



Høgskolen i Bergen

Masteroppgaven

M120MU513

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2016 15:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	M120MU513 1 MA	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgaven		
Intern sensor:	Tiri Beate Bergesen Schei		

Student

Kandidatnr.: 93

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Meisterlære og
instrumentalundervisning sett frå eit
didaktisk perspektiv –
eit studie av metodar og verktøy i
undervisninga til tre messingpedagogar

Anja Grønnevik Stavland

**Master i Musikkpedagogikk
Avdeling for lærarutdanning
18.05.2016**

Meisterlære og instrumentalundervisning sett frå eit didaktisk
perspektiv - eit studie av metodar og verktøy i undervisninga til tre
messingpedagogar

Anja Grønnevik Stavland
Master i musikkpedagogikk
Emnekode: M120MU513
Høgskolen I Bergen
18.05.2016

Samandrag

I denne masteroppgåva skal eg undersøka undervisningspraksisen til tre messingpedagogar, og sjå kva metodar og verktøy dei nyttar i si undervisning. Vidare skal eg sjå korleis ein kan forstå desse metodane ut i frå meisterlæretradisjonen. Det er eit kvalitativt forskingsprosjekt der det vert nytta intervju og observasjonar som forskingsmetode.

Problemstillinga i denne avhandlinga er: **”Kva metodar og verktøy nyttar tre ulike messingpedagogar i arbeidet med sine elevar, og korleis kan me forstå desse metodane ut i frå meisterlæretradisjonen?”.**

Med denne problemstillinga vert oppgåva todelt. Den første delen av problemstillinga har eit deskriptivt syn på metode i undervisning. Dei metodane som informantane nyttar i undervisninga vert skildra ut i frå didaktiske begrep. Metodebegrepet vert definert ut i frå didaktikk og didaktiske begrep, og i tolkinga av datamaterialet vert funna kategorisert ut i frå desse didaktiske begrepa; undervisningsprinsipp, problemløysing, framgangsmåtar og aktivitetsformer. I den andre delen av problemstillinga vert det gjort eit analytisk grep der me kan forstå funna ut i frå meisterlæretradisjonen som undervisningsform. Med fire hovudformer for meisterlære kan me setja denne læreforma inn i instrumentalundervisninga som ein del av ein gamal tradisjon, og me kan sjå korleis meisterlæretradisjonen og den forma for undervisning har vore med å forma instrumentalundervisninga til dei informantane denne oppgåva tek føre seg. Nielsen og Kvale (Kvale, Nielsen, Bureid, & Jensen, 1999) presenterer fire hovudformer for læring i meisterlæretradisjonen; Læring gjennom eit *praksisfellesskap*, gjennom *tileigning av fagleg identitet*, gjennom *handling* og gjennom *evaluering i praksis* (Kvale et al., 1999, s.19).

Å kunna sjå instrumentalundervisning frå eit didaktisk perspektiv tvingar oss i å sjå på undervisning som ei samansett handling. For at undervisning skal føra til læring må ein lærar reflektera over og ta omsyn til ein rekke faktorar som er med å påverka ein undervisningssituasjon. Metodane som denne avhandlinga tek sikte på er presenterte for å gi inspirasjon til utvikling av kvar enkelt sin verktøykasse av metodar, som ein meister kan ta i bruk og tilpassa til sine elevar. Desse metodane framstår som ein undervisningskunst, eller ulike former å undervisa på. Det er grep som er tekne i bruk for å effektivisera og for å gjera innhaldet i undervisninga forståeleg for eleven.

Abstract

This master thesis is based on interviews and observations with three brass instrument teachers and their use of methods in teaching practices.

My research questions are: **“What methods and tools do the brass educators use in their lessons and teaching sessions, and how can we understand these methods based on master-apprentice learning?”**

This research question leads to a twofold approach. The first part of this approach is descriptive, in which the informants’ teaching methods are described by use of didactic concepts. Data analysis findings will thus be categorized based on these descriptive terms.

In the second part of the research question an analytical approach will help us understand the data based on master-apprentice learning as a teaching method.

With four main forms of apprenticeship learning, this type of instrumental learning is part of an old tradition shaped by the master-apprentice model of learning.

Seeing instrumental teaching from a didactic perspective forces us to look at teaching as multiple actions. The teacher must reflect upon, and take consideration of, multiple different factors in order to make teaching lead to learning. The methods that this thesis is based on is presented to provide inspiration in the development of the master’s toolbox of methods; a toolbox that the teacher can use to adapt to each individual pupil. These methods emerge as teaching arts, or various forms of teaching to streamline the teaching process, and to make the content in the instruction understandable to the learner.

Føreord

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore ein spennande, men også svært krevjande prosess. Å byggja på den ordinære lærarutdanninga med eit masterprogram har gitt meg auka forståing kring musikkpedagogiske problemstillingar og generell forskning i faget.

Eg vil retta ei stor takk til rettleiar, Catharina Christophersen som har bidrege med høg kunnskapskompetanse samt konstruktive og gode tilbakemeldingar.

Informantane i oppgåva dannar grunnlaget for forskinga som er gjort, og eg må få takka for gode innspel, refleksjonar og velvilje til å vera med på prosjektet. Informantane er ei stor inspirasjonskjelde til vidare arbeid.

Og sist, men ikkje minst, må eg få takka familie og nære vener for støtta de har gitt meg undervegs. Eg hadde ikkje kome i mål utan dykk.

Bergen 14.mai 2016

Anja Grønnevik Stavland

Innholdsliste

1. Innleiing	9
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	9
1.2 Problemområde	9
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Tidlegare forskning	11
1.5 Oppbygging av oppgåva.....	13
2. Teoretiske perspektiv	15
2.1 Didaktikk – undervisningsteori med fokus på instrumentalopplæring.....	17
2.1.1 Didaktikk i vidt omfang	17
2.1.2 Instrumentallæraren	18
2.1.3 Didaktiske modellar – Kva faktorar påverkar undervisninga?	19
2.1.4 Metode som didaktisk faktor	24
2.1.5 Undervisning på messinginstrument – Kva skal lærast?	27
2.1.6 Metodar i undervisning – Korleis skal ein gå fram?.....	30
2.1.7 Oppsummering.....	35
2.2 Meisterlære - Kunnskapsoverføring frå meister til svein.....	36
2.2.1 Personsentrert meisterlære	40
2.2.2 Imitasjon og identifikasjon – modellæring	40
2.2.3 Stillasbyggjande meisterlære.....	41
2.2.4 Desentrert meisterlære	42
2.2.5 Situert læring	42
2.2.6 Utvikling av ferdigheter.....	43
2.2.7 Oppsummering.....	44
3 Forskingsmetode	46
3.1 Val av metode.....	46
3.2 Observasjon som metode.....	46
3.2.1 Gjennomføring av observasjon.....	49
3.3 Kvalitativt forskingsintervju som metode	50
3.3.1 Gjennomføring av intervju	52
3.4 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	53
3.4.1 Val av informantar	53
3.4.2 Planlegging.....	53

