

Gitarundervisning i kulturskolen

- En studie av lærerforutsetninger



Thomas Johnsrud Fullu

**Masteroppgave i musikkvitenskap
Institutt for musikkvitenskap**

**Universitetet i Oslo
Høsten 2015**

Forord:

Jeg håper noen kan ha nytte av innholdet i denne masteroppgaven. For min egen del har jeg lært masse under arbeidet med dette prosjektet. Når det er sagt, så føles det veldig godt å kunne levere.

Jeg vil gi en ekstra stor takk til veilederen min Hans Weisethaunet, for gode råd, konstruktiv kritikk og god undervisning. Jeg vil også gi en ekstra stor takk til informantene mine, for at de tok seg til å bli intervjuet, og for informasjonen de kom med.

Jeg vil også gi en stor takk foreldrene mine, for veldig god støtte gjennom hele prosessen. Moder'n fortjener en ekstra stor takk for korrekturlesing, oppmuntrende samtaler, faglige perspektiver og alt annet. Jeg vil også gi en stor takk til broder'n, som har bidratt med husrom og episke middager, med masse crème fraîche.

Jeg vil også takke den trivelige gjengen jeg gikk sammen med på institutt for musikkvitenskap, mellom høsten 2013 og våren 2015.

En stor grunn til at jeg klarte å sitte rolig å skrive denne masteroppgaven var musikken til: Rush, Metallica, The Police, Sting, Bruce Springsteen and the E Street Band, Jethro Tull, Queen, Joe Satriani, The Eagles, Tom Petty and the Heartbreakers og Miles Davies.

Takk!

Thomas Johnsrud Fullu

26.10.2015

«I wanted to make noise, not study theory»

James Hetfield

Innhold

Forord

Del 1 – Innledning og metode

Kapittel 1 - Innledning:

1.1 – Bakgrunn for valg av tema, og hovedproblemstilling.....7

Kapittel 2 – Redegjørelse for hovedproblemstilling:

2.1 – Definisjoner og avgrensninger av begreper i hovedproblemstillingen.....10

2.2 – Hva er en kulturskole?.....13

2.3 – Organiseringen av gitarundervisningen i kulturskolen.....16

2.4 – En god jobb?.....17

Kapittel 3 – Metode:

3.1 – Innledning.....18

3.2 – Kunnskapsteori og vitenskapsteori.....18

3.3 – Valg av metode, og hvorfor?.....24

3.4 – Planlegging, gjennomføring og analyse av forskningsintervjuer.....29

3.5 – Begrunnelse for disposisjonen på teksten.....32

Del 2 – Teori, empiri og drøfting

Kapittel 4 – Tilpasset opplæring

4.1 – Innledning..... 34

4.2 – Hva er tilpasset opplæring?.....35

4.3 – Tilpasset opplæring og forskningsintervjuene.....39

Kapittel 5 – Musikk som fag

5.1 – Innledning.....40

5.2 – Hva er musikk?.....40

5.3 – Musikk som estetisk fag.....42

5.4 – Musikk som kunnskapsfag.....46

5.5 – Musikk som ferdighetsfag.....49

5.6 – Musikk som musisk fag.....50

5.7 – Musikk som trivselsfag.....51

5.8 – Litt om informantenes bakgrunn.....	52
5.9 – Tanker og erfaringer fra gitarlærere i kulturskolen, angående musikk som fag.....	52
5.10 – Drøfting av problemstillingen (Fagsyn).....	55

Kapittel 6 – Gitarundervisning i kulturskolen

6.1 – Innledning.....	57
6.2 – Innhold og aktiviteter i instrumentalopplæring.....	58
6.3 – Læreplaner.....	70
6.4 – Undervisningsprinsipper og progresjon.....	76
6.5 – Læremidler.....	84
6.6 – Vurdering, veiledning, styring og krav.....	87

Kapittel 7 – Musikalske ferdigheter og kunnskaper (kun empiri)

7.1 – Innledning.....	94
7.2 – Musikkgjengere.....	95
7.3 – Repertoar.....	96
7.4 – Notasjonskunnskaper.....	97
7.5 – Gehør.....	98
7.6 – Spilleteknikk.....	99
7.7 – Musikkteoretiske kunnskaper.....	100
7.7 – Formell utdanning innen musikk.....	101

Kapittel 8 – Avslutning

8.1 – Avsluttende tanker angående innholdet i oppgaven.....	103
---	-----

Kapittel 9 - Referanseliste

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Del 1 – Innledning og metode

Innledning (Kapittel 1)

1.1 – Bakgrunn for valg av tema, og hovedproblemstilling

Når jeg skulle velge tema for masteroppgaven stilte jeg meg disse spørsmålene:

- 1) Hva er hensikten med en masteroppgave?
- 2) Hva slags tema kan være relevant i forhold til nåværende og fremtidige arbeid?
- 3) Hva har jeg lyst til å skrive om?
- 4) Finnes det tidligere forskning om det temaet jeg ønsker å skrive om?

En masteroppgave er en prosess, som skal gi forfatteren opplæring og erfaring med selvstendig vitenskapelig arbeid. Det handler om å kunne anvende fagkunnskap på en måte som er relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Problemstillingen uttrykker hva forskeren ønsker å finne ut av. Resultatet av en masteroppgave kan tilføre samfunnet nyttig kunnskap, men man kan hevde at prosessens primære hensikt er at studenten som skriver oppgaven skal lære noe. Læringsutbyttet av en masteroppgave vil variere på bakgrunn av fag, men alle som arbeider med en masteroppgave må ta stilling til vitenskapelige metoder, data, klassifisering og komposisjon av teksten. Det er vanskelig å forutsi hva innholdet i en masteroppgave kan brukes til. Vitenskapelig arbeid er en prosess som bygger stein på stein, så kanskje noe av innholdet i denne masteroppgaven kan brukes av andre studenter. Kanskje den blir en del av mange masteroppgaver som til sammen kan løse noen problemer?

Jeg arbeider som gitarlærer i en av Norges kulturskoler, og har gjort det siden våren 2012. Jeg startet som kulturskolelærer fordi det var en mulighet til å kombinere interessen for gitarspilling med en fast jobb. Så langt trives jeg veldig godt som kulturskolelærer, og har planer om å fortsette som gitarlærer i kulturskolen så lenge som mulig. Jeg tenkte derfor at det kunne være nyttig å koble temaet for masteroppgaven til jobben, da jeg ønsker å dra nytte av lærdom fra masteroppgaven i fremtiden. Jeg hadde også lyst til å skrive om et tema jeg var interessert i, ikke bare om noe som kunne være nyttig. Min største interesse er å spille musikk, og min jobb som gitarlærer har ført til at jeg er blitt interessert i pedagogikk. Gjennom å undervise andre, har jeg erfart at den som lærer bort, ofte lærer like mye som den som blir undervist, kanskje mer. Det betyr at jeg lærer å spille musikk ved å lære andre å spille musikk.

Jeg håper at mer kunnskap om pedagogikk vil utvikle min egen undervisning, og min egne evner til å studere.

Musikkpedagogikken kan gjerne deles opp i to disipliner. En praktisk disiplin hvor man underviser i vokale/instrumentale ferdigheter eller musikkteoretiske fag, og en forskningsdisiplin som handler om å utforske problemstillinger knyttet til kunsten å undervise i musikk (Hanken & Johansen, 2013, s. 21-22). Begrepet didaktikk brukes ofte for å skille mellom disse to disiplinene. Didaktikkbegrepet kommer fra det greske verbet «didáskein» som betyr «å lære» og «å undervise» (Halvorsen, 2008, s. 33). I dag blir det ofte brukt til å representere den praktiske disiplinen av pedagogikken. Begrepet kan forstås som «undervisningskunst» (Hanken og Johansen, 1998, s. 17). Didaktikken handler om begrunnelsene bak beslutningene lærere må ta angående den praktiske undervisningen. Man er opptatt av spørsmål som: Hva skal elevene lære? Hvorfor skal elevene lære dette? Hvordan skal elevene lære dette? (Hanken og Johansen, 1998, s. 18). I forskningsdisiplinen knytter man didaktiske spørsmål til fag som psykologi, sosiologi, antropologi og filosofi. Dette fører til at forskningsdisiplinen er tverrfaglig, og omfavner mer en didaktikken. Koblingen mellom didaktikken og forskningsdisiplinen klassifiseres som pedagogikk (Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Min forståelse av dette er at så lenge en form for forskning kan relateres til undervisning, så kan det ses på som pedagogikk.

Pedagogisk forskning kan gi lærere informasjon om ulike aspekter knyttet til undervisning. Denne informasjonen kan veilede lærerne når de må ta didaktiske beslutninger, men det er lærerne som til syvende og sist må velge. De står ovenfor en form for handlingstvang, for de skal ta kontinuerlige avgjørelser uten å stoppe undervisningen (Dale, 1989, i Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Funksjonen til pedagogisk informasjon blir da «å utvikle musikkpedagogens tenkning bak det hun gjør når hun står i denne handlingstvangen» (Hanken og Johansen, 1998, s. 20). En pedagog er et enkeltindivid, med sin egne sinnsstemninger, erfaringer, verdier og evner. Dette kombinert med læreplaner og andre retningslinjer kan også påvirke hvilke didaktiske valg en pedagog gjør.

Den praktiske disiplinen, undervisning, vil alltid handle om noe. Man kan ikke undervise om ingenting. Hva vi mennesker lærer bort til andre har å gjøre med vår verdsetting. Enkelte kunnskaper og ferdigheter verdsettes mer enn andre, og disse blir ofte prioritert i undervisning (Hanken & Johansen, 2013, s. 141). En verdi kan defineres som en holdning som omhandler hva som er godt eller dårlig, bedre eller dårligere, best eller verst. (Thommessen & Wetlesen,

1996, s. 223). Hvilke kunnskaper og ferdigheter vi verdsetter over andre har en sammenheng med aspekter som tid, sted, personer, kultur, historie, teknologi og biologi. Et eksempel på dette kan være kunnskap om vestlig musikknotasjon. Kunnskap om vestlig notasjon verdsettes innen enkelte musikkmiljøer, og innen disse miljøene blir opplæring i dette notasjonssystemet sett på som viktig (Shenk, 2010, s. 49). Et annet eksempel er fagene i grunnskolen. I Norge undervises det i engelsk fordi det er sett på som verdifullt å kunne snakke engelsk. Innholdet i undervisning, og undervisningsmetodene er et resultat av menneskers verdisetting. Eller sagt med andre ord, noe blir alltid sett på som viktigere enn noe annet. Jeg startet å tenke over dette når jeg startet som gitarlærer, for kulturskolelærere har ofte stor frihet til å undervise slik de selv ønsker. Hvor stor frihet lærerne har kommer an på organiseringen og ansvarsfordelingen i hver enkelt kulturskole. Dette skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

I den kulturskolen jeg arbeider har lærerne alt ansvaret for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Når jeg startet som gitarlærer begynte jeg å tenke over hvordan min egen undervisning ofte er preget av mine pedagogiske og musikalske verdier, som er et resultat av min utdanning, alder, oppvekst, musikkpreferanser, ferdigheter osv. Alt fra hvordan jeg møter elevene, og hvordan jeg underviser påvirkes av min egen bakgrunn. I hvilken grad lærerens bakgrunn påvirker undervisningen har å gjøre med hvor mye ansvar læreren har for undervisningen. Hvis læreren planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen selv blir denne påvirkningen stor. Er dette problematisk? Dette gjorde meg interessert i hvordan andre gitarlærere underviser, og hvordan de mener at deres bakgrunn påvirker undervisningen deres. Det spørsmålet jeg ble mest interessert i var hvilke holdninger andre gitarlærere hadde om undervisningen? Hvilke tanker har de om hvordan undervisningen bør foregå?

Når man skal studere kan man velge å studere fenomener som ingen andre har studert før, eller man kan velge å studere innenfor et tema hvor det allerede foreligger tidligere forskning. Jeg ønsket å koble mitt tema til tidligere forskning. Hvis man skal studere et fenomen hvor det ikke foreligger tidligere forskning kan arbeidet fort bli veldig tidkrevende, og vanskelig. Temaet i denne masteroppgaven hører til innen fagområdene pedagogikk og musikk.

Det jeg har presentert så langt er bakgrunnen for valg av tema. Temaet for masteroppgaven er «gitarundervisning i kulturskolen». Jeg vil allerede nå poengtere at min tilknytning til dette temaet kan være problematisk. Siden jeg er en gitarlærer i kulturskolen er jeg ganske sikker

på at jeg lett kan overse mange aspekter innen dette temaet. Jeg vil forske som en «insider». «Insider research refers to when researchers conduct research with populations of which they are also members so that the researcher shares an identity, language, and experiential base with the study participants» (Dwyer and Buckle, 2009, s. 5). Dette er viktig å være klar over, og flere forskere påpeker det samme med litt andre ord. Sosialantropologen Cato Wadel mener at det ofte kan være vanskelig å se fenomener og forhold i egen kultur, for man er så involvert i kulturen at man tar mye for gitt (Wadel, 2014, s. 27). Filosofen Alfred North Whitehead sier det på en fin måte. «Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious» (Whitehead referert i Wadel, 2014, s. 27). Min tilknytning til studieområdet kan også ses på som positivt. Sosiologen Anthony Giddens sier at en form for gjensidig felleskultur mellom forskeren og forskningsobjektene kan utvide forståelsen til forskeren (Wadel, 2014, s. 27). Hva som utgjør en gjensidig felleskultur kan diskuteres. Noen sentrale elementer kan være identitet, språk, og erfaringer i form av felles referanser, for eksempel. Personer som gikk i grunnskolen på 1990-tallet opplevde dette tiåret fra et visst perspektiv, og mange opplevde lignende kulturelle og sosiale trender. Personer med lignende erfaringer sett fra et lignende ståsted kan føre til gjensidig felleskunnskap.

Jeg vil nå presentere hovedproblemstillingen til masterprosjektet. Denne avgrensner temaet litt, men prosjektet inneholder flere avgrensninger. Jeg skal redegjøre for disse etter jeg har forklart hovedproblemstillingen.

- **Hvilken kompetanse må gitarlæreren i kulturskolen ha for å gjøre en god jobb?**

Redegjørelse for hovedproblemstilling (Kapittel 2)

2.1 – Definisjoner og avgrensninger av begreper i hovedproblemstillingen

Hva betyr hovedproblemstillingen? Jeg vil starte med å forklare hvordan jeg har valgt å bruke begrepet «kompetanse». Begrepet brukes på forskjellige måter, og det er skrevet flere avhandlinger om hva kompetanse kan innebære (Spetalen, 2010, s. 2-7). På grunn av dette er det viktig at jeg redegjør for hvordan jeg bruker dette begrepet i denne teksten. En definisjon på kompetanse kan være: “*The ability to meet demands or carry out a task successfully*” (OECD, 2013, s. 171). Kompetanse kan bestå av både kognitive og ikke-kognitive

dimensjoner, og det kan bare observeres i handlinger foretatt av individer i bestemte situasjoner (OECD, 2013, s. 171). Denne definisjonen viser at kompetanse kan inneholde veldig mye, men i dette prosjektet har jeg valgt å avgrense kompetansebegrepet til å handle om:

- 1) Pedagogiske og musikkfaglige verdier
- 2) Musikalske ferdigheter, og musikkfaglige kunnskaper.

Hva menes med pedagogiske og musikkfaglige verdier? En pedagogisk verdi kan forstås som en holdning knyttet til pedagogikk, angående hva som er godt eller dårlig, bedre eller dårligere, best eller verst. En musikkfaglig verdi kan forstås som en holdning knyttet til musikkfaget, angående hva som er godt eller dårlig, bedre eller dårligere, best eller verst. Hva menes med musikalske ferdigheter, og musikkfaglige kunnskaper? Musikalske ferdigheter, og musikkfaglige kunnskaper kan forstås på ulike måter. I denne oppgaven vil jeg presentere teori, empiri og drøftinger som kan forklare meningsinnholdet i disse konseptene.

Jeg har valgt å koble 1) pedagogiske og musikkfaglige verdier sammen med 2) musikalske ferdigheter, og musikkfaglige kunnskaper. Jeg har koblet disse konseptene sammen påfølgende måte. I denne oppgaven handler kompetansebegrepet om pedagogiske og musikkfaglige verdier knyttet til:

1. Hvordan gitarlærere i kulturskolen underviser.
2. Hvordan gitarlærere i kulturskolen bruker sine musikalske ferdigheter, og sine musikkfaglige kunnskaper.
3. Hvilke musikalske ferdigheter og musikkfaglige kunnskaper gitarlærere i kulturskolen mener at en gitarlærer i kulturskolen bør ha?

Empirien jeg presenterer i denne oppgaven handler om de tre temaene ovenfor. Jeg vil koble denne empirien med relevant musikkpedagogisk teori for å belyse hovedproblemstillingen. Jeg vil også bruke empirien og teorien som utgangspunkt for å drøfte enkelte elementer innenfor disse tre temaene. Empirien knyttet til denne oppgaven inneholder mange pedagogiske og musikkfaglige verdier. Hvis jeg skulle ha drøftet alle disse verdiene i forhold til relevant teori hadde oppgaven blitt veldig lang og omfattende. På grunn av begrenset tid og plass, har jeg ikke mulighet til det. Jeg har derfor valgt å drøfte enkelte verdier. I drøftingsdelene vil jeg forklare hvorfor jeg har plukket ut enkelte verdier som drøftingsemner. Selv om jeg ikke får drøftet alle verdiene som kommer frem i empirien har jeg valgt å

inkludere mye empiri som jeg ikke får drøftet. Grunnen til dette er fordi denne empirien bidrar til å svare på problemstillingen. Dette vil forklares i metodekapittelet. Tittelen på oppgaven inneholder begrepet lærerforutsetninger. Jeg ser på kompetanse som en del av lærerforutsetningene til gitarlæreren.

Hva er en gitarlærer? Er det en person som underviser om instrumentet gitar? Er det en person som underviser i musikk? I denne oppgaven er en gitarlærer en instrumentallærer i kulturskolen. Fokuset er ikke på gitarlærere som underviser privat, eller ved andre institusjoner, selv om mye av informasjonen som kommer frem kan være relevant for gitarlærere utenfor kulturskolen. Hva er en instrumentallærer? En instrumentallærer kan forstås som en musikk lærer, som bruker et instrument som et hjelpemiddel (Fostås, 2002, s. 17). I denne oppgaven ser jeg på en gitarlærer som en musikk lærer som bruker gitaren som hjelpemiddel. Innledningsvis vil jeg si litt mer om hvilken rolle en gitarlærer i kulturskolen har. Informasjon som kan knyttes til gitarlæreren rolle i kulturskolen vil bli presentert gjennom hele oppgaven, på grunn av problemstillingens innhold.

I kulturskolen har gitarlæreren en rolle som mesterlærer. «Mesterlære er en betegnelse på en opplæringsform som skjer i praktiske situasjoner, der eleven får innføring i ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved å gå i lære hos en mester i faget» (Waagen, 2011, s. 84). Læringsprosessen i mesterlære er en deltakende prosess, hvor eleven lærer gjennom modellering. Dette innebærer at eleven observerer, og prøver å imitere, mens læreren demonstrerer, instruerer, korrigerer og veileder. Kunnskapen og ferdighetene som utvikles hos eleven er ofte av en taus og intuitiv karakter. I kapittel 4 og 5 vil jeg forklare hva dette innebærer. Det er vanlig at læringen foregår over et lengre tidsrom, da kunnskapene og ferdighetene som eleven skal opparbeide seg krever kontinuerlig øving. Denne opplæringsformen kan bidra til at læreren blir et forbilde for eleven, som kan påvirke elevens identitetsdannelse og adferd. Lærerens rolle, identitet og adferd kan også påvirke elevens musikksmak, motivasjon, verdier, humor og sjargong. Et annet viktig aspekt ved mesterlære er at eleven og læreren er en del av et praksisfelleskap (Waagen, 2011, s. 84-89). Læringen og relasjonen mellom eleven og læreren kan påvirkes av andre personer knyttet til undervisningen. Elevens nærmiljø, i form av foreldre, bekjente og eventuelle spillkamerater vil påvirke og legge føringer for elevens læringsprosess. For eksempel, hvis en gitarelev har foreldre eller kamerater som liker musikken til et bestemt band, så kan deres preferanse for denne musikken influere elevens interesse og motivasjon for å lære musikk av dette bandet.

Vi kan se at rollen som mesterlærer kan være veldig kompleks, og den kan studeres fra mange innfallsvinkler. I kapittel 2 og 3 vil jeg forklare hvilke aspekter ved denne rollen jeg har valgt å fokusere på. Avgrensningene i oppgaven vil også komme til syne i teorien og empirien. Jeg vil starte med å si litt om hva en kulturskole er.

2.2 – Hva er en kulturskole?

«Med kulturskole menes et offentlig undervisningstilbud i kunstfag til alle interesserte i kommunen. Tilbudet skal omfatte både musikkopplæring og opplæring i andre uttrykk» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s.10). Denne definisjonen gir en veldig kort og utilstrekkelig forklaring på hva en kulturskole er. Siden denne oppgaven handler om kulturskolen er det relevant å forklare hvordan en kulturskole fungerer. Kulturskolene er underlagt opplæringsloven. Opplæringsloven gjelder (1998): «grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlige skoler og lærebedrifter, dersom ikke noe annet er særskilt fastsett». Kulturskolene er offentlige skoler, eid og drevet av kommunene. Det eneste som står i opplæringsloven (1998) angående kulturskolene er at alle kommunene i landet er pålagt å ha et kulturskoletilbud, og at lærerne er pålagt krav om politiattest. Dette betyr at kommunene har ganske frie tøyler i forhold til hvordan de organiserer og bestemmer innholdet og omfanget av kulturskoletilbudet. De kan også samarbeide med andre kommuner om kulturskoletilbudet. I opplæringsloven (1998) står det at alle «kommunene i Norge skal enten alene eller i samarbeid med andre kommuner ha et musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet ellers».

Alle institusjoner opererer under forhold som setter rammer for virksomheten. Dette kalles for rammefaktorer (Waagen, 2011, s. 154). Mange elementer er med på å bestemme tilbudene og virksomheten til kulturskolene. Disse kan deles opp i ulike kategorier, som for eksempel.

- Samfunnsregulerte rammefaktorer, som økonomiske bevilgninger, politiske beslutninger, lover og regler, distriktskultur, samt teknologi og media.
- Skoleregulerte rammefaktorer, som undervisningsrom, beliggenhet, læreplaner, læremidler, organisering og tidsrammer.
- Individregulerte rammefaktorer, som lærernes kompetanse, elevens evner og forutsetninger, og de ansattes personlige væremåter og samarbeidsevner.

Alle disse rammefaktorene vil påvirke hverandre (Waagen, 2011, s. 154). Økonomiske bevilgninger kan påvirke alt fra arbeidsmiljø til tilgangen på læremidler. Et eksempel på en politiske avgjørelse som har mye å si for kulturskolenes virksomhet er beslutningen om at kommunene skal kunne kontrollere omfanget av kulturskoletilbudet. Dette er en viktig grunn til at Norge har kulturskoler med ulike fagområder, visjoner og mål. Rammefaktorene påvirker om kulturskolene tilbyr gitarundervisning, og hvordan undervisningen foregår. I en kommune hvor det for eksempel ikke finnes etterspørsel etter gitarundervisning er det lite trolig at kulturskolen tilbyr det. Undersøkelser viser derimot at gitarundervisning tilbys i mange norske kulturskoler (Bjøntegaard, 2010, s. 21). Dette må være et tegn på at det er populært.

Organisasjonsstrukturene i kulturskolene vil også være forskjellige basert på mengden av elever og ansatte. En stor kulturskole med mange elever og mange ansatte vil kanskje være delt opp i forskjellige avdelinger med egne seksjonsledere (Oslo kulturskole, 2015). De ulike seksjonene kan for eksempel være dans og drama, visuelle kunsthøgskole og musikk. En vanlig organisasjonsstruktur for en kulturskole i Norge er en hvor rektoren sitter som den administrative lederen, mens lærerne planlegger og tilrettelegger undervisningen for elevene. Planleggingen og gjennomføringen av konserter og prosjekter gjøres av faglærerne og rektor i fellesskap. I noen kulturskoler har de ansatte utviklet lokale fagplaner for fagene de tilbyr. Utviklingen og innføringen av fagplaner bestemmes av hver enkelt kulturskole (Kulturskoleradet, 2014, s. 18).

Hvis kulturskolene i Norge ønsker råd og hjelp kan de henvende seg til Norsk kulturskoleråd. Det er et rådgivende organ, og har ingen politisk makt. De kan bare prøve å påvirke politiske prosesser. Rammeplanen som de har utviklet er ikke vedtatt som et nasjonalt regelverk for alle kulturskolene i Norge, den er bare et veiledende dokument. Rammeplanen er et dokument som skal gi kulturskolene og deres ansatte veiledning angående hvilke rammer de ansatte i kulturskolene kan arbeide innenfor (Waagen, 2011, s. 164). Den inneholder ideer om kulturskolens samfunnsoppdrag, og retningslinjer for kulturskolens virksomhet (Kulturskolerådet, 2014, s. 6-10). I 2014 utarbeidet Norsk kulturskoleråd et forslag til en ny rammeplan, men så langt har bare de to første kapitlene i denne blitt vedtatt av kulturskolerådet. I denne rammeplanen oppfordres det til at enhver kulturskole lager lokale fagplaner, som inneholder konkrete læringsmål for de ulike fagene kulturskolen underviser i (Kulturskolerådet, 2014, s. 10-11). Jeg vil si at deler av informasjonen som presenteres i

denne delen, og del 2.3, kommer fra min erfaring som kulturskolelærer, og min deltakelse på møter og konferanser arrangert av Norsk kulturskoleråd.

Det finnes vedtatte kompetansekrav til kulturskolelærere, men ute i den virkelige verden blir ikke disse alltid fulgt. Dette kan være flere grunner til, men ut ifra min erfaring har jeg sett at kommuner kan ansette personer uten vedtatt kompetanse fordi ingen med vedtatt kompetanse har søkt på den utlyste stillingen, og kommunen trenger folk. De kan også ansette en person som ikke har vedtatt kompetanse på papiret, men som har drevet med fagområdet i mange år, og har gjennom dette opparbeidet seg veldig god kompetanse. I følge hovedtariffavtalen kan man få en av to mulige stillingskoder som kulturskolelærer. For å få stillingskode: 6814 Musikk- og Kulturskolelærer (m/høgskole) er det krav om formell utdanning i musikk, dans, drama eller andre relevante kulturfag tilsvarende 3, 4, 5 eller 6 år lønnes som hhv. lærer, adjunkt, adjunkt med tilleggsutdanning, lektor eller lektor med tilleggsutdanning (KS, 2014). For å få stillingskode: 6937 Musikk- og kulturskolelærer (m/utd. ut over høgskole) er det krav om formell utdanning i musikk, dans, drama eller andre relevante kulturfag tilsvarende 3, 4, 5 eller 6 år lønnes som hhv. lærer, adjunkt, adjunkt med tilleggsutdanning, lektor eller lektor med tilleggsutdanning (KS, 2014).

«Skoleeier har ansvar for at kulturskolen har kvalifiserte lærere» (Kulturskolerådet, 2014, s. 13). Kommunene er skoleeier, og kulturskolerektorene i kommunene får stort sett dette ansvaret. Rektorene i de ulike kulturskolene har mye å si i forhold til hvem som får bli kulturskolelærere. De bestemmer hvem som får jobben gjennom en vurdering av søkerens kompetanse (Kulturskolerådet, 2014, s. 14). Vurderingen av søkeren vil basere seg på rektor sine preferanser. Hvis for eksempel rektoren har en forkjærlighet for klassisk utdannede musikere så vil han eller hun kanskje gi jobben til en person med slik utdanning fremfor en med rytmisk musikkutdanning.

Vi har sett at kulturskolene i Norge drives av kommunene, og at de ansatte i kulturskolene i stor grad bestemmer innholdet og omfanget av virksomheten. Dette innebærer at kulturskolene i Norge ikke trenger å forholde seg til nasjonale læringsmål på samme måte som grunnskolen, ungdomsskolen, og videregående skoler. De er ikke pålagt å vurdere elevene gjennom karaktersetning, som settes på bakgrunn forutbestemte læringsmål. Hvordan vurderingen av elevene skal foregå er opp til hver enkelt kulturskole (Kulturskolerådet, 2014, s. 13-16). Dette åpner opp for mange forskjellige måter å undervise på. Denne åpenheten fører

til at kulturskolelærernes personlige kvaliteter vil ha stor betydning for hvordan elevene opplever undervisningen, og hva de lærer. I noen kulturskoler kan gitarelevne for eksempel få lære den musikken de selv ønsker, mens de i andre kulturskoler må lære musikkstykker som læreren velger. ”Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevens interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer.” (Kulturskolerådet, 2014, s. 16)

2.3 – Organiseringen av gitarundervisningen i kulturskolen

I Norge er det vanlig at instrumentalelevne i kulturskolene har gruppetimer eller individuelle timer på 20 til 30 minutter i uken (Bjøntegaard, 2010, s. 22). I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på hvordan gitarlærere i kulturskolen forholder seg til individuell undervisning, ikke gruppeundervisning. Jeg mener allikevel at mye av informasjonen som presenteres i denne oppgaven kan relateres til gruppeundervisning. Undervisningen i kulturskolen følger skolerutene, som blir bestemt av fylkene. I noen kulturskoler kan instrumentallærerne velge om de vil følge skoleåret til punkt og prikke, eller om de vil forkorte den ved å ha lengre undervisningstimer. Hvis de følger skoleåret helt eksakt så er det vanlig med 20min undervisningstid pr. instrumentalelev i uken. For elevene er et skoleår 38 uker langt. I kulturskolen hvor jeg jobber så får hver instrumentalelev undervisning i 25 minutter hver uke. Dette fører til færre undervisningsuker. Instrumentalundervisningen kan også legges opp på andre måter, men det jeg har presentert nå er normal standard. Noen elever kan for eksempel få dobbeltimer annenhver uke, eller det kan organiseres samspillgrupper over en viss periode. I noen kulturskoler kan det også være mulig for elevene å få lengre undervisningstimer, på bakgrunn av undervisningsstipend eller ekstrabetaling (Eidsvoll kommune, 2015).

«Kommunen har ansvar for at kulturskolen har lokaler som er tilpasset den undervisningen som tilbys, og kulturskolen skal kunne disponere andre kommunale undervisningslokaler vederlagsfritt» (Kulturskolerådet, 2014, s. 13). Instrumentalundervisningen i kulturskolene foregår på skoler, i klasserom, musikkrom, grupperom, bibliotek etc. Den holdes også i kulturbygg med tilgang på øvingsrom, lydstudioer og konsertscener. Undervisningen kan også foregå i andre lokaler. Hva slags lokaler som brukes er opp til hver kommune å ta stilling til (Kulturskolerådet, 2014, s. 13). Et veldig viktig aspekt i forhold til læringsarenaer er at lokalene ofte setter føringer for hva som kan brukes av læremidler. Hvis en gitarlærer må undervise i et klasserom, så vil han sannsynligvis ikke kunne bruke gitarforsterkere og

studioutstyr. Dette vil påvirke undervisningen, og det kan være negativt hvis eleven spiller elektrisk gitar.

2.4 – En god jobb?

De formelle kompetansekravene og rektors vurdering skal sikre at kulturskolelærerne gjør en god jobb, men hva vil det si å gjøre en god jobb som lærer i kulturskolen? Hva vil det si å gjøre en «god jobb» som gitarlærer i kulturskolen? Før man kan gi en definisjon på dette må man stille spørsmålet: Hvem er det som kan avgjøre om gitarlæreren gjør en god jobb? Er det gitarlæreren selv, rektoren, elevene, familie og venner av elevene, eller andre personer knyttet til undervisningen? Elevene er de som mottar undervisningen, og mange vil nok mene at deres opplevelse av undervisningen er viktig i forhold til en slik vurdering. Fortsetter elevene med undervisningen over en lengere periode? Er elevene mye borte fra gitartimene? Virker elevene uinteresserte og umotiverte på timene? Dette kan være tegn fra elevene om at de mistrives med undervisningen. Når det er sagt så mener jeg at man bør være forsiktig med å konkludere på denne måten før man har spurt eleven og foreldrene om det faktisk stemmer. Elevene er mennesker, som innebærer at de av og til er slitne, driver med andre aktiviteter og interesser som krever mye tid og anstrengelse, i dårlig humør, stressa, syke osv. En elev kan også ha blitt plassert på gitarkurset i kulturskolen av foreldrene, fordi de mener at sønnen eller datteren deres burde lære seg å spille gitar, selv om eleven selv ikke er så interessert i musikk og gitar. I et slikt tilfelle kan eleven mistrives uansett hvordan gitarlæreren underviser. Læreren kan også klare å motivere eleven, og skape en interesse for musikk og gitarspilling hos eleven.

Det å vurdere kvaliteten på gitarlærerens undervisning kun ut fra det elevene mener vil være en ufullstendig vurdering hvis man ser på gitarlærerens jobb ut i fra en større kontekst. Læreren, lærerens kollegaer og overordnede, foreldre og andre personer kan gjøre seg opp meninger om eleven får et negativt eller positivt utbytte av undervisningen. En slik vurdering vil ta utgangspunkt i verdiene til disse menneskene. Noen kan for eksempel mene at faglig utvikling er det viktigste for gitarelevne, mens andre kan mene at deres trivsel er viktigere. Noen kan mene at det er viktigere for gitarelevne å lære akkorder enn gitarriff. Andre kan mene at gitarelever ikke bør lære noter i kulturskolen, og noen kan mene at spilleteknikk er det viktigste i gitarundervisning på kulturskolenivå.

Det blir umulig å gi en entydig definisjon på hva det vil si «å gjøre en god jobb» som gitarlærer i kulturskolen. Definisjonen vil kunne variere basert på hvem man spør. Er det ikke da umulig å svare på problemstillingen min? Problemstillingen min er selvfølgelig ikke ment som et spørsmål som jeg skal finne et «korrekt» svar på. Den kan ses mer som en retningslinje som veileder prosjektets fokus. Prosjektets primære formål er å utvikle kunnskap om lærerforutsetninger angående gitarundervisning i kulturskolen. Forhåpentligvis vil denne kunnskapen hjelpe nåværende og fremtidige kulturskolelærere med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Pedagogisk og musikkfaglig kunnskap kan føre til bevisstgjøring, og dette kan føre til at kulturskolelærere tenker på flere pedagogiske og musikkfaglige muligheter (Hanken og Johansen, 1998, s. 20). Selv om denne teksten formidler pedagogisk og musikkfaglig kunnskap så er det ikke sikkert at denne kunnskapen vil gi gode resultater hver eneste gang den benyttes, for resultatene man oppnår er avhengig av hvordan man bruker kunnskapen.

