. (Håkon)

Jeg har laget et eget rytmeark. Først viser jeg musikantene rytmene ved å bruke trinn, og deretter viser jeg de hvordan rytmene vi spiller ser ut. Jeg synes det er viktig at aspirantene opplever å spille samtidig. At de ikke breker i vei på sin egen tue. Det er derfor første øving begynner med at de skal starte samtidig og slutte samtidig med både lange toner og firedeler. Det er ganske viktig. Neste skritt er at hvis de spiller unisont så skal de spille den samme tonen. Det skal høres likt ut, altså at de lytter selv. Jeg må også finne stykker som passer for eksempel valthorn. Registeret deres passer dårlig med Bb-dur natura, fordi det enten da er for mørkt eller for lyst. Derfor får de spille en annen toneart. Når vi begynner å spille tistemt er registeret helt perfekt. (Anna)

Marita vet hvorfor hun trener musikantene til å fremføre musikk for andre:

Hvis vi kan komme så langt at vi kan få gleden av å dele vår musikk med andre, så er det jo det man håper på. Helt fra når du søker musikklinja på videregående så må du gjennom et prøvespill, og da er det så viktig at du har en ryggrad som tåler det. At du har gode opplevelser, at du er trent, at du har en rutine. Ikke bare det å tåle fokus, men også hvordan du tar en scene. Mange vet ikke hvordan de skal oppføre seg på en scene, og dette kan gjøre at de blir nervøse. Det er viktig å trene de og gi de en ramme for hvordan de oppfører seg på en scene, at du gjør det igjen og igjen slik at det ligger i ryggraden deres. Det er også viktig å jobbe med dette slik at de kan føle en trygghet når de fremfører musikken.

Jeg spør Marita om det er viktig å trene på dette for alle elevene:

Jeg tenker at det er veldig mange situasjoner i livet hvor du er nødt til å tåle fokus. Skolen, det å gå frem og presentere prosjekter, det har jo blitt mer og mer av det. Det er bra å ha den tryggheten og å bli vant til å tåle at folk ser på deg. Når jeg oppdrar mine elever i solistisk trening, så vil jeg at de skal presentere verbalt hva de skal spille. Bare det å kunne snakke i en forsamling er viktig. Det er så mange situasjoner hvor du trenger å tåle å bli sett, så kanskje kan vi gi barn en trygg opplevelse av det allerede i barneårene.

Selvrefleksjon og evaluering av undervisningen er også en viktig del av det tredje kompetansenivået til Dale. Alle musikkpedagogene har noen tanker om dette. Marita forteller:

Jeg har i hvert fall alltid hatt lyst til å forbedre meg, og å finne ut av hva jeg kan gjøre for å få en undervisningssituasjon enda bedre. Du sier jo at jeg underviser med Suzukimetoden. Ja det gjør jeg, men jeg underviser jo etter min Suzukimethode, for alle Suzukilærere er forskjellig.

Håkon reflekterer også over hans egen utvikling:

For å bli bevisst på hva jeg gjør pleier jeg å ha dirigenttimer med dyktige dirigenter. For hvordan kan jeg løfte korpset hvis jeg ikke løfter meg selv?

Maja mener at en ikke bør undervurdere barnas kapasitet:

Når jeg introduserer andrestemmen så tar elevene det så fort. Da tenker jeg: 'Er det mulig. Dette kunne de egentlig gjort for lenge siden'. I koret sang vi 'Høyt i et tre' hvor en også skal klappe. Og så sa jeg: 'Ja, det er ikke sikkert vi får det til på første forsøk, men vi får det i hvert fall til før sommeren'. Så sier en fjerdeklassing: 'Eller så kanskje vi får det til med en gang'. Og øvelsen etter så fikk vi det til på første forsøk. Tenk så deilig å ha den innstillingen. Den der at 'det kan hende det går på første

forsøk' har jeg tatt med meg videre. Barna synes ikke det er vanskelig. Det er jo jeg som synes det er vanskelig.

Anna er åpen for endringer:

Hvis det går dårlig så prøver jeg å finne ut hvorfor, også må jeg forandre på det.

4.5.4 Profesjon

Jeg presenterte informantene i underkapittel 3.3.1. Dette er vesentlig informasjon for dette delkapittelet. Her står det blant annet at alle informantene har høyere utdanning. Utdanning er et tema som ikke er like sentralt i Dale sine kompetansenivå, og jeg tenker at det er nyttig å få inn disse perspektivene. Maja har noen tanker om å være profesjonell. Dette handler nødvendigvis ikke om profesjon, men det Maja sier om utdanning og hvem som skal definere undervisningen er sentralt i profesjonsteori:

Jeg synes det å være profesjonell henger sammen med hva slags utdanning man har, og at man vet at en ikke alltid skal ta personlige valg, følge personlige preferanser, og at man sitter med en verktøykasse som gjør at en har flere innganger i å lære bort musikk, og å få barn til å oppleve musikk. I skolen er det ganske sterke føringer av folk som ikke er lærere på hvordan en skal undervise, men jeg tenker jo at dette er opp til profesjonen. Det er meg som musikkpedagog som skal kunne forsvare og si at dette ønsker jeg å gjøre og dette mener jeg. Jeg tenker at det er jeg som bestemmer over undervisningen min.

Profesjonsmoraliske- og profesjonsetiske refleksjoner er også viktig (Grimen 2008a) i profesjonsteori. For Håkon handler det å være profesjonell om å kunne identifisere og utvikle potensialet til musikantene og andre han møter i sitt arbeid:

Det pedagogiske arbeidet handler om å få mennesker til å kunne, i vårt tilfelle, spille sammen. Det med opplevelse av musikk. Når musikantene kommer til oss så er min oppgave å få de til å føle at de mestrer noe. Det er jo forskjellige dager for alle personer, og dermed må musikkpedagogen se potensialet i hva vi kan gjøre her og nå. Innimellom finnes det så mye mer potensiale å dra ut, men pedagogen ser det ikke. Dermed blir det pedagogen som begrenser elevenes utvikling og fremgang. Jeg tenker at det som krever mest av meg selv når jeg jobber er at jeg skal dra ut potensialet til alle jeg møter til enhver tid, inkludert meg selv.

Marita har noen refleksjoner om det å inkludere foreldrene:

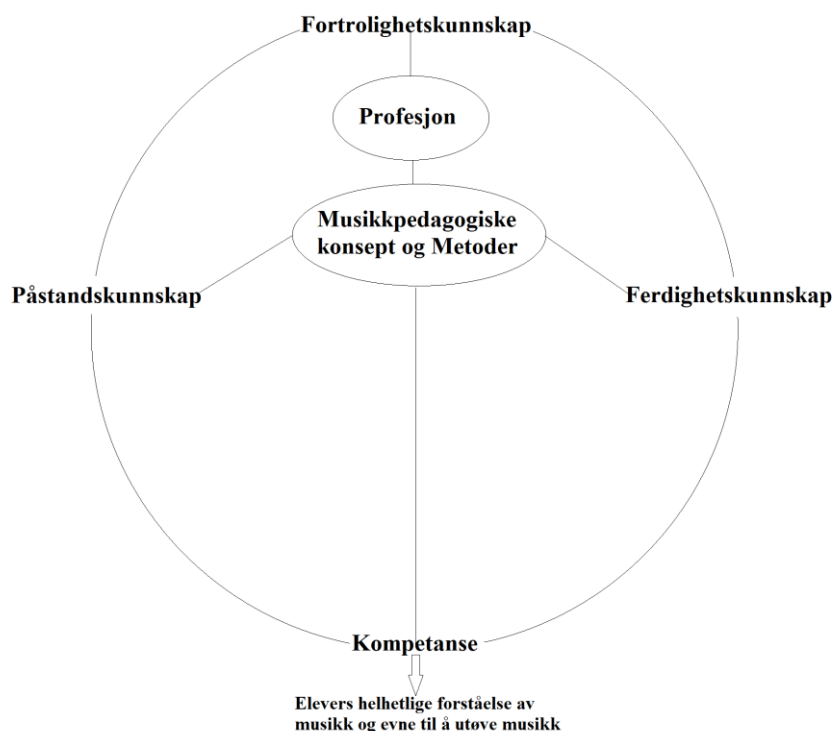
Det å dra inn foreldre er veldig positivt. De må forstå hva du gjør som pedagog. Vi må ha en felles plattform. Åtteåringer har behov for sine foreldre praktisk rett etter timen, men samtidig for å strukturere dagen slik at det blir plass til øving hjemme. Det er viktig at foreldre er positive, og at de forstår hvor lang tid det kan ta, og hvor små skritt vi må ta, for at elevene skal lære seg et instrument.

God oppfølging og mestring er viktig for Marita:

Det er viktig å følge opp elevene. I det ligger jo selvfølgelig en læringskurve hvor man starter der de er og hele tiden er oppmerksom på at de henger med. Man må ha god kontakt med hver enkelt elev og se til at de underveis kan føle mestring. Hvis vi gir de for store oppgaver opplever de at de mislykkes også detter de av. Hvert nye skritt eleven tar, og hver nye stein en musikkpedagog legger er viktig. Med mestring så følger også motivasjon og glede. Det er ikke alltid elevens feil hvis øvingen hjemme har vært dårlig. Jeg tenker at vi som lærere er nødt til å finne ut hvor det butter i mot. 'Hva kan vi gjøre for å øke motivasjonen? Kan vi gi de enklere oppgaver? Kan vi gi de andre oppgaver?' Det er klart at den mestringen som de har i en samspillsituasjon, eller en fremføring foran de andre i gruppen, er noe elevene tar med seg inn i skolen også. Ikke bare i skolen, men også andre situasjoner i livet.

4.6 Oppsummering

I kapittel 4 har jeg presentert funnene som kom frem av den tematiske analysen. Det er mange ulike grunner til at informantene ønsker å jobbe med gehørbasert opplæring for de yngste musikantene. Jeg har laget en visuell fremstilling av musikkpedagogenes tanker om didaktisk kvalitet i undervisningen:



FIGUR 4.5: MUSIKKPEDAGOGENES TANKER OM DIDAKTISK KVALITET I UNDERVISNING

Poenget med denne modellen er å vise hva didaktisk kvalitet handler om for disse musikkpedagogene. I figur 4.5 er innholdet i kunnskapsbegrepene og kompetansenivåene det som binder sammen det teoretiske rammeverket og resultatene. Informantene mener at samspillet mellom kunnskapsbegrepene spiller en viktig rolle for deres pedagogiske profesjonalitet. Kunnskapsbegrepenes innhold fungerer altså som et lim som binder sammen ulike aspekter ved læring og praksis, som en finner i profesjon og ulike musikkpedagogiske konsepter og metoder. Didaktisk kvalitet oppnås gjennom ulike former for kunnskap som påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. I profesjonsteorien er det også fokus på utdanning, moral og etikk, derfor har jeg knyttet denne teorien nært fortrolighetskunnskap. Teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap, praktisk erfaring, moralske- og etiske refleksjoner, evaluering, vilje til å reflektere og diskutere med andre musikkpedagoger, utvikling av teorier og kritisk drøfting fører for disse musikkpedagogene til en høyere kompetanse. Didaktisk kvalitet i musikkpedagogenes undervisning legger til rette for å utvikle evner til å utøve ulike typer musikk, og gi elevene en dyp og helhetlig forståelse av musikken. Ulike musikkpedagogiske konsepter og metoder som både tar for seg gehør- og notebasert opplæring mener informantene kan gi ulike tilnærminger til læring og ulike former for kunnskap. Når musikkpedagogene har kunnskap om ulike teorier, kan man koble sammen ulike aspekter ved læring og praksis og se sammenhenger mellom dem. Ved å dele og anvende kunnskap på tvers av disse teoriene, kan man skape en helhetlig tilnærming til læring. Den didaktiske kvaliteten kan ifølge disse musikkpedagogene bidra til å skape en høy standard for musikkproduksjon, musikkopplevelse og musikkundervisning. Dette kan også bidra til å utvikle elevenes evne til å identifisere og verdsette kvalitet i musikk. Didaktisk kvalitet handler blant annet for disse musikkpedagogene om å være bevisst mangfoldet av ulike måter å forstå og utøve den pedagogiske virksomheten på.