3.4.3	Transkribering av intervju	54
3.5	Tolking og analyse	55
3.6	Etiske problemstillingar	58
3.7	Kritiske refleksjonar	59
4	Metodar i instrumentalundervisning	61
4.1	Dei tre informantane	62
4.2	Undervisningsprinsipp	62
4.2.1	Dialog og kroppsspråk	63
4.2.2	Tilbakemelding	64
4.2.3	Lærarstil	66
4.3	Problemløysing	67
4.3.1	Repetisjon - Å øve noko mange gonger	67
4.3.2	Forenkling - Å ta vekk element	69
4.4	Framgangsmåtar for progresjon	71
4.4.1	Oppvarming og faste rutinar	71
4.4.2	Mål	74
4.4.3	Fokus på øving i undervisninga	75
4.5	Å modellera musikalitet gjennom ulike aktivitetsformer	77
4.5.1	Imitasjon	77
4.5.2	Å synge	78
4.5.3	Bildebruk	79
4.6	Oppsummering	80
5	Å forstå metodar i instrumentalundervisning gjennom meisterlære	82
5.1	Praksisfellesskapet	83
5.2	Tileigning av fagleg identitet	86
5.3	Læring gjennom handling	88
5.4	Evaluering gjennom praksis	90
5.5	Oppsummering	91
6	Avsluttande refleksjonar	93
6.1	Oppsummering og avsluttande refleksjon	93
6.2	Masteroppgåva sett frå eit utdannings- og musikkpedagogisk perspektiv	94
6.3	Nokre kritiske kommentarar	95
6.4	Andre moglege innfallsvinklar	96
6.5	Tankar om vidare forskning på temaet	96

7 Litteratur	98
Vedlegg	100
Vedlegg 1: Intervjuguide	100
Vedlegg 2: Informasjonsskriv - informant	101
Vedlegg 3: Informasjonsskriv - elev	102
Vedlegg 4: Informasjonsskriv - korps.....	103
Vedlegg 5: Godkjenning frå NSD	104
Vedlegg 6: Endringsmelding frå NSD	105

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Didaktikk er eit sentralt og viktig område i ein lærarkvardag. Den formidlinga av kunnskap som skal skje frå ein lærar til ein elev krev refleksjon kring mange faktorar som spelar inn på ein undervisningssituasjon. Denne oppgåva tek føre seg didaktikk og undervisning som område, og med særskilt fokus på metode. Didaktikk vert ofte omtala som undervisningskunst eller læra om undervisning. Kvart fag har eigne fagspesifikke metodar, verktøy og framgangsmåtar som kan brukast til å løysa oppgåver, løysa utfordringar og for å støtta eleven på veg mot målet. Oppgåva har eit deskriptivt syn på metode, og går ut i praksis, for å finna ut kva som skjer i undervisningssituasjonar, knytt til metode.

Mange meiner at musikkfaget, og då kanskje spesielt instrumentalundervisning, er bygd på gamle tradisjonar og ei undervisningsform som kan likna på meisterlære, slik me kjenner den frå yrkesfaga i dag. Ved å setja metodar og verktøy saman med meisterlærebegrepet ser denne oppgåva analytisk på metodikk i det ein prøver å forstå metodane ut i frå eit meisterlæreperspektiv.

Med eit særskilt interesseområde for messinginstrument og korps, vert det naturleg for meg å vinkla masteroppgåva inn på metodar innanfor instrumentalopplæring. På denne måten kan ein få eit overblikk over undervisning og didaktikk som område, og ved å studera metode reint spesifikt kan ein auka kunnskapsforståinga ved å setja det heile i samanheng med meisterlæretadisjon. Slik kan ein få eit innblikk i lærarkvardagen til ein type lærarar, nemleg instrumentallærarane, men likevel sjå undervisning frå eit overordna perspektiv gjennom didaktiske faktorar.

1.2 Problemområde

I arbeidet med å finna ut kva slags problemområde eg ønska å ta tak i, har eg vurdert forskjellige tema innanfor det eg er mest interessert i – nemleg korpsrørsla. Tema som kvalitet i korps, begynnarpplæring, øving og øvingsstrategiar, dirigentrolla og utøvarrolla er alle spennande tema som eg kunne sett nærmare på. Sidan eg sjølv ønskjer å arbeida vidare som instruktør i framtida, tenkjer eg at dersom eg baserer oppgåva mi rundt metodikk i denne type

undervisning, kan eg få læra litt om alt dette, sidan mykje av denne kunnskapen ligg i korleis ein underviser. Slik eg har erfart gjennom eigen undervisning, er det lett å ta fatt på dei metodane ein sjølv er blitt presentert for av tidlegare lærarar, og ein brukar ofte metodar som er innebygde i spelinga, utan å tenkja over kvifor ein gjer slik ein gjer. I musikkutdanninga frå lærarhøgskulen arbeida me mest med sjølve klasseromssituasjonen og musikkfaget sin plass i skulen. Med eit ønskje om å også arbeida innanfor korpsrørsla, føler eg at eg manglar ein del av den kunnskapen som er retta mot instrumentalundervisning. Sidan eg ikkje har noko utdanning i instrumentalpedagogikk og metodiske verktøy innan for denne type opplæring, kom eg fram til at ved å dreia masteroppgåva mi inn på dette temaet, kunne eg få meir kunnskap om emnet. Difor tenkjer eg at det er viktig å sjå meir spesifikt på metodane i slik undervisning, og finna ut kva som vert brukt og kva som er gode metodar. Korleis lærer elevane best? Kva metodar skapar kvalitet? Dette er spørsmål som eg synst er interessante i forbindelse med instrumentalundervisning.

Didaktikk er ein del av pedagogikken, og difor rettar oppgåva seg mot pedagogisk verksemd og på arenaer der læring skjer. Målgruppa for oppgåva vert då lærarar, instruktørar eller utøvarar som ynskjer å sjå på didaktikk som eit overordna begrep innanfor instrumentalundervisning, og som ynskjer å reflektera over metodikk i instrumentalundervisning som ein faktor som kan bidra til læring. I tillegg til mitt mål for oppgåva som går på å få auka kunnskap om metodar og verktøy knytt til instrumentalundervisning, kan oppgåva også vera til nytte for andre i same situasjon eller andre lærarar som ynskjer inspirasjon og refleksjon kring metodar knytt til messingundervisning. Innanfor det musikkpedagogiske feltet kan denne oppgåva bidra til refleksjon kring metodikk i instrumentalundervisning og bidra til refleksjon rundt didaktikk som ein overordna og samansett faktor i forhold til undervisning, tilrettelegging og undervisningsplanlegging. Ved å sjå på meisterlæretradisjonen som læringsform skapar oppgåva også rom for refleksjon kring tradisjonslæring og relasjonar mellom meister og elev, og refleksjonar rundt praksisfellesskapet som læringsarena.

