



Høgskulen på Vestlandet

M120MU513: Masteroppgave

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	M120MU513 1 MA		
Intern sensor:	Tiri Beate Bergesen Schei		

Deltaker

Kandidatnr.: 509

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Oppspill- Kvalitetsoppfatninger i forbindelse med innføringen av et nivåinndelingssystem i en norsk kulturskole.

Oppspill - Quality perceptions in connection with the introduction of a level system in a Norwegian cultural school.

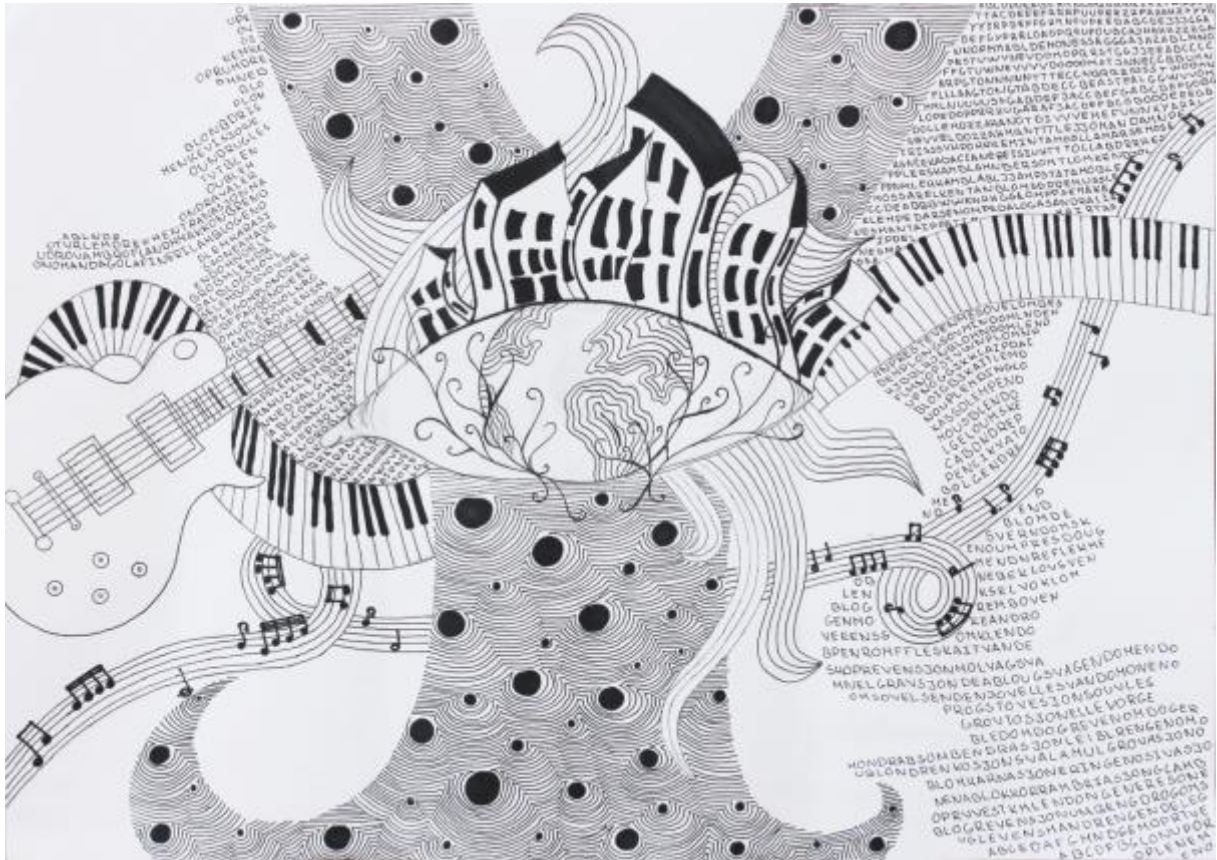
Thorstein Holgersen

Master i musikkpedagogikk

AL-Musikkseksjonen

15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*



Oppspill

Kvalitetsoppfatninger i forbindelse med innføringen av et nivåinndelingssystem i en norsk kulturskole.

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Av Thorstein Holgersen

Vår 2017

Høgskolen på Vestlandet
Western Norway University of Applied Sciences

Sammendrag

Det er blitt innført et nivåinndelingssystem – *Oppspill* – på pianoseksjonen i Bergen kulturskole. I starten av skoleåret 2016/17 skrev media om denne saken – og fokuserte på at elever som ikke når målene - mister plassen sin i kulturskolen. Et slikt nivåsystem har aldri før vært innført i en norsk kulturskole. Bakgrunnen er på den ene siden politiske vedtak, men også ønsker fra ledelse og lærere i kulturskolen om økt kvalitet og nivå blant pianoelevne.

Problemstilling: Hvilke kvalitetsoppfatninger finnes det i forbindelse med Oppspillprogrammet i Bergen kulturskole?

For å få svar på forskningsspørsmålet har fem lærere og to ledere i kulturskolen gjennomført semistrukturerte intervjuer. Disse blir videre gjenstand for analyse og det blir utledet fire kategorier som på hver sin måte sier noe om kvalitetsaspektet ved Oppspillsystemet. Kategoriene omhandler standardiserte krav i forhold til tilpasset undervisning, vurdering og nivåkriterier, ressurser i forhold til gjennomføring, og tilslutt konsekvenser.

Begrepet kvalitet kan være omstridt – og kan ha ulik betydning for hver enkelt deltager i denne studien. Men kanskje et av de mest interessante funnene er at når nivåinndelingssystemet ikke medfører økte ressurser er det delte meninger om Oppspill fører til et høyere nivå blant elevene.

Nøkkelord: Kvalitet, kulturskole, nivå, nivåsystem,

Abstract

A level division system - *Oppspill* - has been introduced at the piano section in Bergen Cultural School. At the start of schoolyear 2016/17, media wrote about this matter - focusing on students who do not reach the goals of *Oppspill* - losing their place in the Cultural School. This type of level system has never been introduced in a Norwegian Culture School before. The background is, on the one hand, political decisions, but also the management and teachers aiming for increased quality and level among the piano students.

Research question: What kind of perceptions of quality do the teachers and administration have regards to the *Oppspill*-system in Bergen Culture School?

To answer the research question, five teachers and two leaders in the Culture School participated in semi-structured interviews. The interviews are the base for further analysis and four categories derived which, in their own way, say something about the quality aspect of the *Oppspill*-system. The categories contain standardized requirements in relation to custom education, assessment and level criteria, resources in relation to implementation, and finally, the consequences.

The term quality can be disputed - and may have different meaning for each participant in this study. But perhaps one of the most interesting findings is that when the level division system does not bring increased resources, there are shared opinions about *Oppspill* leading to a higher level among students.

Keywords: Quality, Cultural School, level, levelsystem, level-system.

TAKK:

En helt spesiell takk til Felicity Katharine Burbridge Rinde. Tusen takk for gode samtaler og diskusjoner som førte meg videre i prosessen. Det var alltid nyttig å ha veiledning med deg.

En stor takk til Neda Valeckaite for at jeg fikk lov å bruke tegningen hennes som forside på min masteroppgave. Neda er elev på bildekunst fordypnings-programmet i Bergen kulturskole. Hun er også pianoelev ved skolen. Tegningen vil pryde elevbøker og Oppspill-diplomer.

Jeg vil også takke mine medstudenter, lærere ved Høgskolen på Vestlandet og det musikkpedagogiske miljøet. Å ha gode medstudenter rundt seg har vært viktig for meg i hele studieforløpet. Nye tanker og perspektiver om musikk og undervisning har vært en vitamininnsprøytning for meg som kulturskolelærer. Jeg ble alltid tatt godt imot – uansett hvem jeg tok kontakt med i løpet av studiet.

Tilslutt må jeg få lov å takke min arbeidsgiver Bergen kulturskole. Og en spesiell takk til alle som velvillig stilte opp på intervjuer – og lot seg forske på. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt mulig uten dere.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	INFORMASJON GITT OM OPPSPILL.	1
1.2	PROBLEMSTILLING	2
1.2.1	PRESISERING AV PROBLEMSTILLING	2
1.2.2	HVORFOR ER DETTE VIKTIG Å FORSKE PÅ?	2
1.3	OM KULTURSKOLEN	3
1.3.1	KULTURSKOLEN I NORGE	3
1.3.2	OM KULTURSKOLEN I BERGEN OG PIANOUNDERVISNING	5
1.4	HISTORIEN OM OPPSPILL	6
1.4.1	BYRÅDSSAK OG TILTAKSPLAN FOR BERGEN KULTURSKOLE	6
1.4.2	PRESENTASJON AV OPPSPILL	8
1.5	REAKSJONER	9
1.5.1	"VIL STENGE UTE ELEVER SOM IKKE ØVER NOK" 30. AUGUST 2016:	9
1.5.2	"VI FORSTO IKKE AT DET VILLE BLI SLIK" 31. AUGUST 2016:	10
1.5.3	"UTSLITTE UNGDOMMER" 1. SEPTEMBER 2016	11
1.5.4	"OPPSpill – EN DÅRLIG IDÉ" 7. SEPTEMBER 2016	11
1.5.5	"VIL INSPIRERE – IKKE EKSMINERE PIANOELEVER" 10. SEPTEMBER 2016	12
1.6	DESIGN PÅ OPPGAVEN	13
2	TEORIKAPITTEL	15
2.1	ESSENTIALLY CONTESTED CONCEPT	15
2.2	KVALITET SOM AGENS.	16
2.2.1	UNILATERALE OG KOLLATERALE PROSESSER	18
2.2.2	MÅTER BEGREPET <i>KVALITET</i> BLIR BRUKT PÅ.	18
2.2.3	KVALITETSBEGREPET BRUKT I FORBINDELSE MED HIERARKIER OG PARAMETERE.	19
2.2.4	KVALITETSBEGREPET – TO YTTERPUNKTER.	19
2.2.5	KVALITET OG EVALUERING, PROTOTYPER ELLER KRITERIER.	20
2.2.6	SANKSJONER	20
2.2.7	KVALITETSPROSESSER	20
2.3	OM Å MÅLE KVALITET INNENFOR KUNSTFAG KONTRA ANDRE FAGOMRÅDER.	21
2.3.1	KVALITET I UNDERVISNING OG LÆRING	21
2.3.2	DISIPLIN KOMPETANSE (DISIPLINARY COMPETENCIES):	22
2.3.3	RELEVANS KVALITET	22

2.3.4	GENERELL KOMPETANSE – (GENERIC COMPETENCIES)	22
2.3.5	ARBEIDSMULIGHETER	23
2.3.6	FORSKJELLER I UTDANNINGSKVALITETEN FOR MUSIKKFAGET OG ANDRE FAG.	23
2.4	TESTING, TILPASNING OG RESSURSER	24
2.5	OM ØVING OG MÅLOPPNÅELSE	25
2.6	OM ENDRINGER I MUSIKKFAGET.	27
2.7	UNDERVISNINGSKVALITET I MUSIKKLÆRERUTDANNINGEN	28
2.8	EGENSKAPER SOM KJENNETEGNER KVALITET:	29
2.9	OPPSUMMERING:	30
3	<u>METODEKAPITTEL</u>	<u>32</u>
3.1	METODE OG DESIGN	32
3.1.1	BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	33
3.1.2	DATAINNSAMLING	35
3.1.3	FORUTSETNINGER FOR FORSKNING	36
3.1.4	UTVALG	36
3.1.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	37
3.1.6	TRANSKRIBERINGSPROSESSEN	38
3.1.7	RELIABILITET / VALIDITET	38
3.2	ETISKE SPØRSMÅL	39
3.2.1	FORSKERROLLE/ROLLER	39
3.2.2	PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING, NSD - NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	41
3.2.3	INFORMASJONSSKRIV	41
3.2.4	ANONYMITET	41
3.2.5	ETISKE SIDER VED UTVELGELSE AV INFORMANTER.	42
3.3	ANALYTISKE METODER	42
4	<u>RESULTATER</u>	<u>47</u>
4.1	KATEGORI 1: STANDARDISERTE KRAV I FORHOLD TIL TILPASSET UNDERVISNING.	47
4.1.1	FUNN / (SELVFORSTÅELSE)	47
4.1.2	KRITISK FORSTÅELSE BASERT PÅ SUNN FORNUFT	52
4.1.3	TEORETISK FORSTÅELSE	54
4.2	KATEGORI 2: VURDERINGER OG NIVÅKRITERIER.	55
4.2.1	FUNN / (SELVFORSTÅELSE)	55
4.2.2	KRITISK FORSTÅELSE BASERT PÅ SUNN FORNUFT	61

4.2.3	TEORETISK FORSTÅELSE	64
4.3	KATEGORI 3: RESSURSER I FORHOLD TIL GJENNOMFØRING.	67
4.3.1	FUNN / (SELVFORSTÅELSE)	67
4.3.2	KRITISK FORSTÅELSE BASERT PÅ SUNN FORNUFT	73
4.3.3	TEORETISK FORSTÅELSE	75
4.4	KATEGORI 4: OPPSPILL - KVALITET OG KONSEKVENSER	76
4.4.1	FUNN / (SELVFORSTÅELSE)	76
4.4.2	KRITISK FORSTÅELSE BASERT PÅ SUNN FORNUFT	83
4.4.3	TEORETISK FORSTÅELSE	85
5	REFLEKSJON OG DRØFTING	89
5.1	KVALITETSOPPFATNINGER PÅ ET MICRONIVÅ	90
5.1.1	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING PÅ ET MICRONIVÅ	91
5.2	KVALITETSOPPFATNINGER PÅ ET MESONIVÅ	91
5.2.1	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING PÅ ET MESONIVÅ	93
5.3	KVALITETSOPPFATNINGER PÅ ET MACRONIVÅ	93
5.3.1	KULTURSKOLEN I EN POST-TRUTH TID	94
5.3.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING PÅ ET MACRONIVÅ	96
6	ETTERORD	97
6.1	STATUS	97
6.2	HVA MENER JEG	98
7	LITTERATUR	101
8	VEDLEGG	108
8.1	VEDLEGG 1. INFORMASJONSSKRIV OM OPPSPILL	108
8.2	VEDLEGG 2. LISTE OVER KRAV TIL OPPSPILL	109
8.3	VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE:	119
8.4	VEDLEGG 4 INFORMASJONSSKRIV	121
8.5	VEDLEGG 5 NSD – TILBAKEMELDING	122
8.6	VEDLEGG 6 ENDRING AV VEILEDER.	124
8.7	VEDLEGG 7 ANGÅENDE ANONYMISERING	125

1 Innledning

”Kulturskolen vil si opp elever som ikke viser nok fremgang” var hovedoverskriften på avisen Bergens Tidende sin forside den 30. august 2016. I månedsskifte august september d.å. var det i avisen en sak om Bergen kulturskole. Bakgrunnen for førstesideoppslag, innlegg, kronikker og noen leserinnlegg var at kulturskolen innførte ”Oppspill”. (Røssum, 2016)

1.1 Informasjon gitt om Oppspill.

Bakgrunnen for denne saken var at kulturskolen hadde sendt ut et informasjonsbrev til foresatte før oppstart av nytt skoleår. I dette brevet ble Oppspill forklart: ”Skolens pianolærere har utformet et opplegg som deler undervisningen i seks nivåer for pianoelevne. For å nå et nivå skal eleven spille 2-3 stykker for en annen lærer som skal godkjenne fremførelsen – samt at det er spesifikke krav til teori og tekniske ferdigheter på hvert nivå” (Vedlegg 1).

Videre står det i skrevet at kravene til de ulike nivåene ligger på hjemmesiden til kulturskolen (Vedlegg 2) - og at man regner med et tidsforbruk på inntil to år for de første nivåene. Det står videre at slike mål vil inspirere til god og daglig øving samt at disse oppspillkravene viser en klarere forventning om innsats og egenøving fra hjem og elev.

I brevet står det også at hvis manglende egeninnsats gjør at eleven bruker mer tid enn forventet på hvert nivå ”er det på sin plass å vurdere om pianoundervisningen skal opphøre ved at elevplassen sies opp” (Vedlegg 1). Denne planen har støtte i tidligere lokale politiske vedtak som hadde fokus på kvalitet og tydelige krav (BKKI/BKS, 2010; Byrådssak, 2010).

På samme tid ble det laget en ny rammeplan for kulturskolene i Norge: Mangfold og fordypning (Norsk-kulturskoleråd, 2016). Med ny rammeplan og med innføring av Oppspill-systemet er det blitt et stadig større fokus på kvalitet i kulturskolen. For piano sin del ønsker man elever som er flinkere å spille.



1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i informasjonen som er presentert over er problemstillingen for denne masteroppgaven følgende:

Hvilke kvalitetsoppfatninger finnes det i forbindelse med Oppspillprogrammet i Bergen kulturskole?

1.2.1 Presisering av problemstilling

Det jeg ønsker å forske på er hvilke relasjoner og tanker som finnes hos lærere og ledelse angående Oppspill og kvalitet. Kvalitet da i et større perspektiv som omhandler Oppspill sin innvirkning på undervisningen. Hvordan vurderer man elevene i forhold til Oppspills nivåer. Hvilket syn har informantene om ressurser som er tilgjengelig, samt hvilke konsekvenser ser man at Oppspill kan få.

Det er lærere i kulturskolen som i større eller mindre grad har utformet Oppspill. Ved å delta i møter og arbeidsgrupper har lærere hatt påvirkningskraft til å forme selve dokumentet, og samtidig muligens hatt ulike tanker, meninger og forventninger om hvordan Oppspill skal brukes og utvikles. Denne oppgaven kan gi et bidrag til refleksjon over hvordan et slikt system innføres i en norsk kulturskole og hvorfor resultatet ble slik det ble.

1.2.2 Hvorfor er dette viktig å forske på?

En av grunnene til at dette er viktig å forske på er at kulturskolen i Norge har et samlet elevtall på over 100 000 elever. Selv om kulturskolen har en innvirkning på svært mange barn er det ved søk på begrepene ”Kulturskole”, ”Kulturskolen” og ”Musikkskole” henholdsvis kun 67, 55 og 33 treff ved søk¹. Jeg vil utfra dette anta det er lite forskning på skoleslaget². For mange barn er dette også den eneste mulighet man har til å motta undervisning i kunstfag utenom skolen.

¹ Søk foretatt 4. januar 2017 gjennom Oria – HiB bibliotek på internett.

² Også Anne Bamford har i sine undersøkelser trukket frem at det finnes lite pålitelig dokumentasjon med henhold til kulturskole. Se 2.8.

Innføring av Oppspill – med påfølgende diskusjon i media. Ny veiledende nasjonal rammeplan – har etter min mening ført til en kulturskole som er i – eller ønsker å være i – bevegelse. En kulturskole som muligens står ovenfor endringer de kommende årene. Undervisningen vil kanskje måtte endre seg for å tilpasse seg nye planer. Og det er akkurat i dette skjæringspunktet – mellom gammelt og nytt – på en arbeidsplass – jeg i ønsker å gå inn i.

Videre ser man et økt fokus på målstyring og resultatformidling i samfunnet. Dette har etterhvert fått innpass i skoleverket med eksempelvis nasjonale prøver og Pisa-tester. Med innføring av Oppspill i Bergen kulturskole - kan man nå trekke linjene videre til at målstyring og fokus på resultatoppnåelse også begynner å få innpass i norske kulturskoler. Av denne grunn er det derfor mitt håp at denne oppgaven skal kunne ha en overføringsverdi til andre kulturskoler som tenker på å gjøre noe av det samme. Funnene i denne masteroppgaven vil kunne si noe om hvordan et slikt system innføres, hva det fører med seg, og hvordan det påvirker innholdet i en norsk kulturskole.

Når noe nytt skal innføres blir det ikke alltid slik som det opprinnelig er tenkt. Mål og mening med Oppspill kan være ulik fra person til person. Lærere og ledelse kan alle sitte med ulike oppfatninger av Oppspill-systemet og hvordan dette skal gjennomføres. Men man kan også gå tilbake i tid og trekke noen tråder frem til i dag – der ulike aktører kan ha hatt ulike oppfatninger av beslutninger som er tatt. Helt tilbake til 2011 kan man finne politiske vedtak som i dag, 6 år senere, resulterte i Oppspill. I løpet av de neste avsnittene vil jeg redegjøre for dette.

1.3 Om kulturskolen

Jeg vil i dette avsnittet gi en kort beskrivelse av kulturskolen – både nasjonalt og lokalt - med Bergen kulturskole som utgangspunkt. Deretter følger en beskrivelse av pianoseksjonen og pianoundervisningen i Bergen kulturskole. Dette er en beskrivelse av forskningsområdet som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

1.3.1 Kulturskolen i Norge

”Kulturskolen skal gi opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet til alle barn og unge som ønsker det. Formålet med opplæringa er å lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk” (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 7).

Det er blitt laget ulike planer for kulturskolen i Norge. Sitatet over er hentet fra rammeplanen ”Mangfold og fordypning³” som har blitt ferdigstilt i 2016. Dette er en rammeplan utgitt av Norsk kulturskoleråd. Den omhandler kulturskolens samfunnsoppdrag, prinsipper og retningslinjer for kulturskoledrift samt fagplaner for de ulike fagene som finnes i kulturskolene. (Så som musikk, dans, teater, visuelle kunsthøgskole etc.)

Noe som er annerledes enn tidligere er at denne planen foreslår en tredeling av tilbudet kulturskolen. I fagplandelen blir ”breddeprogrammet” beskrevet som noe som favner bredt. Dette kan være program som går over et visst tidsrom. Der kulturskolen samarbeider med skole, barnehage, voksenopplæring etc. Terskelen for breddeprogrammet skal være lav, og omfavne muligens større grupper. (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 21)

Videre blir kjerneprogrammet beskrevet som den ordinære undervisningen man har i kulturskolen. Det er dette som er kulturskolens hovedvirksomhet. Programmet er for elever som ønsker å arbeide med kunsthøgskolen over tid, og basert på progresjon, systematisk trening og elevens utvikling gjennom ulike faser (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 22-23)

Kjerneprogrammet skal rekruttere og forberede elever som ønsker å gå videre til Fordypningsprogrammet.

Kjerneprogrammet deles inn i ”faser som bygger på hverandre, og fasene sier noe om hvor langt eleven har kommet i faget. Forventningsnormer [...] beskrives i form av læringsmål [...] og tydeliggjør forventninger om kvalitet og progresjon. Til sammen vil fagets læringsmål, faser, innhold og arbeidsformer synliggjøre og legitimere det langsiktige pedagogiske arbeidet”. (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 22).

”Det vil være behov for å utarbeide lokale læreplaner som konkretiserer læringsmålene og viser faglig progresjon fra nybegynner til viderekomment nivå. [...] Læreren/kollegiet synliggjør dermed et læringsforløp der fagkomponenter bygger på hverandre, viser hvordan en time bygger på den forrige, hvordan en undervisningstermin leder til den neste osv. Læringsstrategier, progresjon i øvings-/treningmengde og elevens egeninnsats vektlegges i Kjerneprogrammet”. (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 23)

Rammeplanen har også et siste program som kalles for Fordypningsprogrammet. Som skal være et utvidet tilbud til elever med særskilte forutsetninger og interesser. Dette er et program som bygger på Kjerneprogrammet men med større undervisningstimetall og innhold.

³ Rammeplanen er ikke implementert i Bergen kommune. Derav blir den kun en veiledende plan for Bergen kulturskole.

Selv om Stortinget i Opplæringsloven §13-6 har vedtatt at alle kommuner skal ha en kulturskole som er tilknyttet skoleverket og kulturlivet forøvrig – er det ingen krav til hvordan en slik kulturskole skal organiseres. Flere sider ved kulturskoledrift ligger utenfor dette lovkravet. Eksempelvis hvor stor eller liten kulturskolen skal være, hvilke kvalifikasjoner man krever av de som skal undervise i skolen, eller hvilke vurderingsformer som skal gis. Også ramme og læreplaner er utenfor lovkravet hvilket vil si at hvis kommunestyrer/bystyrer ikke vedtar at man skal følge planen fra Norsk kulturskoleråd – blir denne planen kun en veiledende plan man kan velge å se til eller la være.

Man kan si at kulturskolen i juridisk forstand er sikret eksistens – men det blir opp til lokale myndigheter og lokale ledere å definere innholdet i skolen. Sagt på en annen måte er det på den ene siden ikke ulovlig å drive en kulturskole med høye krav og ambisjoner – på den andre siden er det heller ikke ulovlig å drive en dårlig kulturskole.

1.3.2 Om kulturskolen i Bergen og pianoundervisning

Utfra egen kjennskap og erfaring som lærer i Bergen kulturskole vet jeg at hver elev har undervisningsressurs på 20 minutter. Dette er i hovedsak tidsressursen⁴ som gjelder for de aller fleste pianoelevne. I forhold til andre instrumenter er gruppeundervisning lite utbredt i kulturskolen. Selv om det tidligere er blitt gjort fremstøt og uttrykket ønske fra ledelsens side om i større grad å ta i bruk undervisning i grupper - preges skolens pianoundervisning i stor grad av enetimer. Hver pianoelev møter opp i til 20 minutters individuell undervisning en gang i uken.

Lærere kan tilpasse sin undervisningsform og undervisning slik som man ønsker. Fritt velge fra metodeverk og pianostykker som skal i undervisningen. Dette betyr at undervisningen kan variere fra lærer til lærer. Noe som muligens kan være både positivt og negativt – men det gir også mulighet for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Bergen kulturskole har startet med et prøveprosjekt fra og med skoleåret 2016 der hver lærer har en elev mindre enn hva man skulle hatt etter sin stillingsstørrelse. Da oppsamler man 20

⁴ 20 minutter er tidsressursen hver enkelt elev blir tildelt. I tillegg har kulturskolen et rekruttprogram der 33 pianoelever får 30 minutters spilletime med lærer, og et fordypningsprogram der 9 pianister får 45 minutter time samt samlinger gjennom hele året med musikkhistorie, hørelære, samspill, konserter etc. Antall pianoelever som er med i fordypningsprogrammet utgjør 1,61 % av kulturskolen pianoelever. Og antall pianoelever som er med i rekruttprogrammet utgjør 5,89 % av kulturskolens pianoelever. Samlet sett har Bergen kulturskole 560 pianoelever.

minutter hver uke som igjen skal brukes på pianoelever i grupper. Meningen er å kunne samle elevene til felles teoriundervisning og annen relatert undervisning. Denne ordningen er fortsatt i startgropen – og pianolærerne i Bergen kulturskole har derfor lite erfaring med den.

1.4 Historien om Oppspill

Jeg ser det slik at bakgrunnen for at Oppspill ble utformet våren 2016 kan tilskrives en byrådssak tilbake til 2010. Det er denne byrådssaken⁵ (Byrådssak, 2010) og tilhørende tiltaksplan for Bergen kulturskole (BKKI/BKS, 2010) rektor og politikere referer til i debatten i avisen.

1.4.1 Byrådssak og tiltaksplan for Bergen kulturskole

I byrådssaken står det bl.a:

”Byrådets målsetting er at alle barn skal få muligheten til å oppleve kunst og kultur av høy kvalitet og utvikle seg innenfor ulike estetiske fagområder. Satsingen medfører en bredere rekruttering og lavere terskel inn til kulturskolens tilbud, men samtidig skal undervisningen være preget av kvalitet og tydelige krav til lærere så vel som elevers egeninnsats. BKS skal fortsatt skape glede og opplevelse for elever og foresatte og derfor videreføres prinsippet om ”åpent opptak”. Samtidig skal kvalitetsfokuset styrkes blant annet ved at det innføres målstyring av lærere og elever for bedre å kunne måle og profilere resultater og ressursbruk”(Byrådssak, 2010).

Målstyring av elever og lærere er noe av det politikerne ønsker innført i Bergen kulturskole. Man ønsker å kunne måle resultater og ressursbruk – samtidig gis det ingen videre forklaring på hvordan målstyringen skal skje. Videre ønskes det at man i større grad profilerer resultatene skolen/elevene oppnår. Det poengteres her en sammenheng mellom kvalitet og fokus på kvalitet og målstyring.

Tiltaksplanen for kulturskolen må sees i sammenheng med byrådssaken. I tiltaksplanen kan man lese mer utfyllende om ulike mål og strategier for Bergen kulturskole:

”BKS skal fokusere på kvalitetsutvikling og jobbe målrettet for at elevene får høyest mulig læringsutbytte. Dette fordrer på den ene siden individuelle undervisningsopplegg, spesielt tilrettelagt i samsvar med evner og behov hos den enkelte elev. Samtidig kreves det at elevene er villige til å ilegge en betydelig mengde egeninnsats for å nå konkrete mål for egenutvikling. For å sikre at BKS til enhver tid når elever som er motivert for denne oppgaven, skal det innføres en fastere ordning der lærer og elev fastsetter konkrete målsettinger ved skolestart og evaluerer i hvilken grad disse er oppnådd etter endt skoleår. Hvis lærer ser en klar sammenheng mellom betydelig fravik fra avtalt måloppnåelse og vedvarende mangelfull innsatsvilje fra

⁵ Byrådssaken opererer med en tiltaksplan for Bergen kulturskole som gjelder for 2011-2013. Men den reelle tiltaksplanen går fra 2011-2012. Etter 2012 ble det ikke utarbeidet nye tiltaksplaner i kulturskolen.

elevens side, vil eleven kunne miste elevplassen”. [...] Gjennom stram målstyring og kontinuerlig kvalitetsutvikling vil det bli mulig å informere eier bedre om konkret måloppnåelse. Nøkkeltall og suksesshistorier fra skolens virksomhet skal formidles og kommuniseres bedre enn tidligere (BKKI/BKS, 2010, s. 1,2).

I dette avsnittet av tiltaksplanen skal lærer og elev fastsette konkrete mål for skoleåret. Hvis eleven ikke klarer målene står eleven i fare for å kunne miste elevplassen – men det må da kunne vises til en sammenheng mellom mangelfull innsatsvilje og betydelige fravik. En slik målstyring settes igjen i sammenheng med kvalitetsutvikling. Og det tydeliggjøres i tiltaksplanen et behov for å kunne kommunisere suksesshistorier med skoleeier og andre.

Jeg har også lyst å nevne at det er læreren (”Hvis lærer ser...”) som har ansvaret for å se en sammenheng mellom betydelige fravik og avtalt måloppnåelse. Det er lærers tolkning av en sammenheng – og ikke selve resultatet etter endt år. Det er altså opp til den enkelte læreren – hva som ligger i vurderingen. Nettopp derfor vil det være viktig å trekke frem lærerperspektivet i hele sitt mangfold i denne masteroppgaven.

Under kapittelet om rekruttering, informasjon og nye mål – i Tiltaksplanen - står et underpunkt:

”Det skal i større grad påses at elever som opptar elevplasser til enhver tid er de som er mest motivert. BKS fastholder prinsippet om åpent opptak, men skal stille strengere krav til elevers egeninnsats underveis i undervisningsforløpet. Kulturskolen skal være åpen for alle som har lyst, men de som ikke har lyst skal få slippe. Varig mangelfull vilje til måloppnåelse og arbeidsinnsats fra elevens side skal få følger for elevens mulighet til fortsatt undervisning. Fra og med skoleåret 2011-2012 innføres en ordning i piano, gitar og solosang, der det lages individuelle læreplaner med definerte mål⁶. Videre skal prosedyrer innarbeides for å evaluere måloppnåelse og resultat”.
(BKKI/BKS, 2010, s. 2)

Stikkordet for dette avsnittet er egeninnsats. Viser eleven mangelfull egeninnsats så skal man ikke kunne oppta en plass. Det må også nevnes her at kulturskolen har ventelister av barn som ønsker å spille piano. Selv om det ikke står tydelig kan det muligens tenkes at meningen er at

⁶ I Bergen kulturskole ble det i perioden 2012 – 2015 - gjort forsøk på å lage ordninger der lærer og elev sammen laget noen mål for skoleåret. (Såkalte IOP – individuell opplæringsplan) Mål kunne være å komme til en viss side i metodeverket, eller spille på konsert, eller spille noen bestemte stykker. Disse forsøkene skjedde kun på pianoavdelingen – men målene ble svært ulike fra lærer til lærer – og etterhvert så var det ikke fokus på denne ordningen lengre og den ”døde ut”. Ingen elever mistet plassen sin grunnet ikke oppnådd resultat.

har du for lav arbeidsinnsats så bør noen andre få lov å prøve seg. Det er nettopp piano, gitar og sang som historisk har de lengste ventelistene.

I kapittel tre i tiltaksplanen står det om kvalitetsfaktorer for god undervisning. Her blir det satt fokus på både sosiale forskjeller og tidsressurs:

”I arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller i skole- og kulturliv er det viktig at BKS setter fokus på kvalitet. En sentral faktor for kvalitet i kulturskolen er tilstrekkelig tid til den enkelte elev. For korte økter med lærer eller undervisning i for store elevgrupper gjør det vanskelig å gi elevene den kunstfaglige oppfølgingen de trenger. Det blir derfor avgjørende å organisere virksomheten slik at disponibel tid til undervisning er tilfredsstillende”. (BKKI/BKS, 2010, s. 3)

Etter dette sitatet kommer en rekke kulepunkter for hvordan det kan jobbes med kvalitet. Bl.a: ”Utvikle et kvalitetsvurderingsprogram for elevers progresjon og utvikling”. Samt ”Mer tid til den enkelte elev kan innebære færre elever innen de mest populære disiplinene. Dette skal gi målbare kvalitative resultater som rapporteres årlig i Kulturårboken”.

På hvilken måte eller hvordan arbeidet med kvalitet skal utjevne sosiale forskjeller blir ikke forklart. Men tidsressursen blir her problematisert. For kort tid til eleven er ikke tilfredsstillende for å kunne gi eleven den oppfølging som eleven trenger. Bergen kulturskole opererer med en tidsressurs på 20 minutter for hver elev. Det står videre at det skal utvikles et kvalitetsvurderingsprogram for elevers progresjon og utvikling og at dette skal føre til målbare resultater som igjen skal rapporteres.

1.4.2 Presentasjon av Oppspill

Jeg mener at byrådssak og tiltaksplan som er beskrevet over fungerer som en bakgrunn for at det våren 2016 ble utarbeidet et opplegg som kalles for Oppspill. Men man kan også trekke linjene til tidligere nevnte rammeplan fra Norsk kulturskoleråd. I beskrivelsen av Oppspill vil man kunne se konkrete læringsmål, synliggjøring av et læringsforløp der fagkomponenter bygger på hverandre. (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 23)

Oppspill er som nevnt et system der opplæringen blir delt inn i nivåer – der elevene skal gjennomføre et prøvespill for å nå et nytt nivå. Man har mulighet å gjennomføre prøvespill for et høyere nivå to ganger i året. Og man kan bruke 2 år på å nå et nytt nivå. Selve fremførelsen av stykkene skal være fremfor en annen lærer enn den pianolæreren man har til vanlig. At eleven kan teorien som er knyttet til hvert nivå sjekkes på pianotimen sammen med sin vanlige lærer. Eleven får et diplom etter gjennomført Oppspill.

En fullstendig oversikt over Oppspill-dokumenter der det kommer frem hva som kreves av eleven på hvert nivå følger med som vedlegg til denne oppgaven. (Vedlegg 2) Men for å gi leseren en viss idé om hva det innebærer skal man på nivå 1. fremføre fire stykker av ulik karakter eller sjanger. Av repertoar kan man velge å spille stykker fra en rekke pianoskoler som Agnestig, Bastien eller Schaum. Men det er også mulighet å velge andre tilsvarende stykker.

Av minstekrav på nivå 1 må eleven kunne vite hva G og F nøkkel representerer. Kunne en rekke musikalske begreper. Eleven skal videre kunne noter og pauser for hel-, halv-, firedels, åttendedels noteverdier. Kunne notenavn, taktarter, kryss- og b-fortegn samt intervaller. Også ferdigheter som akkorder, femfinger- eller vanlig skalaspill stilles det krav om

For å vise spennet fra det laveste til det høyeste nivået er kravene til nivå 6 bl.a. å fremføre to verk som viser allsidighet. Eleven skal kunne forklare musikkuttrykk og annen teori knyttet til stykkene. Kjenne igjen forstørrede og forminskede intervaller både skriftlig og på gehør. Ha kjennskap til de vanligste ornamentikk-symboler og kunne spille en rekke skalaer, treklanger med omvendinger, og ha kjennskap til musikalske former.

1.5 Reaksjoner

En rekke reaksjoner på Oppspill kom frem i media i løpet av månedsskiftet august/september 2016. Her følger en kort orientering om innholdet i diverse avisartikler, leserinnlegg og en kronikk.

1.5.1 "Vil stenge ute elever som ikke øver nok" 30. august 2016:

Artikkelen tar utgangspunkt i en lærer og elev på en av sine første spilletimer for året – der eleven sier at hun er litt usikker på hva hun synes om de nye reglene, det kan være bra men mange vil føle seg stresset av det. Læreren ønsker ikke i denne forbindelse å uttale seg. Videre i artikkelen står det nevnt at 500 elever står på venteliste for å starte med piano. Oppspill blir forklart – og det poengteres at hvis eleven bruker mer tid enn forventet kan man miste plassen sin. I avisartikkelen står det at systemet skal gjelde for alle elever – de yngste elevene er bare 7 år.



Rektor forklarer denne kursendringen har sin bakgrunn i handlingsplanen som ble vedtatt av bystyret. Og målsetningene var å styrke kvalitetsfokuset. Rektor poengterer at det innføres målstyring av elever og lærere for å kunne måle og profilere resultater og ressursbruk. Nå skal skolen måles på kvalitet, tidligere ble den kun målt på kvantitet – hvor mange elever man tok inn. Denne bestillingen fra Bystyret betyr for skolen en kraftig kursendring.

Når rektor på direkte spørsmål fra journalisten blir spurt om elever risikerer å miste plassen sin hvis de ikke øver hjemme og ikke greier målene for Oppspill svarer rektor at det er slik han har oppfattet denne bestillingen fra Bystyret. Men legger til at kulturskolen baserer seg på en inkluderende og vennlig undervisningsfilosofi og man skal vise raushet i forhold til tempoet eleven utvikler seg. Men sier også at ved å definere læringsutbytte som forventes viser man at man har tro på eleven.

Videre i artikkelen uttaler direktør for Norsk kulturråd seg som sier at det høres noe strengt ut – men at det ikke er noen statlige føringer for hvordan organiseringen skal skje i kulturskolene. Artikkelen har også uttalelser fra FAU-leder som stiller seg positiv til ordningen og legger til at det ikke er venteliste-problematikken som er årsak til ordningen. FAU-lederen mener det er positivt at det stilles krav til elevene og fremhever mestringsfølelsen dette gir.