Før jeg avslutter dette kapittelet ønsker jeg å dele hva Marita, Håkon, Maja og Anna tenker er viktigst for de i deres undervisning:

Elevene må tørre å stå frem, og etter hvert bli vant til konsertsituasjonen. Det har noe med selvtillit å gjøre, noe som også er overførbart til andre ting i livet. Jeg er veldig opptatt av at elevene skal være trygge på scenen. Det viktigste for meg er likevel at de har hatt glede av å møte hverandre og å spille sammen. Det er så lett å måle seg som pedagog i forhold til hvor mange profesjonelle musikere vi utdanner, men jeg tenker at det er farlig. Det er ikke det vi skal ha fokus på. Vi skal gi alle elever den

oppfølgingen og det grunnlaget de trenger. Målet vårt må være at vi utdanner barn som får gleden av musikk inn i voksenlivet. (Marita)

Det skal være en helhet fra man starter til en slutter. Det å være konsekvent gjennomsyrrer alt det vi i teamet gjør i korpset vårt. Dette lager trygge rammer og forutsigbarhet for barna. Det med å være konsekvent har like mye med det sosiale å gjøre, som det musikalske. Det er mange personligheter og behov hos menneskene i et korps. Alle har et behov for å bli sett, både musikanter og foreldre. Om en har tatt tak i en ting så ikke slipp det før du ser at de rundt deg forstår hva du mener. Sosialt sett kan dette være mistrivsel i gruppen. Da handler det om å finne ut hvordan dette løses. Musikalsk sett kan det for eksempel handle om intonasjon. Har du sagt at det ikke låter fint, så må du gjøre noe med det. Intonasjon kan løses ved å for eksempel synge grunntonen. Idet musikantene har sunget grunntonen så må vi gjøre det noen ganger til slik at de skjønner hva grunntonen er. Når de har forstått det så må det modnest. Når du har sagt at du gjør noe på en oppvarmingsøvelse så må det henge sammen med det som skal skje etterpå. For meg handler det om den røde tråden. Korps og samspill er en dannelse i å være menneske. (Håkon)

Det er nok sangglede og variert repertoar som er det viktigste for meg, og da er klasseledelse viktig. Det er veldig viktig for meg med variert repertoar slik at de får opplevelsen av at vi synger ulike sanger. Det er så fint å se at sangerne har det godt i det de gjør. Opplevelsen av å kunne være med tror jeg kanskje er det som har drevet meg, og akkurat dette har jeg ikke bevisst tenkt, men det er jo derfor jeg legger opp undervisningen min som jeg gjør. (Maja)

Det er viktig for meg at aspirantene skal føle mestring. At de hører at musikken funker. Det er også viktig for meg å få alle med, og at alle får til det vi gjør sammen. Å spille sammen med andre i aspirantkorpset er jo starten. Det vil muligens gi aspirantene lyst til å fortsette, og hvis den starten er ordentlig så kan de få gode opplevelser i samspillet. Jeg tenker også at hvis aspirantene gjør noe sammen, og hvis de får være med junior- og hovedkorpset, så blir det gøyere å spille sammen. Kombinasjonen av kvalitet, musikalsk kvalitet, og det sosiale har alt å si. (Anna)

5. Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene tolkes i lys av denne studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2 og delkapittel 1.6 for å svare på oppgavens problemstilling: *Hvordan tenker ulike musikkpedagoger som arbeider med gehørbaserte metoder i korps, strykeensembler og kor om didaktisk kvalitet?* Empirien peker i retning av at det eksisterer delvis enighet om gehørbasert opplæring, men at det på samme tid er stort rom for individuelle variasjoner i hvordan en underviser.

5.1 Den harmoniske balanse

Det vil alltid være ulike oppfatninger om hvordan undervisningen bør gjennomføres, hvilke metoder en skal bruke og hva innholdet i undervisningen skal være. Målene informantene i denne studien setter for undervisningen, styres av ulike tradisjoner og retninger innen det didaktiske og musikkpedagogiske feltet. Informantene jobber i kulturskole eller privat, og dette gjør at de står fritt til å velge hva undervisningen deres skal inneholde. Rammepånet er kulturskolen sitt styringsdokument for innholdet i virksomheten. Den er utarbeidet av Norsk kulturskoleråd, og gir musikkpedagoger stor frihet til å definere egen yrkespraksis. Dette gir informantene et ganske stort ansvar for, og frihet til å ta sine valg.

Resultatene fra denne studien viser at informantene tenker grundig gjennom hvorfor de velger å jobbe med gehørbaserte metoder og musikkpedagogiske konsept. Dette er viktig når en styrer sin egen undervisning uten lovpålagte føringer. I delkapittel 4.2 sier Marita at barn som er trent til å lytte tilegner seg nytt stoff mye raskere om de kjenner musikken fra før.

Undervisningen hennes starter med imitasjon av ulike musikkstykker. Hun mener at starten skal være en slags lek som elevene mestrer. Marita opplever at dette gir strykerne en mye større kapasitet til å høre musikk og forstå den. Ifølge Marita kan strykerne tilegne seg nye erfaringer ved å lytte aktivt til nyanser i musikken og prøve seg frem på et instrument. Hun mener at musikantene tilegner seg en nyanserikdom som beriker spillet deres. I

Suzukimetoden skal en følge et bestemt forløp (Hanken & Johansen, 2021, s. 118-119), og Suzuki mener at det å absorbere ting fra egne miljø og lære seg musikk via lytting kan styrke barnets musikalske forståelse. Dette er i tråd med Marita sin undervisningspraksis. Marita mener at strykerne lærer seg musikk på samme måte som de lærer sitt språk, via øret. Håkon jobber med rytmikk og gehør, og her bruker han trinn som metode. Ved å jobbe med trinn og

rytmer, mener han at flere aspiranter klarer å henge med og at de muligens får lyst til å bli der. Anna mener at det å bruke trinn gir henne gode muligheter til å vise både rytme og tonehøyde. Maja bruker solfège i sin undervisning. Hun trener eleven til å kjenne igjen tonenes leie, skille ulike toner i akkorder og differensiere ulike tonearter. Ifølge Kodály kan dette utvikle gehøret for intervaller og evnen til å skille klangfarger fra hverandre (Hanken & Johansen, 2021, s. 114). Solfègeundervisningen skal utvikle gehøret for intervaller og evne til å skille klanger og klangfarger fra hverandre.

Musikkpedagogene i dette forskningsprosjektet bruker strategier, begreper, kunnskaper og ferdigheter i undervisningen sin som gjør at musikken på ulike måter tilgjengeliggjøres for de yngste musikantene. For mange av informantene er blant annet sangstemmen, i likhet med Kodály sin metode, veien inn til noteforståelse (Hanken & Johansen, 2021, s. 115). Ifølge Maja er musikken et språk elevene skal lære seg. Maja jobber med musikkens begreper på forskjellige måter i undervisningen sin. Hun tenker at det er viktig at barna får en evne til å forklare musikken, snakke om musikk og ha et språk om å være i musikken. Musikk literacy involverer ifølge Blix «kulturell kunnskap, interpretasjon, problemløsning, interaksjon, kunnskap om musikalske konvensjoner, refleksjon og kunnskap om hvordan noter brukes både i forhold til muntlig og skriftlig kommunikasjon» (Blix, 2012, s. 276-277). Håkon bruker sang som en innøvningsmetode med sine aspiranter. Når sangen er lært overfører de den til slagverksinstrumentet. Ifølge Anna kan sang være viktig som fundament for noteforståelse. Dette er i tråd med metoder for språkopplæring hvor elever leser høyt for å etablere en indre stemme. Blix (2012) belyser også sammenhengen mellom sang og opptrening av indre gehør. Hun trekker linjer til lese- og skriveopplæring og hvordan man øver på å lese høyt for å etablere en indre lesestemme. Denne indre lesestemmen kan sammenlignes med en indre sangstemme, som etablerer et indre gehør slik Maja er inne på. Maja mener at audiering kan være en verdifull måte å trene opp musikalske ferdigheter. Ved å jobbe med å høre toner og melodier i hodet mener Maja at elevene gradvis vil etablere en indre forestilling av hvordan notene klinger.

Det å imitere lyd og musikalske forløp samtidig som man forholder seg til et notebilde er en del av undervisningsopplegget til mange av informantene. Blix (2012) mener det er behov for revisjon av den tradisjonelle måten å undervise på. Dette handler for henne om å snu om på rekkefølgen av undervisningens element slik disse musikkpedagogene gjør (Blix, 2012). Dette skriver jeg mer om i underkapittel 2.1.2. Marita mener at det er viktig å ha erfaring med å

uttrykke seg gjennom musikk før man starter å jobbe med notasjon. Ved å synge før man spiller vil man ifølge Blix (2012) kunne oppnå en bedre utvikling av gehøret og notasjonsforståelsen, og man vil deretter lettere få tilgang til hva som er skapt og skapes i musikk. Måten Anna jobber med rytmer i sitt aspirantkorps ligner på Kodály sin måte å strukturere undervisningen på. Kodály understreker også nødvendigheten av å ha gehørbasert tilgang til skriftsystemet (Hanken & Johansen, 2021, s. 117). Musikkpedagogene tenker at en styrke med den muntlige traderingsformen er bevisstheten en får for detaljer gjennom å lytte.

Gehör og noter undervises på ulike måter i aspirantkorpene, strykeensemblene og korene. Innledningsvis skriver jeg om notekursene de hadde i aspirantkorpset (Kristoffersen & Jensen, 1981). Håkon velger andre tilnærminger i sitt aspirantkorps. For disse musikkpedagogene handler det om å finne en harmonisk balanse mellom gehørbasert og notebasert opplæring. Håkon starter hele opplæringen med rytme, kropp, lytting og slagverksinstrumenter. Det er ikke før Håkon vet at aspirantene har lært et par toner at de tar med seg instrumentene sine på øvelse, og etter hvert lærer aspirantene også noter. I debatter om gehørbasert og notebasert opplæring påstås det blant annet at noteskrift endrer måten å tenke, utøve og forstå musikk på. Wigestrand (2004) mener at improvisasjonen må hentes fra andre steder enn direkte fra et noteark. Han skriver «the highest goal for all improvising musicians could be seen as the ability to liberate oneself entirely from a concrete consciousness of given melodic lines, a liberation from all integrated phrases and ‘licks’. To reach that point, it is often necessary to use other technical solutions than those of classical music» (Wigestrand, 2004, s. 16).

I motsetning til mine informanter oppfatter jeg at Wigestrand (2004) mener gehør og det å lese noter er to vidt forskjellige ting som ikke hører sammen med hverandre. Han konkluderer med at om jazzmusikere stadig søker etter nye veier, nye ideer og nye musikalske perspektiver «than circuitous routes to the actual performance of these will only be a hindrance» (Wigestrand, 2004, s. 201). I forhold til dette mener han at «[...] an acquisition and use of Lockwood’s system, both for Lockwood and for myself, bearing in mind the limitations discussed, can be summarised as a general increase in artistic competence» (Wigestrand, 2004, s. 201). Varkøy (2008) tolker medieoppslag av Wigestrand sin tekst. Varkøy sier at disse medieoppslagene skaper en forståelse hos leseren om at det å undervise improvisasjon er en «[...] motsetning til den tradisjonelle, notebundne opplæringen som mer utvikler spilledåser av barna og ellers på høyere nivå reproduserende håndverkere, firkantede og umoderne, endimensjonalt opptatt av mekanisk avspilling» (Varkøy, 2008, s. 138-139). I

koret til Maja bruker de ikke noter helt i begynnelsen av opplæringen, men hun ser likevel viktigheten av det.