1.3 Problemstilling

Tema for oppgåva vert då *instrumentalopplæring/instrumentalpedagogikk*, og eg ønskjer å sjå nærmare på sjølve didaktikken og metodikken som vert brukt, og då i eit fokuspunkt på korps

og messing. Med dette fokuspunktet får eg snevra eit vidt tema inn på mitt felt. Temaet er fortsatt vidt, men målet for oppgåva omfamnar også vidt. Endeleg problemstilling vert då:

”Kva metodar og verktøy nyttar tre ulike messingpedagogar i arbeidet med sine elevar, og korleis kan me forstå desse metodane ut i frå meisterlæretradisjonen?”

1.4 Tidlegare forskning

Mykje forskning er gjort på instrumentalundervisning retta mot høgare utdanning og vurdering. Det finst også ein del forskning knytt til meisterlære og didaktikk.

I avhandlinga til Monica Nerland (2003) – *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*, er instrumentalundervisning i høgare utdanning fokuset. Ho har følgd tre lærarar som underviser i hovudinstrument, studert deira undervisningspraksis og sett dette inn i eit kulturanalytisk perspektiv. Ut i frå kvalitativ forskning som observasjon og intervju ser ho på sjølve undervisningspraksisen og korleis den omhandlar blant anna relasjonar og læringsstrategiar, før ho set dette inn i eit større perspektiv i form av høgare musikkutdanning i ein kulturell samanheng. Ho diskuterer også praksis ut i frå meisterlæreteori, faget sin tradisjon og set dette inn i eit sosialt felt og ein kulturell samanheng (Nerland, 2003, s.11). Denne forskinga er relevant for mi oppgåve fordi den tek sikte på det faktiske som skjer i undervisningssituasjonar som omhandlar instrumentalopplæring. Mi masteroppgåva tek sikte på dei aktuelle metodane som vert brukt i undervisninga, medan Nerland si avhandling set denne form for undervisning inn i eit mykje større perspektiv når det kjem til den kulturelle samanhengen rundt.

John Vinge (2014) si avhandling – *Vurdering i musikkfag*, er knytt til vurdering i musikkfaget på ungdomskulenivå. Dette skil seg i frå mi masteroppgåve med tanke på tema og målgruppe, men Vinge nyttar didaktisk teori som utgangspunkt for å sei noko om kvifor lærarar vurderer som dei gjer, korleis dei legg opp undervisninga og kva dei gjer i den aktuelle undervisningssituasjonen for å kunna vurdere dette faget. Ein instrumentallærer vil alltid gjera ei form for evaluering frå time-til-time og då er det relevant å sjå på dei didaktiske faktorane Vinge legg til grunn for slik vurderingspraksis. Vinge nyttar også eit deskriptivt og analytisk syn på vurdering, eit grep som også mi masteroppgåve nyttar, men då ved å skildra og forstå metode (Vinge, 2014).

Boka *Musical Apprenticeship* av Klaus N. Nielsen frå (1999), er basert på avhandlinga til Nielsen som omhandlar meisterlære og det sosiale aspektet ved meisterlære. Han ser på læraren eller meisteren si rolle i det eleven går frå novise til ekspert, og kva som skjer i læringsgongen. Nielsen greier ut om imitasjonslæring, 'learning by doing' og læring i praksisfellesskapet (K. Nielsen, 1999, s.7). Dette er begrep som vil verta sentrale også i mi oppgåve, og det er difor relevant å visa til denne avhandlinga.

I doktoravhandlinga til Ingrid Maria Hanken frå 2007 – *Studentevaluering av individuell hovudinstrumentundervisning*, gjer ho ein case-studie av ein høgare musikkutdanningsinstitusjon (Hanken, 2007). Avhandlinga ser på utfordringar når det gjeld evaluering av hovudinstrument, studentevaluering av faget og korleis evalueringa går føre seg. I tillegg til å sjå på utfordringar prøvar avhandlinga å finna løysingar på desse utfordringane. Grunnen til at denne avhandlinga er sentral i forhold til mi masteroppgåve er at Hanken nyttar og klargjer fleire av dei same begrepa som vert nytta i denne masteroppgåva; nemleg meisterlære, hovudinstrumentundervisning og lærarens rolle i dette. Hanken tek sikte på evaluering sett i lys av dette, medan eg tek sikte på metodar sett i lys av meisterlæreteori, didaktikk og instrumentallæraren.

Av masteroppgåver innanfor same tema kan me trekkja fram Håvard Tranøy (2013) si oppgåve om *Meistergitaristen: Om gitarundervisning i kulturskulen*. Tranøy trekk fram meisterlære og tileigning av ferdigheter gjennom denne læreforma. Tranøy ser på praksis hjå instrumentallærarar gjennom observasjon og intervju og set denne praksisen inn i meisterlæreteorien med vekt på mellom anna imitasjon og situert læring. På same måte som Tranøy si masteroppgåve tek opp instrumentallærarpraksis sett frå eit meisterlæreperspektiv, tek mi oppgåve fokus på messingpedagogar sin praksis, sett i eit meisterlæreperspektiv og med fokus på metode.

Det er også relevant å nemna ein artikkel skriven av Eeva Kaisa Hyry-Beihammer; *Master-apprentice relation in music teaching - From a secret garden to a transparent modeling*. Ho skriv om sitt forskingsprosjekt der ho studerte ein anerkjend pianolærar frå Finland. I sitt prosjekt observerte ho læraren i ulike undervisningssituasjonar, og intervjuar både læraren og elevane. Ho nyttar meisterlære som eit utgangspunkt for si forskning, men meiner at denne type meisterlære skil seg ein del frå den typiske meisterlæra som me tenkjer på med ein gong. Ho meiner at denne læraren justerer si undervisning ut i frå kvar elev, og ser behova hjå kvar

enkelt i dei forskjellige kunnskapsnivåa elevane er på. ”The students are taught knowledge and skills but also guided into the culture and practice of the field” (Hyry - Beihammer, 2011, s.161). Meisterlæreaspektet er interessant i denne artikkelen, men også korleis ho viser fram denne pianolæraren som ein meister. På den måten knyt ho meisterlæra tett til instrumentalundervisninga, og difor vert denne artikkelen relevant for mi oppgåve.