1.5.2 "Vi forsto ikke at det ville bli slik" 31. august 2016:



Den 31. august publiseres nok en artikkel i Bergens Tidende. Denne artikkelen er i hovedsak en reaksjon på artikkelen dagen i forveien. Det er politikere som har fått uttale seg. Komitémedlem for finans, kultur og næring Ove Sverre Bjørland fra Senterpartiet er her kritisk til ordningen. Han sier at tilbake i 2011 kan han ikke huske at denne type ordning ble diskutert. Han vil også be byråden orientere om denne saken i komitéens neste møte.

Videre har også pianist Leif Ove Andsnes uttalt seg i saken. Han er generelt positiv til tiltaket – og sier at han er for at alle skal få prøve seg – særlig hvis man har mange på venteliste. Andreas Madsen Berg fra SV sier han var redd for en slik utvikling da planen ble vedtatt – men stemte likevel for planen. Derimot fremmet de et tilleggforslag som advarte mot overdreven standardisert rapportering og evaluering som ble nedstemt av flertallet.

1.5.3 "Utslitte ungdommer" 1. september 2016

"Skal ikke barn og unge få pleie en hobby uten at vi har mål om å skape den neste Leif Ove Andsnes?" Spør Johanne Magnus i en kronikk i BT 1. September 2016. Hun sier at det må være greit å ikke ha ambisjoner. Hun poengterer i sin kronikk at ingen barn er like – og at man trenger tid til å utvikle seg, mestre og oppleve progresjon. Hun mener at økt disiplin og strenge regler vil begrense den kreative utfoldelsen. At barn er engstelig for at man ikke er bra nok, kan ødelegge spilleglede og selvbildet til elevene. Kulturskolen skal vel først og fremst gi barn mulighet – og gleden med å utøve kunst og kultur. Hun trekker frem at barn og unge i større og større grad opplever at det blir satt krav til dem som sliter dem ut. Til karakterer, utseende, i fritidsaktiviteter, "likes" på Facebook.. Hun skriver videre at det er flott at det satses på kvalitet, og gi elever god undervisning. Men spør om ikke interesse og innsats – eller ønske om å pleie en hobby uten ambisjoner – er godt nok?

1.5.4 "Oppspill – en dårlig idé" 7. September 2016

Toril Røe Utvik er i sitt innlegg kritisk til innføringen. Kulturskolen må forbli en arena for spilleglede og kreativ utfoldelse uten måltall og prestasjonskrav skriver hun. Hun forklarer Oppspill med en samordning og standardisering av undervisningen – samt å styrke kvalitetsfokus. Videre stilles noen spørsmål i artikkelen: Er manglende progresjon på enkeltelever kulturskolens egentlige problem? Og vil Oppspill virke? Hun legger vekt på i artikkelen at kulturskolen har vært en arena der elever kan utvikle sine ferdigheter uten å måtte føle et prestasjonspress. Noe som er unikt for kulturskolen – i motsetning til andre steder der barn ofte møter krav til prestasjoner. Enten det er innføring av karakterer i barneskolen, eller topping av et fotballag.

Utvik skriver videre:

Ved å innføre krav til progresjon ønsker kulturskolen å sile ut de barna som ikke øver nok på pianoleksene sine, eller som av andre grunner ikke oppnår forventet fremgang i pianospillet sitt. Rektor Mardon Åvitsland understreker imidlertid i Bergens Tidende 30. august at «Oppspill» vil få en uformell og vennlig ramme. Derfor undrer jeg: Hva er hensikten med å innføre denne ordningen? Det vil medføre et vesentlig prestasjonspress på alle pianoelever, og med en «vennlighets» håndtering, vil det maksimalt være en håndfull elever som må si fra seg plassen sin til fordel for andre mer motiverte elever på venteliste. Hadde det ikke vært like enkelt å håndtere disse «enkeltsakene» direkte, i stedet for å innføre en ordning som rammer alle?

1.5.5 "Vil inspirere – ikke eksaminere pianoelever" 10. September 2016

Fagsjef og rektor i kulturskolen skriver den 10. september i BT en kronikk med tittelen "Vil inspirere – ikke eksaminere pianoelevene. Her poengteres det med at ordningen med Oppspill handler om å gi inspirasjon, oppmuntring og bekreftelse. Det legges her vekt på samarbeidet mellom elev, foreldre og lærere – og at undervisningen tilrettelegges til det beste for den enkelte elev.

Metodikken som ligger til grunn for Oppspill viderefører en tradisjon for kontinuerlig dialog med foreldre gjennom en åpen undervisningsform, skriver fagsjef og rektor.

Behovet for øving vektlegges videre: "Pianospill er imidlertid en disiplin der daglige repetisjoner er nødvendig for å tilegne seg de ferdigheter som skal til for å oppleve mestring og spille glede. Kulturskolens pianofaglige miljø mener det er viktig at elevene får

konkrete mål å jobbe mot, og vi har en forventning om at forberedelse til Oppspill gir inspirasjon". Rektor og fagsjef mener ordningen skal virke motiverende.

Videre handler kronikken om hvordan utviklingen av Oppspill har vært jobbet med:

"Systematisk planlegging og tilrettelegging er skolens ansvar. Etter at tiltaksplanen for Bergen kulturskole var vedtatt i 2011, startet arbeidet med å utvikle fagplaner. Videre er individuelle opplærings- og progresjonsplaner (IOP) utviklet og prøvd ut i pianoseksjonen. Fra og med dette skoleåret har vi definert forventet læringsutbytte inndelt i seks nivåer. Dette er presentert elevene og gitt navn «Oppspill». Innholdet til Oppspill er hentet fra forskjellige læreverks metoder og repertoar, og utvalget er gjort av skolens fagmiljø og basert på deres erfaringer og allsidige kompetanse. Vi regner tidsforbruk på inntil to år for de første nivåene, men med mulighet for raskere progresjon".

Videre problematiseres setningen som har vakt oppmerksomhet: "Dersom manglende egeninnsats fører til at eleven bruker mer enn forventet tid på hvert nivå, er det på sin plass å vurdere om pianoundervisningen skal opphøre ved at elevplassen sies opp". Dette blir forklart med at denne formuleringen er forankret i skolens tiltaksplan vedtatt av bystyret i 2011. Her står det bl.a:

"BKS (Bergen kulturskole) skal fokusere på kvalitetsutvikling og jobbe målrettet for at elevene får høyest mulig læringsutbytte. Samtidig kreves det at elevene er villige til å legge en betydelig mengde egeninnsats for å nå konkrete mål for egenutvikling. For å sikre at BKS til enhver tid når elever som er motivert for denne oppgaven, skal det



innføres en fastere ordning der lærer og elev fastsetter konkrete målsetninger ved skolestart og evaluerer i hvilken grad disse er oppnådd etter endt skoleår. Hvis en lærer ser en klar sammenheng mellom betydelig fravik fra avtalt måloppnåelse og vedvarende mangelfull innsatsvilje fra elevens side, vil eleven kunne miste elevplassen”.

Hva som er tilstrekkelig interesse og egeninnsats er det som nå er definert i kulturskolens planprogram for pianoundervisning – skriver rektor og fagsjef. Videre står det at ”ved eventuelt mangelfull egeninnsats over tid – dersom planen ikke blir fulgt opp med tilstrekkelig øving, vil lærer invitere til samtale med elev og foreldre for å vurdere situasjonen”.

Avslutningen av kronikken er som følger: ”Når kulturskolen nå er klar for å iverksette «Oppspill», vil skolen samtidig invitere til forskning på feltet. Vi kan altså berolige elever, foreldre, politikere og andre interesserte om at kulturskolen fortsatt vil følge opp de vedtatte mål om kvalitet og progresjon på en trygg og forsvarlig god måte til beste for elevene”.

At ledelsen i Bergen kulturskole inviterer til forskning på feltet er et godt utgangspunkt for sette i gang mitt eget forskningsarbeidet rundt Oppspill. Selv om systemet er rimelig nytt gis det likevel en beskrivelse i en forskningsartikkel av Anders Rønningen som omhandler kulturskolene i Norge:

The piano students must now have tangible musical results and reach a defined level of musical progression within a certain timeframe to avoid losing the right to receive lessons. The new procedures are applied in order to open doors for the numerous children waiting to be received at the school, which has a limited capacity. In this case it is clear that personal well-being is perceived as secondary to musical progress. The vivid discussion of whether this is a sensible priority for a MMAS [Norske kulturskoler] shows there are different opinions about this in the field (Rønningen, 2017, s. 37-38)

1.6 Design på oppgaven

Ut fra hva man kan lese seg til gjennom politiske vedtak og avisartikler har jeg i første kapittel forsøkt å gi en beskrivelse av Oppspill. Hva er historien bak og hva historien er frem til nå. Jeg har presentert problemstillingen og gitt noen svar på hvorfor jeg mener dette er viktig å forske på.

Jeg har valgt å forske på Oppspillsystemet gjennom et kvalitets-perspektiv. Dette presentasjonskapittelet vil derfor bli etterfulgt av en teoridel der jeg viser til forskning på emnet kvalitet. I metodekapittelet presenteres metoden jeg har brukt for å innhente data og analyse. Men jeg ønsker allerede nå å understreke de etiske vurderinger som er viet noe plass

i oppgaven – jeg finner dette viktig siden jeg arbeider på arbeidsplassen som er gjenstand for forskning. Det etiske aspektet og min egen selvrefleksivitet som forsker, forhold til informanter, og forhold til emnet er viktig gjennom hele oppgaven.

Jeg vil så presentere resultater – som blir gjenstand for analyse. Og tilslutt en refleksjonsdel hvor jeg trekker frem funn og drøfter.

2 Teorikapittel

”Kunstfaglige programmer av god kvalitet er til fordel for barnas totale kunstfaglige prestasjoner, men slike fortinn vil bare forekomme der det finnes tiltak av verdi”. Anne Bamford – fra Wow-faktoren (Bamford, 2008, s. 85)

Jeg har valgt å knytte denne oppgaven opp mot begrepet ”kvalitet”. Bakgrunnen for dette valg er at Oppspill ofte blir omtalt som et kvalitetssystem. Dette var også noe som kom frem hos informantene – samtlige mener at Oppspill er et ønske om å oppnå høyere eller bedre kvalitet. Det finnes selvsagt andre teoritilnærminger som kunne vært interessante å knytte opp mot emnet. Eksempelvis teori om endringer som skjer på en arbeidsplass – endringsteori. Det kan være teori om nivådeling, eller om måloppnåelse – såvel som ”new public management”. *Vurderinger* er noe jeg kunne knytte Oppspill opp mot. Teori om hvordan lærer vurderer eleven. Læreplanteori kunne også vært aktuelt å knytte til Oppspill – ”En læreplan er et forsøk på å kommunisere viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte”((Stenhouse, 1975, s. 4) sitert og oversatt av (Imsen, 2016, s. 266)). På mange måter kan man si at Oppspill føyer seg inn i definisjonen på hva en læreplan er. Det er mange ulike interessante teoretiske veier jeg kunne brukt som utgangspunkt for denne oppgaven.

Hvis jeg skulle gå inn i alle disse ulike teoriretninger ville dette fort ført til et for stort omfang – og for liten tid - i forhold til en masteroppgave. Selv om jeg i analysen og diskusjonsdelen kommer innom flere teoretiske tilnærminger mener jeg at teori om kvalitet er det mest nærliggende til Oppspill. Jeg mener selv Oppspill i større grad er et kvalitetssystem – og det er dette kvalitetssystemet jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven. Utfra hva jeg mener og hva informantene gir uttrykk for har jeg derfor valgt teori om kvalitet som hovedtilnærming i denne oppgaven.

2.1 Essentially contested concept

Begrepet *Essentially contested concept* ble introdusert av Walter Bryce Gallie i et foredrag i The Aristotelian Society i London med tilhørende artikkel fra 1956. (Gallie, 1956) Begrepet skulle gi navn til problemet om ulike variasjoner og oppfattelser av et meningsuttrykk (key-terms) i en diskusjon.

The term *essentially contested concepts* gives a name to a problematic situation that many people recognize: that in certain kinds of talk there is a variety of meanings employed for key terms in an argument, and there is a feeling that dogmatism (“My

answer is right and all others are wrong"), skepticism ("All answers are equally true (or false); everyone has a right to his own truth"), and eclecticism ("Each meaning gives a partial view so the more meanings the better") are none of them the appropriate attitude towards that variety of meanings. (Garver, 1978)

Mitt poeng med å trekke inn begrepet *Essentially contested concept* er at jeg ønsker å åpne opp for muligheten å kunne betrakte kvalitet som et i hovedsak omstridt begrep. Kvalitet kan ha ulike betydninger for hvert enkelt individ. Det kan bety alt – eller ingenting. ”Hög standard, va fan är hög standard?” sang den svenske sangeren og musikeren Peps Persson på albumet ”Hög standard” som kom ut i 1975. Jeg mener dette er et godt spørsmål. Det finnes sannsynligvis flere meninger, ytringer og innfallsvinkler knyttet til hva kvalitet og *høy standard* ér. Jeg har derfor ingen forhåpning – i denne teoridelen - å kunne presentere et komplett bilde av hva som finnes av teori om kvalitet og kvalitetsbegrepet.

De kriterier jeg derfor har satt på den teorien som presenteres er at den skal kunne relateres til oppgavens problemstilling – og/eller settes inn i en sammenheng med hva informantene forteller.

2.2 Kvalitet som agens.

”I sin pragmatiske form opptrer begrepet ”kvalitet” som evalueringskriterium og virksomhetsmål innenfor stadig flere sektorer både i næringsliv, sivilsamfunn og forvaltning, så vel som i kunst, kulturliv og forskning/undervisning” skriver Odd Are Berkaak i sin artikkel ”Kvalitet som agens”. (Berkaak, 2016, s. 68) Dette kan være en innfallsvinkel når jeg skal redegjøre for kvalitetsteori. Jeg det tas til orde for at kvalitet og kvalitetsbegrepet i økende grad gjør seg gjeldende i samfunnet. Også innenfor kunst –kultur og undervisning.

”Utviklingen ser ut til å være drevet fram av det vi har blitt vant til å omtale som *New Public Management*, som preges av såkalt målstyring, og hvor kvalitet nettopp inngår som et instrumentelt mål man skal ”styre” etter for å tilfredsstillere en bruker eller tiltrekke seg en kunde”. (Berkaak, 2016, s. 68-69)

At kontroll og målstyring for å oppnå kvalitet er en fremvoksende internasjonal trend er noe som også støttes av Anne Bamford:

”En tidligere kritikk av kunstfaglig utdanning har vært at målene for kunstfagene er for brede, generelle og altomfattende. Videre har selv velmenende utdannings- og kunstfaglige organisasjoner strevet med å lage klare retningslinjer for utvikling av program av god kvalitet. Dette har gått så lang som til å si at selv begrep som går på kvalitet ikke kan benyttes til noe esoterisk som kunsten. I motsetning til dette går den internasjonale trenden i retning av større kontroll av kvalitet og måloppnåelse, noe som betyr at kunstfaglig utdanning må settes inn i et rammeverk som tillater måling av effekt og betydning”. (Bamford, 2008, s. 85)

Berkaak mener at det er to ulike retninger som kvalitetsbegrepet kan forstås. Det første er å se kvalitet i forhold til at man oppnår noe – eller når et mål. Beveggrunnen for å oppnå målet er igjen at det er tilfredsstillende selv eller andre. Eller man oppnår målet fordi man da gjør seg mer interessant for en kunde. Den andre måten er knyttet til faglig sakkyndighet og bedømmelse av egenverdien til objekter. Den virkningskraft som tillegges en slik kvalitet kaller Berkaak *agens* (Berkaak, 2016, s. 69).

Ser en begrepet kvalitet i forhold til *agens* er ikke bedømmelsen kvantifiserbar på den måten den er i et målstyringsregime sier Berkaak. Men det er skjønn og en felles oppfatning av kvalitetskriteriene som gjelder. Kvalitet er ikke forutsigbar ”men kommer som resultat *a posteriori* av forbindelser mellom ulike faktorer som vanskelig lar seg kontrollere av en sentral instans”. (Berkaak, 2016, s. 69).

Man kan her si at Berkaak skiller to former for kvalitet. På den ene siden den som er målstyrt – som fører frem til et mål. Og den andre formen for kvalitet som har med et objekts egenverdi – som han knytter opp til begrepet *agens*.

Berkaak tar videre til orde for at kvalitet og opplevelsen av kvalitet inngår i det han kaller for kvalitetsprosesser. Det er en rekke forløp og hendelser som ligger til grunn for at man tilslutt kan si at noe har en viss kvalitet. Disse hendelser – eller faktorer – kan være hva som helst: Eksempelvis må vedkommende som skaper et kvalitativt godt produkt ha et talent, utdannelse, bøker, redskaper, samarbeidspartnere, materialer osv. Men vedkommende må også ha inspirasjon eller en idé. ”På denne måten vil jeg si at kvalitet, uansett hvordan man definerer den, alltid framkommer som resultat av prosesser innenfor ulike konstellasjoner (nettverk) av passive og aktive faktorer. (Berkaak, 2016, s. 69)

Agens – som på den ene siden er beskrevet tidligere som et objekts egenverdi, eller den virkningskraft som resulterer i kvalitet. Viser Berkaak til teori om at man forholder seg *doxisk* til sine omgivelser. (Berkaak, 2016, s. 79; Bourdieu, 1977, s. 159-169; Taussig, 1993) Noe som vil si at man gjør det man gjør ut fra vane. Fordi man alltid har gjort noe – fortsetter man med dette. Eller man gjør noe fordi andre gjør det samme eller gjort det tidligere.

”Men hvis våre handlinger er *doxiske* i Bourdieus språkbruk, betyr det nettopp at de *ikke* er drevet av *agens*, men er automatiserte. Dette åpner for den litt skremmende muligheten at fenomener kan bli klassifisert som høy kvalitet uten egentlig å ha vært gjenstand for en reflektert bedømmelse, altså evaluering”. (Berkaak, 2016, s. 79)

2.2.1 Unilaterale og kollaterale prosesser

Berkaak skiller også mellom det han kaller for unilaterale og kollaterale prosesser i forhold til kvalitetsbegrepet. På den ene siden – unilaterale – der man har en lineær bane. Eksempelet som vises til er et fagutvalg i Kulturrådet, der et vedtak fører til avsetning i et budsjett, som så ”fører fram til en programformulering som følges av en utlysning, som igjen utløser en søknadsprosess, som fører over i en gjennomføringsfase, og som kanskje ender i en evaluering” (Berkaak, 2016, s. 70). Typisk for slike prosesser er at de er lineære og målrettede. Det er et forhold mellom instanser og utfallet man ender med tilslutt.

Det er liten diskusjon over at maleriet Skrik av Munch er av høy kvalitet. Fortellingen Munch gav om hvordan maleriet Skrik ble til, bruker Berkaak som eksempel på en kollateral prosess. Munch skriver i sine dagboknotater at noe skjedde på en bestemt tid på dagen, med et spesielt lys som resulterte i en spesiell fargestemming. Han kom bort fra sine venner, og det oppsto en psykologisk situasjon. Denne energien resulterte i maleriet Skrik.

”En kollateral modell på sin side tar form av et mylder av faktorer og aktører som forbinder seg med hverandre, og hvor kvalitet oppstår i berøringspunktene. Virkningskraften (agens) ligger her i disse berøringene og konstellasjonene snarere enn hos noen bestemt instans. [...] Den skapende energien følger strømninger og flyt som går på kryss og tvers og på ulike nivåer, og kvalitetsprosesser utløses som følge av bestemt konstellasjoner av faktorer” (Berkaak, 2016, s. 70)

2.2.2 Måter begrepet *kvalitet* blir brukt på.

Berkaak gir også en gjennomgang over måter begrepet kvalitet blir brukt. Kvalitetsbegrepet blir for det første brukt om objekters og verkers beskaffenhet. Her brukes eksempel om hvordan en bok er innbundet eller hva slags type papir som er brukt i boken eller det kompositoriske i et musikkstykke. For det andre brukes begrepet kvalitet til overflater og design. Eksempelvis hvordan boken ser ut i bokhyllen eller hvordan en dans er koreografert – hvordan noe fremstår for sansene. Kvalitet kan også referere til fysisk funksjon – brukervennlighet. Hvordan boken er å bla i – og lese i. For det fjerde referer kvalitet til innhold. Dette kan referere til hva forfatteren formidler i boken. Altså meningen i språket. (Berkaak, 2016, s. 71)

Kvalitet refererer ofte til virkning. Berkaak gir her eksempler til hvor ofte en fagtekst blir referert til. En forfatter oppnår anerkjennelse (kvalitet) i forhold til hvor ofte en fagtekst er referert til. Et annet eksempel kan være hvor ofte en kunstner har vært representert ved utstillinger, eller hvor ofte et musikkverk har vært fremført. Musikkverk av høy kvalitet blir oftere fremført. En annen type eksempel på hva begrepet kvalitet referer til er hvis et verk

fører til endringer av kulturell, økonomiske eller sosialt slag. Kvalitet kan også referere til affekt. Altså hvilken følelsesmessig opplevelse et verk kan føre til. (Berkaak, 2016, s. 71)

2.2.3 Kvalitetsbegrepet brukt i forbindelse med hierarkier og parametere.

Kvalitetsbegrepet brukt også i forbindelse med karakterskala og klassifisering. At objekter og fenomener blir presentert på en skala som gjør dem mer eller mindre betydningsfulle, fremragende eller høyverdige. Eksempelvis karaktersetting eller rating i publikasjonskanaler. ”For at slike hierarkier skal kunne få gjennomslag, er det en forutsetning at det eksisterer en viss enighet om kriteriene innenfor et fagfelleskap eller en offentlighet”. (Berkaak, 2016, s. 72)

Hvilke kriterier er det som da ligger til grunn for for karaktersettingen eller ratingen? Dette er et spørsmål som i diskusjoner om kvalitet ofte kommer i forgrunnen – spesielt innenfor den voksende evalueringsbransjen. ”Det forutsettes der at kvalitetsbedømmelse er en vurdering ut fra mer eller mindre spesifiserte eller spesifiserbare kriterier”. (Berkaak, 2016, s. 79)

Berkaak sier også noe om gyldigheten av kvalitetsbegrepet i denne forbindelse:

De kulturpolitiske diskusjonene om kvalitet dreier seg derfor ofte ganske symptomatisk om gyldigheten av kriterier og rangering av dem [...] Fordi kvalitetsbegrepet anvendes i så mange ulike situasjoner med så mange betydninger, er det viktig å minne om at det også kan referere til høyst ulike *grader* av kvalitet”. (Berkaak, 2016, s. 72)

2.2.4 Kvalitetsbegrepet – to ytterpunkter.

Berkaak viser til to ytterpunkter av kvalitetsbegrepet. Han bruker på den ene siden begrepet *kvalitetssikring* – som innebærer at ting, eller det man utfører, er i orden. På den andre siden referer han til unike fenomener – som *Mona Lisa* eller *Pietà*. Man kan tenke seg at mellom disse ytterpunkt finnes ulike kvalitetsfenomener – og ulike grader av hva som er eksepsjonelt. (Berkaak, 2016, s. 72)

Det er verd å legge merke til at når forfatteren referer til noe unikt og eksepsjonelt blir det referert til kunst. Mens på den andre siden – når noe er i orden– når noe er utført korrekt i forhold til spesifiserte forutsetninger kaller forfatteren dette for kvalitetssikringer. (Berkaak, 2016, s. 72).

Forfatteren skriver videre at: ”En kulturpolitikk med ambisjoner om å kunne bidra til å fremme kvalitet, eller styre samfunnsprosesser ved hjelp av kvalitetskrav [...] må ta hensyn til

alle disse ulike betydningene av begrepet ”kvalitet” i ulike brukssammenhenger” (Berkaak, 2016, s. 73)

2.2.5 Kvalitet og evaluering, prototyper eller kriterier.

”I mange tilfeller er det imidlertid grunn til å tro at evaluering skjer i forhold til *prototyper* snarere enn kriterier. Slike prototyper kan være tidligere realiserte produkter/prosjekter eller et kunstverk som har realisert et motiv på en vellykket måte og fått anerkjennelse som høy kvalitet”. (Berkaak, 2016, s. 79)

Prototyper kan altså være tidligere erfaringer av høy kvalitet som nye produkter/prosjekter og kunstverk sammenlignes med når man skal vurdere et resultat. Det er en rekke institusjonaliserte sanksjons- og intensivmekanismer som er ment å vokte kvalitetskriteriene. Berkaak nevner bl.a. gallerier, fagkomiteer, forlag, stillingsbeskrivelser, peer reviews, prisutdelinger etc. Han skriver videre at i slike evalueringssituasjoner er det en rekke motiver og vurdering som spiller inn – ikke bare de fagspesifikke. Derfor er det også uenighet om hvilke kriterier som skal komme til anvendelse – på grunn av at flere konkurrerende rasjonaliteter kommer til syne i samme kontekst. (Berkaak, 2016, s. 81)

2.2.6 Sanksjoner

Uten mulige sanksjonsmuligheter vil ikke vurderingen av kvalitet ha virkning skriver forfatteren. Skal en evaluering kunne ha en hensikt må denne føre frem til sanksjoner. Etter en evaluering må det med andre ord – skje noe:

” Evalueringer som ikke er forankret i effektive sanksjoner, er uten virkning og tildeles en slags zombie-tilværelse. De eksisterer, men har ikke gyldighet, og er som stygge andunger som leter etter svaneflokken sin” (Berkaak, 2016, s. 81)

2.2.7 Kvalitetsprosesser

I oppsummeringen av sin tekst hevder Berkaak at den kollaterale og den lineære kvalitetsmodellene – spesielt i kunst og kulturfeltet – løper sammen og påvirker hverandre. Dilemmaer og ambivalenser er det som oppstår når den lineære og den kollaterale kvalitetsmodeller møtes og påvirker hverandre hevder Berkaak.

I konklusjonen sier Berkaak at kollaterale faktorer kan i utgangspunkt være hva som helst. Eksempler som nevnes er alt fra personlige særegenheter til verdenshistoriske hendelser. Kvalitetsprosesser utfra en slik rasjonalitet kan ikke planlegges – og er ikke en lineær prosess. På samme måte er kvalitetsstyring i forvaltning og næringsliv ikke en kollateral prosess – men en prosess som er helt tydelig lineær. (Berkaak, 2016, s. 81) Om sistnevnte skriver forfatteren at:

”Man forestiller seg å kunne forutsi og kontrollere kvalitetsprosesser som en dominoprosess og vite hvor den siste brikken vil falle. Denne modellen for kvalitet er forbundet med en instrumentell rasjonalitet der kvalitet er forventet å utløse et gode utenfor kvalitetsprosessen selv”. (Berkaak, 2016, s. 82)

Berkaak tar tilslutt til orde for at innenfor kunst og kulturfeltet eksisterer disse ulike kvalitetsdanningsprosesser side om side – og påvirker hverandre ”selv om de er prinsipielt ulike, er det allikevel i praksis slik at de løper sammen i fordelingen og forvaltningen av ressurser på kunst og kulturfeltet”. (Berkaak, 2016, s. 82)

2.3 Om å måle kvalitet innenfor kunstfag kontra andre fagområder.

Indeed, to determine how to enhance quality, we must rectify the “inadequate considerations of the nature and values of the art within policy making” (Smith, 2002, s. 23)”. Sitert (Johansen, 2009, s. 36)

Forholdet mellom de verdier som råder i kunsten og de som råder innenfor politikk kan sies å være tema for Geir Johansens tekst ”An education politics of the particular: Promises and Opporutnities for the quality of higher music education” tar utgangspunkt i høgskole- og universitetsutdanningen. (Johansen, 2009) Likevel mener jeg det kan være interessant å trekke paralleller til annen type undervisning – deriblant kulturskoleundervisning.

Tendensen til å konstruere felles måter (grand narratives) å fremme kvalitet på, gjør at de som utarbeider programmer, ikke er klar over det spesielle i et marginalisert felt som musikkutdanning. En av grunnene er forskjellene i verdiene som ligger til grunn for utdanningspolitikk på den ene siden og verdiene til høyere musikkutdanning på den andre. I artikkelen diskuteres fem aspekt fra litteraturen om kvalitet i høyere utdanning – som tar for seg dette problemet. Dette er. 1. Kvalitet i undervisning og læring. 2. Disiplin-kompetanse. 3. Relevans-kvalitet. 4. Generell-kompetanse. Og 5. Arbeidsmuligheter.

2.3.1 Kvalitet i undervisning og læring

”Studies have revealed that academic staff believe that general actions for ensuring quality, such as accreditations, audits, and various kinds of assessments and rankings, are not compatible with the realities of teaching and learning”. (Johansen, 2009, s. 34)

Her mener jeg Johansen tar til orde for at det er en uoverensstemmelse mellom de generelle skritt som blir tatt for å sikre kvalitet i en institusjon – som vil si ulike akkrediteringer, vurderinger og rangeringer – og realiteten innenfor undervisningen.

Det som skjer på timen mellom lærer og student blir oversett i de generelle kvalitetssystemene. Som f.eks. at læreren demonstrerer ovenfor eleven – eller balansen

mellom musikalsk og teknisk utvikling – blir utelatt i de generelle kvalitetssikringssystemene. (Johansen, 2009, s. 34)

2.3.2 Disiplin kompetanse (Disciplinary competencies):

”Evaluations in music education are qualitative and focused on the pursuit of excellence, as opposed to quantitative and focused on the fulfillment of minimum standards (Johansen, 2008). Consequently, it is not sufficient to develop criteria for the measurement of quality on a general basis. It is vital for both academic staff and students to articulate their conception of quality in their particular subjects (Ferm & Johansen, 2008) . Any education policy that truly aims to enhance quality must begin with such questions and shift the focus of evaluation from what is measurable to what is important”. (Johansen, 2009, s. 34)

Når det kommer til musikkfag og musikkutdanning setter Johansen opp – på den ene siden – fokuset på å oppnå minimumsstandarden. Og på den andre siden arbeidet mot det brillante – mot det perfekte. Man kan stille seg spørsmålet om det som blir målt innenfor musikkutdanningen blir målt fordi det er målbart, og øker man kvaliteten av den grunn? Johansen tar til orde for at innenfor hver musikkdisiplin må vende fokuset mot hva som er viktig – og bort fra hva som er målbart.

2.3.3 Relevans kvalitet

”First, what is taught must be relevant not only within the educational institution, but also in the present and future labor market. [...] Second, but no less important, the competencies developed must include critical thinking skills to promote the productive development of music education and its interrelations with culture and society at large”. (Johansen, 2009, s. 34)

Relasjonen og koblingen til samfunnet er en type kvalitet Johansen nevner. Man må utdanne studenter som har en relevant utdanning i forhold til det arbeidsmarkedet de skal inn i. Slik jeg forstår Johansen – inkluderer dette også kritisk tenkning for å videreutvikle musikkutdanning i forhold til kultur og samfunn.

2.3.4 Generell kompetanse – (generic competencies)

”Fourth, particular traits of higher music education can be identified through the lens of “generic capabilities,” or competencies (Bowden, Hart, King, Trigwell & Watts, 2008). This concept originated in the literature on the pedagogy of higher education, which has drawn attention to the purpose of higher education as the development of citizens with “attributes that go beyond . . . disciplinary expertise or technical knowledge” and “qualities that also prepare graduates as agents for social good in an unknown future” (Bowden et al., 2008) Generic competencies generally include communication skills, problemsolving abilities, the capacity to work with others, and selfmanagement skills (Bowden et al., 2008) Sitert: (Johansen, 2009, s. 34, 35)

Kompetanser som går på kommunikasjonsevner, problemløsningsevner, hvordan man samarbeider med andre og hvordan man leder seg selv (selfmanagement skills) er noe som blir trukket frem som kvalitetsfaktorer.

Hvordan det å spille et instrument kan få innvirkning på personligheten er noe forfatteren mener er oversett som en kompetanse (generic capability):

”A long tradition of developing rationales for music education exists (see, e.g., (Mark, 2002)), [...] One generic capability [...] that is often overlooked as a result of the marginalization of smaller educational fields is the effect of practicing a musical instrument on personality (Johansen, 2009, s. 35)”

2.3.5 Arbeidsmuligheter

”*Employability* describes the ability of newly educated members of the workforce to contribute to the labor market and take part in society and culture (Ferm & Johansen, 2008) The pursuit of employability must be founded on the particularities of both higher music education and the labor market for music workers of all kinds; only then can the requirements of particular fields and their relation with the general characteristics of employability be seen”. (Johansen, 2009, s. 35)

Mulighet for å bruke det man har lært i kulturskolen i ulike sammenhenger kan være en måte å tolke begrepet *arbeidsmuligheter* inn i. Men man kan også trekke inn kulturskolens plass i forhold til andre typer institusjoner. Kulturskolen skal kunne føre frem til opptak på høyere musikkutdanning og opptak på musikklinjene i den videregående skole.

2.3.6 Forskjeller i utdanningskvaliteten for musikkfaget og andre fag.

Johansen mener at utdanningskvaliteten innenfor musikkfaget skiller seg vesentlig fra utdanningskvaliteten til annen høyere utdanning. Han peker på tre eksempler. For det første minimumsstandarder som ikke passer inn som et kvalitetskriterium i musikkutdanningen. Hvordan skal man vurdere en student som spiller et stykke. Hvor går grensene for hvilken karakter man skal gi – eller om man består faget. I forhold til Johansen er det vanskelig å sette minimumsstandarder for musikere. Effektivitet er det andre stikkordet som trekkes frem. Uansett hvor lang tid man bruker bør man fokusere på de strategier som leder til det beste resultatet. Det tredje eksemplet handler om forholdet politikere og lærere. Politikere har fokus på de internasjonale testresultatene – mens lærere har fokus på sin institusjons anseelse. (Johansen, 2009, s. 36)

” Instead of expending energy on developing general, external evaluation procedures, basic research into teachers’ and students’ perceptions, opinions, and experiences about substantive areas of quality should be encouraged”. (Johansen, 2009, s. 36)

I dette siste avsnittet tar Johansen til orde for en utdanningspolitikk der kvalitet er det som skjer mellom lærer og elev – og det er et fokus på dette som må til for å oppnå en kvalitetsforbedring. I stede for prøver og tester som baseres på en minimumsstandard.

Det er i artikkelen et fokus på hvordan kvalitet dannes. Kvalitet er ikke noe som bare er der – det er prosessen som fører til kvalitet. Ulike fag krever ulike måter å lage planer på hvis man ønsker å oppnå kvalitet. Eksempelvis kan man ikke bruke samme måten å lage planer for kvalitet i mattefaget som i musikkfaget. For det andre tar han til orde for en ny måte å tenke kvalitetsutvikling på når det gjelder musikk. Tar man utgangspunkt i eleven (i samarbeid med lærer) for å lage planer. Johansen kaller dette for en ”bottom-up-activity”. (Johansen, 2009, s. 36)

Instead of deferring to policymakers’ claims that they “know what is best, . . . can translate this knowledge into policy[,] and . . . then ensure compliance with such policy” (Wenger, 2006, s. 8) education policy should recognize the multitude of various substantive areas of quality. This kind of policy would acknowledge the great potential of bottom-up processes to strengthen the various fields of higher education. (Johansen, 2009, s. 36)

2.4 Testing, tilpasning og ressurser

Chad West (West, 2012) skriver i sin artikkel ”Teacing music in an era of high-stakes testing and budget reductions” om AYP (Adequate yearly progress). Som er et krav om en årlig vekst/forbedring amerikanske skoler er forventes å fylle (West, 2012, s. 78). Det brukes tester for å finne ut om en skole har en årlig forbedring. West skriver i første omgang om skoler der man ikke når målet til AYP innenfor faget musikk. Og om hvordan det er å undervise i musikkfaget på disse skolene. Artikkelen forteller om lærere som må tilpasse seg nye paradigmer. Eksempelvis sier en lærer:

Colleen pointed out: ”I think that you have to decide that you´re not preparing students to be phenomenal violinists. I´m teaching them violin because I want them to appreciate music”. (West, 2012, s. 77)

En annen lærer blir sitert i teksten:

”If you´re going to teach in a school that is not meeting AYP, you´re really doing almost mission work. You´re not over in Africa or Haiti or anywhere. You´re doing mission work right there. [...] If you get mired up in it, this is not the place for you to be. You´ve got to be tough. If you have a positive attitude about things, you´ll be OK. If your cup is half-empty, then this is not the place for you to be” (West, 2012, s. 77)

Å sammenligne amerikanske forhold med norske skal jeg være forsiktig med. Men artikkelen til West sier noe om hvordan lærerne tenker i forhold til krav man blir forelagt – og i denne sammenheng med fokus på skoler der man ikke oppnår kravene.

West skriver at på grunn av musikkfagets status og kutt i omfang og i budsjetter - ser mange musikk lærere seg nødt for se etter alternative karrierer – samt hvilke andre fag de kan undervise i tillegg til musikk.

Denne tendensen skal ikke skyldes AYP alene – skriver West. ”Some argue that school music has become disconnected from the way that people experience music outside of school” (West, 2012, s. 78) Jeg tolker dette som om at den musikken som det undervises i på skolen samsvarer ikke med den musikken elever er opptatt av utenfor skolen. Man kan trekke dette litt lenger å spørre om det er et kvalitetstegn *hva* man tester elevene i? Og stille spørsmål om hvorfor man tester elevene i akkurat dette. ”[...] the plentiful and lively world of music outside the school doors is wilfully shut out, and ”school music” becomes a short-term musical praxis of its own that rarely outlives adolescence” (Regelski, 2006, s. 11) sitert av (West, 2012, s. 78)

Det å sette spørsmåltegn med *hva* som er innholdet i musikkfaget – da i den mening at det er en kvalitetsfaktor at musikkfaget speiler det samfunnet er opptatt av – og hvilke interessert elevene har - er slik jeg tolker Regelski i denne sammenheng. Noe som igjen fører til spørsmålet om *hva* det er man tester elevene i.