Metode (Kapittel 3)

3.1 – Innledning

Hvordan vil jeg gå frem for å nå målet til dette prosjektet? Kapittel 1 startet med tre spørsmål som jeg stilte meg selv for å finne et tema for masteroppgaven. Disse spørsmålene inneholdt kriterier, og temaet jeg valgte måtte forholde seg til disse kriteriene. Denne fremgangsmåten er et eksempel på en metode, og en metode kan defineres som: «En framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder». (Dalland, 2000, s. 71). I kapittel 1 kommer det fram at jeg brukte en eliminerings-metode for å finne et passende tema for masterprosjektet. Jeg vil nå forklare hvordan jeg har tenkt til å gå fram for å finne svar på hovedproblemstillingen. For å kunne gi en god forklaring på hvorfor jeg har valgt å gå frem på den måten jeg har, må jeg starte med en gjennomgang av litt vitenskapsteori.

3.2 – Kunnskapsteori og vitenskapsteori

Jeg vil starte dette kapittelet med noen filosofiske betraktninger angående kunnskap og teori. Hva er kunnskap? Hva er meningsinnholdet i kunnskapsbegrepet? Hvordan skal kunnskapsbegrepet avgrenses? Disse spørsmålene avslører et fundamentalt dilemma. Hvis vi skal definere kunnskap, så trenger vi eksempler på kunnskap, men for å finne eksempler må vi

allerede ha en definisjon på kunnskap, for ellers kan vi ikke vite at eksemplene med representerer kunnskap. Dette kalles for kriterie-problemet (McCain, s.a.). Er dette et problem? Det er ikke sikkert at en definisjon løser problemet med å forstå hva kunnskap er, eller hva ulike typer kunnskap representerer. Trenger vi avgrensede definisjoner på alle våre begrep? For å svare på dette kan det først være lurt å tenke litt over om dette faktisk er mulig.

Vår erkjennelse, og våre tanker angående virkeligheten har en tendens til å forandre seg ettersom vi lever. Dine konsepter angående mat, musikk og oppførsel har nok forandret seg siden du var yngre. På samme måte som våre individuelle oppfattelser, har også språket vårt, og meningsinnholdet i språkets begreper en tendens til å forandre seg over tid. Den britiske akademikeren Raymond Williams har blant annet skrevet en hel bok hvor han beskriver hvordan meningsinnholdet til mange av våre begreper har forandret seg. Begrepet «kultur» for eksempel har skiftet meningsinnhold siden man startet å bruke det. Opprinnelig ble dette begrepet brukt til å beskrive forberedning og bearbeiding av jord, mens det i dag brukes stort sett til å beskrive mange andre fenomener (Williams, 1985, s. 87). Hva er grunnen til at begreper forandrer meningsinnhold over tid? Hvis man leter vil man nok finne mange ulike perspektiver på dette, men ideen om forforståelse blir ofte nevnt i denne sammenhengen. Forforståelse er tanken om at alle har erfaringer, evner og kunnskaper som betinger hvordan de forstår og tolker virkeligheten. Dette fører til at vår forståelse av ulike situasjoner vil variere, basert på når, hvor og hvordan opplevelsene skjer. En annen måte å si dette på er å hevde at vår forståelseshorisont er kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 72-74). Siden vi tolker, forstår og bruker språket på ulike måter er det nærmest umulig å få alle menneskene i verden til å forstå meningsinnholdet i ulike begreper på eksakt samme måte (O'Brien, 2006, s. 11). Dette leder til et interessant spørsmål.

Hvis alt er individuell tolkning, hvordan kan vi forstå hverandre? Dette er et spørsmål som kan studeres fra mange ulike innfallsvinkler, og som kan knyttes til mye teori. I denne oppgaven vil jeg bare nevne konseptet om intersubjektivitet i forhold til dette. Det intersubjektive kan defineres som: «En bevissthet hos subjektet om at en opplevelse er felles og delt med et annet subjekt.» (Væver, 2004, s. 162). Denne definisjonen antyder at dette konseptet er veldig komplekst, for man kan stille spørsmål som: Hvordan er denne opplevelsen bevisst? Hva er det som gjør at en opplevelse er felles og delt med et annet subjekt? Jeg vil ikke si så mye om dette, men siden dette er et viktig konsept innen vitenskapsteori vil jeg si litt om hvordan jeg forstår det.

Man kan si at konseptet om intersubjektivitet ble kjent gjennom Immanuel Kant sin erkjennelsesfilosofi (Tollefsen & Syse, 2008, s. 380-391). Når vi lærer å kommunisere lærer vi allmenngyldige begreper, men disse begrepene vil bli tolket av våre menneskelige erkjennelsesapparater. Med erkjennelsesapparater mener jeg alle apparatene som vi tolker verden med. Eksempler på dette er våre sanser, vår tidsforståelse, vår materialistiske plassering i det fysiske rom, språk, og at vi har en tendens til å tenke og handle på bakgrunn av årsak og virkning. Mennesket er utrustet med bestemte erkjennelsesapparater, og disse oppfatter virkeligheten på sin måte. De har begrensninger. For eksempel, vi kan ikke se gjennom en solid murvegg, eller kalkulere like raskt som en datamaskin. Du er situert i en menneskekropp, med en menneskelig bevissthet, og dette forutsetter din forståelse av virkeligheten. Et menneske kan ikke forstå verden utenfor dette perspektivet. Dette betyr at mennesker har lignende erkjennelsesapparater, og det er disse som gjør det mulig for oss å forstå hverandre på en lignende måte (Tollefsen & Syse, 2008, s. 380-391). Vi er ikke utrustet med et erkjennelsesapparat som gjør det mulig for oss å gå inn og oppleve andre personers individuelle bevissthet. Vi kan ikke kommunisere på denne måten, men vi har erkjennelsesapparater som blant annet muliggjør kommunikasjon med verbalt språk. Dette er et felles utgangspunkt, og gir oss en form for tilgang til andre individers livsverden. Denne tanken er en del av filosofien bak kvalitative forskningsintervjuer, som jeg snart skal si litt om.

Det er ulike syn på hvor mye språket har å si for hvordan vi tenker og handler. Den franske filosofen Michael Foucault hevdet at språkets oppbygning, og språkets mønstre påvirker vår erkjennelse (Barker, 2012, s. 91). Begreper, formuleringer og problemstillinger kan legge føringer for hvordan mennesker forstår ulike deler av verden. Språket kan påvirke vår forståelse av ulike temaer, og hvordan vi snakker om ulike temaer. Dette er en del av meningsinnholdet i begrepet diskurs. Når vi snakker om temaer, som for eksempel musikk, medisin, økonomi osv., er språket med på å påvirke hva disse temaene inneholder, fordi vi snakker om dem på bestemte måter. En diskurs kan forstås som en bestemt måte å tale om verden på, i form av samtaleemner (Jørgensen & Phillips, 1999, referert i Ulleberg, 2007, s. 66). Hvis dette stemmer, så legger diskurser føringer for vår forståelse av begreper. Meningsinnholdet i begreper blir da betinget av konteksten de ytres i. Konteksten vil også forandre seg, ettersom vår materialistiske, teknologiske, kulturelle og politiske verden forandrer seg med tiden (Ulleberg, 2007, s. 68). Ideene jeg har presentert i de siste avsnittene

sikter til at absolutt enighet om meningsinnholdet i språklige begreper er problematisk. Det er så mange variabler med og påvirker våre oppfattelser at komplett gjensidig forståelse er nærmest umulig. På grunn av dette kan man hevde at det er veldig vanskelig å operere med entydige definisjoner på begreper som kunnskap og teori. Språklig kommunikasjon kan sies å ta utgangspunkt i at de som snakker sammen har en lignende forståelse av begrepene som benyttes (O'Brien, 2006, s. 11).

Vitenskap er en aktivitet hvor man søker etter forklaringer. I denne sammenhengen er begrepene hva, hvordan og hvorfor sentrale. For å finne forklaringer må man ofte starte med å anta noe (Ringdal 2001, s. 68). Det er her teoribegrepet kommer inn i bildet. I hverdagstalen brukes ofte begrepet teori når man uttrykker en ubekreftet antakelse, mens for forskere som driver med vitenskap betyr begrepet nesten det motsatte. De kaller en ubekreftet antakelse for en hypotese, og en bekreftet antakelse for en teori (Merriam-Webster, 2015). Det er vel det eksakt motsatte? Ikke helt, for innen vitenskapen er det en grunnleggende ide om at en teori aldri kan verifiseres for alltid. En teori er bekreftet til det motsatte er bevist (Merriam-Webster, 2015). Hva som regnes som tilstrekkelig, eller utilstrekkelig bevis på en vitenskapelig teori kan variere. En slik vurdering tar ofte utgangspunkt i ideene bak metodikken i det vitenskapelige arbeidet (DiFate, s.a.). Ideene bak vitenskapelig metodikk kan variere innen ulike fagområder, og disse kan forstås som teorien bak metoden. All metodikk kommer fra en eller annen form for teori, for hvis man skal finne ut noe, så må man ha en eller annen ide om hvordan man skal gå fram. Vitenskapelig metode er et eget fagområde, og kan bli veldig detaljert hvis man går i dybden. (Ringdal 2001, s. 55-81). Vi har utviklet vitenskapelige metoder opp gjennom historien. I dag har dette ført til at vi har klassifisert bestemte tankesett inn i vitenskapelige tradisjoner. Disse kan deles inn i ulike grener, og kan bli veldig detaljert hvis man går i dybden (Ulleberg, 2002). Denne oppgaven skal ikke handle om dette, men begrunnelsen for mitt valg av metode har mye å gjøre med vitenskapsteori, så jeg vil gå gjennom det jeg mener er nødvendig. Jeg vil starte med å forklare forskjellen mellom empiri og rasjonell tenkning.

Begrepet empiri kommer fra det greske ordet «*empiricus*», som betyr erfaring (Williams, 1985, s. 115). Empiri kan defineres som informasjon fra sanseintrykk (O'Brien, 2006, s. 27). Begrepet «*data*» kan også brukes som et synonym for empiri. Empirisk informasjon kan skilles fra rasjonell tenkning (O'Brien, 2006, s. 26-29). Rasjonell tenkning innebærer å bruke fornuften gjennom resonering og trekning av slutninger. Hvis man for eksempel blir

presentert for påstanden: «Alle ungarer er ugifte menn», så trenger man ikke å gjennomføre en spørreundersøkelse for å kontrollere sivilstatusen til mange ungarer. Siden definisjonen på en ungar er at han er ugift, så må setningen være sann. Dette resonnementet er et eksempel på å trekke en slutning gjennom rasjonell tenkning. Hvis man derimot blir presentert for påstanden: «Alle ungarer er lykkelige» blir det vanskelig å trekke en slutning uten empirisk informasjon. Definisjonen på en ungar er at han er ugift, ikke at han er lykkelig, man må derfor finne ut av om alle ungarer er lykkelige (O'Brien, 2006, s. 25). Det betyr at man må innhente empiri. Empiri muliggjør deduktiv og induktiv forskning. I deduktiv forskning tar man utgangspunkt i en eller flere antakelser, og tester disse i forhold til empiri (Ringdal 2001, s. 68). I induktiv forskning er empirien utgangspunktet for slutningene og teoridannelsen. Hvis man for eksempel har observert mange brune elger, så kan man slutte at alle elger er brune (Ulleberg, 2002).

Vi har sett at vitenskap omhandler bekreftelse og avkreftelse av antakelser. For å kunne bekrefte en antakelse må man teste den, og da kan man bruke forskjellige metoder. Metoden man bruker for å teste en antakelse påvirker utfallet av testen. En antakelse kan bli bekreftet ved bruk av en metode, men den kan bli avkreftet av en annen testmetode (DiFate, s.a.). God forskning krever derfor at man har kjennskap til ulike metoder, og deres sterke og svake sider. I naturvitenskaplige fagområder så tester man ofte antakelser ved å utføre eksperimenter. Disse eksperimentene gjøres flere ganger for å se om utfallet blir det samme hver gang. En av grunnene til dette er fordi forskerne er ute etter allmenngyldige sannheter, eller objektive sannheter som det også kalles. Definisjonen på en objektiv sannhet er «en persons antagelse som er sann hvis den stemmer med det som er tilfellet, og det som er tilfellet må kunne allment bevises» (Stigen, 1995, s. 46). Newtons fysiske lover er eksempler på objektive sannheter. Slik jeg forstår han så refererer Stigen til empiri når han bruker frasen «det som er tilfellet». Objektive sannheter har å gjøre med vårt forhold til empiri. Hvis noe skal allment bevises må mange mennesker tolke og forstå empirien på en relativt lik måte. Forholdet mellom empiriske data og subjektiv tolkning er et viktig aspekt i vitenskapsteorien (Ringdal 2001, s. 68). Subjektivitet har å gjøre med det individuelle, så når man snakker om subjektiv tolkning sikter man til at et individ tolker og påvirker informasjon (Barker, 2012, s. 219). Vi har sett at alle individer har en viss forforståelse, og et begrenset utvalg av erkjennelsesapparater. Dette gjør det problematisk å se på empirisk informasjon som absolutt allmenngyldig.

I dag er det vanlig å operere med to overordnede vitenskapelige tradisjoner. Den naturvitenskapelige, og den humanistiske. Det er flere aspekter som skiller disse tradisjonene, men studieområdet er det mest sentrale. I den naturvitenskapelige tradisjonen forsker man på naturen. Kjemi, astronomi, geologi og biologi er eksempler på naturvitenskapelige fag. Den humanistiske tradisjonen kan også kalles for humaniora. Studieområdet er mennesket, men fokuset ligger ikke på menneskets biologiske natur. Studieområdet kan være kultur, menneskelige uttrykk og ytringer, verdier og normer, menneskets historie og eksistens, vår bevissthet, og vår erfaring (Jordheim et al. 2011, s. 15-18). I dag finnes det flere fag hvor man kombinerer humanistisk og naturvitenskapelig forskning. Pedagogikk er et eksempel på dette. I pedagogisk forskning kan man for eksempel ha et biologisk perspektiv. Hvor man studerer hvordan menneskelig læring fungerer på et fysisk nivå. Eller man kan gjøre som jeg har gjort i dette prosjektet, studere menneskelige verdier og holdninger. Musikkvitenskap er også et fag hvor man kan kombinere humanistisk og naturvitenskapelig forskning. Man kan for eksempel studere hvordan fysisk lyd påvirker menneskelige opplevelser (Harper-Scott & Samson, 2009, s. 1-4). Et annet aspekt som skiller disse to vitenskapstradisjonene er bruken av forskningsmetoder. Jeg skal forklare dette i neste kapittel.

Skille mellom ulike vitenskapstradisjoner har ofte å gjøre med ulike holdninger til hva slags informasjon som skal vektlegges, hvordan den skal innhentes, og hvorfor man vektlegger enkelte former for informasjon. Hvis man har et positivistisk vitenskapssyn vektlegger man empiriske data mer enn resonnementer (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 74-78). Målet er resultater basert på en forskning uten for mye menneskelig påvirkning. Forskningsprosessen skal være så verdinøytral, saklig og objektiv som mulig. I naturvitenskapelig forskning har man dette som et ideal, men forskningsprosessen vil alltid preges av en form for tolkning. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 74-78). Data fra forskning må på et eller annet tidspunkt tolkes, og vi har sett at tolkning er et resultat av forforståelse og kontekst.

Forskningsprosessen er en kontinuerlig samhandling mellom vår subjektivitet, og den objektive virkelighet. Forskere i dag vil nok si seg enige i dette, men vektleggingen av subjektivitet og objektivitet påvirker hvilke metoder de velger. Hermeneutikk, fenomenologi og etnografi kan forstås som vitenskapsideologier hvor vektleggingen heller mer mot det subjektive enn det objektive. Tankene bak disse vitenskapssynene brukes til å begrunne og legitimere kvalitativ forskning (Ulleberg, 2002). I neste del vil jeg forklare hvordan mitt valg av metode henger sammen med disse vitenskapsideologiene. Metodikken jeg har valgt å bruke er blir ofte legitimert ved å referere til hermeneutikk og fenomenologisk ideologi

(Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37). På grunn av dette har jeg valgt å avgrense innholdet i det neste kapittelet. Jeg vil ikke si noe om etnografi, for jeg vil ikke bruke for mye av oppgaven på vitenskapsteori.

3.3 – Valg av metode

Det er vanlig å skille mellom to sentrale metoder i vitenskap. De heter kvantitativ og kvalitativ metode (Repstad, 2007, s. 14). Jeg vil nå gi en kort innføring i dem, men fokuset vil ligge på hvordan disse metodene forholder seg til mitt prosjekt.

Hvis man skal bruke kvantitativ metode må man innhente empiriske data som kan tallfestes (Repstad, 2007, s. 14). I naturvitenskapelig forskning er empirien stort sett basert på målinger og statistikk. Man kan også tallfeste personers meninger, i form av spørreundersøkelser. Et viktig aspekt ved kvantitativ fremgangsmåte er at forskeren på forhånd bestemmer hva slags empiri som skal tallfestes. En kvantitativ spørreundersøkelse er et godt eksempel på dette. Når man skal utføre en kvantitativ spørreundersøkelse må man på forhånd utarbeide et sett med mulige svar på spørsmålene man stiller. Dette betyr at når man stiller et spørsmål, så gir man informanten noen forhåndsbestemte svaralternativer. Grunnen til at man gir informantene svaralternativer er fordi dette gjør det mulig å tallfeste svarene man får tilbake på en presis og nøyaktig måte. Hvis jeg skulle utført dette forskningsprosjektet på bakgrunn av en kvantitativ spørreundersøkelse, så måtte jeg ha utarbeidet forhåndsbestemte svaralternativer.

Spørsmålene og svaralternativene måtte ha vært grundig gjennomtenkt, for resultatene av undersøkelsen ville vært forankret i informantenes tolkning av spørsmålene. Validiteten, det vil si troverdigheten til resultatene av kvantitative spørreundersøkelser, beror på spørsmålenes relevans, informantenes ærlighet, forskerens dømmekraft og om utvalget av informanter er representativt (Holter & Kalleberg, 2002, s. 73-107).

I en spørreundersøkelse ønsker man ofte å finne ut noe om en bestemt målgruppe.

Problemstillingen min handler om målgruppen «gitarlærere i kulturskolen». Jeg ønsker å finne ut noe om denne målgruppen. For å finne svar på problemstillingen min kunne jeg ha utført en spørreundersøkelse for personer innen denne målgruppen, og personer knyttet til denne målgruppen, som for eksempel gitarelever, deres foreldre samt kulturskolerektorer. Jeg kunne ha spurt alle gitarlærerne i landet, alle gitarelevne, alle foreldrene og alle rektorene, men et slikt prosjekt hadde vært uoppnåelig med tanke på tid og ressurser. Forskere har ikke

alltid tid eller mulighet til å undersøke alle potensielle datakilder. De må rett og slett velge ut noen datakilder, og så konkludere på bakgrunn av disse. Dette krever kunnskap om hvordan man kan velge ut en tilstrekkelig mengde datakilder som kan gi en relativt god representasjon av en hel målgruppe. I kvalitativ forskning blir dette kalt for teoretisk utvalg (Ringdal 2001, s.141). Når man konkluderer på bakgrunn av et utvalg vil konklusjonen man ender opp med være en induktiv generalisering. Man kan ikke med hundre prosent sikkerhet si at en slik konklusjon er sann, for man har ikke undersøkt alle datakildene (Ulleberg, 2002). Men hvis man har konkludert på bakgrunn av et representativt utvalg av målgruppen økes sannsynligheten for at konklusjonen er gyldig (Ringdal 2001, s.141-156).

Jeg valgte å ikke bruke kvantitativ metode i denne studien. Jeg hadde planer om å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse blant gitarelever og gitarlærere i kulturskolen. Hvis jeg hadde gjort dette hadde oppgaven blitt et deduktivt forskningsprosjekt. Jeg måtte ha satt opp flere antakelser (hypoteser) rundt dette temaet, og testet disse ved å utføre empiriske undersøkelser. Etter litt veiledning innså jeg at dette ville blitt et for tidkrevende og stort prosjekt. Jeg måtte ha utviklet en stor spørreundersøkelse, og så funnet mange gitarelever og gitarlærere som hadde sagt seg villig til å delta i undersøkelsen. Jeg er usikker på om jeg hadde klart å oppdrive et representativt utvalg av informanter. Hvis jeg skulle fått mange gitarelever til å delta i spørreundersøkelsen måtte jeg også ha forholdt meg til mange etiske retningslinjer angående forskning hvor barn er involvert. Dette ville også vært mye arbeid. En annen viktig grunn til at jeg ikke valgte kvantitativ metode er prosjektets formål. I innledningen forklarte jeg hvorfor det er problematisk å operere med bastante konklusjoner på problemstillingen min. Konklusjonene vil stort sett basere seg på empiri bestående av personers meninger og erfaringer. Vi har sett at dette er relatert til forforståelse og tolkning. Kvantitative metoder brukes stort sett når målet er å komme frem til konklusjoner av generell og allmenngyldig karakter (Ringdal, 2013, s. 141). Dette er ikke mitt mål. Formålet i dette prosjektet er å innhente informasjon om hvilken kompetanse gitarlærere i kulturskolen trenger for å kunne gjøre en god jobb, for å utvikle kunnskap om lærerforutsetninger angående gitarundervisning i kulturskolen. Informasjonen jeg trenger til dette må kunne relateres til hvordan et utvalg av informanter opplever verden. Det er her det fenomenologiske aspektet ved denne oppgaven kommer fram. I forskning med et fenomenologisk utgangspunkt er målet å forstå sosiale fenomen ut fra aktørene sine egne perspektiv. Man skildrer verden slik informantene opplever den. Ideologien bygger på tanken om at mennesker opplever verden slik en egentlig er (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45).

Samfunnsforskeren Michael Argyris hevder at:

«Kvalitative studier viser mennesket som fritt, kreativt og bevisst og beveger seg dermed tett opp til hverdagsbildet av mennesket, mens det menneskesynet man kan finne i kvantitativ samfunnsvitenskap innebærer at mennesket sammenliknes med en nokså enkel datamaskin» (Argyris, 1978 i Repstad, 2007, s. 20).

Jeg er ikke sikker på om det Argyris sier stemmer i alle forskningssituasjoner, men jeg tror det er relevant i forhold til mitt prosjekt. Vi har sett at pedagogikken er tverrfaglig, men at kjerneområdet didaktikk er et humanistisk anliggende. I humanistiske forskningsdisipliner studerer man mennesket, og det er mange aspekter ved menneskers liv som kan være vanskelige og tallfeste (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45-51). Kompetanse er en kompleks helhet. Det kan analyseres ved en reduksjonistisk oppdeling av bestanddelene, men dette kan føre til at man forenkler fenomenet så mye at man går glipp av viktige elementer som man bare kan oppdage når man ser på det som et mer sammensatt fenomen. Jeg er skeptisk til en undersøkelse av kompetanse hvor man trekker slutninger basert på tall. Jeg tror det er lett å tinglig-gjøre aspekter ved dette temaet hvis man forsker på det med en kvantitativ innfallsvinkel.

Jeg vil nevne et aspekt til om hvorfor jeg ikke gikk for en kvantitativ fremgangsmåte. Hvis jeg skulle ha utført en kvantitativ spørreundersøkelse blant gitarlærere i kulturskolen hadde ikke gitarlærerne fått muligheten til å begrunne og utdype sine meninger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 115-136). Hvis jeg ikke hadde laget en god nok spørreundersøkelse kunne jeg ha endt opp med overfladiske svar. De kunne for eksempel ha svart at et godt gehør er en kvalitet man trenger for å gjøre en god jobb som gitarlærer i kulturskolen. Eller at en treårig formell musikkutdanning er en nødvendighet for å kunne gjøre en god jobb. Jeg er ute etter å finne ut om aspekter som dette faktisk stemmer, og for å finne ut av dette, trenger jeg å høre begrunnelser, ikke bare ja og nei svar. Målet er å studere lærerforutsetninger i dybden, jeg er ikke ute etter en overfladisk kartlegging av lærerkvaliteter. Jeg mener at en kvalitativ tilnærming vil kunne gi meg en mer passende empiri i forhold til prosjektets formål. Jeg vil nå forklare hvorfor en kvalitativ tilnærming er mer egnet til mitt prosjekt.

En av grunntankene i kvalitativ forskning er ideen om at kunnskap blir konstruert når forskningen pågår (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 72-74). Tanken er at forskeren og forskningsobjektet ikke er isolert fra hverandre, men påvirker hverandre. Denne ideen kan relateres til hermeneutikken, hvor grunnideen kan sies å være at menneskelig påvirkning er uunngåelig i en forskningsprosess (Ulleberg, 2002). Menneskelig forforståelse vil påvirke tolkningen av empirien (Ulleberg, 2002). Empirien i kvalitativ forskning kommer ofte fra intervjuer, observasjon av hendelser, opplevelser og tolkninger av objekter. Man studerer konkrete situasjoner, aktører eller fenomener for å skaffe datamateriale. (Tjora, 2012, s. 18-19). Dette kan så kobles med teori, eller man kan utvikle ny teori. Kvalitativ forskning er som regel induktiv (Tjora, 2012, s. 18).

Jeg valgte å innhente empirien til dette forskningsprosjektet ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Kvalitative forskningsintervjuer tar utgangspunkt i ideen om at kunnskap kan konstrueres gjennom menneskelig kommunikasjon, selv om denne ofte er preget av uklarehet og usikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 66-78). Det finnes retningslinjer for forskere som skal gjøre kvalitative forskningsintervjuer. Disse retningslinjene skal forenkle planleggingen, gjennomføringen og analysen av forskningsintervjuer, samt hjelpe forskeren med å konstruere kunnskap sammen med de som skal intervjues. Forskeren skal først å fremst spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør. Intervjuet skal være deskriptivt. Det vil si at man skal samle inn nyanserte beskrivelser av en persons livsverden. Det skal også være spesifisert, man er ute etter spesifikke tanker, situasjoner og hendelsesforløp. Intervjuet fokuseres rundt enkelte temaer, men det skal være åpent, så informanten kan redegjøre for overveide meninger (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 116-154).

I innledningen poengterte jeg at gitarelever, foreldre, kulturskolerektorer og andre personer knyttet til gitarundervisning i kulturskolen kan ha ulike oppfatninger rundt hvilke lærerforutsetninger en gitarlærer i kulturskolen bør ha. For å oppnå et teoretisk utvalg med empiri burde jeg vel foreta kvalitative forskningsintervjuer med personer fra alle disse interessegruppene? Jeg burde kanskje det, men dette ville tatt mye tid, for jeg måtte ha intervjuet flere personer innen de ulike interessegruppene. Hvis jeg bare hadde intervjuet en person fra hver interessegruppe hadde empirien fått en veldig subjektiv karakter. Jeg ville endt opp med å trekke slutninger på bakgrunn av meningene og holdningene til en kulturskolerektor, en gitarelev, en forelder osv. En slik undersøkelse hadde kanskje gitt gode

resultater, men empirien hadde blitt tynn. Jeg ønsket mye empiri, og empiri av en litt mer allmenngyldig karakter, så jeg bestemte meg for å intervju fire gitarlærere med lang undervisningserfaring fra den norske kulturskolen. Begrunnelsen for dette er basert på en antakelse. Jeg antok at gitarlærere kunne gi meg nyanserte beskrivelser og begrunnede svar angående en gitarlærers kompetanse, som følge av deres erfaring, utdanning og forhåpentligvis pedagogiske interesse. En kritikkverdig aspekt ved denne beslutningen er at empirien kan bli ensporet, siden all empirien ville komme fra personer innen samme interessegruppe. Et positivt aspekt med dette er at jeg får data fra flere kilder innen samme interessegruppe, som gir meg en mer detaljrik empiri fra akkurat denne gruppen. En annen viktig grunn til at jeg valgte å gjennomføre dette forskningsprosjektet med en kvalitativ tilnærming var fordi dette var oppnåelig, med tanke på tid og arbeidsmengde.

Gitarundervisning er kommunikasjon og interaksjon mellom lærer og elev. Man kan tenke seg at det hadde vært en god ide å intervju gitarelever, siden det er de som faktisk mottar undervisningen, og kan si noe om hvordan den oppleves. De kan ha tanker rundt hvordan en gitarlærer bør undervise, og mange av dem har nok erfaringer fra timer hvor de opplevde at gitarlæreren underviste på en måte som fungerte bra. Forskningsprosjektet mitt hadde blitt mer komplett hvis jeg også hadde intervjuet elever, men en masteroppgave må avgrenses. Gitarlærerne sitter også inne med erfaringer rundt hva de ser fungerer, og hva som ikke fungerer i undervisningen. Det er ikke sikkert at en elev er enig med læreren angående hva som fungerer og ikke fungerer, men til syvende og sist så er det læreren som må ta ansvaret for undervisningen. Dette er også en grunn til at jeg valgte å fokusere på gitarlærerne i dette prosjektet. Jeg håper informasjonen i denne masteroppgaven kan bidra til gode undervisningsopplevelser for både lærer og elev.

For å runde av denne delen av metodekapittelet vil jeg nevne noen viktige aspekter angående den kvalitative forskningsprosessen. Kvalitativt orienterte forskere kan ende opp med å endre både problemstilling og metode i løpet av et studie. Grunnen til dette er fordi forskningsarbeidet kan kjennetegnes ved en såkalt runddans mellom problemstilling, metode og data (Wadel, 1991, s. 29-34). Denne rundansen kan utarte seg på flere måter. Forskeren kan for eksempel ikke få i tak i relevant informasjon på grunn av metodevalg, og må så endre metode. Informasjonen man innhenter kan også føre til at man må endre problemstillingen, for informasjonen sier noe annet en antatt. Dette kan også lede til et metodeskifte. Forskere som gjør kvantitative studier kan lettere unngå denne rundansen fordi metoden krever en mer

håndfast kobling mellom problemstillingene og metodene (Wadel, 1991, s. 29-34). Nå vil jeg si litt om planleggingen, gjennomføringen og analyseringen av intervjuene.

3.4 – Planlegging, gjennomføring og analyse av forskningsintervjuer

Planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene i dette prosjektet følger metodikk presentert i boken: «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale & Brinkmann, 2010). Denne metodikken tar utgangspunkt i teori, og jeg vil nå gå gjennom min forståelse av denne teorien, mens jeg samtidig redegjør for metodikken bak planleggingen, gjennomføringen og analysen av intervjuene.

Når man planlegger et intervju vil forskerens arv, erfaringer, evner, sosial status, kunnskaper og vilje legge føringer for hvilke spørsmål forskeren velger å stille informantene (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 66-76). Dette betyr at mine egne antakelser kommer til uttrykk i spørsmålene jeg valgte å stille under intervjuene. Disse antakelsene er basert på min kjennskap til musikkpedagogikk, mine egne refleksjoner rundt det å være gitarlærer i kulturskolen, samt erfaringer fra å være musiker og musikkpedagog. Informantens arv, erfaringer, evner, sosial status, kunnskaper og vilje vil også legge føringer for hva de svarer på spørsmålene. Når intervjuet foregår, vil dagsformen til de involverte påvirke svar og spørsmål. Hvis informantene er sliten og sulten, så vil svarene forskeren får sannsynligvis være påvirket av det. Planleggingen og gjennomføringen av intervjuet vil også foregå på gitte tidspunkter og steder. Dette vil også påvirke spørsmål og svar. Informantene vil kanskje ikke føle seg så komfortabel hvis han eller hun blir intervjuet ute i pøsregn. Forskeren og informantene vil også påvirke hverandre gjennom sine personlige væremåter. Hvis forskeren kontinuerlig avbryter informantene for å kritisere eller utfordre noe av det informantene sier, vil kanskje informantene gå lei, og dermed uttrykke seg selv mindre. Vi kan se at forskningsintervjuer er preget av usikkerhetsmomenter, og mange av disse er umulig å unngå (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 137-184).

I planleggingsfasen av intervjuene bestemte jeg meg for å avgrense prosjektets problemstilling ved å fokusere på: 1) Gitarlærernes pedagogiske og musikkfaglige verdier, og 2) Gitarlærerens tanker og erfaringer, angående musikalske ferdigheter og musikkfaglige kunnskaper. Hvorfor valgte jeg akkurat disse temaene? Jeg kunne ha valgt andre temaer, som for eksempel undervisningsmateriale, men jeg synes disse temaene er spesielt interessante. De

påvirker veldig mange aspekter ved en gitarlærers jobb, så informasjon rundt disse temaene er relevant i forhold til problemstillingen min. En annen grunn til at jeg valgte disse temaene var at jeg kunne koble dem til pedagogisk litteratur. Mine egne refleksjoner rundt det å være gitarlærer i kulturskolen er også en viktig grunn til at jeg valgte disse temaene. Etter at jeg hadde valgt disse temaene laget jeg en intervjuguide, som inneholdt spørsmål angående ulike aspekter ved disse temaene. Jeg brukte denne guiden under alle intervjuene. Denne metodikken kalles for begrepsstyrt koding. Begrepsstyrt koding betyr at forskeren har bestemt hvordan deler av informasjonen fra intervjuet skal tolkes på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 209). Dette gjøres ved å utvikle spesifikke meningskategorier på forhånd, som i mitt tilfellet ble kategoriene jeg presenterte i starten av dette avsnittet. Jeg har latt intervjuobjektene snakke om hva de mener er relevant i forhold til de ulike meningskategoriene. Dette betyr at jeg har latt meningsinnholdet i disse konseptene relativt åpne, for å se hvordan informantene tolker dem. Før jeg presenterer kategoriene i intervjuguiden vil jeg si litt mer om hvordan analysen av intervjuene henger sammen med hvordan man finner frem til meningskategorier.

Det motsatte av begrepsstyrt koding er datastyrt koding. Datastyrt koding går ut på at forskeren utvikler meningskategoriene ut fra å studere og fortolke informasjonen som oppstår i intervjuet. Denne tilnærmingen kalles for «grounded theory» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 209). Dette kan gjøres på følgende måte: 1) Tolkning av hva innholdet i uttalelsene betyr. 2) Lete etter likheter og ulikheter, og kategorisere informasjonen ved å knytte ett eller flere nøkkelord til et utsnitt. Nøkkelordene speiler forskerens tolkning av deler av intervjuet, og kalles for kjerne kategorier. Disse nøkkelordene beskriver temaer som har å gjøre med de mer detaljerte og spesifiserte uttalelsene av informantene. 3) Kjerne kategoriene er overordnede temaer, og kan deles inn i underkategorier. Underkategoriene er nøkkelord som er mer spesifiserte enn kjerne kategoriene. Valg av kjerne kategorier kalles for selektiv koding, og valg av underkategorier kalles for aksialkoding. Personlig så mener jeg at begrepsstyrt koding og datastyrtkoding ikke kan adskilles. I planleggingsfasen av et kvalitativt forskningsintervju vil en forsker alltid velge temaer som intervjuet skal sentreres rundt. Dette er en form for begrepsstyrt koding fordi forskeren vektlegger noen temaer og innfallsvinkler mer enn andre, og informasjonen som oppstår under intervjuet vil være preget av dette. Når forskeren studerer intervjuet i etterkant vil han eller hun kanskje finne meningsenheter som går utover de temaene og innfallsvinklene som forskeren la vekt på, og vil på bakgrunn av det kanskje opprette nye kategorier. Poenget med adskillelsen av disse to formene for meningskoding er å

klargjøre for forskere at informasjonen som oppstår i et forskningsintervju kan angripes på ulike måter, og at de bør kode den på flere måter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 197-223).