Slik ein kan sjå ut frå forskinga som er nemnt ovanfor, finst det mykje forskning retta mot instrumentallærarpraksis og meisterlæretradisjonen. Det mi oppgåve skal handla om har ikkje vore så mykje fokus på. Metodikk i messingundervisning er snevert når det vert sett saman med instrumentalopplæring generelt, men likevel er det spennande å sjå på dette, og i tillegg kopla det saman med den store samanhengen som didaktikk er. Det å studera metodar og verktøy i messingundervisning kan bidra til å inspirera og skapa refleksjon i kva som kan vera gode metodar å bruka når ein driv opplæring i messinginstrument. Difor tek denne oppgåva sikte på metode som didaktisk faktor og skildrar ulike metodar som er å finna. Vidare forsøker oppgåva å forstå desse metodane ut i frå eit meisterlæreperspektiv.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Kvart kapittel tek føre seg ei innleiing og oppsummering for å klargjera enkelte begrep og oppbyggingar av dei ulike kapitla.

Kapittel 2, teorikapitlet, er delt i to; teori knytt til didaktikk og instrumentalopplæring, og teori knytt til meisterlæretradisjonen. Ved å gå inn i didaktikkbegrepet på denne måten, vert det lettare å bruka det deskriptivt i analysearbeidet av datamaterialet. Meisterlæreteorien vert nytta analytisk i diskusjonen for å prøva å forstå metodane som er brukte.

Kapittel 3 tek føre seg dei metodologiske utvala og grunngjeving av val knytt til ei kvalitativ forskning med intervju og observasjon som metode. Her vert det presisert korleis observasjon og intervju vart gjennomført og korleis planlegginga av datainnsamlinga gjekk føre seg. Metodekapitlet inneheld også delkapittel knytt til etiske val og utfordringar, og tolking og analyse av datamateriale.

I presentasjonen av datamaterialet i *kapittel 4* vert den første delen av problemstillinga besvart. Her vert dei ulike metodane informantane nyttar i si undervisning presenterte ut i frå

didaktiske kategoriar og tolka i lys av didaktisk teori og relevant teori knytt instrumentalopplæring. Dette vert då den deskriptive delen av oppgåva der metodar og verktøy vert skildra.

I ein påfølgjande diskusjon i *kapittel 5* vert den andre delen av problemstillinga besvart ved å sjå på instrumentalundervisning og metodikk saman med meisterlæretradisjonen. Dette vert då den analytiske delen av oppgåva der ein forsøker å forstå dei metodane som vert presenterte i empirien ut i frå meisterlære som undervisningstradisjon.

Oppgåva er bygd opp på denne måten for å gi lesaren både eit deskriptivt og analytisk syn på metode i instrumentalundervisning. Oppgåva følgjer då ein jamn og standard mal som er lett å følgja.

2. Teoretiske perspektiv

Musikk er rundt oss uansett kor me snur oss. I dagleglivet vert ein eksponert for musikk frå ulike kantar og kvar og ein nyttar musikk til sitt høve. For nokre har musikk ein personleg verdi, medan andre knyt musikk til sosiale samanhengar. Musikk kan dreia seg om gruppeidentitet, tilhøyrse, og det å skapa noko saman (Hallam, 1998, s.1). I samfunnet har musikk ulike funksjonar for kvart enkelt. Nokre ønskjer å verta profesjonelle musikarar, medan andre vel å laga musikk. Ein kan ha ei karriere innanfor musikk på mange måtar; gjennom musikk som kunstform, gjennom media eller i musikkundervisning (Hallam, 1998, s.3).

Mange musikkinteresserte gjennomgår ei eller anna form for instrumentalopplæring. I Noreg skjer dette ofte i samarbeid med kommunale eller private kulturskular. I tillegg skjer mykje av instrumentalundervisning i frivillige organisasjonar som orkester, kor og korps. Mange 2. – 5.klassingar får si første instrumentalopplæring i eit korps¹ knytt til skulen eller bygdesamfunnet som har eit samarbeid med dei kommunale kulturskulane når det kjem til lærarkrefter. Elevane får då opplæring og rettleiing av ein instruktør, som ein i denne samanhengen kan kalla ein instrumentallærer. Å vera instrumentallærer kan omtalast som ei mangearta yrkesgruppe i den forstand at det finst mange forskjellige instrument og kulturar for opplæring på instrument. Felles for instrumentallærarar er sjølv musikken og det Fostås seier er fellesnemnaren vår; ”å bringe musikk vidare, å åpne dører, å skape musikkmiljøer” (Fostås, 2002, s.17). For å ”bringe musikk vidare”, treng instrumentallæraren visse framgangsmåtar eller tilnærmingar til undervisninga. Mykje instrumentalundervisning har tradisjonelt føregått som meisterlære. Samstundes, hevdar Eeva Kaisa Hyry-Beihammer at ikkje all meisterlære er systematisk og bevisst. Ho samanliknar meisterlæra med ein hemmeleg-hage, der ein eigentleg ikkje heilt veit, eller har forstått korleis undervisninga føregår (Hyry - Beihammer, 2011, s.172). Det Hyry-Beihammer nemner her kan vera at instrumentalundervisning ofte føregår etter ubevisste prinsipp, og det er desse prinsippa, metodane som vert nytta innanfor messingundervisning denne oppgåva tek sikte på. Desse prinsippa kan også sjåast som ein meisterlæretradisjon, og ein kan trekkja parallellar til den og drøfta korleis dei forskjellige metodane vert sett på i ein meisterlæretradisjon.

¹ Dei fleste korps i Noreg er medlemar i Norges Musikkorps Forbund (NMF), som m.a. har som formål at korps skal vera for alle, og at alle skal ha høve til å spela eit instrument.

I første del av dette kapitlet skal eg presentera didaktikkbegrepet. Ved å studera didaktikk som ein del av denne oppgåva kan ein setja seg inn i læraren sine utfordringar knytt til undervisning og undervisningsplanlegging, med særskilt fokus på musikk og instrumentalundervisning. Kapitlet presenterer ulike didaktiske modellar, og vidare vel eg å gå nærare inn på metodikk som område i undervisningssamanheng og heilt særskilt inn på metode i instrumentalundervisning. Ved å sjå på korleis metode vert definert frå forskjellige vinklar presenterer eg metode, slik eg vel å nytta omgrepet i denne oppgåva. Ved å setja det didaktiske perspektivet på instrumentalundervisning fram på denne måten, legg dette grunnlaget for analysen seinare i oppgåva, der hovudtanken er å skildra dei metodane som vert brukte hjå informantane. Ved å bruka eigne utarbeida definisjonar på metode i analyseringa av datamaterialet, vert det klare kategoriar slik at datamaterialet kan bli presentert på ein systematisk måte.

Sidan oppgåva har fokus på messing som instrumentsjanger er det også naturleg å oppklara den forma for instrumentalopplæring, samt å nemna viktige læreverk som vert nytta. Dei ulike problemstillingane knytt til instrumentalopplæring kjem att i analysekapitlet til refleksjon og drøfting, og det kjem også fram i diskusjonen kring meisterlæretradisjonen. Ved å gjera det på denne måten, så vert metodebegrepet presentert på fleire måtar, både gjennom didaktikken og i instrumentalundervisning.