West skriver tilslutt om en kontinuerlig revidering av læringsproduktet for å tilpasse det til dagens samfunn:

”... we must also continually reexamine our product. Are we delivering content that is relevant to twenty-first-century students learn? Surviving program reductions, budget cuts, scheduling problems, and enrolment declines may involve more than a simple adaptation to a culture for high-stakes testing – it may also involve adapting the product and delivery to a more contemporary society”. (West, 2012, s. 78)

2.5 Om øving og måloppnåelse

Artikkelen ”The role of practice in the development of performing musicians (Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996) handler om øving basert på en undersøkelse med 257 deltagere mellom 8 og 18 år. Ulike elever var med i undersøkelsen. Elever fra en dedikert musikk skole, der man prøvespiller for å komme inn. Til elever som sluttet å ta spilletimer etter ett år.

Her avdekkes det en klar sammenheng mellom antall timer med formell øving og det man oppnådde som pianoelev. Formell øving ansees å være planlagt øving der man gjerne gjør tydelige klare øvelser – konsentrerer seg om små deler/problemer med stykket man spiller kontra det å bare spille gjennom stykket. I tillegg til at det ble oppdaget sterk sammenheng mellom formell øving og oppnåelse – ble det oppdaget svakere sammenheng mellom oppnåelse og uformell øving. Uformell øving er i større grad at man spiller tilfeldig – for å bare å spille eller fordi man har lyst.

Forskningen rundt talent og ekspertise har imidlertid ikke klart å påvise at det er noe medfødt som skiller de som lykkes som profesjonelle musikere fra de som ikke gjør det. Det som derimot er blitt påvist er betydningen av en tidlig start på instrumentet, mange timer med øving og dyktige lærere i de forskjellige fasene av en elevs utvikling (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer & Kintsch, 1993; Howe, Davidson & Sloboda, 1998; Sosniak, 1985) Siter av (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s. 14)

Flinke elever viser høyere stabilitet i sin ukentlige øving. Denne forskningens konklusjon støtter en sammenheng mellom formell øving og måloppnåelse. (Sloboda et al., 1996, s. 287)

Practice is a vital ingredient of human expertise. Practising on its own may be insufficient to produce the highest levels of mastery at a skill, and it has long been established that mere repetition does not necessarily lead to improved performance (Bryan, Harter, Baldwin & Cattell, 1899), but sustained practising is nevertheless essential in order to establish high levels of competence at most, if not all, areas of expertise. (Sloboda et al., 1996, s. 287)

Sloboda m.fl. problematiserer her at nødvendigvis vil ikke kun gjentatte repetisjoner føre frem til et best mulig resultat. Men likevel er vedvarende øving helt avgjørende for å oppnå et høyt nivå. Jeg mener det er en tosidighet her om at – på den ene siden – man må øve for å oppnå resultater. Men på den andre siden – det er ikke likegyldig *hvordan* man øver.

(Ericsson et al., 1993, s. 10) have suggested that the most directly effective activity for skill acquisition is formal effortful practice (as opposed to more informal, playful, engagement). They claim that in contrast to play, deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance (Sloboda et al., 1996).

Her skilles det mellom den formelle- og den uformelle øvingen. Den formelle har et mål – om å bli en bedre utøver. Den er strukturert – og man har spesifikke tilpassede øvelser. I dens motsetning har vi den uformelle, lekne øvingen.

Man ser ingen eller små forskjeller mellom elever med høy måloppnåelse og andre elever i forhold til interesse og musisk oppførsel i tidlig alder. På den andre siden vektlegger forfatterne at miljøet rundt eleven/utøveren som påvirkning for hvor god han blir. Forskjeller i øvingsvaner ser man tidlig. Allerede i en alder av 6 år. Avsnittet under vektlegges samarbeidet mellom lærer, foreldre og elev. Flinke elever fikk mer musikalsk oppfølging og stimulering fra foreldrene.

Acquiring and maintaining the habit of regular practice seems to depend on a high level for support and encouragement from parents and teachers, particularly in the early years of learning. Such encouragement would appear to be necessary given that (a) practice is not inherently enjoyable and (b) for optimal learning, teachers and parents need to specify and coordinate practice tasks. A study of practising strategies by (Gruson, 1988) suggests that, left to themselves, inexperienced musicians will tend to play through the whole pieces or sections without stopping. Effective practice requires the “breaking down” and repetitive practice of individual passages that are causing difficulty. (Sloboda et al., 1996, s. 289)

Videre i diskusjonsdelen poengteres det at flinke elever har mer ukentlig tid sammen med sin lærer gjennom et skoleår. Dermed kan mengden øving relateres til mengden tid eleven har sammen med sin lærer. Men forfatterne understreker at man svarer ikke på spørsmålet hvordan man holder ut som elev. Hvordan man klarer å øve tusenvis av timer i barndom og ungdommen. Selv flinke elever synes det er hardt å øve og trenger motivasjon. (Sloboda et al., 1996, s. 306-308)

2.6 Om endringer i musikkfaget.

Artikkelen “Developing capacity for change: A policy analysis for the music education profession” (Kos, 2010) omhandler endringer og redefinering av musikkutdanningen i amerikanske skole. Forfatteren tar for seg presenterer alternative måter å vise resultater på, hvilken rolle musikkfaget har i læreplaner, om nasjonale standarder, faglig utvikling og evaluering.

Kos skrive blant annet om endring:

Some teachers may be unaware of new approaches to music teaching; other teachers may want to change their approach, but not know how to do so. Lack of human capacity, including knowledge of content and methods, is often cited as a barrier to change (Borko, Wolf, Simone & Uchiyama, 2003; Byo, 1999) The literature tells us that change is more likely to be effective if teachers receive focused, ongoing, local-level professional development (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002). Sitert (Kos, 2010, s. 101).

I dette avsnittet tar forfatteren opp hvor viktig det er å følge opp lærere i forhold til ny kunnskap om undervisning. Mangel på kunnskap om nye måter å undervise på i musikkfaget er ofte det som fører til at lærere holder seg til det de alltid har gjort. Og lar være å endre sin undervisning.

For music educators to develop new ways of thinking about music education, many will need to rethink their understandings of music and its place in the schools and culture. What music is valued, and what types of musical activities are valued? Might music be more than performance or an object to be studied—might it be a creative art? Are there musical activities that are important in today's society that we could provide for our students? To better prepare students, music teachers need to be aware of all possibilities and learn how to incorporate new approaches. (Kos, 2010, s. 101)

2.7 Undervisningskvalitet I musikk lærerutdanningen

Teksten "Educational quality in music teacher education: components of a foundation for research" (Johansen, 2007) handler som Johansens tidligere omtalte tekst (Johansen, 2009) om kvalitet i høyere musikkutdanning. Ved Norges musikkhøgskole bruker man visse kvalitetskriterier som "entrance quality, teaching and learning quality, frame quality, relevance quality and management quality". (Johansen, 2007, s. 436) Men slike kriterier møter utfordringer når det gjelder kvaliteten på undervisning og læring. Forfatteren tar til orde for at kvalitetskriterier må da lages utfra hva som er naturlig for hvert fag.

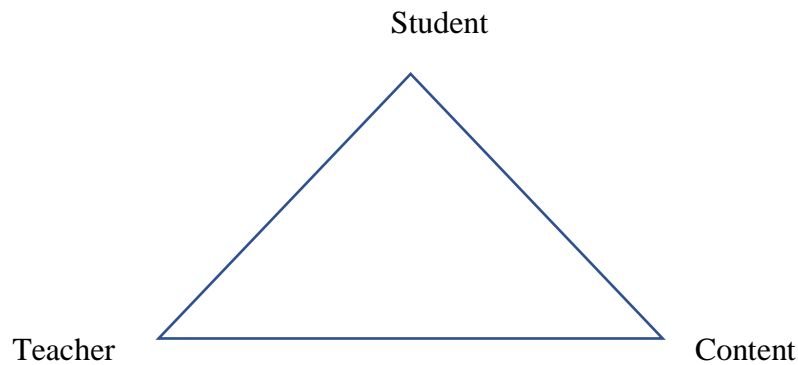
Quality criteria in music and music education have existed mainly as tacit knowledge among teachers and students. These groups, tightly connected to apprenticeship cultures and craft aspects of the profession, have had little need to operate, explicate and systematise concepts of quality. Consequently, there seems to be little readiness among staff to balance their intuitive knowledge of quality with externally imposed understandings of quality. (Johansen, 2007, s. 436)

Kvalitetskriterier mener Johansen har eksistert som taus kunnskap – men denne kunnskapen har lærere ikke ønsket å systematisere i forhold til eksterne kvalitetsbyråers forståelse av kvalitet.

(Harvey, 2002) reports that external quality monitoring does not seem to have any impact on programme quality or student learning; and (Jones & Saram, 2005) report that quality systems 'are often peripheral to the real substantive issues involved in the assurance and enhancement of quality in teaching and learning. Sitert: (Johansen, 2007, s. 437)

Utfra dette tar Johansen til orde for en utvikling av kvalitet som en "bottom-up activity, based on teachers' and students' experiences of teaching and learning processes within their specific subjects". (Johansen, 2007, s. 437) Forfatteren nevner bl.a. at forskning kan bidra til å etablere en "well-founded, bottom-up" kvalitetsutviklings programmer i institusjonen.

For å forklare hva en *bottom-up activity* er må jeg først si at Johansen deler fag inn i *basic subject* og *teaching subject*. Slik jeg forstår dette referer *basic subject* til den kunnskapen en lærer har om faget han/hun underviser i. *Teaching subject* er faget som læreren underviser i. Ved sistnevnte er også studenten/eleven en faktor som skal tas hensyn til.



Such an expansion into a triangle of relations, ‘the didactic triangle’ (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000) implies that the relation between the student and the subject content takes precedence (Nielsen, 1997) as the teacher becomes a mediator. Sitert: (Johansen, 2007, s. 439)

Slik jeg forstår Johansen taler han for at man oppnår kvalitet ved å ta utgangspunkt i forholdet mellom student, lærer og materiale når man skal lage planer for undervisning. Dette vil medføre en større grad av tilpasning til den enkelte elev. Dette kaller Johansen for en *bottom-up activity* i forhold til kvalitetsbyråers *bottom-down activity*.

2.8 Egenskaper som kjennetegner kvalitet:

Anne Bamford har i sin rapport ”The Wow-factor” som ble laget på oppdrag for UNESCO i 2006 kommet frem til egenskaper som kjennetegner utdanning av god kvalitet (Bamford, 2008, s. 88-89):

1. Aktiv partnerskap mellom skoler og kunstfaglige organisasjoner og mellom lærere, kunstnere og samfunnet.
2. Delt ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering, og evaluering.
3. Mulighet for offentlig framføring, utstilling og/eller presentasjon.
4. En kombinasjon av utvikling innenfor spesifikke kunstformer (utdanning i kunstfag) med kunstneriske og kreative tilnæringsmåter til læring (utdanning gjennom kunstfag).
5. Tiltak for kritisk refleksjon, problemløsning og det å ta risiko.
6. Vekt på samarbeid.
7. En inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn.
8. Detaljerte strategier for bedømming og rapportering av barnas læring, erfaringer og utvikling.

9. Kontinuerlig faglig opplæring for lærere, kunstnere og samfunnet.
10. Fleksible skolestrukturer og overstigelige grenser mellom skole og samfunn.

Av punkter som er av særlig interesse for denne masteroppgaven er punkt 2 deriblant delt ansvar for vurdering og evaluering. Samt punkt 8 som omhandler strategier for bedømming og rapportering.

Norge var imidlertid ikke en del av denne UNESCO-rapporten og inngikk ikke som en del av forskningsmateriale som lå til grunn. Men senere ble Norge satt under lupen i en rapport Bamford laget for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen – for å kartlegge om norske forhold samsvarer med funnene i WOW-faktoren. (Bamford, 2012) Det er flere sider i denne rapporten som jeg ikke går inn på – men en av innvendingene til Bamford var at det finnes for lite pålitelig dokumentasjon mht. kulturskole. Data, statistikk og historikk var det vanskelig å innhente. Sammenligningsgrunnlaget mellom de internasjonale funnene i WOW-faktoren og forholdene i Norge ble derfor vanskelig. Noe som igjen underbygger min tidligere påstand om lite forskning på kulturskolen.

2.9 Oppsummering:

Jeg startet dette kapittelet med å henvise til begrepet *Essentially contested concept*. I denne teoridelen er begrepet *kvalitet* knyttet opp til bl.a. kriterium for evaluering, virksomhetsmål, et mål man skal styre etter, objekters egenverdi, talent, unilaterale og kollaterale prosesser, virkning, rating, hierarkier, kvalitetssikring, vane, prototyper, verdier i kunst, verdier i politikk, grand narratives, undervisningskvalitet, læringskvalitet, disiplin-kompetanse, relevans-kvalitet, generell-kompetanse, arbeidsmuligheter, akkrediteringer, om å tilpasse seg nye paradigmer, kvalitet og øving, endringskompetanse og bottom-up activity for å nevne endel. Begrepet *kvalitet* kan altså ha flere ulike meningsforståelser og brukes i et vell av ulike sammenhenger.

Problemområdet som interesserte Gallie – var om det i ulike uoverensstemmelser - der begge parter hevdet de med rette har rett - selv om de er selvmotsigende:

Gallie's conclusion was very strong and somewhat surprising: '... I shall try to show that there are disputes ... which are perfectly genuine: which, although not resolvable by argument of any kind, are nevertheless sustained by perfectly respectable arguments and evidence. This is what I mean by saying that there are concepts which are essentially contested, concepts the proper use of which inevitably involves endless disputes about their proper uses on the part of their users. (Ruben, 2010, s. 257)

Jeg vil ikke i denne oppgaven gå inn i diskusjonen om begrepet kvalitet kan forstås som et *essentially contested concept* - begrep. Men snarere åpne for muligheten at begrepet kan være omstridt i sin betydning og forståelse. Det kan tenkes at hver forfatter, forsker, deltaker i denne studien såvel som hver pianolærer som har vært med å utarbeide Oppspill - sitter med sin egen forståelse om meningsinnholdet i begrepet kvalitet. Dette er noe jeg vil måtte ta høyde for i arbeidet med oppgaven.

3 Metodekapittel

I denne masteroppgaven har jeg studert dokumentasjon av Oppspill, og gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer av fem lærere og to ledere for å få svar på hvilke kvalitetsoppfatninger som finnes i forbindelse med Oppspillprogrammet i Bergen kulturskole.

Intervjumetoden ble valgt fordi jeg mener det er den beste til å få svar på problemstillingen. Jeg har prøvd å ha ”de syv fasene i en intervjuundersøkelse” i bakhodet i løpet av denne arbeidsprosessen. (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 134 -151).

I dette kapitlet ønsker jeg å først å beskrive og begrunne metoden jeg bruker i oppgaven. Så følger en beskrive av datainnsamlingen – der det blir redegjort for utvalget av informanter og prosessen med intervjuing og transkribering. Deretter følger refleksjoner rundt forskerrollen og etikk. Tilslutt et kapittel om analysemetoden.

3.1 Metode og design

Det er noen dokumenter og politiske føringer som ligger til grunn for Oppspill som er redegjort for i innledningen. Disse grunnlagsdokumentene er viktig å kjenne til i forbindelse med denne oppgaven. Men for å få vite noe nærmere hvilke kvalitetsoppfatninger lærere og ledere i kulturskolen har omkring Oppspillsystemet må man ha en samtale med dem i form av et intervju. Hvilke tanker og oppfatninger har lærere og ledere i kulturskolen om systemet og innføringen av systemet? Hvilke kvalitetsoppfatninger finnes hos aktørene er noe av det jeg ønsker å få svar på.

Hva Oppspill fører til – vil være en naturlig del av informantenes kvalitetsoppfatninger rundt systemet. Dette vil i stor grad være filosofisk basert på informantenes erfaring med undervisning og deres arbeid i en kulturskole. Pianoelevne i kulturskolen har to år på seg for å gjennomføre Oppspill. Når dette blir skrevet (desember 2016) har ingen elever gjennomført Oppspill for første gang. Men alle pianoelever må ha gjennomført et Oppspill innen desember 2018. Siden Oppspill står helt i startgropen for elevene – og det er relativt få elever som nå er meldt opp til Oppspill for første gang - mener jeg det er vanskelig å trekke inn elevers erfaringer med nivåinndelingsystemet i denne masteroppgaven. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om ledelsens og lærernes tanker og erfaringer med innføringen av systemet.

Denne studien er basert på 7 dybdeintervjuer. To intervjuer er med lederne i kulturskolen. Dette er rektor og fagsjef på tangentseksjonen. Fagsjefen er den øverste leder for tangentseksjonen ved kulturskolen – og er den øverste pedagogiske ansvarlige for den undervisning som er relatert til piano. I tillegg er også fagsjefen lærer – hvilket vil si at vedkommende har pianoelever knyttet til kulturskolens virksomhet. Det finnes også andre mellomledere på de andre disipliner i kulturskolen. Rektor er den øverste leder i kulturskolen. Bakgrunnen for at disse ble valgt for å delta i studien er at de sitter med det øverste ansvaret for kulturskolen. Og at fagsjef sitter med hovedansvaret for innføring og gjennomføring av Oppspill.

Jeg satte ingen andre betingelser for å kunne være med i undersøkelsen enn at lærerne som skulle bli intervjuet måtte være ansatt som pianolærer i Bergen kulturskole – og derav må ta i bruk og bruker Oppspill-systemet. I ettertid ser jeg at lærerne som ble intervjuet har alle flere års erfaring som pianolærere i kulturskolesammenheng og privat virksomhet. De er alle godt voksne med en alder fra 30 til 50 år.

Selv om jeg ikke liker å sette lærere i en bås – og tror lærerne selv ville protestere mot det, mener jeg at lærerne representerer et ganske vidt omfang av sjanger og interesser. Alt fra typisk klassisk tradisjon – med vektlegging på den klassiske piano-opplæringen – til lærere som har mer interesse for komponering – besifringsspill etc. Men disse lærerne ble valgt kun fordi de meldte seg frivillig til å være med i undersøkelsen.

I intervjuene har alle lærere og ledere fått uttale seg om- og fikk spørsmål tilknyttet Oppspill og kvalitet. Det var intervjuguiden (vedlegg 3) som styrte og viste en retning for spørsmålene som ble stilt: Hva de mener er bakgrunnen for Oppspill? Hvilke tanker de har om hvorfor og hvordan Oppspill ble til? Hvordan prosessen har vært med å lage systemet? Hvordan de mener nivåsystemet skal brukes og vil fungere? Hvilke reaksjoner de har fått fra andre? Og alle fikk spørsmål knyttet til hvordan de ser veien videre for Oppspill.

3.1.1 Begrunnelse for valg av metode

Jeg fant en kvalitativ tilnærming til problemstillingen naturlig. Stiller jeg meg selv spørsmålet hva slags type data er jeg mest interessert i - faller valget på kvalitativ metode. Hvis jeg skulle valgt en kvantitativ tilnærming ville jeg ikke fått svar på problemstillingen min. Når jeg spør hvilke kvalitetsoppfatninger som finnes i forbindelse med Oppspill – og ikke minst videre hva resultatene av Oppspill kan bli – er dette spørsmål av en filosofisk karakter som vanskelig kan

la seg undersøke ved hjelp av kvantitative metoder. Jeg mener selv at valget av metode – semistrukturerte intervjuer – harmonerer best med valg av tema.

Vi bør altså være for intervjuer når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring (når en bred fenomenologisk tilnærming er velegnet) eller vår samtalevirkelighet (når en bred diskursiv tilnærming er relevant). Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynligvis relevant å foreta kvalitative intervjuer: *Hvordan* oppleves noe? *Hvordan* gjøres noe? Spørsmål om *hvor mye* kan normalt bedre besvares med kvantitative verktøy, som spørreskjemaer. (Kvale et al., 2015, s. 135, 136)

Noen av de sentrale temaer i denne masteroppgaven vil være å finne ut mer om *hvordan* oppleves Oppspill for de involverte? *Hvordan* vil det jobbes med Oppspill. *Hvordan* blir konsekvensene for undervisningen? Gudmundsdottir (Gundem, Karseth, Sigrún & Hopmann, 1997) har i sin artikkel ”Forskningsintervjuets narrative karakter også sagt noe dette:

Etter hvert som ulike kvalitative forskningstradisjoner erobrer terreng på undervisningsforskningens område, har man kommet til å se på intervjuet som forskernes viktigste redskap under datainnsamlingen (1). De studier som foreligger om lærere og undervisning, viser at mange forskere blir mer og mer "kvalitative" i sitt arbeid - de utfører undersøkende og fenomenologiske studier hvor resultatet ikke er kjent på forhånd. Dette er særlig tilfelle når forskere prøver å forstå læreres følelser, holdninger og verdier og hvordan disse gjennomvever deres praksiskunnskap og praksis. Spørreskjemaer og strukturerte intervjuer som tradisjonelt har hatt en sentral plass i samfunnsvitenskapelig forskning, er ofte til liten nytte ved utforskningen av den type praktisk kunnskap som er av avgjørende betydning for det lærere vet om undervisning og det de foretar seg i klasserommet. Forskere oppdager at de er i ferd med å foreta løst strukturerte og åpne intervjuer hvor de, sammen med sine informanter, utforsker den mening begreper, kategorier og hendelser har. [...] Intervjusituasjonen blir [...] i stadig økende grad betraktet som en interaktiv og strukturert kontekst hvor informasjon og tolkning går begge veier. (Marton, 1981) Sitert (Gundem et al., 1997).

Det finnes ulike intervjutyper. Fra strukturerte intervjuer på den ene siden til dybdeintervju på den andre. Man kan selvsagt i sin metode velge å plassere seg et sted midt i mellom. De ulike metodene krever også ulik type forberedelse – fra strukturerte detaljerte intervjuguider til samtaler der kun tema er oppgitt på forhånd. Det er fordeler og ulemper med alle typer intervjuer. I et strukturert intervju der man stiller akkurat de samme spørsmål til hvert intervjuobjekt kan kanskje bli oppstykket – men muligens blir materialet man sitter igjen med i etterkant enklere og mer oversiktlig å arbeide videre med i en analyse. I et dybdeintervju vil man kanskje oppleve å få flere ulike svar – og større mulighet for intervjuer og intervjuet til å ta omveier og følge opp spørsmål – og dermed oppdage ny kunnskap man ikke hadde forutsett. I et dybdeintervju har man kanskje mer mulighet å gå nærmere inn på de tingene

man oppfatter som interessant iløpet av samtalen. Men kanskje sitter man da igjen med et stort - og langt på vei - et uoversiktlig materiale. (Jmf: (Kvale et al., 2015, s. 216) ”1000 sider” for mye.)

Som forsker vet jeg temaet for min undersøkelse – men jeg kan ikke vite på forhånd hva slags informasjon mine informanter sitter på og ønsker å uttrykke i intervjusituasjonen. Fem lærere og to ledere har sagt seg villig til å delta på intervju. Jeg mener selv jeg må ta høyde for at disse har ulike meninger og vil legge vekt på ulike faktorer angående temaet. Jeg er derfor avhengig av noe jeg vil beskrive som en fleksibel intervjuform. Der jeg har mulighet å følge opp ulike veier og retninger intervjuobjektene ønsker å fortelle om.

Jeg valgte derfor det semistrukturerte livsverdensintervjuet som mal for mine intervjuer.

”Det semistrukturerte livsverdensintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller”. (Kvale et al., 2015, s. 156, 157)

3.1.2 Datainnsamling

Intervjuene foregikk fra midten av november til midten av desember 2016. Det ble utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 3) med utgangspunkt i problemstilling, teori om kvalitet og med utgangspunkt i studert litteratur om Oppspill – hvilket vil si byrådsvedtak – og avisartikler, kronikk og leserinnlegg. Spørsmålene som ble stilt kan deles inn i tre hovedkategorier For det første hva er bakgrunnen for Oppspill? Hvorfor ble Oppspill til? For det andre hva vil Oppspill føre til for lærere og for kulturskolen generelt. På en måte danner de en tidsakse i knyttet til fortid og fremtid. Jeg mener også jeg har en tredje kategori spørsmål som i større grad blir knyttet til den intervjuedes meninger om Oppspill – og hvilken rolle og i hvilken grad vedkommende har påvirket utformingen av Oppspill.

Jeg utarbeidet flere hovedspørsmål – men i tillegg en rekke hjelpespørsmål og oppfølgingsspørsmål - som kunne hjelpe meg og den intervjuede hvis vi på noen måte trengte det eller sto fast. Jeg ser på intervjuguiden som en huskelapp til meg selv – for å være sikker på at man kommer gjennom de temaer som jeg ønsker på forhånd.

I løpet av intervjuene hendte det at den intervjuede fortalte noe som jeg ikke hadde forutsett – men som jeg ønsket å følge opp – og dermed gikk jeg bort fra intervjuguidens manus. Dette førte til at jeg fikk nye opplysninger, informasjon og kunnskap jeg ikke hadde forutsett. Dette

anser jeg også som noe av fordelene med å bruke fenomenologisk livsverdensintervju som intervjuform, og er en avgjørende grunn for valget av metode.

3.1.3 Forutsetninger for forskning

I første omgang tok jeg kontakt med ledelsen i Bergen kulturskole – rektor og fagsjef – orienterte om mitt prosjekt og spurte samtidig om de kunne stille til intervju. De bekreftet begge de var villige til å delta. Samtidig spurte jeg om mulighet for at fagsjef kunne sende ut en felles epost – som jeg hadde forfattet - til alle lærere i pianoseksjonen. Noe hun også svarte positivt på.

Eposten som da gikk til alle pianolærere var en kort presentasjon av tema for oppgaven. At jeg ved hjelp av intervjuer skulle innhente informasjon om Oppspill. At det var anonymt å delta for lærerne. De som ønsket å bidra kunne ta kontakt direkte med meg.

Det var først bare *en* lærer som tok kontakt gjennom epost. Men jeg begynte prosessen med å foreta intervjuer. Etter ca. 14 dager ba jeg fagsjef om å sende tidligere epost med informasjon til alle lærerne en gang til. Da kom det straks flere tilbakemeldinger på interesse om å være med. Felles for alle lærere var at de tok kontakt med meg om å delta i studien. Jeg gikk ikke på den enkelte lærer selv for å spørre om de ville delta på undersøkelsen – slik at jeg mener frivillighetsaspektet for informantene om å delta er ivaretatt. Alle lærere som var villig til å la seg intervjuer fikk informasjonsbrevet som ble utarbeidet om studien før intervjuene fant sted. (Vedlegg 4).

3.1.4 Utvalg

Tidligere skrev jeg at det er lærere som har ansvaret å gjennomføre Oppspill, -vurdere måloppnåelse, -også vurdere en sammenheng mellom betydelig fravik og avtalt måloppnåelse ovenfor eleven. Derfor mener jeg at det er viktig å få frem og ta utgangspunkt i lærerperspektivet i hele sitt mangfold. Jeg ser derfor det naturlig at lærere ved Bergen kulturskole i vesentlig grad er representert i denne oppgaven.

Denne masteroppgaven har et meget konkret utvalg av mulige intervjuobjekter. De to lederne ved kulturskolen – rektor og fagsjef – mener jeg er naturlige personer å ta med i dette prosjektet pga. sin stilling. Det er skoleåret 2016/17 18 fast ansatte pianolærere i Bergen kulturskole. I tillegg er det 2 pianolærere som er i vikariater. Tilsammen 20 pianolærere fikk informasjonsbrev angående dette prosjektet og mulighet å melde seg for å være deltaker. Fem lærere meldte ifra at de ønsket å delta. Tilsammen er det 7 personer som er gjenstand for min

undersøkelse. Dette mener jeg er nok til å kunne belyse oppgavens problemområde, i forhold til omfang og den tid jeg har til rådighet.

En oppgave kan godt inneholde analyser på bakgrunn av svært lite empiri. Dette er kvalitative analyser, og de går i dybden med svært inngående analyse av et lite materiale. Empiri i små undersøkelser kan vise kompleksiteten av og konteksten for et fenomen. I humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag er det ofte denne typen små, kvalitative analyseoppgaver det er mulig å skrive i løpet av et semester eller i en kortere undervisningsperiode [...]. (Rienecker, Stray Jørgensen, Skov & Landaas, 2013, s. 168)

3.1.5 Gjennomføring av intervjuer

Etterhvert som prosessen med å utforme en intervjuguide gjorde jeg et prøveintervju. Dette førte til at jeg fikk en klarere formening om hvilke spørsmål som fungerte i intervjusituasjonen - og hvilke som bør endres på. Men likevel var det ikke store endringer jeg gjorde i intervjuguiden innholdsmessig. Men heller endringer i form av hvordan jeg formulerer spørsmålene jeg stiller. Jeg mener intervjuet gikk såpass bra, og at informasjon jeg fikk i dette prøveintervjuet ble en del av det empiriske materialet som ligger til grunn for oppgaven.

Men den største fordelen av å ha gjennomført et prøveintervju kan nok være at jeg – som uerfaren forsker – får trening i hvordan man gjennomfører et intervju. Får en erfaring med hvordan det oppleves å være intervjuer - og får tilbakemeldinger hvordan spørsmålene var samt forslag til forbedringer.

Jeg startet med det første intervju – selv om ikke alle informantene var på plass. Noe som førte til at perioden intervjuene fant sted strakk noe ut over tid. Det to første intervjuene var med lærere – deretter med rektor, så en ny lærer, så fagsjef, og tilslutt to lærere. Prosessen med å få informanter til å melde seg – og gjennomføring av intervjuer – og transkribering var prosesser som foregikk samtidig.

Det eneste informantene fikk vite før intervjuet var temaet for undersøkelsen. Spørsmål jeg fikk før intervjuene var ofte relatert til om de kunne være informanter – fordi de ikke hadde gjennomført Oppspill med sine elever enda, - og om de trengte å forberede seg til intervjuet? Svarene jeg ga var at det ikke var nødvendig å forberede seg til intervjuet mer enn å møte opp til avtalt tid og sted, samt at i min undersøkelse er det læreres og ledelses meninger, tanker og refleksjoner som jeg ønsker å vite noe om.

Under intervjuene opplevde jeg noen ganger at intervjuet likevel hadde forberedt seg til intervjuet. Dette ofte i form av en liten huskelapp – eller noen setninger skrevet ned på et papir.

3.1.6 Transkriberingsprosessen

I tillegg til at prosessen med å skaffe seg informanter – og gjennomføre intervjuer – var det også en annen prosess som pågikk samtidig. Nemlig det å transkribere intervjuene. Under transkriberingsprosessen kom det tydeligere frem for meg at jeg sto ovenfor forskjellige mennesker – som har sin egen verbale uttrykksmåte. Det enkleste intervjuet å transkribere er der hvor man stiller klare spørsmål – og får klare svar i hele setninger. Der intervjuer og intervjuet snakker langsomt og tydelig – hver sin gang. Dette kan jeg ikke si var tilfelle under intervjuene mine. Man opplever at informanten av og til snakker i halve setninger – stopper opp og tenker seg om – for så å legge til noe – man tidligere hadde startet på. Dette førte til at jeg måtte spole tilbake relativt ofte i transkriberingen – for å forsikre meg at jeg skriver ned det intervjuobjektet faktisk sa.

Intervjuene ble tatt opp på to mobile enheter samtidig – for å forsikre meg mot eventuelle tekniske feil underveis i intervjuet. Når jeg hadde forsikret meg at intervjuet opptaket var velykket – ble det den ene versjonen slettet og den andre ble lagt på Høgskolen i Bergen sin sikre server. Under arbeidet med transkriberingen ble det brukt en applikasjon for å sette ned tempoet i samtalen – uten at dette forvrengte stemmene.

3.1.7 Reliabilitet / validitet

En ulempe med kvalitative metoder er at det ikke gir noen fasitsvar, og det kan være vanskelig å si noe om gyldigheten i de svarene man får gjelder for andre enn dem man har intervjuet. Mener jeg likevel at når 25% av lærerne i en kulturskole blir intervjuet – vil denne undersøkelsen være mer representativ og ha større overføringsverdi enn andre lignende undersøkelser.

Man kan reflektere over hvilke spørsmål man stiller og hvilke svar man får i et intervju. Når man i et semistrukturert livsverdensintervju velger å ta ”nye veier”, - eller velger å ta nye valg underveis i prosessen – hvilke spørsmål lar man da være å stille? Hvorfor stiller man de oppfølgningsspørsmål som man gjør? I hvor stor grad er det min og intervjuobjektets egen bakgrunn – og kunnskaper om emnet - som er førende for den veien samtalen tar? Man kan også videre reflektere over hva bakgrunnen er for at informantene svarer som de gjør?

Hvilken bakgrunn og erfaring sitter hver enkelt intervjuet på som er førende for svarene som gis?

Gjennom sitt samarbeid i forskningsprosessen setter forskere og informanter i fellesskap delene sammen til et meningsfullt hele, til noe som gir mening for begge, idet hver av partene har satt sitt preg på prosessen og produktet. Forskningsrapporten, eller [...] forskningsnarrativ [...] er alltid bare et sammensatt bilde av en begrenset del av informantenes virkelighet, aldri hele historien (Clark, 1991; Grant, 1991; Grant & Hall, 1991; Gudmundsdottir, 1991; Shulman, 1991). Kasusstudien har i virkeligheten flere forfattere: informanter og forskere, og hver av dem benytter i utstrakt grad de ferdige modeller kulturen frembyr for å skape mening (Elbaz, 1990). Sitert (Gundem et al., 1997)

Sitatet over tar til orde for at forskningsintervjuet er en samarbeidsprosess ”som gir mening for begge” parter. Jeg tolker sitatet slik at i virkeligheten har et intervju flere informanter som påvirker/påvirket både intervjuer og intervjuet. Og igjen vil man gjennom selve intervjusamtalen påvirke hverandre. På denne måten vil en begrensning forskningsintervjuet være at man kun får et sammensatt bilde av virkeligheten – ”aldri hele historien”. Dette er etter min mening en av svakhetene i de data som er samlet inn. Men på den andre siden er en av styrkene muligheten til å konstruere kunnskap som går dypere – mer konkret – i den lille delen av historien som blir belyst.

Men tross dette – mener jeg at alle intervjuet har fått mulighet til å uttale seg om samme temaer og fått rimelig like tematiske spørsmål i løpet av intervjuet. Hver enkelt har fått sjansen til å svare som de selv ønsker – og har i intervjuene fått sjansen til ”å gå ulike veier” i svarene som oppgis. Alt etter hva som den enkelte informant mener er viktig for vedkommende og velger å legge vekt på.

3.2 Ethiske spørsmål

Når man forsker på egen arbeidsplass er det viktig å ha gjort noen etiske betraktninger. I dette avsnittet har jeg skrevet om roller, rolleavklaringer og anonymitet. Jeg trekker også frem etiske sider jeg må ha et forholdt til i arbeidet med denne oppgaven.

3.2.1 Forskerrolle/Roller

Å forske på egen arbeidsplass må problematiseres. I mitt daglige virke er jeg pianolærer ved kulturskolen. Jeg har også en annen rolle som hovedtillitsvalgt for Musikernes fellesorganisasjon i Bergen kommune. I forbindelse med denne masteroppgaven vil informantene også møte meg i en forskerrolle – en ny rolle som sikkert vil virke uvant på flere. Spørsmålet blir på hvilken måte ulike roller kan påvirke forskningsarbeidet?

Som lærer har jeg kjennskap til kulturskolen gjennom å være ansatt. Jeg forsker blant mine kolleger. Blant kollegene mine har jeg også venner. Men ingen av mine informanter er lærere jeg jobber med til daglig. De underviser alle på andre skoler⁷ og undervisningssteder enn undertegnede. Jeg omgås heller ikke med noen av informantene i privat sammenheng. Men alle kjenner jeg som kolleger og vi møtes jevnlig på møter knyttet til arbeidsplassen.

Mitt arbeide som hovedtillitsvalgt må også nevnes i denne forbindelse. Jeg er hovedtillitsvalgt for Musikernes Fellesorganisasjon i Bergen kommune. Det er for det meste på kulturskolen jeg har mitt hovedvirke fordi det er her MFO har flest medlemmer. Grunnen til at jeg nevner dette i denne forbindelse er at det ofte er den tillitsvalgte ansatte går til først når de får problemer på jobben. Oppspill er ikke nødvendigvis en uproblematisk sak for de ansatte ved kulturskolen. Jeg må forvente at det er ulike syn og meninger rundt dette pedagogiske opplegget. Men jeg har ikke mottatt noen henvendelser angående Oppspill som tillitsvalgt.

Eksempelvis kan jeg nevne en ting jeg opplevde i forbindelse i forkant av intervjuet med fagsjef –vedkommende sa at: ”Nå skal jeg grilles av Thorstein”. Som tillitsvalgt er det ikke sjeldent man må stille konfronterende spørsmål til ledelse. Og forhåpentligvis – i dette tilfellet - forvekslet fagsjef mine roller som tillitsvalgt og forsker. Men dette eksempelet viser hvor viktig det har vært for meg å tydeliggjøre min rolle som forsker. Jeg opplevde at jeg måtte poengtere ovenfor ledelsen at jeg ikke er i min rolle som tillitsvalgt. Men i en forskerrolle der jeg er interessert i høre intervjuedes meninger og tanker, og ønsker å stille oppfølgingsspørsmål for å kunne lære mer - uten noen form for – eller opplevelse av konfrontasjon.

“In qualitative research in which the researcher has a personal involvement, his or her experience and subjectivity become part of the study. For the researcher’s situatedness not to become an adverse bias where preconceptions are confused with findings, a convincing level of reflection is required. The value of qualitative research therefore relates to reflexivity in the sense of regarding the nature and impact of the engagement. Sensitivity of and reflection on the researcher-as-instrument is thus asked for”. (Stige, Malterud & Midtgarden, 2009)

Jeg mener det ville være feil om mine ulike roller ekskluderer meg fra å forske på Oppspill – eller for den saks skyld forske på egen arbeidsplass. Men jeg må være bevisst på min rolle spesielt ovenfor informanter – at det er *forskeren* – som informantene har en samtale med og ikke læreren eller tillitsvalgte. Men likevel må jeg - som sitatet ovenfor - være klar over at

⁷ Bergen kulturskole har undervisning på ca. 47 undervisningssteder i Bergen.

mine roller ikke får forvirre eller påvirke forskerrollen. Jeg må derfor være redelig i min skriving av denne masteroppgaven – at jeg ikke lar mine egne meninger og synspunkt skinne gjennom i forskningen.

3.2.2 Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata

Studien ble digitalt meldt inn til – og godkjent – av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 5). I tillegg har det også vært et skifte av veileder (Vedlegg 6). I starten av dette prosjektet ønsket jeg å skrive om kvalitet i tilknytning til kulturskolen. Men for å spisse prosjektet –samtidig som Oppspill fikk oppslag i media – valgte jeg å se nærmere på Oppspill som et kvalitetstiltak i kulturskolen.

