

Korps i skolen for alle

En kvalitativ studie om kvalitet i korpsprosjekter

Karoline Angell Jørgensen

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Høst 2022



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Forord

«Vess du kan, så kan du.»

- Lillesøster

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer med korpsprosjekter. Jeg har lært mye av dere som jeg tar videre i min egen praksis.

En stor takk til veilederen min Øivind Varkøy, for en stor dose tålmodighet, gode samtaler, støtte og oppmuntrende ord underveis.

Takk til UngMusikk for tildeling av masterstipend.

En stor takk til Regine for uvurderlig hjelp, støtte og heiarop. Takk til Mire for god hjelp. Takk til JT for alle samtaler og heiarop på Snapchat natt som dag. Takk til øvrige venner og familie som har heiet meg frem. Endelig kan jeg hive meg inn i dataspillingen og syngen.

Det har vært litt av en reise disse to årene på master i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Tusen takk for to fine år til mine fantastiske medstudenter. It has been a wild ride! Fra undervisning, eksamen og workshops på Zoom til eggkoking i en varm kilde på masterstudentkurs på Island og påfølgende spising av nevnte egg. Prosessen har vært tøff og til tider noe ensomt, men for det meste svært lærerikt. Jeg har lært mye om meg selv i løpet av disse to årene, på godt og vondt.

Takk til meg selv for at jeg klarte å dra dette i land. Jeg klarte å dra dette i land og nå er det over.

Oslo, 30.11.2022

Karoline Angell Jørgensen

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er korpsprosjekter som gjennomføres i skolen, skolefritidsordninger og aktivitetsskolen. Korpsprosjekter forstås her som undervisning på korpsinstrumenter i skolen, skolefritidsordninger og aktivitetsskolen. Problemstillingen lyder som følger: «*Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS?*»

Studien undersøker hvilke måter instrumentvalg, varighet, samarbeid og lærerens forutsetninger har betydning for kvalitet. Studien bygger på semistrukturerte intervjuer av kulturskolelærere som underviser i korpsprosjekter og er analysert ved hjelp av tematisk analyse. Jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen som et nav i oppgaven. Funnene viser at kvalitet i korpsprosjekter kan kjennetegnes av at:

- elevene spiller på instrumenter de behersker, og på denne måten får gode opplevelser av å spille instrumentet samt gis muligheter for mestring
- korpslærerens kompetanse og evne til tilpasning og endringer synes å være viktigst
- fokus på å gi god oppfølging til elever og fokusere på å lære elevene god teknikk

Abstract

- **Wind band in school for everyone – a study about quality in “wind band projects”**

The subject of this master’s thesis is “wind band projects” that are carried out in school and after-school programs. “Wind band projects” are understood in this study as teaching wind band instruments during ordinary music lessons and in after-school programs. The problem statement is: “*What can characterize quality in wind band projects in school and after-school programs?*” The study examines the ways in which instrument choice, duration, collaboration and the teacher can have an impact on quality. The study is based on semi-structured interviews of teachers that teach in “wind band projects” and is analyzed using thematic analysis. I have used the didactic relationship model as a guide in the thesis. The findings show that quality can be characterized by:

- Students playing instruments that they can master, and in this way get good experiences of playing the instrument and are given opportunities for mastery
- The teacher’s competence and ability to adapt and change seems to be most important
- focus on providing good follow-up to students and focus on teaching students good technique

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	i
Abstract	iii
1. Innledning	1
<i>1.1 Begrepsavklaringer</i>	2
<i>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	2
<i>1.3 Begrensning av masteroppgaven</i>	3
<i>1.4 Tidligere forskning</i>	3
1.4.1 Tidligere forskning om samarbeid.....	3
1.4.2 Tidligere forskning om korps.....	5
1.4.3 Tidligere forskning om spesifikke samarbeidsprosjekter.....	6
1.4.4 Andre forskningsprosjekter.....	6
<i>1.5 Disposisjon i oppgaven</i>	7
2. Teori	8
<i>2.1 Kvalitet</i>	8
2.1.1 Kvalitet i skolen – tre kvalitetsområder.....	8
2.1.2 Kvalitet og verdi/kvalitetsvurderinger.....	9
<i>2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen</i>	13
3. Metode	16
<i>3.1 Forskningsdesign</i>	16
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	16
3.1.2 Utvalg av informanter.....	17
3.1.3 Forberedelser til intervjuene og utforming av intervjuguide.....	17
3.1.4 Gjennomføringen av intervjuene.....	19
3.1.5 Transkribering.....	19
3.1.6 Oppfølging av intervjuene.....	20

3.1.7 Tematisk analyse	20
3.2 <i>Hermeneutikk</i>	24
3.2.1 Spillet mellom del og helhet.....	24
3.2.2 Spillet mellom forståelse og forforståelse.....	25
3.4 <i>Metodiske betraktninger</i>	26
3.5 <i>Etiske aspekter/betraktninger</i>	28
4. Resultat	29
4.1 <i>Rammefaktorer – instrumentvalg og prosjektenes varighet</i>	29
4.1.1 «Kornett er genialt» - instrumentvalg i korpsprosjekter	29
4.1.2 Et helt år eller en smakebit? Prosjektenes varighet.....	35
4.2 <i>Samarbeid</i>	38
4.2.1 Samarbeid mellom aktørene.....	39
4.2.2 Forankring, fundamentering og eierskap.....	47
4.3 <i>Å skape kvalitet utover tre toner. Korpslærerens forutsetninger</i>	51
4.3.1 Å undervise i en ikke-ideell situasjon	51
4.3.2 Tilpasning og faglig overskudd.....	53
4.3.3 Instrumentteknikk i store grupper	55
4.3.4 Internt samarbeid mellom korpslærere.....	56
4.3.5 Internt samarbeid med skolens assistenter og lærere	58
4.3.6 Struktur og orden i undervisningen.....	59
5. Diskusjon	63
5.1 <i>Kvalitet ut fra rammefaktorer</i>	63
5.1.1 Instrumentvalg i korpsprosjekter.....	63
5.1.2 Gruppestørrelser	66
5.1.3 Prosjektenes varighet.....	67
5.2 <i>Kvalitet ut fra korpslærerens forutsetninger</i>	68
6. Avslutning	72
Litteraturliste	74

Vedlegg	77
1. NSD-vurdering	78
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	80
3. Intervjuguide	83
4. NSD-vurdering utsettelse	86

Liste over figurer

Figur 1: Kvalitetsmodell fra *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003: 16)

Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen fra *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen 2021)

Figur 3: Oversikt over tema og undertema i den tematiske analysen

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er *kvalitet i korpsprosjekter* som gjennomføres i grunnskolen eller på skolefritidsordning, heretter SFO, aktivitetsskolen, heretter AKS. Det er ikke uvanlig at lærere fra korpset eller kulturskolen er inne på barnetrinnet og underviser, enten som en del av musikkfaget eller som et aktivitetstilbud på SFO og AKS. Disse korpsprosjektene kan ha navn som for eksempel *korps i skolen*, *blås i skolen*, *klassekorps* og *SFO-korps*.

Det er forskjellige aktører inne i korpsprosjekter. Korpsprosjektene kan være et samarbeid mellom grunnskole, kulturskole og korps. Aktørene kan ha ulike interesser og mål for aktiviteten som for eksempel at grunnskolen er interessert i å dekke læreplanen, korpset er interessert i å inkludere og rekruttere flere samt bli mer synlig, kulturskolen er interessert i å rekruttere elever. Korpset i et kommuneperspektiv er en fast organisert inkluderingsarena, og det kan være en *god* inkluderingsarena. Korpsmedlemmene utgjør i mange av kommunene en vesentlig del av kulturskolens elevmasse, og korpset supplerer kulturskolen som en sosial arena og samspillsarena. Korpset er med på å skape aktive innbyggere og frivillig engasjement. Jeg mener temaet mitt kan være viktig med tanke på å samarbeide om å gi en helhetlig musikkopplæring og mulighet for livslang læring og mestring.

Norges musikkorps forbund har ikke statistikk over slike korpsprosjekter. *Korpsnett Norge* bistår skoler, kulturskoler og skolekorps med kurs, veiledning og utlån av korpsinstrumenter til bruk i grunnskolens ordinære musikkundervisning (Korpsnett, u.å.). Mitt bidrag med denne masteroppgaven er å beskrive praksisen. Jeg har ved flere anledninger undervist i korpsprosjekter i skoletiden og på SFO og AKS, alene og sammen med andre lærere. Da har jeg og mine kolleger undervist elever på barnetrinnet på korpsinstrumenter, enten på et enkelt instrument eller flere. Dette ble gitt som gruppeundervisning i klassene, og hvis det var praktisk mulig med hensyn til tilgang på rom, så delte vi lærere oss opp etter instrument. Jeg har både gode og dårlige erfaringer med korpsprosjekter. Da jeg satte i gang med masterprosjektet hadde jeg et ønske om å finne ut hvordan korpsprosjekter kunne gjennomføres på best mulig måte. Dette har gjennom prosessen utviklet seg til å se nærmere på hva kvalitet kan være i slike prosjekter.

1.1 Begrepsavklaringer

Korpsprosjekt defineres i denne oppgaven som lengre eller kortere prosjekter i grunnskolen, SFO eller AKS der det undervises på et eller flere korpsinstrumenter.

Korpslærer benyttes om læreren som jobber i korpsprosjekt og underviser grunnskoleelevene på korpsinstrumenter. Jeg kaller disse lærerne for korpslærere uavhengig om korpset er en konkret samarbeidspartner eller ikke. Dette bruker jeg uavhengig om korpslæreren er tilknyttet korpset og/eller kulturskolen.

Aktører defineres i denne oppgaven som kulturskole, grunnskole og korps.

Hva er *kvalitet*? Ulike teorier om og perspektiver på kvalitet vil jeg gjøre rede for i kapittel 2 *Teori*.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med masterarbeidet er å undersøke kvalitet i korpsprosjekter i skolen og SFO/AKS. Underveis i masterarbeidet endret problemstillingen seg, og jeg var innom flere vendinger og innfallsvinkler. Til slutt endte jeg med den endelige problemstillingen:

«Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen og SFO/AKS?»

Ut fra denne problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

På hvilke måter har valg av instrument betydning for kvalitet? (i)

På hvilke måter har prosjektenes varighet for elevene betydning for kvalitet? (ii)

På hvilke måter har samarbeidet betydning for kvalitet? (iii)

På hvilke måter har pedagogens erfaringer og kompetanser noe å si for kvalitet? (iv)

For å undersøke dette har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Datainnsamlingen er gjennomført gjennom intervjuer med fire erfarne korpsprosjektledere. Det teoretiske rammeverket for dette prosjektet består av den didaktiske relasjonsmodellen samt ulike teorier om og perspektiver på kvalitet. Gjennom å velge en kvalitativ tilnærming ønsker jeg å bidra til kunnskap om hvordan korpsprosjekter i skolen foregår og hva som er kjennetegnene på

kvalitet i slike prosjekter ifølge korpslærerne selv. Jeg går i kapittel 3.1.3 og 3.1.7 inn på hvordan den endelige problemstillingen ble til, og valgene som ble tatt på veien.

1.3 Begrensning av masteroppgaven

Masteroppgaven begrenser seg til nybegynner- og samspillsopplæring i korpsinstrumenter i grupper i skoletiden og AKS/SFO. Jeg undersøker ikke «vanlig» aspirant- og nybegynneropplæring i korpset på fritiden.

I masteroppgaven fokuserer jeg på hva informantene har uttrykt er kjennetegn på kvalitet i slike prosjekter. Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å omhandle kun korpslærerne og deres syn på saken, da det i forhold til oppgavens lengde, tidsperspektivet og geografisk plassering av informantene og deres arbeidsplasser ikke ville vært mulig å også gjennomføre intervjuer eller undersøkelser av samtlige informanters elever, deres foresatte, grunnskolene, kulturskolene og korpset for å få deres meninger frem. Fordi jeg ikke har gjennomført observasjon, hverken kort eller over tid, har jeg ikke sett på klanglig kvalitet, men dreid masteroppgaven mot hva som er suksesskriterier i slike korpsprosjekter for korpslærerne.

1.4 Tidligere forskning

Jeg vil nå presentere tidligere forskning om samarbeid, korps og kulturskole samt annen forskning som jeg mener er relevant. Kapitlet er delt inn i samarbeid, korps, samarbeid i spesifikke prosjekter og andre forskningsprosjekter.

1.4.1 Tidligere forskning om samarbeid

Det finnes en god del forskning om samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Det dreier seg i hovedsak om samarbeidsmodeller som utnytter kompetansen som ligger i kulturskolen. Et eksempel på en samarbeidsmodell er *outsourcing* (Emstad & Angelo, 2017), dette er en *ekstern samarbeidsmodell* som handler om at grunnskolen kjøper tjenester fra kulturskolen for å gjennomføre undervisning i musikk. Emstad og Angelo poengterer at en slik samarbeidsmodell er sårbar og ikke bærekraftig fordi den er avhengig av finansiering. Hvis og når pengene tar slutt står også samarbeidet mellom grunnskolen og kulturskolen i fare for å avsluttes. En slik modell vil heller ikke utvikle skolens kompetanse i musikk på lang sikt

(Emstad & Angelo, 2017; Strand, 2021). Et annet alternativ er en *intern modell* der grunnskolelærere og kulturskolelærere har et felles ansvar for musikkundervisningen (Emstad & Angelo, 2017, s. 18).

Brøske (2017) har undersøkt hvordan et felles samarbeid og ansvar mellom kulturskolen og grunnskolen kan bidra til utvikling av musikkfaget sett gjennom en aktivitetsteoretisk linse. En annen mulig samarbeidsmodell er *insourcing*, der en definisjon kan bety at man løser oppgaver internt i en virksomhet (Strand, 2021, s. 82). Et samarbeid basert på *insourcing* gir mulighet for kulturskolelærere å jobbe i kombinerte stillinger mellom grunnskole og kulturskole.

Engås (2020) skrev i sin masteroppgave om kombinerte stillinger i grunnskole og kulturskole. Hun har intervjuet henholdsvis kulturskolerektorer, grunnskolerektorer og lærere som jobber i kombinerte stillinger. Hun har kommet frem til tre diskurser om musikk læreren i kombinert stilling: *kommunens musikk lærer*, *kulturskolens musikk lærer* og *grunnskolens musikk lærer*. Diskursene gir uttrykk for hva som er målet med kombinerte stillinger. I diskursen *Grunnskolens musikk lærer* er målet tilstedeværelse på skolen, gode relasjoner til elevene og utvikling av den lokale kompetansen. Med *Kulturskolens musikk lærer* sees kulturskolen som et ressurscenter i kommunen, men også som spesialist på sine instrumenter. Med *Kommunens musikk lærer* er målet at kommunen ser på å bygge kompetanse i kommunen og i det lokale musikk miljøet, og læreren kjenner eleven på en helhetlig måte gjennom flere arenaer.

Denne tidligere forskningen forteller om samarbeidsmodeller mellom grunnskole og kulturskole. En svensk studie om samarbeidet mellom skole og kulturskole i (Glasare, 2016) fant at et velfungerende samarbeid forutsetter forankring og dialog på ledelsesnivå. God kommunikasjon og dialog mellom ledelse og lærere. Flexibilitet fremheves som en suksessfaktor der man finner praktiske løsninger som fungerer til elevenes beste. Når det gjelder kulturskolens ansvar for å styrke skolens undervisning, vektlegges betydningen av langsiktighet, utholdenhet og kontinuitet. Her er det viktig å skape strukturer som hindrer at prosjekter opphører når en engasjert lærer eller rektor forsvinner. Jeg undersøker kvalitet i korpsprosjekter, og samarbeidet mellom aktørene synes som et viktig element. Samarbeidet mellom aktørene vil sees gjennom informantenes perspektiv, og dermed deres oppfattelse av samarbeidet som skjer mellom grunnskolen, kulturskolen og eventuelt korpsset.

1.4.2 Tidligere forskning om korps

Sandåg (2020) har skrevet masteroppgave om korpsdirigenters profesjonsforståelse. Et av temaene for intervjuene var kvalitet i skolekorpsundervisning (Sandåg, 2020, s. 44-45).

Kvalitetsbegrepet i temaet er mangefasettert – kvalitet kommer av at man har et godt og gjennomtenkt opplegg; kvalitet vises i dirigentens handlinger og instruksjoner; en god faglig basis og utdanning er et krav for å få til god skolekorpsundervisning. Dette kvalitetsbegrepet synes relevant for min oppgave om kvalitet i korpsprosjekter.

Bredesen (2016) har skrevet om skolekorps og aktørenes forståelse av det gode korpset. Hun peker på perspektiver som kan beskrive et vellykket skolekorps, og hvilke verktøy som kan benyttes til fremme vellykkethet i korpset. Disse verktøyene handler om motivasjon, trivsel, balanse mellom sosiale og musikalske aktiviteter, foreldreinkludering, et godt samarbeid og tydelig rollefordeling mellom styret og dirigent. Hun konkluderer med at kjennetegn som gjør et skolekorps vellykket handler om at aktørene trives, har lyst til å delta i korpset og jobber sammen mot et felles mål. Relevansen for min oppgave er kanskje ikke så stor, men hun peker på et godt samarbeid, rollefordeling og jobbe sammen mot et felles mål som kjennetegn på vellykkethet, og dermed kanskje noe som kan kjennetegne kvalitet.

Nereng (2020) har i sin masteroppgave *Kan man leke seg god? Undersøkt den musikkpedagogiske tilnærmingen rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet)*. Rytmikk er en måte å lære om musikkens grunnelementer på, som for eksempel puls, rytme, taktart, melodi, tonalitet og harmoni. Hun har kommet frem til at rytmikk er et godt verktøy i samspillsopplæring for nybegynnere. Relevansen for min oppgave om kvalitet er ikke så stor, men rytmikk kan brukes som et verktøy som kan utfylle korpsprosjektundervisningen og tilføre en lekende dimensjon i opplegget.

Worren (2020) har i sin masteroppgave skrevet om skolekorps og konkurransedeltakelse. Han har undersøkt hvordan korpskonkurransen virker inn på utviklingen i skolekorps, og kom frem til at korpskonkurransen potensielt kan påvirke korpsets utvikling positivt og negativt. Påvirkningen som skjer avhenger av dommerkommentarer fra konkurransen, dirigentens repertoarvalg og didaktiske og pedagogiske valg. Korpskonkurransen er ikke relevant for min oppgave.

1.4.3 Tidligere forskning om spesifikke samarbeidsprosjekter

Gravningsmyhr (2018) har i sin masteroppgave skrevet om gruppeundervisning på trompet i barnehagen. Informantene i studien mener at slike prosjekter krever kompetanse og en særskilt interesse for å undervise i barnehagen. Studiens resultater viser at prosjekter med små barn krever spesifikk tilrettelegging, et godt samarbeid mellom barnehagen og kulturskolen samt spesifikk lærerkompetanse. Relevansen for min egen oppgave er at den peker på lærerens forutsetninger, instrumentvalg og samarbeid mellom aktører.

Balsnes og Christensen (2021) har undersøkt et prosjekt mellom en kulturskole og en grunnskole, der kulturskolen tok over musikkundervisningen på 3.trinn. Resultatene viser at samarbeidet fremstår som vellykket, og en vinn-vinn-situasjon for alle de involverte. Lærerne hevder at målene for musikkfaget er nådd og grunnskolen har fått en musikkundervisning som har bidratt til elevenes trivsel, musikkinteresse og musikkglede. Gode holdninger og vilje til prosjektet på ledernivå, en fleksibel og raus stab og god forberedelse, informasjon og organisering er årsaker til at prosjektet ble vellykket. Håndplukkede kulturskolelærere, som er gode utøvere og gode pedagoger som kan det å undervise i grupper, er også en årsak. Relevansen for min oppgave er stor fordi her nevnes samarbeidet mellom grunnskolen og kulturskolen på et mer detaljert nivå, samtidig som årsakene til vellykkethet synes viktig i samtalen om kvalitet.

1.4.4 Andre forskningsprosjekter

Statistikk viser at kulturskolen er Norges best bevarte hemmelighet fordi de er dårlige på synlighet blant annet i nasjonale, offentlige dokumenter, og dårlige på å markedsføre seg selv (Berge et al., 2019). Gjennom å komme inn grunnskolen, som en fast aktivitet, har de en gylden mulighet til å vise at de faktisk finnes. Statistikken viser også at ikke alle får delta i kulturskoletilbudet. Gjennom obligatorisk aktivitet i grunnskolen kan kulturskolen få mulighet til også å treffe de som ikke går i kulturskolen. Kulturskolen kan dermed oppfylle breddemandatet sitt med å være til stede i grunnskolen, og har dermed en mulighet til å treffe alle uten at sosial, kulturell og økonomisk kapital skal være til hinder for deltakelse på skolen. Relevansen for min oppgave er at breddetilbud har et viktig oppdrag i å gi alle barn et tilbud til å oppleve og utfolde seg. Korpsprosjekter er en måte å gjøre dette på.

Som denne gjennomgangen viser så mangler det forskning om korpsprosjekter og om kvalitet i korpsprosjekter. Min oppgave undersøker kvalitet i korpsprosjekter: hva kan synes å gi best kvalitet, hvordan og hvorfor bidrar det til kvalitet.

1.5 Disposisjon i oppgaven

I kapittel 1 *Innledning* har jeg redegjort for tema, problemstilling og tidligere forskning.

I kapittel 2 *Teori* vil jeg redegjøre for den didaktiske relasjonsmodellen og ulike perspektiver på og teorier om kvalitet.

I kapittel 3 *Metode* vil jeg redegjøre for metodiske valg jeg har gjort i oppgaven.

I kapittel 4 *Resultat* vil jeg presentere mine funn.

I kapittel 5 *Diskusjon* vil jeg diskutere funnene i lys av teori.

I kapittel 6 *Avslutning* vil jeg oppsummere oppgaven, gjøre rede for studiens styrker og svakheter samt forslag til videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for min oppgave. Først vil jeg gjøre rede for kvalitetsbegrepet og ulike perspektiver på kvalitet. Dernest vil jeg gjøre rede for *den didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken & Johansen, 2021) og hvordan jeg tenker å anvende den.

2.1 Kvalitet

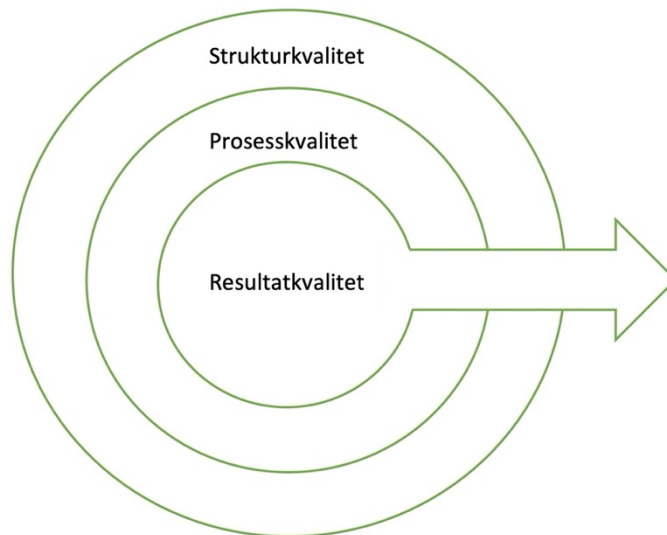
Kvalitet defineres i Norske Akademis ordbok som «en tings måte å være på» og «grad av gode egenskaper» ("Kvalitet," u.å). Ordet kvalitet har sine røtter i det latinske ordet *qualitas* som betyr egenskap (hva slags egenskap), og i *qualis* som betyr hvordan. Kvalitet kan dermed handle om egenskaper til et produkt eller måtene prosesser blir gjennomført på (Roald, 2010, s. 98). Kvalitet er, i følge Norsk Standard¹, i hvilken grad iboende egenskaper oppfyller behovene eller forventningene som angis, underforståtte eller obligatoriske (Gundersen & Halbo, 2018). Sett her kan korpsprosjektene sees i lys av egenskapene til prosjektene og prosessene i korpsprosjektene. For eksempel i hvilken grad undervisningen oppfyller målene, elevenes behov og korpslærerens kompetanse.