Siste del av teorikapitlet dreiar seg nemleg om meisterlære og korleis musikkundervisning kan knytast til opplæring gjennom meistertradisjonen. Det analytiske grepet i oppgåva vert då å sjå metodane som er skildra tidlegare i oppgåva, og forstå denne praksisen som blir utøvd på ein ny måte gjennom eit meisterlæreperspektiv.

Oppgåva nyttar didaktiske begrep til å setja ord på dei metodane som instrumentallærarane nyttar i si undervisning, og ved å drøfta desse opp mot meisterlæretradisjonen vil ein få eit større bilete på instrumentalundervisningspraksisen slik den står fram frå utvalte messingpedagogar. Slik vil oppgåva verta didaktisk og omhandla metodar i messingundervisning sett frå bådeit deskriptivt og eit analytisk perspektiv.

2.1 Didaktikk – undervisningsteori med fokus på instrumentalopplæring

2.1.1 Didaktikk i vidt omfang

Didaktikk vert ofte omtala som læra om undervisning eller som undervisningskunst. ” ’Didactics’ stammer fra det greske ordet ’didaskēik’, som betyr å være en lærer eller å utdanne” (Gundem, 2011, s.24). Det er vanleg å sjå på didaktikk på to måtar; didaktikk som *vitskapen om undervisning* og didaktikk som *kunsten å undervisa* (Gundem, 2011, s.25).

Didaktikk bli forstått som undervisningsteori og som summen av viten om undervisning. På den andre siden blir didaktikk betegnelsen på de mer eller mindre sikre og forpliktende sett av regler for faglig korrekt undervisning som viste lærerens yrkeskunnskap (Gundem, 1998, s.37).

I dagens didaktikk vel ein å sjå på praksis i didaktikkbegrepet. Omgrepet handlar om både *kva*, *korleis*, *kvifor*, *kven*, *kor*, i forhold til undervisning (Gundem, 2011, s.76-77).

Når vi bruker didaktikk som teori om og anvisning for undervisning, finnes det historisk en snever og en vid betydning av ordet. I den mer snevre betydningen omfatter didaktikk bare det som har å gjøre med planlegging av undervisning. Didaktikkens område blir da spesielt målet for og innholdet i undervisningen, altså det som med didaktikkens språkbruk omtales som undervisningens HVA. Det som har å gjøre med tilrettelegging og gjennomføring av undervisning, ofte kalt undervisningens HVORDAN, blir et eget pedagogisk område som benevnes metodikk. (Gundem, 1998, s.39)

Tidlegare var det danning som var det viktigaste omgrepet innanfor didaktikken.

Danningsidealet var i fokus og skulen skulle formast etter korleis samfunnet ville ha den enkelte elev. Med eit danningfokus på didaktikken, vart det undervisninga sitt *kva* som hadde høgast fokus, og dette tidlegaste didaktikkbegrepet er det me kallar for didaktikk i snever forstand. Dette begrepet har endra seg frå å kunna kallast eit snevert omgrep til å bli eit vidt omgrep. Først var didaktikkens *kva* i fokus, medan no snakkar ein både om undervisninga sitt *kva*, *korleis*, *kvifor* (Gundem, 2011, s.42). Det er det vide didaktikkbegrepet denne oppgåva ønskjer å retta fokuset mot. Det vide begrepet omtalar undervisninga sitt mål og innhald, men også framgangsmåtane. Det handlar også om vekselverknadane mellom desse faktorane, og korleis samspelet dei i mellom bør vera (F. V. Nielsen, 1994) (Jank, Meyer, & Christiansen, 2006). Det er desse metodane og framgangsmåtane som er fokuset i denne oppgåva, og det

vert då naturleg å sjå vidare på didaktikken frå læraren si side, og korleis didaktikken påverkar musikkfaget.

2.1.2 Instrumentallæraren

Didaktikk vert ofte framstilt som undervisningskunst og formidlingskunst. Om kor vidt læraren er i stand til å reflektera over eiga undervisning og innhaldet i den er ei viktig problemstilling innanfor didaktikken. Slik kunnskap vert kalla for analytisk kompetanse (Imsen, 2009, s.52). Analytisk kompetanse handlar om korleis undervisninga bør verta gjennomført, og kva type spørsmål ein skal stilla seg for å analysera kvifor undervisninga er som den er (Imsen, 2009, s.93). Didaktikk kan også forklarast som erfaringsbasert kunnskap, og innanfor musikkfaget er tradisjon og handverk viktige stikkord for vidareføring av kunnskap.

For å kunna ha eit deskriptivt blikk på undervisningssituasjonane som er observerte og diskuterte i denne oppgåva, må ein ha ei forankring i kva som ligg til grunn når ein underviser elevar på instrumentet sitt. Kva skal læraren leggja vekt på av mål og innhald? Og kva er metodane ein brukar for å nå desse måla?

Hallam nemner viktige mål ein må setja seg som instrumentallærer for å klara å hjelpa elevane på best mogleg måte.

The approach to teaching which is required to satisfy these various goals may be different. If we wish to improve and develop our teaching it is important to have established our aims. If we do not there is a danger that we teach in the same way that we were taught without reflecting on whether that was or still is appropriate. (Hallam, 1998, s.11)

Ved å reflektera over didaktiske faktorar, kan ein lærar spørja seg; Kvifor underviser eg i musikk? Kva er grunnlaget for planlegging av mi undervisning? Kva motiverer elevane? (Hallam, 1998, s.11). Mål som didaktisk faktor er altså noko av det fremste ein bør leggja til grunn for innhaldet i undervisninga, og at ein gjennom desse måla kan førebu eleven til eit variert og breitt musikkfag.

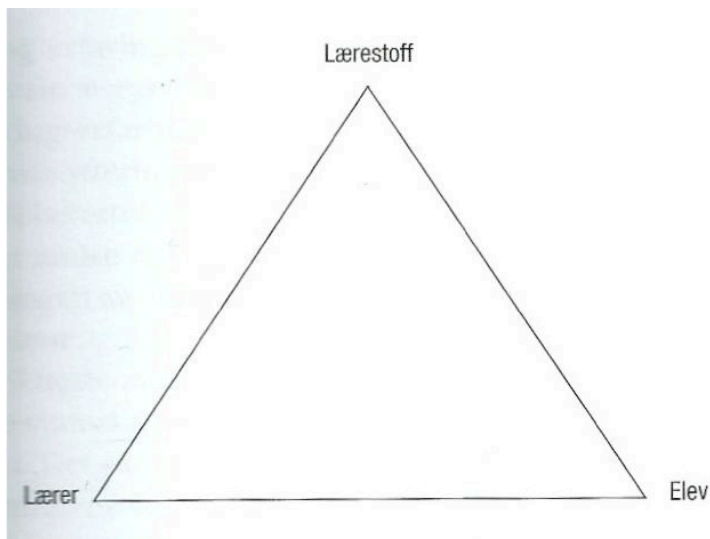
Instrumental teachers should aim for a broad, rounded curriculum which prepares pupils for music making in an uncertain future and enables them to learn for themselves so that they can adapt easily and rapidly to change. (Hallam, 1998, s.19)