Dette førte til at jeg måtte sende en endringsmelding til NSD der jeg gjorde dem oppmerksomme på at skal jeg intervjuere ledere og eventuelt politikere som har uttalt seg om saken – og disse vil kunne bli gjenkjent i denne oppgaven. (Vedlegg 7) Grunnen til dette var at det i perioden august/september 2016 har vært reportasjer og kronikker der ledernes navn blir nevnt. Noe som resulterte i at informasjonsbrevet jeg sendte informanter ble endret til at ledere i kulturskolen kunne bli gjenkjent i form av sin stilling. Kommentarer og råd fra NSD har blitt tatt til etterretning og etterkommet etter beste evne.

3.2.3 Informasjonsskriv

I informasjonsskrivet som gikk ut til informanter (Vedlegg 4) ble det informert om samtykke. At det er frivillig å delta i studien og man har mulighet til å trekke seg om man ønsker. Det ble også informert om konfidensialitet. At personopplysninger blir anonymisert – men det kommer tydelig frem at ledere i kulturskolen kan bli gjenkjent i denne oppgaven – selv om navn ikke nevnes. Videre informeres det om at det er kun undertegnede student og veileder som har tilgang til dataene – og lydfiler som lagres på Høgskolen i Bergen sin sikre server.

3.2.4 Anonymitet

Det er ikke mulig å innhente informasjon eller rekruttere informanter fra andre steder enn ved Bergen kulturskole. Derfor må jeg i denne sammenheng legge vekt på anonymitet. I forhold til dette prosjektet er det etter min mening særdeles viktig å være sikker på at ingen informanter blir gjenkjent i min studie. Jeg kjenner Bergen kulturskole som en arbeidsplass der det er ”høyt under taket”. Det er ikke problemer å fremme sine meninger. Men jeg kan aldri være sikker på at mine informanter opplever det samme som meg. Jeg må sikre at informantene har og opplever en trygghet, slik at informantene våger og ønsker å fortelle meg om deres opplevelser og meninger knyttet til temaet. Jeg ser det også som min oppgave som

forsker å beskytte eventuelle informanter mot mulige represalier i etterkant – mine informanter jobber tross alt på arbeidsplassen som de skal uttale seg om. Jeg har derfor vært nøye på at intervjuene foretas på tider og steder der andre ikke har mulighet å få innsyn i hvem det er jeg intervjuer.

En eksternt orientert forskningsetikk vil være opptatt av de konsekvenser og virkningen forskningen kan få for andre berørte parter, altså ”vilka ingrepp mot andra man gör och får göra för att ta fram kunskap och vilka konsekvenser forskningen kan få” (Forsman, 2002). [...] Forskningsetisk bevissthet handler altså også om å ha et reflektert forhold til sitt forskervirke, å være oppmerksom på relasjonen til sine omgivelser, og å være både årvåken og ettertenksom i forhold til de ringvirkninger ens forskning og forskningsformidling kan ha. (Christophersen, 2010, s. 151)

I forhold til fremstillingen lærere har fått i denne oppgaven har jeg på grunn av vektlegging på anonymitet ikke operert med en inndeling av lærere. Eksempelvis vil det ikke komme frem at lærer 3 sa – og lærer 4 mente - . Lærersitater er gjengitt uten mulighet å finne tilbake til hvilken av de fem lærerne jeg fikk informasjon fra. Sannsynligvis vil oppgaven bli lest av andre pianolærere i kulturskolen – da skal disse gis minst mulig grunnlag til å kunne gjette hvem det er jeg har intervjuet. Derimot kommer det frem i oppgaven hvilke sitater som tilhører rektor og fagsjef.

3.2.5 Ethiske sider ved utvelgelse av informanter.

Det kan være vanskelig å si nei til å delta i en undersøkelse hvis jeg som forsker også har et kollegialt forhold til potensielle deltagere. Som jeg beskrev tidligere ble noe av dette løst ved at fagsjef sendte ut epost til alle potensielle deltagere og at lærerne selv måtte kontakte meg gjennom privat telefon eller epostadressen til studiestedet. Alle informanter meldte seg uten noe ytterligere press enn denne informasjonseposten. Jeg valgte de fem første pianolærerne som meldte seg, som så fikk forelagt informasjonsarket om prosjektet (Vedlegg 4). I forkant av intervjuene ble dette også gjennomgått slik at jeg kunne forsikre meg om at deltagerne var klar over hva de hadde sagt ja til.

3.3 Analytiske metoder

I arbeidet med den analytiske metoden har jeg tatt utgangspunkt i Ryen (Ryen, 2002) og Kvale/Brinkann (Kvale et al., 2015) Jeg har foretatt semistrukturerte intervjuer av fem kulturskolelærere og to ledere i kulturskolen. Intervjuene er så transkribert. Analyse av kvalitative data innebærer alltid å redusere datamengden. Jeg har derfor utfra disse rådataene trukket ut stikkord, eller *meningsfulle enheter* som jeg mener intervjuet fortalte. Som jeg har

skrevet opp på post-it lapper. Ryen kaller denne prosessen fra ”rådata til enheter” (Ryen, 2002, s. 149).

Tilslutt satt jeg igjen med mange enheter bestående av ord eller korte setninger. Såpass mange enheter at det hele fort kan virke rimelig overveldende. Jeg har lekt litt med enhetene. Stokket om på dem – satt dem i ulike grupper – blandet – prøvd å se etter fornuftige helheter - eller det hele har endt opp i usannsynlige sammenhenger.

Som et eksempel tok jeg utgangspunkt i en enhet *Press – også for flinke elever*. Jeg tok deretter og gjennomgikk alle enhetene for å sortere i to bunker. Den ene med enheter som kan ha en relasjon til *Press ...* Og i den andre sortere bort enheter der jeg ikke så en sammenheng.

Jeg kunne så danne ulike rekker av enhetene jeg satt igjen med. Jeg kaller dette for tankerekker. Her er noen eksempler:

Press – også for flinke elever, Mestring, Mestringsfølelse – oppfylle et krav, Betyning av å spille.

Press – også for flinke elever, Positivt mål, Mål – læringsinnhold, Egeninnsats, Øving, Kvalitet – tilpassning, Kvalitet – lære noe som er mulig å oppnå.

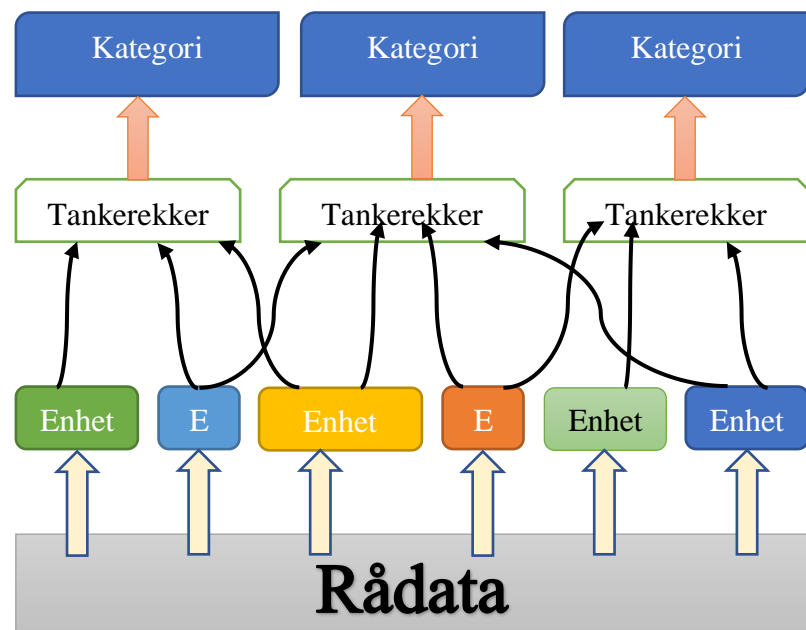
Press – også for flinke elever, Mål – læringsinnhold, Positivt mål, Øving, Egeninnsats, Kvalitet – lære noe som er mulig å oppnå, Kvalitet – tilpassning.

Press – også for flinke elever, Krav, Tilstrekkelig innsats, Kvalitet – tilpassning, Kvalitet – lære noe som er mulig å oppnå.

Her ser man at enhetene kan settes i forskjellige sammenhenger, og man får ulike tankerekker med noe ulikt meningsinnhold utfra samme enhet. I analysen tok jeg eksempelvis utgangspunkt i det siste eksempelet. Gått nærmere inn på hvordan intervjuobjektene omtalte *kravene* til Oppspill og hvordan dette omtales i sammenheng med forventnings*press* til elevene. Videre trekke inn *krav* om *tilstrekkelig innsats*. Og også funnet ut på hvilken måte intervjuobjektene mener dette fører til *press* om økt egenøving. I intervjuene sa informantene at *kvalitet* har med tilpassning å gjøre – at eleven *lærer noe som er mulig å oppnå*. På hvilken måte tenker de intervjuede at dette samsvarer med *krav* som blir stilt i Oppspill? Hva sier intervjuobjektene om den tilpassede opplæringen – og *presset* en elev har på seg for å oppnå *kravene*?

Jeg laget ulike tankerekker utfra den samme enhet for å få en bedre oversikt over hvilke veier en kan ta i en analyse. Men jeg valgte å ta utgangspunkt i den siste tankerekken av enheter. Utfra denne mener jeg man kan danne en kategori som omhandler *standardiserte krav sett i forhold til tilpasset undervisning* – og videre hva det fører til. For enkelhets skyld ga jeg kategorien navnet ”standardiserte krav i forhold til tilpasset undervisning”. Dette ble den første kategorien for videre analyse. Samme fremgangsmåte ble brukt for å komme frem til de andre kategoriene jeg valgte å gå inn i. Tilsammen har jeg kommet frem til fire kategorier for videre analyse. Dette er: 1 Standardiserte krav i forhold til tilpasset undervisning, 2: Vurderinger og nivåkriterier, 3: Ressurser i forhold til gjennomføring, og til slutt 4: Oppspill – kvalitet og konsekvenser.

Det som skiller min analyse fra hva som er beskrevet i Ryen og Kvale/Brinkman (Kvale et al., 2015; Ryen, 2002) er bruken av det jeg kaller for tankerekker. Dette har jeg ikke funnet igjen i litteraturen om analytiske metoder. Det er min egen oppfinnelse. Men bakgrunnen for at jeg valgte å bruke denne formen for rekker – er at det gir meg som forsker en bedre oversikt over datamateriale. Også nyanser i forhold til hva det er jeg skal se nærmere på kommer tydeligere frem, kort sagt mener jeg det blir et mer presist utgangspunkt for videre analyse.



Figur 1 En forenklet grafisk fremstilling av analyseprosessen fra rådata til dannelse av kategorier. Man kan gjerne si at første trinn på analysen er fra rådata til enheter. Andre er fra enheter til tankerekker, tredje fra tankerekker til kategorier. Dette er også en inndeling man kan finne likeheter ved i (Ryen, 2002, s. 144 - 156)

Jeg har videre i analysen delt kategoriene inn i tre deler – 1. Selvføståelse, 2. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft, 3. Teoretisk forståelse. Angående selvføståelse ”førsøker [her fortolkeren] i en fortettet form å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Fortolkningen er mer eller mindre begrenset til den intervjuedes selvføståelse”. (Kvale et al., 2015, s. 241-242). I forhold til mitt eksempel over (kategori 1) må jeg gå tilbake til intervjuene og finne ut hva intervjuobjektene mener om krav

ovenfor eleven. Om hva de mener tilstrekkelig egeninnsats er – hvor mye skal eleven øve hjemme (og kanskje hvordan), hvilke meninger intervjuet har om hvordan man tilpasser undervisning og lærestoff.

I forhold til punkt 2. Som omhandler kritisk forståelse basert på sunn fornuft skriver Kvale:

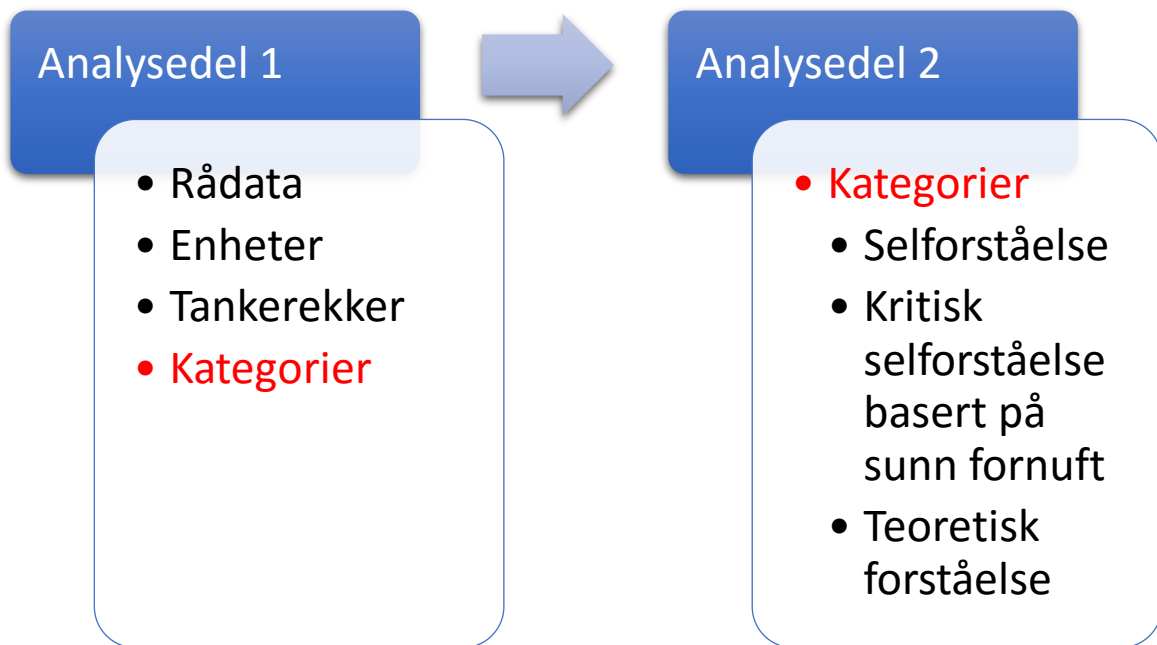
”Her går [fortolkningen lenger] enn til å omformulere den intervjuedes selvforståelse – hvordan de selv opplever og hva de mener om et emne – men holder seg innenfor konteksten av det som er en allment fornuftig fortolkning. Fortolkningene kan ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen. De kan stille seg kritisk til det som blir sagt, og kan fokusere enten på uttalelsens innhold eller på personen som står bak”. (Kvale et al., 2015, s. 241)

I forhold til mitt eksempel kan jeg fokusere på hva de ulike intervjuobjektene mener om *krav*. Hvilke krav mener intervjuobjektene kommer frem i Oppspill – og ikke minst hvordan tolkes disse av de ulike intervjuobjektene. Jeg kan sette disse opp mot hverandre for å problematisere. Det vil alltid være et spørsmål på hvilken måte man kan trekke sunn fornuft i en slik analyse. En kommer ikke ifra at som forsker påvirker man analysen i form av den man er – og hvilken erfaringsbakgrunn man har. Ens egen bakgrunn har noe å si for hva man velger å se etter eller trekke ut av datamateriale som er til rådighet. Jeg vil sannsynligvis ha brillene til en pianolærer på meg i når jeg skal trekke inn sunn fornuft. Personlig ser jeg på dette som en slags aletisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 131) der forsker forsøker å få frem klarhet i skjulte sammenhenger og dermed danne nye forståelseshorisonter for seg selv som forsker.

Angående punkt 3: Teoretisk forståelse – der ”benyttes en teoretisk ramme ved fortolkningen av en uttalelse. Fortolkningene vil da mest sannsynlig gå lenger enn til intervjupersonens selvforståelse, og også lenger enn en fortolkning basert på sunn fornuft” (Kvale et al., 2015, s. 242) I forhold til mitt eksempel over kunne jeg trukket inn teori som fremmer det å lage planer med utgangspunkt i eleven og som problematiserer minimumstandarder innenfor kunsthøgskolen (Johansen, 2009) og/eller jeg kunne trekke inn teori som omhandler hvor mye man må øve for å nå et høyt nivå (Sloboda et al., 1996).

Jeg mener selv at jeg har en todelt analyseprosess. I figuren under har jeg forsøkt å gi en forenklet fremstilling av den. Analysedel 1 handler i hovedsak om hvordan jeg har kommet frem til kategoriene jeg ønsker å analysere videre. Denne måten å gjøre det på kjenner man igjen hos Ryen (Ryen, 2002, s. 144 - 156). Analysedel 2 kjenner man igjen hos Kvale og

Brinkmann (Kvale et al., 2015, s. 141 - 143) som igjen blir en fremstilling av resultatene i neste kapittel



4 Resultater

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere de funn som er gjort gjennom intervjuer. Dette gjøres i form av fire kategorier. Den første kategorien omhandler standardiserte krav i forhold til tilpasset undervisning. Den andre om vurderinger og nivåkriterier. Den tredje handler om ressurser i forhold til gjennomføring. Mens den siste har jeg kalt for Oppspill – kvalitet og konsekvenser.

Alle kategorier presenteres ved hjelp av analysemetoden beskrevet i forgående kapittel. Her blir kategoriene presentert i tre ulike deler. Den første beskriver selvforståelsen til den enkelte informant. Jeg har også kalt denne funn. Det er naturlig her at det informantene sa på intervjuer kommer frem. Dette blir så igjen gjenstand for en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Her er det mer naturlig at man setter opp funnene mot hverandre for å avdekke enigheter, uenigheter eller nye forståelseshorisonter. Tilslutt i hver kategori trekker jeg linjer til tidligere presentert teori.

4.1 Kategori 1: Standardiserte krav i forhold til tilpasset undervisning.

Min første kategori omhandler hvordan kravene i Oppspill møtes hos den enkelte lærer. Hva kan jeg finne i intervjuene om hvordan lærere og ledelse forholder seg til hva som står i Oppspill, hvordan en tilpasser undervisningen sin til kravene og hvilke konsekvenser de mener systemet dermed vil få. Jeg ser på kategorien i nokså vid forstand. Det vil være informasjonen gitt i intervjuene som begrenser variasjonen av konsekvenser Oppspill fører med seg.

4.1.1 Funn / (Selvforståelse)

I mitt intervju med rektor stiller jeg spørsmålet om Oppspill er en måte å jobbe målrettet på. Jeg får følgende svar:

Ja. Oppspill er hvert fall en måte å jobbe systematisk. Du kan jo si at alt det vi gjør i kulturskolen skal være målrettet. [...] altså man kan si at man skal jobbe målrettet i kulturskolen - men da vil noen si: "Hva er målet?" Og det kan de godt spør med rette – jeg kan godt skjønne det. Hva er målet da?

Så har vi ofte sagt at aktivitet og prosessen er viktig. Men har vi et mål? Hvis det er sånn at eleven egentlig ikke behøver spille konsert hvis de ikke vil. Eller de behøver ikke være med på forestilling hvis de ikke vil. Disse tingene. Så noen vil kanskje påstå at målet er at de kommer til undervisning en gang i uken. Jeg synes det er for slapt og

for svakt. Jeg mener målet er tydelig når eleven står frem og viser hva de har lært regelmessig. Sånn sett er Oppspill et system for å definere mål.

Rektor sier her noe om målet med Oppspill. Han tar til orde for at Oppspill vil føre til en systematisk måte å jobbe på. Men intervjuet tar også opp en annen konsekvens av Oppspill: At målet med å være elev i kulturskolen konkretiseres til tydelige og klare mål. Videre mener jeg at intervjuet tar til orde for en dreining av målene – fra prosessmål – til definerte mål som eksempelvis å spille på konsert, eller gjøre et Oppspill.

I mitt intervju spurte jeg rektor videre om bakgrunnen for denne dreiningen til å ha et større fokus på konkrete/standardiserte mål.

Intervjuer: Det du skriver i kronikken din – er at kulturskolens pianofaglige miljø mener det er viktig at eleven får konkrete mål å jobbe mot. Hvordan har det vært jobbet med konkrete mål tidligere?

Rektor: Det har sikkert vært jobbet med konkrete mål tidligere. Men det har jo ikke blitt dokumentert. Som skole har vi ikke hatt et system og kunne redegjøre for – vi har ikke hatt et system i skolen for å kunne dokumentere det den enkelte lærer gjør ovenfor sine medarbeidere.

I: Så du tenker nå at forskjellen er at målene er blitt standardiserte?

R: Ja – det som fagmiljøet er blitt enige om.

I: Mindre personavhengig?

R: Jo – men her er det hele fagmiljøet som har snakket sammen. Som har kommet frem til en felles definisjon av – ikke sant – brukt mye tid på å definere det. Mens tidligere var det en privatisert greie. Det foregår bak lukkede dører.

I: Men man har vel hatt konkrete mål tidligere?

R: Jo – men privatisert – bak lukkede dører. Og jeg kan ikke se at vi har krevd de målene fremlagt. Ikke krevd noen dokumentasjon på det. Men selvfølgelig har hver enkelt lærer et system. Og jeg vet jo at det første som ble gjort i pianoseksjonen var å lage individuelle opplæringsplaner. Det er jo en måte å definere konkrete mål. Men som skoleleder fikk jeg aldri noen rapporter på dette. Vi hadde aldri noe system for å innhente dette. Dette var en sak mellom den enkelte lærer og den enkelte elev.

I: Hva tenker du deg er de beste målene å ha? De som er personavhengig eller de som er standardisert?

R: Nei – det er jo – her har jo pianoseksjonen laget en kombinasjon av de begge. En standardisert ide om hva vi forventer elevene våre skal lære. Og du kan klare det på 6 år i ekspressfart –men du kan også bruke 12 år på det. Og det er okay – med ett nivå på to år. Ikke sant. Men det er helt greit. Og da er det den individuelle vurderingen hver lærer gjør – sammen med eleven – sammen med foreldre – hvor raskt skal vi bruke på alle disse seks nivåene. [...] Her er det rom for en fleksibilitet og en ulikhet.

Rektor sier noe om at tidligere har mål vært en privatsak mellom lærer og elev. Det som er nytt ved innføringen av Oppspill er standardisering av mål. Rektor mener også at dette er en kombinasjon av standardiserte og personavhengige mål. Og trekker frem mulighet for å kunne bruke ulik tid på å nå målene.

På spørsmål om hvordan det er tenkt at Oppspill inngriper i undervisningen svarer fagsjef på tangent:

Fagsjef: Jeg tenker at det kan være en slags læreplan eller en slags litt spesifisert fagplan. For da vet læreren veldig klart hva vi har gått sammen om at dette skal vi faktisk klare å lære oss. Og da kan ingen si at – ”jeg lærte ikke legato hos min lærer”. Eller ”Jeg vet ikke hva legato er”. Selvfølgelig kan jo også elever glemme.

Intervjuer: Tenker du mer en standardisering?

F: Ja standardisering på den type kunnskap. Men ikke standardisering på repertoar – hvis du skjønner. For litt av det jeg synes som jeg håper Oppspill kan hjelpe til -Og de kommer og ønsker å prøvespille for fordypning og de er gjerne 12 – 13 år. Og de kan egentlig ganske mye. Men de kan ikke differensiere anslag. De kan ikke bruke pedal riktig. Sånne ting som egentlig burde vært gjort for lenge siden – og som det er synd at de ikke har fått inn – for de bruker sannsynligvis lengre tid på å lære det. Og når de kommer og har lyst å gå inn i musikken – så mangler de redskapet.

I: Så oppspill skal liksom brukes til å ...

F: Fremme bevissthet rundt egen læring da.

Fagsjef ser for seg Oppspill som en standardisert læreplan der man spesifiserer teori som eleven skal lære seg på hvert nivå – og viser til eksempelet med at eleven skal kunne vite hva legato er på et gitt nivå. Videre tydeliggjør intervjuet et skille på standardiseringen. Det er ikke ønskelig med en standardisering angående repertoar. Men ønsker en standardisering på visse typer spilleteknisk kunnskap. Eksempelvis differensiert anslag, kunne bruke pedal riktig. Jeg forstår fagsjef slik at når dette mangler hos en elev mangler også eleven redskap til å kunne gå dypere inn i materien.

Jeg har også intervjuet lærere – i forhold til standardiserte krav og tilpasset undervisning – konsekvenser for deres undervisning. På spørsmål om hvordan Oppspill inngriper i sin arbeidshverdag og om det fører til endringer i måten en vil undervise på svarer en lærer:

Lærer: Ikke fundamentalt sett. Men det blir som om det er en konsert på trappene – som vi forbereder oss til. Og det tror jeg er det beste med Oppspill at det på en måte skaper et mål som man jobber frem. Og det tror jeg kan være kjempefint. Fordi det gir litt retningen i en pianoundervisning der målene er fryktelig uklare. Hvorfor skal du spille – er det for å bli flink? Er det for å ta del i noe kulturelt? Jeg tror både kulturskolene er nokså uklare om hva de holder på med. Foreldrene er kjempe uklar

og elevene er fryktelig uklare også. Så litt sånn konkrete mål – tror jeg ikke er skadelig for barna.

Denne pianolæreren sammenligner Oppspill med en konsert det skal forberedes til. Og sier at Oppspill ikke vil i vesentlig grad endre vedkommende sine arbeidsmetoder. Det å skape klarhet i mål fremheves som positivt. Videre legger jeg merke til at denne læreren uttaler seg om selve stykkene som skal fremføres ved et Oppspill og ikke tilhørende nivå's teori.

I forhold til hva Oppspill vil føre til har en annen lærer en ny innfallsvinkel:

Lærer: Det første jeg tenker er prøvespill. Og det andre jeg tenker er at nå blir det svart på hvitt at nå er det læreren som bestemmer hva som er verdifullt hva eleven holder på med.

Intervjuer: På hvilken måte?

L: Hvis de ikke har nådd et spesielt mål. Så skal læreren ta en konklusjon om at dette her er ikke verdifullt nok for kulturskolen.

I: Så du legger verdi i det som eleven gjør. Altså resultatet [...] er [ikke] godt nok. Tenker du da at det ikke har noen verdi?

L: Ja – for hvis det har verdi for eleven – selv om eleven ikke består. Kan det være verdifullt for eleven. Men det har ikke noen betydning i oppspillmodellen. Det hjelper ikke at eleven kommer og sier: ”Ja men det er jo så kjekt å spille – jeg trives så godt med det”. Da har ikke dette argumentet noen betydning – hvis læreren mener at eleven ikke har nådd målet i Oppspill.

Denne læreren trekker frem begrepet *verdi*. Læreren mener det kan være verdifullt hva en elev oppnår – selv om det eleven gjør - ikke oppnår den standard Oppspill setter. Intervjuet fremhever at det er læreren som bestemmer hva som er viktig og hva som har verdi – og at eleven ikke blir hørt i Oppspillmodellen.

På spørsmål om Oppspill kan være tydelige krav til elevene svarer en annen lærer:

Jaja – tydelig og tydelig – ikke sant. Hvis vi kan få en vennlig og ganske konkret fagplan - slik at når jeg arrangerer en poplåt – så har jeg et ganske klart eksempel man kan bruke og sammenligne det med. Slik at jeg kan bruke mine egne arrangerte låter – og sette dem inn i et nivå i Oppspill-systemet. Og når eleven har 2 år på seg på å ta et nivå videre – kan det egentlig bli ganske kjekt. Men det kommer an på den faktoren der hvordan Oppspill skal brukes om man kan trekke inn sine egne ting. Og så synes jeg også at hvis politikere krever kvalitetsøkning – så har vi virkelig fortjent 10 minutter mer. Synes jeg da. For kvalitet henger veldig mye sammen med ... når du er avslappet – og når du er på en god plass og har god tid – så lærer man veldig mye mer. Jeg merker stresset gjennom dagen slik man har det nå – man blir litt sliten i hodet.

Denne læreren trekker frem mulighet for å kunne bruke egne arrangerte stykker ovenfor elevene sine. Og ønsker å ha klare eksempler i Oppspill som disse arrangerte låtene kan sammenlignes med – og da inkorporeres med Oppspill systemet. Vedkommende poengterer også at økt tidsressurs er viktig for kvaliteten i undervisningen.

En annen lærer svarer følgende på spørsmålet om hvilke assosiasjoner en får når man hører ordet Oppspill?

Lærer: Det første jeg tenker - er at det er et skritt i riktig retning. Det er et forsøk på å strukturere det ville kaoset som har vært her. På en måte ... ingen ... sånne begrensede trinn eller konkrete krav for progresjon.

Intervjuer: Du tenker det ikke har vært konkrete krav tidligere?

Lærer: Det har jo ikke vært det. Det har jo vært totalt kaos. Men du tenker at - hver enkelt forsøker jo å lage et slags egne kriterier - hva man forventer at en elev kan gjøre i løpet av 1 år. I løpet av 2 år. Man forsøker jo å hjelpe dem så godt som mulig. Men det har ikke vært et sånn verktøy fra vår side i det hele tatt. Og det er det som har vært totalt fraværende. Og det synes jeg - du står - på en måte - du har ingenting der du kan legge litt press på dem. [...] Og tilslutt i semesteret når det er konsert. Så til og med da - hagler det inn sms'er om at man ikke kan komme pga. det og det. Og det viser på en måte hvor lite prioritert det hele er. Så det er da - at hvis vi iallfall sier at nå har vi Oppspill. Så er det nå noe de må ta litt hensyn til.

Tidligere har en ikke hatt noen struktur i opplæringen sier intervjuet. Derfor tar vedkommende til orde for at det er viktig å ha et verktøy som kan legge et press på elevene. Jeg tolker læreren slik at Oppspill vil føre til en økt prioritering av kulturskoletilbudet fra elever og foresatte.

En siste lærer sier følgende om hva Oppspill fører til:

Lærer: Altså ... Oppspill har et mål. Et definert mål. Veldig klart mål. Og det er fordi at man setter krav til elevene. Og ... konsekvensen hvis du ikke klarer det kravet er at du mister plassen. Og hvorfor velger man det - jo fordi man vet og tenker også at man vil helst ha de flinke elevene. Det er mer behagelig. Og de flinke elevene har det bedre enn de som på en måte er umotiverte som blir presset opp dit.

Intervjuet tar her til orde for at Oppspill har som mål å skille klinten fra hveten. Man ønsker en prioritering av de flinke elevene. Men legger også til at man ønsker de flinke elevene – fordi dette er mer behagelig.

4.1.2 Kritisk forståelse basert på sunn fornuft

I forhold til kategorien *standardiserte krav sett i forhold til tilpasset undervisning og hva det fører til* viser informantene ulike syn og velger å gå i ulike retninger med hva de mener er viktig. En punktvis oppsummering kan være:

1. Gir en systematisk måte å jobbe på.
2. Tydelige og klare mål: fra prosessmål til definerte mål.
3. Mål er ikke lenger en ”privatsak”.
4. Spesifiserer en standardisering av teori på hvert nivå, standardisering av spilleteknisk kunnskap
5. Ikke standardisering av repertoar.
6. Sammenligner Oppspill med en konsert.
7. Endrer ikke arbeidsmetoder.
8. Positivt med klare mål.
9. Læreren tar definisjonsmakten på hva som er verdifullt å spille for eleven.
10. Eleven blir ikke hørt. Det som har verdi for en elev trenger ikke harmonere med kravene i Oppspill.
11. Uttrykker ønske om å kunne bruke egne arrangementer i Oppspillsystemet.
12. Oppspill er et verktøy der man kan legge økt press på eleven – som igjen fører til en bedre struktur i opplæringen og økt prioritering av faget.
13. Oppspill har et krav om at elevene skal nå et mål. Og konsekvensen er at du mister plassen din hvis du ikke når målet.

Uttalelsene jeg har fått i kategorien *Standardiserte krav – tilpasset undervisning (arbeidsmetoder) – hva fører Oppspill til* bygger under min antagelse om at dette er en vid kategori. På den måten at spørsmål som stilles i de semistrukturerte intervjuene tolkes ulikt av informantene – men derav får jeg også ulike typer svar, noe som bekreftes av den punktwise oppsummeringen. Jeg mener dette likevel skildrer de ulike meninger og oppfattelser som Oppspill fører med seg. Utfra den punktwise listen er det svært ulike oppfatninger og meninger i hva informantene velger å trekke frem. De fem første punktene omhandler punkter fra ledelsen i kulturskolen. De resterende er læreres.

Det som slår meg først og fremst er at lærere fremhever typiske spillemål. Altså mål som går på fremførelse av- og valg av spillestykker. Dette ser jeg på som nokså naturlig – siden dette er innenfor læreres arbeidsfelt. Det er dette man faktisk jobber med på spilletimene – og derav er det en mulighet at lærere er mest interessert i- og opptatt av repertoar.

Det som overrasker meg er at ingen av lærerne trekker frem den teoretiske siden ved Oppspill. Systemet har også teoretiske nivåsmål. Men disse blir ikke spesifikt nevnt av lærerne når det gjelder hvilke konsekvenser Oppspill vil få. Det vil egentlig kun bli spekulasjoner fra min side om hva som kan være grunnen til dette. Men en mulig forklaring er at teori er

nedprioritert. Eller at lærere prøver å knytte opp undervisning i teori til stykkene eleven til enhver tid spiller på – og derfor ikke er spesifikt opptatt av teori. Det kan også tenkes at lærere er mer opptatt av hva eleven spiller ovenfor en annen lærer ved Oppspill-eksamenen – enn teori som sjekkes på timen mellom lærer og elev.

Ledernes uttalelser går i større grad i retning av systemet Oppspill – der eleven i mindre grad er en faktor. Ser man på punkt 1 til 5 er samtlige en beskrivelse av Oppspill. I motsetning kan man se at lærerne omtaler Oppspill i forhold til eller direkte tilknytning til eleven.

Eksempelvis punkt 8 – der det er positivt med klare mål *for eleven*. Punkt 9, 10, 12 og 13 er uttalelser der informantene har trukket inn eleven som en fremtredende faktor i Oppspill-systemet. Her i den mening at man snakker om hvilke konsekvenser Oppspill vil medføre for eleven. Alt fra verdier for eleven, til hvilket press man legger på eleven, til det å miste sin plass.

En annen faktor det er verd å trekke frem er hvilke endringer Oppspill fører med seg når det gjelder arbeidsmetoder. Ledelsen gir uttrykk for at Oppspill gir en systematisk måte å jobbe på – der man har tydelige og klare mål (Punkt 1). Mens lærer på sin side sier at man ikke endrer arbeidsmetoder (Punkt 7). Det trenger ikke nødvendigvis være noe motsetningsforhold mellom dette. Det kan selvsagt bety at lærer allerede har et systematisk opplegg for sin undervisning. Og at Oppspill ikke vil få noen innvirkning på undervisningsopplegget. Oppspill kommer da som et tillegg til en undervisning som allerede har klare definerte mål. Det kan også være at lærer vektlegger *prosessen* i arbeidet, og mener at målene Oppspill gir ikke får konsekvenser for hvordan vedkommende lærer utfører sin undervisning fordi *prosessen* fører til systemets mål.

En motsetning jeg har lyst å trekke frem mellom ledelse og lærere er punktene 4 og 5 kontra 9 og 10. Ledelse sier at Oppspill ikke er en standardisering av repertoar. Lærere kan velge tilsvarende stykker til de som står i Oppspilldokumentet når eleven skal gjennomføre Oppspill. Likevel trekker lærer frem at det er læreren som nå tar en definisjonsmakt på hva som er verdifullt å spille for eleven. Selv om det åpnes opp for at pianostykker med tilsvarende vanskelighetsgrad brukes – opplever likevel lærer at stykker som står i oppspilldokumentet har en føring på hva som er av verdi å spille.

Det siste jeg har lyst å trekke frem i denne kategorien er om det lærerne har uttalt seg om *mål* i intervjuene. Lærer i punkt 8 uttrykker at Oppspill gir klare mål – noe som anses som positivt. Lærer i punkt 13 uttaler seg også om *mål*. Men da med en beskrivelse av hva som

skjer hvis elever ikke når de mål som er oppsatt. Vedkommende beskriver at eleven mister plassen sin hvis målet ikke oppnås. Angående dette punkt mener jeg man kan problematisere at kravene eleven blir stilt ovenfor kan være positivt så lenge eleven kan strekke seg etter kravene og mestre kravene som blir stilt. Derimot hvis eleven ikke når målet – termineres undervisningsforholdet eleven har i kulturskolen.

Det må nevnes i denne forbindelse at i informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som blir sendt foresatte står det at det er *manglende egeninnsats* som fører til at eleven bruker mer enn forventet tid på hvert nivå er det på sin plass å vurdere elevplassen sies opp. Hva *manglende egeninnsats* innsats innebærer blir ikke beskrevet i dette dokumentet. Dette medfører da en uklarhet – både i hva som er nok egeninnsats samt hvordan denne skal kunne dokumenteres.

4.1.3 Teoretisk forståelse

Johansen sier noe om kvalitet i undervisning og læring. (Johansen, 2009) Her trekkes frem det som skjer mellom lærer og elev innenfor musikkfagene ofte blir oversett i de generelle kvalitetssystemene. ”Quality factors in higher music education that are often overlooked by generalized quality actions include the interplay of identity formation as both a musician and a music teacher ...”. (Johansen, 2009)

Likevel tolker jeg det slik at dette ikke nødvendigvis er tilfelle med fagsjefs forståelse av hva Oppspill skal være. “Når elevene har lyst å gå inn i musikken – så mangler de redskapet” sier fagsjef. ”... Men de kan ikke differensiere anslag. De kan ikke bruke pedal riktig”. Det fokus som fagsjef ønsker at Oppspill skal føre til er også det som Johansen forfekter: ”The focus on teacher demonstration, and the ways in which instrumental teaching and learning balance technique and discipline with students’ individual artistic developments”. (Johansen, 2009, s. 34) Det som skjer mellom lærer og student blir oversett i de generelle kvalitetssystemene hevder Johansen. Fokuset på hva som skjer på timen – hvordan læreren demonstrerer hvordan legato spilles – eller hvordan pedal skal brukes ovenfor eleven sier Oppspill lite om.