Slik jeg nevner i underkapittel 2.1.3 deler Varkøy (2008) sitater fra boken *The Brazz Brothers* som «gehørspill er lett, skaper magisk musikk, er en snarvei til musikken», «barn skal musisere og slippe å forholde seg til et for komplisert og abstrakt notespråk» og «I samspill bør man løsrive seg fra det visuelle notebildet slik at man kan rette konsentrasjonen mot det klingende og levende i musikken» (Varkøy, 2008, s. 139). Slik jeg tolker *The Brazz Brothers* så mener de at det å lære seg noter er en hemsko. De sier at noter er komplisert og at vi ved å lese ikke utvikler personlig musikalske uttrykk. Ifølge de er ikke noter en fordel i gruppeundervisning, men snarere en ulempe. I Marita sin undervisning bruker hun noter etter at strykerne har lært seg melodien på øret.

Anna innfører noter ganske tidlig, og hun mener at det er helt nødvendig å kunne noter. Bjørkvold (1991) skriver «notebildet bestemmer imperativt: Nøyaktig slik skal du spille! Indre kontroll skiftes ut med ytre kontroll. Subjektet blir underkastet objektet. Indre trang forbyttes med ytre tvang. Barnet blir musikknotasjonens medium, istedenfor at musikken skal være barnets medium» (Bjørkvold, 1991, s. 194). Det er mange ulike meninger om forholdet mellom gehør og noter. Innledningsvis nevner jeg at det tradisjonelt ble ansett som viktig at aspirantene måtte lære noter før de fikk tildelt instrument. Andre hevder at noter kan være ødeleggende for musikkopplevelsen, at notene kan være avgrensende eller at notene gjør opplæringen komplisert. Det auditive fratras oppmerksomhet og fokuset blir kun på å lesingen (Østrem, 2005; Bjørkvold, 1991; Wigestrands, 2004).

I denne studien finner jeg at musikkpedagogene bruker flere innfallsvinkler til å lære aspirantene, sangerne og strykerne både gehør og noter i opplæringen. Ifølge tidligere forskning og litteratur er det muligens heller ikke riktig å se på noter og gehør som motsetninger (Varkøy, 2008; Blix, 2012). Varkøy (2008) tar opp hensiktsmessigheten i å stille opp muntlighet og skriftlighet i musikk som sterke motsetninger. Han foreslår «en forskningsmessig tilnærming til drøftingene omkring det muntlige og skriftlige som ikke søker entydighet, men snarere en forståelseshorisont som er åpen for både paradoksale tvetydigheter og permanent mangetydighet» (Varkøy, 2008, s. 164). Varkøy konkluderer med at det vil være mer fruktbart å se hvordan det auditive og det visuelle interagerer enn å stille de opp som motsatser. Blix (2012) konkluderer med at det er behov for revisjon av den

tradisjonelle måten å undervise musikk-literacy på. Dette mener Blix vil innebære «å snu helt om på rekkefølgen av undervisningens elementer gjennom først å spille uten noter, synge, improvisere og leke med musikk» (Blix, 2012, s. 303). Måtene informantene i denne studien jobber på kan muligens bidra til å styrke sammenhengen mellom klingende musikk og notesymboler (Blix, 2012). Informantene jobber med musikken i forskjellige rekkefølger og på forskjellige måter, men de er likevel enig med Varkøy (2008) og Blix (2012) om at både gehør og noter er viktig i musikkopplæringen.

5.2 Den solide grunnmur

Siden måten vi vurderer kvalitet på er så dypt forankret i kulturell bakgrunn, personlige preferanser, erfaringer og forventninger, mener jeg vi går i en stor felle hvis vi gir oss til å snakke om kvalitet i kunsten som en slags standard vi kan enes om. Valg informantene tar i undervisningen bygger blant annet på deres pedagogiske grunnsyn, musikk-syn, politiske holdninger, ideologier og livssyn. For en musikkpedagog er det viktig å reflektere over sine verdier da disse kan ha innvirkning på undervisningspraksisen. Den subjektive forståelsen er knyttet til spørsmål om hvilke kvaliteter en ønsker å oppnå i musikkundervisningen. Kvalitet forveksles ofte med det jeg vil kalle smak og behag. Derimot er de ulike forståelsene av hva kvalitet er nyttige som del av en diskusjon for å forstå hva vi liker, ønsker og vil med musikkundervisningen.

Kvalitet i dette forskningsprosjektet handler om hvordan informantene definerer sine hensikter. I denne studien nevner informantene alt fra evnen til å tilfredsstille de yngste musikantenes krav og forventninger, evnen til å diskutere, reflektere og justere undervisningen for å nå ulike mål for elevers utvikling og dannelse. I St.meld. nr. 16 (2016/2017) ønsker regjeringen å styrke kvaliteten i høyere utdanning slik at studentene skal ha «evne til å omstille og fornye seg» (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 3). Musikkpedagogene mener også at en bør planlegge hensiktsmessig for å utvikle korpset, strykeensemblet eller koret. Kvalitet handler for disse musikkpedagogene om å være bevisst det du gjør i undervisningen. For Anna er blant annet målet å forberede aspirantene på hva som skal skje videre i opplæringen. Når Håkon rigger lys og setter frem slagverksinstrumentene i konsertformasjon før aspirantenes øvelse kan dette gi kjente og trygge rammebetingelser som påvirker den musikalske standarden positivt. Marita og Maja mener at kvalitet først og fremst handler om å være forberedt, og at de vet hva som skal gjøres og hvorfor. Dette kan ifølge

musikkpedagogene skape en solid grunnmur i elevenes læring. Variasjon, engasjement, utvikling og mål er også noe av det som blir trukket frem i St.meld. nr. 16 (2016/2017), og dette mener regjeringen har en positiv effekt på kvaliteten i undervisningen (St.meld. nr. 16, 2016/2017, s. 3). Dette kan en se i disse informantenes undervisningspraksis.

I utdanningsforbundets temanotat (2019) drøftes begrepet kvalitet. I delkapittel 4.3 snakker Anna om musikalsk kvalitet. Hun mener at musikantene merker når noe er fint, og dette mener hun kan føles meningsfullt. I korpset hennes har de ensembleseminar hvor ulike instrumentgrupper spiller sammen på tvers av aspirant-, junior- og hovedkorps. Dette kan være til inspirasjon for musikantene i korpset. I tillegg så er det å ha «hjelperne» på øvelse en stor fordel i forhold til at aspirantene har et klangideal å lytte etter. Dette kan knyttes opp mot aspektet «Kvalitet som det gode eksempel». Det går ut på at de som gjør et godt arbeid framheves slik at de kan inspirere andre. Dette samsvarer også med aspektet «Kvalitet som relevans» hvor det blant annet blir «lagt vekt på å utvikle menneskelig delaktighet, medvirkning og utvikling av demokratiet» (Utdanningsforbundet, 2019, s. 13). I fellesskapet i korps, strykeensembler eller kor finnes det innbakte kunnskaper og ferdigheter som elevene tilegner seg ved å delta i felles aktiviteter. Ved å kunne bevege seg i ulike nivåer med tilpasset vanskelighetsgrad vil man alltid finne forbilder hos medspillere. Det bygges forventinger om å strekke seg mot et allerede definert mål som de hører og opplever i samspillet. Dette kan sees i sammenheng med den proksimale utviklingszone, der det er denne samhandlingen med lærer og andre elever som driver den kognitive og faglige utviklingen. På denne måten skaper Anna et fellesskap og et godt og trygt miljø for musikantene. Det å gi hjelperne denne type ansvar vil muligens også føre til at ungdommene får et større eierskap til korpset sitt. Det føles meningsfullt å bidra med noe en er flink til.

Anna mener at det er viktig med andre konstellasjoner. Hun bruker derfor å ha ensembleseminar, og dette sier hun er veldig positivt. Her hører blant annet musikantene andre klangfarger som de til vanlig ikke hører i korpset. Dette gir musikantene en ny tilnærming til lytting og samhandling når de spiller sammen. I det tredje aspektet «Kvalitet som forandring og utvikling» står det at nøkkelen til en god utdanning kan sies å ligge i «å videreutvikle en kultur for utprøving og forslag til kvalitetsfremmende tiltak og evaluering av slike» (Utdanningsforbundet, 2019, s. 14). I forhold til alle aspekt som nevnes i dette utdanningsforbundets temanotat (2019) mener jeg at det er andre aspekt som er minst like viktige. Disse finner vi i artiklene til Nielsen (2002), Varkøy (2017) og Vinge (2017).

Marita nevner at hun både kan bruke barnesanger som «Lisa gikk til skolen» eller en enkel «Menuett» av Bach. Hun sier at det å presentere folkemusikk til de yngste elevene og bevare den norske tradisjonsmusikken er viktig. Håkon jobber med rytmer, sang og melodier som han selv arrangerer for aspirantene. Maja mener det er viktig med et variert repertoar og hun bruker både tradisjonelle barnesanger som «Nøtteliten» eller «Et flygende teppe». Maja mener at vi ikke må anta at barn kun liker den musikken som er lett tilgjengelig. I Varkøy (2017) sin tekst argumenterer han for at musikkpedagoger må forholde seg til «kvalitetsdiskusjoner innenfor musikkfeltet» (Varkøy, 2017, s. 53), og dette handler om bevissthet omkring kunstnerisk kvalitet. Varkøy mener at en musikkpedagog må se den kunstneriske kvaliteten «i relasjon til målene for den musikkpedagogiske virksomheten» (Varkøy, 2017, s. 53). Selv om informantene ikke sier så mye om kvalitet i musikken de bruker, vet de veldig godt hvilke mål de har for undervisningen. Varkøy (2017) mener likevel at musikkpedagoger bør ta del i kvalitetsdiskusjoner av «estetisk» og «etisk» karakter.

Kvalitetsdiskusjoner av estetisk karakter kan være samtaler der en diskuterer kunstverk og estetiske uttrykk, og forsøker å evaluere og vurdere kunstverkenes kvalitet. Samtidig kan det være en måte å utvikle ens egen estetiske forståelse på, og å lære av andres perspektiver og synspunkter. Hva informantene diskuterer med sine kollegaer og hvilken musikk de velger har ikke fått like mye fokus i dette forskningsprosjektet. Noe som er mer diskutert blant informantene i dette forskningsprosjektet er kvalitetsdiskusjoner av etisk karakter. Dette kan være samtaler der en diskuterer moralske eller etiske spørsmål og der en forsøker å evaluere og vurdere undervisningen i forhold til dette. Det kan også være å diskutere etiske spørsmål knyttet til musikk og musikkundervisning, og hvordan en kan utvikle elevenes etiske og estetiske bevissthet og forståelse i en musikalsk sammenheng. Informantene har en klar formening om hva deres mål er. Målene nevnes i oppsummeringen i delkapittel 4.6. Det er ut fra musikkpedagogenes refleksjoner om egen undervisning de vurderer og bestemmer hvilket innhold og hvilke metoder som er best egnet for å gi elevene ulike erfaringer og kunnskap, sett i lys av elevenes kulturelle og sosiale kontekst. Musikkpedagogenes refleksjoner kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.4 når jeg diskuterer Dale sitt tredje kompetansenivå.

Kvalitetsdiskusjoner av estetisk og etisk karakter mener Varkøy (2017) kan «utvikle nyanserte og perspektivrik musikkpedagogisk tenkning om det komplekse forholdet mellom musikk og danning» (Varkøy, 2017, s. 55).