2.1.1 Kvalitet i skolen – tre kvalitetsområder

I Kunnskapsdepartementets NOU *I første klasse* legger utvalget frem et rammeverk for et kvalitetsvurderingssystem i skolen med vekt på opplæringens læringsutbytte. I utvalgets innstilling (NOU 2003: 16, s. 65) legges det frem et kvalitetsbegrep bestående av tre kvalitetsområder: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. *Strukturkvalitet* handler om virksomhetens ytre forutsetninger, det vil si strukturene i en bred forstand. Strukturene finnes på tre nivåer – nasjonalt, skoleeier og skole. Da dreier det seg blant annet om læreplaner og lovverk, fysiske forhold, læreres formelle kompetanse og gruppestørrelser. *Prosesskvalitet* omfatter selve arbeidet med opplæringen. I dette inngår opplæringens innhold, arbeidsmåte eller metode, læremidler, lærernes bruk av kompetansen og muligheter for

¹ Norsk Standard (NS) er sett regler og bestemmelser for et produkt, en tjeneste eller en arbeidsprosess på ulike områder og i industrier i samfunnet. En standard er en «felles oppskrift» på hvordan noe skal lages eller gjennomføres, og gir blant annet retningslinjer for hvilke krav som skal settes til varer og tjenester.

utvikling av egen kompetanse. Kvalitetsområdet fokuserer på hvordan lærerne utfører sitt arbeid samt deres samspill med elevene. Det er derfor et fokus på relasjoner og prosesser i skolen. *Resultatkvalitet* er knyttet til det man ønsker å oppnå, det vil si/med andre ord det elevene har lært og hvilken kompetanse de har oppnådd. Dette kvalitetsområdet er dermed knyttet til de overgripende målene i læreplanen og målene i de enkelte planene. Resultatkvaliteten omhandler da det helhetlige læringsutbyttet.



Figur 1. Kvalitet i skolen fordelt på tre kvalitetsområder. Bearbeidet og hentet fra NOU 2003: 16 Kvalitet i skolen. En forsterket grunnopplæring for alle

Modellen utvalget legger frem (Figur 1) viser sammenhengen mellom kvalitetsområdene. Resultatkvaliteten er avhengig av strukturkvaliteten og prosesskvaliteten, der de enkelte faktorene spiller inn på elevenes resultater. Det elevene lærer og oppnår er avhengig av kvaliteten på strukturene og prosessene. Dette er en hierarkisk modell som stadfester at resultatkvaliteten er det overordnede kriteriet, likevel er de to andre kvalitetsområdene forutsetninger for at dette kan oppnås.

2.1.2 Kvalitet og verdi/kvalitetsvurderinger

Kvalitet er ikke en absolutt gitt egenskap, men et aspekt ved gjenstanden som trer frem i kraft av en målestokk (Eliassen, 2016, s. 9). Når noe måles, så måles det alltid i relasjon til noe annet. Vi får dermed en sammenligning av forskjellige objekter. Artikkelen til Frede V. Nielsen (2002) er relatert til vurdering og evaluering av kunstneriske uttrykk, og han har

forsøkt å klargjøre hvilke aspekter ved musikk og musikkutøvelse vi kan si noe om og dermed vurdere i forhold til relevante kriterier.

Konseptet *kvalitet* blir hos Nielsen forbundet med konseptet *verdi*. Nielsen fremhever at det er iboende forbindelse mellom disse to konseptene. Vurdering av kvalitet må da blant annet vurderes i relasjon til verdier og målsetninger. Disse verdiene kommer til syne og blir gjort operasjonelle i kvalitetsorienterte aktiviteter. Konseptet *verdi* blir i Nielsen forbundet med et overordnet verdisystem som underbygger samfunnet vårt, som f.eks. livets verdi og menneskeverd. Verdier relatert til musikk og pedagogikk forventes delvis å bygge opp under de overordnede verdiene (Varkøy, 2017, s. 54).

Varkøy skriver at «Enhver diskusjon om kunstnerisk kvalitet foregår langs aksene mellom troen på universelle normer og påstanden om at det hele er totalt relativt.» (Varkøy, 2017, s. 51). Altså mellom en *universalistisk-normativ* posisjon der det finnes én verdifull kultur som etableres som norm for kvalitet og kvalitetsvurderinger, og en *relativistisk-normativ* posisjon der «anything goes». Nielsen legger frem en mellomposisjon – *partikulær-normativ* – der diskursene om kvalitet forholder seg til kontekster. Å diskutere om noe er av god eller dårlig kvalitet kan da diskuteres innenfor en sjanger eller et miljø som for eksempel kulturskolen, grunnskolen, korpset og korpsprosjekter. Innenfor disse kontekstene vil det være mulig å etablere spesifikke normer og forventninger til kvalitet.

Nielsen fokuserer på diskusjonen om kvalitet knyttet til musikkverket og musikalsk virksomhet. Nielsens kvalitetskonsept skiller mellom kvalitet i en «smal» og en «bred» forstand. Kvalitet i en «smal», herunder forstått som deskriptiv forstand handler om objektets eller fenomenets målbare og objektive attributter som blant annet størrelse, vekt, farge og klang. Kvalitet i en «bred» eller normativ forstand handler om vurdering av objektets eller fenomenets kvalitative verdi som bl.a. autensitet, originalitet, sannhet og originalitet. Nielsen hevder det er en indre sammenheng mellom de to kvalitetene. Sammenhengen mellom kvalitet i det smale og det brede kan etableres

«by identifying essential attributes peculiar to the phenomenon. In this sense, quality-seeking work means finding one's way into, and proceeding from, the essential properties linked with a phenomenon, a "fact".» (Nielsen, 2002, s. 16).

Ifølge Nielsen må man finne kriterier for vurdering i de essensielle/iboende egenskapene/attributtene som er forbundet med det musikalske objektet eller fenomenet. Å vurdere kvalitet på denne måten betyr da at jeg må finne veien inn i korpsprosjektene egenskaper/attributter («*fact*») og fortsette derfra.

Nielsen skiller mellom musikkverket, framføringen av musikkverket og språklige utsagn om verket og fremføringen. I møtepunktene mellom disse dukker det opp karakteristiske former for tolkningsuttrykk som kan innebære kvalitetsvurderinger. På utsiden finner vi «an outside world» av andre verk, andre fremføringer og andre språklige utsagn (Nielsen, 2002, s. 9-10). Disse må oppfattes og sees i relasjon til det enkelte verk, fremføring og språklig utsagn. Denne «outside world» er med når vi vurderer om noe er av høy eller lav kvalitet. Å bedømme at noe er av høy eller lav kvalitet avhenger bl.a. av en underforstått eller tydelig verbalisert eller en innbilt sammenligning av andre fremførelser og verk. Denne utsiden er med og danner vurderingskriteriene, men kan også være å utøve funksjonen som vurderende uttrykk. Dette er, ifølge Nielsen, ikke nok til å danne grunnlaget for velbegrunnede kvalitetsvurderinger. Slik Nielsen ser det så må de primære vurderingskriteriene bli funnet i musikkverket. «The fundamental question here is: is this a good, adequate, authentic, etc. performance (sounding realization) of something essential found in this work?» (Nielsen, 2002, s. 11). Er dette en god tolkning av verket? Er dette en god fremføring av verket? Å finne vurderingskriterier utenfor dette er ikke mulig. Nielsen utforsker derfor en annen vei for å komme seg videre i vurderingen: *eksterne funksjonelle-, historiserende- og estetiske kriterier.*

De tre kriteriene til Nielsen kan brukes som et utgangspunkt for å vurdere kvalitet på musikkverket. Gjennom å drøfte kvalitet utfra *eksterne funksjonelle kriterier* spør vi om musikken tjener et formål eller en funksjon utenfor musikken. Er musikken god å danse til; til å berolige en panisk masterstudent; er musikken god å fokusere til; ildner den opp til protest; oppfyller musikken pedagogiske målsetninger som å lære om form, rytme og dynamikk (Nielsen, 2002, s. 11).

Historiserende kriterier kan drøfte kvalitet gjennom et musikkverks betydning i fortiden, nå og i fremtiden. Er musikken original og autentisk? Her kan vi vurdere musikkens relevans og popularitet. Er musikken som for eksempel er skrevet for barn relevant for barnas livsverdener, og tar den utgangspunkt i temaer som er relevante for de kontekstene barna

vokser opp i? (Vinge, 2017, s. 8). Kvalitet i musikk for barn kan også forstås gjennom musikkens popularitet, men slår musikken an vil den ikke nødvendigvis være en indikator for kvalitet.

Å drøfte kvalitet utfra *estetiske kriterier* handler om å undersøke musikkverket som et estetisk objekt. Det handler om selve *musikkhåndverket* (for eksempel kvaliteten på teknikk og fremføringen av verket), kunstneriske virkemidler som brukes og hvilke kunstneriske budskap som formidles (Vinge, 2017, s. 8). Nielsen forstår det slik at et estetisk objekt også har et indre nivå med mulige meningslag (akustiske-, strukturelle-, kinestetisk-motoriske-, spennings-, emosjonelle-, eksistensielle lag). Disse lagene finnes ikke forut i objektet, men oppstår i møte med vi som opplever den. Et estetisk objekt og dets attributter blir hos Nielsen blant annet beskrevet som struktur og mer enn struktur, åpen men samtidig bestemt, dyp og mangespektret, utømmelig. Lagene *korresponderer* med meningslag i oss. Det estetiske objektet *korresponderer* med strukturer i vår egen psyke (Nielsen, 2002, s. 15). «Nielsens tanke er at vi vil tilskrive verket kvalitet ut fra en vurdering av hvordan slike vesenskjenntegn manifesterer seg» (Varkøy, 2017, s. 55).

Hva skal jeg så bruke dette til?

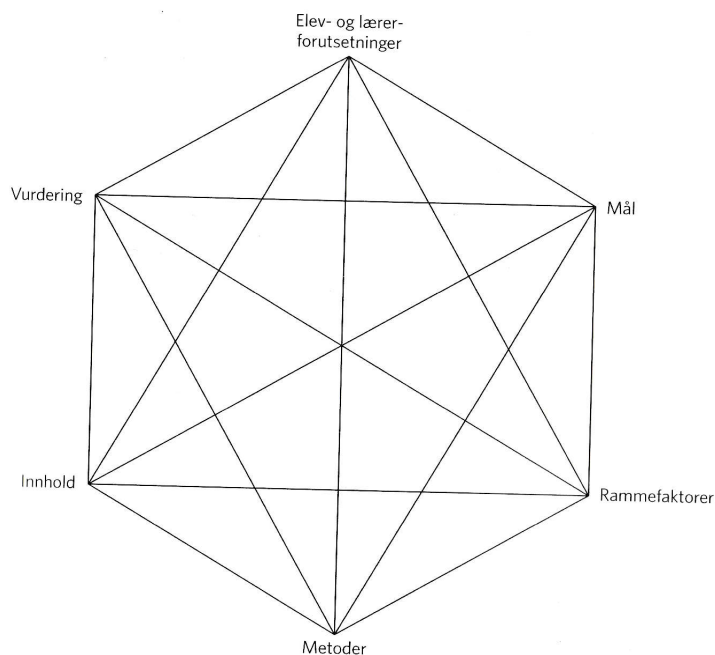
For å finne ut hva som kjennetegner kvalitet i korpsprosjekter så må jeg søke meg «inn i saken selv». Jeg må finne de egenskapene jeg kan si noe om og vurdere, men vurdere i forhold til hva? «The outside world» kan sies å representere de andre informantenes prosjekter, eller mine egne erfaringer med lignende prosjekter, eller «vanlig» korpsundervisning. Når jeg da vurderer hva som kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter stiller jeg informantenes korpsprosjekter opp mot hverandre og min egen erfaring. Ut fra Nielsens måte å drøfte kvalitet på, må dette handle om kvalitet i relasjon til målene for undervisningen. Altså om i hvilken grad innholdet, både musikken og undervisningsmetodene, bidrar til måloppnåelse.

I musikkpedagogisk praksis poengterer Varkøy at når det velges innhold utfra målene for den pedagogiske virksomheten møter vi det faktum at undervisning er ledsaget av verdier (Varkøy, 2017, s. 56). De ulike kriteriene får konsekvenser for musikkpedagogisk praksis. I følge Varkøy vil musikk som besitter ulike attributter (estetiske kriterier) få betydning for valg av musikalsk innhold i undervisningen. Om musikken er et uttrykk for noe essensielt i en epoke, i oss selv, i barnas livsverden (historiserende kriterier) vil spille inn på valg av innhold.

Om musikken tjener et formål utenfor seg selv (eksterne funksjonelle kriterier) vil få betydning for praksis. Musikkpedagogen må forholde seg til kvalitetsdiskusjoner innenfor musikkfeltet. Dette handler om bevissthet omkring kunstnerisk kvalitet sett i relasjon til målene for den pedagogiske virksomheten.

2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen (Figur 2) er et godt verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Hanken & Johansen, 2021, s. 160). Relasjonsmodellen viser de viktigste faktorene man må ta stilling til i all pedagogisk virksomhet. Den består av de didaktiske kategoriene *elev- og lærerforutsetninger*, *mål*, *rammefaktorer*, *metoder*, *innhold* og *vurdering*.



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen, hentet fra Hanken og Johansen (2021)

Elevforutsetninger er de kunnskapene, ferdighetene, egenskapene og holdningene elevene har med seg inn i undervisningssituasjonen (Hanken & Johansen, 2021, s. 47). Disse har betydning for hvordan elevene fungerer i en læringssituasjon. Forutsetningene kan være av forskjellige art. Utviklingsmessige forutsetninger handler om elevenes fysiske-, motoriske-, og kognitive utviklingsnivå som utvikler seg igjennom livet. Mange sider av elevens

forutsetninger knyttes til hvor langt de har kommet i denne utviklingen. Individuelle forutsetninger handler blant annet om elevenes emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger, og spiller en viktig rolle for om faglig utvikling kan skje: «Hvis eleven har følelser som redsel, sinne og utrygghet i læringssituasjonen, vil det ha store negative konsekvenser for læringen» (Hanken & Johansen, 2021, s. 49). Elevenes motivasjon vil også være avgjørende læringsutbyttet. I lærerens forutsetninger trekkes læreres formelle kompetanse og evne til refleksjon frem, samt sosiale egenskaper (s. 55-57). Rammefaktorer er rammer som setter betingelser og muligheter for all musikkpedagogisk virksomhet (s. 41). Rammene kan være av fysisk art som undervisningsrom, tilgang på læremidler, utstyr og instrumenter. Det vil også eksistere gitte rammer for mål og innhold, samt læreplaner og vurderinger. Organisatoriske rammer er rammefaktorer som bestemmelser om arbeidstid og tidsrammer, skolerute og klasser og gruppestørrelser (s. 42). Innholdet er hva elevene skal lære i undervisningen, og omfatter i Hanken og Johansen både lærestoff og læringsaktiviteter (s. 75). Innhold handler om eksempelvis hvilket repertoar som skal læres og måtene man skal lære repertoaret gjennom for eksempel synging og spilling. Læringsaktiviteter utgjør en stor del av musikkpedagogisk virksomhet, og er måter å *tilegne* seg faget samtidig som de *utgjør* en del av faget. Metode er arbeidsmåtene som blir brukt, og som gjerne er planlagt, både langsiktig og kortsiktig. Hanken og Johansen definerer metode for «*en planmessig fremgangsmåte for undervisning og læring*» (s. 85). I den didaktiske relasjonsmodellen finner vi også mål, disse kan være kortsiktige og langsiktige mål for undervisningen og mål for utvikling av ulike områder hos elevene (s. 65). Mål omfatter også de overordnede intensjonene eller formålene med den musikkpedagogiske virksomheten, - altså det man *vil* med virksomheten. Formål gir uttrykk for hvilke oppgaver grunnskolen, korpset og kulturskolen skal ha for elevenes utvikling, i lokalmiljøet og samfunnet (s. 63). Vurdering er den siste delen av den didaktiske relasjonsmodellen som omhandler vurdering av elevene, vurdering av undervisningen og den totale pedagogiske virksomheten. Alle faktorene i modellen er gjensidig avhengige av hverandre, der en beslutning på et område får følger for beslutninger på andre områder.

Jeg har allerede i forskningsspørsmålene tatt i bruk den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt:

Har valg av instrument betydning for kvalitet? (i) (rammefaktor, elevforutsetninger)

Har prosjektenes varighet for elevene betydning for kvalitet? (ii) (rammefaktor)

Har samarbeidet betydning for kvalitet? (iii) (rammefaktorer, lærerforutsetninger)

Har pedagogens erfaringer og kompetanser betydning for kvalitet? (iv)
(lærerforutsetninger)

I oppgaven tenkes modellen brukt som et nav for å se på sammenhengen mellom de forskjellige *didaktiske kategoriene* i lys av kvalitet. Jeg mener at de seks komponentene i relasjonsmodellen er et godt redskap for å sikre kvalitet i korpsprosjekter. Ved å reflektere over hvordan den ene kategorien spiller inn på en annen kategori, vil korpslæreren kunne i noen grad forutse hva resultater kan bli. Det å være observant på alle delene i modellen når man planlegger undervisning og starter prosjekter er viktig. Er instrumentene, som jo er en rammefaktor, gode nok til å kunne spilles på og dermed oppnå målene, og passer de til elevenes forutsetninger? Men også: er dette repertoaret godt? Passer det for instrumentene, og elevenes forutsetninger.

3. Metode

I kapittel 1 presenterte jeg temaet, problemstilling og tidligere forskning. I kapittel 2 presenterte jeg relevante teorier om og perspektiver på kvalitet samt den didaktiske relasjonsmodellen. I dette kapittelet vil jeg først presentere studiens forskningsdesign og analyse. Deretter vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i masteroppgaven. Til slutt vil jeg ta for meg metodiske og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Målet med denne studien er å frembringe kunnskap om hvordan korpsprosjekter i skolen foregår. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen om hva som kjennetegner kvalitet i korpsprosjekter fordi jeg ønsker å få frem lærernes erfaringer med korpsprosjekter i skolen og tanker om korpsprosjekter fra deres perspektiv. Denne studien er designet som en intervjustudie der kvalitativt forskningsintervju er den eneste datainnsamlingsmetoden. Tidlig i arbeidet med masterprosjektet hadde jeg en plan om å utføre både intervju og observasjon av lærerne. Denne tanken slo jeg raskt ifra meg da dette ble for tidkrevende og usikkert under koronapandemien samt av hensyn til elevenes personvern.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Gjennom å velge en kvalitativ tilnærming ønsker jeg å bidra til kunnskap om hvordan korpsprosjekter i skolen foregår, samarbeid mellom skoleslagene og korps gjennom å intervjuer erfarne lærere og få frem hva som kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter. Kvale og Brinkmann hevder at man gjennom informantenes erfaringer kan få frem deres opplevelse av verden (2015, s. 20), som i dette tilfellet er deres opplevelse av korpsprosjekter i skolen.

Jeg har valgt å gjennomføre *semistrukturerte intervjuer*. Et semistrukturert intervju fokuserer på informantens opplevelse av emnet eller fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Disse opplevelsene brukes til å fortolke betydningen av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Semistrukturerte intervjuer gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide som inneholder tema og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Dette gav meg muligheten til å innhente informantenes erfaringer ved at de kunne prate fritt, men samtidig også sikre at de var innom de samme temaene.

3.1.2 Utvalg av informanter

Jeg ønsket å intervju korpslærere som har erfaring med korpsprosjekter. Som jeg beskrev tidligere i innledningskapitlet så er korpslærere lærere fra korps og/eller kulturskole som underviser i korpsprosjekter i skolen og SFO/AKS.

Mine intervjuer baserer seg på informantenes opplegg, undervisning og erfaringer med korpsprosjekter i skolen. Det finnes flere korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS rundt om i Norge, og dette er bare en liten håndfull av dem.

Jeg benyttet meg av eget nettverk og bekjente i korpsmiljøet for tips om aktuelle informanter til prosjektet. Jeg sendte ut invitasjon på epost til seks stykker, der alle svarte at de var interesserte i å delta på masterprosjektet. Av disse valgte jeg ut fire informanter, tre kvinner og en mann slik at begge kjønn skulle være representert. I tillegg ønsket jeg en viss geografisk variasjon. Etter utvelgelsen sendte jeg informantene epost med informasjonsskriv og samtykkeskjema, og planla tid og sted for intervjuet. Intervjuene kunne foregå fysisk eller digitalt. Jeg gjennomførte først intervjuene med de kvinnelige informantene. Den mannlige informanten kunne allikevel ikke stille til intervju, og jeg valgte derfor å gå videre med en annen aktuell informant. Denne siste kvinnelige informanten fikk jeg tips om av en annen informant under et av intervjuene.

I utvelgelsen av informantene hadde jeg lite eller ingen informasjon om hva slags instrumenter lærerne underviser i korpsprosjektene og hvilke typer korpsprosjekter de har erfaring med, og dette var heller ikke et fokus i oppgaven. Jeg endte dermed opp med at alle informantene spiller og underviser i messinginstrumenter.

Utvalget i undersøkelsen består da av fire kvinner, fordelt på Østlandet og Vestlandet. Alle informantene spiller og underviser på messinginstrumenter.

3.1.3 Forberedelser til intervjuene og utforming av intervjuguide

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring i forkant av intervjuene (vedlegg 2). Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 3). En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre

stramt» (2015, s. 162). Utformingen av intervjuguiden tok utgangspunkt i arbeidet med tematiseringen av en tidligere problemstilling. Den tidligere problemstillingen lød som følger: «*Hvordan kan korpsprosjekter gjøres på best mulig måte? Hva skal til for korpsprosjekter i skolen lykkes?*»

I forkant av intervjuene ønsket jeg å spisse temaet noe. Jeg kom frem til at kvalitet i korpsprosjekter var det jeg var ute etter, samt hva kjennetegnene på dette er, og jeg endret dermed problemstillingen til: «*Hvordan foregår korpsprosjekter i skolen? Og hva mener lærere/dirigenter kjennetegner kvalitet i disse prosjektene*». Denne problemstillingen ble da lagt frem for informantene i intervjuene. For å i større grad kunne strukturere oppgaven valgte jeg å bruke de mest sentrale spørsmålene fra intervjuguiden som forskningsspørsmål.