En av lærerene nevnte at det nå er læreren som tar definisjonsmakten på hva som er verdifullt å spille. Dette har jeg lyst å se i sammenheng med Johansens termer ”teaching og basic-subjects” og ”bottom-up activity” (Johansen, 2007) Selv mener jeg at man har tatt utgangspunkt i den forforståelsen som lærere har når man har utarbeidet Oppspill. Eleven er ikke blitt spurt om – eller deltatt i utformingen. Settes utformingen av Oppspill inn i det didaktiske triangel (Westbury et al., 2000) ser man at det er forholdet mellom lærer og innhold (teacher – content) som er rådende. I stor grad kan man da konkludere med at man

har laget Oppspill utfra hva Johansen kaller for *basic subjects*. Og man kan stille spørsmål om Oppspill ville vært annerledes hvis utformingen hadde tatt utgangspunkt i en *bottom-up activity* med eleven med på laget. Dermed er jeg fristet til å gi - vedkommende informant som hevder at nå er det læreren som har definisjonsmakten over hva som er verdifullt å spille for eleven – rett.

4.2 Kategori 2: Vurderinger og nivåkriterier.

Min andre kategori omhandler vurderinger lærere må gjøre i forhold til Oppspillsystemets nivåer. Hvordan vil læreren gjøre vurderingene – og hva legges til grunn for å gjøre en vurdering i forhold til nivåene til Oppspill. Kort sagt hva sier informantene om hvordan vurderinger blir gjort. Hvilke kriterier legges det vekt på når vurderinger skal gjøres?

4.2.1 Funn / (Selvforståelse)

Jeg ønsker å begynne denne presentasjonen av funn med en historie jeg fikk fra en informant. Læreren forteller her om en elev med spesielle behov:

Jeg har en elev – som har hatt det tøft – riktig tøft. Han har adhd – går på medisiner – har også vanskelige familieforhold. [...] han syntes jo det er kjempekjekt å komme på timen. Men vi har jo liksom begynt hver pianotime på nytt. Han kom - speilte seg i pianoet – han var jo ikke konsentrert i det hele tatt. [...] Så gikk det veldig langsomt fremover. Jeg har jo ofte gitt han litt ekstra tid. For han klarer jo ikke å roe seg ned. Jeg har prøvd litt avslapningsmetoder – med klanger og sånn – bare så han kommer til seg selv. Og i år har jeg fortalt han at det kommer noe som heter Oppspill. Så sier han ”ja ja – skal vi få diplom – men blir det vanskelig da?” Jeg svarer – vet du hva – jeg tror det kan bli litt vanskelig – men jeg tror du får det til. Så har jeg gitt ham – helt utypisk et Bartok-stykke – som har fingerveksling – [viser på pianoet]. Med forskjellig artikulasjon på begge hender. Og jeg har egentlig aldri tenkt at han får det til. Bare det å ha en legato i den ene hånden og en staccato i den andre. Jeg sa: Bare prøv det, bare prøv det, bare prøv det..... Og han gikk hjem og øvde veldig mye og greide det. To sider med masse flytting i venstre hånd. Og da tenkte jeg at dette hadde jeg jo ikke forventet. For jeg hadde jo ikke tenkt å sende ham til Oppspill. Jeg hadde snakket med fagsjef om det. Og hun har sagt at jeg selvfølgelig ikke trenger å sette ham opp siden han har en diagnose. Men jeg tenkte jeg kunne jo gjøre det likevel. Men han er liksom sånn at dette skal jeg få til. Hvis Oppspill ikke hadde kommet hadde jeg aldri krevet det av ham. Og i etterkant har tenkt litt over hvordan jeg egentlig ser mine elever. For av og til er jeg litt i min egen verden.

Informanten forteller at på grunn av Oppspill stilte vedkommende krav til en elev. En elev læreren vurderte til å ikke kunne gjennomføre Oppspill fordi eleven har en diagnose. På tross av dette fortalte læreren om Oppspill og eleven ble motivert – gikk hjem og øvde. Læreren fikk en overraskelse da eleven kom tilbake og kunne et stykke som har en høyere

vanskelighetsgrad enn eleven vanligvis spiller. Noe som igjen fikk læreren til å reflektere over hvordan vedkommende vurderer sine egne elever.

En annen lærer ble i intervjuet med meg spurt om Oppspill kan virke demotiverende. Og fortalte følgende om vurdering:

Lærer: Ja jeg tror det kan virke veldig demotiverende hvis noen stryker. Så jeg går jo inn for at ingen av elevene stryker.

Intervjuer: Ja – men det står vel ingenting om hva det vil si å bestå. Man vet jo ikke hvor grensen går. Men har du en grense for når man stryker?

L: [...] det må jo være en eller annen grense. Men jeg ville jo sagt at man ikke må melde opp noen som ikke klarer det. Det er absolutt ingen poeng å la folk oppleve nederlag på sånn Oppspill. [...] hvis en lærer mener denne eleven er moden på nivå 2 – mens den [andre læreren] som hører på mener at eleven er på nivå 1 så tror jeg at man bare skal rette seg etter læreren som meldte eleven opp på nivå 2 – og heller si at det ... ja fordi poenget her er heller egenmotivasjonen til eleven det gjelder. Det trenger ikke være noen spesielle objektive kriterier i seg selv i Oppspill.

I: Hva skal til for at en elev da skal miste plassen sin?

L: At man kanskje lar være å spille når man har sitt Oppspill – eller gjør noe helt annet.

Her forteller læreren at de kriteriene som lærere gjør sin vurdering etter ikke er objektive, klare og tydelige. Det åpnes opp for muligheten at lærere vurderer elever forskjellig – og *inn i* ulike nivåer. Men det gjøres et poeng utav at Oppspill skal virke motiverende ovenfor eleven – det har ingen hensikt at elever skal oppleve nederlag på grunn av Oppspill. Svaret jeg får når jeg spør om hva som skal til for at en elev mister sin plass er at man lar være å gjennomføre Oppspill – eller gjør noe annet.

Da en informant ble spurt angående læringsutbytte for eleven – hvordan man måler og vurderer det – svarte vedkommende:

Lærer: Ja – (...) Jeg tror det er mange som er i stand til å vurdere hva som er bra spilling og sånn, så jeg tror ikke det er noe stort problem hvis folk går fra nivå tre til fire – ja hvis man har et repertoar å forholde seg til å sånn.

Intervjuer: Du tenker at lærere egentlig bare er i stand til å vite at dette er bra og bestått?

L: Ja – litt forskjeller der kanskje – men tror de fleste klarer å høre at dette var på et visst nivå og at det var veldig godt spill.

Her mener informanten at lærere er i stand til å vurdere hvorvidt en elev oppfyller et bestemt nivå i Oppspill. Men sier samtidig at det forutsetter at man har et oppgitt repertoar å forholde

seg til. Informanten åpner likevel for at det kan være forskjeller fra lærer til lærer men understreker at de fleste vil klare å høre hva som er godt spilt.

En informant ble i forbindelse med vurdering spurt om hvordan vedkommende vil komme frem til at elevens fremførelse/arbeid er godt nok i forhold til gitte nivåer. Vedkommende svarte:

Lærer: Mere auditivt tenker jeg.

Intervjuer: Du bare hører det?

L: Man kan høre det.

I: Og da tenker du at bakgrunnen til en som lærer - erfaringen

L: Man kan også se det på det motoriske muligens.

I: Har man stilt noen spørsmål hvorfor det som står på nivå 1 - er på nivå 1. Og videre det på nivå 2 står på nivå 2 osv?

L: Ja ... nei det er en slags norm tror jeg - som man på en måte setter utfra diskusjonen. Er en slags konsensus i miljøet.

Informanten sier at en lærer vil kunne høre og se at dette er en godt arbeid/fremføring. Og dermed legge dette til grunn for at man tilfredsstillt nivåkravene. Vedkommende trekker også frem at det er miljøet av lærere som lager *en slags norm av konsensus* når det kommer til hvilke standarder som tilhører hvert nivå.

I oppspilldokumentene står det også at hvis eleven har betydelige avvik fra opplæringsplanen står man i fare for å miste sin elevplass. En annen lærer ble i denne forbindelse spurt om det er lett for lærere å vurdere hva som fører til betydelige avvik – samt spørsmålet om hva *betydelige avvik* betyr?

Lærer: Ja – jeg synes det er så mye her som skurrer.

Intervjuer: Blir det individuelt da – fra lærer til lærer hva man synes er betydelig avvik?

Lærer: Ja det er jo det. Det merker jeg på mine kolleger også.

I forhold til begrepet *betydelige avvik* trekker lærer frem at det merkes i kollegiet at det er individuelt hvordan hver lærer ville vurdert og tolket hva som ikke var godt nok.

Rektor ble spurt om hvordan dokumentasjonen på tilstrekkelig egeninnsats skal være.

Rektor: Ja det er jo bestått Oppspill. Og da er det jo slik at dere lager et system der dere er to lærere sammen. Læreren pluss en kollega skal bli enige om at dette er godt nok. Dette er tilstrekkelig egeninnsats. Da har dere laget et system for å vurdere hva er tilstrekkelig egeninnsats.

Intervjuer: Hvordan skal man sikre lik behandling av de ulike elevene?

R: Det får man jo ikke hvis det er kun en vurdering. Men ved å rullere på dette at de ulike i fagmiljøet – det er minst to personer i fagmiljøet – som er inne og lytter på hverandre. Da er det slik at virksomheten har åpne dører. Det er transparent det vi driver med – man har et blick inn i hverandres vurdering. Og dermed får man et system for å vurdere dette.

Rektor legger her vekt på at det er to lærere sammen som skal avgjøre om en elev har bestått Oppspill og dermed vurderer at det eleven fremfører er godt nok. Problemet med å sikre lik vurdering av elevene ser rektor – men mener samtidig at en gjennomiktig transparent virksomhet – der lærere hører på hverandres elever og sammen avgjør om Oppspillet er bestått - gjør problemet med lik vurdering av elever mindre.

Rektor ble videre spurt om hva som var de beste målene å ha – de personavhengige eller de som er standardiserte.

Nei – det er jo – her har jo pianoseksjonen laget en kombinasjon av de begge. En standardisert ide om hva vi forventer elevene våre skal lære. Og du kan klare det på 6 år i ekspressfart –men du kan også bruke 12 år på det. Og det er okay – med ett nivå på to år. [...]Og da er det den individuelle vurderingen hver lærer gjør – sammen med eleven – sammen med foreldre – hvor raskt skal vi bruke på alle disse seks nivåene. Hvis vi tenker helt sånn systematisk på dette så blir man enig i forhold til progresjon og rekkefølge – i tempo – du kan bruke seks år på dette men du kan også bruke 12 år på dette. Vel – snakk om det og kom til en enighet og jobb med det. Her er det rom for en fleksibilitet og en ulikhet.

Her tar informanten til orde for at de standardiserte målene kan tilpasses i forhold til den tiden hver enkelt elev bruker på å nå et nytt nivå. I forholdt til tilpassing av målene vektlegges at læreren sammen med elev og foreldre avgjør i hvilket tempo man gjennomfører Oppspill.

Jeg spurte rektor videre om det er reelt at en lærer vurderer en elevs fremførelse til ikke bestått Oppspill:

Intervjuer: Men tenker du at det er reelt. For når jeg snakker med mine kolleger sier de at de ikke sender sine elever til Oppspill uten de er sikre på at de vil bestå. At det vil gå greit. Tenker du at Oppspill skal være en test som elever feiler på?

Rektor: Nei – en bekreftelse på. Jeg liker de holdningene til lærerne som sier at når tiden er moden så – melder jeg elevene opp til Oppspill. Så har de sagt at de kan ikke gjøre dette kun på 1 år. Men to år er også helt okei. Og det er også greit. Men da må man også si at noe utover to år – da begynner det å blinke noen røde lys. Og det er da

det er viktig å ta disse gode samtalene – og lage rutiner for hvordan vi håndterer det. Når en elev har gått i to og et halvt år og fortsatt ikke er ferdig med et nivå og klar for Oppspill fordi læreren sier at han ikke er klar for Oppspill. Da er det viktig å komme til en slags erkjennelse. Det må være en grunn til at Oppspill ikke gjennomføres.

Rektor tar til orde for at Oppspill skal sees på som en bekreftelse på et oppnådd nivå. Lærere som først melder elever til Oppspill når de har vurdert eleven til å mestre nivåkriteiene, er holdninger som verdsettes. Her beskrives konsekvenser av å ikke har gjennomført Oppspill. Da ved å ta en samtale med foreldre som det kan lages rutiner for.

En lærer blir spurt om problemstillingen hvis en elev viser interesse men likevel ikke når oppspillkriteriene:

Intervjuer: Men hvis en elev øver masse – har masse interesse – synes dette er kjempekjekt. Men klarer ikke nivåkriteriene i Oppspill?

Lærer: Det går ikke an tror jeg – hvis han er en ordentlig lærer – så går det ikke an – fordi læreren vet det bare. Det tror jeg på. Men [...] i et område hvor man jobber med mennesker så er alt på en måte diskutabelt.

Her trekker informant frem at det vedkommende ikke tror det er mulig å ikke greie oppspillnivåene hvis man har interesse og øver. Vedkommende trekker også frem lærerens rolle: ”Med en ordentlig lærer...” vil eleven nå målene med interesse og egeninnsats. Derimot sier ikke informanten noe om vanskelighetsgraden på Oppspill sine ulike nivåer.

I forhold til vurdering og nivåer spurte jeg fagsjef om man også kan ta i bruk andre stykker og stoff enn hva som nå står i oppspilledokumentene:

Intervjuer: Men det er også fritt i forhold til at man kan bruke ting som er tilsvarende det som står på de ulike nivåene?

Fagsjef: Jada – den listen som står er jo langt fra fullstendig. Og vi må hele tiden ta bort ting, og legge til ting - og det er en stor jobb.

I: Så det er ikke helt tydelig enda. Man kan oppleve at en lærer melder på en elev til nivå 2. Mens læreren som kommer og hører på kan tenke at eleven burde vært på nivå 1?

F: Ikke nødvendigvis. Ikke hvis du kan de ... hvordan skal jeg uttrykke det ... det står i teoridelen at man skal kunne differensiere anslag, kunne bruke pedal riktig. Og det er jo en teoretisk ... det er jo sånn ... sånn som din egen lærer skal teste deg i. Men den som kommer inn vil jo da merke ... Men jeg tenker også at hvis du leser det grundig så har du et ståsted for hva man skal kunne. Det er jo likt. Når læreren leser det så vet jo læreren hvilke forventninger – og så godt som alle lærere her har jo veldig stor erfaring. Det er det som er bra med å bruke egne lærere er jo at de vet hvordan ståa er. De har god erfaring med hva en 8 åring kan etter 2 år. Eller så kan man merke at

noe er helt spesielt. Det merker man veldig fort. Og kollegene har ikke noe problem med å identifisere hverken så eller så.

Fagsjef tar til orde for at innholdet i Oppspill kan endre seg etterhvert. Og når Oppspill gjennomføres er det mulig å bruke alternative/tilsvarende stykker til de som står i Oppspilldokumentet. Det trekkes også frem at mulighet for å melde en elev på feil nivå reduseres på grunn av forholdet til hvert nivå's tilhørende teori og spilletekniske ting som skal testes hos lærer. Læreres erfaring i forhold til kunnskap om hva en kan forvente av aldergrupper og antall år spilt – blir trukket frem som en felles erfaring blant lærerne som igjen fører til at elever blir plassert på riktig nivå.

En informant trakk frem følgende om vurderinger og nivåer.

Lærer: Altså ... Oppsill har et mål. Et definert mål. Veldig klart mål. Og det er fordi at man setter krav til elevene. Og ... konsekvensen hvis du ikke klarer det kravet er at du mister plassen. Og hvorfor velger man det - jo fordi man vet og tenker også at man vil helst ha de flinke elevene. Det er mer behagelig. Og de flinke elevene har det bedre enn de som på en måte er umotiverte som blir presset opp dit.

Intervjuer: Så du tenker det er en slags behagelighetskonsekvens av Oppspill. Man ønsker å gjøre det for å ha det mest mulig behagelig?

L: Også ønske om muligens å ha flinke elever. Fordi det er mye mer interessant å ha flinke elever som når de målene. Det er mer behagelig for læreren også hvis eleven øver. Mer behagelig for eleven selv også hvis en øver og er interessert. Enn hvis en hele tiden kommer og ikke kan stykkene sine. Det er jo sånn trendy nå for tiden at man skal ha et mål. Vi har pisa undersøkelsen, vi har Tims - sånne matematikk - mener det heter det. Man skal nå et mål . Man har et mål som man skal nå. Så blir man målt utfra det. Det er litt sånn det også har vært i musikkundervisningen i all sin tid med pianomesterskap. Det er målet å kunne det repertoaret - så blir man målt. Jeg kaller det for en slags konsekvensetikk. Så konsekvensen med å kjøre det løpet er at du får veldig mange flinke inn - og de som ikke er så flinke de detter av. Men vi får veldig mange flinke - og de når veldig høye mål.

I: Med Oppspill vil du få høyere nivå - men du vil også få de som detter av?

L: Ja - det er nok sånn jeg tenker om Oppspill. Men sånn som ... før Oppspill så kom alle sammen på et ganske høyt nivå - men ingen ble sånn kjempegode.

I: Men tenker du da at kulturskolen da ikke er for alle. Du snakket om dette i starten [av intervjuet] - at alle var musikalske - og nevnte Bjørkvold og Gardner - ikke sant - at alle hadde en sjanse og at egentlig burde alt tilpasses.

L: Ja - det er på en måte plikta.

I: Ja det er plikta. Men hvor står du selv?

L: Ja ... jeg er nok på ... på den målsetting. Jeg er nok det.

I: Så du er for Oppspill?

L: ... hvis jeg skulle ha valgt synes jeg ... at jeg hadde nok valgt det.

I: Hvis du kunne gått tilbake igjen og hatt det slik det var tidligere - så ville du ikke gjort det?

L: Jeg tror ikke jeg ville valgt det nei. Jeg er veldig glad i den tilpassede opplæringen og det. Men det er mye mer slitsomt. Det er ... veldig greit for både elever og foreldre og lærere når man har definerte mål. Det skal du kunne klare. Klarer du det ikke mister du plassen. Det er veldig greit å forholde seg til. Det er veldig greit å styre mot det målet. Selv om helt sånn menneskesynsaktig synes jeg det er følt at jeg velger det. (ler).

Så jeg skulle ønske at ... men jeg synes det blir veldig kjedelig hvis alle blir like dårlige - at ingen øver noe særlig - fordi de ikke har noen klare mål. Det tror jeg også elevene synes det er - at man ikke har noe særlig mål - vet ikke helt hva man skal - så jeg liker dette å ha klare mål. Men sant ... det er jo ikke bra å være sånn.

Det blir veldig sånn instrumentelt - hvis du vet hva det er. Altså undervisningen blir veldig instrumentell. Det betyr at du styrer mot et mål - at vi driver på med hørelære fordi vi skal kunne klare opptaksprøve på konservatoriet - det er derfor vi driver på med hørelære - fordi at du må kunne det. Vi driver ikke på med hørelære fordi du blir en bedre musiker. Fordi det er jo det du blir. Er du god på hørelære blir du bedre på instrumentet. Men det er ikke derfor vi har hørelære - vi har hørelære fordi du må kunne det for å kunne gjøre det bra på eksamen på videregående eller klare en opptaksprøve eller klare Oppspillnivåene.

Så hvorfor spiller vi piano? Jo fordi vi skal klare å nå Oppspillkravene, spille disse bøkene og få diplom - det er derfor vi spiller piano.

Læreren velger å trekke frem synspunkter om at Oppspill fører til at man beholder flinke elever – mens de som er mindre flinke detter av. Flinke og motiverte elever er mer behagelig og interessant for læreren å ha. Definerte mål er greit å forholde seg til for alle parter – men likevel er det slik at instrumentelle mål utfordrer det menneske- og undervisningssynet læreren har.

4.2.2 Kritisk forståelse basert på sunn fornuft

I forhold til kategorien som omhandler vurderinger og nivåkriterier, kommer det også frem ulike syn og vinklinger i det som trekkes frem. En kort punktvis oppsummering over hva informantene trekker frem er:

1. Lærere justerer sine vurderinger av hva eleven kan få til.
2. Lærere er i stand til å høre at eleven mestrer et nivå hvis man har et oppgitt repertoar å forholde seg til.
3. Miljøet av lærere kan skape en norm – konsensus – over hvilke standarder som tilhører hvert nivå.

4. Det merkes i kollegiet at det er individuelt hvordan hver lærer vurderer og tolker hva som ikke er godt nok.
5. Når to lærere sammen avgjør hva som er godt nok – fører dette til en transparent virksomhet. Problemet med å sikre like vurdering av elevene blir mindre.
6. Lærere gjør selv en vurdering av eleven før en melder eleven til Oppspill.
7. Læreres felles kunnskap og erfaring blir trukket frem for at elever blir plassert inn i riktig nivå.
8. Teori- og spilletekniske krav på hvert nivå blir trukket frem som faktorer på at elever blir innplassert i riktig nivå. (Gjelder innføring av Oppspill).
9. Å sette elever inn i nivåkriterier utfordrer menneske- undervisningssynet til lærer.
10. Kravene i Oppspill er ikke objektive.
11. Man kan bruke alternative tilsvarende stykker de stykkene som står i Oppspilldokumentet.
12. Oppspill er ikke ferdig utarbeidet – over tid vil man legge til og trekke fra stykker.
13. Instrumentelle mål – man styrer undervisningen for å nå nivåer i Oppspill.
14. Konsekvenser for å ikke å ha gjennomført Oppspill er å ta en samtale med foreldre eller miste sin plass.
15. Elevens motivasjon trumfer kravene i Oppspill.
16. Oppspill er en bekreftelse på et oppgitt nivå.
17. Tilpasning til den enkelte elev i forhold til gjennomføringshastigheten.
18. Man beholder de flinke elevene – mens de som ikke er så flinke detter av.
19. En god lærer fører til at elever som øver og har interesse består Oppspill.
20. Man ønsker seg elever som er flinke og motiverte. Dette er mer interessant og behagelig for lærer og elev.
21. Oppspill er greit å forholde seg til – både for lærere, foreldre og elever når man har definerte mål.

I dette avsnittet av analysen der jeg skal se på data med kritiske briller, mener jeg at man kan sortere inn data i underkategorier som omhandler *lærere* på den ene siden og *elever* på den andre siden. I midten kan man utfra dataene trekke frem en vurderingskategori. Man kan tilslutt si noe om hvilke forhold som påvirker vurderinger og nivåkriterier i Oppspill.

De to første punktene i funnene er om lærere. Første punktet er hentet fra historien om eleven som øvde – som gjorde at læreren måtte endre på sin oppfatning av eleven. Eleven fikk til mer enn hva læreren hadde trodd på forhånd. Dette står likevel i noe kontrast til punkt to om at lærere er i stand til å høre at eleven mestrer et nivå. Likevel trenger det ikke være en selvmotsigelse – fra egne erfaringer mener jeg at det er normalt at elever kan overraske lærer i positiv forstand – med at eleven har blitt inspirert til å gjøre en innsats og oppnår å klare mer enn hva som er forventet. Jeg hevder altså ikke at lærere som justerer sine vurderinger av elever ikke har evne til å høre om en elev mestrer et nivå eller ikke. Men jeg åpner opp for muligheten til at det er variasjoner i oppfattelsen lærere har i forhold til hva man legger i og hva som kreves i de ulike nivåkriterier.

Videre kan det leses av punkt tre og fire at lærere i felleskap kan skape en norm – en enighet – om hva som kreves i Oppspills nivåer. Men likevel trekker en annen lærer frem at det merkes i kollegiet at det er individuelt hvordan hver lærer vurderer og tolker. Disse to ulike funnene står i kontrast til hverandre. Og de åpner opp for muligheten til å danne noen spørsmål om en felles vurderingsnorm er mulig å danne. Men i punkt fem åpnes det for at når to lærere som skal gjøre vurderingen – sikrer dette større grad av likhet i vurderingen.

Oppspill bør ikke oppfattes som et nederlag sa to informanter. Noe som igjen resulterer i at hadde en lærer meldt en elev inn på et gitt nivå, mens tilhørende lærer mente at dette var et nivå for høyt – bør man følge det nivået som hovedlærer hadde meldt eleven på. Samtidig ga en annen informant uttrykk for det motsatte: Med Oppspill beholder man de flinke og motiverte elever, og de som ikke består mister plassen sin (punkt 20). Her ser man at vurderingen av elevens prestasjon på Oppspill får ulike konsekvenser alt etter hvilke lærere som gjør vurderingen.

Punkt syv og åtte omhandler faktorer som gjør at elever blir innplassert i riktig nivå når Oppspill nå innføres. Det er naturlig at for nybegynner-elever starter på nivå 1. Men punkt syv og åtte omhandler elever som har gått noen år – og litt eldre nybegynnere – som kan innplasseres på et høyere nivå når de gjennomfører Oppspill for første gang. Å sette elever inn i nivåer utfordrer menneske – og undervisningssynet til lærere. (Punkt 9). Selv om teori og spilletekniske krav blir trukket frem som faktorer i nivåvurderingen i tillegg til at også en annen lærer skal vurdere elevens prestasjon – sier en informant at kravene i Oppspill ikke er objektive (punkt 10).

Informantene trekker frem at det vil alltid være subjektive momenter i vurderingen som gjøres av elevene som gjennomfører Oppspill. Hvor godt skal man kunne notene – er det greit med to feil? Hvor jevnt skal skalaen spilles? Hvilke faktorer skal gjelde for at en elev plasseres i nivå 3 eller 4? Man kan bruke tilsvarende stykker til de som står i oppspilldokumentet – men hva er tilsvarende stykker? Oppspill er heller ikke ferdig utarbeidet (punkt 12). Det vil altså komme nye momenter som skal trekkes inn og gjøres gjenstand for en vurdering av den enkelte lærer.

Konsekvenser for å ikke ha gjennomført Oppspill er å ha en samtale med foreldre. (Punkt 14) Dette er nok ment fra informantens side at det dreier seg å ha en samtale som omhandler at man ikke er fornøyd med utviklingen til eleven. At det går for langsomt. Mens andre informanter drar dette i hver sin retning: På den ene siden har lærere en oppfatning at elevens

motivasjon skal gå foran Oppspills oppgitte nivåer – og læreren gjennomfører også en ”før-vurdering” av eleven slik at han er sikker på at eleven oppfyller kravene til Oppspill. Man melder altså ikke opp en elev til Oppspill uten at man er sikker på at går bra. På den andre siden har man informantene som ønsker seg flinke og motiverte elever. (punkt 20) Som synes at definerte mål er greit å forholde seg til (punkt 21) fordi man beholder de flinke elevene og de som ikke er så flinke må slutte. (punkt 18).



Jeg har laget en figur som viser i stikkordsform momenter som er avdekket i forhold til *vurdering og nivåkriterier* relatert til *lærer, elev og vurderingselementer*. Hvilke momenter som kan spille inn for vurderingen i forhold til Oppspills nivåkriterier. Tilslutt en boks som oppsummerer informantenes syn om konsekvenser for eleven. Jeg mener figuren viser hvor komplisert tilsynelatende klare og tydelige nivåkriterier kan fortone seg blant informantene.

4.2.3 Teoretisk forståelse

I denne delen av analysen vil jeg se funnene i kategorien *vurdering og nivåkriterier* i et teoretisk lys. Jeg har tidligere redegjort for Berkaak sitt syn om kvalitetsbegrepets to ytterpunkter. På den ene siden noe eksepsjonelt eller fenomener og på den andre siden av skalaen kvalitetssikring (se 2.2). Det kan tenkes det finnes ulike kvalitetsfenomener mellom disse ytterpunktene. (Berkaak, 2016, s. 72) Spørsmålet som kan stilles er hvor på denne *kvalitetslinjen* mellom kvalitetssikring og det eksepsjonelle Oppspill kan settes inn?

Etter min mening har Oppspill mye til felles med det Berkaak beskrev som unilaterale prosesser der selve prosessen er en lineær bane med en start og et mål. Den unilaterale

prosesser forbinder Berkaak i større grad til kvalitetssikring enn til fenomen-kvalitet. Men hvis jeg plasserer Oppspill på kvalitetslinjen mot den enden som omhandler kvalitetssikring – støter jeg raskt på noen problemer.

For det første krever *kvalitetssikring* rimelig klare, tydelige mål og prosesser det er enighet om. Dette kolliderer med informantenes uttalelser om hvordan man sikrer lik behandling av elevene. Funnene viser at noen ”bare hører at dette er godt nok”. Andre tar til orde for at ”det er en subjektiv (og ikke objektiv) vurdering” man gjør når eleven gjennomfører Oppspill. Informantene gir uttrykk for at man ønsker en felles norm for vurdering – men samtidig gis det ikke noen forklaring på hvordan man skal oppnå dette annet enn at man samarbeider om vurderinger og arbeider videre med Oppspill. Hvilket tilsier at Oppspill ikke nødvendigvis tilsvarer de unilaterale linjene som Berkaak beskriver i forhold til kvalitetssikring.

For det andre kommer problemet med å vurdere kunst og musikk. Dette illustreres godt av Johansen som stilte spørsmål om man kan kvalitetssikre eller ha minstestandarder for en musiker som skal prøvespille for et symfoniorkester (Johansen, 2009, s. 36). Hele situasjonen fremstår etter min mening som nokså absurd. Selv om sammenligningen mellom den profesjonelle musikeren som prøvespiller for et orkester og eleven som spiller for Oppspill er noe grell, er det likevel de samme spørsmålene som kan stilles: Hvordan gjøres vurderingen og hva er det man vektlegger både for bestått Oppspill eller å få en jobb i et symfoniorkester?

Opptaksprøver er, i utgangspunktet, en åpen seleksjonsprosess der alle som ønsker det kan møte opp og vurderes på samme grunnlag av en jury. Hvordan vurderingen skjer er imidlertid i mange tilfeller en mer skjult prosess i og med at det hovedsakelig er non-verbale uttrykk som skal vurderes (Vinge, 2014) Hvordan skal oppnådd nivå, potensial, interesse og vilje til å jobbe vurderes, og hvem skal foreta en slik vurdering? (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s. 13)

Utdraget over er hentet fra Jordhus-Lier og Stabell sin enda ikke utgitte artikkel ”Fordypningsprogram i kulturskolen - i spennet mellom bredde og spesialisering”. I forbindelse med opptaksprøver tar forfatterne opp noen av de samme spørsmål om hvordan vurderinger skal foretas. Berkaak skriver at man må ta hensyn til disse ulike betydningene av begrepet ”kvalitet” i ulike sammenhenger hvis man har ambisjoner om å fremme kvalitet. (Berkaak, 2016, s. 73) Dette tolker jeg slik at hvis man ikke har en rimelig felles oppfatning av hvor på kvalitetslinjen mellom det unilaterale og kollaterale Oppspill befinner seg. Eller en felles enighet om hva som legges i - og hvordan hvert nivå tolkes og vurderes, - så bidrar man ikke til å fremme kvalitet ved hjelp av kvalitetskrav. Man kan gjerne sette frem kvalitetskrav – men hver enkelt kan tolke disse etter eget forgodtbefinnende.

Muligheten å velge alternative pianostykker med lik vanskelighetsgrad til de som sto i oppspilldokumentet var noe informantene trakk frem. (Her kan man igjen trekke inn spørsmålet om hvordan man vurderer hva som er tilsvarende vanskelighetsgrad). Det er påfallende hvordan dette ligner på Berkaaks *prototyper*. (Berkaak, 2016, s. 79). Muligens vil tydelige prototyper gjøre det enklere å vurdere elevens oppnådde nivå siden man da har konkrete pianostykker å sammenligne det eleven spiller med. I motsetning mener jeg kriterier – som kun er skrevet ned uten eksempler – ville gitt et større rom for individuelle tolkninger.

I forhold til sanksjoner Oppspill kan resultere i har informantene uttrykt seg på ulike måter. Man finner uttalelser som går på at man ikke melder elever på Oppspill uten at man er sikre på at eleven kan gjennomføre dette. Dermed får ikke selve oppspillet andre konsekvenser for eleven enn en bekreftelse på et nivå. Man finner også uttalelser om ønsker å beholde de motiverte elevene. Og at Oppspill da hjelper med å skille klinten fra hveten.

I informasjonsskrivet som ble sendt til kulturskolens pianoelever og foresatte i forkant av skoleåret kan man lese: ”Dersom manglende egeninnsats fører til at eleven bruker mer tid enn forventet på hvert nivå er det på sin plass å vurdere om pianoundervisningen skal opphøre ved at elevplassen sies opp” (Vedlegg 1). Ser man nøye på setningen vil man lese at det faktisk er to faktorer som er gjeldende. Den ene er elevens egeninnsats. Den andre er tiden mellom hver gang eleven melder seg til Oppspill.

Første faktor – elevens egeninnsats – er det rimelig vanskelig å måle. Egeninnsatsen skjer i hjemmet – både med og uten foresatte tilstede, med og uten øvingshjelp. Faktor nummer to – hvor lang tid det tar mellom hver gang en elev melder seg til Oppspill er derimot rimelig enkelt å ha oversikt over. Men merk – det er kun hvis man bruker mer enn 2 år – og at dette med rimelig stor sikkerhet kan relateres til for liten egeninnsats (som igjen er ytterst diskutabelt hvordan skal måles) at det skal *vurderes* om plassen skal sies opp.

At noe skal *vurderes* betyr at det kan få flere utfall. I forbindelse med Oppspill så kan utfallet være at plassen skal sies opp. Men selve evalueringen vil jeg hevde er nokså uklar – for hva er det som skal evalueres? Er det elevens prestasjon på selve oppspillet? Eller er det elevens egeninnsats i hjemmet? Og er det slik at sanksjonsmuligheter har man kun hvis eleven lar være å stille til Oppspill?

Når dette skal relateres til teori har Berkaak skrevet at ”evalueringer som ikke er forankret i effektive sanksjoner, er uten virkning og tildeles en slags zombie-tilværelse. De eksisterer,

men har ikke gyldighet ...”. Sammenligner jeg opplysninger fra informasjonsskrivet (som er redegjort for over) med informantenes beskrivelser av en forvurdering, der lærer gjør en vurdering av om eleven vil bestå Oppspill i forkant av selve prøvespillet, samt uttalelser om at lærere ikke ønsker å stryke noen – resulterer dette i sanksjoner som eksisterer, men ikke har gyldighet ”og [som er] som stygge andunger som leter etter svaneflokken sin” (Berkaak, 2016, s. 81)

4.3 Kategori 3: Ressurser i forhold til gjennomføring.

Den tredje kategorien omhandler hva informantene sier om ressurser sett i forhold til gjennomføringen av Oppspill. Jeg ser her ressursbegrepet i vid forstand. Fra ressurser som er tilgjengelig i lærerens forberedelse og undervisning til tidsressursen hver enkelt elev har. Med begrepet *gjennomføringen* mener jeg alt hva informantene legger i det å lage et system – til hvordan det presenteres og gjennomføres med elever.

4.3.1 Funn / (Selvforståelse)

Samtlige informanter nevnte kulturskolens tilmålte tidsressurs til hver enkelt elev i intervjuene jeg gjennomførte med dem. Per dags dato er denne på 20 minutter⁸. Oppspill sier lite om tidsressursen – derimot blir tidsressursen nevnt i tiltaksplanen for kulturskolen (BKKI/BKS, 2010, s. 3).

Intervjuer: Hva er tilfredsstillende disponibel tid – etter din mening – for å kunne gi elever den undervisningen de trenger?

Rektor: Ja jeg må jo bare si at kulturskolen ikke er i nærheten av det som skulle vært tilfredsstillende tid. Jeg er helt enig i ...

I: Mener du da at man ikke bidrar til å utjevne de sosiale forskjellene?

R: Jo – men hør nå. Man kunne valgt. For det første så velger jeg jo å bli værende i dette systemet. For jeg tror på det filosofiske grunnlaget for det. Så er det jo en delingsfilosofi som ligger bak dette. For vi får jo 57 millioner kroner fra det offentlige – skattebetalerne i Bergen sier – ”bruk disse 57 millioner kroner for å utjevne forskjellene i bergenssamfunnet” – for at også de med dårlig økonomi skal lære seg å spille et instrument. Så gjør vi det. Da kunne vi sagt at vi bruker de 57 millioner kronene på 1000 barn. Så kunne alle fått tre ganger så mye tid – som tidsressurs enn de har i dag. Men nå har vi likevel valgt å gi til 3500 barn – de pengene – vi deler det på mange fler. Vi når ut til mange fler. Mange flere får glede av dette. Men tidsressursen er liten. Det er enkelt, lett og være enig i det. Men sånn er det. Så langt har vi kommet. Så må vi arbeide for å utvide det tidsressursen – og den

⁸ 20 minutters tidsressurs gjelder for de aller fleste av elevene i kulturskolen. I tillegg er det noen elever som er med i programmene ”utvidet tid” (10 minutt ekstra) og ”fordypningsprogrammet” 45 minutters time.

pengerressursen. Så må vi da også forhåpentligvis – utvide tidsressursen. Men også antallet. Vi trenger å nå ut til flere – de som står på venteliste. Det er mitt ansvar også. Jeg har også et ansvar også for disse. Jeg må jo forholde meg til den rammen vi har fått – men det er politikeres ansvar og skoleeiers ansvar at det står mange på venteliste. Det er jo fordi vi gjør en god jobb. Men de blir stående på venteliste og det blir da – de får ikke mulighet å være med på dette.

I: Du nevnte i begynnelsen av intervjuet at vi ikke skulle tenke så mye på ventelisten fordi?

R: Det var det politikerne som sa. Og det var jo den borgerlige politikken. De sa ” ikke bry deg så mye om ventelistene – fordi det er private aktører i markedet som vi gjerne vi vil ha i tillegg”. Og det er helt greit. Men en SV-politiker – en AP politiker og en senterpartipolitiker og RV – alle disse bekymrer seg jo enormt over den ventelisten. De har et sosialt engasjement. Men de borgerlige sier at det er private aktører som kan ta seg av disse. Og det vil jeg si jeg håper jo at barn som kommer fra familier med sterk økonomi velger privatlærere – fordi vi skal være et tilbud til de som ikke har god nok økonomi. Og det er da vi sier at du får plass hos oss – fordi du ikke har råd til å betale en privat lærer – men du må da ha en egeninnsats. Du har da selvfølgelig en forpliktelse til å yte en egeninnsats.

Rektor sier her at den tidsressursen skolen har mulighet å gi ikke er tilfredsstillende. Men tar også til orde for at det må arbeides videre for å utvide denne ressursen. Rektor viser til et samfunnsansvar om å nå ut til flest mulig barn når man tar i bruk offentlige midler. De som står på venteliste får ikke ta del i tilbudet kulturskolen gir. Det blir også fremhevet at tilbudet skal være rimelig nok slik at kulturskolen blir en mulighet å motta undervisning for de som ikke har god nok økonomi til å kunne betale en privatlærer. Man skal yte en egeninnsats hvis man mottar undervisning i kulturskolen.