Jeg vil nå presentere meningskategoriene i intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden tar utgangspunkt i disse. Meningskategoriene uttrykker hvordan jeg valgte å avgrense prosjektets hovedproblemstilling. Inspirasjonen bak kjernekategoriene kommer fra boken: «Musikkundervisningens didaktikk» (Hanken & Johansen, 2013).

Jeg valgte to kjerne kategorier, den første er:

- 1) Gitarlærerens pedagogiske og musikkfaglige verdier, angående gitarundervisning i kulturskolen.

Underkategoriene er:

- Fagsyn
- Syn på læring og gitarundervisning

Den andre kjerne kategorien:

- 2) Gitarlærerens tanker og erfaringer, angående musikalske ferdigheter og musikkfaglige kunnskaper.

Underkategoriene er:

- Musikksjangere
- Musikkrepertoar
- Notasjonskunnskap
- Gehør
- Spilleteknikk
- Musikkteoretiske kunnskaper
- Formell musikkutdanning

Etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene måtte jeg analysere de. Vi har nå sett at analysen av et kvalitativt forskningsintervju starter med valg av meningskategorier, men man må gjennom flere tolkningsprosesser før man kan si seg ferdig med analysen. Dette kan gjøres på ulike måter, men det er viktig å finne ut av hva informantene vektlegger, og hva de mener

er relevant i forhold til meningskategoriene. Etter at man har kodet intervjuet kan man starte med meningsfortetting. «Dette medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212). Under kodingen og meningsfortetningen skal forskeren prøve å tolke intervjupersonens uttalelser på en så upartisk og fordomsfri måte som mulig. I praksis så betyr dette at forskeren skal prøve og ikke legge til, eller trekke fra mening i et utsagn. Meningsfortettingen sier allikevel mye om hvordan forskeren tolker uttalelsene til informantene, for forskeren vil fokusere på bestemte uttalelser, og forkaste andre. Hvis andre forskere skal kunne bruke en studie basert på kvalitative forskningsintervjuer må det være mulig å finne ut av hvordan råmaterialet har blitt valgt ut og tolket. Meningsfortettingen muliggjør dette. Etter kodingen og meningsfortetningen kan forskeren gå over til den mer omfattende meningsfortolkningen. I meningsfortolkningsprosessen kan forskeren være kritisk og dra inn aspekter som uttalelsene til intervjupersonen ikke direkte berører. Forskeren kan se relasjoner og meningsstrukturer som ikke fremtrer i uttalelsene. Dette fører til at fortolkningen blir en form for rekontekstualisering, som ofte fører til utvidelse av intervjupersonens uttalelser. Denne delen av en analyse kan lett bli veldig omfattende (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 208-223). Neste kapittel inneholder teori, empiri og drøfting relatert til de ulike meningskategoriene i intervjuguiden. Drøftingen av de ulike meningskategoriene er en del av meningsfortolkningsprosessen.

Empirien fra intervjuene til dette forskningsprosjektet er behandlet og analysert på bakgrunn av metodikken jeg nå har presentert. Dataene fra meningsfortettingen av de ulike intervjuene har blitt sammenliknet med hverandre. Noen utvalgte likheter og ulikheter fra disse intervjuene vil i neste kapittel bli drøftet i forhold til to fortolkningskontekster. Den første er musikkpedagogisk teori, og den andre er mine egne tanker og erfaringer som gitarlærer i kulturskolen. Jeg håper at disse fortolkningskontekstene kan belyse dataene fra intervjuene på en konstruktiv måte i forhold til problemstillingen i masterprosjektet.

3.5 – Begrunnelse for disposisjonen på teksten

«Målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet» (Tjora, 2013, s. 216).

Dette sitatet er tatt ut fra Aksel Tjora sin bok om kvalitativ forskning, og jeg mener at alle vitenskapelige avhandlinger bør skrives med dette som et av hovedmålene. Vi har sett at vurderingen av kvalitativ forskning er et spørsmål om tolkning. Tolkningen vil påvirkes av ulike indikatorer, men noen elementer vil påvirke vurderingen mer enn andre. Tjora viser til disse tre konseptene: reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighets), og generaliserbarhet (Tjora, 2013, s. 202). Reliabilitet og validitet handler om forskningsprosjektets logikk. Jeg tolker dette til å innebære spørsmål som: Er det logiske koblinger mellom problemstillinger, empiri og teori? Henger disposisjonen og teksten logisk sammen? Er teksten lett å forstå? Er kildene pålitelige? Generaliserbarhet er knyttet til forskningens gyldighetsområde, utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2013, s. 202). Jeg tolker dette til å innebære spørsmålet: I hvilken grad stemmer det som forskningen viser? I kvalitativ forskning kan dette innebære en sjekk av hvem, og hvor mange som mener at forskningen stemmer. Denne vurderingen bli veldig omfattende, og handler om hvor grundig og omfattende forskeren har arbeidet. For å prøve å ta hensyn til aspektene ovenfor har jeg valgt å disponere denne teksten ut fra disse kriteriene: 1) En naturlig progresjon, og 2) Leservennlighet

Jeg har disponert den andre delen av denne avhandlingen med utgangspunkt i kategoriene i intervjuguiden. Meningskategoriene fra intervjuguiden er delt inn i kapitler.

Kjernekategoriene og underkategoriene er delt inn i kapitler som har å gjøre med temaer som lett kan overlappes hverandre. Et eksempel på dette er kapittel 5, som har å gjøre med gitarlærernes syn på læring og undervisning. I neste kapittel, som handler om tilpasset opplæring skal jeg vise hvordan undervisning består av ulike didaktiske faktorer. Disse didaktiske faktorene står i et avhengighetsforhold, og er veldig vanskelig å skille fra hverandre (Hanken og Johansen, 1998, s. 148). På grunn av dette vil det være en naturlig overlapping mellom temaene i denne oppgaven. Underkategorier som musikkjangere og spilleteknikk er relaterte temaer, og en uttalelse om spilleteknikk kan også si noe om musikkjangere. Ingen didaktiske faktorer kan oppfattes som ensidig styrende (Hanken og Johansen, 1998, s. 148).

Kapittel 4, 5 og 6 starter med teori knyttet til de ulike meningskategoriene i oppgaven. Etter teoridelene presenterer jeg empiri fra forskningsintervjuene. Deler av denne empirien blir så drøftet og koblet til teorien presentert i samme kapittel. Jeg har valgt å disponere teksten på denne måten fordi jeg mener at leservennligheten styrkes med denne metodikken. I masteroppgaver er det vanlig å samle all teori i et kapittel, all empiri i et annet og deretter

koble disse delene sammen i et drøftingskapittel. Etter å ha lest flere slike masteroppgaver synes jeg at teorien, empirien og drøftingen lett kan bli for separert. Det kan være lett å glemme aspekter ved teorien som er viktige for å forstå drøftingen. Ved å dele opp teksten i enkeltemner relatert til problemstillingen blir teorien, empirien og drøftingen mer samlet. Dette vil forhåpentligvis gjøre teksten lettere å forstå.

Jeg har tidligere nevnt at prosjektets primære formål er å utvikle kunnskap om lærerforutsetninger angående gitarundervisning i kulturskolen, ikke å finne et «korrekt» svar på problemstillingen. Med dette hovedmålet ser jeg ingen hensikt i å skrive en avsluttende konklusjon. Mine konklusjoner er ikke nødvendigvis bedre enn leserne sine. Jeg mener at min jobb er å presentere empiri, teori og drøfting som kan danne et godt informasjonsgrunnlag slik at leserne har noe å basere sine konklusjoner på. Dette bygger på tankene bak den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, om at alle konklusjoner er tolkninger. Når dette er sagt så vil mine konklusjoner komme til syne i drøftingsdelene, men de kan ses på som en del av informasjonsbanken i denne avhandlingen. Jeg vil avslutte teksten med et kort sammendrag av mine tanker rundt oppgaven.

Del 2 – Teori, empiri og drøfting

Tilpasset opplæring (Kapittel 4)

4.1 – Innledning

I § 1-3 i opplæringsloven (1998) står det: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. Kulturskolene er pålagt å følge dette prinsippet, siden de er underlagt opplæringsloven. I forskningsintervjuene forklarer gitarlærerne hvordan de tilpasser undervisningen sin til elevene. Dette er en stor del av meningskategorien «syn på læring og undervisning». Konseptet om tilpasset opplæring er derfor en stor del av denne oppgaven, og det kommer til å være et viktig bindeledd mellom kapitlene.

Undervisning har som regel tre faser, planlegging, gjennomføring og vurdering (Hanken & Johansen, 2013, s. 37). Prinsippet om tilpasset opplæring åpner mange muligheter innen disse fasene. I teorien kan man planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen ulikt for hver

enkelt elev. Er dette hensikten med tilpasset opplæring? Hvorfor skal man tilpasse opplæringen til hver enkelt elev? Dette er grunnlagsspørsmål bak prinsippet, og de kan kaste lys over hvordan tilpasset opplæring skal fungere i praksis. I dette kapittelet vil jeg prøve å svare på disse spørsmålene. Det er skrevet mange avhandlinger og forskningsrapporter om tilpasset opplæring (Weka, 2009, s. 15). Redegjørelse i denne teksten er langt fra komplett, men jeg skal prøve å fokusere på de elementene jeg mener er essensielle. Jeg vil ta utgangspunkt i kunnskapsdepartementet sin definisjon på tilpasset opplæring, og diverse forskning om tilpasset opplæring.

Før jeg forklarer hva tilpasset opplæring er vil jeg nevne at ansvarsfordelingen i skolesystemet kan påvirke hvordan dette prinsippet forstås og praktiseres. Vi har sett at kulturskolene eies og drives av hver enkelt kommune, og at dette muliggjør forskjeller mellom kulturskolene. Disse forskjellene kan gå på organisering og omfang av virksomheten, men også på hvordan undervisningen tilpasses elevene. Dette gjelder også for grunnskolene og ungdomsskolene, siden de drives av kommunene, men kulturskolene har mer frihet enn disse skolene. Kulturskolene trenger ikke å forholde seg til nasjonale læreplaner. De kan velge om de vil bruke læreplaner, og hvis de velger å bruke læreplaner kan de lage dem selv. Dette betyr at kulturskolene har mer frihet til å tilpasse undervisningen slik de selv ønsker. Empirien fra intervjuene vil si litt om hvordan dette fungerer i praksis.

4.2 – Hva er tilpasset opplæring?

I Stortingsmelding nr. 16 fra 2006 har kunnskapsdepartementet redegjort for hva tilpasset opplæring betyr. Utdraget nedenfor er tatt fra denne stortingsmeldingen, og kan ses på som en definisjon:

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen. Kravet om at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, er nedfelt i opplæringsloven § 1-2, som også er lovens formålsbestemmelse. Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene. Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter,

læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76).

Denne definisjonen er veldig kompleks, og inneholder elementer som kan diskuteres fra mange innfallsvinkler. I denne oppgaven er jeg mest interessert i hvordan tilpasset opplæring kan praktiseres, så jeg vil fokusere på det i dette kapittelet. Hvordan man praktisk sett skal realisere kravet om tilpasset opplæring er et omstridt tema. Kunnskapsdepartementet mener at dette er en vurdering som må gjøres av dem som har ansvaret for undervisningen. Dette kommer frem i utdraget nedenfor:

Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring. Departementet deler vurderingene til Bachmann og Haug, som i en rapport om tilpasset opplæring peker på at det ikke finnes noen fasit på hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen (Bachmann og Haug, 2006). Dette er situasjonsavhengig og må vurderes i lys av den konteksten læringen skal skje i. Tilpasset opplæring dreier seg om lokalt å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og organiseringen av opplæringen vil derfor måtte variere i tråd med det læringssituasjonen krever (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76).

Kunnskapsdepartementet sier at tilpasset opplæring er situasjonsavhengig, og skal vurderes ut fra den konteksten læringen skal skje i. Slik jeg forstår dette betyr det at hver enkelt lærer er ansvarlig for å vurdere og ta beslutninger angående tilpasset opplæring. Er dette et problem? Mangfoldet av ulike tolkninger kan bli enormt hvis hver enkelt lærer skal ta beslutningene for hvordan dette skal praktiseres. Er det mange ulike tolkninger av tilpasset opplæring blant lærere? Vi skal se at det er gjort forskning som viser at lærere har ulike oppfatninger om hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres (Bachmann og Haug, 2006, s. 9).

Bachmann og Haug skiller mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den vide forståelsen innebærer å se på tilpasset opplæring som en ideologi som skal gjennomføres

opplæringsinstitusjonenes virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 102-107). Ideologien er bygget på tanken om at elever er ulike. Alle lærer ikke på samme måte, og undervisningen må ta hensyn til dette. Undervisningen skal tilrettelegges så den tar hensyn til elevenes ulikheter. Alle elever skal inkluderes, til tross for ulike forutsetninger for å lære (Weka, 2009, s. 16). Den vide forståelsen kan fungere som et ideal, eller en pedagogisk retningslinje for hver enkelt skole. Et ideal er et prinsipp eller en ide som virker perfekt, og som man ønsker å oppnå. Man kan derfor se på tilpasset opplæring som noe kanskje ikke kan realiseres i praksis, men som en ledestjerne for pedagogisk virksomhet. Forskning viser at mange pedagoger i Norge har en lignende forståelse av dette aspektet ved tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 102-107). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring derimot, handler om konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæring på. Man kan si at den vide forståelsen er ideologien, mens den smale forståelsen er alle de praktiske detaljene rundt hvordan man kan realisere ideologien. Forskning viser at det eksisterer mer usikkerhet blant pedagoger i forhold til dette. (Bachmann & Haug, 2006, s. 102-107). Forskere som har studert intensjonene, utviklingen og resultatene av tilpasset utvikling mener at det er viktig å skape en felles forståelse for dette begrepet. Her er et par sitater fra ulike avhandlinger om temaet:

«Fra innovasjonsforskningen vet vi at den viktigste forutsetningen for å gjøre et godt arbeid er at en vet hva en skal gjøre. Med andre ord vil en konkret og felles forståelse, blant lærere, skoleledere og skoleeiere av hva tilpasset opplæring er, være avgjørende for kvaliteten av arbeidet i skolen» (Skogen, ref. i Bjørnsrud & Nilsen, 2008, s.147).

«Mitt hovedfunn er at en må ha en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring på de ulike skolene. Dette er avgjørende i arbeidet for å kunne oppnå en realisering av begrepet» (Weka, 2009, s. 85).

Jarl Inge Wærness, Erling Lars Dale og Yngve Lindvig har et forslag som kanskje kan føre til en mer konkret forståelse av dette konseptet. De foreslår å dele inn tilpasset opplæring i 7 differensierte didaktiske faktorer, som består av: 1) Elevenes lærerforutsetninger og evner, 2) læreplanmål og arbeidsplaner, 3) arbeidsoppgaver og tempo, 4) organisering av skoledagen, 5) læringsarenaer og læremidler, 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og 7) vurdering (Dale et al., 2005, s. 77-109). Poenget med dette er å gjøre arbeidet med tilpasset opplæring mer overkommelig ved å fokusere på en kategori om gangen, og vurdere hvilke muligheter og tiltak som finnes i hver enkelt av dem. Dette kan utvikle seg til en database med ulike

muligheter og ideer i forhold til hver kategori. På denne måten vil skolene få en oversikt over hvordan undervisningen kan tilpasses elevene (Dale et al., 2005, s. 77-109). Disse kategoriene er utviklet med tanke på grunnskoleopplæringen, men man kan overføre dem til undervisningen i kulturskolen også. La oss ta kategorien læringsarena/læremidler. I denne kategorien så kan man tilpasse gitarundervisningen ved å variere bruken av læringsarenaer, som for eksempel øvingsrom, lydstudio, grupperom, forelesningssal og konsertscene. Selv om man har en database med ulike tiltak vil det komme an på læringskonteksten hvor mange av dem som kan benyttes. Hvis en kulturskole for eksempel ikke har tilgang til et lydstudio, så går denne muligheten ut. Mulighetene innad i kategoriene vil ofte komme med forutsetninger. Aspekter som økonomi, lokaler, tidsbegrensninger og tilgangen på kvalifiserte lærere vil begrense hvilke muligheter som finnes innen tilpasset opplæring.

Kategoriene til Wærness, Dale og Lindvig kan brukes til å innføre mer konkrete retningslinjer for hvordan lærere skal praktisere tilpasset opplæring, men det kan være interessant å stille spørsmål om dette er hensiktsmessig? Bør man heller delegere alt ansvaret til lærerne? Lærerne vil da kunne tilpasse undervisningen på måter som de mener er best for elevene. Ideologien bak dette er at læreren, på bakgrunn av sin undervisningskompetanse, kan sikre at elevene får tilpasset opplæring. På denne måten vil lærerne kunne legge opp undervisningen ut i fra den konteksten de underviser i, og tilpasse ettersom ulike situasjoner oppstår. Denne metodikken stemmer godt overens med innholdet i kunnskapsdepartementet sin definisjon, men den kan være problematisk. Vurderingen av hvordan undervisningen skal tilpasses vil bli foretatt av få lærere, ofte bare av en lærer. Dette kan medføre at man ender opp med en utilstrekkelig vurdering av hvordan undervisningen kan, og bør tilpasses. Hvis man derimot opererer med mer konkrete retningslinjer for hvordan undervisningen skal tilpasses, vil man unngå dette usikkerhetsmomentet (Dale et al., 2005, s. 77-109). Jeg vil også poengtere at hvis lærerne får alt ansvaret for hvordan de skal praktisere tilpasset opplæring, så kan disse kategoriene tydeliggjøre hvilke muligheter og tiltak de har til rådighet. På denne måten kan de fortsatt hjelpe lærerne med tilpassingen av undervisningen. En annen mulighet er at rektor og lærerstaben på de lokale skolene setter seg ned å blir enige om hvordan de skal forholde seg til tilpasset opplæring. Dette åpner for ulike tilnærminger på forskjellige opplæringsinstitusjoner.

4.3 – Tilpasset opplæring og forskningsintervjuene

Jeg vil nå si litt mer om hvordan jeg har tenkt å koble teorien om tilpasset opplæring til intervjuene i denne oppgaven. Kategoriene til Wærness, Dale og Lindvig er et uttrykk for at man kan se på tilpasset opplæring som bestående av ulike didaktiske faktorer (Dale et. al. 2005, s. 77-109). Vi har sett at didaktiske faktorer står i et avhengighetsforhold henger sammen og påvirker hverandre i undervisning (Hanken og Johansen, 1998, s. 148). Jeg vil nå vise dette med noen eksempler relatert til gitarundervisning. Hvis en gitarlærer skal tilpasse arbeidsoppgavene til en elev, så må læreren vurdere elevens evner. I denne situasjonen vil også gitarlærernes musikalske evner være med å påvirke hans vurdering av eleven. Hvis en gitarlærer ikke kan noter er det usannsynlig at læreren vil velge å bruke vestlig notasjon som et læremiddel. Dette kan forandre lærestoffet og læreaktivitetene i undervisningen. Hvis en gitarlærer tilpasser undervisningen sin ved å ta utgangspunkt i lærestoff, vil dette påvirke hvordan læreren vurderer eleven, hvilke læringsaktiviteter han eller hun velger osv. Kategoriene til Dale, Wærness og Lindvig kommer frem i flere kapitler. I kapittel 2 forklarte blant annet hvordan kulturskolene organiserer instrumentalundervisningen, og hvilke læringsarenaer de bruker. I neste kapittel kommer jeg innpå hvordan fagsyn kan påvirke alle disse kategoriene.

Hvordan henger disse didaktiske faktorene sammen med meningskategoriene fra intervjuguiden? Alle disse didaktiske faktorene påvirkes av verdier og holdninger angående pedagogikk og musikkundervisning. For eksempel, hvordan en gitarlærer vurderer en elev har å gjøre med hvilke musikalske kunnskaper læreren mener det er viktig for eleven å ha. Gitarlærernes tanker, verdier og erfaringer angående fagsyn påvirke hvilke deler av musikkfaget læreren velger å fokusere på i undervisningen. Gitarlærerens tanker om hvilke ferdigheter en elev bør ha vil også påvirke lærerens valg av lærestoff. Empirien fra forskningsintervjuene vil si noe om hvordan tilpasset opplæring blir praktisert av enkelte gitarlærere i kulturskolen. Hva de vektlegger innenfor de ulike didaktiske faktorene kan belyse hvilke verdier de baserer sin undervisning på. Verdisettet til en person henger ofte sammen med personens bakgrunn. På grunn av dette vil jeg si litt om informantenes bakgrunn. Dette vil bli presentert før empirien knyttet til fagsyn, i del 5.8.

Målet med denne delen var å vise at tilpasset opplæring er et sentralt tema i denne oppgaven. Drøftingen vil blant annet ta utgangspunkt i eventuelle likheter og ulikheter angående hvordan

gitarlærerne tilpasser undervisningen sin. På grunn av dette synes jeg det passet å starte teoridelen med en gjennomgang av dette opplæringsprinsippet.

Musikk som fag (Kapittel 5)

5.1 – Innledning

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan musikkfaget kan deles opp i ulike komponenter, og at musikk lærere kan vektlegge disse komponentene ulikt. Hvilke komponenter en lærer vektlegger handler om pedagogiske og musikkfaglige verdier. Et fagsyn er et grunnleggende pedagogisk utgangspunkt, og kan påvirke hvordan en lærer forholder seg til andre pedagogiske temaer (Hanken og Johansen, 2013, s. 174-184). Hvordan en lærer forstår musikkfaget vil også legge føringer for lærerens musikalske evner og kunnskaper. En gitarlærer som mener at notekunnskap er nødvendig, vil sannsynligvis kunne lese noter. Dette kapittelet tar for seg temaer knyttet til den første kjerne-kategorien, men vil også si noe om temaene i den andre kjerne-kategorien. Verdier er ofte et utgangspunkt, som blant annet legger påvirker hvilke tanker en person har angående ferdigheter og kunnskaper.

5.2 – Hva er musikk?

Musikkpedagoger underviser i musikk, men hva er «egentlig» musikk? Det finnes mange meninger om dette, men de fleste vil nok påstå at musikk må bestå av lyd. Lyd i rent fysisk forstand er: «svingninger, vibrasjoner eller bølger som høreorganene våre oppfatter dersom de ligger mellom bestemte hastigheter» (Notam, s.a). Definisjonen ovenfor fokuserer på de objektive aspektene ved musikk. Vår subjektive opplevelse av lyd, som kan føre til følelsesmessige og kroppslige reaksjoner, er mer kompleks og vanskeligere å definere. Hvordan kan vi egentlig definere opplevelsen av lydige sanseinntrykk ved hjelp av ord? Det er vanlig å definere musikk som organisering av lyder i tid. Organisering av lyder i tid består av manipuleringen av visse elementer. Disse elementene kalles ofte for musikkens grunnelementer, og har å gjøre med samspillet mellom lyd og tid. Musikkens grunnelementer består av klangfarge, rytmikk, dynamikk, tonehøyde, harmoni og form (Anderson, 2012, s. 53). Disse elementene påvirker og er avhengige av hverandre, og for å tydeliggjøre dette vil jeg koble grunnelementene sammen med deler av Kjetil Veas sin kategorisering av musikalsk grunnstoff (Veas, 1981, s. 26).

- Lydforløp – begynnelse, videreføring, slutt

- Klangfarger – eksisterer i alle lyder, kan være lyse/mørke, skarpe/myke etc.
- Dynamikk – sterkt/svakt, nært/fjernt, enkelt/sammensatt, økende/minskende styrke
- Tempo – hurtig, middels, sakte, økende/minskende tempo
- Artikulasjon – legato, staccato og ulike variasjoner og overganger av dette
- Samtidighet – to eller flere lyder samtidig, ostinat, sammensatte rytmer, melodier
- Energetikk – spenning og avspenning, rytmisk, melodisk og klanglig
- Form – gjentakning, kontrast, variasjoner rytmisk, melodisk og klanglig

Et annet element som er viktig å nevne i forbindelse med musikkens grunnelementer er stillhet. Jeg synes Kjetil Vea har en god beskrivelse av hvilken rolle stillhet har i musikk. «Stillheten er utgangspunktet. Stillhet er kanskje den viktigste og fornemste «lyd» fordi den skaper forventning, og tillater indre lydforestillinger uten forstyrrende innslag utenfra» (Vea, 1977, s. 81). Selv om elementene jeg har presentert her oppfattes om musikalske grunnelementer, så eksisterer det ingen absolutt enighet om at dette er musikalske grunnelementer. Disse grunnelementene er forklart med begreper, og vi har sett så er det vanskelig å operere med absolutte definisjoner av begreper.

Musikk består av flere elementer, og musikkfaget kan også deles opp i ulike bestanddeler. I boken «Musikkundervisningens didaktikk» skriver musikkpedagogene Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen om syv ulike aspekter ved musikk som fag. De mener at musikkfaget kan ses på som et estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag, kritisk fag, og som et mediefag (Hanken og Johansen, 2013, s. 174-184). Jeg vil nå forklare hva fem av disse inndelingene handler om. Jeg vil ikke gå gjennom hva musikk som kritisk fag betyr, og hva musikk som et mediefag handler om. Grunnen til dette er at ikke har funnet så mye i empirien som har med disse kategoriene å gjøre. Medie- og kritikkaspektet ved musikkfaget er mer fremtredende i musikkundervisningen på barneskoler, ungdomsskoler, og videregående skoler. Ut fra min empiri så handler instrumentalundervisningen i kulturskolen stort sett om de fem andre aspektene ved musikkfaget. Jeg vil starte med det estetiske aspektet ved musikkfaget. Hvis man ser på rammeplaner, fagplaner og informasjonsbrosjyrer fra utdanningsinstitusjoner blir musikkfaget ofte klassifisert som et estetisk fag. Hva betyr dette?

5.3 – Musikk som estetisk fag

Begrepet estetikk kommer fra det greske begrepet «*aisthesis*», som betyr «jeg sanser, persiperer, føler» (Williams, 1985, s. 31). Den danske pedagogen Frede V. Nielsen definerer begrepet slik: «den erkendelse som kommer i stand ved umiddelbar sansning og preception. Den sansbare erkendelse – i delvis modsætning til den intellektuelle - er i fokus» (Nielsen 1998, s. 232). Betydningen, funksjonen og ideer rundt estetikk blir diskutert innen filosofien. Estetikk er en egen gren innen filosofifaget. På lik linje med kulturbegrepet har også meningsinnholdet i estetikkbegrepet forandret seg opp gjennom historien (Williams, 1985, s. 31-33). I dag blir dette begrepet ofte brukt i sammenhenger hvor det er snakk om noe smakfullt, kunstnerisk, sanselig, harmonisk, vakkert og opplevelsesorientert. Det har utviklet seg til et veldig vidt og luftig begrep, og man kan lure på hva som egentlig menes med dette ordet. (Sørensen & Austring, 2010, s. 39).

Nielsen sin definisjon tar utgangspunkt i den greske betydningen av ordet. Jeg vil si litt mer om hvordan jeg forstår denne innfallsvinkelen. Nielsen sier at den sansbare erkjennelsen er en delvis motsetning til den intellektuelle. Jeg tror han bruker begrepet delvis for å poengtere at våre sanselige og rasjonelle evner opererer som en helhet. Vi mennesker har en tendens til å skille mellom våre sanselige evner, og våre rasjonelle evner. Vi gjør dette for å kunne analysere ulike aspekter ved vår natur. Hvert enkelt individ har derimot en subjektiv bevissthet, og denne bevisstheten er en kompleks helhet, som opererer gjennom en samhandling mellom våre sanselige og rasjonelle evner. På grunn av denne samhandlingen er det problematisk å si at våre rasjonelle evner fungerer som en motsetning til vår sanser. Estetikk handler om at vi som mennesker er fysisk sett situert i kropper som har sanser. Det estetiske kan ses på som ikke-verbal sanselig erkjennelse (Hanken og Johansen, 1998, s. 171). Inntrykkene vi får fra disse sansene former vår bevissthet. Disse sanseintrykkene fører til følelsesmessige, kroppslige og rasjonelle reaksjoner. Sanseintrykk har derfor en stor betydning for subjektet. De påvirker hvordan vi persiperer, tolker, fantasierer, og om vi føler velbehag eller ubehag. De legger også føringer for hva vi frykter, hva vi blir inspirert av og våre ambisjoner (O'Brien, 2006, s. 36-49). Vi skaper mening fra våre reaksjoner på sanseintrykk, og navigerer gjennom livene våre på bakgrunn av denne meningen. Det faktum at vi lever i kropper med sanseapparater er en stor del av det å være et menneske, og det er med på å forklare hvem og hva vi er. Estetiske opplevelser kan forstås som følelsesmessige, kroppslige og rasjonelle reaksjoner på sanseintrykk. Hvilken sammenheng har dette med musikkfaget?

«Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon» (Benum, 1978, sitert i Hanken og Johansen, 1998, s. 170). Dette sitatet kan forstås på ulike måter basert på hvordan man tolker begrepet estetikk. Jeg vil si litt om to litt forskjellige tilnærminger. Hvis musikk består av organisering og bearbeiding av musikalske parametere, så er det å spille og komponere musikk en kreativ og skapende aktivitet. Musikk blir i skolesammenheng ofte kalt for et praktisk-estetisk fag. Dette betyr at man lærer faget gjennom praktisk arbeid (Brekke, 2010, s. 12). Musikalske aktiviteter krever at man bruker sansene aktivt. Ved å sanse ulike organiseringer av musikalske parametere får man ulike reaksjoner. Noen organiseringer kan føles riktige ut, og føre til velbehag, mens andre kan føles feil, og resultere i ubehag. Ved å drive med musikalske aktiviteter som komponering, improvisering kan mennesker få innsikt i hvordan de kan bruke de musikalske grunnelementene. Det kan gi folk redskaper til å formidle et budskap, eller de kan lære hvordan man kan uttrykke følelser ved bruk av lyd (Hanken og Johansen, 2013, s. 176-178).

Når man lærer et språk lærer man å gi uttrykk for hvem man er, for man kan kommunisere det til andre. Gjennom musikalske aktiviteter lærer man det samme, men mediet består av de musikalske parameterne, ikke ord. Når man har skapt noe kunstnerisk, som for eksempel et musikkstykke, et maleri eller en skulptur, så kan opplevelsen av å presentere det til andre være ubehagelig. Det kan føles som man uttrykker noe veldig personlig, og at man gir andre tilgang til sine indre tanker, følelser og meninger (Ruud, 1994, s. 17). Det å presentere noe man har skapt for andre kan også være lystbetont, som når et barn viser fram tegninger. Disse tegningene er et resultat av barnets sanselige erfaringer, og ved å tegne får de en mulighet til å gi uttrykk for disse. Hvis estetikk handler om hvordan mennesker uttrykker sine sanselige erfaringer blir estetikk et veldig vidt begrep. Et estetisk fag vil med dette utgangspunktet være mangfoldig, og påvirke mange aspekter ved et menneskets liv. Dette brukes som et argument for legitimeringen og funksjonen av musikkfaget. «Det er dette mangfoldet –av både musikk og musikkens funksjoner og virkninger –som er viktige å understreke i musikkfaget som et allmenndannende fag» (Halvorsen, 2008, s. 242).

Mange vil nok forbinde estetikk med kunst, men som sagt så var ikke dette begrepet opprinnelig knyttet til kunst og kunstopplevelse, men til all sansning (Williams, 1985, s. 31). På 1700tallet fikk begrepet en litt annen mening. Filosofen Alexander Baumgarten definerte estetikk som «læren om det skjønne» (Williams, 1985, s. 31). Spørsmål rundt begrepet

skjønnhet har blitt diskutert i århundrer, og jeg skal ikke gå dypt inn på dette i denne masteroppgaven (Williams, 1985, s. 31). Vi har alle en formening om hva som er skjønt og hva som ikke er skjønt. Vi gjør skjønnhetsvurderinger på en daglig basis, men hva er det som betinger disse vurderingene? Den norske pedagogen Erling Lars Dale har poengtert at hva man anser som skjønt blant annet betinges av kultur, historie og tidligere erfaringer (Hanken og Johansen, 2013, s. 177). Historien viser at skjønnhetsidealet knyttet til kropp, mote, arkitektur og musikk har forandret seg. Musikk fra ulike kulturer og tidsepoker har ulike skjønnhetsidealer. Hvis man sammenligner musikkstykker fra den wienerklassisistiske epoken i vestlig kunstmusikk med musikkstykker innen punk rock sjangeren på 1970tallet, så er det tydelig at skjønnhetsidealet er annerledes.

Med utgangspunkt i ideen om at skjønnhetsidealer forandrer seg kan man si at «en viktig oppgave for musikkfaget blir derfor å lære elevene å identifisere ulike estetikker, og utvikle en forståelse av det estetiske som noe som forandrer seg fra kultur til kultur» (Hanken og Johansen, 1998, s. 171). Hva vil det si å kunne identifisere ulike estetikker? Slik jeg forstår dette i forhold til musikkfaget så vil dette dreie seg om undervisning i hvordan de musikalske parameterne blir satt sammen på ulike måter innen ulike sjangere. Det vil innebære å lære elever om ulike musikkjangere, så de kan høre forskjell på dem. I forhold til gitarundervisning, som handler om å lære bort det å utøve musikk vil det også innebære å lære elevene å spille musikk fra ulike sjangere. Den estetiske biten av musikalsk sjangerkunnskap består av innsikt i hvordan de musikalske parameterne kan manipuleres for å oppnå skjønnhet innen en viss sjanger. I bluegrass sjangeren for eksempel ligger det et skjønnhetsideal, som har med hvordan musikken skal høres ut for å kunne bli klassifisert som bluegrass. Dette har å gjøre med koblingen av instrumenter og klangfarger, akkordprogresjoner, bruk av ornamentering, rytmer, skalaer, dynamikk osv. Det å lære om musikkjangere inneholder ikke bare et estetisk element, men har også mye å gjøre med tilegnelsen av faktakunnskaper, som for eksempel kunnskaper om akkorder, skalaer og musikkbegreper. For utøvende musikere vil sjangerkunnskap også handle om hvordan man kan bruke musikalske ferdigheter for å oppnå skjønnhet, og dette krever musikalske ferdigheter. Hvis man som gitarlærer ser på estetikkbegrepet som «læren om skjønnhet», så vil det estetiske i musikken overlappe kunnskapsdelen og ferdighetsaspektet ved musikkfaget.

Hva vil det si å fokusere på det estetiske elementet i gitarundervisningen hvis man forstår estetikkbegrepet som sanselig erkjennelse? Vi har sett at musikk består av objektive elementer

i form av musikalske grunnelementer, og et subjektivt element som har å gjøre med vår opplevelse av musikken. Vi har også sett at sanselig erkjennelse er en kombinasjon av følelsesmessige, kroppslige og rasjonelle reaksjoner på sanseinntrykk. Musikk erfares gjennom sanseinntrykk, så alle møter med musikk kan på dette grunnlaget defineres som estetiske. Dette betyr at all musikk som gitarelevne utsettes for under gitarundervisningen er estetisk. Man kan derfor hevde at hvis gitarlæreren utsetter gitareleven for musikk i undervisningen, så fokuserer han eller hun på det estetiske elementet ved musikkfaget. Av dette følger det at hvis elevene blir utsatt for mye musikk i gitarundervisningen, så legger gitarlæreren stor vekt på det estetiske. Dette høres ut som en selvfølge, men det er en måte å tolke det estetiske elementet i undervisningen på. Neste del handler om musikk som kunnskapsfag, og vi skal se at det er en kobling mellom denne oppfattelsen av det estetiske, og det som kalles for intuitiv og taus kunnskap.