Instrumentallæraren vert ofte kalla for ei mangearta yrkesgruppe og instrumentalpedagogen vert samanlikna med meisteren i ein meistertradisjon. Meisterlæra står også sentralt i dagens instrumentalundervisning, men i fornya form. Ein finn framleis meisterklassar på musikkonservatorium, og ein går ofte i lære hjå ein eller fleire meistrar. Når det gjeld lærarutdanning er den under statleg styre, og rettar seg meir mot teori, innsikt og forskning enn tidlegare (Fostås, 2002, s.41-42). Den seinare tida har det skjedd ei utvikling i måtane å driva denne form for undervisning på, og instrumentallæraren har hamna meir mot ei akademikarrolle enn i ei kunsthandverksrolle. Kor skal då instrumentallæraren henta sin kunnskap i frå? Og kor kjem teorien og praksislærdomen inn i ei slik utdanning (Fostås, 2002, s.42-43).

På dei forskjellige utdanningsstadane finst det læreplanar ein skal forholde seg til, med felles mål som eit grunnlag. Ut i frå dei bestemte læreplanane skal instrumentallæraren planlegga, gjennomføra og vurdere si undervisning, samstundes som han skal vera med å utvikla faget, bidra til fornying og ha ei forståing kring musikkpedagogen sine ansvar og plikter ovanfor samfunn og kultur (Fostås, 2002, s.17). Slik eg har vore inne på her, er mål og innhald vesentlege faktorar som tydeleg kjem fram når ein snakkar om didaktikk. For å lettare forstå metodebegrepet, og for å sjå mål, innhald og metode i lys av dei andre didaktiske kategoriane, vel eg å presentera nokre sentrale didaktiske modellar. For å kunna skildra metodane og verktøya som informantane i oppgåva nyttar i si undervisning kan dei didaktiske modellane gi grunnlag til refleksjon kring metode i instrumentalundervisning, og korleis det utartar seg.

2.1.3 Didaktiske modellar – Kva faktorar påverkar undervisninga?

Den didaktiske trekanten er ein enkel modell, men som kan sjåast på som svært viktig innanfor didaktikken. *Den didaktiske trekant* omhandlar forholdet mellom lærestoff, elev og lærar, og viser korleis dei kan relaterast til kvarandre. Det kan tenkjast at dei to neste modellane som vert presenter i denne oppgåva er ei vidareutvikling av *den didaktiske trekanten*, som omhandlar alt det andre, alt det som ligg innimellom. Dei faktorane som også påverkar sjølve undervisningssituasjonen (Gundem, 2011, s.44-45).

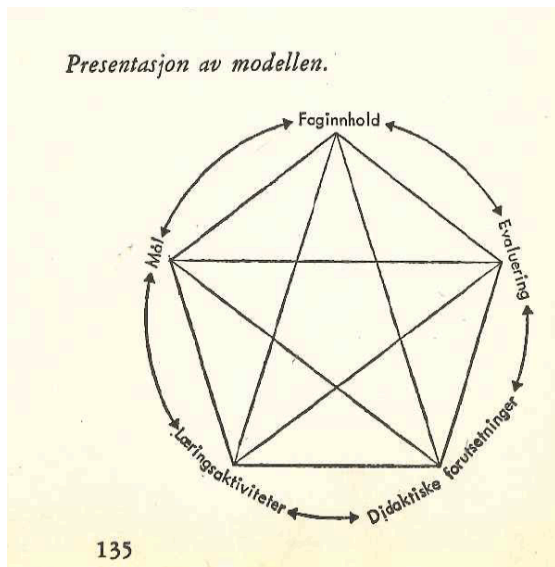


Figur 1. Den didaktiske trekanten (Gundem, 2011, s.45)

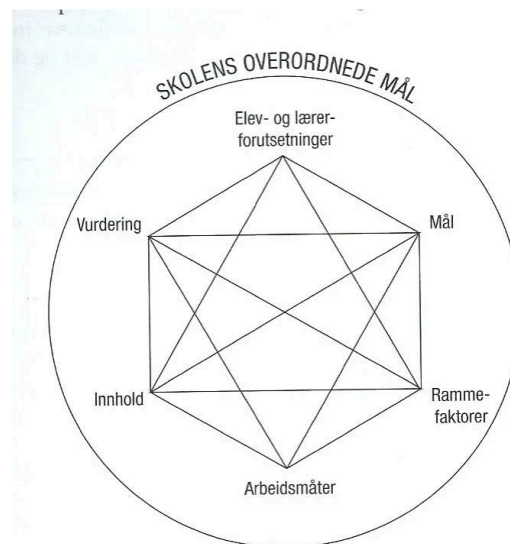
Den didaktiske relasjonsmodellen

Bjørndal og Lieberg presenterte *Den didaktiske relasjonsmodellen* i 1978 som eit verktøy for undervisningsplanlegging. Den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg seier noko om samspelet mellom dei ulike faktorane ein lærar må ta sikte på i si undervisningsplanlegging. Modellen viser vekselverknadane som skjer i dette samspelet mellom dei ulike faktorane til undervisninga; *mål, innhald, didaktiske føresetnader læringsaktiviteter og evaluering*. Modellen vert nytta til refleksjon kring vala ein gjer i forbindelse med undervisningsplanlegging (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.136).

Undervisning er et dynamisk samspill mellom en rekke faktorer. Lærerens oppgave ved planlegging og gjennomføring av undervisning er å skape et slikt samspill mellom de faktorer som er angitt i modellen. (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.135)



Figur.2. Didaktisk relasjonsmodell
(Bjørndal & Lieberg, 1978, s.135)



Figur 3. Didaktisk relasjonsmodell (modifisert)
(Gundem, 2011, s.55)

Den didaktiske relasjonsmodellen er sentral også i dagens didaktikk, og er vidareutvikla i seinare tid². Den didaktiske relasjonsmodellen kan kallast ein praktisk planleggingsmodell fordi den er enkel, samstundes som den rettar fokuset mot dei mest sentrale faktorane ein må ta omsyn til under planlegging av undervisning (Imsen, 2009, s.407). Den modifiserte versjonen av relasjonsmodellen har delt *didaktiske føresetnader* i to; *elev-og lærarføresetnader* og *rammefaktorar*. Dette kan vera med på å konkretisera dei ulike faktorane, slik at planleggingsmodellen vert utnytta til det fulle. Modellen vert sett på som utgangspunktet for didaktisk relasjonstenking og presenterer dei sentrale og viktigaste faktorane som spelar inn på undervisningsplanlegging (Hanken & Johansen, 1998, s.147-148).