I forbindelse med spørsmål om elevers arbeid og innsatsvilje fikk jeg følgende svar fra en lærer:

Intervjuer: [...] Hvis lærer ser en klar sammenheng mellom betydelig fravik fra avtalt måloppnåelse og vedvarende mangelfull innsatsvilje fra elevens side, vil eleven kunne miste elevplassen. Hva tenker du om det som står der?

L: Det er jo det vi snakket om ... det er jo et etisk dilemma. Det er jo Kulturskolen for de få. De flinke - de ressurssterke. De som får hjelp hjemme - som har musiske eller musikalske foreldre. Som har penger til å ta ekstra undervisning. Fordi de finnes. [...] Så det er for de ... blir for de få. Men det er veldig greit for læreren. Jeg vil tro vi digger det. Det er greit for politikerne - det er greit for kulturskolen - vi har noe å slå i bordet med - se her har vi flinke elever. Men hvor er de med ADHD - hvor er de som har andre diagnoser - som har lærervansker. De er ikke i kulturskolen. De er borte.

Mitt spørsmål til intervjuet har sitt utspring i Oppspilldokumentet. Informanten poengterte i sitt svar at gjennomføring av kravene resulterer i en kulturskole som er for de få – de flinke – og de som har ressurssterke foreldre som kan hjelpe hjemme. Informanten trekker også frem

at innføringen av Oppspill vil føre til at man kan vise frem de flinke elevene – mens de med utfordringer vil forsvinne.

En annen lærer ble spurt om hva vedkommende ville endre på i sin undervisning. Hva skulle vært annerledes:

Intervjuer: Hvis du skulle ville endre på noe i din undervisning. Noe du ville hatt annerledes?

Lærer: Mer tid.

I: Mer tid?

L: Ja med en gang. Spesielt når vi skal ha Oppspill. Fordi vi skal jo også ha en sånn teoridel. Og jeg har f.eks. flere elever som spiller nivå fem – men de kan ikke all teori som tilsvarer det nivået de spiller på. Jeg har ikke kjørt teorien hele tiden ved siden av undervisningen. Og så føler jeg plutselig at nå må jeg ha kommet dit med de. Men de er kanskje der teoretisk [viser med hendene at teoretisk er elevene på et lavere nivå i forhold til hvordan de spiller.]

Lærer understreker her at tiden man har sammen med eleven er knapp. Dette blir begrunnet utfra Oppspill sine teorikrav til hvert nivå. Informanten forteller at i forhold til Oppspillnivåene er det ikke samsvar mellom det faktiske utøvernivået og tilsvarende teorinivå hos eleven.

Flere lærere har uttalt seg i forhold til tidsressursen:

Intervjuer: Men hva er tilfredsstillende disponibel tid til hver elev for å gi den kunstfaglige opplæringen de trenger?

Lærer: Ja. minstetiden bør være en halvtime ... det synes jeg. Og så finnes det jo elever – f.eks. har jeg en rekruttelev. [elev på utvidet tid] Hun er et litt spesielt eksemplar – hun øver veldig mye – og da føler jeg at jeg fint kunne hatt 60 minutter. Det kommer veldig an på eleven også sant.

En annen lærer svarer på spørsmålet om hvor lang timen bør være for at kulturskolen skulle gi et ok tilbud:

Lærer: Jeg synes absolutt det burde vært 30 minutter hvert fall en gang i uken. Det burde vært to ganger. Hvis det hadde vært to ganger - bare 20 minutt - det ville være bedre enn den ene gangen med 30 minutter.

En tredje lærer blir også spurt om tidsressursen:

Intervjuer: Vil du si noe om hvor mye tid som da trenges?

Lærer: Det kommer an på eleven - alder og tålmodighet og sånn. Men hvis du begynner med en 4 åring er kanskje 10 minutter nok.

I: Er 20 minutter nok?

L: Det kan være nok på en nybegynner. Men helst så hvis du har gått ... ja ... kanskje lite grann så må den økes. Fordi det er så mye som må terpes på - som må øves på. Så når et barn hvert fall er 10 år gammel så er det for lite. Hvert fall hvis en har spilt en to til tre år.

Samtlige lærere tar til orde for at tidsressursen er for kort eller at den bør økes. Den første og andre læreren tar til orde for at den bør være 30 minutter. Mens den første læreren tar til orde for at det kan være forskjell på barn – og viser til et eget eksempel med en elev som gjerne kunne ha en time med undervisningstid. Den andre læreren sier at undervisningstiden gjerne kunne vært flere dager i uken. 20 minutter to ganger er bedre enn 30 minutter en gang i uken. Den tredje mener at tidsressursen bør økes jevnt med alderen. Har man spilt noen år som 10-årig elev er 20 minutter for lite. Flere av informantene trekker frem at tidsressursen bør være individuell – hvor mye tid som trengs til hver elev avhenger av elevens modenhet, alder og talent.

Andre informanter trekker også tidsressursen frem som for kort i forhold til gjennomføringen av Oppspill. Men samtidig forklarer konsekvenser av for kort tidsressurs:

Lærer: Ja – og for meg har jeg mistet ekstremt mye av gløden ved å undervise. Fordi jeg ser at det er utrolig mye man skal gjennom og det er lite tid. Man kjører på – og det er lite tid for variasjon i undervisningen.

Intervjuer: Du har liten tidsressurs til hver elev?

L: Ja – jeg føler jeg har mistet litt med dette at f.eks. noen elever kommer med noe som de sier de har så lyst å få til. Så ser jeg bare at ... dette blir det liten tid å få tid til – fordi det har ikke noe med oppspillkravene å gjøre i de ulike nivåene.

I: Du ville helst jobbe med det eleven selv kom med?

L: Ja

I: Så det får innvirkning på hvordan du underviser?

L: Ja

I: Men kan tidsressursen – tiden du har til rådighet – gjøre det vanskelig å realisere Oppspill?

L: Ja uten tvil ... Ja – det gjelder også ting som er bra med Oppspill – som man har lyst å gjøre med noen elever – så ser jeg at ... hvis man virkelig skal gå inn i noe på en time og forklare noe – alt fra tonika, subdominant, dominant – ting som tar tid til å forklare – så ser jeg på klokken og ser at "Oj – vi fikk nesten ikke spilt i dag".

Informanten trekker frem at det er en uoverensstemmelse med mengden av det man skal gjøre på en spilletime og den tiden som er til rådighet. Muligheten for at elevene får velge stykker de ønsker å spille reduseres.

På spørsmål om hva som er viktig for en pianolærer trakk også en annen lærer inn Oppspill og tidsressursen:

Intervjuer: Hva vil du si er viktig for deg som pianolærer da?

Lærer: Jeg kommer ganske fort inni dette med Oppspill. For jeg føler det blir mer og mer målorientert. Hva skal vi nå i løpet av denne og denne tiden? Og så må man på en måte fokusere veldig nøye og komme seg dit. Men – i løpet av disse 20 minuttene mister man litt – på en måte litt spontanitet. Det trenger kanskje ikke være sånn – men det skjer med meg.

Lærer trekker frem at når man skal være mer målorientert må man fokusere for å nå målet. Men samtidig mister man noe spontanitet på veien. Informanten trekker videre frem et eksempel på hva vedkommende mener med begrepet spontanitet:

Lærer: Jeg er nå litt redd for at sånne spontane ting – som utvikler seg gjennom glede med eleven og gjennom lek – som også er et veldig farlig ord å bruke – har jeg merket. (ler). Sånn at man bare har det gøy med hverandre. Det var kanskje ikke forberedt – men det oppsto pga. at man tullet rundt med hverandre. Det var kanskje ikke så supereffektivt som det skulle ha vært – men man lot det bare skje – og så plutselig har man en liten låt som man kanskje ikke har tenkt på i begynnelsen av timen. Det kan bety veldig mye for eleven og det kan bety veldig mye for deg også. For plutselig kan man gjøre noe helt nytt.

Intervjuer: Tenker du at Oppspill setter et slags stengsel for den type aktivitet?

L: I hvert fall om vi ikke får 10 minutter mer.

I: Så du setter dette sammen med tiden?

L: Ja absolutt. Det er veldig viktig med tid. Vi har ikke tid i våre liv lenger. Alt må være så effektivt. Hele tiden må vi være så effektive. Og jeg blir helt kvalm når jeg ser noen timeplaner til mine elever. [...] Ja det er jo helt vanvittig - de har jo ti timers dager.

Informanten trekker her frem at muligheten for å finne på nye ting – i dette tilfellet det å komponere frem en liten melodi – svekkes når man har planlagte mål å forholde seg til. Muligheten for å kunne være spontan i sin undervisning reduseres i forhold til innføringen av Oppspill og i forhold til tidsressursen man har til rådighet for undervisning.

I forhold til ressurser som er til rådighet og gjennomføring mener en lærer at Oppspill ikke vil føre til de store endringer:

Lærer: ... det er bra at Oppspill kom - men jeg tror ikke det gir noen kjempeforskjell fra hvordan det er. For det er - med ingen flere midler til disposisjon. Jeg mener midler i forhold til tid - og undervisning til elevene.

Intervjuer: Ja ... for det er ingenting mer eller nytt som ligger i Oppspill?

L: Du har fortsatt til disposisjon de samme 20 minuttene. Pluss den ene månedlige samlingen - men det er bare for en sånn sosial bit. Hvis du har ca 40 elever okei... og du har en samling pr måned. Så det er veldig lite. De får nesten ingenting.

I: Da tenker du den eleven du får mindre enn du egentlig skulle hatt - for å spare opp tid til samlinger og grupper.

L: Nemlig. Så det er egentlig litt sånn utopisk

I: Helt utopisk?

L: Ja det virker for meg som det er fint at vi begynner å strukturere lite granne. Men for å være helt ærlig så tror jeg ikke vi får løftet så veldig mye kvaliteten. Det eneste er vel kanskje at vi får ut elever som ikke burde være her med Oppspill. Men at det påvirker kvalitet [intervjuet rister på hodet] Men det er litt utopisk å håpe på at så mange som går her i Bergen kulturskole blir så kjempeflinke.

Lærer mener her at Oppspill ikke vil ha noen stor effekt på kvaliteten eller nivået til elevene i forhold til hvordan det var tidligere. Muligens kan Oppspill få den effekten at man får ut de elevene som ikke burde gå i kulturskolen. Informanten mener at systemet ikke fører til at elevene som går i Bergen kulturskole blir kjempeflinke – og fremsetter dette som en utopisk tanke.

Fagsjef uttalte seg også om tidsressursen:

Intervjuer: Hva tenker du er tilfredsstillende disponibel tid for å gi en kunstfaglig oppfølging som elever trenger?

Fagsjef: Det er hvert fall ikke 20 minutter.

I: Men det er 20 minutter man har i kulturskolen.

F: Ja så kan de som sagt få utvidet tid. Det er 10 minutter mer. Og så er det en lørdagssamling ca. 1 gang i måneden på ca. 2 timer⁹.

I: Men det gjelder for ikke så alt for mange av elevene?

F: Nei det er veldig få. Ja. Men 30 minutter enetime gjerne med en liten overlapping slik at de kan møte noen andre helt i slutten. Og gjerne et oppmøte til i en gruppe. Gjerne en time. Hvor man kan jobbe med ting som man gjør på enetimen.

⁹ Lørdagssamlingen er et ekstratilbud til elever som får utvidet ressurs (10 min ekstra spilletime). Dette har vært et tilbud som kulturskolen har gitt hvis det er økonomiressurser til å gjennomføre dette.

I: Men Oppspill skal jo gjelde for alle. Også for mesteparten av de som har 20 minutter.

F: Ja – det er jo så enkle kriterier at det tar høyde for at det var de elevene vi tenkte på.

I: Også når disse kommer på et høyere nivå som fem og seks?

F: Sånn som jeg ser det er det ikke mange kulturskoleelever som kommer på nivå fem og seks. Sånn som det er i dag. Vel og merke i dag. Men hvis vi får mer arbeidsinnsats lagt i de første årene. Få rett og slett mer teknisk arbeid lagt i de første årene. Mer piano lagt i de første årene. Da kan vi få flere på nivå 6. Men sånn som det er i dag så er det faktisk ja – kun forbeholdt noen.

Fagsjef tar til orde for at ønsket tidsressurs gjerne skulle være en halvtime enetime – men med en gruppetime i tillegg – slik at man tilsammen kommer opp i en time med undervisning. Også her mener intervjuet at 20 minutters undervisningstid er en for liten tidsressurs. Men samtidig sier vedkommende at Oppspill sine kriterier er så enkle at de tar høyde for elever som har en normal tidsressurs på 20 minutter. Fagsjef mener videre at hvis det legges ned mer teknisk arbeid de første årene vil det føre til at flere elever når de høyeste nivåene.

4.3.2 Kritisk forståelse basert på sunn fornuft

I kategorien som omhandler ressurser i forhold til gjennomføring kommer det frem ulike syn.

En punktvis oppsummering over hva informantene trekker frem er:

1. 20 minutter tidsressurs pr. elev er for lite.
2. Det må arbeides videre for å utvide tidsressursen.
3. Det er kulturskolens samfunnsansvar å nå ut til flest mulig barn.
4. Tilbudet kulturskolen gir skal være rimelig. De som ikke har råd til en privatlærer skal kunne få et tilbud i kulturskolen. Til gjengjeld skal man yte en egeninnsats.
5. Oppspill resulterer i en kulturskole som er for de flinke – og de som har mulighet å få hjelp hjemme.
6. De flinke elevene blir fremhevet og vist frem ved innføringen av Oppspill.
7. Oppspill fører til at elever med utfordringer forsvinner.
8. Når Oppspill sine teorikrav skal jobbes med på timen er tidsressursen for liten.
9. Elevens teorinivå ligger lavere enn elevens utøvernivå.
10. Ulike oppfatninger av tidsressursen en elev bør ha. Men flere tar til orde for at den bør være 30 minutter. Men samtlige enige om at den bør økes.
11. Individuell tidsressurs – avhengig av elevens modenhet, alder og talent.
12. Uoverensstemmelse med mengden av det en skal gjøre på en spilletime og tiden som er til rådighet reduserer elevens mulighet til å velge stykker man ønsker å spille.
13. Muligheten til alternativ undervisning – som komponering/ å gjøre noe spontant – reduseres.
14. Oppspill kan resultere at man får ut elever som ikke bør gå i kulturskolen.
15. Oppspill vil ikke ha noen effekt på kvaliteten eller nivået til elevene.
16. Oppspill sine kriterier er så enkle at de tar høyde for elever som har en normal tidsressurs på 20 minutter.

17. Mer teknisk arbeid de første årene vil føre til at flere elever når de høyeste nivåene i Oppspill.

I dette kapittelet skal jeg reflektere over funnene og sette dem i et kritisk lys. Denne kategorien tar for seg ressursene man har til rådighet i kulturskolen sett i forhold til gjennomføringen av systemet Oppspill. Det første jeg merker meg er at flere informanter trekker frem tidsressursen hver enkelt elev har. Da denne kategorien som omhandler ressurser ble dannet – tok jeg et bredt utgangspunkt – ressurser kunne være bøker, noter, foreldrehjelp, økonomi og selvfølgelig den tiden eleven er sammen med lærer. Men likevel ble det tidsressursen som er dominerende i det informantene velger å trekke frem som får konsekvenser for gjennomføringen av Oppspill. Eksempelvis er det interessant å se at andre typer ressurser som omhandler undervisningsforhold - som undervisningsrom, tilgjengelige hjelpeinstrumenter, hvordan instrumentet er – i mindre grad ble nevnt av informantene.

Men hva ble så sagt om tidsressursen: Det er enighet blant informantene at en normal tidsressurs på 20 minutter er for liten – og at det må arbeides for å øke denne. Flere tar til orde for at tidsressursen bør være på 30 minutter – mens en av informantene tar til orde for at den gjerne kan være kortere i en begynnerfase men da med flere oppmøter pr.uke. Men at den videre bør økes avhengig av elevens modenhet, alder og talent.

Flere informanter uttaler seg om konsekvenser tidsressursen får for Oppspill. Deriblant blir det fremhevet at når Oppspills teorikrav skal jobbes med på spilletimen strekker ikke tiden til. Samme argumentasjon kan man kjenne igjen i uttalelser om at det man nå skal gjøre i forhold til Oppspill på timen – reduserer elevens mulighet til å selv velge spillestykker. Dette står imidlertid i en kontrast til hva fagsjef sier angående tidsressursen – der vedkommende mener at kriteriene i Oppspill er så enkle at dette tar høyde for de som har en tidsressurs på 20 minutter.

Rektor trakk også frem kulturskolens samfunnsansvar om å gi flest mulig barn mulighet til å få et rimelig tilbud – til gjengjeld måtte de gjør en egeninnsats. Denne tanken om at flest mulig barn skal ha en mulighet – og at kulturskolen skal være for alle står i motsetning til uttalelser om at Oppspill vil resultere i en kulturskole som er for de flinke – at det er de flinke elevene som blir vist frem samt at elever med utfordringer vil forsvinne.

Av andre ting jeg ønsker å trekke frem i forhold til gjennomføringen av Oppspill er hva informantene sier om forholdet mellom teorinivået og utøvernivået hos elevene. En elev kan eksempelvis spille stykker på nivå 3 – men kan ikke teorien på samme nivå. Dette må da

resultere i et større fokus på teoriundervisning for eleven på timen. På bekostning av elevens mulighet til å velge stykker en selv ønsker å spille. Eller mulighet for alternativ spontan undervisning og komponering.

Det siste jeg ønsker å påpeke er motsetningsforholdet mellom to uttalelser. Fagsjef sier at et større fokus på teknisk arbeid de første årene – noe som er et krav i Oppspill - vil føre til at flere elever når de høyeste nivåene. Samtidig sier en lærer at Oppspill ikke vil ha noen effekt på kvaliteten eller nivået til elevene. Av dette kan man utlede spørsmålet om Oppspill da er et system som sorterer elever etter ferdighetsnivå, og gjør det tydeligere for elev og lærer hvor eleven befinner seg nivåmessig. Eller et opplæringsystem som fører eleven til et høyere nivå enn de ellers ville hatt uten Oppspill.

4.3.3 Teoretisk forståelse

West skriver om amerikansk tilstander i sin artikkel om testing og budsjettreduksjoner (West, 2012) Som jeg har nevnt tidligere bør man være noe forsiktig med å sammenligne norske og amerikanske forhold. Men det er likevel noen linjer jeg ønsker å trekke fra Wests artikkel til dagens Oppspill. Han siterer bl.a. Regelski: "[...] the plentiful and lively world of music outside the school doors is wilfully shut out, an "school music" becomes a short-term musical praxis of its own that rarely outlives adolescence" (Regelski, 2006, s. 11). I teoridelen av denne oppgaven ble det stilt spørsmål ved om det er et kvalitetstegn *hva* man tester elevene i – og videre *hvorfor* man tester elevene i akkurat dette. (Se kap: 2.4) Flere informanter ga uttrykk for en bekymring i forhold til at elevene med innføring av Oppspill minsket muligheten for å velge stykker eleven ønsket å spille. En annen ga uttrykk for at Oppspill reduserte muligheten til å finne på ting, leke eller komponere – gjerne ha en spilletime med eleven som ikke nødvendigvis er planlagt. Når man trekker noen linjer til West og Regelski kan en for det første si at Oppspill setter noen føringer for *hva* det er man tester elevene i. Spørsmålet blir om man med dette "wildfully shut out" den musikken og de interesser elevene interesserer seg mest for?

På den andre siden kan man lese om hva som fører til høyere nivå hos elevene. (Sloboda et al., 1996) Nemlig formell øving – øving som preges av å være planlagt – med tydelige avgrensninger i hva som det øves på, samt antall timer det øves (Se kap 2.5). Da kan man spørre om det er nettopp dette som også bør prege timene i kulturskolens pianoundervisning for å oppnå høyest mulig resultat. Og la være å ta utgangspunkt i lek og det man finner på der og da. Mulig man skal våge å stille spørsmål om dette er noe av kjernen i

tidsressursproblematikken i norsk kulturskole. Nemlig at tidsressursen er så liten at man som lærer blir nødt for å gjøre et valg mellom det kreative eller det formelle.

Det som er påfallende at det finnes lite teori i forhold til tidsressursaspektet som kan relateres til norsk kulturskole. Det står i kulturskolens rammeplan at mengden undervisningstid er en kvalitetsfaktor. (Norsk-kulturskoleråd, 2016, s. 17) Men det kommer ikke tydelig frem hvor lenge en vanlig spilletime bør vare. I min undersøkelse kom det fra samtlige informanter et ønske om at tidsressursen bør økes.

Det eneste jeg kan vise til der tidsressursen i norsk kulturskole har vært gjenstand for vurdering er i en undersøkelse i regi av Musikernes Fellesorganisasjon der 707 medlemmer svarte:

”Undersøkelsen bekrefter mye av det som vi tidligere har antatt om kulturskolelærernes arbeidsvilkår, om hvordan lærerne ser på tidsressursen, men gir også nye tall på hva lærerne gjør for å kompensere for lav tidsressurs og på hvilken tidsressurs som ville forbedre kvaliteten.” (MFO, 2012)

Viktige funn fra undersøkelsen var eksempelvis at den gjennomsnittlige tidsressursen i kulturskolene ligger mellom 19 og 25 minutter pr. elev. Mens 53 prosent mener at tidsressursen ved sin skole er dårlig eller meget dårlig. Samtidig sier over 82 prosent at en økning av tidsressursen med 6 minutter pr. elev ville gi noe bedre, bedre, eller mye bedre kvalitet på undervisningen. Over 81 prosent av lærerne hadde noen eller mange ganger opplevd å ikke få gjøre undervisningsarbeidet som lærer på en forsvarlig måte på grunn av for liten tid sammen med elevene. Denne undersøkelsen påviser en sammenheng mellom oppfattet kvalitet og tiden eleven har sammen med sin lærer. Selv om den ikke går spesifikt inn på hva som ligger i begrepet kvalitet.

4.4 Kategori 4: Oppspill - Kvalitet og konsekvenser

Min siste kategori har jeg kalt for *Oppspill – kvalitet og konsekvenser*. Muligens kan man se kategorien som en oppsummeringskategori. Men den er likevel dannet på lik linje som alle de andre kategoriene over. Og bakgrunnen for kategorien er nok at flere av informantene ser en sammenheng mellom Oppspill og ønske om en kvalitetsøkning i kulturskolen. Informantene peker i ulike retninger når det gjelder konsekvenser Oppspillsystemet får.

4.4.1 Funn / (Selvforståelse)

På spørsmål om hva som kjennetegner kvalitet og undervisning preget av kvalitet svarer informant:

Lærer: Ja – jeg har sikkert noen meninger om det. Men jeg tror at det går på å tilrettelegge for eleven. Med oppgaver eleven kan mestre. Som er i akkurat den proksimale sonen hvor de så vidt får det til – men hvor de får en skikkelig følelse av at de faktisk får det til. – og at man porsjonerer dette ut. At timen blir intens fordi de faktisk jobber med det de skal lære seg hele tiden.

I: Så kvalitet har noe med tilpasning å gjøre – at man tilpasser sin undervisning, ting det jobbes med av stykker og oppgaver – at det passer elevens nivå og ønsker?

L: Ja – at også de læringsoppgaver man får - at man klarer å tilrettelegge disse slik at de hele tiden oppnår en mestringscyklus på timen. Fordi det er også – og det merker jeg på meg selv – at jeg har en god time hvis jeg klarer å gjøre det. Ikke alltid jeg klarer det.

I: Vil du si fra ditt ståsted så oppnår man bedre eller høyere kvalitetsutvikling med innføringen av Oppspill?

L: Ja det er hvert fall et potensiale der.

I: Men er Oppspill også en måte å jobbe målrettet på for å få høyeste mulig læringsutbytte?

L: Ja det tror jeg at man nok ... ja ... for å øke læringsutbytte. Alle er jo interessert i å lære effektivt. Ikke bare fordi det er mest effektivt og ressursbesparende – men også fordi det er motiverende. Hvis du virkelig kjenne fremgangen – er det ingenting som motiverer mer enn det å oppleve fremgang. Så det er på alle måter – alt som kan gjøres for å stimulere til fremgang tror jeg er av det gode. Fordi det virker så motiverende for eleven.

Lærer mener at det som kjennetegner en kvalitativ undervisning er at den er tilpasset og tilrettelagt for eleven. Med det menes at man gir stykker på elevens nivå og som eleven mestrer. Opplevelse av mestring er en kvalitetsfaktor i forhold til tilretteleggelse av oppgaver og stykker. Oppspill kan ha potensiale for å øke en elevs læringsutbytte ved å stimulere til fremgang.

Om utformingen av oppspilldokumentet forteller en lærer:

Lærer: Jeg synes sånn repertoarmessig at man kunne vunnet mye på å jobbe med repertoar. Jeg tror at – vi har jo hatt jo hatt møter der vi har utvekslet noter. Men jeg synes vi godt kunne vært mer systematiske rundt det. Fordi vi har disse digitale hjelpemidler som egner seg veldig godt. Til å lage litt samlinger – og gjerne også hvis noen har noen favorittstykker – orker å skrive det ned på en a4 side hvorfor dette stykket er så bra. Hvorfor vil de undervise i akkurat det stykket. Det tror jeg hadde vært en kvalitetsforbedring i ... men jeg tror også at det som kalles for Oppspilldokumentet skulle være under kontinuerlig revisjon. Hatt en fast gruppe som tok på seg å revidere det en gang i året.

Intervjuet forteller her om at Oppspill bør være under kontinuerlig revisjon. Spesielt hvilket repertoar som tilhører de ulike nivåene. Informanten beskriver det som kvalitetsforbedring at

lærere sammen bidrar til å lage samlinger av stykker og begrunner hvorfor disse stykkene er gode stykker å spille for eleven.

En informant forteller om konsekvensene av Oppspill:

Intervjuer: Hva er målet med Oppspill?

Lærer: Ja – det er å luke ut de som ikke er innenfor. Som ikke gjør det raskt nok. Å få inn nye – det er jo lange køer.

I: Vil Oppspill virke?

L: Ja det vil jeg tro – og så må jeg bare tilføye – da blir det enormt mange elever som føler seg mislykket i sin karriere som kulturskoleelev.

I: Du tenker man ikke får høyere eller bedre kvalitetsutvikling som følge av Oppspill?

L: Jeg tenker at de som blir værende igjen. Så vil det jo bli et høyere nivå. Men jeg tenker på hva elevene vil føle rundt dette. Også de som blir igjen. Der det er enda mer press, fokus på prestasjon. Men ytre sett tror jeg det blir høyere nivå.

Informant sier at en konsekvens av Oppspill er at køen av barn som ønsker å spille piano i kulturskolen blir mindre. Videre legger informant vekt på at kvalitetsutvikling – at elever kommer til et høyere nivå - går dette på bekostning av at elever vil føle seg mislykkede hvis man ikke når disse nivåene.

I mitt intervju med rektor kom vi innpå temaet kvalitet og hva som var bakgrunnen for innføring av Oppspill:

Intervjuer: Kan jeg spørre hva din rolle har vært i forhold til å lage Oppspill.

Rektor: Ja ... min rolle har vært. Dette var jo en prosess som startet allerede i 2009. Da Bergen kulturskole bestemte seg for å gå fra å ha fokus på kvantitet til å ha fokus på kvalitet. Det hadde vært mye fokus – tiden før – om et ønske om å komme opp i et elevtall på 30% av alle elever som gikk i grunnskolen. Altså opp i 9000 elever. Men da er vi tilbake igjen. 10 – 12 – 15 år tilbake i tid – da dette ble jobbet med i Bergen kulturskole. Så da den planen lå klar til behandling – så var det kraftig motstand for dette i personalgruppen. Jeg hadde også stor forståelse – som faglig ansvarlig leder i kulturskolen – om at her må vi nå snu fokus og sette kvalitetsfokus foran.

I: Sette det foran?

R: Ja – det er viktig med kvantitet også. Men kvantitet må ikke gå på bekostning av kvalitet. Vi må snakke om hva vi skal tilby alle disse. Den gang var det snakk om 9000 elever – nesten en tredobling av antall elever i kulturskolen. Det var ingen tydelige signaler om økte bevilgninger i forhold til det. Det var bare flere elever inn. Gi dem et eller annet ... Ja – ti år tilbake. Og den lå da klar til behandling. Men den kom faktisk ikke til behandling den planen. Den ble stoppet i siste liten. Og vi endret kurs. [...]

I: Jeg spurte om Oppspill...

R: Ja ... hvordan det var forankret og hvilken rolle jeg hadde i dette.

I: Ja jeg tenker i forhold til hva som skjedde her – i kulturskolen ...

R: Ja – tiltaksplanen som vi jobbet med [...] Der står det at det skal settes større krav til læringsutbytte. Det skal lages systemer som vurderer elevens utbytte av kvalitetsoppnåelse. Og da var det at politisk vedtak var så konkret – at dette skulle prøves ut i pianoseksjonen først og fremst.

I: Det var ikke sang, piano og gitar?

R: Ja – de spurte nemlig om hvilke seksjoner som hadde lengst venteliste. Og jeg spurte – hvorfor spør dere om dette? – og der tenkte de at de kunne stille krav til elevene om større egeninnsats. For de områdene hvor vi har størst søknad – er det okay for oss at noen hopper av. Fordi vi har stort tilfang av søkere. Og da er det at de som da får plass – de som er så heldige å få plass i kulturskolen – har også et ansvar for å gjøre en egeninnsats. Og da skal vi innføre et system for å ... og de som har manglende egeninnsats vil kunne miste plassen i kulturskolen. Det står ganske tydelig i den planen.

Rektor forteller om en tidligere plan for kulturskolen som ikke ble realisert. Her skulle man ha nesten en tredobling av elevantallet inn i kulturskolen uten noen form for økte bevilgninger.

På bakgrunn av dette tar informanten opp problemstillingen om kvantitet kontra kvalitet.

Intervjuet mener at kvantitet må ikke gå på bekostning av kvalitet. Videre forteller

informanten at tiltaksplanen som ble vedtatt politisk står det at det skal stilles krav til større egeninnsats. Videre kommer det frem at dette skal innføres i de fag som har størst pågang av søkere – fordi da er det ikke så farlig om noen elever faller fra.

En lærer forteller om problemet om hva kvalitet er – og forteller om opplevde konsekvenser av Oppspill.

Intervjuer: Er Oppspill kvalitetsutvikling?

Lærer: ... mmm ja ... jeg synes det er sånne ting er vanskelig. Det er vanskelig om det er kvalitetsutvikling fordi igjen – hva er kvalitet? Kvalitet er et ganske vanskelig ord i sammenheng med kunst. Det er på en måte ganske umulig.

I: Hva er målet med Oppspill. Hva ønsker man å oppnå?

L: En ting er en bedre målsetning for fremgang – for lærerne.

I: For lærerne?

L: Ja at de på en måte må få mer fokus. Fordi jeg tenker sånn ... wops.... nå må jeg tenke på målet der og der. Så man blir sånn mer fokusert. Det er ikke alltid dumt – men det må ikke være for mye. Så de folkene [elevene] som er veldig uinteressert – som egentlig bare gjør det fordi det koster ikke så mye. [...] – om eleven kommer til timen eller ikke – om eleven har bøker med seg eller ikke – om eleven har øvd eller

ikke – who cares. De [elevene] gidder da ikke [...] lenger – fordi at når det kommer til Oppspill så vil de ikke lenger..

I: Tenker du da at de ikke vil være elever lenger i kulturskolen?

L: Ja jeg hadde faktisk folk [elever] som meldte seg ut.

I: Pga. Oppspill?

L: Ja. ... og så ... jeg vil egentlig ikke se det så negativt.

Om Oppspill skal regnes som kvalitetsutvikling er et vanskelig spørsmål for intervjuet. Vedkommende stiller selv spørsmålet om hva kvalitet er? Og mener det er umulig å sette begrepet i sammenheng med kunst. Lærerne har konkrete ting som de vet at alle elever skal gjennom. Intervjuet mener derfor at Oppspill fører til mer fokus for lærerne. Dette kan være positivt hvis det bare ikke blir for mye av det sier intervjuet. Denne læreren har også opplevd elever som har sluttet på grunn av Oppspill. Dette på grunn av at Oppspill ble innført – og ikke på grunn av at ikke bestått Oppspill. Informanten ser ikke på dette som negativt.

Videre fortalte informanten om holdninger blant lærere:

Lærer: [...] men det er også lærere som jeg synes ofte er negative til ganske mye. Så det er på en måte ... også en sånn personlig greie ... jeg føler man må være våken til sånne antiholdninger. Men man kan heller si at – dette er ikke bra – men det er en forandring – og det kommer alltid an på hvordan du bruker forandringen. Men jeg synes vi har mange hull i denne ideen om Oppspill. Og det med kvalitet burde egentlig være definert. Hva er kvalitet?

Intervjuer: Altså Oppspill har hull?

L: Ja – du kan ikke bruke begrepet kvalitet i en sånn sammenheng – uten at du har en definisjon. Altså hva skal vi egentlig måle her? Og selvfølgelig er det teknisk fremgang og sånn ... kanskje er fremgang i denne sammenhengen at elevene synes det er veldig gøy å spille på disse stykkene – og de [elevene] mister ikke gnisten – og det er jo ganske mye verdt egentlig.

Her forteller lærer om lærere som har en negativ holdning – og sier at man må være våken for antiholdninger. Vedkommende mener at man heller bør si at her kommer en endring og det kommer helt an på hva man som lærer gjør ut av denne endringen. Intervjuet mener det er mangler i Oppspill spesielt i forhold til begrepet kvalitet og sannsynligvis hva det er man skal måle. Fremgang kan også være at eleven liker sine spillestykker og ikke går lei. Videre spurte jeg lærer om man da bør endre Oppspill?

Lærer: Ja det må vi gjøre uansett.

I: Og at man må påvirke og fylle på andre ting i Oppspill – at egentlig har vi et slags skjellet?

L: Ja – absolutt. Vi har et skjellet av gelé. (Ler) Ja jeg sier at kvalitet kan ikke oppnås gjennom Oppspill. Konsekvensen må være at vi får mer tid. Ja jeg vet at det jeg sier høres ut til å ikke stemme helt. Men jeg synes det henger sammen. Kvalitet henger sammen med mer tid. For jeg føler at når man skal jobbe med noe spesifikt teori– f.eks. med omvendinger og grunnstillinger – kan du ikke gjøre det med en gruppe på seks pianoelever og ett piano. Noen ganger mener jeg at disse teorigreiene må man jobbe med på timen i tillegg til å spille stykker. Og da føler jeg at man sliter lærerne litt ut når du virkelig skal gjøre alt sammen. Noen elever og foreldre trenger påminnelser på mobilen, og noen ganger må jeg minne de på at notene ikke var med på timen. Eller til og med at eleven har glemt timen sin. Og andre ting som at jeg ikke kan løpe ned tre etasjer for å hente ditt barn på SFO. Noen ganger må jeg sende lydopptak og videoer til foreldrene så de vet hvordan de skal øve. Det blir fort for mye på 20 minutter. Vi har fortjent mer synes jeg.

Lærer mener her at det er kvalitet ikke nødvendigvis kan oppnås gjennom Oppspill. Det er andre faktorer i arbeidshverdagen til en lærer som kan påvirke kvaliteten. Deriblant tidsressursen.

Jeg spurte fagsjef om begrepet kvalitetsutvikling. Hva legger vedkommende i begrepet?

Fagsjef: Ja – hva er kvalitet da ... ? Kvalitetsutvikling ... ?

Intervjuer: Kan Oppspill være kvalitetsutvikling?

F: Ja for skolen ja.

I: For elevene?

F: Absolutt. Det er klare mål som de skal vise.

I: Det er kvalitetsutvikling? Får man bedre og høyere kvalitetsutvikling med Oppspill enn det man hadde tidligere?

F: Kanskje mer bevissthet hvert fall.

I: Ok – mer bevissthet – men – det er altså ikke helt sikkert at elevene blir flinkere?

F: Jo – jeg tror det. Fordi elevene motiveres til å gjøre noe som ligger litt foran seg ... også litt til ... og så litt til.

I: Gjorde man ikke det tidligere?

F: Jo men det var ikke så håndfast.

I: Håndfast? ... Du er sikker på at det ikke er standardiseringen nå som gjør at man sier det er mer håndfast? Hva om den standardiseringen ikke passer eleven? Er vi sikre på det?

F: Nei sikre på det kan vi ikke være. Men når jeg snakker med pianolærere her så er det det med å ha et mål. Som er felles. Ikke bare for meg og min elev. Men faktisk ...

dette står skolen bak ... eller dette er noe alle skal gjøre - noe jeg skal mestre og gjennomføre.

Fagsjef bekrefter at begrepene kvalitet og kvalitetsutvikling kan være omdiskuterte. Men Oppspill kan være en kvalitetsutvikling både for kulturskolen og for elevene. Dette bekreftes ved at det er klare mål som eleven skal vise. Et resultat av Oppspill er større bevissthet og motivasjon for elevene. Men man er ikke sikre på at en standardisering passer for alle elevene. Det å ha et felles mål for alle – noe skolen står bak – fremsettes som noe positivt.

På spørsmål om bakgrunnen for at man innfører Oppspill svarte en lærer at kvalitet er noe man ønsker å satse på i kulturskolen.

Lærer: Jeg tror at det på en måte har blitt mer legalt å bruke ordet kvalitet nå. Ikke sant. Det har jo vært et skifte i kulturskolen, også administrativt skifte. For de tidligere lederne - mente det var viktig å satse på gråstein. Så nå begynner man kanskje litt mer å satse på edelstein. Og det hjelper jo så mye hva slags tilbakemeldinger vi får ovenfra. Og det tror vi nå innfører Oppspill på grunn av dette skifte. Og det virker også som at det ikke bare er her i Bergen det skjer sånne ting. Men også i mindre kulturskoler har de innført eksempelvis hørelære. Men her i Bergen er det litt spesielt fordi vi er en stor skole.

Intervjuer: Ja det blir lagt merke til?

L: Ja nemlig - og vi er så mange og vi har også så mange elever i tillegg.

Her åpner lærer for at noe av grunnen til innføringen av Oppspill også skyldes et administrativt skifte i ledelsen av kulturskolen. Men intervjuet kommer også med informasjon om at det nå er mer legalt å bruke begrepet kvalitet enn tidligere. Dette begrunnes med at det nå er mer legalt å ha et større fokus på de elever som viser talent.