En annen, og kanskje mer vanlig måte å forstå det estetiske på i forhold til den praktiske undervisningen er å koble det til uttrykk, tolkning og refleksjon. Det estetiske aspektet ved undervisningen kan handle om å lære gitarelevne til å bruke musikkutøvingen til å uttrykke, tolke og reflektere over sine sanselige erfaringer. Musikksmak og skjønnhetsbedømming er en reaksjon på sanseerfaringer (Snyder, 2000, s. 19-65). Musikksmaken til alle og enhver av oss er et uttrykk for våre estetiske dommer. En gitarelev som er veldig glad i bestemte musikkstykker, kan gjennom å spille disse musikkstykkene få utløp for sine sanselige dommer. Ved å gi uttrykk for hva slags musikk han eller hun liker kommuniserer eleven sine sanselige dommer. Smak er noe veldig personlig, og at man gir andre tilgang til sine indre tanker og følelser ved å kommunisere hvordan man bedømmer en sanselig erfaring. Når man uttrykker noe personlig til andre er man ofte spent på tilbakemeldingen. Får man en støttende tilbakemelding eller en som kan være sårende? Det å kommunisere sine egne smaksbedømmelser kan også være et uttrykk for å markere at man identifiserer seg med bestemte former for kunstneriske uttrykk. Hvis eleven identifiserer seg selv med artister og band som spiller en viss type musikk kan læringen og utøvingen av denne musikken bidra til elevens selverkjennelse og identitetsdannelse. Musikken kan være en inngangsdør til selvrefleksjon. Identitetsbegrepet blir ofte koblet til musikk og musikksmak (Ruud, 1994, s. 17). Jeg vil ikke gå nærmere inn på hva dette kan innebære i dette kapittelet, siden formålet med kapittelet er å forklare hva det estetiske elementet i musikkfaget er. Identitet, musikksmak og estetikk henger uten tvil sammen, men jeg vil ikke utdype dette noe mer enn det jeg nå har gjort. For å avslutte denne delen vil jeg si litt mer om hvilke musikalske

aktiviteter gitarlæreren kan benytte seg av for å vektlegge det estetiske elementet i musikkfaget. Ved å lære eleven om improvisering og komposisjon kan gitarlæreren få frem elevens individuelle uttrykk, tolkninger, refleksjoner og individuell smak. Jeg har allerede nevnt at det å få eleven til å kommunisere sin musikksmak også fremhever det estetiske elementet. Ved å la elevene lære musikkstykker som de selv liker fokuserer man på det estetiske.

Før jeg avrunder denne teoridelen angående estetikk, vil jeg nevne et aspekt til som handler om hvordan våre sanser påvirker våre musikkopplevelser. Et musikkstykke består teknisk sett av komponenter i form av enkelttoner, enkeltklanger og andre musikalske parametere, men helheten av musikkstykket gjør at vi opplever disse parameterne på en annen måte enn hvis vi hørte de for seg selv. Helheten og sammensetningen av stykket gjør at vår opplevelse blir opphøyd. Enkeltkomponentene blir en del av en helhet, og denne helheten påvirker oss på en annen måte (Snyder, 2000, s. 19-65). Dette er et fenomen innen alle kunstarter. En hel litterær historie oppleves på en annen måte enn ordene som historien blir fortalt gjennom.

5.4 – Musikk som kunnskapsfag

Det er vanskelig å gi en eksakt definisjon på kunnskap. «Kunnskapsbegrepet er imidlertid mangfoldig, og defineres ulikt avhengig av hvilken pedagogisk, vitenskapelig eller filosofisk tradisjon man står i» (Kalsnes, 2010, s. 58). I denne masteroppgaven vil jeg se på musikk som et kunnskapsfag ut fra scientia-dimensjonen. Det handler om å vite, ikke å kunne utføre (Hanken og Johansen, 2013, s. 190). Et gammelt begrep som brukes for å beskrive denne kunnskapsformen er «episteme» (Kalsnes, 2010, s. 58). I dag er det mange begrep som brukes for å beskrive denne kunnskapsformen, blant annet påstandskunnskap, proposisjonalt kunnskap, andrehåndskunnskap og logisk-analytisk kunnskap. Påstandskunnskap blir ofte brukt i pedagogiske sammenhenger, og kan ses på som kunnskap om fenomener, som enten kan være sann eller falsk, og som ofte formuleres som påstander (Nerland, 2004, s. 48).

Scientia-dimensjonen har å gjøre med den språklige og intellektuelle siden av musikkfaget (Hanken og Johansen, 2013, s. 190). Dette inkluderer refleksjon over betydningen og meningen til faktakunnskap, og evnen til å uttrykke dette språklig. Faktakunnskap om musikk, som påstandskunnskap om musikksjangere, musikkinstrumenter, musikkteori, musikkteknologi, musikkhistorie, musikkbegreper og notasjonssystemer tilhører scientia-

dimensjonen. Det er mange fag som man kan si nesten bare består av en scientia-dimensjon, ta for eksempel fagene historie og geografi. Musikk kan også studeres ved å fokusere på scientia-dimensjonen. I faget musikkvitenskap gjør man dette. I musikkvitenskapen kan man for eksempel studere det vestlige notasjonssystemet, og man kan få god innsikt i historien, begrepene og ideene i dette systemet. Hvis man derimot skal bruke noter til å spille musikk, må man også ha ferdighetskunnskap, som vi skal se på i neste del.

Det kan være oversiktlig å begrense kunnskapselementet i musikkfaget til scientia-dimensjonen. Det er også problematisk for man kan overse andre aspekter ved faget. Kunnskapsdimensjonen, i form av faktakunnskaper om musikk, vil også påvirke hvordan personer forholder seg til virkeligheten. Even Ruud påpeker at denne informasjonen vil kobles sammen med samfunnet. Faktakunnskapene vil påvirke hvordan folk interagerer med hverandre. Informasjonen vil gjøre noe med personers interesse, motivasjon, engasjement og kritiske tilnærming (Ruud, 1994, s. 16-17). Informasjon påvirker hvordan folk handler, og hvordan de tolker sanseinntrykk. For eksempel, hvis du har faktakunnskaper relatert til musikken du hører i media, så vil dette sannsynligvis gjøre noe med hvordan du oppfatter denne musikken. På denne måten kan musikken i tillegg til å ha en emosjonell virkning, kunne gi en «musikalsk identitet og kulturell posisjonering gjennom musikksmak» (Ruud, 1994, s. 17). Det virker som kunnskapsdepartementet også tenkte over dette, når de arbeidet med opplæringsreformen kunnskapsløftet. Her er et sitat fra læreplanverket for kunnskapsløftet.

«Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring» (Kunnskapsløftet, 2006).

Faktakunnskaper om musikk kan bidra til dannelsen av holdninger og verdier. Denne oppgaven handler mye om verdier og holdninger. Er dette en form for kunnskap? Det er mange som bruker begrepet «fronesis» som uttrykk for dette. Fronesis kan forstås som klokskap. Det finnes mange ideer om hva klokskap er, men i musikkfaget kan man se på dette som «musikalske holdninger, forestillingsevne, mottakelighet, stemthet og eksistensiell erfaring gjennom musikk» (Kalsnes, 2010, s. 59). Jeg forstår ikke helt hva Kalsnes mener

med stemthet og eksistensiell erfaring, men poenget er at verdier og holdninger kan ses på som en form for kunnskap. Jeg forstår mottakelighet som en holdning, som sier noe om hvor åpen og mottakelig man er for nye ideer.

Når vi hører musikk registrerer vi den ikke bare som enkeltstående lyder, men vårt erkjennelsesapparat velger ut, tolker og organiserer lydene (Snyder, 2000, s. 19-65). Denne fysiske evnen er forutsetningen for våre konsepter og begreper om musikkens grunnelementer. Vår evne til å oppfatte akkorder, melodier og rytmer er fysisk betinget, og denne evnen er utgangspunktet for intuitiv musikalsk kunnskap. Intuitiv musikalsk kunnskap utvikles og konstrueres gjennom sansemessig erfaring med musikk (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-191). Den er et resultat av vår subjektive erkjennelse av auditive sanseintrykk. Denne erkjennelsen og erfaringen legger føringer for hvilken mening vi tillegger musikk, og våre indre auditive forestillinger. Forestillinger om hvordan en akkordprogresjon høres ut, og hvilke toner en melodi inneholder er eksempler på auditive forestillinger. Et annet begrep som brukes for å beskrive dette er vårt «indre øre» (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-191). Vi kan lære å gjenkjenne klangfarger til ulike instrumenter ettersom vi erfarer klangen de produserer. Man trenger ikke å vite at en akustisk gitar kategoriseres som en akustisk gitar for å kunne gjenkjenne klangen av instrumentet. Vi kan også høre at musikkstykker kan ligne på hverandre uten å måtte uttrykke dette språklig. Pedagogen Keith Swanwick mener at den intuitive musikkunnskapen er den viktigste og den mest grunnleggende, for uten denne kunnskapen kunne vi ikke ha utviklet logisk-analytisk kunnskap (Hanken og Johansen, 1998, s. 182-183). Hvis konseptet om noteverdier skal gi mening, så må vi ha erfart forskjellene i tonelengder mellom dem. I mange sammenhenger brukes begrepet taus kunnskap som et synonym for intuitiv kunnskap. Taus kunnskap kan forstås som kunnskap knyttet til egen erfaring, men den er ikke alltid språklig artikulert (Hanken og Johansen, 1998, s. 182-183). Hvis man forstår det estetiske i musikkfaget som sanselig erkjennelse, så mener jeg at det er en forbindelse mellom det estetiske, og intuitiv kunnskap.

5.5 – Musikk som ferdighetsfag

For å oppleve musikk trenger man fungerende sanser, men skal man utøve musikk trenger man noen ferdigheter (Hanken og Johansen, 2013, s. 191-192). Musikk blir ofte omtalt som et fag med to dimensjoner. Vi har sett på scientia-dimensjonen. Ars-dimensjonen utgjør det håndverksmessige ved musikkfaget (Hanken og Johansen, 2013, s. 178-179). Ars-

dimensjonen kan ses på kunnen, praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap eller ferdighetskunnskap. Ferdighetskunnskap er evner som gjør en i stand til å gjøre noe (Hanken og Johansen, 2013, s. 178-179). Et eldre begrep som ofte brukes for å beskrive dette er «techne». «Denne formen for kunnskap var først og fremst knyttet til praktiske håndverkstradisjoner og betegner kunnskap i handling» (Kalsnes, 2010, s. 58). I musikkfaget vil dette innebære musikalske ferdigheter, og den utøvende kompetansen. Eksempler på denne formen for kunnskap kan være at man kan bytte mellom en G-dur og en C-dur akkord på gitaren, at man kan spille en trommevirvel, eller at man kan gå på ski. Det å kunne utføre noe er noe annet enn å vite hvordan man gjør noe. Jeg kan teknisk sett forstå hvordan melodien til «Ja vi elsker» går, men jeg kan ikke spille den på en saksofon eller en fele.

Musikalske ferdigheter gjør det mulig å bearbeide og utnytte de musikalske grunnelementene. Til dette trenger man fysiske ferdigheter i form av motorisk kroppskontroll (Hanken og Johansen, 2013, s. 190-193). Gitarister som klemmer ned strenger på fingerbrettet må kjenne hvor hardt de trenger å klemme for å få en klar tone ut av strengen. Dette er en kombinasjon av berøringssansen, og en mental forestilling og kalles for en taktil forestilling (Hanken og Johansen, 2013, s. 192). En gitarist må også tilpasse bruken av muskler og sener for å kunne utføre et presist posisjonsskifte på gitarens fingerbrett. Forestillinger om hvor mye man må spenne og avspenne muskler og scener kalles for kinestetiske forestillinger. Taktile og kinestetiske ferdigheter utvikles gjennom repetisjoner av sanselige erfaringer knyttet til kroppslig berøring, bevegelse og plassering (Hanken og Johansen, 2013, s. 192). Disse ferdighetene er en stor del av spilleteknikken som instrumentalister utvikler over tid, og de blir ofte kalt for psykomotoriske ferdigheter (Hanken og Johansen, 2013, s. 192). Det å lære seg å spille et instrument handler mye om å knytte forbindelser mellom det psykomotoriske og auditive sanseinntrykk. Vi har sett at tolkning, organisering og bearbeiding av auditive sanseinntrykk kan forstås som intuitiv og taus kunnskap. Dannelsen av forbindelsene mellom det psykomotoriske og det auditive vil i ulike grader også påvirkes av andre deler av vårt erkjennelsesapparat. Synet vil for eksempel ha en viss innvirkning, men i varierende grad. Synet er kanskje ikke en så stor påvirkningsfaktor for sangere, for det er vanskelig for en sanger å se bevegelsene til stemmebåndene.

Begrepet fortrolighetskunnskap kan brukes for å beskrive et viktig aspekt i forhold til ferdigheter. «Fortrolighetskunnskap har ofte en taus karakter, fordi den er forankret i et repertoar av erfaringer som bygger på handlinger, som ikke alltid har vært gjenstand for

bevisst refleksjon eller forsøkt omsatt i språklig uttrykk» (Nerland, 2004, s. 48). Slik jeg tolker dette så henger fortrolighetskunnskap sammen med kunnen, som forutsetter øving som en aktiv læringsprosess (Hanken og Johansen, 2013, s. 192). Over en tidsperiode med gjentatte praktiske erfaringer kan et individ bli fortrolig med et fenomen. Taktile og kinestetiske ferdigheter kan være eksempler på fortrolighetskunnskap. Hvis personer lytter til en bestemt musikkjanger over en lengre periode, kan de opparbeide seg en intuitiv fortrolighets kunnskap om ulike elementer i musikkjangeren. De kan gjenkjenne sjangeren ut fra bestemte elementer, som bestemte rytmer og klanger. En musiker som aldri har spilt sammen med andre kan i sin første samspill-økt bare fokusere på hva han selv spiller, og ikke tenke på at han spiller med andre. Lytteferdigheter i denne settingen kan også ses på fortrolighetskunnskap, hvis den utvikles over tid.

I del 6.2, vil jeg presentere Frede Nilsen sine teorier om «det musikalsk-stofflige» og «det musikalsk-aktivitetsmessige». I denne delen vil jeg si mer om musikalske kunnskaper og ferdigheter, og vise hvordan man kan knytte denne teorien til innholdet og aktivitetene i gitarundervisningen.

5.6 – Musikk som musisk fag

Jan Roar-Bjørkvold, som er en norsk professor i musikkvitenskap ga ut en bok som het «Det musiske mennesket» i 1989 (Bjørkvold, 1991). I denne boken beskriver han hvordan vi kan forstå musikk som et musisk fag. Slik jeg forstår han så er målet å ta vare på, og utvikle barnas kreative og skapende evner. Musikk lærerne skal hjelpe elevene til å bygge videre på den opprinnelige kreativiteten de har. Målet med dette er ikke bare å utvikle kreativiteten og de skapende evnene til elevene i musikk, men også få dem til å forstå at de kan bruke kreativiteten sin i flere sammenhenger. Den viktigste begrunnelsen for musikk som musisk fag er «den betydning den har for individets totale personlighetsutvikling» (Hanken og Johansen, 2013, s. 181). Jeg forstår dette som at det dreier seg om læring og implementering av verdier, holdninger og metoder. Ved å fokusere på det kreative og skapende innen musikk kan elevene lære seg metodiske måter å tenke på som kan overføres til andre aspekter i livet. I en musisk tilnærming til musikkfaget er ikke tilegnelsen av musikalske ferdigheter og kunnskaper første prioritet, men de er et verktøy for å utvikle elevens personlighet (Hanken og Johansen, 2013, s. 180-182).

Hvis en musikk lærer skal undervise i musikk, og hovedfokuset skal være på kreativ og skapende utvikling, må læreren tilpasse undervisningsmetodene til dette. Jeg vil komme inn på hvilke arbeidsmetoder som kan egne seg til dette i avsnitt 6.2.

5.7 – Musikk som trivselsfag

En stor del av musikkundervisningen er den sosiale interaksjonen mellom elev og lærer. Musikkundervisning er også i mange tilfeller preget av sosial interaksjon mellom elever, siden mange musikk lærere ser på samspill som et viktig mål (Hanken & Johansen, 2013, s. 182-183). Betingelsene bak musikalsk samspill er blant annet kommunikasjon og interaksjon mellom musikere. Det er ikke alltid at musikere vil spille sammen hvis de ikke kommer overens med hverandre. En veldig viktig del av det å være en musiker er sosiale ferdigheter (Hanken & Johansen, 2013, s. 182-183). En musiker kan ha enorme ferdigheter og kunnskaper, men hvis han har lite empati, er en veldig egosentrisk person, eller har andre kvaliteter som gjør at han er vanskelig å komme overens med, så er det ikke sikkert at det er så mange som vil spille med han. I band og orkestrere må medlemmene kunne forhandle, inngå kompromisser, ta beslutninger, gi råd, kritisere og støtte hverandre. Dette kan være krevende, og mye sosial erfaring kan gjøre dette lettere.

Musikk som trivselsfag handler om å få elevene til å trives, utvikling av elevenes sosiale kompetanse, og utvikling av elevenes evne til å samarbeide. Det kan bety at læreren må legge vekt på at eleven skal trives, og gi eleven muligheter til å samarbeide med andre (Hanken & Johansen, 2013, s. 182-183). I kulturskolen er det ofte undervisning i kor, korps, instrumentalundervisning i grupper og kanskje bandundervisning. Dette er eksempler på arenaer hvor elevene kan få muligheter til å lære å samarbeide, og samtidig skape et miljø sammen med læreren. Lærerens undervisning, væremåte og oppførsel påvirker alle i disse sammenhengene. Det samme gjelder i individuell undervisning, i form av instrumentalundervisning og sangundervisning. Hvis en lærer legger stor vekt på trivselsaspektet i undervisningen kan dette gå ut over de andre elementene i musikkopplæringen, som for eksempel ferdighetsopplæringen. På en annen side så kan det å fokusere på trivselsaspektet i undervisningen motivere elevene, og kanskje skape et bedre samhold mellom dem, hvis det er snakk om gruppeundervisning (Hanken & Johansen, 2013, s. 182-183). Dette kan igjen påvirke tilegnelsen av ferdigheter og kunnskaper.

5.8 – Litt om informantenes bakgrunn

Informant nr. 1: Informanten startet å spille gitar når han var 13 år gammel. Han fokuserte på å lære seg selv musikk innenfor sjangerne rock og metal når han gikk på ungdomsskolen. Han startet å spille jazz når han gikk på folkehøgskolen. Informanten har erfaring med mange ulike musikksjangere, og han har en mastergrad i utøvende rytmisk musikk. Han har også lang undervisningserfaring fra kulturskolen, og innen privat gitarundervisning.

Informant nr. 2: Informanten startet å spille saksofon i ung alder, gikk så over til gitar. Han gikk så et år på gitarkurs i kulturskolen. Etter året i kulturskolen øvde han på egenhånd og fokuserte på sjangere som punkrock, rock og metall. På videregående gikk han musikklinja, tok så et år med musikkfag på en folkehøgskole, og han har en bachelorgrad i musikk fra en høgskole. Han har erfaring fra sjangere som rock, metall, pop og blues, men er mest glad i progressiv rock. Informanten er kulturskolerektor, og har lang erfaring som gitarlærer.

Informant nr. 3: Informanten startet å spille gitar i en ung alder. Han øvde mye for seg selv, og i ungdomsårene ble han interessert i jazz, og klassisk musikk. Han har spilt musikk fra flere sjangere, men har fokusert på jazz og klassisk. Informanten har en 5årig utdanning innen klassisk gitar, en mastergrad i musikkvitenskap, samt pedagogisk utdanning. Han har også mye erfaring innen samspill, primært knyttet til sjangerne jazz og klassisk. Informanten har vært rektor i kulturskolen, og har veldig lang erfaring som gitarlærer både fra kulturskolen, privat, og høyere utdanningsinstitusjoner.

Informant nr. 4: Informanten startet å spille gitar i en ung alder. Har spilt i band siden ungdomsårene, og har lang utøvende erfaring. Informanten har også øvd og studert mye for seg selv. Han har fokusert på musikk innen sjangerne rock, pop og jazz. Informantens musikalske utdanning består av et år på jazzlinja på folkehøgskolen, og en to-årig formell utdanning innen utøvende musikk. Han har også en lang undervisningserfaring som gitarlærer på en folkehøgskole, og som gitarlærer i kulturskolen.

5.9 – Tanker og erfaringer fra gitarlærere i kulturskolen, angående fagsyn

Jeg vil nå gå gjennom hva informantene mine mente om musikkfagets relasjon til gitarundervisningen i kulturskolen. Empirien i denne delen består av sammendrag av det de snakket om som hadde med temaet «musikk som fag» å gjøre. Når det er sagt, så kommer det klart frem at de didaktiske faktorene overlapper hverandre, for informantene svarte ved å dra inn elementer fra andre didaktiske kategorier. Empirien, teorien og min drøfting av dette emne vil forhåpentligvis danne informasjon som leserne kan bruke til å danne egne konklusjoner

rundt problemstillingen. Jeg ga informantene en kort innføring i hva de fem forskjellige aspektene i musikkfaget gikk ut på, og så stilte jeg følgende spørsmål: *Hvilket fagsyn vektlegger du mest når du underviser i gitar på kulturskolen, og hvorfor?*

Sammendrag av informant nr. 1 sine tanker og erfaringer om fagsyn:

Jeg velger fagsyn basert på elevenes personlige og faglige forutsetninger, men har allikevel et grunnleggende fagsyn hvor jeg legger størst vekt på ferdighetsaspektet når jeg underviser i gitar. Grunnen til dette er fordi jeg mener at det ofte er ferdighetene som åpner for de andre aspektene ved musikkfaget. Han poengterer dette med en analogi: «Du kan ha alle mulige ingredienser til en gryterett, men hvis du ikke har ei gryte å putte de i, så får du ikke laget maten. Jeg tenker at gryta er ferdighetene». Jeg mener at manglende ferdigheter ofte er grunnen til at en elev sliter med å spille noe på gitaren. Trivselsaspektet vil ofte fremtre når en elev mestrer en hindring som har å gjøre med ferdigheter. Ferdighetstrening vil også åpne døren til elevens musisering, for først etter at en elev har mestret enkelte ferdigheter, kan læreren og eleven fokusere på det musiske aspektet ved musikken. Kunnskapselementet i musikkfaget trer frem i form av tabulatur, akkordskjemaer og besifring. Jeg mener at hvis en gitarlærer i kulturskolen skal kunne gjøre en god jobb, så må han eller hun innse at de ulike fagsynene overlapper hverandre. Han poengterer at ferdighetene åpner døren til det estetiske og det musiske elementet. Det åpner også døren og interessen for kunnskapselementet.

Sammendrag av informant nr. 2 sine tanker og erfaringer om fagsyn:

Jeg velger fagsyn basert på elevens forutsetninger og nivå. Med nybegynnere starter jeg med å vektlegge kunnskapsaspektet. Jeg gir elevene et introduksjonshefte med akkordskjemaer og noen enkle sanger fra Lillebjørns gitarbok. Jeg forklarer hvordan akkordskjemaet fungerer, og hvordan de kan forstå sammenhengen mellom grepene og sangene. Da har de en måte de kan huske grepene på, og de har lært å lese enkle akkordskjemaer. I introduksjonsheftet er det tre grep som jeg starter å lære nybegynnere. Undervisningen blir mye mer givende, artigere og skaper mer trivsel hvis elevene får spille det de vil, og at dette er et viktig mål i undervisningen min. Jeg mener at det kan være problematisk å starte med å vektlegge det musiske elementet når man får en nybegynner. Jeg har hatt mange nybegynnere som jeg tror ikke tør å komme med forslag til materialet de vil øve på. For å spille enkelte sanger trenger man en viss mengde med ferdigheter, og det kan fort bli litt vanskelig for elevene hvis man starter med sanger som elevene har lyst til å lære. Dette kan i noen tilfeller løses ved å forenkle sangene, som jeg ofte gjør. Etter elevene har lært seg 3-4 grep så prøver jeg å legge

vekt på det estetiske og det musiske elementet ved å spørre elevene om det har noen sanger som de liker veldig godt, og kan tenke seg å spille. I kulturskolen, siden det er et frivillig tilbud, er det viktig at elevene får drive med noe de har lyst til, men kulturskolen er også en skole, så de skal få muligheten til å utvikle sine evner. Når elevene har spilt en stund og vil komme opp på et visst nivå, så vektlegger jeg ferdighetsaspektet mest. Det er ferdighetene som gjør så gitarister klarer å spille noe som høres bra ut.

Sammendrag av informant nr. 3 sine tanker og erfaringer om fagsyn:

Undervisningen min er preget av et fokus på ferdigheter, for man klarer ikke å utvikle seg musisk og estetisk uten ferdigheter. Ferdighetene gjør så elevene klarer å spille noe som høres musikalsk ut. Den musikalske og estetiske effekten i musikkstykker kan bli borte hvis ikke finmotorikken er på plass. Han tar frem et eksempel på dette: Musikk handler mye om spenning og avspenning. Hvis man for eksempel skal spille en frase som har en spenningskurve i form av en jevn crescendo, så krever dette mye motorisk finkontroll. Hvis en tone i frasen spilles for høyt så kan det lett ødelegge hele spenningskurven, og den musikalske og estetiske effekten vill gå tapt. Den ene tonen kan ha samme funksjon som hvis man stikker hull på en ballong. Hele ballongen revner, og det skaper en helt annen opplevelse. Trivsel, ferdigheter og kunnskaper er verktøy på veien til det estetiske elementet ved musikkfaget, som er målet med min gitarundervisning. Jeg ser på det estetiske og det musiske aspektet ved musikkfaget nesten som synonymmer. Undervisningens viktigste mål er at elevene skal «Få kontakt med det estetiske inne i seg selv, og merke at man kan uttrykke seg estetisk gjennom instrumentet». Det estetiske elementet kommer frem ved at han ofte lar elevene få lære seg låter som de selv har lyst til å spille. Yngre elever vil ofte gjerne spille enstemmige melodier, ikke akkorder. Jeg tar hensyn til dette, men prøver også å få dem til å lære seg å spille akkorder. Jeg mener også at det er nyttig for elevene å introdusere dem for musikk som de ikke er kjent med, og prøve å få dem til å spille litt av det. Her kommer kunnskapselementet inn, sammen med det estetiske. Om trivselsaspektet sier han følgende: «All pedagogisk forskning som jeg har kjennskap til bekrefter at hvis elever føler seg utrygge så er dette et hinder for læring». Hvis de ikke trives på gitartimene så kan dette også være et stort hinder for læring. På grunn av dette er trivselen veldig viktig å fokusere på, men den er bare et verktøy. Kunnskapselementet er også viktig, men også bare et verktøy frem til det musiske og estetiske målet. Han forklarer hva han legger i det musiske elementet gjennom et eksempel. Det musiske handler ikke bare om improvisasjon. Man kan fokusere på det musiske hvis man skal spille et klassisk gitarstykke fra noter også. Hvis man for eksempel hører på en

pianist som Leif Ove Andsnes spille et pianostykke, og sammenligne det med hvordan en mindre erfaren pianist spiller det samme stykket så kan man høre forskjeller i måten det spilles på. Det er noe med hvordan Andsnes med ekstrem finkontrollering av betoning, rubato og artikulasjon kan få musikken til å høres ut som nesten noe magisk. Måten man spiller noe på har for meg å gjøre med det musiske aspektet i musikkfaget. Notene på partituret er de samme hele tiden, men det musiske handler om hvordan man spiller dem. Det ligger i et improvisatorisk element i dette.

Sammendrag av informant nr. 4 sine tanker og erfaringer om fagsyn:

Informanten begrunner sine tanker om fagsyn basert på målene han har med gitarundervisningen. Det overordnede målet er å klare å tenne den indre gløden for musikk og gitarspilling hos elevene, hvis det er mulig. To andre mål jeg vektlegger er å få gitarspillingen til elevene til å høres bra ut, og at de skal bli selvdrevne på instrumentet. Det vil si at de kommer så langt at de ikke er avhengige av en lærer for å lære seg noe nytt på gitaren. Jeg prøver å realisere disse målene ved å velge fagsyn basert på elevenes personlige og faglige forutsetninger, men fokuserer mest på praktiske spilleferdigheter. Hvis spillingen til elevene skal høres bra ut, må de ha visse motoriske og mekaniske ferdigheter. Hvis de skal bli selvdrevne må de også ha et ferdighetsgrunnlag som de kan bygge videre på. Jeg fokuserer også på trivselsaspektet, for jeg mener at hvis elevene ikke trives, så blir de mindre motivert til å øve. Gitarundervisning inneholder det musiske aspektet, kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og trivselsaspektet, men vektleggingen av disse elementene må tilpasses eleven. Kunnskapsaspektet kommer frem ved at jeg lærer elevene tabulatur og besifring. Jeg prøver å finne ut hva slags musikk som elevene er glad i, finner så låter fra den artisten, bandet, og jobber med det. Jeg har erfaring med at det er lettere å få elevene til å øve hvis man gjør dette. På denne måten blir trivselsaspektet et verktøy for utviklingen av ferdighetene. Det musiske aspektet kommer litt frem når elevene kan være med å velge lærestoff, eller hvis eleven ønsker å lære å improvisere.

5.10 – Drøfting av problemstillingen (Fagsyn)

I denne drøftingsdelen vil jeg se etter likheter og ulikheter i svarene til informantene, prøve å koble dette til teorien, og mine egne tanker. Det er viktig å huske på at det som kommer frem i empirien er holdningene og erfaringene til fire gitarlærere. Denne empirien kan gi en god

indikasjon på hva de fleste gitarlærerne i Norge mener om fagsyn, men utvalget av informanter kan også være for lite til å oppnå dette.

I empirien kommer det klart frem at alle informantene velger fagsyn basert på elevenes personlige og faglige forutsetninger. De tilpasser undervisningen til elevene gjennom å vektlegge ulike aspekter ved musikkfaget. Dette mener jeg er veldig relevant i forhold til min problemstilling. Denne praksisen stemmer overens med kunnskapsdepartementet sin definisjon på tilpasset opplæring. Forutsetningen for denne praksisen er at gitarlæreren kan vurdere hvilke fagsyn han eller hun skal vektlegge til enhver tid. Hva er det som bestemmer dette? Hvilke vurderingskriterier ligger til grunn for at disse beslutningene skal bli gode? Hvilke aspekter de vektlegger har ofte å gjøre med elevens nivå. Informant nr. 1 sier noe som de alle er enige om angående forskjellige fagsyn, at de ulike fagsynene overlapper hverandre. I denne sammenhengen kan man sammenligne musikkens grunnelementer med de ulike fagsynene. Med dette mener jeg at musikkens grunnelementene overlapper og påvirker hverandre, og man kan si det samme om de ulike elementene i musikkfaget. Informantene er også ganske enige når de vektlegger de ulike aspektene i gitarundervisningen. Hvis elevene er på nybegynner-stadiet fokuserer de på å lære elevene ferdigheter. Informant nr. 2 vektlegger også kunnskapselementet i starten, siden han har et fast opplegg for nybegynnere som tar utgangspunkt i akkordskjemaer. Informant nr. 4 vektlegger tabulatur og besifring. Etter elevene har spilt en stund vektlegger alle det musiske og estetiske aspektet gjennom å velge lærestoffet ved å ta utgangspunkt i elevenes musikksmak. Tre av informantene sier at de vektlegger ferdighetsaspektet mest. De begrunner dette med å si at ferdighetene er det elementet som i størst grad åpner opp for de andre aspektene ved musikkfaget. Jeg synes informant nr.1 har en fin måte å uttrykke dette på. *«Du kan ha alle mulige ingredienser til en gryterett, men hvis du ikke har ei gryte å putte de i, så får du ikke laget maten. Jeg tenker at gryta er ferdighetene»*. Når musikkundervisningen handler om å lære å utøve musikk, som gitarundervisningen i kulturskolen gjør, så er jeg ganske enig i dette. Når det er sagt så tror jeg gitarlæreren må finne en måte å balansere vektleggingen av de ulike fagsynene. Hvis gitarlæreren bare fokuserer på at elevene skal tilegne seg ferdigheter, så tror jeg dette kan gå utover trivselsaspektet, som igjen kan gå ut over elevenes motivasjon. For å finne denne balansen tror jeg det er viktig at gitarlæreren lærer elevene å kjenne, så vektleggingen passer med elevens personlighet.

Informant nr. 2 og 4 hevder at å vektlegge ferdighetene er viktig for at elevenes spilling skal høres bra ut. Her ligger det en underliggende verdi om at instrumentale ferdigheter er utgangspunktet til god klang. Er dette sant? Hva er god klang? Hva er det som gjør at musikk høres bra ut? Disse spørsmålene kan være et utgangspunkt til en ny avhandling i musikkvitenskap, så jeg skal ikke si mye om dette. Jeg vil derimot nevne et aspekt som jeg mener er relevant i undervisningssammenheng. En gitarlærer må bruke musikk i sin undervisning. Musikken læreren velger ut har et klangideal. Den er en kombinasjon av bestemte musikalske grunnelementer. Hvis eleven skal lære denne musikken må han eller hun klare å sette sammen de musikalske parameterne som denne musikken består av. Eleven må streve mot å nå klangidealet. Dette krever evner og ferdigheter. Det er et spørsmål om å kunne noe. Hvor presist og eksakt eleven må nå dette klangidealet er et spørsmål om vurdering.

Informant nr. 2 mener at elevene i kulturskolen skal få utvikle sine evner innenfor et emne de har lyst til å drive med. Jeg tolker dette som at hans mål med gitarundervisningen er å hjelpe elevene med å utvikle seg i den retningen de selv ønsker. Han sier at når elevene ønsker å spille gitar på et høyt nivå så har de kanskje mer nytte av mange ferdigheter, for å kunne få musikken til å høres bra ut. Hvis målet er å få musikken til å høres bra ut, forstår jeg det slik at hans mål er det estetiske aspektet ved musikkfaget. Om musikk høres bra ut eller ikke er en bedømming basert på smak, og vi har sett at dette har å gjøre med det estetiske innen musikkfaget. Det har også med kunnskapsaspektet å gjøre. I teoridelen var vi inne på at ulike musikkjangere har ulike skjønnhetsidealer, og at man kan lære litt om disse gjennom faktakunnskap. Han poengterer også at elevene skal få utvikle sine evner innenfor et emne de har lyst til å drive med. Hva man har lyst til kan også knyttes til smak. Det har også med trivsel å gjøre. Vi har ofte lyst til å gjøre noe når vi trives i den sammenhengen det skjer. Informant nr. 3 uttrykker at målet med hans undervisning er å få elevene til å forstå at de kan tolke, komponere, improvisere og uttrykke seg selv gjennom musikk. Betingelsen for dette mener han er musikalsk ferdigheter.