Målstyrt undervisning kjenner me att frå Læreplanen Kunnskapsløftet 2006. *Mål* er ein av dei faktorane i den didaktiske relasjonsmodellen som ofte vert nemnd først, og ofte framstår som overordna didaktisk faktor. Målet for undervisninga skal vera presenterte for elevane og måla skal også danna grunnlaget for innhald, arbeidsmåtar, lærestoff og evalueringsformer (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.37). Med *innhaldet* i undervisninga peikar den didaktiske relasjonsmodellen på faginnhaldet, og korleis ein gjer utvalet av det. Det må også takast i betraktning korleis dette faginnhaldet skal vurderast (*vurdering*). *Elev- og lærarføresetnader*

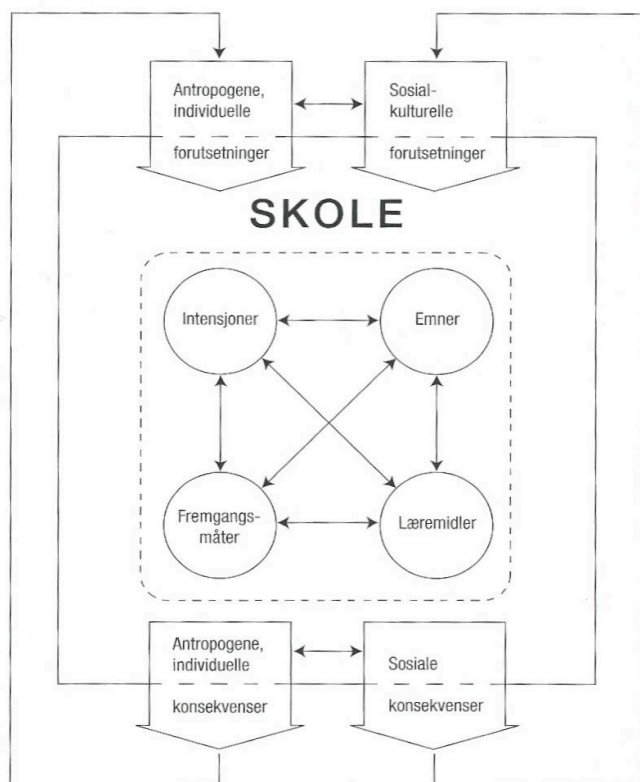
² Den nyaste litteraturen som vert brukt innanfor grunnfag i pedagogikk og didaktikk, nyttar ein modifisert modell av den didaktiske relasjonsmodellen. Gundem (2011), påpeikar at den mest truleg har vore vidareutvikla rundt 1989 for å ta følgje med nyare læreplanar (Gundem, 2011, s.55).

tek sikte på elevane si modning og utvikling, men også evna til å tilpassa undervisninga til den enkelte med vekt på dei sosiokulturelle og miljøbestemte forholda i samfunnet (Gundem, 1998, s.62). *Rammefaktorane* er dei faktorane som dreiar om ressursar og utstyr knytt til undervisningssituasjonen som ein må ta omsyn til. Arbeidsmåttane, eller *læringsaktivitetane* er den faktoren som denne oppgåva tek sikte på. Metodane ein nyttar i arbeidet for å læra den kunnskapen som er ønska for å oppnå måla som er sett. *Den didaktiske relasjonsmodellen* viser oss samspelet mellom faktorane, og når ein tenkjer gjennom kva metodar ein vel å bruka i undervisning vil desse metodane, ut i frå modellen, verta reflektert i dei andre faktorane. Metodane vil verta tilpassa mål, innhald, rammefaktorar, vurdering og eleven sine føresetnader. Summen av faktorane vil då utgjera metodane.

Didaktikken tek føre seg tre grunnspørsmål når det gjeld undervisning; *kva, korleis og kvifor*. (Imsen, 2009, s.39). Desse spørsmåla, saman med vekselverknadane i faktorane i den didaktiske relasjonsmodellen viser ein fleksibilitet når det kjem til metode. Denne oppgåva har fokuset retta mot undervisninga sitt *korleis*. Metodane, verktøya som vert nytta for å nå undervisninga sitt *kva*. Det finst ikkje ein rett metode, men ved å sjå på metode i forhold til dei andre didaktiske faktorane får ein fram dei refleksjonane som modellen ønskjer å fremja.

Heimann/Schulz-modellen

Den tredje didaktiske modellen som eg vel å retta fokus mot i denne oppgåva er eit resultat av den undervisningsteoretiske didaktikken som Paul Heimann og Wolfgang Schulz stod for. Dei presenterte ein modell som skulle ta sikte på 'teoristyrte' læraråttferd. Då modellen vart laga, var det med eit ønskje om at læraren skulle bli ekspert på alt som hadde med undervisning å gjere, og alle forhold rundt undervisningssituasjonen. Dette var noko som prega lærarutdanningane tilbake på 1970-talet. Lærarstudentane skulle bli ekspert på metodar gjennom metodikkundervisning, elevføresetnader gjennom utviklingspsykologi, og sosialt samspel gjennom sosialpsykologi (Gundem, 1998, s.149-151). Metodar og metodikk vert framstilt meir sentralt i denne modellen enn i dei andre, og difor er det viktig å sjå nærmare på denne.



Figur 4. Heimann/Schulz – modellen (Gundem, 2011, s.51)

Modellen til Heimann og Schulz hadde som føremål å framstilla didaktikken som ein teori om skule og utdanning. Modellen er undervisningsteoretisk og ikkje danningsteoretisk som dei tidlegare modellane hadde vore.

Den iboende didaktiske analysen til Heimann/Schulz-modellen er påvirket av åndsvitenskapelig didaktikk – det vil si humanistisk vitenskap og er bygd på bevissthet om og forståelse av kompleksiteten i undervisning og læring (Gundem, 2011, s.52).

Teorien om undervisning, altså didaktikken, fekk ei framstående rolle. Heimann og Schulz ønska å dreia den danningsteoretiske pedagogikken meir rundt det som hadde med teori i undervisninga å gjer. Nærmare bestemt metodikken, og dermed den vide didaktikken (Gundem, 2011, s.52). Modellen viser strukturen rundt undervisninga og alle områda som omfattar undervisninga, og samanhengane mellom desse faktorane. Ved å følgja denne modellen seier Heimann og Schulz at undervisninga kan delast inn i tre hovudkategoriar; *beslutningsområdet*, *føresetnadsområdet* og *konsekvensområdet*. *Beslutningsområdet* tek føre seg planlegginga av undervisninga i vid forstand. *Føresetnadsområdet* tek føre seg elevføresetnader, sosiokulturelle vilkår og rammefaktorar som spelar inn. *Konsekvensområdet*

er utfallet av undervisninga (Gundem, 1998, s.149-151). Heimann/Schulz-modellen er interessant for oppgåva fordi den viser det vide didaktikkbegrepet. Den har innbakt i seg to refleksjonsnivå som er til hjelp når eg skal beskriva undervisningsaktivitet. Modellen set metode meir i fokus enn det den didaktiske relasjonsmodellen gjer, og set metode saman med mål og innhald.