Temaene har jeg i intervjuguiden kalt for *bakgrunn, rammer rundt korpsprosjektene, undervisningen, mestring og spilleglede, kvalitet og vellykkethet*. Under temaet *bakgrunn* ønsket jeg å undersøke informantenes utdanning, tidligere erfaringer med korpsprosjekter i skolen og andre erfaringer. Under *rammer rundt korpsprosjektene* var det viktig å få vite hvem prosjektene er for; hvilken form korpsprosjektene har; samarbeid mellom aktørene; hvem som har ansvaret for prosjektet; økonomi. Med temaet *undervisningen* ønsket jeg å få vite noe om instrumentsammensetning; undervisningens innhold og hva elevene skal lære; om det er knyttet opp til læreplanen i musikk; hvordan de lærer; hvilke metoder informantene bruker og konserter/fremførelser; i tillegg til hva som skjer med elevene etter endt prosjekt. Med temaet *mestring og spilleglede* var jeg interessert hvordan informantene opplever elevenes mestring og elevenes vei videre. I tillegg ønsket jeg å finne ut av hva informantene mente er muligheter og utfordringer med å undervise korpsprosjekter i skolen. Med temaet *kvalitet og vellykkethet* ønsket jeg å finne ut av hva som er målsetningene med korpsprosjekter i skolen sett fra informantenes ståsted, hvordan kvalitet kan defineres i et korpsprosjekt og hva som skal til for å lykkes med et korpsprosjekt. Til slutt kunne informantene dele sine tanker eller fortelle om noe jeg ikke spurte om. Dette for å være med å sikre at jeg ikke gikk glipp av noe interessant og viktig.

Under utformingen av spørsmålene i intervjuguiden har jeg lagt til rette for at informantene skulle kunne svare fritt på spørsmålene, med åpne spørsmål, bl.a. ikke ja-nei-spørsmål. Spørsmålene sikret at jeg fikk spurt om det jeg trengte å få vite noe om. Intervjuguiden

(vedlegg 3) var lagt opp med 30 spørsmål, og dannet grunnlaget for samtalene med informantene.

3.1.4 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden mellom 27.oktober og 24.november 2021. To av intervjuene ble gjennomført fysisk ved Norges musikkhøgskole. De to andre intervjuene ble gjennomført digitalt på Zoom. De to fysiske intervjuene ble tatt opp med en smarttelefon. De digitale intervjuene ble tatt opp på datamaskin der en separat lydfil og videofil ble lagret. Videofilene slettet jeg med en gang etter at intervjuene var ferdige. Alle lydfilene har vært adgangsbegrenset på smarttelefon og datamaskin ved hjelp av tastelås, fingeravtrykk og ansiktsgjenkjenning. Etterpå ble alle lydfilene overført til ekstern, kryptert harddisk, fysisk adskilt fra smarttelefon og datamaskin, og deretter slettet fra datamaskin og smarttelefon.

Alle informantene skrev under på samtykkeerklæring (vedlegg 2) og sendte det på e-post. Intervjuene startet med en gjennomgang av informasjonsskrivet (vedlegg 2) og deres rettigheter. Jeg understreket at de måtte unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk i beskrivelser av hendelser og personer.

Under intervjuene fulgte jeg mer eller mindre spørsmålsrekkefølgen i intervjuguiden. Av og til hoppet jeg mellom spørsmålene alt etter hva som var naturlig under samtalen. Noen ganger svarte informantene tidligere i intervjuet på senere spørsmål jeg skulle stille. Dette bekreftet jeg senere i intervjuet og stilte oppklarende spørsmål underveis. De samme spørsmålene ble stilt til alle informantene.

3.1.5 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomførte, kunne jeg starte transkripsjonsprosessen. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Å transkribere betyr da å endre intervjuene fra muntlig samtale til skriftlig tekst.

Transkripsjon er en oversettelse fra tale til tekst, og kan sees på som en hybrid mellom det som hendte muntlig mellom meg og informantene, og tekst som er ment for et allment publikum (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Transkriberingene av intervjuene har jeg gjort ved hjelp av et lydavspillingsprogram med mulighet for å skru ned tempoet og Word.

Jeg transkriberte intervjuene rett til bokmål. Jeg valgte å ikke ta med tankepauser som «hmm», «eh», «åh...», men brukte heller «...» der hvor dette hendte. Jeg anonymiserte ikke transkripsjonene direkte under transkriberingsprosessen. Etter transkriberingen gikk jeg gjennom transkripsjonene og anonymiserte navn, arbeidsplasser, steder og andre detaljer som kunne avsløre hvem informantene er. De fire intervjuene varte til sammen i 4 timer og 20 minutter. Dette ble til sammen 59 sider med transkripsjoner.

3.1.6 Oppfølging av intervjuene

Jeg er en nybegynner i intervjuhåndverket. I etterkant av transkriberingen tok jeg kontakt med informantene for å stille spørsmål som ble avglemt underveis i intervjuet. I tillegg har jeg stilt informantene eventuelle andre spørsmål og tema som dukket opp under transkriberingsprosessen samt spørsmål jeg fulgte opp underveis i noen av de andre intervjuene. Slik har jeg sikret at alle har blitt spurt om det samme. Dette gjorde jeg på e-post, disse epostene er nå blitt slettet.

3.1.7 Tematisk analyse

Jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse av intervjutranskripsjonene (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse handler om å søke etter meningsmønstre gjennom datasettet – søke etter *temaer*. Datasettet er de delene av dataene mine som jeg bruker i analysen. Et tema fanger opp noe viktig fra dataene i relasjon til forskningsspørsmålene mine (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Det er en gruppe med data som har viktige fellestrekk. Hvert tema er en *kategori* hvor data med viktige fellestrekk er grupperte (Johannessen et al., 2018, s. 279).

Johannessen et al. (2018, s. 282) gir følgende fremgangsmåte for en tematisk analyse:

- 1. forberedelse*
- 2. koding*
- 3. kategorisering*
- 4. rapportering*

I det følgende vil jeg beskrive min prosess med den tematiske analysen:

Forberedelse

Dette steget handler om å samle inn og få oversikt over data. Først leste jeg over transkripsjonene i sin helhet flere ganger og noterte ned viktige stikkord og notater til senere. Neste gang jeg leste igjennom hoppet jeg mellom informantene og oppdaget viktige fellestrekk.

Koding

Dette steget handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene. Kodingen har jeg gjennomført ved hjelp av dataprogrammet NVIVO. Alt var like interessant og potensielt viktig for problemstillingen min i starten av kodingsprosessen. Jeg var veldig opptatt av å kode transkripsjonene grundig for å ikke gå glipp av noe viktig. Dette var en tidkrevende prosess og jeg endte opp med over 600 koder i datamaterialet. På et tidspunkt følte jeg at jeg ble «kodeblind», og tenkte med meg selv om jeg i det hele tatt får svar på det jeg lurte på? Kanskje kodingsprosessen ville blitt lettere hvis jeg først hadde grovkodet materialet først, for så å gå tilbake å finkode det etterpå. For eksempel så kunne koden «*læreren synes det er vanskelig å undervise teknikk i store grupper*» blitt kodet som «*undervisning i store grupper*». Intervjuguiden min vitner om at jeg var opptatt av å få svar på mye, så det er kanskje ikke så rart at jeg endte opp med mange koder. Etter iherdig jobbing med kodingen fikk jeg til slutt oversikt over datamaterialet.

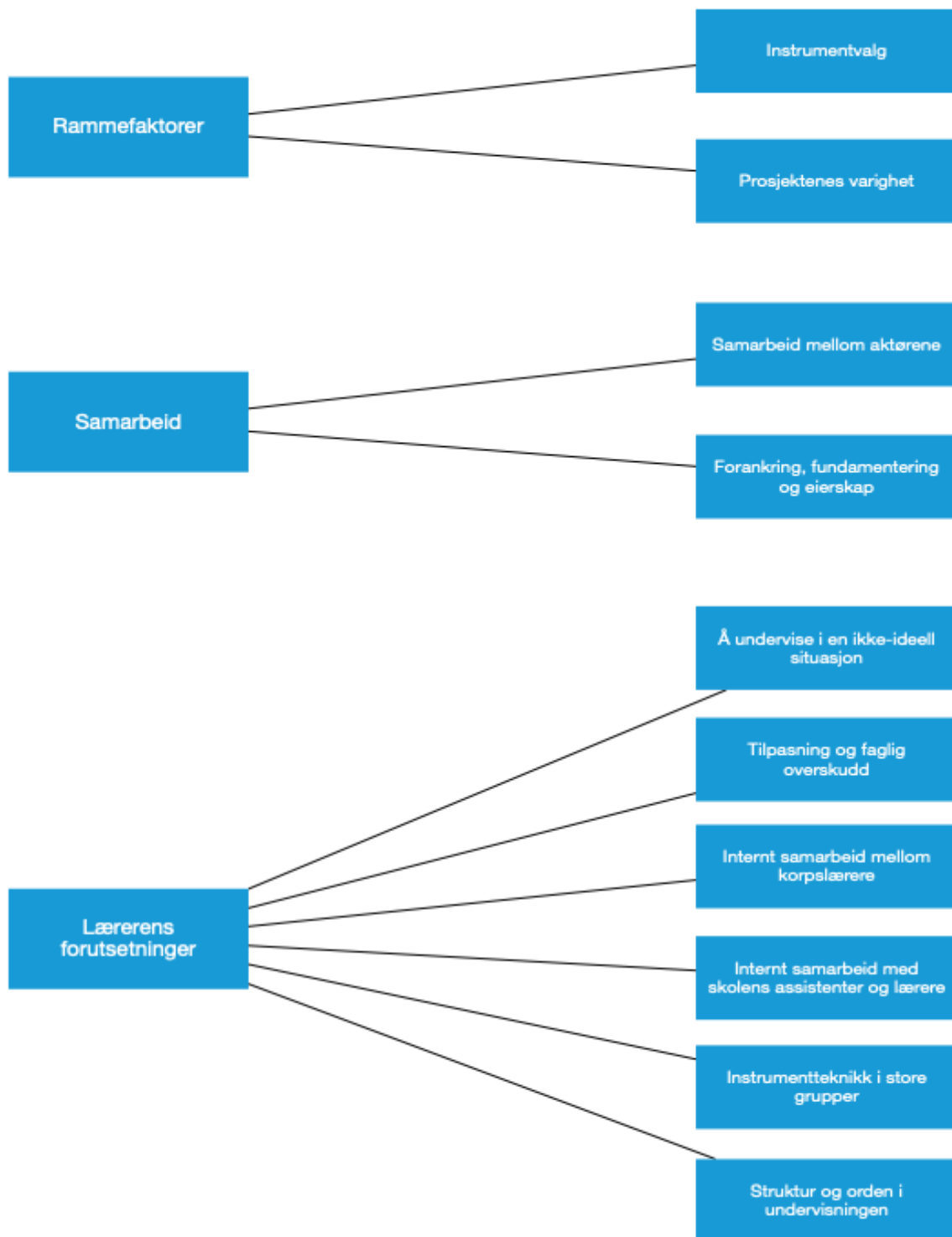
Det var under kodingsprosessen at jeg endret fra den tidligere problemstillingen, som jeg nevnte i kapittel 3.1.3: «*Hvordan foregår korpsprosjekter i skolen? Og hva mener lærere/dirigenter kjennetegner kvalitet i disse prosjektene?*» til den nåværende problemstillingen: «*Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS?*».

Kategorisering

Dette steget handler om å kategorisere kodene i generelle temaer. Det første jeg gjorde med kodene mine for å få oversikt var å kategorisere dem med utgangspunkt i *den didaktiske relasjonsmodellen* (Hanken & Johansen, 2021) – *mål, innhold, elev- og lærerforutsetninger og ramme faktorer*. Andre temaer jeg fant frem til var blant annet *hvordan lykkes med korpsprosjekt, svakheter i korpsprosjekter, drømmeprojektet og mestring*. Etter den første kategoriseringen leste jeg over transkripsjonene på nytt og spurte meg selv – hva er essensene

i datamaterialet i relasjon til kvalitet i korpsprosjekter. Etter dette gikk jeg i gang med å formulere forskningsspørsmålene: *På hvilke måter har valg av instrument betydning for kvalitet? (i), på hvilke måter har prosjektenes varighet betydning for kvalitet? (ii), på hvilke måter har samarbeidet betydning for kvalitet? (iii), på hvilke måter har pedagogens erfaringer og kompetanser betydning for kvalitet? (iv).*

Jeg gikk tilbake til kodefase da jeg fant ut hvilke tema som var mest interessante i relasjon til problemstilling og forskningsspørsmål. Her tok jeg og flyttet rundt på kodene, omkodet helt til jeg kom frem til tema og undertema på neste side (Figur 3).



Figur 3. Oversikt over tema og undertema i den tematiske analysen

Denne figuren danner grunnlaget for det siste steget i min tematiske analyse – *rapportering*. I kapittel 4 *Resultat* vil jeg rapportere innholdet i tema og undertema.

3.2 Hermeneutikk

I denne studien har jeg valgt hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnærming.

«Hermeneutikk er fortolkning og læren om fortolkning» (Kjørup, 1996, s. 265). Selve ordene hermeneutikk og fortolkning stammer fra det greske ordparet *hermeneuin* som betyr «å tolke», og *hermeneia* som betyr «tolkning». Hermeneutikk, som en generell forståelse av tolkning, har sannsynligvis eksistert siden mennesker begynte å snakke (Schmidt, 2006, s. 6). Hermeneutikkens oppgave er å bringe (*noe*) til forståelse gjennom tolkning. Hermeneutikk handler, i en smal forstand, om hvordan man korrekt tolker tekst (Schmidt, 2006, s. 1). En tekst kan være menneskelige produkter og resultater i form av tekster, bilder, lyd som kan uttrykkes som tekst, videoopptak og musikalske uttrykk (Thurén, 2009, s. 106). Hermeneutisk tenkning stopper ikke opp ved tolkning og forståelse av tekst. I en bredere forstand er hermeneutikk også ethvert forsøk på å forstå menneskers handlinger, historiske begivenheter, samfunn og kultur (Kjørup, 1996, s. 265). I denne studien er intervjutranskripsjonene tekstene som tolkes.

3.2.1 Spillet mellom del og helhet

Et hovedtema i hermeneutikk er at «...meningen hos en del endast kan forstås om det sätts i samband med helheten» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Dette betyr at meningen av en del bare kan forstås i relasjon eller i sammenheng med helheten. Helheten består av deler, og kan derfor bare bli forstått på bakgrunn av disse. Det vokser dermed frem en hermeneutisk sirkel mellom del og helhet – hvor delene kun kan forstås ut av helheten, og helheten kan kun forstås ut av delene.

Hvordan kommer en seg så inn i den hermeneutiske sirkelen mellom del og helhet? Vi kan gjøre sirkelen om til en spiral hvor vi tar utgangspunkt i en del og forsøker å sette denne i sammenheng med helheten som dermed blir satt i et annet lys (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 194). Deretter alternerer vi mellom del og helhet og får en gradvis dypere forståelse av del og helhet. Schleiermacher mener at vi kan komme inn i denne sirkelen med nok kunnskap om språket og ved at man behersker språket i teksten. Vi begynner først med en «skumlesing» for å få en oversikt over helheten (Schmidt, 2006, s. 15). Denne lesingen gjør det mulig å tolke delene i detalj. Dette resulterer i en generell metodisk «regel» som starter med en oversikt, og starter på nytt med å tolke delene helt til vi kan rekonstruere hele tekstens skapelse, struktur og mening.

I den tematiske analysen startet jeg først med en «skumlesing» av alle transkripsjonene for å skaffe meg oversikt over «helheten» i datamaterialet. Deretter kodet jeg «delene». Så gikk jeg tilbake til «helheten» for å forsikre meg om at jeg har forstått hva «delene» handler om. Deretter har jeg sett «delene» i relasjon til «helheten».

3.2.2 Spillet mellom forståelse og forforståelse

I følge Kjørup (s. 276), ser Heidegger det slik at fortolkeren må være med inn i spillet og den hermeneutiske sirkelen. Hos Heidegger er forståelse et grunntrekk ved den menneskelige tilværelsen. Forståelse er ikke noe vi kan komme til å opparbeide oss gjennom en tolkningsinnsats. Hos Heidegger handler spillet mellom det som skal forstås (teksten, personen, ytringene, handlingene, kulturen) og den som skal forstå (forskeren, fortolkeren). Vi blir kastet inn i en hermeneutisk sirkel ved fødsel (Zimmermann, 2015, s. 37). Mennesket er et forstående vesen (Kjørup, 1996, s. 275) og for Heidegger er forståelse noe vi gjør ubevisst hele tiden ved å være i relasjoner med verdenen. Gjennom relasjoner og møter med livssituasjoner, språk, konsepter og kulturelle tradisjoner formes vår oppfatning om livet. Dette gir oss en viss forforståelse av tingene vi møter på i verdenen. Forståelse er en innsikt i sannheten om en oppfattelse, og den hermeneutiske oppgaven er å bringe oss i kontakt med de overleverte sannhetene med utgangspunkt i vår egen forforståelse (Kjørup, 1996, s. 277). Gjennom egne forforståelser tar forståelse utgangspunkt i tolkerens situasjon (Kjørup, 1996, s. 278). Denne situasjonen er omkranset av en horisont. Innenfor horisonten har vi en forståelse av tingenes innbyrdes forhold, nærhet, fjernhet, størrelsesforhold og lignende. Husserl, omtalt som fenomenologiens far, bruker ordet horisont for å beskrive grensene for våre forståelsesmuligheter. Denne horisonten er en meningsverden. Når vi skal forstå andre eller en tekst må vi legge ut på en reise inn i andre horisonter. Disse horisontene kan endres fra tid til en annen. Vi kan putte oss selv i noe eller noen annens horisont eller meningsverden ved hjelp av empati, men vi er fortsatt ikke fritatt for våre fordommer og forforståelser. Å forstå forutsetter forforståelse, og ved å alternere mellom vår meningsverden og forfatterens eller tekstens meningsverden, så kan vi komme til å forstå et ukjent referansesystem som fører til at vi reviderer eller beriker vår egen horisont. For å kunne forstå er jeg nødt til å la teksten få snakke til meg gjennom sin egne horisont.

Vi får dermed en hermeneutisk sirkel mellom forståelse og forforståelse. Akkurat som i sirkelen mellom del og helhet alternerer vi mellom forståelse og forforståelse når vi skal fortolke. Vi setter med andre ord oss som tolker på spill, og må dermed utvikle en bevissthet

om egne fordommer og forforståelser, som kan åpne opp muligheter for nye forståelser. Fordommer og forforståelser kan gjøre oss blinde i kontakt med forståelsen av for eksempel en tekst.

Bakgrunnen for valg av tema i masterprosjektet mitt er at jeg selv arbeider med korps og korpsprosjekter i skolen. Jeg har en god kjennskap til feltet. Jeg kjenner dette feltet som tidligere korpsmusikant, som korpsdirigent og som kulturskolelærer. Jeg har mine metoder for nybegynneropplæring, læringssyn og musikkssyn. Mine forforståelser har vært i spill i alle leddene av masterprosjektet. Mine forforståelser har fått konsekvenser for utviklingen av intervjuguiden og hvilke spørsmål jeg stilte til informantene. Kanskje har jeg tatt noe for gitt, og heller ikke fått spurt om. Forforståelsene mine kan ha fått konsekvenser for den tematiske analysen der de spørsmålene jeg har stilt til teksten gav meg disse svarene, men hva hvis jeg hadde stilt andre spørsmål til teksten? Disse kunnskapene, forforståelsene mine, er nødvendige for å forstå og fortolke, men det kan være at jeg har tatt noe for gitt.

3.4 Metodiske betraktninger

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for noen metodiske betraktninger. oppgavens validitet og reliabilitet.

I forkant av intervjuene ønsket jeg å spisse temaet noe. Jeg kom frem til at kvalitet i korpsprosjekter var det jeg var ute etter, samt hva kjennetegnene på dette er, og jeg endret dermed problemstillingen til: «*Hvordan foregår korpsprosjekter i skolen? Og hva mener lærere/dirigenter kjennetegner kvalitet i disse prosjektene*». Denne problemstillingen ble da lagt frem for informantene i intervjuene.

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Har jeg fått undersøkt det jeg har ment å undersøke? I første fase av masterprosjektet da jeg utarbeidet intervjuguiden jobbet jeg ut fra følgende problemstilling: *Hvordan kan korpsprosjekter gjøres på best mulig måte? Hva skal til for korpsprosjekter i skolen lykkes?*». Problemstillingen ble så revidert til: «*Hvordan foregår korpsprosjekter i skolen? Og hva mener lærere/dirigenter kjennetegner kvalitet i disse prosjektene*» i forkant av intervjuene. Heller ikke denne formuleringen ble riktig for meg i

møte med datamaterialet, og jeg endte til slutt opp med den følgende problemstillingen: «*Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS?*». Jeg hadde spørsmål som gikk på kvalitet, og med bakgrunn i det korpslærerne fortalte om korpsprosjekter så kunne jeg begynne å analysere med utgangspunkt i nåværende problemstilling. De to tidligere problemstillingene kan muligens ha bidratt til at det er noen sider ved korpsprosjekter jeg ikke har fått undersøkt med tanke på kvalitet. Det er sannsynlig at jeg dermed kan ha gått glipp av noe essensielt ved utformingen av intervjuguiden.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette handler om hvorvidt undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Under forberedningen til intervjuene gjorde jeg ingen prøveintervjuer, og som fersk i intervjuhåndverket var intervjusituasjonene utfordrende for meg. Jeg var uforberedt på hva intervjusituasjonen innebar, og følte nok at jeg måtte følge intervjuguiden til punkt og prikke. Jeg kunne med fordel kjørt et prøveintervju i forkant. Da hadde jeg kanskje funnet en annen måte å gjøre intervjuene på. Jeg ser at jeg kunne ha optrådt annerledes under intervjuene og stilt flere oppfølgingsspørsmål underveis. Dette tror jeg kunne bidratt til mer flyt i samtalen og en større ro både for informant og for meg. Selv om jeg var usikker i rollen passet jeg på at jeg ikke brøt inn med neste spørsmål før informantene gav tegn til at de var ferdige å svare på det aktuelle spørsmålet. Intervjuguiden kunne vært utformet annerledes. Jeg burde kanskje heller holdt meg til tema istedenfor veldig spesifikke spørsmål. Ville dette gitt andre data? Hvis jeg hadde hatt den endelige problemstillingen klar da jeg gjorde intervjuene så kunne jeg potensielt endt opp med andre data og temaer for hva kvalitet i korpsprosjekter kan være. Men i denne oppgaven forholder jeg meg til de svarene jeg har fått, og den endelige problemstillingen som jeg mener belyser essensen av å gjøre korpsprosjekter.

De funnene jeg presenterer i neste kapittel kommer fra et stort datamateriale, og jeg har nødvendigvis gjort noen valg for hvilke aspekter jeg har valgt å ta med for å holde meg innenfor oppgavens størrelse. Informantene hadde en del av de samme tankene som jeg har gjort meg i arbeidet mitt med korpsprosjekter. Det var spennende å finne igjen en del av de samme aspektene. Jeg har valgt å ta med aspektene rammefaktorer, samarbeid og lærerforutsetninger. Jeg fant mye annet i datamaterialet som kan være like viktig i spørsmålet om kvalitet.