Gitarundervisning i kulturskolen (Kapittel 6)

6.1 – Innledning

I dette kapittelet er fokuset på den andre underkategorien knyttet til den første kjerne-kategorien, som jeg kalte: Syn på læring og undervisning. Denne kategorien handler

også om musikkfagets komponenter, men de mer praktiske aspektene. Fokuset er på hvordan informantene forholder seg til didaktiske faktorer som arbeidsoppgaver, læreplaner, og vurderingsmetoder. Teorien, empirien og drøftingen som presenteres i dette kapittelet er koblet sammen med Dale, Wærness og Lindvig sin oppdeling av tilpasset opplæring. Teorien, empirien og drøftingen knyttet til disse faktorene vil si noe om hvilke pedagogiske og musikkfaglige verdier gitarlærerne baserer sin undervisning på.

Jeg vil starte dette kapitelet med en teoridel som handler om innholdet og aktivitetene instrumentalundervisning. I del 6.2 vil jeg også si litt om musikkstiler og musikkjangere. Etter dette vil jeg forklare hva læreplaner er, og hvilke tanker informantene mine har om slike planer. Læreplaner skal i teorien legge retningslinjer for undervisningen, så de kan ha stor effekt på de andre kategoriene. Hvor stor effekt de har i praksis derimot, må undersøkes. Deretter vil jeg si litt om hvordan undervisningsprinsipper henger sammen med undervisningsprogresjoner, og hvordan informantene mine forholder seg til undervisningsprogresjoner. Etter dette vil jeg si litt om læremidler, og hva informantene mine hadde å si om dette. Jeg vil avslutte dette kapittelet med del 6.6, som handler om vurdering.

6.2 – Innhold og aktiviteter i instrumentalundervisning

I denne delen vil jeg koble teorien om fagsyn sammen med musikkpedagogen Frede V. Nielsen sine teorier om «det musikalsk-stofflige» og «musikalske aktivitetsformer». På hvilken måte er dette relevant ovenfor problemstillingen min? I problemstillingen spør jeg etter hva slags kompetanse en gitarlærer bør ha. Jeg avgrenset kompetansebegrepet til å inneholde: 2) Musikalske ferdigheter, og musikkfaglige kunnskaper. I kapittel 1 definerte jeg en gitarlærer som en musikk lærer med gitaren som hjelpemiddel. Musikkundervisning inneholder informasjon og aktiviteter. Dette betyr at en musikk lærer må ta valg angående hva slags informasjon han eller hun vil presentere for elevene. Dette krever at læreren sender informasjon, og at eleven mottar informasjon. Læreren må derfor velge aktiviteter som kan muliggjøre denne transaksjonen. Denne delen av oppgaven handler om forholdet mellom informasjonen (det musikalsk-stofflige), og aktivitetene (musikalske aktivitetsformer). Valgene gitarlæreren tar angående disse elementene kan komme fra lærerens: 1) pedagogiske og musikkfaglige verdier. I denne delen vil jeg også komme inn på hvordan musikkens grunnelementer legger føringer for hva man driver med i instrumentalundervisning. Jeg vil

også komme innpå hvordan scientia og ars-dimensjonen ved musikkfaget henger sammen med innholdet og aktivitetene i instrumentalundervisningen.

Hva er det musikalsk-stofflige? Jeg har allerede vært inne på dette i denne oppgaven. I kapittel 4.2 presenterte jeg Kjetil Vea sin kategorisering av musikalsk grunnstoff. De musikalske grunnelementene er en essensiell del av det musikalsk-stofflige. Det musikalsk-stofflige kan også være mer enn dette. Det kan være alle mulige former for intuitiv- og logisk-analytisk kunnskap om musikk, som for eksempel musikkhistorie, spilletekniske ferdigheter og kunnskaper om musikkstjanger.

Pedagogen Frede V. Nilsen har delt inn musikkfaget i ulike aktivitetsformer (Nielsen, 1998, kap. 6). De beskriver ulike grunnleggende måter man kan arbeide og beskjeftige seg ved musikk på (Nilsen, 1998, s. 291). Han poengterer at musikkundervisning alltid vil bestå av en kombinasjon av «det musikalsk stofflige» og «musikalske aktivitetsformer». Valget av en aktivitetsform vil påvirke valg av innhold, og motsatt. Dette legger føringer for hvilke elementer ved musikkfaget som vektlegges i ulike undervisningssituasjoner. Valg av musikalske aktivitetsformer og musikalsk stoff gjøres ofte med tanke på hvilken funksjon musikkundervisningen skal ha. For eksempel, instrumentalopplæring skal ha en annen funksjon enn undervisning i musikkhistorie. Det er naturlig at man vektlegger andre musikalske aktivitetsformer i musikkhistorieundervisning enn det man gjør i instrumentalundervisning. Tanker og ideologier rundt ulike fag sin funksjon, og hva slags innhold og aktiviteter fagene skal inneholde tar utgangspunkt i verdier.

Jeg vil presentere alle aktivitetsformene til Nilsen, for de belyser hvilke muligheter som finnes i musikkundervisningen, men jeg vil fokusere på de som jeg kan relatere til oppgavens empiri. Den første aktivitetsformen Nilsen presenterer er reproduksjon. Han definerer dette som å «bringe allerede eksisterende musikk til klingende utførelse ved at spille eller synge den, eller ved at lede andres sang og spil» (Nilsen 1998, s. 297). Reproduksjon av musikk krever at musikken må overleveres gjennom et medium, og Nilsen skiller mellom tre ulike måter musikken kan overleveres på.

- Skriftlig representasjon
- Muntlig representasjon
- Elektronisk representasjon

Skriftlig representasjon kan forstås som alle former av grafisk notasjon av musikk. Musikk kan overleveres gjennom skriftlige medier som vestlig notasjon, tabulatur, tekst, illustrasjoner i form av diagrammer og figurer, og alle mulige kombinasjoner av dette. Muntlig representasjon er overlevering av musikk gjennom sang og spilling. Dette kan også kalles for muntlig tradering. Elektronisk overlevering av innspilt musikk har en annen karakter enn skriftlig og muntlig overlevering. Innspilt materiale kan være tilnærmet likt hver gang man hører det. Likhetsgraden kommer imidlertid an på hvilken medium musikken er innspilt på, og om avspillingsteknologien kan spille av musikken likt hver gang, uten å tilføye eller trekke fra informasjon. Innspilt musikk kan også manipuleres på ulike måter, som kan forandre det auditive materialet. Overlevering av musikk krever en part som reproduserer, og en part som mottar det som blir reprodusert. Nielsen bruker aktivitetsformene persepsjon og interpretasjon for å si litt om hvordan dette foregår.

Slik jeg forstår Nielsen så bruker han aktivitetsformene persepsjon og interpretasjon for å beskrive de mottagende musikalske aspektene, som å lytte til musikk. Persepsjon er ikke bare opplevelsen av sanseintrykk. Persepsjon er også prosessene og bearbeidingen av sanseintrykkene som fører til at vi har sanselige opplevelser (Nielsen, 1998, s. 314). Vi har sett at sanselige opplevelser i møte med musikk kan stamme fra auditive, visuelle, kinestetiske og taktile sanseintrykk. Alle aktivitetsformene til Nielsen inneholder lytting, men lytting kan også foregå uten at man samtidig reproduserer, produserer, analyserer, reflekterer og interpreterer. Persepsjon er altså en del av alle aktivitetsformene, men den kan også være en selvstendig aktivitetsform. Persepsjon kan relateres til intuitiv kunnskap, slik jeg forstår Nielsen.

Interpretasjon betyr fortolkning (Anderson, 2012, s. 47). Menneskelig fortolkning starter med sanseintrykk. Sanseintrykkene fortolkes så gjennom vårt erkjennelsesapparat, som inneholder ubevisste og bevisste prosesser (Snyder, 2000). Slik jeg forstår Nielsen så mener han at fortolkning er en uunngåelig del av alle aktivitetsformene, men han påpeker at tolkninger av auditive sanseintrykk kan bli uttrykt i andre former enn lyd. En tolkning kan inneholde en transformasjon av et sanseintrykk. Han skiller mellom fire musikalske transformasjoner. 1) til noe verbalt, (begrepslig), 2) til noe visuelt, 3) til noe bevegelsesmessig/dramaturgisk, 4) til annen musikk (Nielsen, 1998, s. 327-328). Eksempler på transformasjonen fra noe musikalsk til noe annet musikalsk kan for eksempel være en harmonisering av en melodi, eller en komponert stilimitasjon.

Jeg vil nå si litt mer om reproduksjon, og hvordan denne aktivitetsformen kan relateres til lytting og gehør. Muntlig og elektronisk overlevering av auditivt materiale kan gjøres ved at den som mottar de auditive sanseintrykkene prøver å imitere det han eller hun hører. Imitasjon er en av de mest utbredte og eldste læringsformene vi vet om. Psykologen Albert Banduras har utviklet kognitive-læringsteorier angående hvordan læring skjer gjennom observasjon og imitasjon. Han mener at imitasjon og observasjonslæring har fire delprosesser, som er: 1) oppmerksomhet, 2) hukommelse, 3) gjenskapelse, og 4) motivasjon (Imsen, 2005, s. 187). Oppmerksomhet handler om å rette fokus mot noe som oppleves som interessant eller viktig. Banduras poengterer at grunnene til at et individ opplever noe som interessant eller viktig, kan være enkle og komplekse. Han bruker flere eksempler for å vise dette, blant annet om en gutt som begynte å illustrere i oppgaven sin fordi han så at jentene fikk bedre resultater når de gjorde det (Imsen, 2005, s. 187-188). Bakgrunnen for denne beslutningen er en blanding av sosiale og individuelle aspekter. Imitasjon krever hukommelse, for ellers så kan man ikke gjenta sanseintrykk. Det første steget i selve gjenskapelsesprosessen går ut på at adferden som skal imiteres må kognitivt organiseres og tolkes. Deretter må det til en korreksjon og tilpasning mellom adferden som skal imiteres, og imitasjonen som mottakeren utfører. Dette innebærer å kunne observere sin egen adferd, så man kan korrigere seg selv (Imsen, 2005, s. 185). Hvis man skal prøve å imitere noe, så må man ha en vilje til å gjøre det. Uten denne viljen vil ikke imitasjonen bli utført. Motivasjon er derfor en veldig viktig del av observasjon og imitasjon. Hva skaper motivasjon? Dette er et spørsmål med mange innfallsvinkler, og jeg vil ikke gå i dybden på dette, men jeg vil nevne noen faktorer. En person kan ha en forestilling om å utføre noe. Denne forestillingen kan frembringe motivasjon og vilje til å prøve å utføre innholdet i forestillingen. Hvis personen også får til det han eller hun forestiller seg, så kan dette skape motivasjon til å utføre innholdet i andre forestillinger. Å lykkes med noe kan i seg selv være en så tilfredsstillende belønning at man ikke trenger en belønning utenfra (Imsen, 2005, s. 189). Abraham Maslow illustrerer i sitt kjente behovshierarki at behovet for selvrealisering er en veldig stor drivkraft for mennesker (Fostås, 2002, s. 131). Informantene mine snakket om dette i forhold til musikk som trivselsfag. Positive tilbakemeldinger fra andre kan også være en kilde til motivasjon (Waagen, 2011, s. 91).

Jeg vil si enda litt mer om imitasjon, for det er en veldig sentral del av gitarundervisningen i kulturskolen. Dette kommer også fram i empirien jeg har samlet inn. Det er mange nyanser i

muntlig og elektronisk reproduksjon av musikk, kanskje mer enn i det man klarer å transkribere grafisk. Stiltrekk som har å gjøre med aspekter som klang, artikulasjon, dynamikk og rytmiske forskyvninger (agogikk) er ofte vanskelig å notere grafisk (Anderson, 2012, s. 38). En sentral grunn til dette er fordi grafisk notasjon av musikk ikke er lydlig. Vi har sett at transkribering krever en transformativ tolkning av auditiv informasjon, og at dette ikke alltid er like presist. Muntlig og elektronisk overlevering av lydlig musikk kan belyse slike nyanser på en annen måte. Dette henger sammen med ideen om at musikk primært sett er et estetisk fag, hvor grunnelementene er lydlig. I mange sammenhenger kan det være lettere å forstå hvordan de musikalske grunnelementene henger sammen når man lytter til auditiv musikk, enn hvis man prøver å forstå musikken grafisk og teoretisk. Muntlig overlevering av musikk kan også være mindre presis enn grafisk overlevering. Varierende tolkninger og menneskelig hukommelse kan endre musikken som overleveres. På grunn av dette har muntlig overlevert musikk en tendens til å forandre seg med tiden. Nilsen mener at dette fører til at muntlig overføring av musikk er en skapende musikalsk prosess i seg selv (Nilsen, 1998, s. 298).

Lytting er en essensiell aktivitetsform i instrumentalundervisningen. Nielsen forstår lytting som en aktivitetsform primært sett knyttet til persepsjon (Nilsen, 1998, s. 314-321). Eleven lytter til læreren, læreren lytter til eleven, og både læreren og eleven kan lytte til innspilt musikk. I musikkundervisningen har det også blitt utviklet et eget fag som handler om systematisk lytting. Gehørtrening, eller hørelære, handler om å trene opp lytte-messig bevissthet (Anderson, 2012, s. 46). Man trener opp sin auditive forestillingsevne til å kunne oppfatte, og skille mellom ulike strukturer av musikalske grunnelementer. På denne måten er det relatert til intuitiv kunnskap. Gehørtrening kan gjøres på mange måter, og den kan være et resultat av bevisste handlinger og ubevisst handlinger. Gehøret til en person kan utvikles i møte med alle former for auditive sanseinntrykk. I musikkundervisningen derimot, kan man drive med hørelære på en systematisk måte. Man kan dele opp strukturer som melodier, rytmer, harmonier og former i mindre strukturer, som melodiske og harmoniske intervaller, og rytmiske motiver. Ved gjentatte lyttinger til slike strukturer kan man utvikle sin auditive forestillingsevne. På denne måten er hørelære relatert til fortrolighetskunnskap. Mange musikalske strukturer har blitt kategorisert i språklige kategorier. Strukturer som melodiske og harmoniske intervaller er et eksempel på dette. I systematisk undervisning av hørelære er det vanlig å kombinere disse språklige kategoriene med de auditive inntrykkene. Tilhørende terminologi gjør det mulig å snakke om de auditive inntrykkene. Dette kan relateres til logisk-

intuitiv kunnskap. Nielsen mener at gehørtrening er basert på noen grunnleggende prosesser (Nilsen, 1998, s. 322).

- a) Omsetting fra noe visuelt til noe hørt (for eksempel, fra grafisk notasjon til lyd)
- b) Omsetting fra noe hørt til noe visuelt, eller verbalt uttrykte begreper (for eksempel, fra en lydlig melodi til grafisk notasjon, eller fra en lydlig melodi til navn på enkelte intervaller)
- c) Omsetting av noe forestilt til noe visuelt eller hørt (for eksempel, fra en forestilt rytme til grafisk notasjon, eller fra en forestilt rytme til en lydlig rytme)

I mange sammenhenger når det snakkes om gehør blir de språklige vendingene «å plukke» eller «å planke» en låt brukt. Dette kan bety å notere/transkribere klingende musikalske forløp, men det kan også bety en overføring av auditivt materiale til instrument eller stemme, ved hjelp av gehør. Den språklige frasen «å planke en låt», kan i denne sammenhengen bety at man lærer låten/verket/sangen ved bruk av gehør (Haddeland, 2007, s. 28)

En annen viktig aktivitetsform som Nielsen tar opp er produksjon (Nilsen, 1998, s. 305-311). Produksjon i form av kreativ, skapende og produktiv virksomhet innen musikk. Produksjon og reproduksjon skiller seg fra persepsjon fordi de primært sett er ekspressive og uttrykkende musikalske aktiviteter. I musikkfaget så mener han at produksjonsvirksomhet stort sett uttrykkes gjennom aktiviteter som komposisjon, arrangering og improvisasjon. Alle disse aktivitetene har subjektive begrensninger. Begrensninger som følge av arv, miljø, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter vil legge føringer for de kreative, skapende og produktive mulighetene til et menneske. Rammefaktorer som dette vil alltid være til stede, og på bakgrunn av det kan man argumentere at fullstendig og absolutt frihet innen skapende virksomheter er umulig. I sitatet nedenfor uttrykker Nilsen at han mener at rammer og begrensninger er nødvendige for produktiv virksomhet innen musikk, men slik jeg tolker han så sikter han mer til rammer og begrensninger som mennesker kan velge å innføre.

«En grundlæggende erfaring med musikalsk skabende arbejde er, at bindinger er nødvendige, for at det kreative potentiale overhodet kan komme til udtryk. Det er arten og graden af binding – og af hvem eller hvad den formuleres – der er afgjørende for, om fantasien kan udfolde sig. For faste grænser kan virke indsnævrende på en uheldig måde. For løse rammer kan virke helt lammende» (Nilsen 1998, s. 310)

Å komponere kan defineres som å sette sammen elementer til en helhet (Oxford, 2015). På bakgrunn av dette kan man se på musikalsk komposisjon som å sette sammen musikalske grunnelementer. Arrangering kan karakteriseres ved at man tar utgangspunkt i et allerede eksisterende produkt. Man kan bearbeide produktet på mange ulike måter ved å tilføye, trekke fra eller utføre ulike kombinasjoner av dette (Anderson, 2012, s. 43). Musikalsk arrangering kan for eksempel gå ut på å lage et arrangement basert på en eksisterende melodi. Dette kan gjøres ved at man på en eller annen måte bearbeider melodien ved hjelp av musikalske grunnelementer. Det er vanskelig å definere improvisasjon, for det er mange ulike meninger om hva improvisasjon egentlig er. Mange er derimot enige om det er en skapende, kreativ og produktiv aktivitet. Sitatene nedenfor uttrykker en forståelse om at musikalsk improvisasjon bygger på de musikalske grunnelementene sammen med erfaring, kunnskap, øving og kultur, i form av musikalske stilarter og sjangere.

“There is, in fact, a lifetime of preparation and knowledge behind every idea that an improviser performs” (Berliner, 1994, s. 17).

“Improvisation in one kind of music might not have much in common with improvisation in another kind. Improvisational practice is embedded in various idiomatic inflections of musical styles” (Weisethaunet, 1999, s. 153)

Den siste aktivitetsformen jeg vil nevne er refleksjon. Innenfor musikkfaget mener Nielsen at refleksjon handler om tenkning om musikk, og tenkning om musikalsk aktivitet (Nielsen 1998, s. 339-345). Refleksjon og tenkning kan også foregå mens man beskjeftiger seg med de andre musikalske aktivitetsformene. Man kan bevisstgjøre seg og problematisere forhold vedrørende reproduksjon, produksjon, interpretasjon og persepsjon (Nielsen 1998, s. 341). Refleksjon om musikk og musikalsk virksomhet kan for eksempel gjøres med historiske, psykologiske og fysiologiske innfallsvinkler. I musikkundervisningen er det vanlig å dele refleksjoner rundt musikalske stilarter, former, komponister og musikalsk mening. Hvis man skal gjøre dette må man kunne kommunisere språklig, og som vi har sett krever dette et begrepsapparat som mottager og sender har en lignende forståelse av. Refleksjon er derfor sterkt knyttet til språket, og scientia-dimensjonen ved musikkfaget. Hva skiller interpretasjon og refleksjon? Når man reflekterer setter man objektet man reflekterer om i perspektiv, og ser det i forhold til andre elementer. Når man tolker, er man tettere og mer direkte knyttet til elementene man tolker. Slik jeg tolker Nielsen kan innholdet i denne masteroppgaven sterkt

knyttet til refleksjon som musikalsk aktivitetsform. Selv om refleksjon primært sett er en aktivitet knyttet til scientia-dimensjonen, så kan refleksjon påvirke hvordan man utfører andre musikalske aktivitetsformer. En gitarlærers refleksjoner rundt musikksjangere kan for eksempel påvirke innholdet i en gitartime.

Tom Eide Osa har satt opp en liste med ulike eksempler på hva som kan klassifiseres som musikalske ferdigheter. Jeg vil nevne at Osa opererer med en annen inndeling av kunnskapsbegrepet, så han ser på dette som eksempler på musikalske kunnskaper (Osa, 2005, s. 32-33 i Waagen, 2011, s. 83-84). Både musikalske stoff og musikalske aktivitetsformer er til stede i disse eksemplene, men med ulike vektlegginger. Jeg vil også poengtere at disse eksemplene er kulturnormative. I ulike kulturer kan musikalske ferdigheter defineres på ulike måter. Kulturnormative betyr at ferdighetene og aktivitetene som står oppført i denne listen, vil ikke nødvendigvis ses på musikalske i alle kulturer (Waagen, 2011, s. 83-84).

A) Å bruke instrumentet eller sangstemmen på en særskilt oppøvd måte som redskap i å uttrykke estetisk-musikalsk mening. Eksempler:

- å produsere ulike tonehøyder og tonelengder
- å spille og synge rent
- å imitere det en hører, ved å bruke instrument eller stemme
- å kunne sette sammen klanger, tonehøyder og tonelengder i ulike konstellasjoner i ulike tempi
- å underordne dette i en helhetlig musikalsk mening

B) Å frasere og interpretere et musikkstykke i en særskilt stil. Eksempler:

- å benytte anslag, vibrato, strøk og stemme på ulike måter i spillet
- å starte, gjennomføre og avslutte toner på særskilte måter
- å ha særskilte relasjoner mellom rytmen i den en spiller, og grunnpulsen
- å spille og synge med et stilriktig og samtidig personlig og nyskapende musikalsk uttrykk
- å underordne dette i en helhetlig musikalsk mening

C) Å lese noter eller andre symbolsystem. Eksempler:

- å spille ved å benytte besifring
- å improvisere etter besifring

- å spille etter tabulatsystem
- å spille ved å benytte generalbassnotasjon
- å underordne dette i en helhetlig musikalsk mening

D) Å spille sammen med andre. Eksempler:

Å forstå, tilpasse, initiere og utføre den egne musikalske funksjonen og den helhetlige meningen i samspillet ved å:

- å selv spille og syng balansert og initiere balanse i samspillet
- å tilpasse sin egen intonasjon og initiere intonasjon i samspillet
- å spille innenfor en særskilt felles tolkning
- å syng og spille presist og initiere presisjon i samspillet
- å improvisere innenfor harmoniske og rytmiske rammer
- å spille og syng med et stilriktig personlig og nyskapende musikalsk uttrykk
- å underordne dette i en helhetlig musikalsk mening

(Osa, 2005, s. 32-33 i Waagen, 2011, s. 83-84)

I empirien knyttet til denne oppgaven kommer det blant annet frem at informantene mine tar utgangspunkt i bestemte musikkstykker når de underviser. Musikkstykker blir ofte knyttet til ulike stilarter, eller sjangere, som for eksempel pop, rock, metall, klassisk osv. Begrepene musikkstiler, musikalske stilarter og musikkjangere brukes ofte i sammenhenger hvor målet er å kategorisere musikk. Er noen forskjell på disse begrepene? Meningsinnholdet i disse begrepene blir ofte diskutert, men jeg vil presentere en måte å skille mellom stil og sjanger på. «Empirisk sett er en stil summen av vesentlige egenskaper ved en gitt mengde kunstverk» (Michelsen, 1980, s. 170). Denne definisjonen av stil er veldig vid, men den inneholder et viktig poeng. Hvis man skal kategorisere et sett med egenskaper, så må man først ta stilling til hva som skal være vesentlige egenskaper innenfor en bestemt stil. En forståelse av musikalsk stil kan være å avgrense begrepet til kun å handle om det lydlig aspektet ved musikk (Romtveit, 2013, s. 11). En stil kan bestå av særtrekk og kjennetegn ved en gitt mengde med klingende musikk. Særtrekk og kjennetegn vil komme fra hvordan de musikalske grunnelementene er behandlet og satt sammen. En musikkstil kan for eksempel inneholde et bestemt type repertoar, og et bestemt type håndverk i form av kunnskaper og ferdigheter. Dette kan relateres til spillestil, som kan forstås som måten en utøver velger å håndtere de musikalske grunnelementene (Romtveit, 2013, s. 12-13). I en musikkstil, som for eksempel «metall», så kan bestemte håndteringer og sammensetninger av musikalske grunnelementer

være til stede. Denne formen for avgrensning kan også være problematisk, for de samme håndteringene og sammensetningene av musikalske grunnelementer kan også være til stede i andre musikkstiler. Diskusjoner om stiler og sjangere handler ofte om hvordan man kan skille mellom stiler som tilsynelatende deler mange særtrekk. Jeg vil ikke gå innpå dette i denne oppgaven.

Den italienske musikkforskeren Franco Fabbri mener at en musikkjanger inneholder mer enn klingende særtrekk. Han mener at en musikkjanger er en fellesbetegnelse for mer enn bare musikken (Fabbri, 1982, s. 1-19). Musikk, og musikalske aktiviteter vil alltid forekomme i en bestemt kultur, til en bestemt tid, og på et bestemt sted. På grunn av dette kan man hevde at musikk ikke kan forstås uten at en også setter den inn i en større sosial, kulturell, økonomisk, politisk og historisk kontekst. Slik jeg forstår Fabbri mener at han alle disse aspektene er en del av musikkjanger. Dette gjør begrepet veldig komplekst. Jeg mener dette er et viktig poeng i forhold til musikkjanger. Musikkstiler, som for eksempel rock, metall, klassisk og rap kan også knyttes til «ikke-musikalske» komponenter, i form av sosiale symboler, som for eksempel image, utseende, verdier, kjønn og politiske standpunkt (Anderson, 2012, s. 57). Dette kan knyttes til konseptet om identitet. I boken «Musikk og identitet» skriver Even Ruud blant annet om hvordan musikk kan ses i forhold til menneskers sosiale og kulturelle liv. «Musikken blir en «identitets-markør», en måte å markere oss selv på ovenfor «de andre».

Gjennom den reaksjonen vi høster fra de andres oppfatning av oss, former vi vår selvoppfatning innenfor et større kulturelt felt» (Ruud, 1997, s. 105). Dette sitatet sier noe om hvordan musikk kan brukes av et enkeltindivid i møte med større sosiale grupper. Før jeg sier litt mer om dette i forhold til gitarundervisning vil jeg vise til et sitat fra Monika Nerland, som også skriver om hvordan musikkundervisning kan påvirke en elevs identitet.

«Musikkundervisning kan for det første ha en funksjon i elevens «generelle» identitetsutvikling. Dette kan eksempelvis skje gjennom at elevene tilbys mestringsopplevelser og opplevelser av sosial inkludering, eller ved at elevene møter musikk som er forankret i deres kultur, og som kan bidra til erkjennelse av historisk og kulturell tilhørighet. For det andre kan musikkundervisning tilby elevene mer «spesifikke» identiteter, knyttet til musikalske preferanser og aktivitetsvalg.» (Nerland, 2004, s. 53)

Jeg tolker sitatene fra Ruud og Nerland som at gitarundervisningen i kulturskolen kan være en del av elevenes identitetsutvikling. Hvis en elev viser engasjement, energi og interesse for musikken, eller de kulturelle symbolene knyttet til en bestemt musikk sjanger, kan gitarlæreren bruke dette som et utgangspunkt i undervisningen. Hvis en elev har en bestemt gitarist som forbilde, så kan gitarlæreren velge lærestoff og aktiviteter som kan bidra til at eleven blir mer knyttet til forbildet sitt. Dette kan skape en form for selvrealisering hos eleven. I dette tilfellet vil gitarlæreren tilpasse opplæringen etter elevens interesser, samtidig som elevens interesser påvirkes av kulturen eleven er en del av. På bakgrunn av dette kan man hevde at gitarundervisningen i kulturskolen kan være med å tilby elevene ulike identiteter (Anderson, 2012, s. 57). Undervisningen kan være med å danne en elevs identitet som rockegitarist, visesanger, popmusiker, klassisk gitarist osv.

I forskningsintervjuene stilte jeg informantene et spørsmål angående musikk sjangere. Jeg spurte dem om det var enkelte musikk sjangere som det var viktig for en gitarlærer i kulturskolen å ha kjennskap til? Svarene deres vil bli presentert i kapittel 7. Alle mente at det var en fordel at gitarlærerne hadde kjennskap til musikk sjangere som elevene var opptatt av. De la vekt på at en gitarlærer burde ha god kjennskap til kjente og populære musikkstykker knyttet til populærkulturen. Dette stemmer overens med dette sitatet fra Geir Salvesen: «Det massive trykket av kommersiell musikk gjør at de fleste elevene har populærmusikken som sin fremste referanseramme» (Salvesen, 2010, s. 103). Informantene mente at disse musikkstykkene ofte kom fra sjangere som pop, rock, viser, hard-rock og kjente barnesanger. Jeg spurte også informantene om repertoar, om det er viktig at en gitarlærer i kulturskolen har et stort repertoar av musikkstykker. Alle svarte at et stort repertoar kan være tidsbesparende, men at repertoaret bør bestå av kjente musikkstykker som man kan anta at elevene er kjent med. På bakgrunn av dette kan man si at populærkulturen kan være en stor påvirkningsfaktor for hva slags musikk gitarelevne i kulturskolen lærer. Fra min egen erfaring som gitarlærer er jeg enig i dette, men jeg vil understreke at dette ikke alltid stemmer. Jeg har hatt elever som har vært interessert i musikk sjangere som man kanskje ikke ser på som en del av populærkulturen, som for eksempel rockabilly, prog-metall, og bluegrass.

I intervjuene kom det også fram at informantene skilte mellom rytmiske musikk sjangere og den klassiske musikktradisjonen. Jeg vil derfor si litt om dette. Hva er rytmisk musikk? Dette begrepet har ingen fast definisjon og brukes på ulike måter. Det er en pågående diskusjon

rundt hva dette begrepet skal omfavne (Tønsberg, 2007, s. 18-25). Her er en beskrivelse av begrepet:

«Begrepet rytmisk musikk brukes i hovedsak i de nordiske land, først og fremst i Danmark og Norge. Internasjonalt i engelskspråklige land anvendes for en stor del betegnelsene ”popular music” og ”popular music studies”, mens en f.eks. i tyskspråklige land vil møte på betegnelsen ”populäre musik”. Vår bruk av ”rytmisk musikk” brukes her synonymt med den internasjonalt etablerte forskningsbetegnelsen ”populærmusikk”». (Tønsberg, 2007, s. 22)

Hvis rytmisk musikk er det samme som populærmusikk, hva er da populærmusikk? Dette er et komplekst spørsmål som man kan skrive en hel avhandling om. Jeg vil ikke si så mye om det i denne oppgaven. Boken «Populærmusikkens historie» av Yngve Blokhus og Audun Molde er en god kilde til informasjon angående dette (Blokhus & Molde, 2004, s. 17-34). Begrepet «pop» kommer fra det latinske ordet «populus», som betyr folk. Populærmusikk kan på bakgrunn av dette forstås som populær musikk (Blokhus & Molde, 2004, s. 17). Det vil si musikk som folk beskjeftiger seg med. Mange mener at dette er en dårlig definisjon, for den sier ingenting om den lydlige musikken, og ulike stiltrekk knyttet til den. Begrepene klassisk musikk, og kunstmusikk kan også være problematiske å definere.

«Kategorier som kunstmusik og populærmusik er uhensiktsmæssige. Umiddelbart forekommer det mere rimeligt at betragte det musikalske felt som en sammenhengende totalitet og beskrive de enkelte undergenrers særtræk uden at være tvunget til at placere dem på den ene eller den anden side af en grænse, som det er vanskelig at definere og opretholde.» (Tønsberg, 2007, s. 23).

Jeg er ganske enig i dette sitatet, og på grunn av definisjonsproblemene assosiert med disse to begrepene vil jeg nøye meg med å si hvordan informantene mine skilte mellom disse konseptene. Min tolkning av empirien viser at informantene skilte disse begrepene ved å si at de inneholder: 1) ulike spilleteknikker, og ulik anvendelse av spilleteknikk, 2) ulike holdninger knyttet til vestlig notasjon, og 3) musikkstykker med ulike lydlige særtrekk.

6.3 – Læreplaner

Hva er en læreplan? Læreplaner er ulike, og skal ha ulike funksjoner. En læreplan kan angi mål, innhold og andre retningslinjer for undervisning. Rammeplanen til kulturskolen kan ses på som en læreplan, men hensikten og funksjonen til denne planen er ikke den samme som læreplanen i kjemi på en videregående skole. Rammeplanen til kulturskolen skal: «Gi inspirasjon til innhold og organisatoriske løsninger for et kvalitativt godt kulturskoetilbud med forankring i det enkelte lokalsamfunn» (Norsk kulturskoleråd, 2003, s. 7). Slik jeg forstår dette så skal den fungere som et overordnet hjelpemiddel til den pedagogiske virksomheten. Den uttrykker stor handlefrihet for lærerne og elevene, og at undervisningen kan tilrettelegges innenfor vide rammer. Denne type planer kan kalles for maksimumsplaner (Engelsen, referert i Hanken og Johansen 2013, s. 141). En minimumsplan derimot, angir konkrete kompetansemål for elevene, og er mer styrende (Hanken og Johansen 2013, s. 141). Hvis man ser på de enkelte fagplanene til grunnskolen og videregående, så vil man ofte se minimumskrav, og mer konkrete beskrivelser. Fagplaner kan være basert på fagenes tradisjoner og innhold. Metoder, innhold og undervisningsprogresjoner som anses som vanlige innenfor et bestemt fag vil ofte ende opp i fagplanene. For eksempel, i grunnskolen er det vanlig at man i matematikkundervisningen fokuserer på 10tallssystemet. Hvorfor er det ikke like mye fokus på 12tallssystemet? Hvorfor er det mest fokus på kristendom i RLE-faget? Alle læreplaner kommer fra maktpersoners oppfatninger angående hva som er viktige kunnskaper og ferdigheter.

Det er vanlig å lage læreplaner ved å dele de opp i separate fag, man kan også lage læreplaner ved å samle flere fag i en plan. Dette kalles for en bredfeltplan. I musikkundervisningen finner for eksempel et fag som kalles for «musikkorientering». Dette inneholder stoff og metoder fra musikkfag som satslære, hørelære og musikkhistorie. I grunnskolen har man «naturfag», og språkfag inneholder alt fra historie til fonetikk. Bredfeltplaner og fagdelte læreplaner er basert på tanken om at det er logisk og hensiktsmessig å dele inn innholdet i læreplaner etter fag (Hanken og Johansen 2013, s. 143). En annen måte å gjøre det på er å lage læreplaner på bakgrunn av tverrfaglige emner, temaer og problemstillinger. Problemstillingen til dette masterprosjektet kunne for eksempel vært grunnlaget til en læreplan. Denne læreplanen hadde inneholdt fag som vitenskapelig metode, pedagogikk og norsk. Dette kalles for en integrert læreplan, og har et psykologisk utgangspunkt (Hanken og Johansen 2013, s. 143). Hverdagen er full av utfordringer, og man må bruke evner og kunnskaper fra flere fag for å takle disse.

Tanken bak disse læreplanene er å strukturere opplæringen på en lignende måte.