En annen lærer ble spurt om begrepet kvalitet i forhold til Oppspill:

Intervjuer: Men hvordan er kvalitet i forhold til Oppspill? Er Oppspill en kvalitets ...

Lærer: ... det er sånn som Sokrates sier. Beskriv den perfekte stat - det er det ingen som får til. Beskriv kvalitet på undervisningen - det tror jeg ingen får til - fordi du kan alltid stikke kjepper i hjulene. Du kan alltid sette spørsmål ved det. Men det er klart det at det å ha et definert mål - og nå det målet - kan være definisjonen på kvalitet. Det kan være det. Det kan være det. Men det er ikke sikkert. Det er ikke sikkert ...

Intervjuer: Men er Oppspill tydelige krav – tydelig mål?

Lærer: Jeg synes det er veldig tydelige krav jeg. Veldig presise mål. Så ... men om det er kvalitet i det - det tror jeg ingen kan svare på. Det blir i så fall Sokrates eller Platon.

Intervjuer: Men hvordan skal man nå målene og innfri kravene?

Lærer: Ja tid er jo viktig da. Og det er jo en annen pedagog - Brüner - han med det støttende stillaset. Altså læreren er det støttende stillaset. Har du mer tid med læreren og stillaset er der lenge nok - da blir du bedre. Tilslutt trenger du ikke stillaset da - men da er du gjerne litt oppi årene - kanskje ungdom. Det støttende stillaset og tid er en kvalitetsfaktor vil jeg hevde.

Informanten forteller å beskrive kvalitet er like vanskelig som å beskrive den perfekte staten. Det å nå definerte mål kan være en kvalitetsfaktor men det trenger heller ikke å være det. Men i sin beskrivelse av Oppspill ser læreren klare og tydelige mål – men legger vekt på det er umulig å si om dette er kvalitative mål. Intervjuet mener at læreren og tid er kvalitetsfaktorer.

4.4.2 Kritisk forståelse basert på sunn fornuft

Det informantene har fortalt om Oppspill, kvalitet og konsekvenser kan oppsummeres med følgende punkter:

1. Kvalitet er tilrettelagt og tilpasset undervisning.
2. Oppspill kan stimulere til fremgang.
3. Oppspill bør være under kontinuerlig revisjon.
4. Det er en kvalitetsforbedring at lærere bidrar til Oppspill sammen.
5. Konsekvens av Oppspill er at ventelisten blir mindre.
6. Elever kommer på et høyere nivå – men også andre vil føle seg mislykkede.
7. Kvantitet må ikke gå foran kvalitet.
8. I politisk plan stilles det større krav om egeninnsats.
9. Det er ikke så farlig om noen faller fra i disipliner det er stor søknad.
10. Kvalitet – et omdiskutert begrep.
11. Oppspill fører til større/mer fokus for lærere og elever. Kan være positivt i passende mengder.
12. Elever slutter på grunn av innføringen av Oppspill.
13. Antiholdninger – lærere som har negative holdninger.
14. Når endringer kommer – kommer det an på hva man selv gjør utav disse endringene.
15. Hva er det som skal måles?
16. Kvalitet kan ikke nødvendigvis ikke oppnås gjennom Oppspill. Det er andre faktorer – deriblant tidsressursen – som er en viktig faktor for kvalitet.
17. Ved å ha klare mål kan Oppspill være kvalitetsutvikling for kulturskolen og for elevene.
18. Oppspill kan føre til større bevissthet og motivasjon for elevene.
19. Det er usikkert om en standardisering passer for alle elevene.
20. Det er blitt legitimt å satse på kvalitet fremfor kvantitet.
21. Det er usikkert om Oppspill fører til høyere kvalitet. Det kommer an på definisjonen av kvalitet.
22. Å ha definerte mål kan være en kvalitetsfaktor – men det trenger ikke være det.

I denne kategorien er det flere forhold som kommer til syne. Det nevnes forhold som omhandler konsekvenser for arbeidet og innføringen med å lage Oppspill. En informant beskriver kolleger som har negative holdninger til Oppspill og til arbeidet med å forme Oppspill. På den andre siden er det informanter som poengterer at det er en

kvalitetsforbedring i seg selv at det er lærerne som bidrar til å utarbeide Oppspill sammen. Og dermed tydeliggjør viktigheten av at det er lærerne som utarbeider hva som skal tilhøre Oppspills nivåer. Muligens viser dette at det er ulike meninger og følelser som kommer til overflaten. Alt ettersom man er enig eller uenig i det pågående arbeidet. Det jeg med kritisk tenkning kan trekke ut av dette er spørsmålet om lærerne har blitt enige om innholdet på hvert nivå – eller om nivåinndelingene egentlig er en gyllen middelvei, og at det dermed fortsatt er ulike meningsforskjeller blant lærerne.

Tradisjonelt sett har pianodisiplinen hatt venteliste og stor søknadsmengde. Informantene har nevnt at en av konsekvensene av Oppspill er at ventelisten blir mindre. Det er også uttalelser om at elever slutter på grunn av innføringen av Oppspill. Jeg ser også relaterte uttalelser som at det ikke er så farlig om noen faller fra i disipliner med stor søknad. Jeg kan komme med en påstand om at her viser informantene en holdning om at det er greit å sette strengere krav til eleven i piano grunnet stor pågang av nye søkere, og mindre strenge krav til elever i andre disipliner som ikke har samme søkermasse.

Usikkerhet rundt begrepet kvalitet er noe som fremkommer blant informantene. Eksempler som spørsmål om hva som skal måles, eller om Oppspill fører til høyere kvalitet avhenger av den definisjon av begrepet man velger. Også informantene uttaler at kvalitet er et omdiskutert begrep. (jmf: Gallie se kap: 2.1). Likevel kommer det frem flere ulike meninger angående Oppspill og kvalitet.

Deriblant finner vi uttalelser som går på motivasjon. Eksempler som at Oppspill gir klare mål for eleven – som resulterer i større bevissthet og motivasjon. På denne måten stimulerer Oppspill til fremgang. Noe som også blir fremstilt som positivt er at systemet fører til økt fokus hos lærere og elever – men som anes som positivt i passelige mengder. Men det er informanter som også er avventende til dette med uttalelser som åpner opp for at definerte mål kan være en kvalitetsfaktor – men samtidig sier at det ikke trenger være det. I en lignende uttalelse sier intervjuet at det er usikkert om en standardisering passer for alle elevene. På den helt andre siden finner man også noen negative uttalelser om at elever vil komme på et høyere nivå – men samtidig vil man også ha elever som vil føle seg mislykkede.

En intervjuet uttrykket at det nå er blitt legitimt å satse på kvalitet fremfor kvantitet. En slik uttalelse forutsetter at det tidligere var fokus på kvantitet i større grad enn fokus på kvalitet. Når uttalelsen kommer i forbindelse med et intervju om Oppspill og dens konsekvenser kan man trekke en mulig slutning om at vedkommende trekker likhetstegn mellom Oppspill og

kvalitet – at systemet blir en kvalitetsfremmer. En lignende uttalelse kommer fra en informant om at kvantitet ikke må gå foran kvalitet.

I dataene har jeg også fått en uttalelse om hva som menes med kvalitativ undervisning. Stikkordene for dette er at undervisningen må være tilrettelagt og tilpasset eleven. Her er det muligens grunnlag for å hevde at Oppspill kan gå i to retninger. Systemet kan fungere nettopp som en tilrettelegger – med stykker og teori på riktig nivå – til rett tid. Og dermed er resultatet en tilpasset undervisning i forhold til elevens nivå. Problemet oppstår når det som står i Oppspill slett ikke fanger elevens interesse eller at lærer tilpasser undervisningen sin i forhold til Oppspill isteden for å tilpasse undervisningen til eleven. ”Når endringer kommer – kommer det an på hva man selv gjør utav disse endringene” – sier en av informantene. Dette kan tyde på at vedkommende oppfatter systemet som fleksibelt nok til å kunne tilpasse dette den enkelte elev.

En informant har uttalt at det i politisk plan stilles større krav om egeninnsats. Dette er nok en tolkning av de politiske planer som jeg kan stille meg bak. I tillegg har politikere bedt om et tydeligere system for undervisningen i piano. Resultatet ble Oppspill. Men man må også huske at kulturskolens tidligere system med individuelle opplæringsplaner (Se kap 1.4.1), der elevene fikk skrevet ned noen mål for et semester, var et svar fra kulturskolen til politikernes ønske om tydeligere mål og innsats fra elevene. Da er det naturlig å stille spørsmålet hva er grunnen til at dette individuelle systemet er forkastet og man har erstattet det med et felles system som nå skal gjelde for alle?

En intervjuet fortalte at kvalitet nødvendigvis ikke oppnås gjennom Oppspill. Det er andre faktorer som spiller inn for oppnåelse av kvalitet. Her nevnes tidsressursen – som jeg behandlet i kapittel 4.3.

4.4.3 Teoretisk forståelse

I forhold til kategorien som omhandler kvalitet og konsekvenser vil jeg sette funnene inn i en sammenheng til Anne Bamfords kjennetegn for kvalitet (Se kap: 2.8). Noen av kriteriene Bamford setter opp kan nokså opplagt knyttes til kategorien om kvalitet og konsekvenser. Mens andre igjen har ingen eller en mer perifer tilknytning.

Punkt to i Bamfords kvalitetspunkter omhandler et delt ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og evaluering. Ser man dette punktet i forhold til gjennomføring av Oppspill er det likheter i forhold til det å lage og utforme Oppspill. Lærerne og ledelse har

hatt påvirkningskraft på utformingen av systemet. Likevel kan funn tyde på at det finnes ulike syn på systemet. Det må også nevnes at initiativet til systemet kom ovenfra – først fra politikere – så i en mer konkret form fra ledelse. For deretter å bli utformet av lærere/ledelse. Denne måten å lage systemer på er nok den vanligste veien å gå – i forhold til innføring av læreplaner og rammeplaner i norsk skolevesen.

Når det gjelder gjennomføring og vurdering av Oppspill er dette først og fremst lærernes eget ansvar. I praksis er ikke dette et samarbeid mellom ledelse og lærere i kulturskolen og i så måte faller dette ikke inn under Bamfords kvalitetskriterier. I forhold til evaluering av systemet er det for tidlig å si noe om. Men det jobbes med systemet kontinuerlig for å forbedre det i ulike fagforumer på kulturskolen – i samarbeid mellom lærere og ledelse.

Men det er også mulig å se på punkt to av Bamfords kvalitetskriterier gjennom elevens synsvinkel. Det er liten eller ingen elevmedvirkning i forhold til Oppspill. I forhold til utforming av systemet er eleven ikke representert. Det burde være mulig med økt elevmedvirkning hvis det er ønskelig at elever knytter et sterkere eieforhold til systemet. I forhold til elevmedvirkning er dette også en kontrast til Johansens tenkning om en ”bottom-up” bevegelse - der planer som dannes i samarbeid mellom materiale, lærer og elev resulterer i best resultat (Johansen, 2007). I så måte er eleven helt utelatt i forhold til å utforme Oppspill som et kvalitetssystem. Men det kan likevel tenkes at elever aktivt har vært med på å velge stykker å spille som man siden bruker i en oppspill-situasjon. Men dette er likevel den eneste måten for en elevmedvirkning. I forhold til hvilken teori som skal læres på hvert nivå medvirker ikke eleven.

Det er pr. dags dato¹⁰ gjennomført et Oppspill for noen elever. Dette ble gjennomført ved en konsertfremføring for elevene med publikum. Mulighet for å kunne fremføre noe offentlig var et av Bamfords kvalitetskriterier. Likevel er det åpent hvordan lærere gjennomfører Oppspill. Det eneste som kreves er at en annen lærer skal være tilstede ved Oppspill. Likevel er det noe søkt å koble Oppspill til dette kvalitetskriteriet fordi det avholdes flere elevkonserter hvert år for elevene – som nødvendigvis ikke har noe med Oppspill å gjøre.

Kunstneriske og kreative tilnæringsmåter til læring er et av Bamfords kvalitetskriterier. Det kan selvsagt diskuteres hvordan og hva en kunstnerisk og kreativ tilnæringsmåte i forhold til undervisning er. Videre kan man drøfte i hvilken grad Oppspill er kunstnerisk og kreativ,

¹⁰ 12. April 2017.

fordi det setter også noen rammer for undervisningen. Funnene i denne oppgaven viste lærere som var bekymret for at Oppspill ville legge føringer på undervisningen. Altså ting som kan anses som kreative - som gjerne bare oppsto på spilletimen - måtte vike plassen for Oppspill sine krav. Dette kunne være alt fra mindre planlagte ting, komponering, eller undervisning som der og da kunne ta utgangspunkt der eleven befinner seg følelsesmessig.

Men på den andre siden kan man stille spørsmålet om det så meningen at Oppspill skal gjennomføres på bekostning av den kreative tilnærmingen i pianoundervisningen? En av informantene nevnte at når endringer kommer – kommer det an på hva man gjør ut av det. Kravet til eleven er at Oppspill skal gjennomføres hvert annet år. Og elev og lærer trenger neppe å forberede Oppspill i løpet av hele toårs-perioden. Dermed bør det også være tid til den kreative og kunstneriske innfallsvinkelen i undervisningen. Dette vil selvsagt måtte være individuelt i forhold til elevens øvings- og mestringsnivå. Men Oppspill sine krav vil ta en ulik – men vesentlig del av elevens spilletimer og øving.

Mulighet for elev og lærer til kritisk refleksjon er Bamfords femte punkt. Spørsmål som hva kritisk refleksjon er – og hva det skal reflekteres over – må bli stilt. Oppspill er langt på vei et eksakt system i forhold til teori – og stykkers nivåer. Når andre tilsvarende stykker skal brukes i Oppspill enn stykkene som står i Oppspill-listen vil det være grunnlag for en refleksjon for lærer om hvilket nivå stykket passer inn i. Men i denne refleksjonen er neppe eleven representert.

Videre kan man reflektere over innholdet i Oppspill. Hvorfor er det akkurat denne teorien som står på nivå 4. Og denne teorien som står på nivå 1. Dette blir det reflektert over blant lærerne i kulturskolen på fagmøter. Men igjen deltar ikke elevene i denne refleksjonen.

Når jeg skriver denne oppgaven gir det meg selv – som forsker og forfatter - en unik mulighet til å reflektere over Oppspill som system. Hvorfor skal man ha Oppspill? Har lærere og elever reflektert for og imot? Har det vært en avstemming om man skal bruke systemet? Er disse spørsmålene noe man kanskje burde reflektere over for å oppfylle Bamfords kvalitetskrav?

Punkt nummer syv i Bamfords kvalitetskriterier handler om inkludering. Om en inkluderende holdning med tilgjengelighet for alle barn. På hvilken måte er Oppspill inkluderende? Hvis systemet skal gjelde for alle, og være for alle, og det ikke finnes unntak – er det en påtvunget inkludering. Er Oppspill så fleksibelt at det passer for absolutt alle? Sannsynligvis vil det være rom for unntak for elever med spesielle utfordringer og behov. Men likevel ser vi av

funnene i denne oppgaven to ulike lærere – en som etterlyste løsninger for barn med spesielle behov – mens en annen så lyst på lærergjernen der vedkommende satt igjen med flinke elever, de med ADHD og andre utfordringer ble man kvitt – noe som resulterte i en enklere undervisningshverdag.

Det siste av Bamfords kvalitetspunkter jeg ønsker å skrive om handler om å ha en strategi for bedømming og rapportering av barnas læring, erfaring og utvikling. Det kan tenkes at dette punktet ble tatt med pga. mangelfull dokumentasjon og rapportering i norsk kulturskole. Likevel kan Oppspill fungere som en strategi for bedømming og rapportering.

5 Refleksjon og drøfting

Jeg startet denne masteroppgaven med å bruke begrepet kvalitetsoppfatninger i problemstillingen. I løpet av arbeidet med oppgaven – helt fra lesing av teori, gjennomføringen av intervjuer, og tilslutt analysen – har det blitt mer tydelig for meg at begrepet kvalitet har ulikt meningsinnhold alt etter hvem som er intervjuet eller hvilken teori jeg har lest. Det er rimelig enkelt å konkludere med at det finnes ulike kvalitetsoppfatninger av Oppspillsystemet. Men ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, teori, og analyse er det mulig å gå dypere inn i forskningsspørsmålet og belyse flere sider av temaet. Når jeg nå skal reflektere og drøfte har jeg derfor et behov for å vise at det nødvendigvis ikke bare finnes ett svar på problemstillingen – men flere ulike kvalitetsoppfatninger. Noe som igjen støtter opp om at kvalitet er et omstridt begrep (Gallie, 1956; Ruben, 2010).

Siden jeg mener det er flere svar på mitt forskningsspørsmål – trenger jeg et system som kan gjøre noe uoversiktlig – mer oversiktlig og forståelig. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene *micro*, *meso* og *macro*, som blir brukt i sosiologi, sosialantropologi og økonomi, i min konklusjon. Også innenfor musikkpedagogisk forskning kan man se begrepene bli brukt eksempelvis hos Liora Bresler som skriver:

I focus on the meso, institutional context-- the structures and goals of the school system--, as they interact with the micro context -- teachers' commitments and expertise--, and the macro context-- the larger cultural and societal values. (Bresler, 1998, s. 1)

For denne oppgavens drøftings- og refleksjonskapittel medfører begrepet *micro* hva som kan relateres til hva som skjer på spilletimen og eleven. Hvilke tanker om kvalitet og Oppspill som finnes blant informantene i forhold til undervisningen etc. *Meso* relateres til det institusjonelle i forhold til kvalitet og Oppspill, men også kvalitetstanker rundt lærerarbeidet som ikke går direkte på undervisning, eksempelvis som lærersamarbeid, forberedelse og vurderinger. Herunder har jeg også plassert hvilke kvalitetstanker som finnes til selve Oppspillsystemet. Mens *macro* vil si noe om de større forhold – som konsekvenser i forhold til andre kulturskoler og samfunnet forøvrig. Dette er et forsøk fra min side å sortere kvalitetsoppfatninger på en oversiktlig måte. Ting henger sammen – i fremstillingen vil *micro*, *meso* og *makro* gå over i hverandre og utfylle hverandre.

5.1 Kvalitetsoppfatninger på et micronivå

Det ble i denne oppgaven avdekket et misforhold mellom elevens teorinivå og elevens spillovernivå. Riktignok må jeg nok regne med at det var Oppspill sine egne definisjoner på nivåer som var skalaen for intervjuobjektene sine refleksjoner rundt denne forskjellen. Men hvorfor oppleves et misforhold mellom teorinivå og utøvende spillovernivå hos elevene? Samtlige informanter mener tidsressursen til hver enkelt elev er for liten. Min hypotese er at pga. tidsressursen er teoriundervisning prioritert ned – til fordel for det utøvende på spilletimene. Hvis denne hypotesen er riktig kan det bety at Oppspill fører til en dreining av innholdet i timen – der man bruker mer tid på teoriundervisning og mindre tid på å spille. Men her må jeg også nevne ordningen med teorigrupper som ble innført dette skoleåret taler for en større bevissthet rundt teoriundervisning uten at det nødvendigvis skal gå på bekostning av det utøvende.

Oppspill er et system som gir en standardisering og nivåinndeling av stykker og teori. Samtidig er pianoundervisningen i kulturskolen preget av en til en undervisning – med mulighet for å tilpasse undervisningen til den enkelte. På hvilken måte Oppspill skal brukes av den enkelte lærer ovenfor den enkelte elev gir informantene ulike svar på. Noen lærere virker fleksible i sin holdning av hvordan de vil vurdere elevenes nivå, mens andre ønsker å være mer fast i sin tolkning av hva som kreves av elevene. Spørsmålet blir om Oppspill er fleksibelt nok til å kunne tilpasse seg alle elever i kulturskolen – eller om systemet er urokkelig og rigid i sine krav til hva som kreves. Om det samme systemet ser man uttalelser som at det får elever til å slutte – til at det får elever motivert. En konklusjon kan være at informantene har ulike oppfattelser av systemet – men det kan også skyldes ulike meninger hvor inngripende i undervisningshverdagen hver enkelt lærer velger Oppspill skal være.

Det blir trukket frem av informantene at elevens medvirkning til å velge ut stykker reduseres. Det er Oppspillsystemets nivåinndelinger og læreren som i større grad gjør valg på vegne av eleven. Dette finner jeg svært interessant fordi det er et paradoks at i litteraturen (Ferm & Johansen, 2008; Johansen, 2007, 2009) vektlegges økt elevmedvirkning som et tiltak for økt kvalitet. Når dette blir et tema for intervjuobjektene blir det fremhevet at større elevmedvirkning i valg av stykker det skal spilles på viser hva som er verdifullt for eleven. Men samtidig fokuseres det ikke på oppnådd resultat eller hvor flinke elevene blir.

Det er blitt avdekket at lærere har ulike intensjoner i forhold til bruk og innføring av Oppspill ovenfor eleven. Man finner informanter som beskriver Oppspill som en snill konsert – til de som rimelig bokstavelig tenker at Oppspill er en prøve som skal bestås. Gjennomføres den ikke mister man plassen. Man ser også lærere som vil bruke Oppspill som en motiverende faktor – man oppnår bedre resultat fordi man tar for gitt at elevene ønsker å komme på et høyere nivå og dermed gjør en ekstra innsats. Men det finnes også informanter som er imot å gjøre en nivåinndeling av sine elever fordi dette kolliderer med verdisettet man har som underviser.

Det er usikkerhet om elevene oppnår et høyere nivå pga. innføring av Oppspill. Her finnes det meninger at eleven blir flinkere fordi en har noe å strekke seg etter. Samtidig mener andre at Oppspill i større grad er et system som deler elevene inn i nivåer – uten at dette medfører økt kvalitativt nivå.

5.1.1 Forslag til videre forskning på et micronivå

Det er flere sider som kan være interessant for videre forskning på et micronivå. Deriblant bør tidsressursen i kulturskolen forskes videre på. Det er en enighet om at denne er for kort. Hva man velger å gjøre på timene og ikke minst hva utelater man, mener jeg er interessant for videre utvikling av kulturskolen og for praksisfeltet.

Jeg ønsker også å fremheve at ingen har spurt elevene i forhold til utvikling av Oppspill. Hvilke ønsker og tanker har elevene i forhold til innføringen av Oppspill, ville Oppspill blitt annerledes med økt elevmedvirkning? Uansett ville det være interessant å forske på Oppspill gjennom et elevperspektiv.

5.2 Kvalitetsoppfatninger på et mesonivå

Som nevnt tidligere er det vanskelig å trekke noen klar konklusjon om Oppspill vil føre til at elevene i Bergen kulturskole når et høyere nivå enn tidligere. Nokså åpenbart fordi systemet nylig har blitt innført og det er få elever som har gjennomført Oppspill. Fem til ti år i fremtiden – forutsatt at Oppspill har samme utforming som nå, og ingenting har endret seg i forhold til ressursbruk – vil lærere med lang fartstid i kulturskolen muligens kunne si noe om nivået. Dette vil i så fall være en høyst subjektiv vurdering fra den enkelte lærer. Grunnen er at man i forkant av Oppspill ikke har målt spille- eller teorinivå til elevene – og har derfor ikke noe å sammenligne resultatene med. Skulle man måle dette er det uklart hvordan.

I rektor og fagsjefs kronikk sto det at Oppspill skal inspirere og motivere. I forhold til funnene i denne oppgaven er dette mer uklart enn hva kronikken tilsier. På den ene siden blir Oppspill omtalt av informantene som et system som fører til en kvalitetsøkning – hvilket vil si i denne sammenheng at elevene blir flinkere i teori og å spille piano. Bakgrunnen for dette synet er at det er motiverende og elevene har et ønske om å komme på et høyere nivå og dermed legger ned mer arbeid i form av øving for å nå målet. På den andre siden sier informantene at Oppspill ikke nødvendigvis vil føre til økt kvalitet – fordi det ikke følger med tilleggsressurser.

Eksempelvis på uttalelser som støtter dette er informanter som trekker frem tidsressursen som avgjørende for å oppnå høyere kvalitet og bedre resultater. Samtidig har vi fagsjefs uttalelser om at Oppspill vil føre til økt fokus på hva man gjør i begynneropplæringen. Som igjen resulterer i en nivåheving ved at flere elever senere vil nå Oppspills høyere nivåer.

Uavhengig av om man mener Oppspill fører til økt kvalitet eller ei er det likevel sider ved systemet det er rimelig enighet om hos informantene: Eksempelvis vil en nivåinndeling føre til økt bevissthet hva eleven får til. Noe som forenkler samarbeidet om elever – hvem kan spille firhendig eller hvem kan ha fellestimer. Det kan også gjøre det enklere for lærerne å dele erfaringer og kunnskap når man har en felles plattform.

Et av funnene i denne masteroppgaven er at lærere uttrykket en bekymring for at man ikke hadde mulighet å velge materiale man selv hadde laget. Selv om Oppspill gir mulighet å bruke tilsvarende stykker – er noen av informantene skeptiske til i hvor stor grad stykker som allerede står i systemet blir førende for hva det velges å undervise i.

Videre har denne oppgaven avdekket er at det er stor usikkerhet hvordan vurderinger skal gjøres. Man har lærere som sier at man ikke melder opp elever til Oppspill hvis de ikke er gode nok. Dermed blir Oppspill en bekreftelse og ikke en prøve. Andre lærere mener at elever skal bestå Oppspill – hvis de stryker er det ut. Mens andre igjen går inn for at alle består Oppspill uansett om eleven gjorde en god eller dårlig innsats. Samtidig finnes uttalelser fra informanter om at når to lærere sammen avgjør hva som er godt nok er dette med på å sikre en likere vurdering av elevene. Men i forhold til vurderinger har jeg også lyst å trekke frem historien en informant fortalte om at vedkommende justerte sine vurderinger av en elev pga. oppspillsystemet – i dette tilfellet fikk eleven til mer enn hva læreren trodde på forhånd. (Se kap. 4.2.1).

Denne oppgaven kan ikke avdekke en konsensus blant lærerne rundt Oppspill-programmet. Man finner lærere som er for – og de som er imot. Noen mener Oppspill fører til høyere kvalitet, andre mener systemet ikke har innvirkning på kvaliteten. Selv om man har kommet frem til et felles oppspilldokument, er det usikkert hvor stor enighet det er blant lærerne rundt dette. Mulig dokumentet representerer en gylden middelvei – men man får tvetydige svar fra informantene om intensjoner og hvordan Oppspill tenkes å bli brukt.

5.2.1 Forslag til videre forskning på et mesonivå

Økt fokus på Oppspill sine klare mål i begynneropplæringen vil gjøre at flere elever oppnår å komme på de høyere spilloivåene var en påstand fra fagsjef i denne oppgaven. Dette anser jeg som en meget interessant uttalelse – men først om noen år vil elever og lærere kunne si noe om dette. Forskning på dette vil utvilsomt ha relevans for praksisfeltet.

5.3 Kvalitetsoppfatninger på et macronivå

Det er noen større linjer som jeg har lyst å påpeke som er avdekket i dataene og analyse. Rektor fortalte om en tidligere plan for kulturskolen der 9000 elever skulle inn uten noen form for ressursøkning, uten en nærmere definisjon på hva innholdet i tilbudet skulle være. Etter min mening er det noe typisk ved norsk kulturskole at man lager planer og har ønsker og tanker om noe bedre – uten at man på forhånd har undersøkt om dette er brukernes behov. Men verst av alt – det følger sjeldent ressurser med i form av økte bevilgninger.

Planen om 9000 elever ble stoppet før den ble vedtatt. Men man kan likevel trekke noen linjer om likheter og ulikheter til Oppspill-systemet. Begge planene har sitt utspring ovenfra. I utgangspunktet politikere som ønsker endringer for kulturskolen og/eller at flest mulig barn skal få et tilbud. Den tydeligste forskjellen er at planen om 9000 elever handler om kvantitet i kulturskolen - hvor mange barn skal få et tilbud. Mens Oppspill handler om en nivåheving – flere informanter hadde et ønske om at elevene skal komme på et høyere nivå. Likevel er det også likheter mellom *9000 planen* og Oppspill: Ingen av systemene kommer med økte ressurser. For Oppspill sin del må de aller fleste elever gjennomføre Oppspill på samme grunnlag som før – 20 minutters spilletime med lærer. Ressursstanken er noe som også gjør seg gjeldende på et micro- og meso nivå.

5.3.1 Kulturskolen i en post-truth tid

Begrepet post-truth ble kåret til årets nyord i 2016.¹¹ Min forståelse av uttrykket er kort fortalt at objektive fakta har mindre innflytelse på samfunnsdebatten mens følelser og personlig overbevisning får forrang når avgjørelser skal tas. Dette medfører at beslutninger blir ofte tatt på bakgrunn av gamle sannheter som gjennom objektive fakta (muligens forskning) er tilbakevist. Jeg mener det er interessant å sette kulturskolen og Oppspill inn i en post-truth sammenheng.

Opp gjennom mine nesten 20 år som pianolærer i har jeg sett flere veiledende lokale og sentrale ramme- og fagplaner for kulturskolen. Jeg mener at en fellesnevner for disse er et ønske om å bli bedre og å fremme kvalitet. Den siste rammeplanen for kulturskolen (Norsk-kulturskoleråd, 2016) ser for seg en tredeling av tilbudet (Se kap. 1.3.) Deriblant et lavterskeltilbud som ofte er tenkt for de minste barna. I kulturskolene er ofte dette et såkalt massetilbud – der mange barn får et tilbud i større grupper ofte i samarbeid med skole og sfo.

Men la meg bare stille noen spørsmål til lavterskeltilbudet. Finnes det noen undersøkelser som tilsier at dette tilbudet er noe som elever og foreldre ønsker? Dette er et spørsmål jeg ikke har klart å finne svar på. Er det da slik at kulturskolenes massetilbud kom i stand som følge av store ventelister og politikere som stiller krav til at flere skal få ta del i et opplæringstilbud i regi av kulturskolen? Man kan spørre videre om det finnes noe forskning som viser at massetilbudene er en fornuftig start på å lære å spille et instrument senere? Man kan videre stille lignende spørsmål til all type massesatsing av kultur ovenfor barn – finnes det noe forskning eller undersøkelser som tilsier at dette gir mening og er en fornuftig bruk av midler?

Torild Wagle Christensen har i skrivende stund gitt ut en bok om kvalitet i *Den kulturelle skolesekken* sine skolekonserter (Christensen, 2017). Her utforskes kommunikasjonen om kvalitet mellom de voksne samarbeidspartene. Ifølge forhåndstalen viser derimot studien at elevene har mangfoldige kvalitetsoppfatninger som utfordrer de voksne deltakernes debatt som ofte er generelle honnørord om kvalitet og ordløse kvalitetserfaringer. Samtidig har elevene helt andre oppfatninger av kvalitet enn det som er referert til i tidligere studier av skolekonserter.

¹¹ Kåret av Oxford dictionaries: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016> hentet 6. April 2017.

Disse to historiene om lavterskeltilbud og DKS kan lede tankene videre om hvilket grunnlag man har når man lager og utformer kulturtilbud til barn og ungdom. Kan det tenkes at tilbudene som her er nevnt blir utformet på bakgrunn av personlige overbevisninger, følelser, voksnes egne preferanser, eller politikernes krav om å omfavne flere i et kommunalt tilbud? Og at man ikke utformer kulturtilbud til barn på bakgrunn av hva som fører til et best mulig resultat i forhold til barnet som skal motta undervisningen. Hverken opplevelsesmessig – eksempelvis DKS - der barna hadde andre kvalitetsoppfatninger enn de vokse. Eller resultatmessig sett - eksempelvis massetilbudene i kulturskolen – der etter min mening avgjørelser om innhold blir tatt på bakgrunn av politiske føringer og økonomi, eller voksnes/læreres preferanser. Spørsmålet som kan stilles til disse to eksemplene er om beslutninger om innholdet blir tatt på bakgrunn av gamle sannheter – og ikke gjennom objektive fakta.

Men hva så med Oppspill? Er Oppspill også et resultat av en post-truth tankegang – som baserer sitt innhold på gamle tilbakeviste ideer? Eller er det slik at systemet bryter med en post-truth tankegang? *Kulturskole for alle* er slagordet til Norsk kulturskoleråd. Alle som ønsker det skal kunne få en plass i kulturskolen – og det har ikke vært vanlig å stille krav til øving og måloppnåelse ovenfor elevene i norsk kulturskole. I så måte bryter Oppspill med denne tradisjonen. Systemet ble oppfattet av media som kontroversielt i forhold til at man risikerer å miste plassen sin hvis man ikke oppnår resultater.

Det som taler til fordel for Oppspill-systemet er at på flere områder bygger på forskning og teori som er presentert i denne oppgaven. Eksempelvis må eleven øve for å nå Oppspill sine nivåer. Det må ytes en innsats av eleven for å bli flink til å spille piano. Noe som er i tråd med teori om et visst timetall med formell øving. (Sloboda et al., 1996) Man kan også eksempelvis trekke frem Bamfords kvalitetspunkter om en strategi for bedømming og rapportering av læringen og utviklingen til barn. Noe som stemmer med tanken bak Oppspill. Andre kvalitetspunkter som inkludering, eller kreativ tilnærming er det diskutabelt i hvor stor grad Oppspill oppfyller.

Men det er også sider ved Oppspill som man ikke nødvendigvis kan finne dekning for i forskningen. Eksempelvis hvorfor man tester elevene i akkurat denne teorien – eller akkurat disse stykkene? Uansett kan man spørre om ”the plentiful and lively world of music outside the school doors is wildfully shut out” (se kap. 4.3.3). Også her kan man trekke inn spørsmålet om elevmedvirkning – som ingen av informantene fokuserte på.

Dette er bare noen eksempler som setter spørsmålsteget ved Oppspill som et kvalitetssystem – samtidig som man finner faktorer som tyder på at Oppspill kan ha støtte hos kvalitetsforskere.

Å bruke begrepet post-truth – får meg til å trekke noen enda større linjer i forhold til utvikling av norsk kulturskole. Ser man på historien til norsk kulturskole – gjerne før kulturskolene ble kommunale – var det langt bedre premisser som lå til grunn for undervisningen. Som rektor forteller i sitt intervju var det bedre tid til hver enkelt elev. Men samtidig var musikkundervisning forbeholdt noen få. Etterhvert når kommunene tok over fikk flere barn mulighet til å ta undervisning. Men samtidig ble tidsressursen til hver enkelt elev redusert.

De senere år har jeg lest flere artikler i fagbladene Ballade og MusikKultur der temaet er nivået til norske elever.¹² Eksempelvis husker jeg en utenlandsk lærer som fikk et kultursjokk da han startet å undervise i norsk kulturskole – han konkluderte med at kulturskolen er en kose-skole. Man kan lese om en kulturskolerektor som lurer på hvorfor han ikke får norske søkere til stillinger som er utlyst. Eller en bekymret musikklinjerektor som mener nivået på elevene har gått ned eller at norske symfoniorkestrene etterlyser norske søkerne til stillinger.

Kulturskolen står for en stor del av begynneropplæringen i musikk i Norge. Kan man da si at utviklingen som er skissert over er et resultat av en kulturskole som ikke stiller krav?

5.3.2 Forslag til videre forskning på et macronivå

Kan Oppspill være med på å sikre at elevene som går ut av kulturskolen har de kunnskaper som trengs for videre studier på musikklinjer og høyere utdanning? Utvilsomt kan ressursene man har tilgjengelig i norske kulturskoler med fordel bli satt under et forskningslys.

¹² Eksempel: Bekymret for lavt nivå på elevene. Hentet 23. april 2017.

<http://musikkultur.no/article-6.54.213379.a0cb57b827>

Musikkopplæring eller amatørkos. Hentet 23. april.

<http://musikkultur.no/meninger/musikkopplaring-eller-amatorkos-6.54.225665.fba17ecfd4>

6 Etterord

I ukene før denne masteroppgaven skulle leveres inn hadde jeg en samtale med fagsjef angående status for Oppspill-systemet. Gjennom perioden jeg har skrevet denne oppgaven har lærere i kulturskolen arbeidet videre med Oppspill. Jeg mener at en generell samtale om Oppspill som jeg refererer kan bidra til å gi en pekepinn hvordan systemet har utviklet seg de månedene fra intervjuene ble gjort til begynnelsen av mai 2017.

Tilslutt i dette etterordet vil jeg reflektere over mine egne tanker og meninger rundt kvalitet og Oppspill. Tanker og meninger som jeg må stå for – fullt og helt – selv.

6.1 Status

I samtale med fagsjef spurte jeg om hva som hadde skjedd siden intervjuet vi hadde for snart et halvt år siden. Fagsjef la vekt på at lærergruppen har gjennomført flere samlinger der Oppspill var tema. Flere lærere arrangerer og gjennomfører Oppspill nå, man har gått bort fra å avholde Oppspill kun to ganger i året.

Arbeidet med Oppspill har også resultert i en elevbok som skal være med på spilletimene. I boken er Oppspill forklart, med plass til avkrysninger i forhold til teori, øving og notater. Fagsjef fortalte at det også er ytret ønsker om at man utarbeider en teoriprøve for hvert nivå. Videre er det utarbeidet en kortversjon av Oppspill-dokumentet som kalles for repertoarforslag som har ca. 10 spillestykker på hvert nivå. Det vurderes om elever som gjennomfører Oppspill skal velge minst ett av disse stykkene.

Fagsjef mener man oppnår en helhet i kulturskolens tilbud for pianoelever. Man sitter ikke lenger og driver en alene-praksis som pianolærer. I forhold til samarbeid om elever, eller hvis lærer skal ta over andres elever vil nivåinndelingene i Oppspill være til hjelp. Ikke gjennomført Oppspill vil også være til hjelp hvis man som lærer må ta en vanskelig samtale med foreldre om elevens fremtid i kulturskolen.

Tydeliggjøring er et annet stikkord fagsjef bruker. Her i forbindelse med at systemet tydeliggjør hva en melder seg på når en søker om pianoplass i kulturskolen. Dette betegnes som ryddige avklarte forventninger, på grunnlag av dette kan elever/foresatte si ja eller nei til en elevplass.