3.5 Etiske betraktninger

Prosjektet ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) 13.09.2021 (vedlegg 1). Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) i forkant av intervjuene som startet i slutten av oktober. De gav skriftlige samtykke på e-post, og det ble slettet. Oppgaven skulle egentlig være levert våren 2022. Grunnet uheldige omstendigheter ble jeg forsinket med innleveringen, og måtte søke utsettelse hos NSD. Samtidig gav jeg beskjed til informantene om at prosjektet ble utsatt. Jeg ble forsinket med innleveringen av denne masteroppgaven. Jeg søkte og fikk forlenget godkjenning fra NSD (vedlegg 4), i tillegg til at jeg informerte informantene mine om forsinkelsen.

Informantene ble informert skriftlig om prosjektet og deres rettigheter i informasjonsbrevet og muntlig i starten av intervjuene. De har hatt mulighet til å trekke sitt samtykke når som helst i prosessen. Informantene har gitt skriftlig samtykke på e-post. Disse ble lagret på et sikkert sted og slettet fra e-post. De lagrede samtykkene ble slettet etter prosjektslutt.

Jeg understreket for informantene, i starten av intervjuene, at de måtte unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk i beskrivelser av hendelser og personer for å unngå at det ble registrert opplysninger om andre personer som ikke deltok i prosjektet.

Anonymiseringen av transkripsjonene gjorde jeg i etterkant av transkriberingen. Informantene skal ikke kunne identifiseres i masteroppgaven, og benevnes som informant A, B, C og D.

Etter at transkripsjonen var gjort, og jeg skulle videre i arbeidet med oppgaven så ble koblingsnøkkel mellom informant og transkripsjone slettet. E-postene med oppfølgingsspørsmål har blitt slettet ved prosjektslutt. Dette for å sikre at personopplysninger ikke skulle komme på avveie. Og at det ikke finnes spor av hvem som er mine informanter. Jeg slettet videofilene fra Zoom rett etter de to digitale intervjuene var ferdige, mens lydopptakene ble beholdt. Alle lydopptakene ble slettet ved prosjektslutt. Alt dette har gjort at det ikke finnes spor som kan føre tilbake til hvem informantene er.

4. Resultat

Masterarbeidetoppgaven min har hatt problemstillingen: «Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS?» I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale funn som har kommet til syne under analyseringen av intervjudataene. Jeg har delt kapittelet inn i tre temaer: *Rammefaktorer, samarbeid og korpslærerens forutsetninger.*

I temaet *rammefaktorer* vil jeg presentere undertemaene *instrumentvalg* og *prosjektene varighet*.

I temaet *samarbeid* vil jeg presentere undertemaene *samarbeid mellom aktørene* og *forankring, fundamentering og eierskap*.

I temaet *korpslærerens forutsetninger* vil jeg presentere undertemaene; *å undervise i en ikke-ideell situasjon, tilpasning og faglig overskudd, instrumentteknikk i store grupper, internt samarbeid mellom korpslærere og internt samarbeid med skolens assistenter og lærere, struktur og orden i undervisningen*. Dette hovedtemaet rommer mange forskjellige ting fordi det har vært vanskelig å skille rammefaktorer, samarbeid og lærerforutsetninger fra hverandre. Jeg har likevel valgt å strukturere dette temaet og undertemaene slik fordi det interne samarbeidet med andre korpslærere og skolens ansatte synes å være knyttet sterkt opp til korpslærerens mulighet for å få til god undervisning.

4.1 Rammefaktorer – instrumentvalg og prosjektene varighet

Dette temaet tar for seg to rammefaktorer i korpsprosjekter. Kapittel 4.1.1 tar for seg undertemaet *Instrumentvalg* i korpsprosjekter. Kapittel 4.1.2 vil ta for seg undertemaet *prosjektene varighet*.

4.1.1 «Kornett er genialt» - instrumentvalg i korpsprosjekter

Dette undertemaet handler om valg av instrumenter i korpsprosjekter. Instrumenter er en rammefaktor. Valg av instrument legger føringer for innholdet og elevenes progresjon. Instrumentvalg kan knyttes opp til elevenes fysiske og motoriske forutsetninger og deres mulighet til å mestre instrumentet de spiller på. Korpsprosjektene til informantene A, B og D har undervisning i messinginstrumenter. Informant C har i et av sine prosjekter en blanding av

treblåse- og messinginstrumenter. Videre vil jeg trekke frem hva informantene har sagt om valg av instrumenter i undervisningen.

For 11 år siden, i begynnelsen av prosjektet til informant D, ønsket kulturskolen at hun skulle ta i bruk alttromboner:

Kulturskolen eier en del alttromboner og ønsket i starten at jeg tok de i bruk. Jeg vurderer de som lite egnet. Ting kan falle av, instrumentene er sårbare og en liten bulk i sliden er jo krise. (Informant D)

Dette sitatet forteller om at alttrombone eller trombone som sådan er et uegnet instrument å undervise på fordi det er så lite som skal til for at de blir uspillbare. Det er fort gjort at instrumentene faller i gulvet på et eller annet tidspunkt i undervisningen. Trombonen er et langt instrument og krever et visst fysisk og motorisk nivå. Elever i 9-10 årsalderen har mest sannsynlig ikke lange nok armer til å håndtere trombonesliden, i tillegg kan det være tungt å holde instrumentet.

For informant D er kornetten et mye mer naturlig valg å undervise i korpsprosjekter fordi det er enkelt å håndtere for elevene og de tåler en støy:

For meg er det helt utenkelig å bruke alttrombone, for det også å bruke kornett er genialt. Fysisk så er det tett på kroppen og det blir ikke for tungt. Vi har kjøpt instrumenter av OK kvalitet sånn at de faktisk tåler å falle i bakken de få gangene det skjer. Jeg opplever at kornett har «passe størrelse» og er lett visuelt å få med seg for elevene. Vi er heldige og har stort sett bare Yamaha. De tåler «alt». (Informant D)

Til forskjell fra trombone er kornetten et instrument som er lettere å håndtere for elevene fordi instrumentet er mindre, lettere å holde og holdes tettere på kroppen. Hvis kornettene er av god kvalitet skal det mer til for at de blir ødelagte. Informant D tar frem et viktig poeng i at kornetten er visuelt lettere å få med seg for elevene. Det vil si at elevene kan se grepene og tonene de trykker. Samtidig kan elevene se hvilke grep læreren trykker og herme deretter. Informanten trekker frem et annet sted i intervjuet at elevene spiller mer visuelt enn etter gehør: «...de spiller på gehør selv om jeg mener at kornett er et sånt absolutt instrument, så å kalle det for gehør er jo litt tvilsomt. For de spiller vel strengt tatt mer visuelt.» (Informant D).

På kornett trykker de grepene med fingrene på ventilene og hånden holdes der hele tiden. På trombone skal sliden dras til riktig posisjon med hånden. Dette krever større bevegelser og koordinasjon hos elevene. Elevene må gjøre presise og kontrollerte bevegelser for å treffe riktige toner. Det kan være utfordrende for elevene å treffe de riktige tonene da de skal dra sliden til riktig posisjon. De skal se, føle, høre/intonere og ta de korrekte posisjonene. Hvis elevene ikke har lange (nok) armer så vil en C (i natura) på 6.posisjon være vanskelig å intonere riktig.

Det er allikevel godt mulig å bruke tromboner i korpsprosjekter. Prosjektet til informant A har undervisning i kornett og trombone. De bruker pBones² som er plasttromboner, men til nå har ingen av instrumentene blitt ødelagte:

Alltid tidligere i slike prosjekter så har det blitt ødelagt endel instrumenter. Det kan være uhell som skjer, men endel instrumenter har faktisk blitt ramponert av ungene på grunn av at de ikke ville spille. Vi har som sagt pBones og dem er skjøre. Vi begynte for over et år siden, og det er ingen instrumenter som har blitt ødelagte på det prosjektet. (Informant A)

Plasttromboner har en lettere vekt sammenlignet med tromboner i messing og vil dermed være lettere å håndtere for elevene. I sitatet trekker informant A frem et viktig poeng med at instrumentene ikke har blitt ødelagte til nå. Dette viser til at elevene har fått lære hvordan de skal ta vare på instrumentet og har respekt for instrumentet. Dette gjenspeiles i det informant A sa på spørsmål om hva målsetningene er for prosjektet:

De må jo lære alt, ikke sant, og da har det noe med blåseteknikk å gjøre. Bare det hvordan man skal oppføre seg på en konsert, ikke sant. Så er det alt det andre som kommer inn i det her. Det er det hvordan de er mot hverandre, samhold i gruppene, respekt for hverandre, respekt for lærerne, respekt for instrumentene. (Informant A)

Å bruke treblåseinstrumenter i korpsprosjekter er en dyrere affære fordi det krever færre elever i grupper:

² pBone, en trombone i vanlig størrelse laget i et plastmateriale. De produserer også plastkornetter- og trompeter. <https://pbone.co.uk/products/>

Vi prøvde med klarinett, fløyter og sopransaksofon, men der meldte lærerne tilbake at de ikke kunne ha større grupper enn 4-6, det blir for få og for dyrt. (Informant D)

Dette kan tyde på at det er utfordrende å undervise unge nybegynnere i store grupper på treblåseinstrumenter fordi det er en del fysiske og motoriske utfordringer ved å spille slike instrumenter. Dette vil kreve mer av læreren i form av oppmerksomhet og oppfølging på de tekniske aspektene ved å spille slike instrumenter. For at denne jobben skal være overkommelig burde det være færre elever å følge opp. På denne måten vil det være mulighet for læreren å kunne følge opp alle elevene på en god måte og sørge for å gi god og nøye opplæring.

Det krever mer å undervise treblåseinstrumenter enn messinginstrumenter da det er flere ting å holde styr på:

Da vi satte prosjektet i gang så hadde jeg med treblåselærer også, på de skolene som er janitsjarkorps. Det er brassband i det skolekorpset her, i den skolen som blåser i skolen er på nå. Så det er jo adskillig enklere. Vi prøvde med klarinett, og prøvde sopransaksofon, det har også vært prøvd med fløyte. Det krever jo utrolig mye mer. Med saksofoner og klarinett så er det fliser, navn på fliser, altså stakkars folk når de holder på. Klart, for det med messinginstrument er mye enklere. (Informant D)

Dette kan tyde på at det er enklere å undervise messinginstrumenter da det er færre deler å sette sammen. Det kan være enklere å sette i gang med å spille uten for mye «om og men». Klarinett, for eksempel, har mange deler som skal settes sammen riktig, flisene skal fuktes og festes til munnstykket. Noe av dette kan elimineres ved at lærer setter sammen instrumentene i forkant av timen. På messinginstrumenter er det mer «plug and play» - sett i munnstykket og så er de klare til å spille.

Informant C forteller at en er nesten garantert at kornett fungerer i korpsprosjekter fordi det er lettere å spille for elevene. I prosjektet til Informant C så kan elevene velge hvilket instrument de har lyst til å spille. Å spille et treblåseinstrument krever mer finmotorikk:

Det er det som gjør at det er gøy. Der igjen er det det at det er mye lettere med kornett, og kun ha kornett fordi der er du nesten garantert at det fungerer. Det er verre hvis det er noen som er finmotorisk umodne, som allikevel velger at de vil spille klarinett. Så kan de få problemer med at de opplever at det ble litt vanskeligere enn de hadde tenkt. (Informant C)

På kornett er det lettere å få lyd, den er lettere å håndtere, og dermed stiller instrumentet ikke like store krav til elevenes fysiske og motoriske forutsetninger og utvikling som klarinett for eksempel. På klarinetten må elevene klarer å strekke fingrene slik at de dekker hullene og når klaffene. Det skal mye lufttrykk og støtte til for å få lyd på klarinett. Det finnes tilpassede treblåseinstrumenter i plast³ som er modifiserte for å eliminere noen av de fysiske utfordringene ved å spille klarinett. På disse er fingerstrekene kortere og hullene er mindre. Disse er da tilpasset til barns fysiske og motoriske nivå i 9-10 årsalderen. På samme måten bruker en/man alttrombone da instrumentet er mindre og slidetrekket er kortere enn på en vanlig tenortrombone. Hvis elevene opplever at det er vanskelig å spille på instrumentene, eller at det tar for lang tid, så kan de raskt gi opp og miste troen på at de klarer. Sånn sett vil da et messinginstrument som elevene har fysiske og motoriske forutsetninger til å håndtere være et godt valg hvis man skal komme raskt i gang med å spille samt sørge for at alle har gode muligheter til å mestre og få til å spille.

Informant B mener at det er en fordel å ikke blande kornett og baryton i prosjekter fordi det blir vanskelig:

Det er bare kornett vi underviser i. Det er noen ganger vi ikke har hatt nok kornetter der vi har lurt på om vi skal mikse med baryton, men det blir vanskelig hvis det bare er et par stykker som skal spille baryton. (Informant B)

Det positive med baryton er at det er samme grep som på kornett, og det vil derfor ikke være noe problem å bruke det sammen med kornett. Det som kan være vanskelig med baryton er at det er et større og tyngre instrument. Det kan være vanskelig å håndtere et stort instrument for en tredjeklassing. Det kan derfor være utfordringer knyttet til luft og holdestillinger. Hvis bare

³ Nuvo dood, et rørbladinstrument som ligner på klarinett <https://www.nuvoinstrumental.com/products/dood/>

noen få spiller baryton kan det være vanskelig å kjenne igjen lyden og klangen da den klinger en oktav lavere enn kornett.

Ved å bruke messinginstrumenter i et korpsprosjekt så tar det ikke lang tid før de får lyd og kan spille innenfor et lite omfang. Hvis det skal undervises i treblåseinstrumenter i tillegg er det andre problemstillinger:

Det er enorme forskjeller å skulle ha SFO-kurs for janitsjarkorps mot et brassband. Det tar ikke mer enn en eller to øvinger før de har lyd og kan spille innenfor en ters når du spiller kornett, men når du skal ha treblås i tillegg så blir det helt andre problemstillinger. (Informant C)

De andre problemstillingene, som informantene viser til, er av fysisk og motorisk art som jeg har beskrevet lenger opp i delkapitlet. Det skal lite til for å komme i gang å spille sanger i omfang på en ters på messinginstrumenter. I løpet av noen øvinger vil elevene lære å beherske leppesumming og dermed få lyd i instrumentene. Elevene vil raskt lære seg grepene.

Informant C forteller at det vil være begrensninger i hvor rask progresjonen er i prosjekter med blandede instrumenter (janitsjarinstrumenter) i motsetning til prosjekter med brassbandbesetning (brassbandinstrumenter):

Det blir på en måte samme repertoaret, samme utgangspunktet (dvs. som kornettprosjektet/SFO-kurset, min tilføyelse), men med større begrensning i hvor fort det går, på grunn av det med at treblåserne bruker mye lenger tid på å – mye flere knapper å holde styr på. Resultatet er omtrent det samme da bortsett fra at det selvfølgelig både klinger mer ryddig når det bare er kornetter. (Informant C)

Å velge å undervise i et messinginstrument kan gjøre slik at progresjonen går raskere for elevene. De vil fort få lyd i instrumentet og kan begynne å spille enkle sanger på tre toner fra nesten første stund – putt i munnstykket og spill («plug and play»). Det vil ta lengre tid å opparbeide seg tilsvarende omfang på treblåseinstrumenter da det er mer elevene trenger å beherske. Klaffene og hullene skal dekket av fingrene, de skal lære seg å blåse riktig og ha riktig munnstilling. Elevene kan beherske det tekniske aspektet ved messinginstrumenter raskere enn med treblåseinstrumenter.

I dette undertemaet har vi sett hva informantene sier om valg av instrumenter i korpsprosjekter. Trombone krever mer koordinasjon av elevene. Plasttromboner kan være et godt alternativ for at instrumentet skal være lettere å holde for elevene, da med begrensning i om man klarer å rekke de lengste posisjonene med armene. Baryton kan være egnet som instrument i prosjekter. Det har de samme grepene som kornett og kan brukes samtidig. Utfordringen for elevene er at det er tyngre instrument å holde, i tillegg kan ikke elevene se hva de trykker. Treblåseinstrumenter krever finmotoriske ferdigheter da det er mange knapper å trykke på. Det krever en viss fysisk utvikling hos elevene – at de har lange nok fingre til å dekke hull og klaffer. Det kan være vanskelig å undervise treblåseinstrumenter i store grupper fordi det krever mer av læreren med tanke på god opplæring og oppmerksomhet på det tekniske aspektet - da det kan være vanskelig å lære dem å spille ordentlig/teknisk riktig. Det kan være lettere for elevene å spille treblåseinstrumenter hvis man bruker modifiserte instrumenter som eliminerer fysiske og motoriske utfordringer ved instrumentene. Uansett hvilke instrumenter man velger så burde de tåle en støyt. De burde tåle å falle i gulvet – da er trombone uegnet fordi en liten bulk kan gjøre den uspillbar. Treblåseinstrumenter har mange knapper og klaffer som er sårbare. Samtidig så må elevene lære seg å ta vare på instrumentet og ha respekt for instrumentet. Valg av instrument for elever i 9-10 årsalderen burde ta utgangspunkt i elevenes fysiske og motoriske forutsetninger. På denne måten vil alle ha mulighet til å få til noe – å mestre instrumentet. Valg av instrument vil være førende for hvordan progresjonen i prosjektet er. Med messinginstrumenter vil det ta kortere tid for at elevene mestrer det grunnleggende og kan hive seg i gang med å spille sanger over tre toner. Mens med treblåseinstrumenter vil det ta lengre tid for at elevene mestrer det grunnleggende med å få lyd og trykke riktig. Kornetten synes aller best egnet fordi de aller fleste i 9-10 årsalderen vil klare å håndtere instrumentet. Det er ikke for tungt og kornetten holdes tett på kroppen. Veien til mestring kan være kortere på kornett.

4.1.2 Et helt år eller en smakebit? Prosjektene varighet.

Dette temaet handler om korpsprosjektene varighet for elevene. Varigheten på prosjektene til informantene varierer. Prosjektene til Informant A og informant D varer hele skoleåret, mens prosjektene til informant B og C går over kortere tid. Hos informant C går prosjektet over 10 uker. Hos informant B holder de på i 3,5 uke.

Informant B sitt prosjekt går over 3,5 uker der elevene blir undervist 2 ganger per uke med en avsluttende konsert til sist. Informanten mener at det er en stor forskjell mellom å undervise elevene en gang i uka og to ganger i uka:

Vi underviser to ganger i uka, og det mener jeg er en stor vesentlig forskjell fra det å ha en gang i uka. (Informant B)

Denne forskjellen informanten prater om kan ha å gjøre med at elevene ikke rekker å glemme imellom timene. Med undervisning 2 ganger i uka vil de få en god opplevelse av det å spille et instrument og at de ikke trenger å begynne fra «scratch» hver eneste time. Hyppigere timer kan gi elevene en større forutsetning for å mestre instrumentet i løpet av den korte tida prosjektet varer.

Informant B forteller videre at kvaliteten i et korpsprosjekt ikke blir det samme som vanlig undervisning i en kulturskole:

Hvis jeg skulle si at det skulle være fast, at prosjektet skulle være i en kulturskole. Så ville jeg sagt nei, nei, nei. Men siden det er så få ganger så er det okei bare sånn at de skal få en smakebit. For kvaliteten blir absolutt ikke det samme som... (dvs. en til en-undervisning, min tilføyelse). (Informant B)

Informant B mener at korpsprosjekt er en god måte å gi en smakebit til elevene på, men på ingen måte en erstatning for vanlig undervisning i en kulturskole. Det er en god måte for elevene å se om det er noe de har lyst til å fortsette med og søke seg videre inn i kulturskolen og korpset.

Etter den raske progresjonen i hennes prosjekt, så er hun usikker på hvordan elevene skulle hatt videre progresjon:

Så etter den raske progresjonen så er jeg ikke så sikker på hvordan man hadde kommet videre (dvs. i store grupper, min tilføyelse). Sånn som noen steder har man et helt år, og det har hvert fall ikke vært noe bedre resultat, det har det ikke. (Informant B)

Dette kan tyde på at etter at elevene har lært for eksempel et omfang på en kvint, så mener informanten at mulighetene for videre progresjon er dårlige i store grupper i grunnskolen. Det har, etter informantens erfaring, ikke vært bedre resultat i korpsprosjekt som har vart et helt skoleår enn resultatene i hennes korte prosjekt.

Prosjektet til informant A har blitt til på bakgrunn av tidligere erfaringer. Denne gangen har hun gjort om på hele opplegget. I de tidligere prosjektene har informanten erfart at endel elever har gått lei og ikke har lyst å spille etter noen måneder med undervisning. Der tidligere prosjekt hadde de samme gruppene og instrumentene gjennom hele året, har det nå blitt til at de ruller mellom instrumentene gjennom hele året. Hver sekvens varer i 6 uker der 4 uker er klasseromsundervisning, den femte uken øver alle gruppene sammen og har generalprøve, den siste og sjette uka har de konsert. Etter dette bytter de instrument og gjentar prosessen:

Jeg hadde det i hodet mitt at vi har de samme gruppene gjennom hele året. Det som skjer da når de musikktime mister nyhetens interesse, da er det plutselig ikke alle som har lyst å spille instrumenter. Men på et sånt prosjekt så skal alle være med på det uansett. Da ble det mot vårparten at jeg måtte ta noen valg – skal jeg jage etter de tre guttene som springer rundt og oppfører seg helt vilt i rommet eller skal jeg faktisk undervise de som sitter der og vil ha undervisning. Dette (det nye prosjektet, min tilføyelse) har blitt til på bakgrunn av tidligere erfaringer, og så prøver man å plukke ut det gode, og så tenkte jeg «nå prøver vi noe helt nytt». (Informant A)

Informanten mener at ved å rullere på instrumentene så bevares «nyhetens interesse» og elevene vil ikke miste interessen for å spille. Det er variasjon underveis i prosjektet, og det er «noe nytt» for elevene etter hver sjette uke. Alle får dermed prøvd seg på de forskjellige instrumentene flere ganger i løpet av skoleåret. Når de ruller på instrumentene så er det en mindre sjanse for at elevene går lei av å spille instrument.

I prosjektet til informant A får alle prøve alt, selv om de bytter instrument etter hver periode så utvikler elevene seg likevel:

På dette prosjektet får alle prøve alt. Selv om de hadde kornett sist gang og får trombone nå så har de en mye større forståelse for rytme, periodedefølelse, å skjønne dette med noter, lært solfa-systemet. Så det blir utvikling selv om. (Informant A)

Ved rullering av instrument så vil de samtidig huske noe fra den forrige runden med et annet instrument.