Undervisningen skal være tverrfaglig, så elevene kan se sammenhengen mellom forskjellige fag.

Læreplaner blir altså formulert for å angi retningslinjer for undervisningen, men er det noen sammenheng mellom hensikten og realiseringen av disse planene? Forskeren John I. Goodlad har vært opptatt av dette, og han har poengtert et grunnleggende problem. Læreplaner kan leses med ulike innfallsvinkler, som vil påvirke hvordan de blir realisert. Han sier at en læreplan kan leses med en formell innfallsvinkel, en ideologisk, en oppfattende, en erfart, og en gjennomført innfallsvinkel (Goodlad, 1979, referert i Hanken og Johansen, 1998, s. 139-141). Jeg vil ikke gå inn på detaljene i alle disse innfallsvinklene i denne oppgaven, for jeg mener at poenget hans er det viktigste. Poenget er, slik jeg forstår han, at innholdet i læreplaner ofte blir tolket på mangfoldige måter. Pedagoger har ulike erfaringer, meninger og verdier, som til sammen skaper ulike forståelseshorisonter. Selv om lærere skal forholde seg til de samme retningslinjene, så kan realiseringen av dem tolkes på ulike måter. Lærere og rektorer kan også velge å ignorere dem, fordi de er uenige i innholdet. Vi har sett at hensikten med maksimumsplaner er at de skal presentere vide og åpne retningslinjer, som muliggjør ulike tolkninger. Konkrete og detaljrike minimumsplaner vil kanskje føre til mer felles forståelse av innholdet. I kapittel 2 så vi at det var et ønske blant lærere om mer konkrete retningslinjer for praktiseringen av tilpasset opplæring. Bør gitarundervisningen i kulturskolen ha detaljerte minimumsplaner? Det blir interessant å se hva informantene mine mener om dette.

Et argument for innføringen av læreplaner er at foreldrene til elevene skal få innsikt i hva undervisningen inneholder. Det er vanskelig å se noe negativt med dette, men forutsetningen for dette er at undervisningen og læreplanen faktisk stemmer overens. Det er flere kulturskoler som har laget læreplaner for kursene de tilbyr. Hvis man gjør et søk på internett så kan man kunne finne læreplaner for gitarkursene til ulike kulturskoler. Jeg har sett på flere av dem, og detaljnivået varierer. Noen av dem kan ses på som maksimumsplaner, for de er formulert på en måte som åpner opp for mangfoldige tolkninger. Her er noen eksempler:

«Gjennom arbeidet med musikk som kunstnerisk uttrykksform skal elevene:»

- utvikle gleden ved å kunne spille og synge

- utvikle evnen til å uttrykke seg musikalsk
- lære å beherske grunnprinsipper for sitt instruments utøvelse og gode arbeidsvaner
- utvikle evnen til samspill og mellommenneskelig samhandling
- utvikle evnen til formidling og delta på konserter

(Vestby kommune, 2015, s. 5)

«Gitar- og bassundervisninga er individuelt tilpasset den enkelte elev. Noen har kanskje spilt litt før, mens andre er helt ferske. Vi ønsker å gi et godt tilbud til alle. Siden elevenes tidligere erfaringer og interesser er utgangspunkt for undervisninga har vi ikke noen faste bøker alle må ha. Elevene vil få utdelt materiale fra læreren, eller læreren vil i noen tilfeller anbefale innkjøp av bestemte bøker»

(Nord-fron kommune, 2015, s. 1).

Jeg har også sett på læreplaner som jeg vil klassifisere som minimumsplaner, for de inneholder konkrete og detaljrike retningslinjer. Enkelte kan også inneholde kompetansekrav som elevene må gjennom for å kunne starte på et høyere nivå. Kulturskolen i Oslo opererer med dette systemet. Her er et utdrag fra gitar-læreplanen deres:

«Gradsprøve 2»

Notekunnskap:

Skalaforståelse: 3 forskjellige skalaer i 1 oktav: for eks. C-, D-, G-, Am- eller mollpentatonskala, med tilknytning til de musikkstykkene som eleven fremfører. Sekstendeler, punkterte noter, bindebuer. Kjennskap til basser, dvs. stamtoner utover løse strenger. Bruk av fortegn (#/b), lære forskjell på faste og løse fortegn. Enkelt bladspill i 1. posisjon med rytme.

Teknikk/repertoar:

For akustisk: vite forskjell på støtte- og fritt anslag

For elgitar: ulike plekterteknikker.

1-2 melodier med utvidet posisjonsspill og basser utover løse strenger, i for eks. D-dur, A-dur. Ett av disse stykkene spilles utenat. Eksempel på repertoar: ”Vals para Guitarra” eller ”Andantino” (Aguado), begge fra Guitarren 1 av Bruno Simonsen.

Akkorder:

Eleven fremfører 1-2 låter i ulike tonearter med utvidet akkordbruk med minimum 4-5 akkorder. Bruk av fingerspill- og/eller rytmisk akkompagnement.

Teori/annet:

Teori og musikalske begreper i forbindelse med stykkene eleven spiller.

(Oslo kulturskole, 2015, s. 4)

Læreplanene til Oslo kulturskole er veldig detaljerte. Her er noen utdrag fra noen litt mindre detaljerte minimumsplaner.

«Begynnernivå.»

Mål for opplæringen på instrumentet er at eleven har lært:

- God sittestilling og grunnleggende instrumentalteknikk som f.eks vekselanslag og bruk av venstrehånd med tommel bak halsen
- Stemme gitaren
- Melodisk spill – enstemmig og på alle strenger. Melodiene innlæres oftest notefritt.
- Spille g-dur skala
- Om å øve systematisk

(Skedsmo kommune, 2015, s. 4)

«MODUL 2»

ELEVEN SKAL LÆRE:

- Bygge videre på Modul 1.
- Å spille intro/outro
- Oppbygging av akkorder/harmonier
- Skalaer
- Samspill og solospill
- Hvor tonene er plassert på gripebrettet
- Riff og teknikk
- Improvisasjon

- Gehør og noter
- Å spille i «time»

LÆREBOK-EKSEMPLER:

- Gitarboka til DeLillos, The Realbook, div. sangbøker. Suppleres med forskjellig materiale.

(Ringerike kommune, 2015, s. 6)

Jeg synes det er viktig å vise hvor forskjellige disse læreplanene er. Dette kan indikere at gitarundervisningen i kulturskolene foregår på veldig forskjellige måter. Når det er sagt, så skal man skal være forsiktig med å konkludere på bakgrunn av dette. Jeg vil understreke at jeg ikke har innsikt i hvordan disse læreplanene brukes. For jeg har ikke intervjuet gitarlærere med erfaring og tilknytning til disse kulturskolene. Jeg vil nå presentere det mine informanter hadde å si om læreplaner i kulturskolen.

Sammendrag av informant nr. 1 sine tanker og erfaringer om læreplaner

Jeg har ikke fått noen pålegg om å følge læreplaner og arbeidsplaner i sitt arbeid som gitarlærer i kulturskolen. Jeg tilpasser undervisningen sin etter elevenes evner og forutsetninger. Dette innebærer at jeg ikke arbeider ut fra utarbeidede planer, men at jeg lager et undervisningsopplegg til hver elev som jeg mener kan hjelpe eleven med å nå sine mål. Målene med undervisningen kommer an på elevenes forutsetninger og ønsker, og kan forandres.

Sammendrag av informant nr. 2 sine tanker og erfaringer om læreplaner

Jeg er rektor ved en kulturskole, men pålegger ikke de ansatte om å følge læreplaner og arbeidsplaner i sitt arbeid. I gitarundervisningen har jeg laget en arbeidsplan for nybegynnere, hvor målet er at elevene skal lære å spille enkle sanger ved å bruke åpne akkorder. Når elevene har kommet til et visst nivå tilpasser jeg undervisningen etter elevenes ønsker.

Sammendrag av informant nr. 3 sine tanker og erfaringer om læreplaner

Informanten har vært rektor i kulturskolen, og undervist i flere kulturskoler. Jeg mener at fraværet av felles mål og læreplaner er bra og et viktig element med virksomheten til kulturskolene. Refererer til en historie for å forklare hvorfor. Han forteller om en hersker som hadde et gjesterom. Hvis gjestene passet i denne sengen så var alt fint, og da fikk de god

oppvarming. Hvis gjestene var litt for lange derimot, så kappen han bena av dem, og hvis de var for korte så la han dem på strekkbenken. Jeg mener at felles mål for alle elevene på en skole kan skade og undertrykke elever som på grunn av sine evner og forutsetninger ikke nødvendigvis klarer å nå alle disse målene. Hvis man skal legge planer så mener jeg at disse bør være individuelle, og at disse planene må kunne forandres ettersom elevens motivasjon, ønsker og ferdigheter forandres over tid. Jeg har egne tanker om hva jeg mener er viktig å gå gjennom av lærestoff, men det er bra hvis man ikke setter en tidsfrist på dette. I kulturskolen så skal elevene få muligheten til å utvikle sine evner på bakgrunn av sine egne ønsker og forutsetninger.

Sammendrag av informant nr. 4 sine tanker og erfaringer om læreplaner

Informanten har arbeidet i flere kulturskoler, og har erfart at det er forskjeller på hvordan ledelsen i kulturskolene forholder seg til læreplaner og arbeidsplaner. I en av kulturskolene var det utarbeidet fagplaner, og disse skulle gi læreren retningslinjer å forholde seg til. Undervisningen skulle planlegges og gjennomføres ved å bruke læringsmålene som utgangspunkt. Jeg mener at disse fagplanene ofte blir for omfattende, og at læremålene setter urealistiske krav. Læremålene kan føre til at undervisningen blir demotiverende for elevene. Hvis læreren skal fokusere på at elevene skal nå alle læremålene, vil undervisningen lett bli kjedelig for elevene. Jeg har prøvd å følge rekkefølgen og progresjonen i ulike lærebøker, men har erfart at mange elever synes dette blir uinteressant, så jeg har gått bort fra dette. Jeg mener at konkrete mål ofte vil fungere på samme måte. Jeg har også arbeidet i kulturskoler uten fagplaner, hvor han har stått mer fritt til å legge opp undervisningen på sin egen måte. Det kommer frem i løpet av intervjuet at han foretrekker dette.

Drøfting av problemstillingen (Læreplaner)

Bare informant nr. 4 sier at han har arbeidet i en kulturskole hvor gitarundervisningen skulle ta utgangspunkt i læreplaner. Informant nr. 4 sier også at han har prøvd å legge opp undervisningen etter lærebøker, men har erfart at elevene lett kan oppleve dette som kjedelig. Jeg har ikke prøvd å legge opp gitarundervisningen min etter fastslåtte rekkefølger, men jeg kan forstå hva han mener. Med flere av elevene mine har jeg prøvd å fokusere på et musikkstykke over lengere tid, og dette kan fungere hvis eleven i utgangspunktet er veldig motivert for å lære stykket. Hvis de ikke er det, så merker jeg ofte på elevene at de fort går lei denne formen for øving. Jeg mener at læreplaner og faste rekkefølger på gitarundervisningen

fører til lite fleksibilitet i forhold til utvalg av lærestoff, og at dette fort kan demotivere elevene. Informant nr. 2 sier at han har laget en fast arbeidsplan for nybegynnere, hvor fokuset er på akkorder, men at han går bort fra denne ettersom eleven utvikler seg. Jeg tenker at dette kan fungere fint, men at det kan være motiverende for nybegynnere å prøve litt andre måter å spille på. Hvorfor ikke gi dem noen akkorder, noen enkle melodier, og noen enkle motiver/riff og se hva de synes er mest interessant?

Slik jeg tolker lærerne så har de alle en holdning om at læreplaner ikke er nødvendig i gitarundervisningen i kulturskolen. På intervjuene fikk jeg også en anelse om at når de snakket om læreplaner, så mente de minimumsplaner, som for eksempel læreplanene til kulturskolene i Oslo, Skedsmo og Ringerike. Informant nr. 3 nevnte at læreplaner fører til felles læremål, og at dette ikke tar hensyn til elevenes ulikheter. Dette er jeg for så vidt enig i, men det kommer an på hvor detaljerte læreplanene er. Maksimumsplaner, som jeg vil si at Vestby og Nord-fron kommune opererer med, kan tolkes på en måte hvor læreren har større spillerom til å tilpasse undervisningen til elevene. Dette kommer an på hvordan lærerne tolker læreplanene, og vi så at Goodlad poengterte at dette kan føre til mange ulike tolkninger. Hvis de ansatte i hver enkelt kulturskole diskuterer planene, og prøver å få en relativ felles forståelse for hvordan de skal implementeres, kan kanskje tolkningsmangfoldet minimeres. Jeg vil også si at læreplanene til Vestby og Nord-fron kommune kan ses på som bredfeltplaner, for de er formulert så åpent at det er muligheter for å trekke inn elementer fra andre fag. I læreplanen til Vestby kulturskole står det at elevene skal utvikle sin evner innen mellommenneskelig samhandling, og formidling. Dette er kanskje ikke det første man forbinder med instrumentalundervisning, og man kan også lære dette i andre fag. Ingen av informantene mine snakket om rammeplanen til kulturskolen. Betyr dette at de ikke anser denne som veldig relevant for undervisningen? Det kan tyde på det. Den er ikke politisk vedtatt, og den er en maksimumsplan, så lærerne står fritt til å tolke den på mange måter.

6.4 – Undervisningsprinsipper og progresjon

Den tyske pedagogen Johann F. Herbart (1776 – 1841) mente at undervisning skulle følge et psykologisk riktig mønster. Når en lærer presenterte nytt undervisningsstoff, så skulle det nye stoffet sammenliknes med det elevene kunne fra før. Deretter skulle det nye stoffet systematiseres gjennom eksempler og anvendelse (Hanken & Johansen, 2013, s. 94). Dette kan forstås som et undervisningsprinsipp. Et undervisningsprinsipp kan defineres som en eller

flere grunnleggende ideer om hvordan man bør gå fram når man skal undervise (Hanken & Johansen, 2013, s. 94). Alle undervisningsformer baserer seg på grunnleggende oppfatninger angående hvordan undervisning bør foregå. I denne delen vil jeg vise sammenhengen mellom undervisningsprinsipper og undervisningsprogresjoner. Jeg vil starte med å forklare noen flere undervisningsprinsipper.

Mange undervisningsopplegg tar i dag utgangspunkt i det atomiske prinsipp. Det atomiske prinsipp handler om å dele opp en helhet til mindre bestanddeler. Tanken er at når man klarer å dele opp en helhet til enkeltdeler, så er man på god vei til forståelse. Dette kalles for reduksjonisme (Fostås 2002, s. 140). En vanlig måte å si dette på kan være: Hvis elevene bygger «stein på stein», så ville disse «steinene» danne en forståelig helhet. I kapittel 4 så vi på sammenhengen mellom intuitiv og logisk-analytisk kunnskap. Ideene bak disse kunnskapsformene danner også et utgangspunkt for et undervisningsprinsipp. Hvis den intuitive kunnskapen er grunnleggende, så kan man hevde at musikkelever må utvikle intuitiv musikkunnskap før de kan introduseres for logisk-analytisk kunnskap. (Hanken og Johansen, 2013, s.191).

En lærer kan også undervise ved å bygge videre på former og helheter. I motsetning til å dele opp en helhet til mindre bestanddeler, og så lære elevene å sette dem sammen. En slik tilnærming kan sies å komme fra gestalt-prinsippene, som ble utviklet av gestalt-psykologer på 1900tallet. Utgangspunktet for gestaltpsykologien var konseptet om holisme, som innebærer at en helhet er noe annet enn elementene den består av (Fostås 2002, s. 140). Begrepet gestalt kan bety form, helhet eller skikkelse.

“In essence, Gestalt psychology was concerned with form. It laid stress on the power of the perceiver mentally to organize whatever objects or situations he encounters, and to do so in formal terms rather than terms of individual components and his previous experience of them” (Bent & Pople, 2013, s. 20).

Gestalt psykologi handler altså om hvordan vårt erkjennelsesapparat organiserer informasjon. Når vi persiperer noe, så vil vårt erkjennelsesapparat alltid prøve å finne en form på det vi persiperer. Utgangspunktet er at vi forstår verden i form av sammensatte figurer, ikke ut ifra enkeltkomponenter eller isolerte hendelser. I nyere forskning er det bevist at vårt erkjennelsesapparat grupperer sanseinntrykk etter gestaltprinsipper, som for eksempel loven

om likhet, loven om nærhet og loven om symmetri (Snyder, 2000, s. 31-45). Dette påvirker hvordan vi danner helhetsopplevelser. For eksempel, vår evne til å sette sammen mindre rytmiske grupperinger til lengre mer komplekse rytmer kommer fra grupperingsfunksjoner i vårt erkjennelsesapparat. Hvis en person hører en rytme med fire slag med korte tidsintervaller, og deretter en lengere pause, så vil personen på grunn av loven om nærhet gruppere de fire slagene sammen til en helhet (Snyder, 2000, s. 31-45). Gestaltprinsippene påvirker hvordan vi hører musikk, og hvordan vi lærer musikk. En gjennomgang av disse kan fort bli lang og kompleks, så jeg vil ikke si så mye mer om de i denne oppgaven, men jeg vil si litt mer om hvordan man kan bruke dem i instrumentalundervisning.

Ved å fokusere på likheter mellom elementer i undervisningen kan gitarlæreren ta hensyn til loven om likhet. Hvis det er aspekter som gitarlæreren mener at eleven skal assosiere med andre aspekter, så kan læreren fokusere på eventuelle likheter mellom disse aspektene. Dette trenger ikke å være likheter mellom lydlige elementer, det kan også være visuelle likheter. Gitarundervisning dreier seg ikke bare om hørbare elementer, for visuelle demonstrasjoner og noteringer er også mye brukt. Læreren kan for eksempel fokusere på visuelle likheter mellom fingersettinger når han skal lære bort akkorder. I instrumentalundervisning kan man også undervise på bakgrunn av en kombinasjon av det atomiske prinsippet og gestaltprinsippene. For eksempel, vi har sett at i instrumentalundervisning så er imitasjon en sentral aktivitetsform. Imitasjon krever demonstrasjon, og i mange sammenhenger vil demonstrasjoner bestå av musikalske mønstre, i form av fraser og motiver etc. Et musikalsk mønster kan ses på som en gruppering av musikalske grunnelementer, og kan oppleves som en helhet (Snyder, 2000, s. 31-45). En gitarlærer kan vise elevene hvordan de kan sette sammen mindre musikalske helheter, som fraser og motiver, til større musikalske helheter. På denne måten bygger elevene «sten på sten», men hvor hver enkelt sten er en sammensatt helhet. Når det er sagt så kan man i forhold til instrumentalundervisning hevde at alle «stenene» er sammensatte helheter, for vi har sett at musikkens grunnelementer er avhengige av hverandre. En rytme for eksempel, vil alltid ha en klangfarge.

Hva er undervisningsprogresjon? Begrepet progresjon er ofte definert som utvikling, men: «I pedagogisk terminologi er begrepet progresjon kommet for å stå som betegnelse for den vanskelighetsgrad et innlæringsstoff blir presentert med. Det snakkes f.eks om sterk og svak progresjon» (Fostås, 2002, s. 134). Ut fra dette sitatet kan man se at undervisningsprogresjon handler om mange aspekter. Jeg vil forklare dette ved å ta utgangspunkt i noen relevante

spørsmål. Hvordan kan innlæringsstoff kategoriseres som vanskelig? Dette er et komplekst pedagogisk spørsmål som det finnes flere teorier om. Det kan drøftes med psykologiske, kulturelle og biologiske innfallsvinkler (Lehmann et. al., 2007, s. 5-61). Spørsmålet er så omfattende at det kan være et utgangspunkt for en egen vitenskapelig avhandling. Jeg vil derfor ikke gå i dybden av dette i denne oppgaven. I empiridelen til dette kapittelet kommer jeg derimot inn på hva slags lærestoff informantene mine gir mer viderekommende elever. Hva er sterk/høy og svak/slakk undervisningsprogresjon? Dette handler om i hvilken grad vanskelighetsgraden på lærestoffet skal øke. Undervisning kan også ha rask eller langsom progresjon, som dreier seg om hvor lang tid eleven skal få arbeide med et element før læreren presenterer noe nytt (Hanken og Johansen, 2013, s. 90). Undervisningsprogresjon handler ikke bare om vanskelighetsgrader på lærestoff, for hvis undervisning skal ha en utvikling, så må den ha en form for rekkefølge.

I hvilken rekkefølge skal undervisningen foregå? Dette er også et pedagogisk spørsmål som diskuteres med mange ulike innfallsvinkler. I denne oppgaven vil jeg holde meg til teori som jeg mener kan belyse svarene fra informantene mine. En trinnvis progresjon betyr at man fokuserer på et element om gangen (Hanken og Johansen, 2013, s. 91). Et eksempel på dette kan være at en gitarlærer fokuserer på å lære en elev melodier på en streng over en viss periode, for så å gå over til å lære eleven akkorder. Tanken om en trinnvis progresjon kommer fra ideene bak det atomiske prinsipp. Progresjonen kan illustreres med steiner, hvor hver stein bygger på den andre, som til sammen danner en helhetlig mur. En annen lignende måte å legge opp rekkefølgen på undervisningen er etter en platåprogresjon. En platåprogresjon går ut på at eleven klatrer opp på et nytt trinn hver gang man innfører flere nye elementer. Et nytt trinn inneholder ofte mange nye elementer (Fostås, 2002, s. 142). I kapittel 5.4 så vi på deler av gitarlæreplanen til Oslo kulturskole. Jeg vil si at deres læreplan uttrykker en platåprogresjon, for de opererer med ulike grader med ganske mye nytt lærestoff på hver grad.

Med en spiralprogresjon starter man med å lære elevene fagets grunnleggende begreper og elementer på et elementært nivå. Disse grunnelementene danner en kjerne. Elementene i denne kjernen blir så eksemplifisert i stadig vanskeligere lærestoff, og i ulike sammenhenger (Fostås 2002, s. 143-145). I et undervisningsopplegg basert på spiralprogresjon er repetisjon mer vanlig enn i en trinnvis progresjon (Fostås 2002, s. 143-145). De grunnleggende elementene blir repetert hver gang man introduserer nye elementer. Vi har sett at i musikk så kan man ikke bare fokusere på et grunnelement uten å berøre et annet. En spiralprogresjon

krever derfor at man setter sammen de musikalske grunnelementene til større helheter (Fostås 2002, s. 144). I gitarundervisning kan man for eksempel se på akkorder, skalaer, rytmemotiver og spilleteknikk som grunnelementer. Her er et eksempel på spiralprogresjon med akkorder som et grunnelement. En elev kan i første spiral lære fingersettingen til en A-moll-akkord i åpen posisjon. I andre spiral, hvor eleven lærer litt mer, for eksempel en H-moll-akkord, så kan læreren bruke A-moll-akkorden som et utgangspunkt for å vise eleven hvordan H-moll-akkorden kan spilles. Her blir A-moll-fingersettingen brukt som et grunnelement.

Alle progresjonsformene jeg nå har presentert her kan tilpasses elevens evner og forutsetninger. På alle trinnene i en trinnvis progresjon kan man stoppe opp, så eleven får tid og ro til å absorbere, fordøye og bearbeide det nye lærestoffet (Fostås 2002, s. 143). Hvor lang tid eleven skal få til å mestre lærestoffet på hvert trinn kan vurderes og tilpasses etter elevens utvikling, eller man kan sette en tidsbegrensning. Ved bruk av en spiralprogresjon kan man også vurdere hvor bratt progresjonen skal være. Dette kan vurderes ut fra hvordan eleven bearbeider lærestoffet han eller hun blir presentert for.

Før jeg presenterer hva informantene mine hadde å si om undervisningsprogresjon vil jeg gjennom noen spørsmål vise at valg av progresjon påvirkes av andre didaktiske kategorier.

- Hvem skal bestemme hvordan undervisningsprogresjonen skal være?
Gitarlæreren, læreplanen, eleven eller ulike kombinasjoner av dette?
- Hva slags lærestoff skal gitarlærere presentere for elever på ulike nivåer? Er det bedre for en nybegynner på gitar å starte å spille melodier, eller er det bedre for eleven å starte med akkorder?
- Hvilken undervisningsprogresjon bør en gitarlærer velge for at eleven skal kunne nå et bestemt mål?

Sammendrag av informant nr. 1 sine tanker og erfaringer om undervisningsprogresjon

Informanten har en relativt bestemt rekkefølge på undervisningen sin. Jeg starter med å spørre elevene hva slags musikk de liker, og hvis de har noen preferanser så velger jeg lærestoffet på bakgrunn av det. Jeg vurderer om de preferansene de har er aktuelle i forhold til hvilket nivå eleven er på, hvis ikke så må jeg velge lærestoff. Det er viktig å planlegge lærematerialet og målene for undervisningen sammen med eleven. Jeg tar utgangspunkt i det elevene ønsker å

lære seg, for jeg mener at det ofte er disse ønskene som har gitt dem motivasjon til å begynne og spille gitar. Hvis eleven liker pop og viser, så legger jeg opp undervisningen til å ha noen bestemte mål. Elevene skal da først lære seg alle grunnrepene i åpen posisjon, sammen med visse komp-teknikker. Deretter skal de lære seg barre-grep, i form av dur, moll, syvere og moll-syv med basstoner på 6, 5, og fjerde streng. Et overordnet mål for elever med denne musikksmaken er at de skal kunne lære seg sanger på egenhånd, ved hjelp av besifring på internett eller i sangbøker. Hvis eleven liker sjangere som rock og metal, så legger jeg opp undervisningen ved å fokusere på teknikker og akkorder som brukes innenfor disse sjangrene. I denne sammenhengen vil jeg kanskje ta utgangspunkt i noen bestemte grunnøvelser som går på plekterteknikk, men velger heller øvelser/partier fra musikkstykker som eleven vil lære seg hvis mulighetene er der. Jeg velger ofte å gå gjennom skalaer med elever hvis de er interessert i å lære gitarsoloer. Før jeg starter med soloen går jeg gjennom skalaen i noen posisjoner. Jeg mener at en trinnvis progresjon på undervisningen er effektiv, men at eleven fort kan glemme tidligere læremateriale hvis man bare underviser på denne måten. Gitarlæreren må balansere sin undervisning med kontinuerlige tilbakeblikk så dette ikke skjer. Hvis en elev kommer med et ønske om å spille noe som gitarlæreren ikke kan, så kan gitarlæreren vise eleven hvordan han eller hun går frem for å lære seg noe nytt. Jeg baserer undervisningen på melodier og sanger som elevene kjenner til.

Sammendrag av informant nr. 2 sine tanker og erfaringer om undervisningsprogresjon

Jeg har et fast opplegg for nybegynnere. Jeg starter med å lære elevene akkorder, og enkle rytmefigurer, ofte fra visesanger. Jeg starter med D-dur, A7 og G-dur, så Em, C, og Am. Så gir jeg elevene noen fingerspilløvelser, enten i form av utdrag fra sanger, eller teknikkøvelser. Dette er ment som en introduksjon til høyrehånds-fingerspillteknikk. Etter dette spør jeg elevene om de har eksempler på musikk som de har lyst til å lære. Ønskene til elevene må imidlertid være realistiske i forhold til hvilket ferdighetsnivå de er på. «En elev som kan fire akkorder kan ikke begynne å spille veldig teknisk krevende musikk fordi han ønsker det». «Hvis elevene ønsker å spille låter som kan være litt vanskelige med tanke på deres nåværende nivå, så bruker jeg å tilpasse låtene til deres nivå». Dette kan innebære toneartbytter, eller en form for om-arrangering av låta ved å ta bort noen akkorder og tekniske detaljer. Jeg bruker en spiral-progresjon hvis eleven glemmer noe av det vi har gått gjennom tidligere, eller hvis han skal lære eleven noe nytt som ligner på noe han eller hun har spilt

tidligere. Eksempler på dette kan være rytmer, eller fingersettinger til akkorder. Hvis elevene husker det de har spilt tidligere, så underviser jeg med en trinnvis-progresjon.

Sammendrag av informant nr. 3 sine tanker og erfaringer om undervisningsprogresjon

Jeg vurderer hvor bratt progresjonskurven skal være basert på elevens evner og forutsetninger. Jeg mener at det skal være en progresjon, men at det er lurt å tenke over hvilke konsekvenser undervisningsprogresjonen har for eleven. Hvis elevene føler at de alltid får oppgaver som de bare nesten mestrer, eller ikke får til, så kan det gå ut over trivselen. Noen ganger er det fint å gi de oppgaver som man er rimelig sikker på at de klarer, såkalte hvile-skjær. På denne måten kan de få en mestringsfølelse som kan øke motivasjonen deres. Hvis for eksempel eleven har lyst til å spille et musikkstykke som er lettere enn det han eller hun har spilt tidligere, så trenger ikke dette være negativt, for det kan øke motivasjonen og spillegleden til eleven. Hvis eleven har lyst til å spille et stykke som er mye vanskeligere enn det han eller hun har spilt tidligere, så kan dette ønske bidra til at eleven øver litt ekstra. Jeg mener at det er viktig å informere eleven om at det krever mye øving for å få det til, så eleven er forberedt på det. Dette kan motivere eleven ved at eleven får et intenst ønske om å vise læreren at han klarer det. Hvis jeg ser at en elev sliter med bestemte emner prøver jeg å få eleven til å fokusere på et annet emne, og så komme tilbake til det emne eleven hadde problemer med senere. Jeg mener at det å bygge videre på noe eleven kan fra før er grunnleggende i all læring. Når jeg demonstrerer noe nytt for en elev prøver jeg å vise hvordan det nye ligner på noe som eleven har spilt før, så eleven ikke får et inntrykk av at alt er nytt, fremmed og kanskje skummelt.

Sammendrag av informant nr. 4 sine tanker og erfaringer om undervisningsprogresjon

Jeg legger opp undervisningsprogresjonen etter hvilket nivå gitareleven er på. Hvis eleven er en nybegynner velger jeg låtene. Det er fordi låtene må være på et vanskelighetsnivå som gjør det mulig for dem å lære de uten for mye strev. For nybegynnere starter jeg med å lære elevene melodier på en streng. Av erfaring har jeg funnet ut at de fleste nybegynnerne synes det er lettere og morsommere å spille melodier enn akkorder. Dette fører til at jeg har et semi-fast opplegg for nybegynnere, men han sier at dette fort sklir ut hvis eleven kommer med ønsker. Hvis det er noen som blir fort demotivert, så er melodier fint å fokusere på, for da slipper de å slite så mye for å få de til. Jeg mener også at dette kan ha en negativ effekt. En fare med dette er at de kan bli så komfortable med å spille melodier at motivasjonen deres faller rett ned når de skal starte å spille akkorder. Akkordspillingen ligger da utenfor komfortsonen, og mestringsfølelsen deres kan svekkes. Når elevene kommer seg opp på et

høyere nivå bruker han å lære de avanserte rytmiske akkompagnement-figurer, med «spreke akkorder». Dette betyr firklanger, omvendinger av treklanger og firklanger. Jeg legger opp undervisningsprogresjonen ved å bruke sanger, ikke tekniske øvelser. Av erfaring mener jeg det er vanskelig å få elevene til å jobbe med tekniske øvelser. Det er mange av dagens unge som ikke liker å ha det kjedelig, de vil ha her og nå løsninger. De liker ikke å gå gjennom lange perioder med ubehag for å bli bedre til å spille.

Drøfting av problemstillingen (Undervisningsprogresjon)

I denne empirien kommer det fram at alle gitarlærerne tilpasser rekkefølgen og progresjonskurven på undervisningen etter en vurdering av elevenes nivå. Med nivå så er jeg ganske sikker på de mener ferdigheter, og kunnskaper, men det kan også inneholde aspekter som elevens sosiale forutsetninger, alder etc. Informant nr. 1 legger opp progresjonen etter elevenes musikalske preferanser, hvis de uttrykker bestemte preferanser. Han sier at han setter noen mål for undervisningen basert på deres musikalske preferanser. Disse målene settes på bakgrunn av hvilke musikalske ferdigheter og kunnskaper som anvendes innenfor ulike musikkjangere. Jeg mener at dette er et uttrykk for en verdi om at lærestoffet bør diktere hvilke mål undervisningen bør ha. Han mener at elevene ofte har et behov for repetering av lærestoff, og at en trinnvis-progresjon ikke egner seg til dette. Han kombinerer derfor en trinnvis-progresjon med en spiralprogresjon, som muliggjør repetisjon. Informant nr. 2 gjør også dette, med samme begrunnelse. Bør ikke en spiralprogresjon inneholde grunnelementer? I gitarundervisning så mener jeg at elementer som akkorder, spilleteknikker, rytmefigurer og skala-mønstre blir grunnelementer ettersom elevene blir kjent med dem. Elementer som dette blir grunnelementer på grunn av instrumentets egenart, og fordi lærestoffet krever at man kan dette, hvis man skal kunne imitere det. Når elevene blir presentert for nytt lærestoff, som krever at anvendelsen av disse elementene forandres, vil dette kreve at elevene utvikler sine musikalske ferdigheter og kunnskaper. Akkorder, fingersettinger, rytmefigurer og skala-mønstre er helheter som kan knyttes til gestaltprinsippene.

Informant nr. 2 skiller seg fra informant 1 og 3 med at han har en fastslått progresjon for nybegynnere. Informant nr. 4 sier at han stort sett velger og tilrettelegger lærestoffet i starten. Han sier at for nybegynnere, så må lærestoffet være på et vanskelighetsnivå som de kan mestre uten for mye «strev» og øving. Informant nr. 2 er også enig i dette. Jeg tror at dette er basert på en verdi om at det er veldig viktig for nybegynnere å oppnå mestringsfølelser. Det

er ekstra viktig for nybegynnere for dette vil påvirke deres motivasjon, trivsel, vilje og interesse for å fortsette å spille. Informant nr. 3 og 4 påpeker også at elevens muligheter til å oppnå mestringsfølelser er et viktig aspekt som gitarlæreren bør tenke over når han eller hun velger undervisningsprogresjon. Informant nr. 3 sier at dette kan oppnås ved at man av og til gir elevene lærestoff med en vanskelighetsgrad som ikke krever at elevene må øve mye for å mestre det. Dette kan tolkes som en platåprogresjon, hvor man lar elevene få tid til å bearbeide lærestoffet for å oppnå mestringsfølelser. Når gitarlærerne gjør dette vil jeg si at de vektlegger trivselsaspektet ved musikkfaget mer en ferdighetsaspektet.