Maja mener at en ikke må undervurdere kapasiteten til barnet, og at barn liker forskjellig type musikk. Hun prøver å bruke musikk hun tror er en del av sangernes dagligliv, og samtidig presenterer hun forskjellig musikk som gir forskjellige estetiske erfaringer. I Vinge (2017) sin tekst kan vurdering av kvalitet på et musikalsk verk være avhengig av hva en ønsker å oppnå (Vinge, 2017). Fra eksterne funksjonelle kriterier kan en ifølge Vinge stille seg spørsmål som «is this music good to dance, dramatize, and play along to?» eller «is the music produced to draw kids into a story, a scene in a film, or a theatre play, and does it successfully function in this manner?» (Vinge, 2017, s. 6). Slike problemstillinger kan det være nyttig å reflektere over i forhold til undervisningen.

I mine observasjoner av Håkon sine aspirantkorpsøvelser er barna til stede og de liker det de gjør. Han sier at konserten både skal fenge musikantene og publikum. Valgene Håkon tar i undervisningen handler ikke bare om musikken, men hele opplevelsen han ønsker å gi elevene når de fremfører musikk. Anna sier at hun merker om repertoaret hun har valgt fenger musikantene. I Vinge (2017) sin artikkel blir kvalitet forstått som et performativt. Det betyr at kvaliteten på musikk ikke kan vurderes ut fra objektive kriterier, men kvalitet i musikk er noe som oppstår i møtet mellom musikken og lytteren. I samsvar med Vinge (2017) tenker jeg at måten barna trekkes inn i, eller påvirkes av musikken vil si noe om kvaliteten på den. På noen måter kan det Anna sier, og mine observasjoner av Håkon samsvare med de estetiske kriteriene. Her avhenger musikkens kvalitet av samspillet mellom musikk som et estetisk objekt og musikantenes oppfatninger. Vinge (2017) konkluderer med at det å introdusere en rekke forskjellige sjangere som tilbyr ulike opplevelser, utvider den musikalske mottakelsen og utvikler det musikalske øret. Dette er både Maja, Håkon og Anna opptatt av i sin undervisning. På samme måte som Vinge (2017) mener Maja at det å velge musikk som engasjerer barna, som får de til å reflektere og som tar barn på alvor er en viktig del av musikkpedagogers arbeid (Vinge, 2017, s. 7).

Musikkpedagoger som evaluerer undervisningen vil muligens kunne vite hvilken musikk som passer til ulike settinger, og hvorfor den gjør det. De historiserende kriteriene sier Varkøy (2017) handler om musikken og er «et uttrykk for noe sentralt i denne epoken, i samfunnet, i oss selv, i vår pågående prosess av selvforståelse etc.» (Varkøy, 2017, s. 56). Dette vil være med på mulige endringer som i beste fall kan styrke ens musikkpedagogiske virke. Evaluering av undervisningen kommer jeg mer innpå i delkapittel 5.4 og Dale sitt tredje kompetansenivå (1993)

I delkapittel 4.3 trekker informantene frem mange perspektiver de mener er en forutsetning for at undervisningen holder høy kvalitet. Informantene i dette forskningsprosjektet tenker at didaktisk kvalitet handler om å tilby elevene undervisningsmetoder som gir de mulighet til å utvikle sine musikalske ferdigheter og forståelser av musikk. Håkon mener at kvalitet også ligger i våre holdninger og ikke bare i musikken. Han mener kvalitet er gjennomgående i alt en gjør i undervisningen. Empirien gir ikke grunnlag for å vurdere og drøfte kvalitet på andre måter enn det disse musikkpedagogene tenker om kvalitet. Slik jeg tolker disse informantene er essensen i deres undervisning å bidra til elevenes helhetlige utvikling som menneske. Det er ikke så lett å definere begrepet kvalitet i forhold til prosess og resultat, og hva som er kriterier for vurdering av kvalitet.

5.3 Den dype forståelse

I dette delkapittelet skal jeg først diskutere kunnskapsbegrepet slik musikkpedagogene forstår det. Deretter viser jeg hvordan musikkpedagogenes tanker om kunnskap kan forstås i lys av Nielsen (1998) sine ars- og scientia dimensjoner og kunnskapsteori jeg har skrevet om i delkapittel 2.3, og som kommer til syne i musikkpedagogenes undervisningspraksis. I norsk pedagogisk og didaktisk litteratur møter vi ofte tredelingen: kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kunnskapsformene episteme, techne og fronesis eller kunnskapsbegrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap gir musikkpedagoger et redskap for refleksjon over den typen kompetanse de søker å utvikle i musikkundervisningen. De kan videre brukes i refleksjon og vurdering av de effekter ulike måter å undervise på kan ha for kunnskapsutvikling. Ifølge Nerland (2004) er det «i tillegg til å spørre hva kunnskap i musikk 'er' og hva den 'består av', fruktbart å spørre 'hvordan kunnskap muliggjør undervisning og blir formet gjennom musikkpedagogisk virksomhet'» (Nerland, 2004, s. 51).

I denne studien synes musikkpedagogene å være opptatt av at alle kunnskapsformene må vektlegges. Nerland (2004) mener også at musikkpedagoger vil være avhengig av et fruktbart samspill mellom de ulike kunnskapsformene. «Musikkpedagogen vil ha behov for både musikkteoretiske innsikter i form av påstandskunnskap, ferdighetskunnskap for å kunne omsette dette i sin undervisning, og fortrolighetskunnskap for å kunne tilpasse utøvelsen til den aktuelle situasjonen» (Nerland, 2004, s. 50). Anna jobber blant annet med rytmer på gehør og deretter viser hun musikantene hvordan rytmene ser ut. Et sentralt metodisk prinsipp

som ofte løftes frem i musikkdidaktikken, er at «utvikling av teoretisk kunnskap bør bygge på førstehåndserfaringer med det klingende materialet» (Nerland, 2004, s. 50).

Den teoretiske kunnskapen kommer til syne i informantenes undervisningspraksis. Anna anvender en terminologi som elevene kan forstå. I sin undervisning bytter hun ut det musikalske uttrykket «sostenuto» med «en ben tone». Når hun merker at musikantene er klare for det presenterer hun de musikalske uttrykkene. Det å kunne skille mellom ulike begreper, tempoer, tonehøyder eller klangfarger vil være sentrale ferdigheter når det gjelder å bygge elevenes instrumentale og musikalske kompetanse. Marita sier at hun lærer strykerne både musikkteori og musikkhistorie. Hun lærer strykerne om taktart og toneart, og etter hvert snakker de om hvorfor en bruker fortegn. Hun bruker mye tid på dette da hun mener det er en del av den tekniske utviklingen til elevene. Noe annet hun trekker frem som særlig viktig er å kunne noe om musikkhistorie. Marita mener også at det er nødvendig å ha repertoarkunnskap og en klar formening om progresjon i repertoaret du gir elevene. Håkon utelukker heller ingen av kunnskapsformene, og han sier han jobber mye med musikantenes tonale og harmoniske forankring. Han mener at en ikke kommer noen vei utenom å kunne det teoretiske. Han presenterer musikkbegrep for musikantene, og mener at aspirantene er mottakelige for mye mer enn vi tror. Maja bruker mye tid på musikkbegreper slik at sangerne skal få en evne til å forklare musikk, snakke om musikk og ha et språk om å være i musikken. Hun mener at det å gi barna et bevisst forhold til hvorfor de gjør noe kan gi de mer autonomi. Påstandskunnskap (Nerland, 2004) kommer til uttrykk som en støtte til elevenes arbeid med ferdighetskunnskap, når en jobber med definisjoner og begrep, musikkens tonale- eller harmoniske forankring, innsikt i skalaoppbygging, kunnskaper om instrumentet eller musikkens historie.

Ferdighetskunnskap (Nerland, 2004) mener musikkpedagogene i denne studien er utviklet gjennom utdanning, årelang erfaring, refleksjoner og diskusjoner med andre musikkpedagoger. Marita mener at det er mye en kan bruke lek til, men at leken bør ha et pedagogisk mål. En slik kunnskap konstrueres gjennom musikkpedagogenes veiledning, men også gjennom samhandling, interaksjon og tett dialog mellom musikkpedagoger eller medmusikere. Ferdighetskunnskap (Nerland, 2004) innen musikkpedagogikk er selve undervisningen, planleggingen og tilrettelegging av undervisning, evaluering av undervisning og refleksjoner og kritisk tenkning omkring praksis. Her vil en også dra med seg et komplekst bakteppe av ulike kunnskapstyper og kunnskapsgrupper, som igjen gjør at den praktiske kunnskapen vil være mer komplisert. Gjennom Marita sine musikalske leker kan hun veilede

elevene. Hun sier at om gruppen innbyrdes ikke fungerer så bra sosialt, så kan leken hjelpe de å se at alle på ulike måter har noe å bidra med, og at vi er avhengig av alle. Leken kan også gi musikkpedagogene mulighet til å lære av hverandre. Praktisk kunnskap har også sitt tyngdepunkt i musikkpedagogenes refleksjoner over hva som gjøres, og deres forståelse for hva som er det riktige å gjøre med utgangspunkt i fortrolighetskunnskap. Den praktiske kunnskapen, eller ferdighetskunnskap, er sentralt i alle disse musikkpedagogenes undervisning. Denne er den mest synlige kunnskapen i dette forskningsprosjektet og manifesterer seg som praktisk kyndighet, skapende aktiviteter, utførelse av metoder, musikalske formeninger, produksjon og hvordan man handler for å definere mål.

I delkapittel 3.3.1 presenterer jeg informantenes bakgrunn. Håkon og Maja begynte å dirigere korps og kor allerede da de selv var medlemmer. Marita og Anna har mange års erfaring som musikkpedagoger. Den erfarne musikkpedagog er bedre rustet overfor det uventede, og har gjerne en evne til å møte uventede hendelser der vurderingsevnen settes på prøve. Deres undervisning handler om å tolke eleven, situasjoner i gruppeundervisning og musikalske uttrykk. Likevel fører ikke erfaring av ulike årsaker alltid til klok og ansvarsfull handling. Fortrolighetskunnskap kommer til uttrykk når musikkpedagogene bruker sin dømmekraft til å velge det beste for sine elever. Moralsk og etisk vurdering er viktige kriterier i musikkpedagogenes profesjonelle arbeid. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 5.4.1. Fortrolighetskunnskap tilbyr også diskusjoner om kvalitet, moral, sannhet og rettferdighet knyttet til grunnleggende ulikheter i spesifikke praksiser. Diskusjonen om kvalitet i musikkpedagogenes arbeid og utdanning forutsetter muligens at fortrolighetskunnskap er vektlagt. Fortrolighetskunnskap er ikke noe som kan læres gjennom undervisning, og erfaring er ikke tilstrekkelig for å kunne styre en handling. Fortrolighetskunnskap er ifølge Marita en kunnskap en ikke kan lese seg til.

Marita trekker også frem at en er nødt til å samle undervisningserfaring. Marita mener at det er erfaringen du får ved å møte barn gjennom mange år som gir deg kunnskap du ikke kan lese deg til. Dette er i samsvar med det Hanken og Johansen skriver om Swanwick (Hanken & Johansen, 2021, s. 200-201). Både en musikkpedagog og en elev kan ha kunnskaper uten å nødvendigvis kunne uttrykke de verbalt eller gjennom symboler. For Swanwick er den logisk-analytiske kunnskapen avhengig av den intuitive kunnskapen som fundament. Det gir dermed ingen mening å lære seg at noe heter firedelsnoter og noe annet åttendedelsnoter, hvis man ikke selv har erfart forskjeller i tonelengde. Det er muligens også en slik tenkning som ligger

bak prinsippet om disse musikkpedagogenes gehørbaserte opplæring. Musikkpedagogene i dette forskningsprosjektet utvikler først den intuitive kunnskapen, eller indre forestillinger og begrepsinnhold, som den logisk-analytiske kunnskapen forankres i. Etter at musikantene og sangerne har fått gjøre systematiske, sansemessige erfaringer med notene, kan man introdusere den logiske kunnskapen, eller notesymbolene. Ved å jobbe på denne måten vil intuisjon og intellekt være «i en slags lekende interaksjon, et rom der følelsene blir gitt form, der intuisjon og analyse møtes» (Hanken & Johansen, 2021, s. 201).