Dette undertemaet har tatt for seg korpsprosjektene varighet. Prosjektene varighet varierer fra uker til et helt skoleår. Informant B tar til orde for at et kort korpsprosjekt er en god måte å gi elevene en smakebit på. Informant A har gjort om sitt prosjekt til å fungere bedre enn hennes tidligere prosjekter som har vart hele skoleåret. Hun har fortalt at elevene går raskt lei hvis de spiller det samme instrumentet igjennom hele året. Det å rullere på instrumenter virker som en god måte å løse problemet med at barna blir lei raskt. I et kort prosjekt så er det muligens ikke like stor sjanse for at elevene fort går lei av undervisninga, og en god måte å gi elevene en smakebit av hvordan det er å spille et instrument. Dette kommer nok an på hva innholdet er i prosjektet også.

4.2 Samarbeid

Dette temaet handler om samarbeid i korpsprosjektene. I en korpsprosjekt-sammenheng kan samarbeid forstås som samarbeidet mellom kulturskolen, skolen og korpset, og samarbeidet mellom kulturskolelærer (korpslærer) og skolelærer. I dette undertemaet tar jeg for meg det eksterne samarbeidet mellom aktørene dvs. kulturskolen, korpset, skolen og SFO/AKS.

Informantene har også fortalt om det interne samarbeidet mellom prosjektlærerne og skolens lærere og assistenter, dette vil jeg gjøre rede for i kapittel 4.3.4.

Det eksterne samarbeidet kan være i forskjellige konstellasjoner der for eksempel korpset og/eller kulturskolen stiller med lærere og instrumenter. Korpsprosjektene er ofte et spleiselag mellom aktørene fordi det er dyrt å drive prosjektene med ressurser til lærere og instrumenter.

I undertemaet *Samarbeid mellom aktører* vil jeg gjøre rede for samarbeidet mellom aktørene sett fra korpslærernes perspektiv, og slik de oppfatter samarbeidet. Det har vært vanskelig å skille blant annet mellom eksternt og internt samarbeid, men jeg har allikevel valgt å

organisere det i dette temaet. Dette har sammenheng med at korpsprosjektene ofte samarbeides direkte mellom korpslærer og skolen, uten kulturskolen som en tilstedeværende aktør.

I undertemaet *Forankring, fundamentering og eierskap* vil jeg gjøre rede for forankring, fundamentering og eierskap i prosjektene, slik det kommer til syne gjennom informantenes fortellinger.

4.2.1 Samarbeid mellom aktørene

Informant A sitt prosjekt er et samarbeid mellom skolen og kulturskolen, der korpset stiller med kornetter og skolen har kjøpt inn tromboner. Informant B sitt prosjekt er et samarbeid mellom skolene og kulturskolen, korpset er ikke involvert. Informant C sitt prosjekt er et samarbeid mellom korpset, kulturskolen og skolen, der korpset har bidratt med instrumenter. Informant D sitt prosjekt er et samarbeid mellom kulturskole, skole og korps, korpset har bidratt med mesteparten av instrumentene – graden av hvor mye som blir dekt av hver aktør har endret seg fra år til år. De tre siste årene så har modellen vært skolen 50 %, korpset 25% og kulturskolen 25%.

Prosjektet til informant B utføres hvert skoleår på tredje klassetrinn og er et samarbeid mellom skolene og kulturskolen. Informant B forteller at kulturskolen er ansvarlig for prosjektet:

Kulturskolen har ansvaret. Jeg vil ikke si at det er noe stort samarbeid mellom kulturskolen og skolen. Det er forskjellig fra skole til skole. (Informant B)

Informant B opplever at det ikke er noe stort samarbeid mellom skolen og kulturskolen, og at samarbeidet oppleves forskjellig fra skole til skole. Dette kan ha med å gjøre hvilke praktiske rammer som tilbys av skolene som for eksempel undervisningsrom og lagringsplass; kommunikasjonen mellom kulturskolen og skolene. Jeg vil videre ta for meg informantens erfaringer med samarbeidet.

Informant B forteller at de er «for seg selv» i samarbeidet mellom skolen og kulturskolen, der det er informanten og den andre læreren som styrer alt selv:

Vi er nok for oss selv på en måte. Jeg opplever ikke noen samarbeid, vi må styre med alt selv på en måte. Det er ikke sånn at jeg føler at kulturskolen gjør sånn som jeg gjør på andre arbeidsplasser jeg jobber, der administrasjonen gjør veldig mye for deg. Men her opplever jeg ikke det. Vi må... Hvis det er noe med kornetten, bære kornetter, hvis vi trenger noe så må vi skaffe det selv. Vi hadde et prosjekt hvor vi var så mange at vi måtte skaffe tre kornetter til, da var vi heldige at den andre læreren var korpsdirigent slik at vi kunne spørre i korpene der da. Hvor skulle vi skaffet det hen liksom?
(Informant B)

I prosjektet til informant B er det korpslærerne som organiserer og administrerer alt – fra kontakt med skolene og oppsett av timeplan, anskaffe og reparere instrumenter, til logistikk med å frakte instrumentene fra skole til skole etter endt prosjekt. Det er liksom «kun dem», informanten og den andre korpslæreren som er alene om å drive prosjektet. Kulturskolen er ansvarlig for prosjektet, men det er det.

På spørsmål om informant B synes kulturskolen skulle vært mer involvert svarer informanten at det er greit at ikke kulturskolen styrer for mye siden hun og den andre læreren er så selvdrevne:

Nei, vi er så selvdrevne. Jeg liker ikke når kulturskolen skal styre at «dere skal gjøre sånn og sånn». Selvfølgelig holder vi oss innenfor reglene, men at vi står fritt til å sette opp timeplanen selv, ja det skulle bare mangle. Vi gjør jobben vår, jobber de timene vi skal. Jeg er ikke så glad i at kulturskolen skal styre for mye, nei. Hjelp til visse ting – ja, selvfølgelig. (Informant B)

Informanten synes det er greit at de som korpslærere styrer det aller meste selv. De gjør arbeidet og timene de skal. Hun synes at det er greit å få hjelp til visse ting, men det daglige og administrative arbeidet klarer de fint selv. Selve samarbeidet kan man kanskje da si er mellom lærerne og skolene, der kulturskolen ikke legger seg så mye inn i detaljene og arbeidet.

Fra informant B startet som korpslærer i prosjektet og frem til nå så opplever hun at de har fått dårligere rom som ikke er passende for undervisning i store grupper. Det er variabelt hvordan forholdene er fra skole til skole:

Da jeg startet og frem til nå – på grunn av korona så opplever jeg at vi får mindre og mindre rom. Det er vanskeligere å få satt opp timeplanen. Vi er selvfølgelig velkomne, men jeg opplever at... Vi sier at lærerne skal være til stede, men så er de ikke til stede. Så det er variabelt fra skole til skole. I fjor kjørte vi veldig på at lærerne skal være til stede og da gjorde de det, men i år har vi ikke gjort det. Når vi jobber sånn så er ikke samarbeidet – det er liksom oss på en måte. Vi får rom av skolen, vi får lov til å komme, vi er ikke inne i skolen liksom – jeg føler ikke det, for vi har jo fått dårligere og dårligere rom for å si det sånn. Så det synes jeg er et problem, at vi har veldig små rom. Det er viktig at vi får et rom som vi føler har... Jeg merker at med 20-25 kornetter så blir det veldig mye lyd, så jeg synes at vi burde ha et rom som har litt størrelse. (Informant B)

Rundt om på skolene har informant B fått dårligere rom og det har blitt vanskeligere å få satt opp timeplanen. Informanten føler seg velkommen på skolene og de får rom til å undervise, men at samarbeidet kanskje ikke er slik det burde være. Hun forteller at det har vært vanskelig å få lærerne fra skolen til å stille opp når de har bedt dem om å være til stede i undervisningen. I samarbeidet så er korpslærerne på en måte alene, der de ikke «får så mye igjen» fra skolene, der de prøver å samarbeide, men med lite respons fra skolene. Informant B opplever at det ikke er noe særlig samarbeid utover at korpslærerne «får lov» til å undervise i kornett i skoletiden. Dette kan peke på at skolene har lite eierskap til prosjektet. Dette vil jeg gå mer inn i kapittel 4.2.2.

Informant B forteller videre at de vært nødt til å vente på klasser fordi de skal noe annet, for eksempel tur, andre fag og opplegg. Det har vært dårlig kommunikasjon mellom korpslærerne og skolene, og de har dermed ikke fått svar på praktiske spørsmål, som for eksempel antall elever i klassene og om undervisningstidene passer:

Vi må jo føle oss velkommen og noen ganger så blir det slik at vi må sitte en halv time å vente på en klasse fordi de skal ett eller annet. Det synes jeg er uheldig, at vi skal være en time også skal vi kanskje ha 15-20 minutter pause, det synes jeg ikke er vellykket. Da bruker vi av tid vi ikke får betalt for. Det er litt sånne ting.

Kommunikasjon med lærerne, at de svarer når vi skal komme. På det neste stedet vi skal på nå aner vi ikke hvor mange de er, vi vet at det er tre klasser, men vi vet ikke

hvor mange de er i hver klasse. De har ikke svart, vi har sendt e-post i tre uker. Vi vet ikke om tidene er ok, så det er slike praktiske ting. (Informant B)

I samarbeidet med noen av skolene i informant B sitt prosjekt, så er de praktiske tingene og rammene vanskelige. Informanten opplever ikke noe større samarbeid enn at de får komme og undervise. De får små rom til å undervise i. Det er vanskelig å opprette en god dialog med skolene. Det gjør det vanskelig å planlegge, og få alt i havn før prosjektet starter på hver skole. Det er manglende kommunikasjon om hvor store klassene er og ingen dialog hvis klassene plutselig skal gjøre noe annet eller er forsinket når undervisningen begynner. Informanten opplever at de må sitte å vente på klassene, der 20 minutter går bort i ingenting. Det er uheldig.

Skal ikke timeplanen være ganske fastlagt når prosjektet starter? Hvordan kan det da være at klassene gjør noe annet eller blir forsinket i den tiden det skal foregå, selv om de vet at kornettundervisningen foregår på et gitt tidspunkt? Hvis det nå er slik at det er de samme undervisningstidene og undervisningsukene hvert år? Det er et dårlig utgangspunkt for samarbeidet. Er ikke korpsprosjektet godt forankret rundt på skolene? Temaet forankring, fundamentering og eierskap vil jeg komme tilbake i neste underkapittel.

I motsetning til informant B opplever informant C at alle praktiske rammer er gode nettopp fordi de har en rektor som selv spiller i korps:

Sånn som på skole I så har de en rektor som spiller i brassband, så der er alle de praktiske rammene superlette. «Ja, værsgod her har du egne nøkler, her har du det beste rommet vi har til å bruke til dette, vi kan flytte på dem, SFO – ja, men da flytter vi litt på lunsjen.» Alle praktiske rammer er kjempelette. (Informant C)

Her ser vi hvor viktig et godt samarbeid er. Et godt samarbeid kan lette alle tingene rundt et korpsprosjekt og gjøre gjennomføringen av prosjektet lettere. Denne grunnskolerektoren vet hva korps handler om - hva det å drive med musikk handler om – og dermed hva som kreves for at prosjektet kan gjennomføres på best mulig måte. Det å spille på noen som vet hva korps innebærer kan være lurt for en god gjennomføring av prosjektet. Å ha med noen på laget som vet hva korps innebærer er gull verdt. Informant D forteller om at hun i starten av sitt korpsprosjekt brukte tid på å finne ut hvilke personer hun kunne spille på rundt om på

skolene, og som forstår verdien av å spille et instrument: «Det er noe med å finne de som forstår stammespråket – at du ikke behøver å forklare godene med å spille et instrument, og som ser overføringen av mestring til andre fag.» (Informant D)

Informant A hadde møter med skolen i forkant av prosjektet for å finne ut hva de kunne gjøre bedre denne gangen:

Jeg hadde masse møter med dem på forhånd og prøvde å finne ut hvordan vi kunne gjøre prosjektet bedre denne gangen, og hvordan kan vi gjøre det lettere for oss å ha det prosjektet. Dette har blitt til på bakgrunn av tidligere erfaringer, og så prøver man å plukke ut det gode, og så tenkte jeg «nå prøver vi noe helt nytt». (Informant A)

Dette kan tyde på at samarbeidet i informant A sitt prosjekt er godt. De har en god dialog og løsningsvilje, der skolen også ønsker å lykkes med prosjektet.

På spørsmål om hva som skal til for å lykkes forteller Informant D at det er viktig med god research og relasjonsbygging i forkant av prosjektene:

Penger. Det er jo penger det ofte strander på. Noen som brenner for å gjøre det. Bygge relasjoner. Og så er det der med de personene som jobber i sånne prosjekter må ha et eierforhold til prosjektet utover akkurat de timene der – at det har en større mening. Det tror jeg er viktig. Du ser altfor ofte prosjekter som er helt totalt løsrevet fra hva det er som ellers foregår i den bydelen eller i den byen. «Aha, hadde det ikke vært en god ide med visuelt kunstprosjekt i den skolen» og så går det helt på tvers med alt annet, så blir det egentlig et forstyrrende element. Så det er det å passe på at man ikke er et forstyrrende element. Da vi holdte på i fem skoler så var det noen skoler, spesielt en skole som hadde et stort ledelsesproblem, så hele prosjektet med «blås i skolen» var bare et forstyrrende element for de lærerne som allerede var utslitt – da var det enda flere ting de skulle forholde seg til. Så en god research og relasjonsbygging på forhånd er veldig viktig. (Informant D).

Her forteller informant D om to forskjellige momenter jeg har lyst til å trekke frem. Det ene momentet er å bygge relasjoner og sette i gang en god dialog med skolen i forkant av prosjektet. Da kan man tidlig avklare hva prosjektet trenger fra skolen sin side for å

gjennomføres på en god måte, forhandle rammevilkår og avklare forventninger. Informant D forteller videre at research-biten også handlet om å sonde rundt om på skolene der en skole utviklet en egen modell der de rullerte mellom kor, dans og blåseinstrumenter, mens «På de andre skolene ble det mer snakk om hvordan Blås i skolen kunne passe inn i skolehverdagen, hvilke fag det kunne rullere med og gruppestørrelser etc.» (Informant D).

Det andre momentet er å ikke være et forstyrrende element på skolene. Dette mener hun på to måter. Det ene er å lage prosjekter som passer inn i det som skjer i lokalmiljøet. Det vil si at hvis det er et sterkt strykeinstrumentmiljø på skolen eller i byen så burde man kanskje satse på et strykeinstrumentprosjekt. Den andre måten hun forteller om er å sørge for at prosjektet ikke blir en byrde for skolen. Hvis skolemiljøet er belastet så burde ikke prosjektet komme inn og være enda en ting skolen og de ansatte skal ta stilling til. Da kan prosjektet bli et negativt moment, og dermed ikke styrke de ansattes forståelse til skoleprosjektet.

Informant D mener at en god relasjonsbygging og research i forkant er med på å styrke prosjektet og samarbeidet, samt legge til rette for å styrke skolens forståelse for prosjektet.

Informant D forteller videre at hun kjenner til alle på skolen som gjør at det er lett å ordne ting som omhandler prosjektet:

Jeg kjenner alle lærerne, jeg kjenner alle på SFO, jeg kjenner vaskepersonalet. Altså, det er lett å få til ting, lett å stikke hodet innom, og bare ordne ting i full fart. Og det skal sies at jeg har tonet ned veldig den tilknytningen til korpset nettopp for å legitimere det at vi får lov å slippe inn på skolen. Det der med relasjonene til de som jobber på skolen er viktige for å få til ting. (Informant D)

Informant D har opparbeidet gode relasjoner med de ansatte på skolen. Dette gjør det enkelt å få ordnet det meste. En god relasjonsbygging og gode relasjoner med skolen gjør det aller meste mulig å gjennomføre. Dette kan tyde på at det er et godt samarbeid mellom korpslæreren og skolen. Et godt samarbeid med skolen kan gjøre det lettere å ordne de praktiske tingene som for eksempel timeplanlegging, lagringsrom til instrumenter, tilgang til rom som passer til å utøve musikk i.

Informant D opplevde å få en større forståelse for prosjektet etter at hun deltok på skolens plandager:

Jeg opplever meg som veldig ønsket på denne skolen her, og det er veldig fint. Nå i år var første året jeg var innom skolen på planleggingsdagene og snakket om hva vi gjør, hvorfor vi gjør det og hvordan vi jobber. Det var veldig fint. Da opplevde jeg at jeg fikk enda større forståelse. (Informant D)

Informant D føler seg ønsket på skolen hun har korpsprosjekt på. Dette kan tyde på at hun får ta del i kollegiet, og at hun kanskje opplever å være en del av kollegiet. Hun føler seg ønsket og velkommen i skolen hun arbeider på. Etter å ha fortalt om hva, hvorfor og hvordan hun jobber så opplevde hun å få en større forståelse fra lærerne og skolen for arbeidet hun gjør. Informant D forteller videre at kulturskolelærere kan oppleve at de er i veien rundt om på skolene:

Kulturskolelærere opplever på enkelte skoler å være/at de er i veien, kommer dit for å undervise på den skolen og så skulle noen ha elevsamtaler der, eller så skulle det vært vasket og du føler deg i veien. Det har blitt helt ryddet bort med at man har så tette relasjoner med skolen. (Informant D)

Et godt samarbeid og gode relasjoner med skolen og skolens ansatte rydder vekk misforståelser og følelsen av at læreren kan føle seg i veien på skolen, eller ikke føler tilhørighet til skolen.

Informant D forteller her om suksessfaktorer i skolekorps. Hun forteller at en av disse er at det er få personer som jobber i skolekorpset:

Og jeg har funnet ut noen suksessfaktorer – jeg synes det er interessant det å bygge opp skolekorps, det har jeg alltid syntes har vært interessant. Hvilke faktorer skal til for å lykkes og at de er så ulike fra sted til sted. Det er jo noen fellesfaktorer, men de vil være veldig avhengig området man jobber i. Så det er det å færrest mulig personer inne som gjør mest mulig - at jeg dirigerer aspirant og junior, og jeg underviser i «blås i skolen», og jeg underviser veldig mange av elevene i korpset. Hun jeg jobber med har SFO-kurs og jobber sammen med meg i korpsprosjektet, og underviser mange av

de i korpset. Da er vi bare to personer til som jobber i korpset, de eldste underviser også, og så en lærer til. Det har vist seg å fungere veldig bra fordi kommunikasjonen blir veldig tett og relasjonen med skolen blir veldig god. (Informant D)

Her peker informant D på et interessant poeng – at ungene møter på de samme lærerne på skolen, på korpsøvingene og på spilletimene. Kommunikasjonen blir tett mellom korps, instrumentlærerne og skolen. Færre folk som er lettere å forholde seg til, og relasjonene med skolen blir tette.

Informant D forteller at de som jobber med slike prosjekter må ha et eierskap/forhold til prosjektet utover de timene det undervises – at prosjektet har en større mening og hensikt.

Ja, jeg hadde et lignende prosjekt for mange år siden der vi hadde kor, blåserne fra korpsebene hadde en egen gruppe, band – der vi jobbet fram mot en forestilling. Det var veldig lærerrikt for da var det ikke godt nok solgt inn på skolen, at alle lærerne hadde forståelse for hva vi holdte på med. Vi holdte vel på bare et knapt år, så ga vi oss tror jeg. Man lærer jo av sånne ting og. Ellers så tror jeg ikke at jeg har hatt noe i skoletiden. Det prosjektet vi holder på med nå er inne i det ellefte året da. Så det har pågått en god stund. (Informant D)

Informant D forteller at et lignende prosjekt i skolen ikke var solgt godt nok inn på skolen, fordi lærerne ikke hadde forståelse for prosjektet.

I dette undertemaet har vi sett hva informantene har fortalt om det eksterne samarbeidet i korpsprosjekter. Det handler om samarbeid mellom kulturskole, skole og korps. Korpset har ikke kommet frem som en tydelig aktør i informantenes prosjekter. Informant D har tonet ned tilknytningen til korpset for å kunne slippe inn på skolen. Dette er kanskje naturlig fordi informantene også er ansatt i kulturskolen. Men igjen så har informant A, C og D et ben inne i korpset som dirigent eller lærer. Informant B nevnte at korpset før har kommet innom med skriv og informasjon til elevene, men det har stoppet opp. Informant B opplever ikke noe særlig samarbeid med skolene. Informant D føler seg velkommen og er blitt en del av teamet i skolen. Informant A har et godt samarbeid med skolen. Vi har sett at gode relasjoner og samarbeid med skolene kan være med på lette de praktiske rammene rundt prosjektene, og er i tillegg viktige for å få ting til. Et godt samarbeid kan tyde på at prosjektene er godt

fundamentert i skolen og at skolen føler et visst eierskap til prosjektet. Vi har sett at det å bygge gode relasjoner med skolen i forkant av prosjektene kan være med på å øke forståelsen for/til korpsprosjektene hos skolen. I tillegg så kan færre personer inne i bildet bidra til at kommunikasjonen blir tett mellom korps, grunnskole og kulturskole. I det neste undertemaet vil jeg ta for meg forankring, fundamentering og eierskap til korpsprosjekter.

4.2.2 Forankring, fundamentering og eierskap

Dette undertemaet handler om fundamentering av og eierskap til korpsprosjekter. I Informant B sitt prosjekt så virker det som at prosjektet ikke er godt nok fundamentert hos noen skoler fordi informanten opplever at det er dårlig dialog/kommunikasjon og de får dårlige rom til undervisning. I informant D sitt prosjekt så er lærerne og rektor på skolen opptatt av prosjektet. Informant D har vært inne i skolens plandager, og fortalt om hva hun driver med og merker da at hun har oppnådd større forståelse fra skolens ansatte om hva hun driver på med. De forstår hva prosjektet innebærer, og alle rammer er lette å fikse. Dette kan tyde på at prosjektet er godt fundamentert i skolen, der kanskje alle ser nytten av å ha slike prosjekter der ungene får være kreative og spille musikk på instrumenter. I informant C sitt prosjekt er alt det praktiske lett å få til fordi rektoren har god kjennskap til korps. Da kan det tyde på at prosjektet er godt fundamentert hos rektor. Informant A har hatt møter med skolen i forkant av prosjektstart, og har i tillegg et internt samarbeid med skolens musikkklærer, andre lærere og assistenter med seg. Dette kan tyde på at skolen har en interesse for at prosjektet skal fungere.

Informant D forteller at en mulig svakhet i korpsprosjekter og korps generelt er at det er for sterkt knyttet til en person:

For min egen del så er det for sterkt knyttet til meg. Og det er jo den fellen som man ofte faller i, sant. Det kan ikke være avhengig av meg som person den dagen jeg ikke er her. Vi må ha klart å lage et fundament sånn at andre kan ta over, for det er fryktelig vanskelig å få til, veldig. Så jeg kan ikke være syk, det går ikke. Det er jo en stor svakhet tenker jeg. Det er jo en stor svakhet i veldig mye av det rundt korps og sånt: at det er den ene formannen eller styrelederen, den ene læreren og den ene dirigenten – at det er den personen som er navet der. Da blir det fryktelig sårbart. For på den ene siden kan man se på det som et Messiaskompleks, men det er jo i høyeste grad berettiget for du ser jo over alt, hele tide. Hvis den ene personen er borte så bare... (blir

alt kaos, min tilføyelse). Det er akkurat som om det ikke er noen som har skjønt noen ting. Så det er en svakhet. (Informant D)

Det er en svakhet at slike prosjekter blir for knyttet til personen som setter slike prosjekter i gang. Informant D forteller at man må få et fundament på plass slik at prosjektet kan fortsette etter at den engasjerte læreren har forlatt prosjektet. Dette handler i høyeste grad om at prosjektet burde forankres hos alle aktørene, og at alle har en forståelse for hva prosjektet innebærer, hva som skal læres og at den læreren som skal ta over vet hva prosjektet handler om.