6.5 – Læremidler

Jeg skal ikke gå dypt inn på læremidler i denne oppgaven, men informantene mine snakket litt om læremidler mens de svarte på spørsmål som omhandlet andre temaer. Informantene kom med informasjon jeg ikke forventet fra spørsmålene. Jeg synes dette var positivt, for jeg mener at informasjon om hvordan gitarlærere i kulturskolen bruker læremidler kan støtte oppgavens formål. I denne delen vil jeg kontinuerlig koble teorien, empirien og drøftingen. Læremidler kan defineres som:

«Alt det som tas i bruk i en læringsituasjon, og som er meningsbærende i seg selv. Læremidler omfatter tekster, programvare, lyd og bilder og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål, men det kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål, som for eksempel avisartikler, spillefilmer eller skjønnlitteratur.» (Meld. St. 29 (1994-95), s. 46)

Jeg tolker denne definisjonen som at alt kan være læremidler, så lenge de brukes i en læringssituasjon. I en læringssituasjon hvor læremidler benyttes vil de sanselige inntrykkene fra læremidlene være en viktig del av læreprosessen. Læremidlene vil bli en kilde til kunnskap, for de vil være med i en forklaringsammenheng (Graf et al., 2012, s. 10-12). Dale og Wærness ser på læremidler som en egen didaktisk kategori innen tilpasset opplæring, og vi har sett at didaktiske kategori står i et avhengighetsforhold til andre didaktiske kategorier. Dette betyr at valg av læremidler kan påvirke innholdet i undervisningen, aktivitetene, progresjonen, vurderingen etc. Instrumentalundervisning er et godt eksempel på dette. I instrumentalundervisning så skal elevene lære om musikk ved å bruke et instrument som et hjelpemiddel. Instrumentet i seg selv vil blant annet legge føringer for innholdet og

aktivitetene i undervisningen. Et eksempel på dette kan være gitarundervisning i forhold til slagverkundervisning. Spilleteknikken man anvender på en gitar er stort sett av en annen karakter enn den man bruker på et slagverk. Gitaren har en annen egenart enn slagverket, i form av en annen fysisk utforming, en annen klang etc. Et instrument, og det instrumentets egenart kan tilby et sett med metoder, redskaper og tilnærminger som skiller seg fra et annet instrument. På denne måten kan et instrument ses på som en rammefaktor for undervisningen (Hanken og Johansen, 2013 s. 40). Over tid kan musikere, kritikere og andre interessegrupper utvikle spilleteknikker, komposisjoner, didaktiske metoder, musikksjangere og holdninger som kan påvirke anvendelsen av et instrument. Instrumentet kan få en tradisjon (Anderson, 2012, s. 55-58). Denne tradisjonen kan for eksempel påvirke en gitarlærers valg av lærestoff. Et instrument kan få en pedagogisk tradisjon hvor bestemte musikkstykker anses som viktigere enn andre. Jeg vil påstå at musikkstykker som «Smoke on the Water» av Deep Purple, og «Nothing Else Matters» av Metallica har blitt «standarder» innenfor gitarundervisning.

I dag har musikkklærere mange muligheter i forhold til læremidler, hvis de har tilgang til dem. De kan deles inn i ulike kategorier, som fysiske og digitale læremidler. Fysiske læremidler kan være instrumenter, forsterkere, avspillingsutstyr, datautstyr, lærebøker, papir med ulike former for notasjon og instruksjoner, innspillingsutstyr, effektprosessorer osv. Digitale læremidler kan forstås som «software», i form av notasjonsprogrammer som GuitarPro, Sibelius og Finale. Innspilling, analyse og lydredigeringsprogrammer som Audacity, Cubase, ProTools og Ableton, eller digitale musikkbibliotek som Spotify, iTunes og YouTube. Musikkundervisnings-apper kan også benyttes. De kan være læremidler i musikkteori, hørelære, notasjon, redigering og komponering. Tekstredigeringsprogrammer som Word og Adobe Acrobat kan også være læremidler i den forstand at læreren kan bruke de til å produsere tekst som inneholder lærestoff.

Alle informantene mine sa også at de brukte digitale læremidler. Hvis lærerne måtte lære seg ny musikk til undervisningen, så brukte de digitale nettbaserte musikkbibliotek som Spotify, iTunes og YouTube. I dagens samfunn er disse tjenestene veldig utbredt, og de gjør at folk har tilgang til veldig store mengder med innspilt musikk. For musikkklærere er de en enorm kilde til digitalt læremateriell. Elevene bruker tjenester som dette for å lytte til musikk, og for å finne ny musikk (Anderson, 2012, s. 39-40). Når elevene kommer med ønsker om hva slags musikk de ønsker å lære, tar de ofte utgangspunkt i musikk de har tilgang til gjennom disse

tjenestene. Disse tjenestene blir ikke bare brukt før gitartimene, men også i gitartimene. I intervjuene sa alle lærerne at de ofte hører på sanger som elevene foreslår i gitartimene, og at de bruker gehøret sitt til å «plukke», og notere sangene i timene. På denne måten kan de digitale læremidlene forandre innholdet i gitartimene. Læreren kan velge å gå bort fra lærestoffet han kanskje hadde planlagt i timen for å fokusere på en sang som eleven spilte for han. Musikkmengden lærerne og elevene har tilgang til i digitale musikkbibliotek vil på denne måten kunne påvirke hva slags musikk elevene lærer. Elevene og lærerne kan dele musikk med hverandre, og læreren kan tilpasse undervisningen ut fra denne interaksjonen. Digitale musikkbibliotek benyttes gjennom fysisk utstyr som mobiltelefoner, nettbrett og bærbare datamaskiner. Dette betyr at kunnskaper om hvordan man bruker dette utstyret blir viktig for en gitarlærer å ha. I empirien kommer det også fram at informantene bruker skriftlige læremidler i form av tabulatur, besifring, akkordskjemaer og i enkelte sammenhenger vestlig notasjon.

Begrunnelsene bak hvilke læremidler man velger å bruke kan være mange. De kan komme fra aspekter som funksjon, tradisjon, kultur, verdier og holdninger. En gitarlærer kan for eksempel velge å undervise med en nylonstrengs gitar i stedet for en elgitar, på bakgrunn av personlige meninger. Dette kan gå på alt fra lærerens tilknytning til en bestemt musikktradisjon, eller lærerens ergonomiske preferanser i undervisningssituasjonen. Læreren kan også ha en holdning om at gitarelevne bør lære seg å spille på en gitar med nylonstrenger fordi strengene ikke sliter så mye på huden til elevene. En av informantene sa at han brukte lydredigeringsprogrammet «Audacity» for å senke tempoet eller tonearten til et musikkstykke, slik at det ble lettere for eleven å spille sammen med musikken. Dette er et eksempel på en funksjonell begrunnelse av et læremiddel. En annen informant sa at han selv likte best å spille med plekter, men at han lærte elevene å spille med fingrene i tillegg. Han begrunnet dette med å si at han ikke ville at elevene skulle bli avhengige av plekter for å spille gitar. Han sa at han selv hadde vært avhengig av å spille med plekter i en lang periode når han spilte gitar i tenårene, og det kom fram i intervjuet at han nå ikke syntes at dette var bra. Jeg vil si at dette er et eksempel på en begrunnelse basert på pedagogiske og musikkfaglige verdier.

Jeg vil nå si litt om et aspekt ved gitarundervisning som jeg mener at man kanskje fokuserer litt for lite på. Det er forholdet mellom læremidler og klangfarge. Det finnes mye utstyr som kan brukes sammen med en akustisk og en elektrisk gitar for å påvirke og manipulere klangfargen. Eksempler på slikt utstyr kan være: ulike forsterkere, analoge og digitale

effekter, ulike plekter, ulike strenger, ulike mikrofoner, ulike tone og volume-potmetere, ulike vibratosystemer, ulike «slide», forskjellige strenge-bendere og ulike dempesystemer. Jeg vil ikke forklare hvordan alt dette utstyret fungerer i denne oppgaven, for det vil ta for mye plass. Poenget jeg vil frem til er at denne typen utstyr kan frembringe klangfarger og stemninger som stemmer overens med innspilt lærestoff, og de kan motivere og «trigge» kreative impulser hos elevene (Waade, 1997, s. 68-69). Jeg vil gå så langt som å si at alt dette utstyret kan ses på som en del av gitaren, og er derfor en viktig del av det å lære seg å spille gitar. Jeg vil si at kunnskaper og ferdigheter angående anvendelse av musikkteknologi er en viktig del av en gitarlærers kompetanse. Informantene mine sa ingenting om dette når de snakket om læremidler, men de snakket om musikk sjangere hvor manipulering av gitarens klangfarge er en stor del av den lydlige musikken.

6.6 – Vurdering, veiledning, styring og krav

Hva er vurdering? «Begrepet vurdering betegner et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier. De kan være skrevet ned og gjort kjent på forhånd eller uuttalte og innebygget i lærerens fagforståelse» (Hanken og Johansen, 2013, s. 121). I følge denne definisjonen er vurdering avhengig av kriterier. Hvilke kriterier kan en gitarlærer i kulturskolen bruke for å vurdere en elev? En vanlig måte å vurdere en elev på er etter mål. Et mål kan forstås som en intensjon eller en hensikt (Hanken og Johansen, 2013, s. 59). Et mål kan være presist og konkret, som for eksempel «elevene skal kunne spille dur og moll skalaene i alle tonearter». Et mål kan også være formulert på en upresis måte, som krever en viss form for tolkning, for eksempel «eleven skal utvikle sin musikalitet». Mål kan også brukes til å detaljstyre mange didaktiske kategorier i undervisning. I den såkalte mål-middelmodellen skal målene danne utgangspunktet for valget av lærestoff, læremidler, undervisningsaktiviteter, progresjon og vurdering (Hanken og Johansen, 2013, s. 216).

Når mål brukes som vurderingskriterier er som regel hensikten med dem å utvikle ulike ferdigheter og kunnskaper hos eleven. I instrumentalundervisning kan man ha psykomotoriske mål, hvor intensjonen vil være å utvikle viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser hos eleven. Et eksempel på et slikt mål kan være «elevene skal lære den tekniske ferdigheten å bytte mellom kvintakkorder på gitaren». Man kan også ha kognitive mål, hvor intensjonen er at eleven skal utvikle sine mentale kunnskaper, oppfatningsevner og ferdigheter. Hensikten med disse målene kan være utvikling av ulike elementer innen intuitiv og logisk-analytisk

kunnskap. Intensjonen kan for eksempel være utvikling av elevens evne til å reflektere, elevens auditive forestillingsevner, elevens hukommelse og elevens evner til å lese grafisk notasjon. Et eksempel på et slikt mål kan være «eleven skal kunne høre forskjell på et kvartintervall og en oktav». En annen målkategori er «affektive mål». Dette er mål som har å gjøre med følelser, holdninger og verdier, som for eksempel «eleven skal bli fortrolige med å opptre for hverandre», eller «eleven skal lære seg å respektere andre personers musikksmak» (Hanken og Johansen, 2013, s. 61).

Lawrence Stenhouse mener at mange av vurderingskriteriene i musikkfaget ligger innebygd i lærestoffet (Hanken og Johansen, 2013, s. 130). Hvis en elev skal lære et musikkstykke, så består dette av en viss sammensetning av musikalske grunnelementer. Denne sammensetningen vil fungere som referansepunkter som eleven og læreren kan vurdere spillet i forhold til. Musikken kan fungere som en fasit, men det kan være vanskelig å forholde seg til en fasit i instrumentalopplæring. Vi har sett at reproduksjon og produksjon av musikk alltid innebærer tolkning. På grunn av tilstedeværelsen av denne tolkningskomponenten kan man hevde at det verken er mulig eller ønskelig å fastsette vurderingskriterier på forhånd av undervisningen. Hvis instrumentallæreren skal vurdere elevene etter forhåndsbestemte kriterier vil læreren bli en kontrollør, som sjekker om eleven spiller etter kriteriene. Denne kontrolleringen vil ikke ta hensyn til at produksjon og reproduksjon av musikk innebærer tolkning. Dette bygger på ideen om at musikalsk vurdering ikke kan gjøres på bakgrunn av objektive standarder. Stenhouse mener at en musikalsk vurdering er en subjektiv, kvalitativ skjønnhetsvurdering (Hanken og Johansen, 2013, s. 130). Musikk læreren skal derfor ikke være en kontrollør, men en sakkyndig kritiker. Læreren skal ha erfaringer, kunnskaper og ferdigheter innen faget, som han eller hun kan bruke som grunnlag til å kritisere elevens spill. På grunn av dette vil musikk lærere vurdere elever forskjellig. Dette synet kommer også fram hos pedagogen Elliot Eisner, som mener at elevvurdering innen kunstoffag bør sammenlignes med arbeidet til en kunstkritiker. Kunstkritikere forholder seg blant annet til kunstmediers tradisjoner når de vurderer et kunstverk (Hanken og Johansen, 2013, s. 130). En gitarlærer kan for eksempel vurdere spilleteknikken til en elev på bakgrunn av spilleteknikk som kan ses på som tradisjonell innenfor en bestemt musikk sjanger.

I kapittel 1 så vi at gitarlærerne i kulturskolen underviser på en form som kalles mesterlære. Vi så at læringsprosessen i denne opplæringsformen innebærer at eleven observerer, og prøver å imitere, mens læreren demonstrerer, instruerer, veileder og korrigerer. Når undervisningen

består av at læreren demonstrerer, veileder, instruerer og korrigerer eleven fortløpende, kan man hevde at eleven får en kontinuerlig vurdering. I kunstoppplæring kalles dette for formativ vurdering (Waagen, 2011, s. 159). I formativ vurdering kommer det ofte fram hva læreren vurderer. Dette kan beskrives med såkalte vurderingsuttrykk, som sier noe om hvordan læreren kan hjelpe eleven i en undervisningssituasjon (Fostås 2002, s. 128). Her er noen eksempler på vurderingsuttrykk som ofte forekommer i instrumentaloppplæring. 1) Læreren observerer elevens spill, så sier han eller hun til eleven at noe mangler eller bør rettes på. 2) Læreren observerer elevens spill, så sier han eller hun at eleven er på rett vei, men bør veiledes mens han eller hun arbeider med en oppgave. 3) Læreren demonstrerer hvordan han eller hun mener at noe bør spilles, prøver så å få eleven til å forstå hvordan lærerens spill skiller seg fra sitt eget. 4) Læreren spiller sammen med læreren, for å få eleven til å samkjøre og korrigere sitt eget spill etter lærerens. På denne måten kan eleven registrere eventuelle ulikheter. Dette krever at eleven har evnen til å vurdere sitt eget spill (Fostås 2002, s. 131). Vi kan se at vurderingsinntrykk kan bestå av verbale instruksjoner, og tause instruksjoner. De kan også komme fra kroppsspråk og kroppslige instruksjoner. Motsetningen til formativ vurdering er summativ vurdering. Dette er en sluttvurdering, som innebærer respons på ferdigstilt arbeid, eller en framføring (Fostås 2002, s. 159).

Sammendrag av informant nr. 1 sine tanker om vurdering og krav

Jeg sier til elevene mine etter en gitartime at de kan øve på det som vi har gått gjennom på timen, men jeg gir ikke lekser. Jeg forteller elevene hva elevene kanskje bør øve på for å utvikle seg. Kulturskolen er frivillig, og det er ikke vanlig å vurdere kulturskoleelever ved å sette karakterer på deres arbeid. Hvis en elev ikke øver, så vil eleven innse at han eller hun ikke utvikler seg. Jeg mener at musikk, og læring av musikk, skal være noe som er en belønning i seg selv. Det å lære å spille et instrument handler mye om selvvurdering. Når man skal lære musikkstykker, så har disse klangidealer, og elevene vil i en viss grad kunne vurdere sin egen fremgang ved å høre etter om de nærmer seg dette klangidealet. Jeg vurderer elevene kontinuerlig hver time, og påpeker det jeg mener de kan gjøre bedre, og hva de er gode på. Hvis en gitarelev vil lære noe som gitarlæreren ikke klarer å spille, må læreren allikevel kunne lage et arbeidsopplegg for eleven som kan hjelpe eleven med å komme over hinderet. Jeg har arbeidet i kulturskoler hvor elevdeltakelse på konserter er frivillig. Hvis elevene skal delta på konserter er målet å øve inn det de skal spille, men dette målet blir satt av elevene. Jeg liker ikke at lærere tvinger elever til å spille et bestemt læremateriell fordi læreren mener at eleven må spille det. Grunnen til dette er fordi jeg ikke liker å bli utsatt for sånn

undervisning. Jeg liker å vite hvorfor jeg skal lære noe, hva målene er, og at målene skal være i tråd med mine interesser.

Sammendrag av informant nr. 1 sine tanker og erfaringer angående styring

Når jeg velger å styre eleven, sørger jeg for at eleven vet hva målet med styringen er. For eksempel, hvis en elev sliter med en teknisk utfordring, så tar jeg styringen ved å presentere tekniske øvelser som jeg mener kan hjelpe eleven med å komme over denne hindringen. Jeg minner elever som bare liker å spille musikk fra enkelte sjangere på at det finnes flere musikkjangere å velge mellom, og at det kan være lurt å spille musikk i flere sjangere. En grunn til at noen elever ikke øver, er fordi når de skal lære seg noe som er litt vanskelig så kreves det terping og disiplin, og dette kan føre til at elever mister motivasjonen. Av og til i slike situasjoner bør læreren styre eleven til å fokusere på noe annet ved gitarspillingen, og heller komme tilbake til det som var vanskelig senere. Jeg mener at det er bedre å holde motivasjonen til eleven oppe, enn å fokusere på noe som tapper eleven for energi. Så lenge eleven spiller jevnlig, vil eleven utvikle seg musikalsk.

Sammendrag av informant nr. 2 sine tanker om vurdering, veiledning, styring og krav

Informanten er rektor og gitarlærer i en kulturskole. Kulturskoler er ikke lovpålagt å forholde seg til kompetansemål, så hvis dette skal innføres må det gjøres i den enkelte kulturskole. Jeg ser igjen hensikt i at elever går i kulturskolen hvis målet ikke er at de skal lære noe. Hvor mye, og hva de skal lære må vurderes med tanke på elevens forutsetninger, evner og ønsker, men man må kunne forvente at elevene øver. Man må kunne forvente at de har prøvd å spille gjennom lekser. Når det er sagt så trenger ikke læreren å gi lekser hver time, men det kommer an på eleven. Hvis eleven er motivert til å øve, og gjør dette på bakgrunn av en interesse og et ønske om å bli bedre vil man se at eleven utvikler seg uansett. Jeg mener allikevel at læreren bør gi en form for lekse. Jeg har erfaring med at nybegynnere bør i hvert fall få lekser, for de er ikke alltid like motivert til å øve på egenhånd. Noen ganger har jeg satt opp øvingsplaner for nybegynnere, hvor jeg har fått underskrift fra foreldrene. For nybegynnere er det viktig at de spiller litt kontinuerlig så fingrene og motorikken gradvis utvikler seg, for dette er essensielt for elevens utvikling. I kulturskolen kan man ikke kreve at elevene skal øve veldig mye, men de må på en eller annen måte lære å spille musikk, og dette krever øving. Hvis en elev aldri øver, bør plassen gå til noen andre som vil lære å spille. Når elevene starter i kulturskolen hvor jeg er rektor får foreldrene et dokument hvor det står at det forventes at elevene øver. Siden jeg tilpasser undervisningen til hver enkelt elev er det naturlig med en

kontinuerlig vurdering. Jeg tenker at en del av målet med gitarundervisningen i kulturskolen er å få elevene til å kunne framføre noe musikalsk på konserter. Deltakelse på konserter skal være frivillig, men prøver å motivere de til å bli med.

Sammendrag av informant nr. 3 sine tanker om vurdering og krav

Informanten har vært rektor i en kulturskole. Jeg vurderer elevene kontinuerlig i hver time ved å se på som er elevens styrker og svakheter, og hva som tapper og trigger motivasjonen til elevene. Dette er en del av å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Denne vurderingen legger føringer for undervisningsprogresjonen, hvilke aspekter ved spillingen til eleven jeg påpeker, og hvilke utfordringer jeg gir eleven. I kulturskolen skal elevene få jobbe med noe de er interessert i, og i et tempo som er tilpasset dem, uten tidspress. Det er ventelister i kulturskolen, og dette bør respekteres. Jeg mener at elever som aldri øver fordi de egentlig ikke er så interessert i å spille ikke bør gå i kulturskolen. Jeg gir alltid elevene noe å øve på, og sier at de skal øve hjemme. For nybegynnere så sier jeg at de helst bør øve ca. 10-15 minutter hver dag, men i realiteten er det et fåtall av elevene som øver hver dag. Noen øver kanskje bare før hver gitartime. Hvis elevene bare tar fram gitaren og spiller litt hver dag, så vil de utvikle seg gradvis, for motorikken vil bli mer presis.

Sammendrag av informant nr. 3 sine tanker og erfaringer angående styring

Informanten har veiledningspedagogikk som fag, og har vært veileder for gitarelever ved et musikkonservatorie i mange år. I alle former for veiledning er det styring. Når jeg stiller spørsmål til en elev for få de til å reflektere over hva de gjør, så har disse spørsmålene en hensikt. Spørsmålene skal styre eleven til å tenke over hva, hvordan og hvorfor de spiller på den måten de gjør. Hvilke spørsmål man stiller eleven, og hva læreren påpeker i spillingen til elevene skal ideelt sett være så objektivt som mulig, men det vil alltid være en subjektiv påvirkning. Læreren har alltid et sett med musikalske verdier som de mener er viktigere enn andre, og de vil veilede og styre elevene på bakgrunn av disse. På grunn av dette vil så å si alle former for undervisning inneholde en viss form for manipulasjon. Jeg for eksempel, vil at elevene lærer motoriske ferdigheter som gjør at de ikke skader fysiske deler av kroppen sin når de spiller. Når jeg gjør dette så styrer jeg elevene ved å vise de hva som gjør at enkelte fingersettinger forhindrer fysisk slitasje. Gitarspilling består av mange mekaniske og motoriske utfordringer, og det er enkelte bevegelser som vil gjøre det lettere å overkomme disse. Jeg styrer elevene ved å fortelle dem ting som: Du vil få en bedre rytmisk flyt i spillingen hvis du starter å spille motivet med denne fingeren. Hvis du slår opp med denne

fingeren og ned med denne så vil det vanskelige posisjons-skifte senere i motivet bli enklere å utføre. Jeg spiller med gitarteknikk med røtter i en klassisk undervisningstradisjon, som betyr at jeg viser elevene hvordan de kan overkomme tekniske utfordringer ved bruk av klassisk gitarteknikk. Det betyr ikke at min måte å instruere elevene på er «korrekt», men det er en måte å løse noen problemer på som fungerer. Jeg har et mål om at elevene skal bli selvdrevne. De skal ikke bli avhengige av en lærer for å utvikle seg spillemessig, men man kan ikke undervise på en måte hvor man aldri styrer elevene. For eksempel, hvis en nybegynner hører en melodi, og deretter spør eleven om hvilke akkorder han tror klinger pent bak denne melodien. Det er ikke sikkert eleven vet hva en akkord er engang. Elevene må først få noe håndfast som de kan jobbe og reflektere ut ifra. Spørsmålet om man bør veilede eller styre eleven tror jeg handler om i hvilken grad, og hvordan læreren styrer elevene.

Sammendrag av informant nr. 4 sine tanker om vurdering, veiledning, styring og krav

Jeg gir elevene oppgaver å jobbe med etter hver time, men øvingen til elevene varierer. Noen elever øver generelt lite, noen ganske mye, men det kan også variere gang til gang. Noen blir fort distrauert av andre aktiviteter som de driver med på fritiden. Konsertene blir på en måte vurderingen en form for sluttvurdering. For når de skal framføre noe så må de øve for å kunne spille med æren i behold. Nesten alle elever innser dette, så når elevene sier seg villige til å framføre noe så fungerer dette som en leveringsfrist. Vi har 1 eller 2 litt større konserter i året, og noen mindre gitarkonserter som jeg arrangerer. Det hender også at vi får forespørsel fra det lokale kulturlivet om vi kan stille med musikalske innslag i ulike sammenhenger. Ofte velger elevene hvilke låter de vil spille konserter selv, men hvis konsertene skal inneholde samspillgrupper så må elevene spille det som er bestemt. Jeg vurderer elevene kontinuerlig på hver time, og påpeker det jeg mener de kan gjøre bedre, eller gir de andre innfallsvinkler på tekniske aspekter. Siden jeg ikke har pedagogikk blir vurderingen gjort på bakgrunn av mine erfaringer, og hva jeg mener er viktig at elevene kan.

Drøfting av problemstillingen (Vurdering, veiledning, styring og krav)

Det er ingen av informantene som bruker kompetansekrav som vurderingskriterier. Informant 2 og 3 er enige at man som gitarlærer i kulturskolen må kunne kreve at elevene øver. Informant nr. 3 begrunner dette med at man bør ta hensyn til at det er ventelister. Informant nr. 2 begrunner det ved å si at hensikten med gitarundervisningen i kulturskolen er at elevene skal lære å spille gitar, og at dette krever øving på egenhånd. Informant nr. 1 sier ikke at man

trenger å kreve at elevene skal øve. Dette begrunner han med å si at elevene vil innse at de må øve for å lære å spille. Slik jeg tolker dette er det et uttrykk for en holdning om at en gitarelev må kunne vurdere sin egen spilling. Han bekrefter dette ved å si at gitarspilling handler mye om selvvurdering, for musikk har klangidealer. Dette er et uttrykk for at han er enig med Stenhouse, i den forstand at musikk består av innebygde vurderingskriterier. I del 6.4 så vi også at informant nr. 1 hadde noen mål for undervisningen basert på stilarten til lærestoffet, som også støtter dette synet.

Alle informantene sier at de kontinuerlig vurderer elevene på hver time gjennom å vurdere hva som er deres sterke og svake sider. Dette betyr at alle lærerne gir gitarelevne en formativ vurdering. Vi har sett at dette kjennetegnes med at lærerne gir elevene såkalte «vurderingsuttrykk». Informant nr. 3 poengterer at dette også innebærer en kontinuerlig vurdering av hva som tapper og «trigger» elevenes motivasjon. Informant 1, 2 og 4 uttrykker at elevenes framføringer på konserter blir en form for sluttvurdering (summativ vurdering). Jeg tolker informant nr. 4 sitt uttrykk om at elevene må «klare å spille med æren i behold», som at responsen eleven får på framførelsen blir en form for vurdering. Jeg tror også han mener at øvingen fram mot en framførelse krever at eleven vurderer sin egen spilling. Informant nr. 2 mener at et av gitarlærerens mål bør være å få elevene til å kunne fremføre noe musikalsk på konserter.

Informant nr. 3 mener at en kontinuerlig vurdering baserer seg på lærerens tanker, verdier og erfaringer angående hvordan elevene bør spille. Jeg er enig i dette, og mener at lærerens bakgrunn vil føre til at læreren vil vurdere elevene etter sine egne ferdigheter og kunnskaper. Jeg mener at gitarlæreren vurderer elevene etter psykomotoriske, kognitive og affektive mål basert på sin egen bakgrunn, og sine egne musikalske verdier. Gitarlæreren vil kanskje ikke alltid vite når han eller hun gjør dette, for vi har sett at intuitiv og taus kunnskap er en stor del av instrumentallærerens kompetanse. Jeg mener også at tolkningskomponenten knyttet til denne formen for kunnskap gjør så en instrumentallærer nesten alltid blir en sakkyndig kritiker. Jeg mener også at gitarlæreren kan også ha en kontrollør-rolle, hvis han eller hun mener at elevene bør imitere lærestoffet så nøyaktig og presist som mulig. Dette er et eksempel på en vurderingsform hvor målene styrer den didaktiske aktiviteten.

Informant nr. 3 mener at veiledning er en form for styring, siden læreren alltid vil ha en hensikt med å påpeke noe ved elevens spill. Jeg mener at dette er en god forklaring på hva

veiledning er. Når det er sagt, så er det ikke alltid sikkert at eleven forstår intensjonen bak styringen. Dette har sammenheng med elevens forutsetninger, og lærerens måte å veilede på. Informant nr. 2 mener at det er viktig at eleven vet hva målet til læreren er når han eller hun velger å styre eleven. Han tar opp spilleteknikk i denne sammenhengen. Jeg mener at veiledning innen spilleteknikk kan relateres til kognitive og psykomotoriske mål. Informant nr. 1, 3 og 4 sier at de har et mål om at elevene skal bli selvdrevne. Dette krever en kombinasjon av affektive, psykomotoriske og kognitive mål, slik jeg ser det.

Til slutt i denne drøftingsdelen vil jeg med utgangspunkt i informantenes svar prøve å svare på dette spørsmålet: Bør man som gitarlærer i kulturskolen undervise med fastslåtte kompetansekrav, eller kontinuerlig vurdering? Informant nr. 3 mener at kontinuerlig (formativ) vurdering en del av tilpasset opplæring. Slik jeg tolker de andre informantene er de også enige i dette. Dette betyr ikke at lærerne er imot vurdering basert på mål. De mener at målene må kunne forandres og tilpasses elevene underveis i undervisningen. Vi har sett at de didaktiske faktorene påvirker hverandre, så en kontinuerlig vurdering kan legge føringer for elementer som undervisningsprogresjon, lærestoff og læreaktiviteter.

Gitarlærerens musikalske ferdigheter, og musikalske fagkunnskaper (Kapittel 7)

7.1 – Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere empiriske data angående: 2) Gitarlærerens tanker og erfaringer, angående musikalske ferdigheter og musikkfaglige kunnskaper. I kapittel 5 og 6 presenterte jeg teori angående hva musikalske ferdigheter kan være, og hva musikalske kunnskaper kan være. Dette kan relateres til denne empirien. I del 6.2 presenterte jeg også litt teori om musikkjangere, som også kan relateres til denne empirien. Del 7.8 handler om informantenes tanker om forholdet mellom en formell musikkutdanning og stillingen som en gitarlærer i kulturskolen.

Jeg vil ikke drøfte empirien i dette kapittelet. Jeg mener at verdiene til informantene kommer så tydelig fram i denne empirien at dette ikke er nødvendig i forhold til problemstillingen min.

7.2 – Musikksjangere

Informant nr. 1 om musikksjangere: En gitarlærer i kulturskolen må ha teoretiske kunnskaper og tekniske ferdigheter innenfor sjangrene pop, viser, rock, hard-rock, metal og blues. Grunnen til dette er at disse sjangerne er de mest populære blant elevene. Mediene som disse musikksjangerne blir presentert gjennom er overalt. Det er viktig at en gitarlærer i kulturskolen er relativt allsidig i forhold til sjangere. Jeg mener at gitarlæreren bør kunne sette seg inn i en ny sjanger hvis en elev ønsker å lære musikk fra en sjanger som læreren ikke er kjent med. Gitarlæreren bør så sjelden som mulig måtte si til en elev at: «Dette kan jeg ikke lære deg». Informanten har en musikalsk bakgrunn knyttet til musikksjangerne rock og jazz.

Informant nr. 2 om musikksjangere: En gitarlærer i kulturskolen bør være relativt allsidig i forhold til sjangere. Det er viktig at læreren bør være i stand til, og villig til å lære seg å spille ukjente sjangere. Hvis læreren skal kunne tilpasse undervisningen til elevens preferanser, er dette nødvendig. Informanten har en musikalsk bakgrunn knyttet til musikksjangerne rock, blues og metall.

Informant nr. 3 om musikksjangere: Ideelt sett så burde en gitarlærer mestre alle sjangere, men hvor mange gitarlærere gjør det? Dette idealet er kanskje uopnåelig, men i kulturskolen er det viktig at læreren prøver å bli allsidig i forhold til musikksjangere. Spørsmålet om hvilke sjangere en gitarlærer bør kunne, handler om mange elementer, ikke bare sjangere. Man kan jo tenke seg at en gitarlærer bør kunne litt innenfor mange sjangere, for å kunne møte preferansene til ulike elever, men denne ideologien kan også være problematisk. Hvis en elev møter en gitarlærer som virkelig har gått i dybden av en eller flere sjangere så kan dette virke veldig inspirerende for eleven. Dette forutsetter at læreren klarer å formidle sin egen lidenskap og kunnskap på en inspirerende måte. I musikkfaget i grunnskolen møter elevene lærere som må gå gjennom litt om mange temaer. Hvis elevene møter en dedikert gitarlærer med store kunnskaper og ferdigheter innen enkelte sjangere, vil dette ofte være noe annerledes enn det de møter i grunnskolen, og det kan være inspirerende. Når det er sagt, så må gitarlæreren innse at han eller hun ikke kan bruke kjerneområdet sitt som utgangspunkt hele tiden. De må være villige til å lære seg noe om sjangere utenfor sitt egen kjerneområdet, for å kunne møte elevene der hvor de er. Jeg mener at gitarlærerne bør være «litt smale og litt brede på samme tid». Musikkonservatoriene bør ikke fokusere på å utdanne musikere som kan litt om mange sjangere, men prøve å utvikle dedikerte og lidenskapelige fagpersoner. Jeg mener at dette er en viktig kvalitet i seg selv. Det er ofte et skille i sjangerkompetansen til gitarister. Gitarister tilknyttet den klassiske tradisjonen kan som regel ikke spille så mye

«metal», og gitarister tilknyttet til den rytmisk tradisjonen kan som regel ikke spille så mange klassiske stykker. Jeg har selv en klassisk bakgrunn og kan ikke spille «metal».

Informant nr. 4 om musikkjangere: Jeg mener at det er nyttig å ha kjennskap til musikkjangere som elevene liker, så man kan møte elevene der de er. Av erfaring så er det pop og rock-sjangerne som er mest populære. Jeg har ikke en klassisk musikkbakgrunn, så jeg bruker ikke spilleteknikk, musikkstykker eller undervisningsmetoder fra den klassiske tradisjonen. Jeg mener allikevel at en klassisk innfallsvinkel kan fungere bra for enkelte elever. Det har sammenheng med hva slags musikk elevene hører på og er interessert i. Informanten har en musikalsk bakgrunn knyttet til musikkjangerne pop, rock og jazz.

7.3 – Repertoar

Informant nr. 1 om repertoar: Gitarlæreren bør ha låter på repertoaret som kan fungere som gode eksempler på musikk innenfor visse musikkjangere. Jeg mener at et stort repertoar er tidsbesparende, og at mange gitarlærere har store repertoarer som følge av lang erfaring og mye øving.

Informant nr. 2 om repertoar: Man kan få mange elever som ikke har bestemte ønsker og preferanser i forhold til hva de vil spille. Det kan være flere grunner til dette, kanskje de er sjenerte og ikke tørr å si ifra, eller at de rett og slett ikke tenker over det. Når jeg får slike elever velger jeg låter som jeg tror elevene har hørt tidligere. I denne sammenhengen er det fint å ha et repertoar bestående av kjent populærmusikk. Det er lurt å lære seg en del kjente pop og rockelåter, og mange kjente barnesanger. Jeg bruker stort sett populærmusikk innen rytmiske sjangere. Grunnen til dette, er fordi jeg har erfart at dette er stort sett den musikken som de fleste elevene hører på og har kjennskap til. Når det er sagt så mener jeg at det er viktigere å ha et godt gehør, så man kan plukke låtene som elevene liker.

Informant nr. 3 om repertoar: Det er en fordel hvis læreren velger musikk som elevene er kjent med. Jeg hører med elevene om de har noen ønsker og preferanser. Hvis de ikke har det så velger jeg ut materiale som jeg tror elevene er kjent med. Med yngre nybegynnere blir det ofte barnesanger som jeg regner med at elevene har hørt før. Det er lettere for elevene å lære hvis de bygger sten på sten. Jeg mener at det å bygge videre på noe eleven kan fra før er grunnleggende i all læring, og at en gitarlærer bør undervise med dette i bakhodet.

Gitarlæreren bør innse at påstandskunnskap bygger på taus kunnskap.