I musikkpedagogenes gruppeundervisning er fortrolighetskunnskap også tett relatert til auditive prosesser, gehør og kroppens bevegelser. Nyanser i uttrykk og tempo, et stykkes karakter, oppfatninger av klangfarge, frasering og pedagogikk er kunnskap som sjelden kan artikuleres fullt ut, men må erfares. I undervisningen vil en erfaren musikkpedagog i stor grad kunne bearbeide inntrykk og gjøre raske underveis-tolkninger og øyeblikkstolkninger i komplekse undervisningssituasjoner. Bevissthet omkring de verdier og holdninger en bygger sin undervisningspraksis på er en del av det etiske grunnlaget som en profesjonell praktiker bør kjenne til. For å kunne møte ulike utfordringer i undervisningen trenger en musikkpedagog å bli bevisst den tause kunnskapen (Polanyi, 2000). En mangelfull refleksjon om egen praksis kan muligens føre til at viktig kunnskap og innsikt forblir implisitt og taus.

For å forbedre kvaliteten på sin pedagogiske praksis bruker disse informantene tid på å finne ut hvorfor de handler som de gjør, og på hva som skjer i samhandlingen. I mine observasjoner av Håkon kan han uten å si noe begynne å slå på ulike kroppsdeler og synge rytmer som «Vi skal spille nå». Disse informantene bygger opp et repertoar av tilnærminger til eleven, slik at de kan trekke paralleller til tidligere bilder, eksempler og handlinger. Her reflekterer de ikke bare etter at valg og avgjørelser er tatt, men også i selve handlingen. Slik jeg forstår det, er dette sentralt i Schöns (1991) refleksive tenkning. På denne måten dannes erfaringer og rutiner. Jeg kommer mer tilbake til Schön i delkapittel 5.4 og Dale sitt tredje kompetansenivå.

I forhold til hva musikkpedagogene forteller i delkapittel 4.4 gir dette grunnlag for å konkludere med at både påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap er tydelig i disse musikkpedagogenes undervisningspraksiser. Vi ser her en kombinasjon av fysisk instruksjon, verbal veiledning, lytting, tilbakemelding for å bekrefte riktig teknikk og fortrolighetskunnskap ved å dele fagkontroll med eleven og gjennom å gjøre eleven til en dialogpartner. Fortrolighetskunnskap slik jeg tolker den, er å vise respekt i møte med elevene,

fremme likeverdighet og å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Dette forutsetter også musikkpedagogenes tanker om skjønnsutøvelse som jeg kommer tilbake til i underkapittel 5.4.1. Alle musikkpedagogene mener at de tre kunnskapsformene er viktig og at musikkpedagoger er nødt til å bruke ulike kunnskaper og ferdigheter for å inkludere alle musikanter og sangere i undervisningen. Musikkpedagogenes kunnskap kan muligens føre til elevenes dype forståelse av musikken. Ikke bare når det gjelder det praktiske og utøvende, men også når det kommer til forståelsen av musikken på et mer teoretisk plan. Dette kan igjen bidra til meningsfulle opplevelser når en utøver musikk i ulike sammenhenger.

5.3.1 Mangedimensjonalitet

I musikkpedagogene sin undervisning skal elevene lære å lytte, høre tonene inni hodet og synge tonene de hører. De lærer seg rytmer og sanger gjennom lek og herming som skal overføres til motorisk handling på instrumentene. Etter hvert skal de også lære å lese noter og frasere musikalske linjer. Musikkpedagogene planlegger undervisningen, lytter kritisk, demonstrerer, forklarer begreper og gir tilbakemeldinger og veiledning. Oppå det hele skal musikkpedagogene også håndtere ulike rammefaktorer, sosiale mekanismer og elevforutsetninger. I etterkant av undervisningen evaluerer de også hva de har gjort. Ifølge empirien handler musikkpedagogenes arbeid blant annet om gehørbasert og notebasert opplæring, musikkforståelse, organisering av undervisning, kunstopplevelser og formidling av ulike kunstuttrykk. Mine funn viser at musikkpedagogene i denne studien jobber med kunnskaper fra hele spekteret mellom scientia og ars-dimensjonene. Ifølge Nielsen (1994) er scientia-dimensjonens oppgave først og fremst å bringe orden og struktur i den nonverbale erkjennelsen fra ars-dimensjonen (Nielsen, 1994, s. 111). Ifølge informantene trenger vi scientia-dimensjonen, språk og andre symboler, for å se og systematisere perspektiver, vise til og kommunisere de musikkestetiske innsiktene i ars-dimensjonen. Kompetanse innen ars-dimensjonen kan dreie seg om at musikkpedagogene kan legge til rette for at musikantene og sangerne kan få kunstneriske opplevelser, men også at elevene kan lære å skape og uttrykke noe estetisk. Informantenes utsagn kan knyttes til deres kunnskapsbase som inneholder både påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Nerland, 2004). De fire musikkpedagogene dokumenterer en mangedimensjonalitet i sin undervisning.

5.4 Brobygging: nytenkning og nyskapning

I delkapittel 4.1 og underkapittel 4.5.1 har jeg lagt frem hva informantene tenker om mål, innhold, metoder og planlegging i undervisningen. Håkon mener at det er viktig at alle føler seg som en del av ensemblet. Anna mener at det å finne repertoar som fungerer er avgjørende i undervisningen. Marita tenker at det å gi elevene motivasjon til å jobbe og trening i å spille konsert er viktig. Her er deres selvbestemmelse avgjørende, og det å øve seg på å fremføre musikken. Marita mener at å bruke gehørbaserte metoder gir henne mulighet til å se elevene i øynene, samtidig som hun kan gestikulere for å vise at buen er skeiv og fortsatt la eleven være «i musikken». Det pedagogiske arbeidet til Håkon innebærer å strukturere undervisningen på en slik måte at den enkelte elev lykkes på flere plan. Noe som også er viktig ifølge musikkpedagogene er at elevene får medvirke i undervisningen. Marita mener at man heller kan spørre elevene hva de tenker, i stedet for å fortelle dem hva de skal gjøre. Det å la musikantene komme med innspill handler om å legge til rette for at musikantenes meninger også betyr noe og er viktig. Maja legger stor vekt på klasseledelse, og dette handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring. En tydelig musikkpedagog etablerer ifølge henne klare normer og regler og dette følges opp på en konsekvent måte. Det første kompetansenivået til Dale (1989) innebærer å tilrettelegge for den enkelte elev og å kunne ta hensiktsmessige overveielser om mål, elevforutsetninger og faginnhold (Dale, 2003). En god planlegging og vurdering er ifølge Dale nødvendig for at gjennomføringen av differensieringen (K1) holder høy kvalitet.

Marita sier at hun vurderer sitt arbeid, at hun må ha en pedagogisk tanke om hva hun gjør, og at det er viktig å være godt forberedt. Dale (1989) sitt andre kompetansenivå handler blant annet om vurdering. I diskusjoner med andre musikkpedagoger kan pedagogene samordne elevers lærebaner slik at det dannes en progresjon mot felles intensjoner. Håkon jobber tett sammen med sine kollegaer i korpset. Dette kan muligens gi elevene en mer helhetlig musikkopplæring. Anna deler også erfaringer med andre dirigenter, og hun sier at det er mange som spør henne om repertoar. Hun ser også verdien i å gjøre samarbeidskonserter med andre korps. Samarbeid og dialog er viktig for kunstfaglig kunnskapsutvikling. Jeg tolker at musikkpedagogene i denne studien har vilje til å diskutere og reflektere over profesjonelle standarder med andre musikkpedagoger. Kvaliteten i gjennomføringen (K1) er ifølge Dale (1989) avhengig av vedvarende planlegging og vurdering innenfor det kollegiale fellesskapet (K2). Kvaliteten sikres her ved at det eksisterer en dynamisk relasjon mellom forskjellige

praksiskontekster. Med brobygging som jeg bruker som overskrift tenker jeg på overføringsverdien ulike praksiser kan ha, og hva en delings- og læringskultur kan bidra til. Jeg tenker at det å knytte ulike aktører fra det musikkpedagogiske landskapet sammen kan føre til bedre samarbeid mellom musikkpedagoger og utdanningsinstitusjoner til det beste for kulturskole, skole og samfunn. Dette kan igjen føre til nytenkning og nyskapning i undervisningen.

Anna sier at om undervisningen ikke går etter planen, så må hun finne ut hvorfor, og så må hun forandre på det som ikke fungerer. Dette kan bli forstått som det Schön (1991) kaller refleksjon over handling. Ved at disse musikkpedagogene evner å tenke gjennom og begrunner valg og vurderinger de gjør i sin praksis, tilegner de seg kunnskap som kan brukes i refleksjon over egen yrkesutøvelse. Refleksjon om handling registrerte jeg når jeg observerer at Anna og Håkon endrer undervisningen fordi de ser at det passer bedre å gjøre noe annet enn det de i utgangspunktet tenker. K1- og K2- nivået til Dale synes til en viss grad å være basert på Donald Schön (1991) sin handlingskunnskap. Når det gjelder refleksjon i handling og refleksjon over handling (Schön, 1991), er enhver situasjon særegen, opplevelsen er personlig og vi tilegner oss kunnskap gjennom egne prosesser. Slik jeg nevnte i delkapittel 5.3 om taus kunnskap (Polanyi, 2000) er ikke musikkpedagoger alltid klare over hva slags kunnskap som styrer handling. Refleksjon over egen praksis bidrar til at musikkpedagogene blir mer bevisst dette. Et problem ved Schöns (1991) refleksive praksis kan være at den lukker seg om seg selv og blir selvbekreftende. Det vil si at den kan bekrefte praksis som er uhensiktsmessig siden liten grad av ny kunnskap bringes inn. Det er derfor muligens viktig å diskutere og dele erfaringer med andre musikkpedagoger. Maja forteller at hun er inspirert av sin kollega, og at det er på grunn av henne hun ønsket å bruke solmisasjon. Ifølge Dale kan refleksjon i noen sammenhenger føre til utvikling og fornyelse av egen praksis (Dale, 1993).

Disse musikkpedagogene reflekterer over mange aspekt av det å undervise. Marita mener at det å bruke øret helt i starten er en fordel siden det gir musikantene mulighet til å fokusere på færre faktorer, de behøver for eksempel ikke å lese. Ved å lære foreldrene å spille fiolin mener Marita at dette kan hjelpe de å være mer tålmodig når barnet deres møter motstand. Foreldrene hjelper også barna sine å planlegge øving hjemme, og dette mener Marita er en stor fordel. Dette samsvarer med § 1-1 *formålet med opplæringen* som sier at opplæring i skole skal «i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida» (Opplæringsloven, 2022). Marita trekker også frem at elevene er forskjellig og at en må ha

respekt for deres meninger om hva som passer de. Det at de får ta del i undervisningen ved å blant annet bestemme hvor mye de skal øve, mener hun kan gjøre at de får eierskap til sin egen øving. I underkapittel 4.5.3 forteller Marita blant annet at det er mange situasjoner i livet hvor en er nødt til å tåle fokus. Marita mener at det å øve seg på å spille for andre er en viktig del av strykerne sin opplæring. Anna bruker hjelpere fra hovedkorpset, og dette gjør hun slik at aspirantene skal ha noen å se opp til og samtidig ha noen som kan hjelpe de. Håkon og Anna er enig i at en ikke bør sette de minst faglærte til å undervise aspirantene. Marita, Håkon, Maja og Anna uttrykker at undervisningen skal føles meningsfull, og da trenger de på ulike måter å endre, styrke eller utvikle sin praksis.