6.2 Hva mener jeg

Kulturskolen har et ry på seg om å være for alle. Uansett bakgrunn, talent, økonomi, type interesse - kan man som elev finne en plass i kulturskolen. Men alle ting endrer seg – den norske kulturskolen vil ikke nødvendigvis være den samme i 2030 som den var i 1990. Oppspill ble oppfattet som kontroversielt av flere da det ble innført i starten av skoleåret 2016/17. Det ble stilt krav til elevene – i form av måloppnåelse – noe som i kulturskolesammenheng ikke er vanlig. Dette resulterte da i en offentlig debatt – som jeg ikke tror er over. Selv om Bergen kulturskole er blant de første som stiller denne type krav til sine elever – blir den sannsynligvis ikke den siste. Noen vil muligens følge etter – og noen vil velge andre veier i sin utvikling av kulturskolene.

Etter å ha brukt en hel masteroppgave på å reflektere over Oppspill, er det befriende helt til slutt å si hva jeg selv mener om systemet: Jeg er for Oppspill. Men da et Oppspill som er motiverende og som inspirerer til øving. Jeg tror at elever som opplever mestring – får et diplom for sin innsats – verdsetter det å spille og ønsker å fortsette. Det å stille krav til eleven skal man ikke være redd for. Oppspill med sine krav kan betegnes som overkommelige for de aller fleste elever. Men jeg er ikke for et Oppspill som er rigid – som ikke er fleksibelt eller som absolutt alle skal gjennom. Så lenge en elev øver og arbeider jevnt bør det være helt opp til den enkelte elev å gjennomføre Oppspill, fordi man bør ha som mål å lage et system som er så bra – at elever ønsker å gjennomføre det.

Videre fikk Oppspill en vanskelig og trang start. Å sende ut et informasjonsbrev om at hvis man ikke består Oppspill innen to år bør det vurderes om plassen skal sies opp mener jeg er en uklokt. Når man baserer seg på slik skråsikkerhet i forhold til fortreffeligheten av et system som enda ikke er ferdig utviklet eller prøvd ut – er fallhøyden stor. Det er ikke et samlet lærerkollegiet som står bak Oppspill som system. Denne masteroppgaven har avdekket at det er variasjoner i hvordan Oppspill tenkes bli brukt og hvilke intensjoner den enkelte lærer har. Det er derfor riktig å stille spørsmålet om ikke man burde startet med systemet i det små, prøvd det ut, gjort endringer og latt det gjelde for flere og flere elever etterhvert. Dette ville også resultert i et system som var bedre forankret i lærerkollegiet og hos elevene.

Ikke engang i England, med sitt ABRSM exams¹³ utestenger elever som ikke består testene. Det er valgfritt å ta disse testene – men hvis man tar dem gir det et fortrinn hvis man skal inn

¹³ Se: <http://no.abrsm.org/en/home>

på et talentprogram, høyere musikkutdanning eller til og med andre studieretninger på universitetet. Jeg mener også at Oppspill bør utvikle seg – som ABRSM testene bør det også være en gulerot i enden av hvert Oppspillnivå – kanskje i form av økt tidsressurs, eller mulighet for å søke om fordypningsplass. Men jeg tror ikke resultatene av Oppspill fører med seg flinkere elever. Hvis det skal være et mål må undervisningstiden økes. Denne oppgaven har avdekket at tidsressursen i kulturskolen er langt fra god nok.

Etter min mening gjorde ”Det musiske mennesket” av Jon-Roar Bjørkvold (Bjørkvold, 1989) og andre idestrømninger fra 70- og 80-tallet at barn først og fremst skulle møtes med kreativitet og improvisasjon i musikkopplæringen. Det å spille på gehør fremfor noter ble tillagt vekt, en impulsivitet og forståelse ble verdsatt på bekostning av det å stille krav til elevene. Jeg mener denne tankegangen satte sitt avtrykk i norsk kulturskole på 80- 90- og tidlig på 2000-tallet. Ut fra min erfaring som kulturskolelærer mener jeg at denne trenden ble tillagt betydelig vekt i kulturskolen – og det på bekostning av å være tydelig hva som skal til av egeninnsats for å kunne lære å spille et instrument. For all del er det ingenting galt med hverken improvisasjon, kreativitet eller et opplevelsesfokus. Dette er viktige sider som bør være en del av musikkundervisningen. Men det som er galt er at dette fokuset ble – etter min mening - også brukt som begrunnelse for å dekke over ellers dårlige ressurser i kulturskolen. Min erfaring er at klaget man på tidsressursen fikk man til svar at man bare kunne slå elever sammen så hadde man lengre spilletime. Det var greit å ha liten tidsressurs for målet med arbeidet var å oppleve noe, ha det gøy, eller være kreative. Man skal jo bare få en smak av hva det vil si å spille piano – da er ikke tidsressursen så viktig. Alt dette er uttalelser jeg selv har fått fra mine ledere i tiden jeg har jobbet som kulturskolelærer. Dette er sider ved undervisningen som vanskelig lar seg måle – og av denne grunn, tror jeg, de ble tillagt vekt og ble viktige. Muligens kan man nå med innføring av Oppspill se at pendelen er i ferd med å svinge andre veien.

Jeg ønsker å avslutte denne oppgaven med å sitere Marius Astrup Thoresen som skriver noe om en utvikling som jeg selv ønsker for kulturskolen. Om det er gjennom et Oppspill-system eller ei – får tiden vise:

”Vi underkjenner barnets evne til å lære det grunnleggende [...]for når 12-åringen ikke opplever at fingrene fungerer eller at hun klarer å lese notene, da snakker vi om den aller viktigste årsaken til alt frafallet i instrumentalundervisning i kulturskolen: En mislykket mestringsfase. Først når en samlet kulturskole stiller seg bak et krav om daglig øving fra første møte med eleven (daglig er et fint begrep, betyr hver dag, nesten), først når ikke bare lærerkorpset, men også administrasjon og foreldre jobber

med elevens daglige øving og motivasjon for denne, først når vi bevilger mer lærerressurser per elev og utvikler læreplaner som gir barnet tydelige mål å jobbe mot, vil vi kunne gi eleven i mestringsfasen det den har krav på: Å få lære” (Thoresen, 2015).

7 Litteratur

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren : globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011 : report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Berkaak, O. A. (2016). Kvalitet som agens. I (68-84). Oslo: Kulturrådet i kommisjon hos Fagbokforlaget.

Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske : barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forl.

BKKI/BKS. (2010). *Tiltaksplan 2011-12*. Hentet 12.09.2016 fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00102/Tiltaksplan_Bergen_102477a.pdf

Borko, H., Wolf, S. A., Simone, G. & Uchiyama, K. P. (2003). Schools in Transition: Reform Efforts and School Capacity in Washington State. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 171-201. doi: 10.3102/01623737025002171

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (16). Cambridge: Cambridge University Press.

Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K. & Watts, O. (2008). *Generic capabilities of ATN university graduates*. Hentet 09.09.2016 fra http://www.clt.uts.edu.au/ATN_grad.cap.project.index.html

- Bresler, L. (1998). The Genre of School Music and its Shaping by Meso, Micro, and Macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2-18. doi: doi:10.1177/1321103X9801100102
- Bryan, W. L., Harter, N., Baldwin, J. M. & Cattell, J. M. (1899). Studies on the telegraphic language: The acquisition of a hierarchy of habits. *Psychological Review*, 6(4), 345-375. doi: 10.1037/h0073117
- Byo, S. J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability To Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Byrådssak. (2010). *Bergen Kulturskole - Tiltaksplan 2011-2013*. Hentet 28.08.2016 fra https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00102/Byr_dssaken_Bergen_102493a.pdf
- Christensen, T. W. (2017). *Når musikken gir mening : kommunikasjon om kvalitet i skolekonserter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. I T. B. Schei, E. Olsen & C. Christophersen (Red.). *Flyt og form : forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet. Skriftserien (Høgskolen i Bergen)* (nr 5-2010, 151-165). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Clark, C. (1991). Real lessons form imaginary teachers. . *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 429 - 433.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher Chinking. I I. C. Day, P. Denicolo & M. Pope (Red.). *Insights into Teacher Thinking and Practice* (15 - 42). London: Falmer Press.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. & Kintsch, W. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi: 10.1037/0033-295X.100.3.363
- Ferm, C. & Johansen, G. (2008). Professors' and Trainees' Perceptions of Educational Quality as Related to Preconditions of Deep Learning in "Musikdidaktik". *British Journal of Music Education*, 25(2), 177-191. doi: 10.1017/S0265051708007912
- Forsman, B. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 56, 167-198.
- Garver, E. (1978). Rhetoric and Essentially Contested Arguments. *Philosophy and Rhetoric*, 11(3), 156-172.
- Grant, G. (1991). Ways of contrasting classroom meaning. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 597-608.
- Grant, G. & Hall, S. (1991). On what is known and seen. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 423 - 428.
- Gruson, L. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does Practice make perfect? I J. A. Sloboda (Red.), *Generative Processes in music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. London: Oxford University Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story maker, story teller. Narrative structures in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207 - 218.
- Gundem, B. B., Karseth, B., Sigrún, G. & Hopmann, S. (1997). *Didaktikk : tradisjon og fornyelse : festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundem (nr 12, 1997)*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Harvey, L. (2002). The end of quality? *Quality in higher education*, 8(1), 5-22.

Howe, M. J. A., Davidson, J. W. & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? , 399-407. ISSN 0140-0525X.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Johansen, G. (2007). Educational quality in music teacher education: components of a foundation for research. *Music Education Research*, 9(3), 435-448. doi: 10.1080/14613800701587829

Johansen, G. (2008). Educational Quality in Music Teacher Education: A Modern Project within a Condition of Late Modernity? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 13-20. doi: 10.3200/AEPR.109.4.13-20

Johansen, G. (2009). An Education Politics of the Particular: Promises and Opportunities for the Quality of Higher Music Education. *Arts Education Policy Review*, 110(4), 33-37. doi: 10.3200/AEPR.110.4.33-38

Jones, J. & Saram, D. D. D. (2005). Academic staff views of quality systems for teaching and learning: A Hong Kong case study. *Quality in Higher Education*, 11(1), 47-58.

Kos, R. P., Jr. (2010). Developing Capacity for Change: A Policy Analysis for the Music Education Profession. *Arts Education Policy Review*, 111(3), 97-104. doi: 10.1080/10632911003626903

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Mark, M. L. (2002). *Nonmusical outcomes of music education: Historical considerations*. Paper presentert på The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference.

Marton. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177 - 200.

MFO. (2012). *Kulturskolelæreres arbeidsvilkår*. Hentet 4. april fra http://www.musikerorg.no/text.cfm/0_740/kulturskolelæreres-arbeidsvilkår

Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: hovedbegreber og distink- tioner i genstandsfeltet. [The territory of musico-pedagogical research: principal concepts and distinctions in the object area]. *H. Jørgensen, F. V. Nielsen & I. M. Hanken (Eds) Nordisk musikkpedagogisk forskning. Yearbook 1997 (NMH-publications 2) (Oslo, Norwegian Academy of Music),* , 155-177.

Norsk-kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen : mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

Regelski, T. A. E. (2006). "Re"connecting Music Education with Society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1-20.

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Ruben, D.-H. (2010). 'W.B. Gallie and Essentially Contested Concepts': Re-Reading of W.B. Gallie, 'Essentially Contested Concepts', *Proceedings of the Aristotelian Society* (1956) 167-198. *Philosophical Papers*, 39(2), 257-270. doi: 10.1080/05568641.2010.503465

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.

Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33-43. doi: 10.1386/ijcm.10.1.33_1

Røssum, E. (2016, 30. august). Kulturskolen vil si opp elever som ikke viser nok fremgang. *Bergens Tidende*.

Shulman, I. (1991). Ways of seeing are ways of knowing: Ways of teaching, ways of learning are both teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 393 - 395.

- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309. doi: 10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Smith, R. A. (2002). Recent trends and issues in policy making. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 23-32.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. I B. S. Bloom (Red.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). IN PRESS: Fordypningsprogram i kulturskolen - i spennet mellom bredde og spesialisering. *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. . IRISforsk. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research. *Qualitative Health Research Vol.19(10)*, pp.1504-1516
- Taussig, M. (1993). *Mimesis and alterity : a particular history of the senses*. New York: Routledge.
- Thoresen, M. A. (2015). Hvorfor slutter elevene når de blir 12-15 år? Hentet 08.03.2017 fra <http://musikkultur.no/fagartikler/hvorfor-slutter-elevne-nar-de-blir-1215-ar-6.54.305142.5707dfbe33>
- Vinge, J. (2014). Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen: Norges musikkhøgskole.
- Wenger, E. (2006). *Learning for a small planet: A research agenda*. Hentet 15.03.2017 fra <http://www.ewenger.com/research/LSPsummary.doc>
- West, C. (2012). Teaching Music in an Era of High-Stakes Testing and Budget Reductions. *Arts Education Policy Review*, 113(2), 75-79. doi: 10.1080/10632913.2012.656503

Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

8 Vedlegg

I alle vedlegg har jeg tatt bort personlige epostadresser og direktelinjer til personer. Jeg har latt institusjonelle epostadresser og telefonnummer, samt mine egne epostadresser få stå.

8.1 Vedlegg 1. Informasjonsskriv om Oppspill



Informasjon til pianoelevne

Oppspill

Fra skoleåret 2016 /2017 innføres *Oppspill* i pianoopplæringen ved Bergen kulturskole.

Bergen kulturskoles pianolærere har fra september 2016 jobbet med å utforme *Oppspill* for skolens pianoelever.

Utgangspunktet for *Oppspill* er en inndeling av pianoundervisningen i seks nivåer, basert på progresjonen i ulike metodeverk/pianohefter samt kulturskolens Fagplan musikk.

Oppspillet gjøres for hvert nivå, og går ut på at eleven spiller 2 – 3 stykker for en annen lærer. Elevens egen lærer vil på forhånd ha prøvd eleven i spesifikke krav til teori og tekniske ferdigheter.

Kravene til de forskjellige *Oppspillsnivåene* ligger på kulturskolens hjemmeside.

Vi regner tidsforbruk på inntil to år for de første nivåene, men eleven kan gjerne meldes til *Oppspill* før dette hvis læreren mener at eleven er klar for et nytt nivå.

Dersom manglende egen innsats fører til at eleven bruker mer enn forventet tid på hvert nivå, er det på sin plass å vurdere om pianoundervisningen skal opphøre ved at elevplassen sies opp.

Oppspillskravene viser en klarere forventning om egenøving og innsats fra elevene og hjemmene. Vi mener at arbeid mot slike mål vil inspirere til god og daglig øving.

Oppspillene gjennomføres i desember og mai.

Bergen kulturskole

mai 2016



Piano

UNDERVISNINGSREPERTOAR

og krav til

«Oppspill»

mai 2016

Nivå 1

Solospill

Agnestig

Rød bok 1

Bastien

pre bok

Bit for bit 1

Pianosolo 1

Fekjar

Opus blå

Gaathaug

Jeg vil spille 1

P Hall

Pianotime 1, blå

Hirschberg

Technic is fun pre, de letteste

Kallevig

Den kjenner jeg 1, Den kjenner jeg også

Kristoffersen

Min spilletime

Norton

Microjazz 1

Schaum

A Rød bok

Søderqvist-Spring

Pianogehör 1

Selberg

Min egen pianoskole

Tveter

Kjent og kjært 1

Pliassova (opp til nivå 2)

Marinas Mesterstykker 1

Framføres: fire stykker av ulik karakter/ sjanger

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk/begreper: G-nøkkel, F-nøkkel, staccato, legato, forte, piano, crescendo, decrescendo, ritardando, rep.tegn, da capo

Noteverdier: hel- halv, firedels- åttendedels- (sekstendedels)noteverdier med tilhørende pauser. Punktert firedel og punktert halvnote.

Notenavn: G-nøkkel: liten a til C2 og i F-nøkkel: stor G til C1

Taktart: i de forskjellige stykkene må kunne forklares.

Fortegn: #, b og oppløsningstegn

Skalaspill: minimum Femfingerskala/skala: C-dur, F-dur og G-dur.

Akkorder: Dur og moll, T D Kjenne til hvordan disse akkordene er bygget opp

Intervaller prim til kvint+ oktav, finne notert og på gehør

A Tvetter
J Leikvoll
Agnestig
Musikklekseboka 1
Musikkgåter
Pianopusleri

Bastien
Arbeidsbok

Nivå 2

Agnestig: Grønn bok 2
Bastien bøker nivå 2
Faber Piano Adventures 2
Fekjar: Opus rød
Hall Pianotime 2, rød
Hirschberg Technic is fun pre,
Kallevig Fra fjern og nær
Norton Microjazz 2
Pliassova Marinas Mesterstykker 1
Søderqvist-Spering Pianogehör 2
Terzibatschitsch Tastenträume 1, de letteste
Tvetter Kjent og kjært 2
Vandall Celebrated Piano Solos 1
Burgmüller (opp til nivå 4) Etyder op 100

Firhendig:

A Diabelli Melodische Übungsstücke op 149

Framføres: tre / fire stykker

Differensiere anslagene høyre / venstre i kombinasjon (f eks *forte* i høyre sammen med *piano* i venstre, legato / staccato)

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk/begreper, notenavn, taktart og noteverdier i de forskjellige stykkene må kunne forklares.

Skala: fortegn som hører til stykkene, en oktav. Hver hånd for seg. Lære parallelltonearter til disse. Kromatiskskala

Akkorder: T S D septimakkord

Høre forskjell på dur og molltreklanger. Kunne spille T og D med omvendinger

Firhendig/to klaver

Artus	Glade børn spiller 4-hændig 1
Bastien	Duet favorites 2
Blake	8 duets for beginners
Hirschberg	Duets
Krentzlin	Ungdomsvännen 1
Kristoffersen	Gøy å spille 4-hendig
Nicotra	Søramerikanske rytmer 1
Selberg	Jo mere vi er sammen
Selberg	Du og jeg
Sundberg	Två vid pianot 1

(Enkelt akkompagnement til annet instrument/sang)

4 hender

Diabelli,	Jugendfreuden, opus 163
C. Norton	Microjazz duets, collection 1 , level 3

Framføres: to /tre stykker

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk og notenavn, taktart og noteverdier i de forskjellige stykkene må kunne forklares, rytmer klappes.

Skala: dur/moll som hører til stykkene

Akkorder: T, S D, septimakkord Omvendinger av disse.

Intervaller: prim til oktav, finne notert og gehør

Ostinat, vamp, rundgang

Nivå 4

Agnestig:	Pianoprisma 1
	Album av utvalgte foredragsstykker 1
Bach	Notebok for Anna Magdalena
Bartok	For Children 1-2
Bartok	Die erste Zeit am Klavier
Bastien	Pop Piano styles
Bjøntegaard	Mosaikk bok 1
Bortkiewicz	Aus Andersens Maerchen, opus 30
Dørumsgaard	Det syng um land 1: foreks. Nr. 3-8-9-12-18
Dørumsgaard	-----^----- 2: ---^---- Nr. 1-5-9-10

Dørumsgaard	--- 3: ---^-----Nr. 5-6
Eckhoff/ Selberg/ Stugu	Perler fra Barokken
Early English Sonatnaes	
Foy	Keyboard Pops
Hirschberg	Technic is fun 2
Gaathaug	Klaverskole bind 2
Kabalevsky	24 littles Pieces
Krentzlin	Vår egen musikk
Kvandal	5 små klaverstykker op. 1: foreks. Nr. 4
Løvland	Ni pianostykker for Maria og andre barn
Mozart	Notenbuch für Wolfgang
Nystedt	Barnebilder
Norton, Christopher	American popular Piano, level 5
Olsen, Sparre	Seks gamle bygdevisur frå Lom
Riefling, Reimar	I selskap med den unge Mozart
Satie	3 Gymnopedies
Schaum, W	Gnossiennes
Shostakowich	Rhythm and Blues 2
Selberg	6 Childrens Pieces
Sommerfeldt	Klaveret og jeg
Sommerfeldt	12 norske folkeviser
Sæverud, Tormod	3 valser
Sundberg	5 små tonevers
Terzibatschitsch	Små stykker av gamle mestere
	Tastenträume 2
Samspill	
Artus	Glade børn spiller 4-hændig 2
Bastien	Duets favourites 3
Hirschberg	Duets are fun
Jespersen	6-hendig
Krentzlin	Ungdomsvännen 2-3
Kristoffersen	Gøy å spille 4-hendig
Nagy	Party polka
Rodgers and Hammerstein	The Sound of Music (Glover, lett utgave)
Selberg	Du og jeg og vi to
Selberg	Jo mere vi er sammen
Stawinsky	3 easy pieces
Stawinsky	5 easy pieces
	The joy of duets

Framføres: to /tre stykker

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk og notenavn, taktart og noteverdier i de forskjellige stykkene må kunne forklares,

Akkorder: T S D, septimakkorder Høre forskjell på dur og moll. Omvendinger, spille brutte

Skala: fire fortegn.# (b?) Krysstonearter spilles med begge hender

Intervaller: fra prim til duodesim, finne notert og gehør
Harmonianalyse utgangspunkt i repertoaret eleven jobber med

Nivå 5

Agay	Classics to Modern
Bach J.S.	Små preludier og fugetter
Bach Ph.E.	Solfeggio
Backer Grøndahl Agathe	Huldreslått, Sommervise
**Baden	10 bagateller for piano
**Baden	10 småstykker for piano
**Baden	10 småstykker for klaver
**Bartok	For Children 1-2
Beethoven	Bagatelle op.33,(3) op.119,(1-2) op.126,(2)
Beethoven	Til Elise WoO 59 (hele)
Bortkiewicz	Aus Andersens Maerchen, opus 30
Brustad	Fra barnets verden, foreks.: Dukken skal sove
	Den siste søvn
Chopin	The first book for pianists
Debussy	Den lille negeren
	Den lille gjeteren
Dørumsgaard	Det syng um land 1-2-3
Grieg	Lyriske stykker, foreks.:op.12 og 38
Grieg	Nordiske danser og folkeviser op.17 og 66
Heller	Sonatiner 1-2
	45 Sonatiner
Hartmann, P.Johannes	Improvisazione per Gin. (MI)
Johansen, David Monrad	Fra Gudbrandsdalen op.9
Kabalevsky	15 Children's pieces op.27
Kabalevsky	5 easy variations, op.51
Katchaturian	Kinderalbum 1
Kielland	Villarkorn 1
Kvandal	8 folketoner for klaver op.70
Larsen, Nils	3 klaverstykker op.3
Leonard, Hall	Pianosolo great Filmscores
Libæk	6 lyriske bagateller op.1
MacDowell	To a wild Rose
Mortensen	Tolv små tolvtonestykker for barn 1
Nielsen, Carl	Humoreskebagateller op.11for klaver
	Norwegian pianorama
Norton	American popular Piano, level 5
Norton	Jazz/Rock/Latin/Country Preludes
Nystedt	4 fjellblomster
S Olsen	6 gamle bygdevisur frå Lom
W Plagge	Dinosaurer (NmI)
Prokofieff	Musiques d'enfants op.65
Schubert	Scherzo
Schumann	Album für die Jugend

Schumann	Aveu
Senneville/ Toussaint	Ballade pour Adeline
Selberg, Bjørg	4 visjoner for klaver
Sommerfeldt	Liten årtidssuite
Sommerfeldt	Moods
Sommerfeldt	Miniatyrsuite for piano
Strømholm	3 samiske joiker
**Strømholm	10 små pianostykker for barn
Sæverud, H.	Slåtter og stev fra Siljustøl 1
Sæverud, H.	Vals til en liten pike
Sæverud, H.	Lette stykker for klaver op.14 liten
Sæverud, T.	Tide Rhythm
	The Joy of Russian Piano Music

Firhendig/ ensemble spill

Bach, J.Ch.	Rondo
Bach, J.S.	Sicilienne for to klaverer (Fischer)
Beck, Th.	Danser frå Gudbrandsdalen, op.24
Clementi	Sonatiner op.36, 2. klaver H. Timm (Schirmer)
Grieg	Norske danser
Kjeldaas	Marche petite
Lindeman, P.	Norske fjeldmelodier
Moszkowsky	Spanske danser op.12
Nicotra	Søramerikanske rytmer 2
Shostakowisch	Walzer, Polka
Ravel	Gåsemor forteller
	The joy of Piano Duets

Framføres: to /tre stykker varert .
Duo/ firhendig

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk og notenavn, taktart og noteverdier i de forskjellige stykkene må kunne forklares.

Kvintsirkel forklares, parallelltonearter

Intervaller: alle kjennes igjen både skriftlig og gehør

Skala: fem fortegn # (b?) spille to oktaver begge hender

Musikkunnskap

Kunnskap om stilepokene barokk, wienerklassisisme, romantikk og impresjonisme. Komponistene. Dette knyttes til repertoaret.

Nivå 6.

Arnestad	Væsletjennet
Bach	2-stemmige og 3- stemmige inventioner
Bartok	For Children 1-2 (ikke de lettere)
Bartok	3 rondoer
Bartok	Rumenske danser

Bartok	Mikrokosmos 3-4-5-6
Beethoven	Bagateller op. 33, 119, 126
Beethoven	Sonatine F, Kurfürstensonaten
Beethoven	Sonater G og g op. 49
Brustad	Fra barnets verden (ikke de lettere)
Chopin	Preludier, valser, mazurkaer, nocturner
Clementi	Sonatiner op.36, 4-5-6
Couperin	De små vindmøllene
Daquin	Les Couscous
Debussy	Fra Children's corner
Debussy	Preludier 1-2
Dørumsgaard	Det syng um land 1-2-3, min. 4 små folkeviser satt sammen til en cyklus
Grieg	Nordiske danser og folkeviser op.17-66
Grieg	Lyriske stykker
Haydn	La Roxelane
Haydn	Rokokkomenuett
Haydn	Sonater, C. Hob XVI –35, G-8 og F-9
Haydn	Sonatiner
Händel	Passacaglia g
Händel	Fantasi C
Ibert	Joy of Russian piano music
Ibert	Det lille hvite eselet
Johansen, David Monrad	Giddy Girl
Kabalevsky	Nordlandsbilleder op. 5
Kabalevsky	Variasjoner
Kielland	Rondo Ess
Kuhlau	Villarkorn 1-2 min. 4 stk.. i en cyklus
Mendelssohn	Sonatiner
Mendelssohn	Lieder ohne Worte
Mompou	Kinderstücke op. 72
Mozart	Scenes d'enfants
Mozart	Fantasi d
Mozart	Divertimenti (wiersonatiner)
Mozart	Sonate C (facile)
Nielsen, Carl	Humoreske-bagateller
Nielsen, Carl	5 Klavierstücke op. 3,
Olsen, Sparre	Frå Telemark 1-2
Peterson, Beger	Frøsøblomster
Schubert	Moment Musicaux
Schubert	Impromptues
Schumann	Album für die Jugend (ikke de lettere)
Schumann	Kinderszenen
Schostakovich	3 fantastiske danser
Sibelius	Etyde a
Sibelius	Granen
Sinding	Vårbrus
Sinding	Serenade
Sommerfeldt	Valser
Sommerfeldt	Suiter

Sommerfeldt	Fabler
Størmholm	3 samiske joiker (min. 2)
Strømholm	10 små pianostykker for barn (min. 3)
Sæverud, Harald	Slåtter og stev fra Siljustøl
Sæverud	Lette stykker op. 14, 18
Sæverud	Sonatiner

Firhendig, to klaver / ensemblespill

Arndt, Felix	Nola
Asheim	Mikkel rev
Beck, Th	Danser frå Gudbrandsdalen
Brahms	Ungarske danser
Brahms	Valser
Clementi / Timm	Sonatiner op. 36, 2 klavere r (Schirmer)
Debussy	Petite Suite
Dvorak	Legender op. 59
Dvorak	Slaviske danser op.46 og 72
Faure´	Dolly
Grieg	Norske danser 1 og 4
Grieg	Per Gynt suite
Gaathaug	Festmusikk for to
Scott,Joplin	Ragtime (arr. Agay)
Lindeman, L.M.	Suite over norske fjeldmelodier
Mozart	Sonater, 4-hendig C-D
Mozart / Grieg	Sonater C, G og F for 2 klaverer
Poulenc	Sonate Piano four hands
Ravel	Ma mere l´oye
Satie	Morceaux en forme de poire

Framføres : To verk, vise allsidighet

Teori, minstekrav

Musikkuttrykk og notenavn, taktart og noteverdier i de forskjellige stykkene må kunne forklares.

Intervaller: Kunne kjenne igjen, både skriftlig og gehør samt kjennskap til forstørrede og forminskede intervaller.

Ornamentikk. kjennskap til de vanligste symboler: trille, pral, forslag, mordent.

Skalatyper. kromatisk-, samt ren- og melodisk moll.

Dur- og harmonisk moll skal kunne spilles i alle tonearter over minst to oktaver.

Akkorder, treklanger i alle tonearter (dur, moll) med omvendinger, med dominantseptimakkord med omvendinger.

Kjennskap til følgende musikalske former: Suite, rondo, fuge, sonate, variasjonsform.

8.3 Vedlegg 3. Intervjuguide:

Hovedspørsmål = fet tekst – hjelpespørsmål = kursiv tekst

Personlig bakgrunn? *Kan du fortelle litt om deg og din stilling som rektor/leder/pianolærer, hvordan vil du beskrive deg selv og hva er du opptatt av?*

Hvordan er pianoundervisningen i Bergen kulturskole? *Hvorfor legger du vekt på disse tingene, hvordan underviser du elevene, hva er typisk, hva er viktig for deg*

Hva er Oppspill? *Assosiasjoner, hvordan skal det brukes, hvordan griper det inn i din undervisning. Bidrar det til økt kvalitet?*

Hvorfor innføres Oppspill? *Les fra formuleringene i skolens tiltaksplan – hvilke tanker har du rundt dette vedtaket.*

«BKS skal fokusere på kvalitetsutvikling og jobbe målrettet for at elevene får høyest mulig læringsutbytte. Samtidig kreves det at elevene er villige til å ilegge en betydelig mengde egeninnsats for å nå konkrete mål for egenutvikling. For å sikre at BKS til enhver tid når elever som er motivert for denne oppgaven, skal det innføres en fastere ordning der lærer og elev fastsetter konkrete målsetninger ved skolestart og evaluerer i hvilken grad disse er oppnådd etter endt skoleår. Hvis lærer ser en klar sammenheng mellom betydelig fravik fra avtalt måloppnåelse og vedvarende mangelfull innsatsvilje fra elevens side, vil eleven kunne miste elevplassen.»

Hva ønsker du å utvikle ved innføringen av Oppspill? *Kvalitetsutvikling, jobb målrettet, høyest læringsutbytte, avtalt måloppnåelse, hvordan motivere/ demotivere?*

Hvilken rolle har du hatt i det å forme/lage Oppspilloppet? *Prosess, gruppeprosess, roller, flere jobber sammen, ulike ønsker og oppfatninger. Hvem tok initiativet til å utarbeide Oppspill? Hvordan opplevde du at lærere tok utfordringene med å utarbeide Oppspill?*

Hvilke endringer fører Oppspill til for Bergen kulturskole som institusjon? *Positive, negative, renommé*

Hvilke endringer fører Oppspill til for undervisningen? *Konsekvenser, hva blir annerledes, bedre eller dårligere? hva med tidsressursen? Holdninger?*

Hvilke endringer fører Oppspill til for elever og foresatte? *Øving, inspirasjon, demotivering, konsekvenser for elevene.*

Oppspill har klare mål og definisjoner – er det vanlige å jobbe med det som står under hvert nivå for deg som pianolærer? *I din undervisning – hva er viktig? Må du endre undervisningen din?*

Spørsmål fra dokumenter:

”men samtidig skal undervisningen være preget av kvalitet og tydelige krav til lærere så vel som elevers egeninnsats”. Sitat hentet fra BKS tiltaksplan.

Hva er kvalitet i denne sammenhengen?

Hva er tydelige krav til lærere? *Opplever lærere noen spesifikke/tydelige krav?*

Er det et tydelig krav til elevers egeninnsats?

”Hvis lærer ser en klar sammenheng mellom betydelig fravik fra avtalt måloppnåelse og vedvarende mangelfull innsatsvilje fra elevens side, vil eleven kunne miste elevplassen”. Sitat tiltaksplan.

Dersom manglende egen innsats fører til at eleven bruker mer enn forventet tid på hvert nivå, er det på sin plass å vurdere om pianoundervisningen skal opphøre ved at elevplassen sies opp. (Sitat infodokument om oppspill).

Hvordan skal innsats dokumenteres? Egenrapportering? Øvingslogg? Hvordan sikre lik behandling?

Hvordan vil du som lærer vurdere om egeninnsatsen til en elev er god nok? Hva er god egeninnsats? Når er du fornøyd med arbeidet til en elev?

”I arbeidet med å utjevne sosiale forskjeller i skole- og kulturliv er det viktig at BKS setter fokus på kvalitet. En sentral faktor for kvalitet i kulturskolen er tilstrekkelig tid til den enkelte elev. For korte økter med lærer eller undervisning i for store elevgrupper gjør det vanskelig å gi elevene den kunstfaglige oppfølgingen de trenger. Det blir derfor avgjørende å organisere virksomheten slik at disponibel tid til undervisning er tilfredsstillende”. (Tiltaksplan side 3)

På hvilken måte kan fokus på kvalitet bidra til å utjevne sosiale forskjeller i skole og kulturliv? Hva er tilfredsstillende disponibel tid for å gi elevene den kunstfaglige oppfølgingen de trenger?

FAU- lederen fremsnakker Oppsill ved å referere til mestringfølelsen det gir å stille krav til elevene. Hva legger du i begrepet? Kan Oppspill bygge opp/svekke mestringfølelsen?

Artikkelen – politikere som advarer mot overdreven standardisering, rapportering og evaluering. Spørsmål fra leserinnlegg:

Er manglende progresjon fra enkeltelever kulturskolens egentlige problem? Vil Oppspill virke, finnes det andre måter å oppnå det samme på? Har man undersøkt alternativene, har man vurdert andre måter? Finnes andre metoder.

”Kulturskolens pianofaglige miljø mener det er viktig at elevene får konkrete mål å jobbe mot”. Utsagn kronikk fra rektor/fagsjef

Hvordan har man jobbet med konkrete mål tidligere? Er forskjellen nå at målene nå er mer standardiserte – mindre personavhengige? Har man ikke tidligere hatt konkrete mål å jobbe mot?

”Hva som er tilstrekkelig interesse og egeninnsats er det som nå er definert i kulturskolens planprogram for pianoundervisning” – skriver rektor og fagsjef

Hva er tilstrekkelig interesse fra en elev? Hva er tilstrekkelig egeninnsats fra en elev? Kan en elev ha stor interesse men likevel ikke få til – oppnå Oppspill? Er Oppspill en definisjon av hva som er tilstrekkelig interesse og egeninnsats? Hva er så definisjonen?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Oppspill”

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masterstudie ved Høgskolen i Bergen. Studien vil ta for seg innføringen av ”Oppspill” relatert til Bergen kulturskole. Hvilket forhold, og hva mener lærere og ledelse om Oppspill. Hva ligger til grunn for – og hva fører Oppspill til?

Personer som blir forespurt om å delta i studien er lærere, ledere og politikere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen vil være intervjubasert. Å delta i undersøkelsen innebærer å være med på og gjennomføre et personlig intervju på ca 1 times varighet. Spørsmålene vil omhandle generelt arbeid/jobb i kulturskolen – og arbeid knyttet opp mot Oppspill. Data blir registrert ved lydopptak på mobilenhet og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil anonymiseres. Det vil kun være undertegnede – som student – og veileder i studien – høgskolelektor Felicity Burbridge Rinde - som vil ha tilgang til datamaterialet. Lydopptaket av intervjuet blir overført til sikker server på HiB. Papirer/notater vil bli nedlåst.

Selv om personopplysninger blir anonymisert i oppgaven vil det være en mulighet for at ledere i kulturskolen og politikere - kan gjenkjennes i form av sin stilling.

Datamaterialet blir anonymisert og publisert i en masteroppgave. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 01.12.2017. Alt av datamaterialet vil senest denne datoen bli slettet.

Frivillig deltakelse

Du samtykker til å delta i studien ved oppmøte til intervju. Men det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Thorstein Holgersen på thorstein.holgerson@stud.hib.no eller [REDACTED]. Eller høgskolelektor Felicity Burbridge Rinde, tlf: [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen Thorstein Holgersen

8.5 Vedlegg 5 NSD – tilbakemelding



Catharina Christophersen
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 28.07.2016

Vår ref: 49027 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49027</i>	<i>Kvalitet i kulturskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Catharina Christophersen</i>
<i>Student</i>	<i>Thorstein Holgersen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: [REDACTED]

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men det som står om at materialet vil være anonymt bør fjernes, da materialet ikke anses som anonymt når det foreligger indirekte identifiserende opplysninger. Det som står om at materialet skal anonymiseres ved prosjektslutt må likevel bli stående.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

8.6 Vedlegg 6 Endring av veileder.

6.5.2017

E-post – Thorstein.Holgensen@stud.hib.no

Prosjektnr: 49027. Kvalitet i kulturskolen

Amalie Statland Fantoft <[REDACTED]>

on 07.09.2016 14:20

Til: Thorstein Holgensen <Thorstein.Holgensen@stud.hib.no>;

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 31.08.2016.

Vi har nå registrert at ny veileder er Felicity Burbridge Rinde.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft

Rådgiver/Adviser

Tel: [REDACTED]

nsd.no | twitter.com/NSDdata

8.7 Vedlegg 7 Angående anonymisering

6.5.2017

E-post – Thorstein.Holgersen@stud.hib.no

Fwd: Prosjektnr: 49027. Kvalitet i kulturskolen

Thorstein Holgersen <thorstein.holgersen@gmail.com>

ti 18.10.2016 10:29

Til: Thorstein Holgersen <Thorstein.Holgersen@stud.hib.no>;

----- Videresendt e-post -----

Fra: Amalie Statland Fantoft [REDACTED]

Dato: 6. oktober 2016 kl. 11.39

Emne: Prosjektnr: 49027. Kvalitet i kulturskolen

Til: thorstein.holgersen@gmail.com

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert hos personvernombudet 28.09.2016

Vi har nå registrert at det skal gjennomføres intervjuer med rektor og fagsjef ved Bergen Kulturskole, samt politikere som har involvert seg i debatten om kulturskolen. Det vil publiseres personopplysninger om disse informantene.

Vi ber om at du sender informasjonsskrivet du skal gi informantene til min e-postadresse.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

--

Amalie Statland Fantoft

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

Tlf: [REDACTED]

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

Tlf: [\(+47\) 55 58 21 17](tel:+4755582117)

postmottak@nsd.no www.nsd.no

--