Informant nr. 4 om repertoar: Min bakgrunn er i rytmiske sjangere og jeg har spilt ganske mange kjente pop og rockelåter opp gjennom årene. Jeg bruker ganske mye av dette

repertoaret da elevene ofte har hørt mange av disse låtene, og har lyst til å lære noen av dem. Hvis man slipper å sitte og lære seg mange låter hver uke, så er det tidsbesparende og gjør jobben lettere. Hvis man underviser i rytmiske sjangere, så vil jeg si at det er nyttig å ha et godt repertoar av kjente pop og rockelåter. Barnesanger er det også viktig å ha et visst repertoar av, for de kan fungere fint for yngre nybegynnere. Man kan og også få elever som er interessert i å lære klassiske musikkstykker, så jeg vil også anbefale at læreren kan noen kjente klassiske stykker.

7.4 – Notasjonskunnskaper

Informant nr. 1 om notasjonskunnskaper: Jeg bruker tabulatur, akkordskjemaer, besifring og standard vestlig notasjon. Jeg mener at det å kunne lese og skrive tabulatur raskt er kjempeviktig for en gitarlærer. Tabulatur er lett for elevene å forstå, og dette gjør det til en god notasjonsmåte å bruke i undervisning, selv om det ikke beskriver fingersetting og rytme. Jeg bruker også akkordskjemaer, for å vise elever fingersettinger og akkordprogresjoner. Jeg mener også at det er nyttig for en gitarlærer å kunne noteverdier. Hvis elevene kan noteverdier, så fører det til at de lettere lærer seg rytmer. Noteverdier er også viktig å ha for å kunne legge til rytmehenvvisninger på en tabulatur. Hvis gitarlæreren får elever som vil spille klassisk gitar, er det viktig at læreren har god kjennskap til vestlig notasjon, men jeg har ikke hatt mange elever med sånne preferanser.

Informant nr. 2 om notasjonskunnskaper: Jeg bruker akkordskjemaer, tabulatur og besifring. Jeg har brukt vestlig notasjon når jeg har hatt bassgitarelever, men ellers så bruker jeg veldig sjelden vestlig notasjon. Når jeg bruker notasjon, bruker jeg å kombinere noter og tabulatur, så eleven har muligheten til å se sammenhengen, men jeg har ingen holdning om at alle elevene skal lære seg noter. Jeg mener at man ikke trenger å kunne vestlig notasjon som gitarlærer i kulturskolen, men at det kan fungere som godt verktøy, spesielt i forhold til rytme. En liten gjennomgang av noteverdier med elevene kan gjøre det lettere for dem å lære enkle rytmer.

Informant nr. 3 om notasjonskunnskaper: Etter jeg var nyutdannet brukte jeg mye av undervisningstiden på å lære elevene noter. Ettersom jeg har fått mer erfaring har jeg redusert dette betraktelig. Elevene må over en ganske stor terskel før de behersker noter, så jeg har funnet ut at tabulatur er et mye mer effektivt notasjonssystem i kulturskolesammenheng. Jeg tenker at det er bedre å undervise i noter etter at elevene har kommet opp på et visst nivå, men det kommer an på eleven. Det bør ikke være et krav om at elevene skal lære seg noter når

de går på gitarundervisning i kulturskolen, men jeg mener at det viktig for elevene å lære seg noteverdier og rytmisk notasjon. Når jeg gir elevene tabulaturer, så bruker jeg å kombinere tabulatur med rytmisk notasjon, og så går vi gjennom den rytmiske notasjonen i tillegg til tabulaturen. Alle gitarlærere bør kunne tabulatur, besifring og akkordskjemaer. Det er fint hvis gitarlæreren er notekyndig, men jeg mener ikke at dette er absolutt nødvendig som gitarlærer i kulturskolen. Noen ganger kan jeg gå kort gjennom hvordan deler av notesystemet fungerer for å se om elevene synes det kan være interessant.

Informant nr. 4 om notasjonskunnskaper: Jeg bruker tabulatur, besifring og akkordskjemaer. Det er fint hvis gitarlæreren er notekyndig, men det er ikke nødvendig når man underviser i rytmisk sjangere som pop og rock. Jeg legger vekt på at elevene lærer seg besifring, for det er viktig å kunne hvis de skal bli selvdrevne. Hvis de ikke kan besifring kan det fort bli vanskelig å lære seg sanger fra akkordskjemaer på nettet.

7.5 – Gehør

Informant nr. 1 om gehør: Gitarlæreren må kunne høre om en gitar er stemt eller ustemt, og kunne stemme en gitar ved hjelp av gehøret. Læreren må også kunne høre om eleven spiller med god eller dårlig intonasjon. Læreren må kunne vurdere gjennom å lytte til musikk om eleven kan klare å spille denne musikken. Læreren må også kunne vurdere hvordan eleven spiller en sang i forhold til hvordan sangen egentlig lyder. Jeg mener at gitarlærere i kulturskolen ikke trenger å ha så veldig bra gehør, men at et bra gehør vil gjøre jobben lettere. Et godt gehør kan kompensere for et lite repertoar.

Informant nr. 2 om gehør: Jeg bruker gehøret mye til å plukke låter som elevene ønsker å lære seg. De gangene jeg finner akkordskjemaer og tabulaturer på nettet, for å bruke disse i undervisningen må jeg dobbeltsjekke om disse stemmer, og da er gehøret viktig. For min del er gehøret viktigere enn notekunnskaper, for jeg bruker nesten ikke vestlig notasjon i undervisningen.

Informant nr. 3 om gehør: Jeg bruker gehøret til å plukke låter som elevene ønsker å lære seg. Det er også viktig at man kan høre og påpeke detaljer i elevenes gitarspilling. Dette krever at man kan høre intonasjon, om de bender strengene rent og om de klarer å få akkorder til å høres rene ut. Gitarlæreren bør også være flink til å stemme gitarer på øre, for det er mange elever som kommer på timene med ustemte gitarer. Gitarlæreren bør også kunne høre om eleven øker og senker tempoet, og kunne gi tilbakemeldinger på hvordan de bruker dynamikk. På denne måten har gehøret mye å si for hvordan læreren vurderer eleven. Hvis jeg

skal bistå elevene ved å akkompagnere de, så vil jeg også bruke gehøret for å kunne spille sammen med dem. I alle former for samspill er det viktig at man prøver å tilpasse sin egen spilling ved å lytte til andre. Dette krever at man kan lytte og spille på samme tid.

Informant nr. 4 om gehør: Jeg bruker gehøret når elevene har hørt sanger de har lyst til å spille, og viser frem disse på timen. På grunn av gehøret mitt kan jeg ofte skrive ned låten i den timen. Et godt gehør er et effektivt verktøy, og kan forenkle jobben til gitarlæreren betraktelig. Innenfor rytmiske musikkjangere så er gehøret viktigere enn notekunnskaper. I den klassiske tradisjonen er musikken notebasert, så hvis læreren underviser i klassisk gitar så blir notekunnskaper viktig.

7.6 – Spilleteknikk

Informant nr. 1 om spilleteknikk: Gitarlæreren må ha kunnskap om hvordan håndstillingen og fingerplasseringen til elevene påvirker spillingen deres. Kunnskap om håndteringen og utformingen av instrumentet er viktig. Grunnen til dette er at mange elever sliter med å få grep og enkelt-toner til å låte rent. Hvis elevene lærer om ergonomi kan det redusere risikoen for muskel og ledd-problemer. Jeg har mange ganger opplevd at gitarister som sliter med venstrehåndsteknikk ofte har veldig god rytmesans og høyrehånds-teknikk. Jeg opplever også at elever som er flinke til å spille rock og metal ofte sliter med fingerspill. Det er viktig for gitarlæreren å vite hva som gjør god gitarteknikk mulig, uavhengig av hva slags teknikk det dreier seg om. Med kunnskap om dette vil læreren kunne gi en forklaring på hvorfor det lønner seg å utføre en teknikk på en spesiell måte.

Informant nr. 2 om spilleteknikk: En gitarlærer bør kunne forklare og gi råd rundt hvordan en elev kan justere og plassere fingrene sine for å klare å spille bestemte musikkstykker. Det er mange nybegynnere som sliter med venstrehånda i starten, og må få litt veiledning angående plassering av fingre og motorikk. Personlig har jeg kanskje en litt mer klassisk tilnærming til teknikk, som innebærer at jeg lærer elevene at de bør ha tommelen på venstrehånda bak halsen. Jeg mener at elevene bør lære seg grunnleggende høyrehånds-fingerspill, samme hva slags musikkjangere de liker. En gitarlærer bør også ha en god plekterteknikk, for som lærer vil man alltid få elever som liker musikk hvor dette er viktig hvis man skal klare å spille den.

Informant nr. 3 om spilleteknikk: Jeg spiller gitar med klassisk høyre og venstrehånds gitarteknikk, og dette påvirker hvordan jeg veileder elevene i forhold til teknikk. Hvis jeg for eksempel får en elev som har lyst til å spille en country låt, så viser jeg eleven hvordan jeg

spiller country med min teknikk, som sikkert ikke er den samme teknikken som en country gitarist ville ha brukt. Jeg har gått bort fra å si til elevene at de bør bruke en klassisk sittestilling med gitaren på venstre ben når de spiller. Av erfaring har jeg opplevd at det er mange elever som synes dette er ukomfortabelt, og hvis elevene får venstrehånden i en effektiv posisjon uten denne sittestillingen så ser jeg ingen hensikt i å tvinge elevene til dette. Selv om jeg spiller med klassisk gitarteknikk så går jeg gjennom mange forskjellige typer musikk med elevene. Jeg gir elevene noen klassiske musikkstykker ettersom de kommer på et litt høyere teknisk nivå. Når jeg instruerer elevene i gitarteknikk så prøver jeg å koble det tekniske med noe de er kjent med fra før. For eksempel, hvis de skal lære fingersetningen til en Hm-akkord i en barreform, så bruker jeg å vise at Hm-akkorden kan ses på som en åpen Am-akkord med noe i tillegg. I undervisningen tar jeg utgangspunkt i konkrete musikkstykker og vurderer hvilke tekniske utfordringer som finnes i disse, og så bruker jeg tid på å vise elevene hvordan de kan utføre de tekniske hindringene i stykket.

Informant nr. 4 om spilleteknikk: På gitaren går det et skille mellom plekter og fingerteknikk, i forhold til høyrehåndsteknikk. Med nybegynnere så bruker jeg å starte med at de skal lære å bruke tommelen og kanskje litt fingerspill. Når jeg lærte meg til å spille, kunne jeg ikke spille med fingra på høyrehånda på mange år. Jeg spilte bare med plekter, og ble avhengig av det. Jeg tenker at dette kan skje med elevene også hvis de blir undervist i å bruke enten bare plekter, eller bare fingrene. På grunn av dette mener jeg at det er viktig at elevene får undervisning i både plekter og fingerteknikk, så de ikke blir helt avhengige av en teknikk. Jeg mener at bakgrunnen til gitarister ofte har mye å si for hvordan de spiller teknisk. En bluesgitarist vil bruke andre teknikker enn en klassisk utdannet gitarist. I rytmiske sjangere er det mer slingringsmann i forhold til håndstillinger og tekniske detaljer.

7.7 – Musikkteoretiske kunnskaper

Informant nr. 1 om musikkteoretiske kunnskaper: Jeg mener det er viktig at læreren kan anvende og benytte seg av begreper om tempo, dynamikk og rytmikk. Jeg mener at dette er viktigere enn inngående kjennskap til harmonilære. Harmonilære i form av oppbygning av skalaer, akkorder og akkordprogresjoner kan bli aktuelt når elevene har spilt en stund. Teoretisk kunnskap om skalaer er relevant når man har elever som vil lære seg gitarsoloer. Gitarlæreren bør ha kunnskap om akkordprogresjoner i den forstand at han eller hun kan lære eleven om populære akkordprogresjoner.

Informant nr. 2 om musikkteoretiske kunnskaper: I kulturskolesammenheng så mener jeg at det musikkteoretiske emnet som gitarlæreren bør ha kunnskaper om er akkordteori. Det er mye pop og rockemusikk som ikke bare består av dur og moll treklanger, så når gitarlæreren må lære seg nye sanger, så kan det være veldig nyttig å ha kjennskap til forskjellige akkorder. Når det er sagt, så er det veldig sjelden jeg sier noe om hvilke intervaller som trengs for å bygge opp bestemte akkorder til elevene, men det er nyttig for gitarlæreren å ha kunnskaper om dette. Hvis det er elever som har planer om å begynne på musikklinjer, så kan det være veldig nyttig for dem hvis de får en god innføring i moll og dur skalaer, intervaller og akkordbygging. Mer viderekommende elever kan også ha nytte av dette, men hvis de ikke er interessert eller modne for den slags teori så ser jeg ingen grunn til å fokusere på dette. Alle elever har godt av å vite forskjellen på dur og moll, så dette sier jeg litt om. I kulturskolen så er det ikke så mange gitarelever som har kommet opp på et nivå hvor det er veldig nyttig for dem å kunne mye musikkteori. Det går mer i ferdighetstrening.

Informant nr. 3 om musikkteoretiske kunnskaper: Jeg vurderer hvor mye musikkteori jeg skal forklare for en elev basert på elevens nivå, og hva vi driver og jobber med på timene. Hvis en elev for eksempel spør om hvorfor akkorder har så rare navn, så benytter jeg den muligheten til å forklare hvordan akkordene er bygd opp av ulike trinn i skalaer. Jeg prøver ikke å si for mye om musikkteori for elevene kan fort dette av lasset hvis de blir presentert for mye teori på en gang. Hvis jeg har elever som vil lære seg å improvisere, så går jeg gjennom ulike skalaer med dem.

Informant nr. 4 om musikkteoretiske kunnskaper: Jeg bruker veldig lite musikkteori i form av harmoniseringsteori, skalaer og musikkbegreper i undervisningen. Jeg gir noen elever litt informasjon om dette, men de er som regel eldre, og har spilt en god stund. Det går stort sett i navn på akkorder i forhold til besifring.

7.8 – Formell musikkutdanning

Informant nr. 1 om formell musikk utdanning: Jeg mener at gitarister med formell utdanning innen musikk har et godt utgangspunkt for å bli gitarlærere i kulturskolen, men at det er umulig for en utdanningsinstitusjon å forberede en fremtidig yrkesutøver på alt. Gitarlærere i kulturskolen må kunne kommunisere med elever i mange forskjellige aldre. Dette innebærer å kunne beskrive gitartekniske og musikkteoretiske konsepter til elever på en måte som er forståelig for elevene. Det innebærer også å være et godt medmenneske. Gitarlæreren lærer det meste om hvordan han eller hun bør undervise på jobben. De formelle

utdanningsinstitusjonene innen musikk bør gi gitarstudentene muligheter til å undervise enkeltelever i løpet av studieløpet, ikke bare klasseromsundervisning uavhengig av hovedinstrument. De bør også undervise i ergonomi knyttet til det å spille gitar. Jeg mener at det innen musikkteoriundervisning er for mye fokus på harmonikk, og for lite på rytmikk. Jeg mener at jeg bruker mye av kunnskapene og ferdighetene jeg lærte når jeg spilte rockemusikk i gitarundervisningen min. Når det er sagt, så bør alle musikere lære seg musikkteori, for det er et veldig nyttig verktøy.

Informant nr. 2 om formell musikk utdanning: Det er ingen formelle krav om pedagogisk utdanning for å bli gitarlærer i kulturskolen. Det er sikkert nyttig, men jeg kan ikke si noe mer om det for jeg har ikke pedagogikk som en del av mine fag. Jeg håper og tror at musikere med formell utdanning innen musikk skjønner at hvis man skal bli lærer i en kulturskole så går jobben ut på at man skal undervise. Selv om man er en god musiker så er det ikke sikkert man er en god pedagog. Hvis en gitarlærer har tatt en formell musikkutdanning og har blitt veldig ensporet, hvis man for eksempel bare spiller jazz, så kan dette være negativt hvis læreren ikke innser at han må tilpasse undervisningen til elevene. Det er mange gitarlærere som ikke har pedagogisk utdanning, og de kan bli gode pedagoger hvis de lærer seg til å forandre og tilpasser undervisningen sin på en måte som passer de ulike elevene. Dette er noe man ofte lærer av erfaringer som gitarlærer. I alle former for arbeid vil man i en viss grad lære jobben på jobben. Jeg skulle jeg ønske at jeg hadde instrumentalpedagogikk som fag i min formelle musikkutdanning. Jeg fikk gitartimer og litt pianoundervisning, men vi hadde aldri noe teori og praksis rundt instrumentalpedagogikk. Jeg mener dette er et ganske viktig fag for musikere å ha, for det er mange musikere som ender opp som instrumentallærere. Jeg mener ikke at min gitarundervisning har forandret seg etter jeg ble kulturskolerektor. Jeg behandler de som to separate stillinger.

Informant nr. 3 om formell musikk utdanning: Det kan være nyttig å skille mellom formell og reell kompetanse. Noen lærere kan ha formell kompetanse, men det betyr ikke at de automatisk har reel kompetanse til å undervise. De kan ha papirer på at de har pedagogisk utdanning, men det er ikke sikkert at de handler og tenker pedagogisk når de underviser. Jeg har gått et femårig klassisk utøvende studie på et musikkonservatorium. Vi hadde pedagogikk, men de fleste studentene var mer interessert i å lære å spille enn å lære seg pedagogiske teorier. Lærerne i pedagogikkfagene var ikke personer med erfaring fra instrumentalundervisning. En var psykolog, mens en annen var danseinstruktør, og de har erfaringer fra en helt annen arbeidssituasjon enn instrumentallærere. Begrunnelsen for dette er vel at alle skal få en generell innføring i pedagogikk, og så skal elevene finne ut av hva som

kan overføres til sine felt. Jeg mener at dette blir litt feil. Pedagogikkundervisningen på konservatoriene bør ha en sammenheng med de undervisningssituasjonene som studentene trolig ender opp i. For studenter som går utøvende musikkstudier så er instrumentalundervisning veldig relevant. Lærerne i de pedagogiske fagene ved musikkutdanningsinstitusjoner bør vite hvordan de kan relatere den pedagogiske teorien til instrumentalundervisning. Musikkstudentene må også innse at det er mange av dem som ender opp som lærere, så de må gjøre en innsats for å lære seg pedagogikk.

Instrumentallærerne på høyere musikkopplærings-institusjoner bør også utfordre instrumentalelevne til å reflektere over hva de gjør, ikke bare forteller studentene at nå spilte du feil, og så demonstrere hvordan de mener at elevene bør spille.

Informant nr. 4 om formell musikk utdanning: Det kan være litt vanskelig å skille mellom det jeg lærte i den formelle utdannelsen og det jeg har lært meg på egenhånd. Jeg mener at jeg ikke fått har brukt for mye av det jeg lærte i min formelle musikkutdanning som gitarlærer i kulturskolen. Det jeg lærte der var på et annet nivå enn det jeg bruker når jeg underviser i kulturskolen. Det er ikke alltid en kobling mellom en formell musikkutdanning og yrket som gitarlærer i kulturskolen. I kulturskolen er det for det meste yngre barn man underviser, så hvis man har spilt en god stund, og er relativt allsidig, så tror jeg man faglig sett er utrustet til å undervise i gitar i kulturskolen. Når det er sagt så kan man jo aldri være sikker på at man ikke får elever som er på et veldig høyt nivå, som krever at gitarlæreren er faglig veldig sterk. Det er viktig å huske på at det å kunne lære bort, og det å være en veldig dyktig gitarist er to forskjellige kompetanser.

Avslutning (Kapittel 8)

8.1 – Avsluttende tanker angående innholdet i oppgaven

Jeg mener at innholdet i denne oppgaven kan tyde på at gitarlærere i kulturskolen utfører tilpasser opplæring i overensstemmelse med kunnskapsdepartementets definisjon. Jeg mener også at innholdet viser at gitarlærernes verdier knyttet til musikk og pedagogikk, i stor grad påvirker hvordan de tilpasser opplæringen til elevene.

Opgaven er skrevet med en intensjon om at informasjonen i denne oppgaven vil være nyttig for gitarlærere i kulturskolen, gitarlærere som driver med gitarundervisning i andre sammenhenger, musikkskoler av alle slag og musikkforskere.

Referanseliste (Kapittel 9):

- Anderson, S. T. (2012). *Progressiv gitarbok: - til bruk i kulturskolen*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Høgskulen i Volda*.
- Barker, C. (2012). *Cultural studies: Theory and practice (4th edition)*. London: Sage.
- Berliner, P. F. (1994): *Thinking in jazz: the infinite art of improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring –intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bjøntegaard, B. J. (2010). *Musikktalentene i kulturskolen*. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Bjørkvold, J. (1991). *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser (2. utgave)*. Oslo: Freidig forlag
- Blokhuis, Y., & Molde, A. (2004). *Populærmusikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brekke, Mary (red.) (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bent, I. D. & Pople, A. "Analysis." Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press. Lokalisert 20. februar 2014, fra <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41862pg2>.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Læringslabens publikasjon 10/2005. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling
- DiFate, V. (s.a.). *Evidence*. I Internet Encyclopedia of philosophy. Lokalisert 25. mai 2015, fra <http://www.iep.utm.edu/evidence/>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(1), 54-63.
- Eidsvoll kommune (s.a.). *Kulturskolens tilbud*. Lokalisert 20. august, 2015, fra <https://www.eidsvoll.kommune.no/Global/Eidsvoll%20Kommune/Kulturskolen/2015/Folder-tilbud%202015-2016,ny.doc>
- Fabbri, F. (1982). A theory of musical genres: Two applications. *Popular music perspectives*, 1, 52-81. Lokalsert 05.10.2015, fra http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/ffabbri81a.pdf

- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graf, T. S., Hansen, J. J., & Hansen, T. L (red.) (2012) *Læremidler i didaktikken*. Aarhus: Klim forlag
- Haddeland, A. (2007). *Gitaropplæring for nybegynnere. Med utgangspunkt i bandmusikk*. (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo
- Halvorsen, E. M. (red). (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utgave). Oslo: Cappelen Akademisk
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Holter, H., & Kalleberg, R. (red) (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Harper-Scott, J. P. E., & Samson, J. (Eds.). (2009). *An introduction to music studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordheim, H., & Rønning, A. B. Erling Sandmo & Skoie, M. (2011): *Humaniora. En innføring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Kalsnes, S.. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene- noen perspektiver på kunnskap. I Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 54-72). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- KS (2014). *Hovedtariffavtalen 2014-2016*. Oslo: Kommuneforlaget A/S
- Kulturskolerådet (2014). *Rammeplan for kulturskolen – Mangfold og fordypning*. Lokalisert 13. juni 2015, fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet/2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf
- Kunnskapsløftet 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet. 2006*. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Lokalisert 10.09.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford university press
- McCain. K (s.a.). *The Problem of the criterion*. I Internet Encyclopedia of philosophy.

- Lokalisert 18. januar 2015, fra
<http://www.iep.utm.edu/criterio/>
- Michelsen, K. (1980). Cappelens musikk –leksikon, bind 6: stil. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Merriam-Webster (s.a.). *Aesthetic*. Lokalisert 17. april, 2015, fra
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/aesthetic>
- Merriam-Webster (s.a.). *Theory*. Lokalisert 17. juni, 2015, fra
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/theory>
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I Johansen, G., Karlsnes, S., Varkøy, Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*. (1. utg. s. 46-56). Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. (2. utgave, revidert, 2006). Danmark: Akademisk forlag
- Nord-fron kommune (s.a.). *Fagplan for gitar/bass*. Lokalisert 16. juli 2015, fra
<https://www.nord-fron.kommune.no/fron-kulturskole/musikk/gitar/>
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold? Rammepplan for kulturskolen*. Orkanger: Grytting AS
- Notam (s.a.). *Hva er lyd?* Lokalisert 10. oktober 2015, fra
<http://archive.notam02.no/DSP2/index.php?seq=7&page=241>
- O'Brien, D. (2006). *An introduction to the theory of knowledge*. Cambridge UK: Polity Press
- OECD (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris FR: OECD Publishing
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 1-2.
(2015)
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 10-9.
(2015)
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 13-6.
(2015)
- Oslo kulturskole (s.a.). *Driftstyret*. Lokalisert 03. august 2015, fra
<http://www.oslokulturskole.no/no/om-oslo-musikk-og-kulturskole/driftstyret.aspx>
- Oslo kulturskole (s.a.). *Fagplan for gitar, elektrisk og akustisk*. Lokalisert 15. juli 2015, fra
<http://www.oslokulturskole.no/filer/pdf/fagplaner/musikk/Fagplan%20gitar.pdf>
- Oxford dictionary (s.a.). *Composition*. Lokalisert 01. oktober, 2015, fra

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/composition>

Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse- kvalitative metoder i samfunnsfag (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Ringerike kommune (s.a.). *Fagplan for gitar*. Lokalisert 16. juli 2015, fra http://www.ringerike.kommune.no/PageFiles/44126/Fagplan_elgitar.pdf

Romtveit, T. H. (2013). *Låtskriving – et spill i stil og uttrykk* (Masteroppgave). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark, Institutt for folkekultur

Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. (1994). Musikkundervisning, relativisme, identitet og verdivalg. I Dyndahl, Petter og Varkøy, Øivind (red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 15- 27). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Skedsmo kommune (s.a.). *Fagplan for gitar*. Lokalisert 16. juli 2015, fra <https://www.skedsmo.kommune.no/Documents/Utdanning/Skoler/Musikk-%20og%20kulturskolen/Fagplaner%20musikkskolen/Fagplan%20for%20gitar.pdf>

Stigen, A. (1995). *Repetisjonsoversikt til Examen Philosophicum*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag A/S.

St.meld. nr. 16 (2006-2007), (2006), ...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring. Lokalisert den 20.08.2015, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 29 (1994-1995), (1995), Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan. Lokalisert den 18.09.15, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078>

Shenk, M. (2010). *A musical way – How nontraditionally-trained musicians really learn music*. (Masteroppgave) Plainfield, USA: Goddard College

Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. Cambridge, Mass: MIT Press

Spetalen, H. (2010). Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning. *I Småskrift 2/2010*. Oslo: Høgskolen i Akershus

Sørensen, M. Astring, B. D. (2010). Mot et læringsorientert estetikkbegrep. I Sætre, Jon Helge og Salvesen, Geir (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 39- 53). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thommessen, B., & Wetlesen, J. (1996). *Etisk tenkning: en historisk og systematisk*

- innføring. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (2008). *Tenkere og ideer*. (2. utg.). St. Olavs plass, 0130 Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønsberg, K. (2007). *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *I Barn nr. 1 2007:65–80*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning ved NTNU
- Ulleberg, H.P. (2002). *Vitenskapsteori, forskningsmetode og hermeneutikk*. Lokalisert 01. august. 2015, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>
- Vea, K. (1981). *Musikkdidaktikk – hva? hvorfor? I allmennfaget musikk*. Oslo: Norsk musikkforlag A/S
- Vea, K., & Leren, O. (1977). *Musikkpedagogisk grunnbok*. (2. utg.). Oslo: Norsk musikkforlag A/S
- Vestby kommune (s.a.). *Informasjon om kulturskolen*. Lokalisert 16. juli 2015, fra <http://www.vestby.kommune.no/informasjon-om-kulturskolen.78563.no.html>
- Væver, M.S. (2004) "*Kropslig mening og betydningsdannelse*". in Kjøppe, S. et al., (2004) "*Kroppen i psyken*", 1.utgave. 1.opplag. København, DK: Hans Reitzels forlag
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur- en innføring i kvalitativt orientert forskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wadel, C. (1991). Feltarbeid som runddans mellom teori, metode og data. *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, 127-181.
- Waade, R. A. (1997). *El.gitarpedagogikk: en kartlegging og drøfting av el.gitarpedagogikk*, (Masteroppgave) Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU), Trondheim: Musikkvitenskaplig institutt
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Weka, I. (2009). *Tilpasset opplæring - Lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen*. (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo
- Weisethaunet, H. (1999). Critical remarks on the nature of improvisation. *Nordic Journal of Music Therapy*, 8(2), 143-155.
- Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford UK: Oxford University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1:

1. Gitarlærerens verdier, overbevisninger og holdninger angående gitarundervisning i kulturskolen.

Musikalsk bakgrunn:

Hva er din musikalske bakgrunn (Sjangerpreferanser, erfaring, utdanning)?

- Vil du si at du tilhører en bestemt musikkultur? (Klassisk, jazz, rock)

Fagsyn, og syn på elevene:

Hvilket fagsyn vektlegger du mest når du underviser i gitar på kulturskolen, og hvorfor?

➤ *Musikk som musisk fag*

- Hvis en musikk lærer legger mest vekt på at elevene skal utvikle sine kreative og skapende evner kan man si at læreren har et musisk fagsyn. Det at elevene lærer å uttrykke seg selv musikalsk ses på som viktigere enn musikalske ferdigheter i forhold til øre, stemme, kropp og instrument. Undervisningen skal utvikle elevenes selvrealisering. Man kan for eksempel fokusere på hvordan elevene kan uttrykke følelser ved bruk av lyd.

➤ *Musikk som ferdighetsfag*

- Hvis en musikk lærer legger mest vekt på musikalske ferdigheter i forhold til øre, stemme, kropp og instrument, så kan man si at læreren ser på musikk som et ferdighetsfag. Teknikk og ferdigheter er viktigere enn kreativitet.

➤ *Musikk som kunnskapsfag*

- Hvis en musikk lærer legger mest vekt på at elevene skal lære om musikk sjangere, artister, band, notasjonssystemer, instrumenter, musikkhistorie, og musikkbegreper så kan man si at læreren ser på musikk som et kunnskapsfag.

➤ *Musikk som trivselsfag*

- Hvis en musikk lærer legger mest vekt på at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse, og sin evne til å samarbeide og skape hygge med andre mennesker, så kan man si at læreren ser på musikk som et trivselsfag.

Syn på læring og undervisning:

Bør kulturskolelærere tilpasse undervisningen til hver enkelt elev?

1) I hvilken grad skal læreren tilpasse seg elevens forutsetninger?

➤ *Bør elevene styres?*

- Læreren legger opp undervisningen, velger læremateriale, læreaktiviteter og setter mål for undervisningen.
- Demonstrasjon/presentasjon av «riktige» teknikker/kunnskaper/holdninger.
- Elevene presenteres for «ferdig» kunnskap, må lære å anvende denne.
- Skal nybegynnere tilpasse seg lærerens undervisning mer enn elever som har spilt en stund?

➤ *Bør elevene veiledes?*

- Lærer og elev former undervisningen sammen? Læremateriale, læreaktiviteter og mål for undervisningen blir utarbeidet av begge parter.
- Demonstrasjon/presentasjon av «mulige» teknikker/kunnskaper/holdninger.
- Elevene presenteres for «uferdig» kunnskap, må videreutvikle denne.

2) Hvordan legge opp gitarundervisning?

➤ *Oppløver du at gitarlæreren i kulturskolen bør undervise i en bestemt rekkefølge?*

- Fra det kjente til det ukjente, starte med noe eleven kjenner fra før, og knytte det nye til noe som er kjent.
- Demonstrering/presentasjon av nytt lærestoff, gjennomgang med elev, samspill, improv.
- Har du et fast opplegg når du underviser enkeltelever, grupper, nybegynnere, erfarne?
- Lager du læreplan? Hva mener du elevene bør lære? (Ferdigheter, kunnskaper, holdninger)

➤ *Hvordan bør progresjonen av undervisningen legges opp?*

- Trinnvis progresjon, arbeid med ett og ett emne etter tur. Fokus på et aspekt om gangen, teknikk, grep, musikkstykke, musikkteori, gehør.
- Spiralprogresjon, stadig tilbakeblikk på emner, men på et mer avansert nivå.

3) Skal gitarlæreren vurdere elevene? Hva skal læreren kreve av elevene?

➤ *Skal læreren vurdere elevens utvikling? Etter hvilke kriterier?*

- Bestemte mål innen tidsfrister, læreplan? Ikke nødvendig så lenge eleven er motivert til å spille? En låt har klangidealer, det å mestre de er mål i seg selv.

➤ *Bør gitarlæreren i kulturskolen gi lekser til elevene?*

- Skal man satse på at de er motivert til å øve selv?

➤ *Hva skal læreren kreve av elevene?*

- At de øver? I hvilken grad? Er det greit at de bare kommer på timene uten å ha øvd på lekser?

4) Nedenfor står det 2 ulike innfallsvinkler til planlegging og gjennomføring av undervisning. Føler du at du vektlegger en av disse innfallsvinklene mer enn den andre?

- ✓ Undervisning basert på musikkpedagogiske teorier og metoder lært gjennom studier.
- ✓ Undervisning basert på dine egne tanker rundt hvordan du selv skulle ønske at du ble undervist, hvis du var en gitarelev i kulturskolen.

2. De faglige kunnskapene og ferdighetene til gitarlæreren i kulturskolen.

➤ **Musikksjangere**

- Hvilke musikksjangere bør en gitarlærer i kulturskolen ha kjennskap til? Er det noen som er viktigere enn andre? Fører dette til at enkelte spilleteknikker er viktigere for læreren å kunne enn andre?

➤ **Repertoar**

- Er det viktig å ha et stort musikkrepertoar når man er gitarlærer i kulturskolen? I hvilken grad bør en fremtidig gitarlærer i kulturskolen satse på å opparbeide seg et stort repertoar? Er det viktigere enn å utvikle musikalsk gehør og notekunnskap?

➤ **Notekunnskaper**

- Opplever du at notekunnskap er viktig for en gitarlærer i kulturskolen? I hvilke sammenhenger er dette viktig?

➤ **Gehør**

- På hvilke måter bruker du ditt musikalske gehør i forhold til gitarundervisningen? Er gehøret viktigere enn notekunnskap?

➤ **Spilleteknikk**

- Er det enkelte gitartekniske ferdigheter som er viktigere enn andre når man skal undervise i gitar på kulturskolenivå?

➤ **Musikkteoretiske kunnskaper**

- Opplever du at musikkteoretiske kunnskaper er viktig for en gitarlærer i kulturskolen? (Harmonisering/akkordkunnskap, musikkbegreper, skala-kunnskap) I hvilken grad, og i hvilke sammenhenger er dette viktig?

➤ **Formell utdanning**

- Er alle gitarister med 3, 4, 5 eller 6 åring formell utdanning innen musikk kvalifiserte til å arbeide som gitarlærere i kulturskolen?
- Er pedagogisk utdanning viktig for å kunne bli en god gitarlærer i kulturskolen?
- Synes du noe manglet i din formelle musikkutdanning, i forhold til å forberede deg på en jobb som gitarlærer kulturskolen?

Avslutningsspørsmål/oppsummering:

Opplever du at din musikalske bakgrunn påvirker din undervisning som gitarlærer i kulturskolen? På hvilken måte?

- Utvalg av lærestoff, læreaktiviteter (vektlegging av improvisasjon, komposisjon)
- Syn på læring av musikk.

Til rektor:

Er dine svar på disse spørsmålene preget av at du er rektor i en kulturskole?

- Hadde du undervist annerledes hvis du ikke var rektor?
- Har holdningene dine til gitarundervisning forandret seg etter du ble rektor?