Informant D forteller at et tidligere prosjekt har blitt avsluttet fordi det ikke var godt nok forankret. Hun forteller om viktigheten av å kommunisere slik at alle aktørene får det de vil ha ut av prosjektet:

Altså det var ikke fundamentert godt nok i resten av lærerstaben. Rektoren synes det var en god idé, men hadde ikke så stort eierforhold til det. Vi var tre lærere som jobbet i det prosjektet; bandlærer, kordirigent, pianist til koret også meg som hadde mange blåsere. Det var ganske mange blåsere på den skolen. Vi ble på mange måter stående alene. Prosjektet stanset fordi at det var en forelder som klagde, fordi at hans barn ikke fikk prøve et eller annet hans barn ikke fikk prøve. Da var det for svakt fundamentert og da ble det støy rundt det, så da ble det bare avsluttet. Så der lærte vi viktigheten av å ha muligheten til å kommunisere direkte, å finne en felles plattform for hva er viktig for skolen og hva som er viktig for alle de impliserte – og så lage en modell som gjør at alle føler at de får det de vil. Det er det å ikke være et forstyrrende element som fører til mye ekstraarbeid for de som allerede har en presset grunnskolehverdag. (Informant D)

Her forteller informanten at det er viktig for forankringen av prosjektet at man finner en felles plattform for alle aktørene (kulturskolen, grunnskolen og korpset). På denne måten kan man sørge for at alle får det de vil ut av prosjektet samt muligheten til å kommunisere. En felles plattform kan være grunnlaget for å bygge eierskapet til aktørene videre. En felles plattform, en felles forståelse og eierskap kan sørge for at prosjektet har gode vilkår, og ikke står i fare for å bli avsluttet pga. «småting».

Informant D forteller om kulturskolens eierskap til prosjektet. Hun ønsker at kulturskolen hadde interesse for å gjøre slike prosjekter andre steder slik at flere barn får muligheten til å spille et instrument:

Det er på en måte mitt prosjekt, og det er jo flott og fint, men jeg skulle ønsket at de (kulturskolen, min tilføyelse) hadde et større eierskap og en større interesse for å gjøre det flere steder. Jeg synes det er synd at det skal være så tilfeldig hvilke barn det er som får oppleve sånne prosjekter – at man skal være avhengig av at det er noen som setter det i gang der og der. Så nei, ikke spesielt imponert der. Jeg har pushet på veldig mye. Jeg synes jo det hadde vært interessant å kartlegge miljøene i de ulike bydelene og skolene. Hvis det er en skole med et sterkt fiolinmiljø så hvorfor ikke ha fiolin i skolen eller stryk i skolen, hvorfor ikke ha det da for å bygge opp (miljøet, min tilføyelse). Det hadde vært så interessant hvis man kunne tenkt mer helhetlig for å bygge miljøer rundt ungene. Det ville jo vært positivt for både lærere og elever.
(Informant D)

Informant D ønsker at det hadde vært et større eierskap og interesse fra kulturskolen sin side for å gjøre slike skoleprosjekter på flere steder slik at flere barn får muligheten til å prøve seg. Informanten forteller videre at kulturskolen er for passive med tanke på grunnskolesamarbeid:

Min kulturskole er altfor lite pådriver i forhold til grunnskolesamarbeid. Spesielt hvis vi tenker utfra de føringene som nå er i kulturskole 3.0. Det er så mange muligheter som ligger der nå for at vi kan få ting til. Jeg synes de er altfor passive, og det er fryktelig synd, både utfra det med å være til stede som kulturskole, det med å utvikle nye modeller og for kulturskolelæreres mulighet til å ha en hel arbeidsdag et sted.
(Informant D)

Videre forteller informant D at hun ønsker seg at en i ledelsen i kulturskolen har et ansvar for grunnskolesamarbeidet:

Meg: Du snakket om at korpsprosjektet er for sterkt knyttet til deg. Det kan ikke være avhengig av deg som person den dagen du ikke er der, og at dere må ha klart å lage et godt fundament sånn at andre kan ta over. Har du noen tanker til hvordan man kan

gjøre korpsprosjektet så godt fundamentert at det faktisk kan videreføres den dagen du ikke er der mer?

Informant D: Jeg ønsker at skolen og kulturskolen kunne ha formalisert prosjektet, samt at en i ledelsen i kulturskolen kunne hatt ansvar for grunnskolesamarbeid. Det er store og spennende muligheter i blant annet Kulturskole 3.0. Jeg synes det er synd at vi i by I ikke er mer «på ballen» der.

Grunnskolesamarbeidet gir kulturskolen muligheter til å utvikle nye modeller og breddetilbud. Informant D forteller at hun ønsker ha noen i kulturskolen som har grunnskolesamarbeid som ansvar, slik at hun ikke «står alene» om prosjektet sitt, og som samtidig kan være med å styrke samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Dette vil kunne bidra til å lage et godt fundament for videre gjennomføring av korpsprosjektet samt klargjøre veien for nye, andre prosjekter i grunnskolen. Dette kan være med på å fundamentere kulturskolens og prosjektets posisjon i grunnskolen.

Informant D forteller hvordan prosjektet hennes har blitt finansiert:

Det første året ble det finansiert av midler fra kommunen. By I (Vest) kom dårlig ut på levekårsundersøkelsen og det ble bevilget penger til kulturtiltak for barn og ungdom. Året etter ble det finansiert av gratis Kulturskoletime. Årene etter var det ulike spleiselag mellom grunnskole/FAU/korps/kulturskole. De siste 3 årene har modellen vært skolen 50%, korpset 25% og kulturskolen 25%. Dette er dessverre ikke formalisert på noen måte. Det hadde trygget prosjektet tenker jeg og spart meg for mye styr hver vår. (Informant D)

En tydelig formalisering av prosjektet mellom aktørene ville, ifølge informant D, trygget prosjektet. Uten en formalisering står prosjektet på et svakt fundament. Står prosjektet i fare ved budsjettkutt? Er dette noe av det første som ryker? Hvordan sørger vi for at prosjektet fortsetter? En formalisering vil kunne forankret prosjektet tydeligere hos aktørene.

Dette undertemaet har handlet om forankring, fundamentering og eierskap i korpsprosjekter. En felles plattform mellom aktørene vil kunne bidra til at aktørene får det de vil ha ut av prosjektet. Et steg i prosessen er gode relasjoner og samarbeid med aktørene. Et godt eierskap til og forankring av prosjekter kan være med på trygge prosjektet, og sørge for at vilkårene er

på plass samtidig som at alle aktørene får det slik de vil. Korpsprosjekter burde formaliseres i form at hvem som tar kostnadene, prosjektet burde oppnå forståelse hos alle aktørene og grunnskolesamarbeid må tas på alvor av kulturskolen, der de har et ansvar for samarbeidet. Dette kan være med på å stadfeste prosjektenes posisjon i grunnskolen, kulturskolen og korpset.

4.3 Å skape kvalitet utover tre toner. Korpslærerens forutsetninger.

«Jeg synes at alle barn fortjener å få spille et instrument. Jeg synes og, helt ubeskjeden, at alle barn fortjener å ha en god musikk lærer.» (Informant D)

Dette temaet handler om korpslærerens forutsetninger i korpsprosjektene. Å undervise i korpsprosjekter krever sitt av korpslæreren. Undertemaene handler om å undervise i klasserommet, tilpasning og faglig overskudd, korpslærerens interne samarbeid med korpslærere og skolens ansatte, instrumentteknikk i store grupper og struktur og orden i undervisningen.

4.3.1 Å undervise i en ikke-ideell situasjon

Dette undertemaet handler om å undervise i en ikke-ideell situasjon, dvs. å undervise i korpsinstrumenter i et klasserom.

Å undervise i korpsprosjekter kan være belastende for korpslæreren. Når man underviser i korpsinstrumenter på skolen skal man også undervise de som ikke «har lyst» til å være der. Informant A forteller at det er vanskelig å undervise de elevene som ikke har lyst å spille et instrument:

Det er som jeg nevnte litt tidligere, det er ikke alle som har lyst til å spille et instrument. Da kan det bli veldig vanskelig for lærerne når man har de elevene som ikke vil, spesielt hvis man da er alene med en stor gruppe. Skulle vi hatt det slik jeg har hatt det tidligere der jeg har hatt 12 elever alene, der etter 3-4 måneder med undervisning så er det noen som bare ikke vil mer og ødelegger instrumenter, ødelegger undervisningen og man må bare være der med dem. Akkurat sånn som det er nå på skole II, med at vi har 6 ukers-frekvenser og der det alltid er en lærer inne hos

oss, da kan det fungere kjempebra. Da vil jeg gjerne ha det for alltid. Jeg har hatt mange typer prosjekter innenfor skolen. Men dette er første gangen jeg kan si at det ikke er noe som jeg gruer meg til fordi det er så belastende. (Informant A)

Undervisning i korpsprosjekter kan være belastende fordi det er et intenst opplegg og korpslæreren skal lære barn å spille et instrument i store grupper. Du vil ha elever som har lyst til å spille og lære, og så har du noen elever som synes det er kjedelig og som kanskje ødelegger for de andre. Dette er en utfordring fordi korpslæreren må prøve å få opp entusiasmen hos alle elever. Informanten peker på at det er mye lettere å gjøre jobben sin når man får hjelp av andre lærere og assistenter inne på timene, dette vil jeg gjøre rede for i kapittel 4.3.4. Informant A forteller videre at korpslæreren må kunne håndtere store grupper: «For å ha en type korps i skolen-prosjekt så må du ha lærere som klarer å håndtere store grupper. Det er ikke alle instrumentallærere som har det i sekken sin.» (Informant A).

Informant D fikk i starten av sitt prosjekt til en viss grad håndplukke de hun hadde lyst til å jobbe sammen med på korpsprosjektet: «Da er det selvfølgelig å plukke ut de lærerne som er løsningsorienterte og har vært ute en vinternatt før. Altså det å jobbe under ikke-ideelle forhold, takle det og likevel kunne jobbe – det er jo kjempeviktig.» (Informant D). Det informant A og D forteller kan tyde på at korpslæreren må være rustet til å undervise i store grupper og må kunne klare å «stå i det».

Informant D forteller at kulturskolelærere har vært bortskjemte med individuell undervisning, men slik er ikke virkeligheten lenger. Kulturskolelærerne må omstille seg og ta med seg det høye nivået på undervisningen og kvaliteten inn i slike ikke-ideelle situasjoner, som for eksempel et klasserom:

I hvert fall for min generasjon kulturskolelærere, så har vi vært veldig bortskjemt med å ha en og en elev. Og den virkeligheten den er ikke sånn lenger. Det kommer ikke til å være sånn i fremtiden. Vi må omstille oss. Det med å ta med seg det høye nivået vi har på undervisning, kvalitetskrav og å ta det med seg inn i en sånn situasjon som ofte er ikke-ideell, det synes jeg er interessant. Å skape kvalitet utover å bare spille tre toner. Jeg tenker det får være kvalitetskriteriet det her. (Informant D)

Korpslæreren må kunne ta inn det høye nivået fra individuell undervisning inn i et klasserom, og *skape kvalitet utover tre toner*. Informant D forteller videre at den musikalske utfordringen i skolekorps er relativt lav. Utfordringen er en annen:

Jeg har ofte sagt før at det å ha 7 års musikkutdanning.. altså den musikalske utfordringen er jo relativt lav i det å skulle dirigere i et skolekorps (eller korpsprosjekter, min tilføyelse). Det høres kanskje klysete ut, men det er jo sant. Har du vært vant til å spille symfonier, dirigere svære ting, og alle de svære partiturene (så er den musikalske utfordringen relativt lav i skolekorps og korpsprosjekter, min tilføyelse). Det er ikke veldig utfordrende med Bjelleklang tostemt, men det å skape et godt læringsmiljø, å se alle elevene og møte alle elevene, og sørge for at alle får sitt i løpet av den halvtimen – det er jo en utfordring. Det å skape den stemningen i rommet sånn at det er rom for å se alle. Det synes jeg er interessant. (Informant D)

Utfordringen ligger heller i å skape et miljø i undervisningen der det er rom for å se alle og gi dem det de trenger. Det handler om korpslærerens relasjonelle-, pedagogiske- og didaktiske ferdigheter. Dette er å skape kvalitet utover tre toner – der alle elevene får muligheten til å spille et instrument, lage musikk med kroppen og klare å mestre det de lærer.

Korpslæreren skal være rustet til å undervise i en ikke-ideell og muligens belastende situasjon. I korpsprosjekter skal man undervise de som har lyst til å være der og de som ikke har lyst til å være der. Utfordringen ligger i at *alle* skal bli sett, møtt og får det de trenger for å mestre. Dette stiller krav til korpslæreren.

4.3.2 Tilpasning og faglig overskudd

Dette undertemaet handler om korpslærerens evne til tilpasning og faglig overskudd i undervisningen.

Informant C forteller at kvalitet er forandring og evnen til å tilpasse seg:

Kvalitet må jo være at du skal klare å se.. klare å se.. Kvalitet er forandring, eller evnen til å tilpasse seg, at du har det faglige overskuddet til at du kan tilpasse deg ungene. Det verste jeg vet er sånne lærere eller dirigenter som står på sitt, og den skriver jeg gjerne under på, når det gjelder endel mannlige dirigenter som står foran et

korps og tror de er guds gave. Det er typisk, så de holder det gående i den tradisjonen sant, også er det egentlig det at de ikke er faglig sterk nok. En hard påstand du nå får på opptak. Du må kunne ha det faglige overskuddet til å gjøre tilpasninger hele tiden, det er kvalitet, tror jeg. (Informant C)

Informant C mener at kvalitet er lærerens evne til å tilpasse seg elevene. For å gjøre dette trenger korpslæreren et faglig overskudd, dvs. at læreren har et stort repertoar av metoder, innhold og aktiviteter å ta fra, i tillegg til tidligere erfaringer med hva har og har ikke fungert. Hvis noe ikke fungerer i undervisningen så kan korpslæreren ta grep og endre sitt opplegg. Informant C forteller videre at de dyktigste lærerne har endringskapasitet:

De dyktigste lærerne har stor endringskapasitet. Med det mener jeg at man kan ha en langsiktig plan, men ha så stor faglig kompetanse at man er i stand til å gjøre spontane endringer og grep i undervisningen for å tilpasse uforutsette situasjoner eller utfordringer. (Informant C)

Endringskapasitet handler om at korpslæreren har kapasitet til å gjøre endringer i undervisningen og opplegget. Endringskapasitet kan handle om å gjøre større endringer i opplegget, men også spesielt viktig er evnen til å gjøre dette spontant i undervisningen slik at læreren kan tilpasse seg situasjoner og utfordringer som oppstår i klasserommet. Informant D forteller at korpslærerne kanskje ikke har så sterke føringer for hva som skal gjennomgås og læres, og derfor kan man ta seg tid til å tilpasse seg elevene:

Vi som lærere, som holder på med disse prosjektene, har kanskje ikke så sterke føringer på hva som skal gjennomføres i den og den perioden. Vi kan kanskje ta oss større friheter til å tilpasse og til å se elevene. Det er ikke så mye push på nøyaktig hva vi skal igjennom. (Informant D)

Ifølge informant D så har korpslærerne frihet til å legge opp undervisningen som de selv vil. Det er ikke slik at det er press på at *det og det* må læres *da og da*. Lærerne kan da ta seg tid til å se elevene og gjøre tilpasninger i undervisningen.

Dette undertemaet handler korpslærerens evne til å tilpasse seg elevene og endre sin undervisning. Informant D mener at korpslæreren kan ta seg tiden og friheten til å se elevene

og gjøre tilpasninger. Hvis noe ikke fungerer så må korpslæreren gjøre endringer slik at alle elevene får en mulighet til å føle på mestring. Korpslæreren må være i stand til å gjøre endringer på sparket for å tilpasse seg utfordringer og situasjoner i undervisningen. Dette krever at læreren har erfaring og en sterk faglig kompetanse.

4.3.3 Instrumentteknikk i store grupper

Tidligere i kapittel 4.3.1 gjorde jeg rede for at læreren må kunne undervise i en ikke-ideell situasjon og kunne håndtere store grupper. Dette undertemaet handler om undervisning i teknikk i store grupper.

Informant B forteller at undervisning i store grupper er utfordrende med tanke på å lære elevene riktig og god teknikk:

Men ikke hvis de skal gå og lære et instrument, da er ikke gruppeundervisning eller store grupper noen god løsning. For du klarer ikke å få de til å bruke lufta, tunge, ansatser og holdestilling. Du klarer ikke å være perfekt på alle sammen. Det går ikke selv om du prøver mest mulig, men det går ikke. (Informant B)

Informant B mener at det er vanskelig å gi hver og en elev like mye oppfølging på det tekniske aspektet ved å spille et instrument. Dette kan tyde på at det er vanskelig å lære elevene riktig teknikk når det undervises i store grupper. Informant B forteller videre at elever som har spilt i klassekorps tidligere og begynt hos henne i kulturskolen, kommer dit med feil spillestilling og blåseteknikk:

Jeg har tatt over elever som har gått i klassekorps, og det har ikke bare vært positivt. Det er feil blåseteknikk, det er feile spillestillinger, så det er nesten som å begynne på nytt. Det er veldig frustrerende for eleven fordi eleven kommer og tror han kan masse også er det egentlig ikke så masse. Det er en bjørnetjeneste på en måte. (Informant B)

Informant B har også vært vikar på flere steder der elevene ligger henslengt og spiller, aner ikke hva de skal trykke og det kommer ikke lyd ut av instrumentet. Dette kan tyde på det er utfordrende for korpslærere å undervise i riktig teknikk i korpsprosjekter, men samtidig viktig for å legge grunnlaget for videre læring på instrumentet.

På spørsmål om informant A sine målsetninger med korpsprosjektet svarte informanten bl.a. at det er viktig for henne at de er nøye med at elevene lærer å spille ordentlig:

Jeg ønsker at alle på min gruppe skal holde instrumentet ordentlig, lære mer om pusteteknikk, ha riktig teknikk når de spiller, utvikle det auditive med å høre de forskjellige tonene, vi øver på dur og moll for eksempel, at de får mer kunnskap om det å spille. Alt det med teknikk og sånt er jeg veldig nøye med at vi ikke er slepphendt på det, at de lærer det ordentlig og at det blir kvalitet over det. (Informant A)

Informant A er opptatt av at elevene lærer å spille instrumentet ordentlig. Kvalitet er at elevene skal håndtere instrumentet best mulig. Det samme sier informant B: «Det vil jeg si er at de klarer å treffe tonene, trykke riktig, sitte riktig, stå riktig og få til sangene. At elevene skal få til enkle sanger, at de skal få skinne og være solister. Det er kvalitet for meg - at de skal klare å håndtere instrumentet best mulig.» (Informant B)

Dette undertemaet handler om at det kan være utfordrende for læreren å lære elevene riktig teknikk i store grupper. Informant B mener det er vanskelig å lære elevene god teknikk i store grupper fordi det krever at man kan gi god oppfølging til hver og en elev. Dette har korpslæreren kanskje ikke tiden til. Informant A er på sin side opptatt av riktig teknikk når hun underviser og er nøye på det.

4.3.4 Internt samarbeid mellom korpslærere

Dette undertemaet handler om korpslærernes samarbeid internt med andre korpslærere. Informant A og B jobber sammen med en annen korpslærer. Informant C har i et av sine prosjekter jobbet sammen med en treblåseinstruktør. Informant D jobber vanligvis parallelt med en annen korpslærer, men da intervjuet fant sted jobbet hun alene.

I informant A sine tidligere korpsprosjekter så har det alltid vært flere korpslærere som jobber sammen:

I de typiske «korps i skolen»-prosjektene (med flere instrumenter, min tilføyelse) så har vi alltid vært flere. To, tre, fem eller seks (lærere, min tilføyelse). Det har vært en

av plusstingene med at vi jobber i team, og at vi har forskjellige ideer vi kommer inn med.

Et pluss med å jobbe sammen i team i korpsprosjekt er at man kan «sparre» med hverandre, og jobbe sammen for å lage et godt prosjekt. Informant A forteller videre at teamet må bestå av lærere som liker å arbeide med korpsprosjekt og klarer å jobbe sammen:

Man må ha et team som består av lærere som faktisk kan håndtere større grupper og som synes dette er gøy, at man jobber bra sammen. (Informant A)

Informant A forteller at det må være et godt samarbeid mellom korpslærerne og at det lages gode planer og opplegg i korpsprosjektet:

Det må være et godt samarbeid mellom musikk lærerne fra kulturskolen, slik at jeg kan lage gode planer sammen med mine kolleger og gjennomføre dem. I år arbeider jeg sammen med den andre kulturskolelæreren på et slikt prosjekt ved skole III. Vi spiller konserter med elevene hver sjette uke. For å få til dette kreves det et godt samarbeid og grundig planlegging. Det at elevene kan fremføre store og små konserter til glede for medelevene og de som jobber i skolen (publikum, min tilføyelse) er godt for prosjektet, da leverer vi! (Informant A)

For å kunne levere et godt prosjekt og konserter så er det viktig med grundig planlegging sammen andre korpslærere man jobber sammen med. Slik kan de jobbe best mulig mot små og store mål i prosjektet. Informant A forteller videre at hun og den andre korpslæreren planlegger og evaluerer fra uke til uke:

Fra uke til uke så må vi minst møtes en halvtime før. Det er alltid en samtale i forkant og etterkant: «Hva gjør vi i dag, hva gjør vi neste gang, hvordan løser vi dette, hvilke låter». Det er det som er så fantastisk med å jobbe i kulturskolen - at man kan tilrettelegge så mye innenfor rammene. (Informant A)

Dette undertemaet handler om det gode samarbeidet mellom korpslærerne. I samarbeidet mellom korpslærerne er planlegging og evaluering en viktig del av korpsprosjektet. Samtaler

før og etter timene er et *must*, og på denne måten kan korpslærerne sørge for at de når målene for korpsprosjektet.

4.3.5 Internt samarbeid med skolens assistenter og lærere

Dette undertemaet handler om det interne samarbeidet mellom korpslærerne og skolens lærere og assistenter. Informant A har i sitt prosjekt med assistenter og lærere inne i timene. Informant B har også med seg assistenter og lærere i timene, men det har variert fra skole til skole.