I Marita sin undervisning er begge foreldre inkludert, både mor og far er viktige her. Suzukimetoden er under utvikling i Norge, og det legges stor vekt på å tilpasse den til norske forhold med tanke på kultur, familiestruktur, pedagogiske holdninger og norske kulturskoler. Suzuki er opptatt av at det er mor som skal følge opp barnet. «The mother's role is very important in developing the abilities. They would be much more difficult to achieve without her» (Suzuki m.fl., 1973, s. 3). Kompetansenivå tre handler også om å kommunisere på grunnlag av utdanningsteori og selv utvikle ny teori. Marita sier at hun underviser etter sin Suzukimode, og at alle Suzukilærere er forskjellige. Når det kommer til å videreutvikle og lage egne metoder og innhold, har Marita også laget lærebøker. Håkon arrangerer og skriver musikken aspirantene spiller, og Anna har laget et rytmeark hun bruker i undervisningen. Det å tilpasse stemmer er ifølge Anna også viktig i undervisningen. Det kan se ut til at kunnskapen og ferdighetene musikkpedagogene peker på som viktig i denne studien for det meste ligger på Dale sitt første og andre kompetansenivå. Informantene i denne studien kommuniserer også i, reflekterer om og utvikler utdanningsteori. På denne måten beveger de seg innom Dale sitt tredje kompetansenivå. Dale (1998) sitt tredje kompetansenivå handler også om å kunne være kritisk til kursen og drøfte den fra ulike perspektiv. Dale mener pedagogisk profesjonalitet avhenger av pedagogisk utdanning, og av kompetanse på det tredje kompetansenivået.

5.4.1 Profesjon

Maja mener at utdanning er en viktig forutsetning for kvalitet i undervisningen. Hun mener at utdanningen hennes har gitt henne flere innganger til å lære sangerne musikk. Bevissthet om kunnskapsprosesser og tilgang på arenaer der det gis muligheter for både refleksjon og dialog er nødvendig for å forbedre profesjonspraksisen. Dette ser vi i Håkon sin praksis hvor han

jobber tett sammen med sine kollegaer om musikantene i korpset. Ifølge Smeby og Mausestaden (2017) kreves det utdanning på universitets- og høyskolenivå for å kunne kalles en profesjon. Informantenes utdanning presenteres i underkapittel 3.3.1. Til grunn for disse musikkpedagogenes undervisningspraksiser ligger kunstfaglig og pedagogisk utdanning, utøvende virksomhet og deres lange erfaring som musikkpedagoger.

I tillegg til å forvalte kunnskap har disse musikkpedagogene stor definisjonsmakt, og kan ta beslutninger som vil ha konsekvenser for mennesker i ulike situasjoner. I underkapittel 4.5.4 forteller Maja at det er hun som musikkpedagog som skal forsvare og definere hva hun gjør i sin undervisning. Dette er i samsvar med det Angelo og Georgii-Hemming (2014) sier om viktigheten av at musikkpedagoger er i stand til å artikulere og drøfte sitt profesjonsmandat (Angelo og Georgii-Hemming, 2014, s. 26). Dette er også i samsvar med politiske dokument (St.meld. nr. 11; St. meld. nr.33) og rammeplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 16). Det å utøve arbeidet sitt på en god og kvalifisert måte handler om at musikkpedagogene har kontroll over sin egen kunnskap og sine kvalitetsnormer. I tillegg handler det om refleksjon og verbalisering av kunnskap, og kvaliteten i den spesifikke yrkesvirksomheten. Dette er en viktig forutsetning for profesjonalisering ifølge Angelo og Georgii-Hemming (2014).

Kunnskaps- og læringsprosesser praktiseres og organiseres på ulike måter hos disse musikkpedagogene. Dette finner også Nerland (2012) i sin studie om profesjoners kunnskapskultur. I Sætre et.al. (2016) ser han sammenhenger mellom læreres kompetanse og hvordan de velger undervisningsinnhold. Sætre et.al. (2016) mener at forskjeller i musikkundervisninger avhenger av samspillet mellom «hva læreren kan- eller hva læreren har mulighet til å få til- og hvem læreren er» (Sætre et.al, 2016, s. 15). I så måte støtter dette forskningsprosjektet funn i tidligere forskning som viser lignende forskjeller mellom musikkpedagoger med ulik kompetanse i musikk (Sætre et.al, 2014; Nerland, 2012). Noe som går igjen i empirien er det jeg oppfatter som mulig profesjonsmorske og profesjonsetiske poeng (Grimen 2008a). Mine funn viser at disse musikkpedagogene har en egen evne til å se hver enkelt muskant og sanger. Håkon mener at struktur og organisering kan føre til et godt samarbeid mellom musikkpedagoger, foreldre og aspiranter i ensemblet. Håkon forteller i underkapittel 4.5.4 at det handler om å se alles potensiale. Dette handler om det relasjonelle, og det å jobbe på en måte som gjør at alle som er en del av korpset blir ivaretatt. Slik jeg tolker resultatene handler det for Marita, Håkon, Maja og Anna om å utdanne musikanter og sangere som på ulike måter skal få glede av musikk inn i voksenlivet.

6. Konklusjon

I dette forskningsprosjektet har jeg beveget meg mellom forforståelse og forståelse, og mellom del og helhet for til slutt å nærme meg svar på forskningsprosjektets problemstilling: *Hvordan tenker ulike musikkpedagoger som arbeider med gehørbaserte metoder i korps, strykeensembler og kor om didaktisk kvalitet?* I det følgende oppsummerer jeg hovedfunnene i studien fra temaene:

- *Den harmoniske balanse*
- *Den solide grunnmur*
- *Den dype forståelse*
- *Brobygging: nytenkning og nyskaping*

Musikkpedagogene i denne studien mener at noter bør brukes i kombinasjon med gehørspill. De mener at det er viktig å gi musikantene evne til å identifisere, reflektere, tolke og kommunisere musikk ved hjelp av gehør og noter i ulike kontekster. Elevene spiller uten noter, synger, lærer seg rytmer, lager rytmer og leker for etter hvert å bli presentert for notebilder, synge notene og til slutt lære å lese de. Det er ingen av disse informantene som tenker noteskrift som «hemmende», «abstrakt», «endimensjonalt» eller «distansert» (Wigestrand, 2004; Bjørkvold, 1991; Østrem, 2005). Informantene i denne studien gir uttrykk for at interaksjonen mellom muntlighet og skriftlighet er en viktig del av deres undervisning (Varkøy, 2008; Blix, 2012). En slik bevissthet kan ha konsekvenser for utformingen av undervisningen, og for den generelle musikalske danningen vi gir våre framtidige musikere, lyttere, notelesere og musikkpedagoger. Musikkpedagogene i denne studien har bidratt med verdifulle synspunkter. Ikke bare sier Håkon i delkapittel 4.2 at det finnes mange veier til Rom. Musikkpedagogene som deltar i denne studien viser det gjennom sin praksis.

Studien viser at kvalitet handler om hensiktsmessig planlegging før, under og etter undervisningen for disse musikkpedagogene. Det handler også om å være i stand til å vurdere det du har gjort, og justere undervisningen for å nå pedagogiske mål. Det pedagogiske innholdet og den musikalske fremføringen skal ifølge musikkpedagogene ha kvalitet. Musikkpedagogene tenker at elevene deres hører når noe låter fint eller ikke. I det større bildet tolker jeg at kvalitet for disse musikkpedagogene er å bygge elevenes forutsetninger for

å kunne ta del i samfunnet. Ikke bare med tanke på å lære elevene å spille instrumentet sitt i samspill med andre mennesker, men også med tanke på hvordan vi skal være mot hverandre.

I delkapittel 5.3 har jeg belyst ulike former for kunnskap som kan identifiseres i musikkpedagogenes undervisningspraksiser. Marita, Håkon, Maja og Anna har et bredt tilfang av metoder som de mener skal styrke elevenes læring. Eksempler på dette er synging, bevegelse og rytmetrening. Det er også ulike lekbaserte tilnærminger, samspill- og lytteoppgaver. Dette er aktiviteter hvor musikkpedagogene integrerer teori, spill og gehør, og etter hvert også notelesing. Bevissthet og kunnskap om elevers måter å lære på er nødvendig for en lærer som skal undervise barn i såpass komplekse ferdigheter. Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet vist til ulike måter å forstå hvordan kunnskap skapes, utøves, utvikles, forstås og deles av disse musikkpedagogene. I maleriet til Raphael Sanzino som jeg har brukt som forskningsprosjektets forsidebilde kan en skimte Platon som peker mot himmelen og «idéens verden», og hans elev Aristoteles som peker mot jorden og «vitenskapens verden» (Bjørkholdt, 2017, s. 94). Musikkpedagogenes tanker og idéer trenger muligens å forstås, analyseres, reflekteres og dokumenteres gjennom vitenskapelig og teoretisk forskning for å få en dypere forståelse og et grunnlag for videre utvikling.

Musikkpedagogene tenker også at det er verdifullt å diskutere og dele erfaringer med sine kollegaer. Dette samsvarer med Dale sitt andre kompetansenivå som jeg presenterer i underkapittel 2.4.1. Innovasjon og rekonstruksjon av idéer kan skje innenfor ulike perspektiver. Samarbeid mellom kollegaer muliggjør møter med nye kunstuttrykk, ny kunnskap og nye erfaringer. Musikkpedagogene mener at dette også forutsetter at de er villig til å lære av egne feil og gjøre endringer i undervisningen om det trengs. Bevissthet om egen undervisning og faglig forståelse, og å vite hvordan læreren, elevene, det faglige innhold og metoder samspiller er viktig for musikkpedagogenes og musikantenes egne utvikling. Det kan muligens bidra til å skape en undervisning der elevene får rom til å være utforskende.

At informantenes undervisning ikke er detaljregulert av læreplaner, gir rom for mange typer undervisningspraksiser. Informantene viser vilje til selvinnsikt og til å delta i profesjonskollektivet med sine refleksjoner om faglighet. I delkapittel 4.4 sier musikkpedagogene at en trenger ulike typer kunnskap for å utøve yrket. Dette har de tilegnet seg gjennom utdanning, erfaring og refleksjoner om egen praksis. Et godt utgangspunkt for å sikre økt kompetanse og god kvalitet i undervisningen er å skape en god læringskultur. For

disse musikkpedagogene handler det ikke bare om å være faglig sterk, men det handler også om kommunikasjonen mellom lærer og elev og om kommunikasjon mellom elevene. Musikkpedagogene mener at samholdet i et aspirantkorps, strykeensemble eller kor preges av felles og langsiktige mål og kontinuerlig refleksjon rundt ensemblet sine normer og verdier. I denne prosessen mener de det er viktig å reflektere over sin egen rolle. Musikkpedagogene i denne studien er bevisste sin lederrolle, og fokuserer på å ha gode relasjoner med elevene og deres foresatte. Relasjon er et begrep musikkpedagogene legger spesiell vekt på. I underkapittel 4.5.4 forteller Marita hvordan det å øve på en konsertsituasjon kan overføres til andre situasjoner i livet. I underkapittel 4.5.1 sier Håkon at alle skal føle seg som en del av ensemblet og han jobber med musikantenes holdninger. I delkapittel 4.4 snakker Maja om å gi elevene sine et bevisst forhold til hvorfor de gjør noe og er opptatt av deres autonomi. I delkapittel 4.6 forteller Anna at hun ønsker å gi elevene gode musikalske opplevelser gjennom samspill. Musikkpedagogene bruker sine kunnskaper og sin innsikt til å veilede musikantene i ulike sammenhenger. Verdier disse pedagogene legger til grunn for i sin praksis handler om respekt for enkeltindividet og deres autonomi. Det handler om integritet, likestilling, medmenneskelighet, empati og solidaritet. For disse musikkpedagogene handler det også om at elevene deres skal kunne mestre mange ulike utfordringer på et senere tidspunkt i livet.