Samarbeidet med skolens lærere og assistenter er viktig. Informant A forteller at de har kvalitet i undervisningen fordi de har et godt samarbeid med skolen:

En annen ting som gjør at vi har kvalitet i undervisningen er et godt samarbeid med skolen. Vi har alltid assistenter og lærere til stede under undervisningen. Slik kan vi konsentrere oss om musikken og det spilletekniske, også kan de andre voksne ta seg av eventuelle utfordringer som fort kan skje i et klasserom. (Informant A)

I prosjektet til informant A er det andre voksne til stede som kan ta seg av utfordringer og uro som oppstår i timene. Informant A forteller videre at elevene kjenner de andre voksne og trenger dermed ikke å utfordre henne:

Da er det slik at elevene kjenner den personen, så da kan det ikke være sånn at de tester ut grensene hos meg. Hvis jeg sier «ikke spill nå» og så begynner de bare å tute i vei, og så må jeg kanskje ta bort instrumentet fra dem og så skjer det noe der borte, og må bli blekksprut. Da er de vant til at den andre læreren eller assistenten sier «hei du!» og da reagerer de med en gang fordi de kjenner den personen og trenger dermed ikke å drive å utfordre. (Informant A)

Dette kan tyde på at lærere og assistenter inne på timene gjør at korpslæreren får bedre arbeidsforhold og kan dermed konsentrere seg om å undervise elevene. Den ekstra personen hjelper til med å bidra til flyt i undervisningen, fordi undervisningen kan slippe å bli avbrutt med at korpslæreren må håndtere uro.

I prosjektet til informant B har det vært variabelt om de har hatt ekstra voksne inne på timene. Informant B forteller at hun sier ifra hvis det er behov for å ha med ekstra voksne inn:

Meg: Har det gått ut over undervisningen på noen måter uten en ekstra person, lærer eller assistent på timene?

Informant B: Vi begge som leder prosjektet er ganske energiske og tydelig på en måte, så vi klarer å håndtere det ganske bra. Det er skoler vi har hatt veldig mye problemer med og hatt kanskje 3-4 lærere inne, men det var et veldig spesielt år på det ene stedet. Det er noen ganger behov for å ha med læreren inn, men da sier vi ifra. (Informant B)

Informant B synes at de klarer å håndtere klassene godt, og at det kanskje ikke er nødvendig at det hele tiden er en voksen til stede.

I dette undertemaet har vi sett at ekstra personer inne på timene kan hjelpe korpslæreren med å holde ro på timene. Dette kan bidra til at korpslæreren får undervist elevene i det de skal lære og undervisningens gang kan flyte.

4.3.6 Struktur og orden i undervisningen

Dette undertemaet handler om struktur og orden i undervisningen. Informant A, B og D har faste rutiner på hvordan elevene henter og pakker opp instrumentene sine. Informant C rigger til rommet og setter instrumentkassene klare for/til elevene.

Informant A forteller at de har struktur i instrumentutdelingen fra uke til uke:

For å få det til å gå veldig bra så er det struktur som gjelder. Vi har delt inn i 12 kornetter og 12 tromboner. Ungene får hvert sitt nummer slik at instrumentene står klare 1,2,3, 4, 5,6, 7 og så videre. De kommer ned i rekker etter sitt nummer i rekka, plukker opp instrumentet og går til klasserommet. Bare det sparer oss for masse tid, fordi vi ikke må stå å lese opp navnene og «du skal ha det instrumentet» og «du skal ha det instrumentet». (Informant A)

Ifølge informant A så vil faste rutiner med instrumentutdeling friggi tid til undervisning, fordi de slipper å bruke så mye tid på å finne ut hvem som skal ha hvilket instrument. Elevene vet hva de skal gjøre når de kommer til timen.

Informant D forteller at faste rutiner sparer henne for mye trøbbel:

Altså opplegget er på mange måter ganske rigid. Vi har faste rutiner. Jeg ser jo bare elevene en halv time i uken. Det tar lang tid før jeg får bygd opp en relasjon til alle 80 elevene i løpet av skoleåret. Det å ha faste rutiner sparer meg jo for mye trøbbel. Dagen begynner med at jeg og en assistent tar ut alle disse 80 kornettene og legger de i et bestemt mønster inntil en vegg. På gulvet så har jeg et kryss som de vet de skal stille seg på. De kommer inn i klasserommet og stiller seg på krysset, og så får de lov til å gå bort å hente sin kornett og et munnstykke. De går rolig bort til plassen sin, legger kornetten på gulvet og holder munnstykket i hånden. Dette er de veldig drillet på.
(Informant D)

Dette kan tyde på at en fast rutine er en god måte å begynne en time på for elevene. Elevene vet hva de skal gjøre når de kommer og starter timen med struktur og ro.

Et annet moment under struktur og orden er lærerens opplegg og gang i undervisningen. Informant B forteller at de starter timene med å ønske hverandre en god dag:

Vi begynner med å si god dag, men ikke for mye fordi da kommer alle de «mammaen min og jeg...». Da kommer alle de (dvs. at ungene vil fortelle, min tilføyelse).
(Informant B)

Hvis korpslæreren gir elevene for mye rom til å snakke så kan mye av undervisningstiden gå bort til det. Informant A forteller at noen elever har et behov for å spørre om alt. Hvis korpslæreren åpner opp for dette så er det fort gjort at undervisningstiden blir spist opp av at elevene har lyst til å spørre og fortelle om alt mulig:

Selvfølgelig er det noen som har behov for å spørre om alt, men man kan ikke være så samvittighetsfull og la dem spørre om alt for da får man ikke spilt. Hvis man da bare sier at nå er det bare tre spørsmål og så skal vi spille. Hvis ungen får spurt om noe eller ikke så.. som oftest legger jeg ikke opp til at det blir spørsmål. (Informant A)

For at ikke tiden skal bli spist opp av elevprat så legger vanligvis ikke informant A opp til spørsmål. Informant A forteller at hvis hun skal spørre elevene noe, så spør hun dem på en annen måte:

Man kan spørre: hvor lenge varer en helnote? Ja, du: «Naboen min fikk ny hund i går», og så skal alle fortelle om den nye hunden, ikke sant. Da formulerer man spørsmålet på en annen måte sånn at man ikke legger opp til noe sånt, da sier man: rekk så mange fingre i været som en helnote varer? (Informant A)

Dette kan tyde på at korpslæreren kan gjøre flere grep i sin undervisning for å sørge for at det er struktur og orden i undervisningen. Det ene grepet er å ikke legge opp til spørsmål underveis. Et annet grep er å omformulere spørsmålet sitt til at elevene svarer ved å ikke si noe ved for eksempel å rekke opp så mange fingre en halvnote varer. Informant A legger til: «Man spør aldri om man skal spille den en gang til. Det spør man ikke om, da får man kanskje et nei.» (Informant A). Et annet grep kan derfor være at man heller skal fortelle elevene hva de skal gjøre, ikke spørre om de har lyst til å gjøre det. Svarer de nei så kan det bli et negativt moment som stopper opp flyten i undervisningen. Informant B forteller at de er nøye med hvordan de demonstrerer og prater i undervisningen: «Selvfølgelig er vi nøye med hvordan vi viser ting og snakker, samt ikke snakke for mye.» (Informant B). Ifølge informant B er det viktig for elevenes fokus at korpslærerne er nøye med hvordan de demonstrerer og snakker i undervisningen. Det å spille mest mulig og prate minst mulig kan være et grep som kan bidra til flyt i undervisningen.

Informant A forteller at hun merker det på gruppa når hun må bytte aktivitet:

Hele timen varer i en time, 60 minutter. Det er liksom sånn som da jeg jobbet i musikkbarnehage at man ser an gruppa også merker man at nå må vi skifte aktivitet og nå må vi skifte aktivitet. Hver sang varer kanskje i 30 sekunder, så man må finne forskjellige måter å gjøre sangene på. Kanskje man etter hvert legger inn piano, forte og mezzoforte. Så øver vi inn sangene med koreografi etter hvert, og kanskje ungene har noen gode ideer til hvordan koreografien skal være. I begynnelsen så er det å bare øve på stilletegnet - at nå slår vi av. Det blir en lek at en av dem får lov til å være den som lar alle spille og slår av, og klarer vi å gjøre det samtidig. Bare sånne ting. Masse sånne små aktiviteter så blir de veldig, veldig flinke da. (Informant A)

Dette kan tyde på at hyppig bytte av aktiviteter kan bidra til å holde elevenes fokus oppe fordi det hele tiden skjer noe nytt. Det finnes mange måter å gjøre en sang på og andre aktiviteter man kan gjøre i undervisningen. Korpslæreren må se an gruppen som blir undervist og observere når det er tid for å bytte aktivitet. Hyppig bytte av aktivitet er et grep som kan bidra til flyt i undervisningen.

Dette undertemaet handler om struktur og orden i undervisningen. Det handler om å ha faste rutiner på instrumentutdeling som vil spare tid. Struktur og orden handler også om at korpslæreren har en viss rytme og gang i undervisningen. Timene ruller og går fremover med en aktivitet etter den andre og stopper sjeldent opp. Det gjelder for korpslæreren å ha et opplegg som har fokus på spilling og som ikke gir for mye rom til elevenes prating og spørsmål.

I neste kapittel vil jeg diskutere noen av funnene i lys av teorien i kapittel 2.

5. Diskusjon

I starten av denne masteroppgaven presenterte jeg følgende problemstilling:

«Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen/SFO/AKS?»

I resultatkapitlet presenterte jeg funnene mine, og mange av dem var interessante. Ut fra forskningsspørsmålene, intervjuene med informantene og funnene i resultatkapitlet er rammefaktorer og korpslærerens forutsetninger de to hovedtemaene som er mest fremtredende, og jeg har derfor valgt å fokusere videre på dem i diskusjonen. Samarbeid har også vært et stort funn, og inngår noe i rammefaktorene og korpslærerens forutsetninger, men vil ikke ha et hovedfokus videre i diskusjonen. Jeg vil nå diskutere disse hovedtemaene i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

5.1 Kvalitet ut fra rammefaktorer

I kapittel 4.1.1 gjorde jeg rede for instrumentvalg i korpsprosjekter, og i 4.2.1 for prosjektenes varighet. I dette kapitlet ønsker jeg å fokusere på instrumentvalg, gruppestørrelse og prosjektenes varighet.

5.1.1 Instrumentvalg i korpsprosjekter

Hvilke instrumenter man bruker i korpsprosjekter har ifølge informantene stor betydning for hva elevene kan få til og i hvor stor grad de får klanglig kvalitet. Jeg vil nå diskutere noen instrumenter før jeg dykker videre inn i hva det har å si for kvalitet i korpsprosjekter.

Informant C og D peker på treblåseinstrumenter som særlig dårlig egnet til korpsprosjekter i skolen. Fordi treblåseinstrumenter krever mye av elevene, både fysisk og motorisk, stiller de store krav til elevenes fysiske utviklingsnivå og motoriske utviklingsnivå. (Hanken & Johansen, 2021, s. 48). Elevenes fysiske – og motoriske utviklingsnivå har noe å si for om de klarer å trykke ned mange klaffer og dekke hull som betjenes samtidig, og om de klarer å koordinere bevegelsene sine riktig. Informant C sier at hvis en elev er finmotorisk umoden men likevel vil spille klarinett, kan de få problemer og oppleve at instrumentet er vanskeligere enn de hadde tenkt. En elev som opplever å ikke mestre treblåseinstrumenter vil kunne føle negativt om instrumentet og egne evner. Elevenes emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger spiller en viktig rolle for elevenes faglige utvikling (Hanken & Johansen, 2021,

s. 49). Kvalitet handler ikke bare å oppnå målene, men også om å holde fast på elevenes motivasjon og mestringsopplevelse.

Hanken og Johansen hevder også at det fysiske utviklingsnivået til elevene setter begrensninger for hva som er mulig å oppnå når det gjelder beherskelse av instrumenter (Hanken & Johansen, 2021, s. 48). Dette er gjeldende for trombone da elevenes armer kan være for korte, og da kan ikke elevene klare å få til alle tonene. I lys av den didaktiske relasjonsmodellen og særlig elevenes forutsetninger da trombone få følger for innholdet i undervisningen fordi det betyr at det må velges repertoar som unngår å bruke de tonene elevene ikke får til. Elevene må gjøre presise bevegelser, og dette stiller krav til elevenes koordinasjon og finmotorikk. I informant A sitt prosjekt bruker de *pBone* som letter utfordringen med at trombonen er tung å holde for elevene. Selve trombonen er like lang, og utfordringen fysisk sett med armlengde er ikke løst. Trombone kan synes som et uegnet instrument rent fysisk, men for flere barn vil størrelsen på munnstykket være med å bidra til at de treffer rette toner. Her kan man spørre seg om det er viktigere at eleven spiller rette toner eller om de klarer å beherske instrumentet fysisk sett?

Det samme kan sies om baryton, et stort og tungt instrument. Utfordringene her er i tillegg til elevens fysiske utviklingsnivå også knyttet til lungekapasitet og luft, samt holdestillinger. Informant B mener at det kan være utfordrende å blande flere instrumenter i et korpsprosjekt. Ut fra egen erfaring mener jeg at baryton kan være flott å bruke ettersom at det er like ventiler som på for eksempel kornett. Selve opplæringen av grepene kan være enklere å gjennomføre ved bruk av baryton og kornett sammen, men på den andre siden kan det være vanskelig å kjenne igjen klangen av baryton for elevene. Baryton klinger en oktav lavere enn kornetten, som det gjerne er flere av i korpsprosjekter. Ifølge Nielsen (2002, s. 2) vil klang kunne være kvalitet i en smal forstand. Forståelse av klang kan kobles til elevenes musikalske utviklingsnivå og kognitive utviklingsnivå, og man kan jo tenke seg at dette ikke er så utviklet hos elever på barneskolen, SFO og AKS. Elevenes forutsetninger for å kjenne igjen klangen av en baryton blant flere kornetter er sannsynligvis lave, og å kombinere flere instrumenter vil stille krav til korpslærerens metode og innhold i undervisningen. Elevens kognitive utviklingsnivå handler om elevens evne til å oppfatte og tolke sanseintrykk, og dette innebærer at de kan ha problemer med å fokusere på flere elementer i musikken samtidig og diskriminere mellom toner som ligger nært hverandre (Hanken & Johansen, 2021, s. 48-49).

Hanken og Johansen fremholder at de nevnte instrumenter kan være problematiske å bruke i korpsprosjekter fordi instrumentenes konstruksjon er et problem i forhold til elevenes fysiske og motoriske forutsetninger (Hanken & Johansen, 2021, s. 48). Informantene fremholder viktigheten av å møte elevenes fysiske og motoriske utviklingsnivå, fordi instrumentene legger begrensninger for hva elevene kan oppnå. At elever føler at de faktisk lærer noe på instrumentet, annet enn hvordan sette det sammen og å få til plasseringer av armer og fingre, synes viktigere i korpsprosjekter enn noe annet. Jeg opplever at hvis elevene ikke behersker instrumentet i undervisningen så går elevene fort i "stå". Med dette mener jeg at elevenes frustrasjon får utløp, de kan utvise demonstrativ adferd og igle til uro som fører til oppbrudd i undervisningen. Elevenes motivasjon vil dermed være avgjørende for læringsutbyttet. Hanken og Johansen fremholder at hvis elevene har følelser som sinne, redsel og utrygghet i læringssituasjonen vil det ha store negative konsekvenser for læringen. Å fokusere på at elevenes prosess skal være bra og god, vil kunne bidra til resultat kvalitet fordi elevenes motivasjon er avgjørende for læringsutbyttet: «Elevenes læringsutbytte bygger i denne modellen på og er avhengig av kvaliteten på prosessene og de underliggende strukturene. De enkelte faktorene under hvert kvalitetsområde bidrar til resultatene.» (NOU 2003: 16, s. 65).

Kornetten er det instrumentet som trekkes frem av informantene som godt egnet, på grunn av dens letthet, tyngde og størrelse, samt at det er lett å få lyd. Kornettens konstruksjon synes derfor å møte elevenes forutsetninger på en god måte, og bidrar ifølge informantene til kvalitet i opplæringen.

Nielsens objektområde for vurdering av kvalitet handler om at kvalitetsvurderinger skjer i møtepunktene mellom musikkverket, fremføringen og språklige utsagn (Nielsen, 2002, s. 8). Det fremkommer fra informantene at kvalitet i korpsprosjekter er ikke nødvendigvis i *hvilke sanger* (musikkverket), men handler om at elevene får til å håndtere instrumentet, får lyd og til en viss grad beherske det grunnleggende med instrumentet. Hvis alle har samme instrument, så har alle de samme utfordringene og kan relatere til hverandre.

Ut fra det informantene har sagt om valg av instrument så kan man «måle» kvalitet i fremførelsen, altså vurdere kvaliteten i hvordan det klanglige resultatet kommer frem fra elevene i timene og i fremføringene av musikken. På den andre siden, så synes kvaliteten på elevenes prosess mer viktig enn kvaliteten på resultatet, fordi korpsprosjektene resultat ikke synes å være all verden, men at det heller fokuseres på at elevene har spilleglede og mestring.

For å kunne skape kvalitet i læringen av instrumentet kan det være smart at instrumentet er i noen grad tiltalende til elevene og ikke føles som en byrde eller noe uhåndterlig. Elevenes læreforutsetninger og utviklingsmessige forutsetninger må tas i hensyn når man planlegger et korpsprosjekt i skolen.

Mestring for elevene må kunne sies å være aller viktigst for å fremskape kvalitet i et slikt prosjekt. Kvalitet fra elevenes ståsted vil være at elevene føler at de mestrer. Det er kvalitet i hva elevene kan få til og at de klarer å beherske instrumentet.

5.1.2 Gruppestørrelser

Om gruppestørrelser har informantene stort sett like meninger. Antallet elever i gruppene er en rammefaktor for alle i slike korpsprosjekter, og har mye å si for uttellingen elevene får av undervisningen samt stiller det krav til korpslærerens forutsetninger og metoder.

Gruppestørrelse vil alltid spille inn på elevenes læring. Hanken og Johansen skriver at undervisning i store grupper fører til begrensede muligheter for individuell oppfølging (2021, s. 92). Dette støttes av informant B som sier at undervisning i store grupper ikke er noen god løsning hvis elevene faktisk skal lære et instrument, fordi man får ikke lært ut riktig teknikk i store grupper. Dette er også noe de tre øvrige informantene forteller om, og i informant D sitt korpsprosjekt ba treblåseinstrumentlæreren for eksempel om å minske antall elever i treblåseinstrumentgruppen. Jeg tolker dette dithen at det er vanskelig å gi elevene god oppfølging i store grupper. Ifølge Hanken og Johansen er det sosiale miljøet i gruppen noe som kan sees på som en sosiokulturell forutsetning som legger premisser for elevenes læringsutbytte. Faktorer som samhold, splittelse, klikkdannelser, rollefordeling, uskrevene normer og felles holdninger vil kunne påvirke den enkelte deltakeren, og de danner viktige forutsetninger for musikkpedagogens arbeid med gruppen (Hanken & Johansen, 2021, s. 52).

Jeg har selv undervist 20 stykker alene, og har opplevd utfordringen med å ønske å gi alle elevene like god oppfølging, men ikke strekke til. Som Hanken og Johansen skriver gjelder dette alle store grupper (2021, s. 92). Informant A forteller at i store grupper benytter hun seg av å bytte aktivitet hyppig og tydelig språk for å holde på konsentrasjonen. Informant B på sin side forteller at de er nøye med hvordan de demonstrerer og snakker i undervisningen, og har en regel om å ikke prate for mye. Dette er begge eksempler på metoder som holder på elevenes konsentrasjon, men også bidrar til flyt i undervisningen.

I store grupper kan det være vanskelig å skulle tilpasse læringen til den enkelte elev. Noen elever lærer bedre visuelt, andre auditivt mens noen lærer mer av å faktisk prøve instrumentet. (Hanken & Johansen, 2021, s. 51). I store grupper vil det være en utfordring for korpslæreren å finne de metodene som fungerer best for flest mulig i gruppen. Ut fra informantenes utsagn er det ønskelig med mindre grupper i korpsprosjekter for å kunne gi best mulig undervisning. Kvaliteten på strukturene og rammefaktorene som ligger til grunn i den pedagogiske virksomheten spiller inn på kvalitet i prosess og resultat. Man kan spørre seg om man ville fått høyere kvalitet i korpsprosjekter ved å ha klassene i mindre grupper, hvor det er større mulighet for at elevene får god oppfølging og god utvikling.

5.1.3 Prosjektene varighet

I kapittel 4.1.2 gjorde jeg rede for korpsprosjektene varighet, og innunder dette har jeg også sett på hyppighet. Som tidligere nevnt er det noen korpsprosjekter som går over et år, og andre som går over kortere tid. Funnene viser at korte prosjekter kan fungere godt for å gi elevene en smakebit på hvordan det er å spille et instrument. Vil det si at de ikke har lært seg å spille et instrument fullverdig, men at de har forståelse for en kornett og hvordan man spiller på det?

Rammefaktoren varighet spiller inn på hva elevene kan oppnå og få til i korpsprosjekter, og spiller da inn på kvaliteten i prosess og resultat. Et funn jeg vil trekke frem er at informant B mener at det ikke er noe «bedre» resultat i korpsprosjekter som varer hele skoleåret sammenlignet med hennes korte prosjekt over 3,5 uker. Hun anser ikke kvaliteten på det elevene får til som bedre eller verre i de forskjellige prosjektene, men begrunner ikke dette særlig. Vil det si at hun evner å lære elevene noter og intonering på kort tid, eller er målsetningen at elevene skal bli litt kjent med et instrument, men ikke kunne noe teknikk eller noter? Et aber med kortere prosjekter er jo at det ikke gir muligheten til å gå i dybden, og varigheten vil ha noe å si for kvaliteten på elevenes læringsutbytte. Varigheten kan så absolutt spille inn på kvaliteten av prosjektet og også elevenes mestring, altså kvalitet. Ved å ha korte prosjekter som er mer intensive så vil fokus og interesse opprettholdes i større grad enn ved lengre prosjekter, som i informant A sitt prosjekt.

I hennes prosjekt ruller de på instrumentene etter seks uker, gjennom hele året. Informanten mener at dette er med på å bevare elevenes interesse gjennom hele året fordi det alltid skjer noe nytt. For elevene øker deres forutsetninger uke etter uke, men de får likevel en ny

opplevelse med et nytt instrument samtidig som de forholder seg til de samme korpslærerne hele året. Kvaliteten ligger da i å holde oppe engasjementet og motivasjonen til elevene, noe Hanken og Johansen mener er viktig for læringsutbyttet i musikkopplæring (Hanken & Johansen, 2021, s. 49).

Man kan jo stille spørsmål ved hvor teknisk gode elevene blir på hvert instrument, og også på hva målsetningen for de korte korpsprosjektene er. Hvis det ikke er langsiktig rekruttering inn i korps og kulturskole, vil muligens varigheten ha liten betydning. Det er likevel interessant at Informant B mener at et kort korpsprosjekt holder like høy kvalitet som et langt. En mulig grunn til dette er hvordan korpslæreren har planlagt sin undervisning. Varighet vil ha noe å si for hvordan korpslæreren planlegger undervisningen, og uten en langsiktig planlegging vil det være vanskelig å sikre elevenes læringsprogresjon (Hanken & Johansen, 2021, s. 157).

Korpslærerens oppgave er å gjøre det beste ut av rammene, og å se hvilke muligheter som ligger det rammefaktorene og elevenes forutsetninger, i stedet for hva slags begrensninger eller problemer disse medfører (Hanken & Johansen, 2021, s. 53). Et korpsprosjekt med lang varighet uten rullering kan man tenke seg skulle gi mer kvalitet ettersom at elevene får dyp forståelse for instrumentet de spiller. I lengre prosjekter finnes det muligheter til å gå mer i dybden på for eksempel noteforståelse, og det kan være en kvalitet som er viktig å kunne. Gruppeundervisning fører jo til at hver elev får mindre oppfølging og da kan det være at lengre varighet vil få frem mer kvalitet. Ved å ha lengre varighet har man muligheter til å være mer fleksibel når det kommer til arbeidsmetoder, læringsaktiviteter, repertoar og innhold. Man kan ha langsiktige mål, kortsiktige mål, og hva som er hovedmålene for korpsprosjektet vil også avhenge av varigheten.

5.2 Kvalitet ut fra korpslærerens forutsetninger

I kapittel 4.3 gjorde jeg rede for korpslærerens forutsetninger. Funnene handler om korpslærerens dyktighet til å til å få til best mulig undervisning. I det følgende ønsker jeg å fokusere på tilpasning og endringsdyktighet samt håndtering av store grupper, herunder struktur og orden.

Tilpasning og endringsdyktighet handler om at korpslæreren er i stand til å tilpasse og endre sin undervisning hvis undervisningen ikke fungerer. For informant C avhenger kvalitet av korpslærerens evne til å tilpasse seg elevene: «Du må kunne ha det faglige overskuddet til å gjøre tilpasninger hele tiden, det er kvalitet, tror jeg.» (Informant C). Dette fordrer at korpslæreren har sterk faglig kompetanse og kunnskap om hvordan ferdighetslæring på korpsinstrumenter best kan tilrettelegges (Hanken & Johansen, 2021, s. 56). Dette stiller krav til korpslærerens musikkfaglige og instrumentspesifikke kompetanse. Informanten fremholder at man burde ha en langsiktig plan, men være faglig kompetente nok til å kunne gjennomføre spontane endringer i undervisningen for å tilpasse seg uforutsette situasjoner. Dette støttes av Hanken og Johansen i det følgende: «Musikkpedagogen må også ha pedagogiske forutsetninger for å håndtere andre sider ved den pedagogiske virksomheten enn akkurat det å gjennomføre undervisningen» (Hanken & Johansen, 2021, s. 57). Korpslæreren må være i stand til å spontant gjøre endringer i undervisningssituasjonen – være god på å improvisere. Samtidig ser jeg det som viktig at korpslæreren er i stand til å gjøre endringer også på lang sikt. Det er en forutsetning at korpslæreren kritisk reflekterer om undervisningen gjør elevene i stand til å mestre, - at det skapes kvalitet. At korpslæreren vurderer korpsprosjektene prosesskvalitet underveis, vil kunne bidra til at elevene får et bedre læringsutbytte, med fokus på mestring og spilleglede.

Informant A forteller at det å jobbe med korpsprosjekter krever at korpslæreren kan håndtere store grupper. Det er ikke bare gjennomføringen av undervisningen som er viktig for kvalitet, korpslæreren må også være i stand til å håndtere andre sider av den pedagogiske virksomheten der man må reflektere og kritisk vurdere virksomheten (Hanken & Johansen, 2021, s. 57). Informant A benytter seg av hyppige endringer av aktiviteter for å holde på konsentrasjonen Hun opplever at hvis elevene får for mye rom til å snakke, og hun åpner opp for spørsmål, kan undervisningen gå bort til snakk og tull.

«Selvfølgelig er det noen som har behov for å spørre om alt, men man kan ikke være så samvittighetsfull og la dem spørre om alt for da får man ikke spilt. Hvis man da bare sier at nå er det bare tre spørsmål og så skal vi spille. Hvis ungen får spurt om noe eller ikke så.. som oftest legger jeg ikke opp til at det blir spørsmål.» (Informant A)

På denne måten holder informant A sine elever i aktivitet, og muligheten for å snakke bort timen går bort. Et opplegg som fokuserer på spilling og som ikke gir for mye rom til prat og

spørsmål, vil gjøre det slik at man får gjort mest mulig i løpet av timen. Hyppig bytte av aktiviteter kan bidra til å holde elevenes fokus oppe fordi det hele tiden skjer noe nytt. Korpslæreren har her mulighet til å lage et godt opplegg, som legger opp til fleksibilitet og endringer.

Informant D forteller at korpsprosjekter krever korpslærere som kan jobbe under ikke-ideelle forhold og som har vært ute en vinternatt før, fordi det er belastende og tungt å jobbe i korpsprosjekter. «Altså det å jobbe under ikke-ideelle forhold, takle det og likevel kunne jobbe – det er jo kjempeviktig.» (Informant D).

«Det er ikke veldig utfordrende med Bjelleklang tostemt, men det å skape et godt læringsmiljø, å se alle elevene og møte alle elevene, og sørge for at alle får sitt i løpet av den halvtimen – det er jo en utfordring. Det å skape den stemningen i rommet sånn at det er rom for å se alle. Det synes jeg er interessant.» (Informant D)

Modellen for kvalitet (NOU 2003: 16) sier noe om at strukturkvalitet og prosesskvalitet spiller inn på resultat kvaliteten. Det kan jeg ikke benekte, og som informant D sier må korpslæreren gjøre sitt ytterste for å arbeide innenfor rammene, strukturene og på tross av dårlig kommunikasjon og samarbeid med skolene. Han fremholder også at læreren og det læringsmiljøet den klarer å skape har enormt mye å si for læringen. Det som betyr noe, er at elevene får mest mulig utbytte og glede av korpsprosjektet. Jeg mener at et korpsprosjekt av god kvalitet er prosjekter der korpslæreren sørger for at elevene mestrer og får positive opplevelser med musikk, og ikke nødvendigvis at de spiller kjempefint.

Informantene peker på at struktur, orden og en god undervisningsrytme er viktig i undervisningen. I kapittel 5.1 diskuterte jeg funn om gruppestørrelse, instrumentvalg og elevenes muligheter for mestring. Dette belyser noe som jeg ser en utfordring i korpsprosjekter –det tekniske aspektet ved det å lære et instrument i store grupper. Det er ikke så lett å gi hver elev like god oppfølging. Det ville blitt for tidkrevende å gå bort til hver elev og sjekke at munnstillingen er korrekt. Et funn viser at det kan være vanskelig å lære elevene riktig teknikk. Informant A fortalte at hun passer på at de ikke er slepphendt med teknikken. Finnes det måter korpslæreren kan undervise på? Har man da de rette metodene og aktivitetene for å hjelpe på bedre teknikk? Finnes det måter å gjøre dette på som ikke tar fokuset bort fra timene. Finne gode måter å løse det på slik at undervisningen fortsatt har

struktur og orden. En kvalitet at undervisning fokuserer på å lære elevene god teknikk. Kvalitet over instrumentteknikken? På den andre siden så ser jeg det slik at målene generelt for korpsprosjekter er at elevene skal få prøve seg på et instrument, få opplevelse med å lage musikk og musisere med kroppen. Dette kan da gå på Nielsens estetiske kriterier for kvalitet (2002, s. 14). Og da er kanskje ikke instrumentteknikken så viktig. Men igjen, riktig teknikk er viktig for at elevene skal klare å få lyd i instrumentene, og føle på mestring. Korpslæreren må da lage et opplegg som engasjerer elevene og får gjøre noe annet enn å sitte ved pulten. Korpslærerens oppgave er å legge til rette for at disse opplevelsene kan skje.

Spørsmålet om kvalitet er komplekst. Kvalitet kan være spillet mellom korpslærerne, rammefaktorene og samarbeidet. Kvalitet er spillet mellom alle delene av relasjonsmodellen. Gjennom funn i resultatkapitlet og diskusjonen viser det seg at korpslæreren er den som er ansvarlig for alt – og som har den daglige kontakten med skolen, men som det også ser ut til har det overordnede ansvaret for samarbeidet på ledernivå. Kvaliteten på undervisningen er stort sett avhengig av korpslæreren og ikke noen andre. Det hjelper på at de praktiske rammene og relasjonene i samarbeidet er der, som gjør det lettere og lystigere for korpslæreren. Men i bunn og grunn er det korpslærerne og deres egnethet og fleksibilitet som er roten til kvalitet i undervisningen. Korpslærerens oppgave er å utnytte seg av det handlingsrommet som finnes på tross av at ulike rammefaktorer som dårlig samarbeid, små rom og store grupper gjør det «vanskelig» (Hanken & Johansen, 2021, s. 45). Korpslæreren har et ansvar for å utrette det maksimale innenfor rammene, men samtidig ikke ta på seg all skyld fordi mye av det som spiller inn på undervisningskvalitet handler om kvaliteten i rammefaktorene som det kan være vanskelig å gjøre noe med. Korpslæreren må stadig forbedre undervisningen og utvikle seg selv som musikkpedagog. Det er likegyldig om du har de beste rammene og samarbeidet hvis ikke undervisningen fungerer og elevene får noe ut av det. Å holde det gående i en tradisjon som ikke fungerer. Du kan ha så gode tradisjoner som du bare vil, men i skolen er du nødt til å være fleksibel, fornye deg selv og følge med på hva elevene vil spille av musikk. Kvalitet er når korpslærerne leverer sakene.

6. Avslutning

Målet med denne masteroppgaven har vært å belyse problemstillingen: «*Hva kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS?*». Min intensjon har vært å undersøke hva som kan kjennetegne kvalitet i denne praksisen, og dette har blitt gjort gjennom semistrukturerte intervjuer av fire korpslærere. Jeg gjennomførte en tematisk analyse med bakgrunn i oppgavens forskningsspørsmål; På hvilke måter har valg av instrument betydning for kvalitet? På hvilke måter har prosjektenes varighet for elevene betydning for kvalitet? På hvilke måter har samarbeidet betydning for kvalitet? På hvilke måter har pedagogens erfaringer og kompetanser betydning for kvalitet? Jeg kom frem til følgende tema som synes viktig i en diskusjon om kvalitet i korpsprosjekter: rammefaktorer og korpslærerens forutsetninger. I diskusjonen diskuterte jeg rammefaktorer og korpslærerens forutsetninger. Utfra mine funn og diskusjoner så ønsker jeg å fremheve at disse funnene er mest fremtredende og interessante for hva som kan kjennetegne kvalitet i korpsprosjekter:

- elevene spiller på instrumenter de behersker, og på denne måten får gode opplevelser av å spille instrumentet samt gis muligheter for mestring
- korpslærerens kompetanse og evne til tilpasning og endringer synes å være viktigst
- fokus på å gi god oppfølging til elever og fokusere på å lære elevene god teknikk

Som alle funnene i resultatkapitlet viser, så er det i denne problemstillingen mange ting å ta tak i, utover det jeg har gjort i min diskusjon. Jeg håper at det kan bli gjort i fremtiden hvis man skal lykkes med korpsprosjekter i skolen, SFO og AKS. Men nevner at alle de andre funnene er viktige i spørsmålet om hva som kan kjennetegne kvalitet, og jeg håper at de blir sett på i videre forskning. Kan opplevelse av kvalitet være objektivt? Eller vil det alltid være noe subjektivt i det? Elevenes opplevelse av kvalitet, lærerens opplevelse av kvalitet, publikums oppfattelse av kvalitet – alt er personlig. Derfor vil det være vanskelig å si hva som er god og dårlig kvalitet i korpsprosjekter. Jeg håper denne masteroppgaven kan bidra til nærmere refleksjon på hvordan man kan sikre kvalitet i korpsprosjekter.

I videre forskning kan det være nyttig å undersøke samarbeidet mellom aktørene på flere nivåer representert av lærerne og dirigentene, korpsstyreledere, grunnskolerektorer og kulturskolerektorer. Jeg savner også statistikk på korpsprosjekter som finnes i Norge. Hvor mange driver slike prosjekter og hvor?

Jeg har intervjuet fire informanter med ulik geografisk tilknytning og forskjellige arbeidsplasser, og mener derfor at jeg har belegg for å si at dette er resultater som gjenspeiler hverdagen i de fleste korpsprosjekter. En styrke ved studien er tykke beskrivelser om hvordan korpsprosjektene gjøres. En svakhet i studien er at jeg kun fikk tak i korpslærere som underviser i messinginstrumenter. Underveis i prosessen med masterarbeidet endret jeg problemstillingen flere ganger, og dette er en svakhet fordi jeg kan ha godt glipp av noe viktig når det kommer til kvalitet i korpsprosjekter.

Jeg ser til min store glede at det er et forskningprosjekt på gang som undersøker hvordan forskjellige former for musikkopplæring påvirker elevene. De spør både generelt og spesifikt om læringsutbytte og hvordan prosjekter struktureres ([Link til prosjekt](#)). Det er gledelig å se at flere tar tak i dette temaet.

Som et avsluttende punkt i mine betraktninger ønsker jeg å trekke frem dette sitatet fra informant D:

«I hvert fall for min generasjon kulturskolelærere, så har vi vært veldig bortskjemt med å ha en og en elev. Og den virkeligheten den er ikke sånn lenger. Det kommer ikke til å være sånn i fremtiden. Vi må omstille oss. Det med å ta med seg det høye nivået vi har på undervisning, kvalitetskrav og å ta det med seg inn i en sånn situasjon som ofte er ikke-ideell, det synes jeg er interessant. Å skape kvalitet utover å bare spille tre toner. Jeg tenker det får være kvalitetskriteriet det her.» (Informant D)

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Balsnes, A. H. & Christensen, J. (2021). Vinn-vinn? En studie av "Sentrum-prosjektet" – et samarbeid mellom grunnskole og kulturskole. *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). NTNU & Telemarksforskning.
<https://www.udir.no/contentassets/a6a1168249a14aeab3f2cfa390d069e2/kulturskolesant.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredesen, E. M. S. (2016). *Et vellykket skolekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps*.
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen* (s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Eliassen, K. O. (2016). Innledning. I K. O. Eliassen & Ø. Prytz (Red.), *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 7-22). Norsk kulturråd.
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/ca1e5774-e843-4d5e-9b55-e76fc2807402>
- Emstad, A. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisningen - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Engås, C. A. (2020). *Musikklæreren i kombinert stilling* [Norges musikkhøgskole].
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola*. Sveriges Kommunar och Landsting.
<https://skr.se/download/18.5627773817e39e979efb02d1/1643197557389/5423.pdf>
- Gravningsmyhr, T. (2018). *Trompet i barnehagen – Ikke noe hokus pokus, egentlig*.
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2018, 28. mai). Kvalitet. I *Store norske leksjon*.
<https://snl.no/kvalitet>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene : problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag.
- Korpsnett. (u.å.). *Klassekorps*. Hentet 04.oktober 2022 fra <https://www.korpsnett.no/rekruttering-og-inkludering/klassekorps>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalitet. (u.å). I *NAOB - Det Norske Akademis ordbok* Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet 03.oktober 2022 fra <https://naob.no/ordbok/kvalitet>
- Nereng, C. T. (2020). *Kan man leke seg god? - En studie av hvordan rytmikk (Jaques-Dalcroze-konseptet) kan brukes som verktøy i samspillopplæring for nybegynnere* [Norges musikkhøgskole].
- Nielsen, F. V. (2002). Quality and Value in the Interpretation of Music from a Phenomenological Point of View – a Draft. I J. Vogt, M. Flämig, A. Niessen & C. Rolle (Red.), *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/02-nielsen.pdf>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* [Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen]. Bergen. https://bora.uib.no/bora-xmloi/bitstream/handle/1956/3849/Dr.thesis_Knut%20Roald.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandåg, M. J. (2020). *Profesjonsforståelser hos skolekorpsdirigenter* [Norges musikkhøgskole].
- Schmidt, L. K. (2006). *Understanding hermeneutics*. Acumen.
- Strand, M. K. (2021). Insourcing som samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.152>
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (D. Gjestland & K. Gjerpe, Overs.; 2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). La oss snakke om kvalitet. Et forsøk. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 49-58). Norges musikkhøgskole. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmloi/bitstream/handle/11250/2469585/Educational_research_in_music_Perspectives_from_didaktik_sociology_and_philosophy.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Vinge, J. (2017). What Is Good and Bad Children's Music? Exploring Quality and Value in Music for Children. *InFormation (Oslo, Norway)*, 6(2). <https://doi.org/10.7577/information.v6i2.2278>

Worren, P. A. G. (2020). *Hvis vi vinner får vi pizza! Ein kvalitativ studie om skulekorps og konkurransedeltaking* [Norges musikkhøgskole].

Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics : a very short introduction* (Bd. 448). Oxford university Press.

Vedlegg

1. NSD-vurdering

[Meldeskjema](#) / [Korps i skolen - for alle](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
518150	Standard	13.09.2021

Prosjektittel

Korps i skolen - for alle

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig

Øivind Varkøy

Student

Karoline Angell Jørgensen

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.05.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2022.

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

NSD 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).

NSD 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

NSD 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).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Korps i skolen – for alle”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke korpsprosjekter i skolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke nærmere hva korpsprosjekter i skolen innebærer. Problemstilling(e) for prosjektet er: Hvordan kan *korps i skolen* gjøres på best mulig måte? Hva skal til for at *korps i skolen* lykkes?

Dette er et masterprosjekt knyttet til min masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om delta fordi jeg har blitt tipset om deg gjennom kontakter i korpsmiljøet i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju, fysisk eller digitalt. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker eller elektronisk. Spørsmålene vil bl.a. omhandle undervisningens innhold, kvalitet, mestring og samarbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil være lagret kryptert.

Deltakerne i studien vil bli anonymiserte og skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige avhandlingen. Resultatene fra studien vil kunne brukes videre i artikler, konferanser og lignende.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.mai 2022.

Ved prosjektslutt vil lydopptak fra intervju bli slettet og transkripsjoner bli anonymisert ved å fjerne personidentifiserbare opplysninger. Koblingsnøkkelen som kobler sammen datamateriale og personopplysninger vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved
 - Karoline Angell Jørgensen (student)
416 75 954, karoline.a.jorgensen@student.nmh.no
 - Øivind Varkøy (veileder)
23 36 72 76, oivind.varkoy@nmh.no
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik ved Norges musikkhøgskole, pvo@nmh.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Karoline Angell Jørgensen
Student

Øivind Varkøy
Prosjektansvarlig veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Korps i skolen – for alle*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 30.mai 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Intervjuguide

Intervjuguide:

Presentere meg

Fortelle om formålet med prosjektet og problemstilling

Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke korpsprosjekter i skolen. Prosjektet ønsker å finne ut hvordan disse prosjektene kan gjøres på best mulig måte og hva som skal til for å lykkes med dette. Dette skal belyses gjennom (4) intervjuer med musikkpedagoger og dirigenter som arbeider med slike prosjekter.

Problemstilling:

Hvordan foregår korpsprosjekter i skolen?

Og hva mener lærere/dirigenter kjennetegner kvalitet i disse prosjektene?

Oppbevaring og behandling av opplysninger og data

Jeg behandler opplysningene basert på ditt samtykke. De vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Jeg og min veileder vil ha tilgang til dine personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil lagres kryptert. Du som deltaker vil bli anonymisert og skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige avhandlingen. Resultatene fra studien vil kunne brukes videre i artikler, konferanser og lignende. Når prosjektet avsluttes, vil lydopptak fra intervju bli slettet og transkripsjoner vil bli anonymiserte ved å fjerne personidentifiserbare opplysninger. Koblingsnøkkel som kobler sammen datamateriale og personopplysninger vil bli slettet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, få utlevert en kopi av opplysningene, å få rettet opplysninger om deg, å få slettet opplysninger om deg og sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Jeg vil også informere om at du må unnlate navn og eventuelle andre identifiserende karakteristikk i beskrivelser av hendelser og personer.

Bakgrunn:

Kan du fortelle litt om deg selv og bakgrunnen din?

Kan du beskrive dine arbeidsoppgaver i din(e) nåværende stilling(er)?

Åpningsspørsmål:

Kan du fortelle om noen gode erfaringer fra korps i skolen?

Rammer rundt korpsprosjektene:

Hvilke korpsprosjekter i skolen har du arbeidet med?

Hvilke klassetrinn eller aldersspenn på elevene?

Har prosjektene vært et samarbeid, i så fall med hvem?

- Hvem har hatt ansvaret?
- Hvordan har samarbeidet vært?

Hvor lenge varer et prosjekt (for elevene)?

Hvem tok initiativ til prosjektet? Hvem har ønsket å få til prosjektet?

Undervisningen:

Hvilke instrumenter tilbys/undervises det i?

- Er det flere lærere involvert i prosjektet?
- Hvem har ansvaret for opplæringen– en slags musikalsk leder? Eller er det flere som er involvert?

Hva skal elevene lære i løpet av perioden?

Forholder du deg/prosjektene seg til læreplanen i musikk? På hvilke måter?

Kan du fortelle om en korpsprosjekttime?

Hvilke metode(r) bruker du?

Hvilken musikk spiller dere?

Hvilke arbeidsformer/læringsaktiviteter bruker du i undervisningen?

Kan du fortelle om hvordan du tilrettelegger undervisningen hvis elever har spesielle behov?

Kan du fortelle om samspillet i undervisningen?

- Spiller dere unisont eller flerstemt?

Har dere konserter i løpet av perioden?

- Er det lokale korpset involvert?

Hva skjer med elevene etter endt prosjekt?

Mestring og spilleglede:

Hvordan opplever du elevenes mestring under prosjektene?

- Tror du dette har noe å si for videre påmelding inn i korpset?

Hvilke muligheter og utfordringer ligger det i å undervise korpsinstrumenter (i store grupper) i klasserommet?

Kvalitet og vellykkethet:

Hva, etter din erfaring, er målsetningene/målene med korpsprosjekter sett fra skolens, kulturskolens og korpsets perspektiv?

Hva er ditt personlige mål/dine målsetninger med/for korpsprosjektene?

Hvordan definerer du kvalitet i et korpsprosjekt?

- Hvis du ser det fra elevens perspektiv - hva er kvalitet?
- Hvis du ser det fra skolens perspektiv – hva er kvalitet?
- Hvis du ser det fra korpsets perspektiv – hva er kvalitet?
- Hvis du ser det fra kulturskolens perspektiv – hva er kvalitet?

Hva skal til for å lykkes med et korpsprosjekt etter din erfaring? Hva vil det si å lykkes etter din erfaring? Er det å nå målene for prosjektet, eller er det noe annet?

Hvis prosjektene har blitt avsluttet – er det noen spesielle grunner til det?

Sett fra ditt perspektiv - hva bidrar korpsprosjektene med inn i grunnskolen? Hva er oppdraget i skolen?

Hva tenker du om korpsprosjekt som en obligatorisk aktivitet i skolen?

Hva synes du er vanskelig eller kjenner ikke fungerer i korpsprosjektene?

Avslutning:

Har du noen tanker du har lyst å dele, eller fortelle om noe jeg ikke har spurt om?

Er det greit at jeg tar kontakt hvis jeg har oppfølgingsspørsmål?

4. NSD-vurdering utsettelse

[Meldeskjema](#) / [Korps i skolen - for alle](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

518150

Type

Standard

Dato

04.05.2022

Prosjekttittel

Korps i skolen - for alle

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig

Øivind Varkøy

Student

Karoline Angell Jørgensen

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 04.05.22.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!