I min studie har jeg samlet data fra fire musikkpedagoger som viser at de er bevisst på egen undervisningsmetode og sine tanker om undervisning. Alle musikkpedagogene synes å ha en demokratisk lederstil. Den er inkluderende og kan appellere til elevenes selvstendighet. Dette kan minne om Nielsen (1998) sitt brede didaktikkbegrep hvor beslutninger musikkpedagoger tar er basert på et velbegrunnet og bevisstgjort faglig og pedagogisk fundament. Valgene musikkpedagogene tar i sin undervisningspraksis handler om at elevene skal oppleve mestring og trygghet. Det handler om samspill, samhold og å ha glede av musikken sammen med de musikken deles med. Det handler om didaktisk og musikalsk kvalitet, og at undervisningen er tilpasset elevenes nivå. Slik jeg tolker musikkpedagogene bygger de på et grunnleggende positivt elevsyn og en tro på at alle barn kan lære seg å spille om en legger til rette for det. Musikkpedagogene veileder gjennom forbilledlig demonstrasjon og gjennom språket, med verbal instruksjon, gode metaforer og læringsfremmende tilbakemeldinger. Informantenes undervisningspraksis ser ut til å legge stor vekt på musikkopplæringens muligheter for å bidra til generell menneskelig utvikling og dannelse basert på demokratiske verdier.

6.1 Begrensninger, videre forskning og noen avsluttende tanker

Dette forskningsprosjektet har flere begrensninger. Noen er belyst i metodedelen og derfor repeteres de ikke her. Om jeg hadde hatt mer tid ville jeg muligens observert alle de fire informantenes undervisningspraksis og inkludert flere runder med empiriinnsamling. En annen begrensning er at mitt teoretiske rammeverk er ganske stort. Dette har jeg valgt i tråd med den hermeneutiske vitenskapsteoretiske posisjonen hvor jeg har ønsket å inkludere ulike teoretiske perspektiver. På grunn av dette har jeg måtte ta noen store avgrensninger, og jeg har ikke gått i dybden på teoriene jeg bruker. Det kan også tenkes at jeg ikke har gitt informantene mulighet til å artikulere all sin kunnskap om tematikken jeg undersøker. Hva de diskuterer med sine kollegaer og hva de tenker om kvaliteten på den musikken de velger har ikke fått så mye fokus i dette forskningsprosjektet. I forhold til de ulike kriteriene for kvalitetsvurdering (Nielsen, 2002) hadde det vært interessant å finne ut hvilke tanker musikanter og sangerne har om informantenes valg av musikk i undervisningen. I underkapittel 1.6.1 nevner jeg Sætre (2014) sin artikkel hvor fokuset rettes mot selve musikken i musikkpedagogiske praksiser. Dette er et spennende perspektiv, og det ville vært interessant å undersøke dette nærmere i et annet forskningsprosjekt.

Denne studien har overbevist meg om at det er behov for flere studier av elevers perspektiv og synspunkt på egen læring i estetiske fag. I denne studien kunne jeg også tenke meg å undersøke elevenes instrumentale- og musikalske ferdigheter, trivsel, følelse av inkludering og motivasjon. Siden jeg ikke har observert og hørt hva elevene mener om undervisningen har jeg ikke forutsetninger for å analysere disse perspektivene. En relevant oppfølging av dette forskningsprosjektet vil være å designe et aksjonsforskningsprosjekt hvor man hadde gått inn i gruppeundervisningen til de yngste elevene i korps, strykeensemble og kor. Her kunne en prøve ut ulike gehørbaserte- og notebaserte metoder i et samarbeidsprosjekt med kulturskolelærere. Fokus på sosiale faktorer i en slik type undersøkelse ville også kunne gi nyttige bidrag til feltet.

En kan på mange måter se på hermeneutikken som et slags selvforståelsesprosjekt. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg fått mulighet til å utforske mine informanters kunnskapsbase, men også min egen. Mitt bidrag har vært å belyse ett rammeverk for ulike undervisningspraksiser og forskjellige former for kunnskap. Jeg har observert hvordan disse

kunnskapselementene er viktig for musikkpedagogers profesjonsutøvelse og didaktiske kvalitet. Det å lære om ulik gehørbasert opplæring har bidratt til refleksjoner og kritisk tenkning omkring min egen undervisning. Det kan være verdifullt å utforske og å ta i bruk ulike pedagogiske tilnærminger i egen praksis. Det kan muligens føre til en mer helhetlig og variert undervisning. Å oppdage kvaliteter jeg ikke visste at fantes er av stor betydning for meg i møte med andres undervisning og kunst. Dette tilfører noe nytt og spennende i min egen undervisning og i min kunstneriske utøvelse. Når jeg møter noe nytt og annerledes enn hva jeg forventer, så møter jeg samtidig noe som utfordrer min forståelse. Erfaring av det fremmede gjør meg bevisst den forforståelsen jeg har, og viser meg at jeg kanskje ikke bestandig har rett. Disse to årene har gitt meg verdifull kunnskap. Jeg gleder meg til å lære mer og til veien videre i denne evigvarende fronesisutviklingen.

Referanseliste

- Alvesson, M. Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Angelo, E. og Georgii-Hemming, E. (2014). *Profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet*. Nordisk pedagogisk forskning Årbok.15 hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2372696>
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke: Hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug
- Bengtsson, I. (1979). *Gehör. I: Cappelens musikkleksikon*, Bind 3, (s. 62-63). Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Bjørkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørkvold, J.R (1991). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Blix, H.S. (2012). *Gryende Musikk literacy: Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. Oslo NMH-publikasjoner 2012:5. Hentet fra: [Blix avhandling 18mai 2012.pdf \(unit.no\)](#)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra [Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology: Vol 3, No 2 \(tandfonline.com\)](#)
- Bredesen, E.M.S. (2016). *Et vellykket skolekorps?: Ulike aktørers forståelse av det gode korps*. (Masteroppgave, NMH) E.M.S. Bredesen, Oslo.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal AS.
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikk som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dale, E.L (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E.L og Wærnes, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelens Forlag
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I: A. Molander & L.I. Terum (red). *Profesjonsstudier* (s.161-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetikk (a). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. B) Hensyn til personer, nr.15. Samtykke til å delta i forskning <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Forskningsetikk (b). (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. B) Hensyn til personer, nr.21. Konfidensialitet og taushetsplikt. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag
- Georgii-Hemming, E. (2013). Music as Knowledge in an Educational Context. I: P. Burnard, E. Georgii-Hemming & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (s. 32–48). Taylor & Francis Group.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: En historisk introduksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Gordon, E. E. (2012). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning*

- Theory*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. I: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. og Terum, L. (red.): *Profesjonsstudier*, 2008. Universitetsforlaget.
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen damm As.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester* (Doktoravhandling). Lund universitet, Musikkhögskolan i Malmö, Lund.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møte med mennesker. I: Fuglseth, Kåre & Skogan, Kjell (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kristoffersen, W & Jensen, C.C. (1981). *Notekurs for elever som søker opptak i skolekorps*. Ridabu: WiCa-noter.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NAOB- Det norske akademis ordbok. (2022). *Kvalitet*. Ordbok. Hentet 13.12.2022 fra [kvalitet - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](http://kvalitet - Det Norske Akademis ordbok (naob.no))
- 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. 10 sider.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I: Jensen, K., Lahn, L. & Nerland, M. (red.) *Professional learning in the knowledge society*, s. 27-48. Rotterdam: Sense Publishers
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag
- Nielsen, F. V. (2002). *Quality and value in the interpretation of music from a phenomenological point of view—a draft*. In Nielsen (Ed.), *Arbejdsrapporter* (pp. 3–30). Danmarks Pædagogiske Universitet. S 1-19.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen «Mangfold og fordypning»*. Hentet fra: <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringsloven. (2022). *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m* (§§1-1-1-6). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Osa, T.E. (2000). *Kunnskap i musikkutøving: Lyssett av kjelder som problematiserer og artikulering av kunnskap* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Griegakademiet, Bergen.
- Polanyi, M. (2000). Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap. Oversettelse fra *The tacit dimension* (1966). Oslo: Spartacus Forlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. UK: University of Chicago Press
- Schön, D.A (1991). *The Reflective Practitioner how professionals think in action*. United Kingdom. Ashgate Publishing Limited
- Smeby, J-C. & Mausethagen, S. (2017) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 11. (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding. Oslo:

- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- St. meld. nr. 16. (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Stortingsmelding. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- St. meld. nr. 33. (2008–2009). *Kultur å forsvare: Om kulturvirksomheten i Forsvaret frem mot 2020*. Stortingsmelding. Oslo: Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-33-2008-2009-/id557259/>
- Stortjønli-Solvang, M. (2021). *Fortellinger om endringer: Tre instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av undervisningsmetode* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Suzuki, S, Mills, E og Murphy T.C (1973). *The Suzuki concept: An introduction to a successful method for early music education*. Berkeley. Diablo Press.
- Sætre, J. H., Neby, T. B., & Ophus, T. (2016). *Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk*. Hentet 12.04.2023 fra: <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Sætre, J. H. (2014). *Gjensyn med Orff-Schulwerk: Et bidrag til nytenkning av musikkdidaktisk analyse*. Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok, Vol 15, 269-293.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2021, dvs. 2. utgave). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2021). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (Utg. 2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsforbundet. (2019, 12. juni). *Begrepet kvalitet- hva dreier det seg om?* Hentet 13.desember 2022 fra [Begrepet kvalitet – hva dreier det seg om? \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.uto.no/nyheter/2019/12/12/begrepet-kvalitet-hva-dreier-det-seg-om/)
- Varkøy, Ø. (2008). Øre og Øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. I: Holgersen S-E., Nielsen, F.V. og Nielsen, S. G. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 10* (s. 135-166). Oslo: NMH publikasjoner.
- Varkøy, Ø. (2017). La oss snakke om kvalitet: Et forsøk. I: *Utdanningsforskning i musikkdidaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*, (s. 49-58). Oslo: NMH publikasjoner. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/2475723>
- Vinge, J. (2017). *What is Good and Bad Children's Music?: Exploring Quality and Value in Music for Children*. Nordic Journal of Art and Research 6, (2). Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2278>
- Wigestrånd, S.R. (2004). *Lokwood's System: A Theoretical and Artistic Study of Didier Lockwood's System for Improvisation* (Doktoravhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Østrem, V. (2005). *The Brazz Brothers*. Stavanger: Cantando musikkforlag AS

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Vurdering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Gehørbaserte metoder i nybegynneropplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
815876

Vurderingstype
Standard

Dato
04.04.2022

Prosjekttittel

Gehørbaserte metoder i nybegynneropplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig

Øivind Varkøy

Student

Sjasmin Reitehaug

Prosjektperiode

14.03.2022 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

-At du behandler opplysningene om dine forskningsdeltagere basert på deres samtykke

-At utvalget ditt har rett til innsyn i datamaterialet

-Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig (veileder)

-Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må prosjektansvarlig inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Gehørbaserte metoder i nybegynneropplæring»

Bakgrunn og formål:

Hei!

Jeg spør deg om å delta i denne studien fordi jeg er interessert i dine refleksjoner som erfaren musikkpedagog. Tema for masteroppgaven min er gehørbaserte metoder i nybegynneropplæring. I dette prosjektet prøver jeg å finne ut om og hvordan gehørbasert metodikk kan fungere som et supplement til notebasert undervisning for unge musikanter, og i så fall hvilken funksjon det kan ha. Jeg vil gjerne høre hvordan du jobber med gehør i undervisningen, og drøfte dine tanker om og holdninger til gehørarbeid i korps. Alle innsamlede opplysninger vil anonymiseres og opptakene av intervjuene slettes når oppgaven er ferdig.

Meg selv:

Mitt navn er Sjasmin Reitehaug og jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole i Oslo. Jeg er utdannet klassisk saxofonist ved Griegakademiet i Bergen, og jeg har i tillegg tatt praktisk pedagogisk utdanning ved Norges musikkhøgskole i Oslo. Jeg har spilt saxofon siden jeg var ni år, og jeg har alltid vært en stor korpsentusiast.

Hva innebærer det å delta?

Å delta i denne studien innebærer at man gjennomfører to intervjuer i løpet av vårsemesteret 2022. I tillegg ønsker jeg å observere hvordan innholdet i undervisningen din er.

- **Observasjon:** Ønsker å observere to undervisningssituasjoner i din praksis. Helst sammen med små barn i elevgrupper.
 - Under observasjon vil jeg kun ta notater, og det vil ikke bli registrert navn eller personidentifiserende opplysninger på elevene som er med i undervisningen.
- **Intervju:** Mai 2022- mars 2023. Hvert intervju varer mellom 30 og 60 minutter. Intervjuet kan gjennomføres der informanten selv ønsker.
 - Det vil bli tatt lydopptak av det individuelle intervjuet.
 - Når intervjuet er transkribert sender jeg transkripsjonene for gjennomsyn slik at du kan lese gjennom og godkjenne.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til notater fra observasjonene, lydopptak av intervjuene samt transkripsjoner av intervjuene. Informanter vil ikke gjenkjennes i masteroppgaven min.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Sjasmin Reitehaug gjennomfører forskningsprosjektet
- Norges musikkhøgskole (NMH) er ansvarlig institusjon for prosjektet.
- Øivind Varkøy, professor ved Norges Musikkhøgskole er veileder for prosjektet.

Frivillig deltakelse

Informasjonen i dette intervjuet skal brukes i min masteravhandling ved Norges musikkhøgskole, og vil bli holdt strengt fortrolig. Ved publisering av resultater vil alle personopplysninger, informasjon knyttet til arbeidssted og alt som kan brukes til å identifisere en person være fullstendig anonymisert.

Jeg behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke, og du har også rett til innsyn i datamaterialet underveis om du ønsker dette. Det er frivillig å være med på undersøkelsen, og du har mulighet å trekke deg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opptak og transkripsjoner vil da makuleres.

Dine rettigheter

Om du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å rette personopplysninger om deg,
- å slette personopplysninger om deg, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Prosjektet skal meldes til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Om du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved Øivind Varkøy, oivind.varkoy@nmh.no, tlf: 92895577
- Dersom du har flere spørsmål til studien ta kontakt med Sjasmin Reitehaug på e-post sjare@online.no, tlf: 90986365 eller

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester ved Norges musikkhøgskole, Rolf Haavik på epost pvo@nmh.no, tlf: 90733760

Med vennlig hilsen

Forsker/veileder

Student

Øivind Varkøy

Sjasmin Reitehaug

Samtykkeerklæring.

Jeg ønsker å delta som informant Sjasmin Reitehaugs masterprosjekt som omhandler gehørbaserte metoder for nybegynnere

Sted..... den-.....

Navn:

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide dirigenter og musikkpedagoger

Oppvarmingsspørsmål

- Hvor gammel var du da du begynte å spille/synge?
- Fortell litt om da du startet i kor/korps/strykeensemble.
 - Hvordan foregikk undervisningen? I gruppe eller alene sammen med musikkpedagog?
- Hva er din bakgrunn? Utdanning, undervisningserfaring, utøvende virksomhet, annen relevant erfaring?
- Hvordan har du tatt med deg disse tidligere erfaring inn i egen undervisning?
 - Har du selv blitt undervist i noen av de gehørbaserte metodene?

Gehørbasert opplæring:

- Hva betyr begrepet gehør for deg?
- Hva tenker du om gehørbasert opplæring for de yngste musikantene i korps/kor/strykeensemble?
 - Hvordan bruker du gehør i din undervisning?
 - Hva skal elevene dine lære de to-tre første årene av undervisningen?
 - Hva er viktig å ha fokus på helt i starten av opplæringen?
 - Har du andre erfaringer/tanker om gehør som du kan fortelle om?
- Hvilken erfaring har du med å undervise nybegynnere på instrumentet ditt?
 - Hva slags erfaring har du med gehør i samspillsopplæring?
- Hvordan jobber dere med noter på gruppetimer?
 - Hvilken måter kan en organisere øvelsene på?
 - Hva er ditt syn på innhold eller undervisningsmaterialet på en samspillsøvelse for målgruppen seks til elleve år?
 - Kan du gi noen eksempler på praktiske arbeidsmetoder som du benytter i undervisningen?
 - Holder du deg konsekvent til én metode eller kombinerer du?
 - Hva gjorde du helt i starten av din undervisningspraksis, og har dette endret seg?
 - Hvordan kom du fram til at det er dette du ønsker å gjøre i din undervisning?

Ensemble: (kor/korps/stryk)

- Spilte/sang du i ensembler som f.eks. korps, orkester eller kor på fritiden når du var barn?
- Hva er dine tanker om hvorfor du brukte din fritid på korps/kor/strykeensemble da du var ung?
- Hvis du skal nevne de fem viktigste årsakene til at du valgte fritida til aktiviteten, hvilke årsaker vil du da valgt?
- Hvilken betydning hadde korpset/koret/orkesteret i hverdagslivet ditt?
- Hvilke elementer var viktige for deg i koret/orkesteret/ensemblet/korpset for at du skal ha lyst til, eller bli motivert til, å spille?
- Hva er ditt morsomste minne i samspill med andre mennesker da du var ung?
 - Hva har ensemblet betydd for deg?
- Har du andre tanker om det å spille i ensembler? Noe du synes er viktig som jeg ikke har tatt opp her?

Gehørbaserte opplæring og musikkpedagogiske konsept:

- Kan du beskrive en situasjon som innebærer læring for deg?
- Hvordan ble du kjent med gehørbasert opplæring?
- Lærte du noe om gehørbaserte opplæring i din utdanning?
- Kunne du beskrevet innholdet i undervisningen din? Hva bruker du å gjøre med de yngste barna?
- Tror du de gehørbaserte metodene har noe å si for utviklingen til elevene? Hvorfor?
- Samarbeider du med andre musikkpedagoger?
- På hvilken måte samarbeider du med musikkpedagoger?
- Er det viktig med gruppeundervisning?
- Hva tenker du gruppeundervisning eller samspill kan bidra til?
- Er gehørbaserte metoder viktig i samspillsundervisning for de yngste musikantene i korps, kor eller strykeensemble?

Generelt/formelle spørsmål:

- Ditt navn:
- Telefonnummer:
- E-post:
- Fødselsår:
- Kjønn:
- Nasjonalitet:
- Hovedinstrument:
- Yrke/stilling(er):
- Nåværende arbeidssted(er):

Siste intervju spørsmål:

- Har du noe mer å tilføye? Er det noe du føler du ikke har fått sagt enda?
- Hvordan opplevde du denne intervjusituasjonen?

7.4 Vedlegg 4: Oppfølgingsintervju

Oppfølgingsintervju

Profesjon:

- Hva vil det si å være profesjonell som musikkpedagog?
- Hva forventes det av en musikkpedagog, for å kunne kalle seg profesjonell?
- Bør en forberede seg før undervisning?
- Hvordan forbereder du deg?
- Gjør du både for- og etterarbeid?
- Evaluerer du arbeidet ditt?

Kvalitet:

- Hva tenker du når du hører ordet kvalitet?
- Hvordan vil du definerer kvalitet?
- Hva er kvalitet i undervisningen?
- Hvilke kvaliteter har du i din undervisning?
- Hva er det nødvendig for deg å ha med i undervisningen som gjør at du mener at din undervisning er viktig for elevene?
- Hvordan tenker du rundt musikken du bruker i undervisningen? Har dette noe å si?
- Når du er ferdig med en undervisningstime tenker du noen gang igjennom hvordan dette gikk?
- Hva tenker du om å vurdere undervisningen sin? Er det nødvendig?
- Hvordan har du kommet fram til at du ønsker å gjøre undervisningen din slik du gjør?
- Hva tror du er grunnen til at du bruker de metodene du bruker?

Kunnskap:

- Hva bør en musikkpedagog kunne?
- Hvilke kunnskaper bør en musikkpedagog inneha for å gjøre en god jobb?
- Hva er det viktig at en elev lærer i din undervisning?
- Hvordan veier du undervisningen?
- Hvordan legger du til rette for at dette skal skje?
- Hvordan involverer du musikanten i denne prosessen?
- Hvilken kompetanse er det du søker å utvikle i musikkundervisningen din?
- Hvordan mener du elevene tilegner seg kunnskap? Er det ved å jobbe selv, eller i samarbeid med andre?

Gehör og noter:

- Bruker du både gehør og noter i undervisningen din?
- Hvorfor bruker du både gehør og noter i undervisningen?
- Bør man lære seg å spille uten noter eller med noter helt i starten av undervisningen? Og kan du begrunne hvorfor du mener dette?
- Tidligere måtte aspirantene i korps lære notenavn og rytmiske strukturer før de fikk tildelt et instrument. Hva tenker du om denne fremgangsmåten for de yngste barna i et ensemble eller kor?

Marita (Informant 1):

- Hvorfor har du slike foreldrekurs? Tenker du at dette på noen måte vil hjelpe utviklingen til de unge musikantene?
- Du snakket jo en del om dette med mestring og å øve på konsertsituasjonene slik at elevene blir trygge. Hvorfor tenker du dette er viktig?
- Hvordan kan en få til å gjøre øving til en vanlig del av den daglige tidsplanen? Har du en måte å gjøre dette på med dine elever?
- Hva er det viktigste for deg i din undervisning?
- Er det noe du vil tilføye? Noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å legge til?

Håkon (Informant 2):

- Hvorfor har din gjennomføring og planlegging av undervisningen så mye å si for musikantenes utvikling?
- Når du snakker om disiplin, hvorfor tror du dette er viktig helt i starten av musikantenes opplæring?
- Hva er kvalitet i oppførsel? Og er dette noe dine musikanter skal kunne?
- Hvordan jobber du med holdningene til musikantene?
- Hva er det viktigste for deg i din undervisning?
- Er det noe du vil tilføye? Noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å legge til?

Maja (Informant 3):

- Hva er klasseledelse for deg? Hva handler klasseledelse om?
 - Kunne du utdype hva du gjør her?
 - Du sier at du har en type forventningsavklaring, hva innebærer det?
- Hvorfor bruker du sjeldent tekst og noter med de minste barna? Hva tenker du rundt dette?
- Hvordan kan vi undervurdere kapasiteten til barnet? Hva tenker du musikkpedagoger må passe på når du sier dette? Er det fort gjort å ta musikantene forgitt?
 - Hvordan jobber du med barna for å unngå at dette skal skje?
- Hva er det viktigste for deg i din undervisning?
- Er det noe du vil tilføye? Noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å legge til?

Anna (Informant 4):

- På hvilken måte hjelper det at musikantene lærer seg stykker på øret i begynnelsen?
- Når begynte du med hjelperne?
 - Hvorfor tenkte du at dette var lurt å gjøre?
 - Hva kan hjelperne fra hovedkorpset bidra med, og hvorfor ønsker du å ha de der?
- Hva er musikalsk kvalitet?
 - Hvordan kan en jobbe for å få dette til?
 - Hvorfor tenker du det sosiale er viktig? På hvilken måte kan dette bidra til musikalsk kvalitet?
- Hva er det viktigste for deg i din undervisning?
- Er det noe du vil tilføye? Noe jeg ikke har spurt om som du ønsker å legge til?

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