I modellane som her er presenterte får ein sjå samanhengane ved dei ulike faktorane. Desse faktorane avspeglar kvarandre og tek føre seg alle dei faktorane som er naudsynte når ein driv undervisningsplanlegging. *Den didaktiske relasjonsmodellen* er praksisnær i og med at faktorane som er presenterte er tydelege og sentrale i all undervisning. *Den didaktiske relasjonsmodellen* gir eit meir overordna blick på dei ulike faktorane som spelar inn i ein undervisningssituasjon, medan *Heimann/Schulz-modellen* gir oss eit nærare innblikk på metode som ein viktig faktor ved at metode vert gjenspegla i det området i modellen som dei kallar for *beslutningsområdet*.

Beslutningsområdet er ment å fange den konkrete undervisningssituasjonen i det enkelte klasserom og elementene på dette området er relasjonelt forbundet (Vinge, 2014, s.85).

Me nyttar forskjellige didaktiske modellar, og me treng alle for å sjå heilheten. Ein får eit større fokus på undervisning. Ikkje berre innhaldet i undervisninga, men også arbeidsmåtar og grunngevingar for val. Ein ser på dei overordna spørsmåla knytt til planlegging av undervisning; nemleg undervisninga sitt *kva*, *korleis* og *kvifor* (Gundem, 1998, s.158). *Den didaktiske relasjonsmodellen* viser ein fleksibilitet i metodeomgrepet, og *Heimann-Schulz-modellen* tek metodeomgrepet i nærare ettersyn. Det finst ikkje ein rett metode, men å sjå på metode i forhold til dei andre didaktiske faktorane gir den refleksjonen som modellane ønskjer å fremja.

2.1.4 Metode som didaktisk faktor

Så langt i teorigapitlet har eg nemnt ulike definisjonar av didaktikkbegrepet og kva det omfattar. I det store og heile kan me sei at didaktikk handlar om undervisninga sitt *kva*, *korleis* og *kvifor*. *Korleis* representerer dei framgangsmåtane eller metodane mine informantar nyttar i si undervisning. Dei didaktiske modellane som er presenterte gir oss eit innblikk i dei faktorane som ligg til grunn i planlegginga av undervisning, og viser oss vekselverknadane som skjer mellom faktorane. Det er vanskeleg å fokusera berre på metode i desse modellane,

då dei viser oss at metodane som blir brukte er avhengig av dei andre faktorane i undervisningsplanlegging. Metode i undervisning omfattar mykje, og kan forklarast på forskjellige måtar. Denne oppgåva skal skildra messinglærarar sin undervisningspraksis med eit fokus retta mot metode. Då er det snakk om dei metodane lærarane nyttar til å læra elevane det aktuelle lærestoffet. Undervisningslære vert då eit viktig teoretisk synspunkt for mi oppgåve, og difor har eg valt å leggja fram ein teoretisk del retta mot didaktikk med fokus på den delen av didaktikken som også omhandlar metode - det vide didaktikkbegrepet (F. V. Nielsen, 1994, s.21). Ved å gjera det på denne måten kan oppgåva kallast deskriptiv. Slik gjer Vinge (2014) i si avhandling om vurdering i musikkfaget, og litt av den forma han har nytta, har eg valt å byggja opp oppgåva mi rundt. Dette vert ein presis måte å kartleggja undervisningspraksis på. Mi masteroppgåve har eit deskriptivt syn på metode i messingundervisning ved å skildra det som skjer i undervisningspraksisen. Vidare ønskjer eg å kategorisera desse metodane, og sei noko om korleis dei er nytta og kvifor lærarane gjer slik dei gjer. Dette vert då eit analytisk grep der eg forsøker å forstå og forklara det som skjer i dei aktuelle undervisningssituasjonane. Teorien byggjer på generell didaktikk og didaktiske modellar, for å få eit klarare syn på omfanget av metodebegrepet, og ut i frå dette så vert metodane informantane brukar i undervisninga si skildra ut i frå ein didaktisk ståstad. Difor kan me også då kalla oppgåva for ei didaktisk oppgåve. Vidare vert metodane reflekterte opp mot meisterlæretradisjonen og instrumentalundervisning slik me kjenner den innanfor messingtradisjonen.

For å sortera metode ut frå det store området som metodikk er, har eg valt å sjå på ulike definisjonar av metodebegrepet knytt til undervisning. Dette munnar ut i den definisjonen av metode som vert brukt i analyseringa av datamaterialet.

Metode vert ofte knytt til *problemløysing* i undervisninga og ein kan finna omgrepet delt opp to delar; *arbeidsmåtar* og *aktivitetsformer* (Gundem, 1998) (Gundem, 2011). Imsen (2009) klassifiserar desse metodane som måtar å arbeida på, og brukar *aktivitetsformer* som eit begrep på dette. Innanfor musikkdidaktikken har Hanken og Johansen (1998) definert metode som dei planmessige *framgangsmåtane* ein kan nytta i si undervisning.

Metode og metodikk kan fort brukast om kvarandre, men bør skiljast likevel for å få det rette perspektivet på det. Metodikk vert sett på som læra om metodar (Hanken & Johansen, 1998, s.80). Det handlar om det fagområdet som dei forskjellige metodane kjem inn under. Ein

snakkar også om metodikk som didaktikkens *korleis* og læringserfaringar knytt til dette (Gundem, 1998, s.39).

I didaktiske modellar vert metode sett saman med ei rekkje andre faktorar som ein viktig del i samspelet mellom dei ulike faktorane som påverkar undervisninga. *Den didaktiske trekant* viser vekselverknadane mellom lærar, elev og lærestoff. Jank og Meyer (2006) tek denne vidare og presiserer vekselverknadane mellom mål, innhald og metode (Jank et al., 2006). Bjørndal og Lieberg (1978) sin *didaktiske relasjonsmodell* tek opp vekselverknadane som skjer i dette samspelet mellom dei ulike faktorane til undervisninga; mål, innhald, didaktiske føresetnader, læringsaktiviteter og evaluering. *Heimann og Schulz-modellen* ser også på vekselverknadane som skjer mellom ulike faktorar, men det er ein modell som går meir spesifikt inn i kvar kategori og der metodebegrepet er meir sentralt enn i *den didaktiske relasjonsmodellen*.

Måten eg vel å definera metode på i mi oppgåve er ein samlebetegnelse på alle dei overordna definisjonane. Først og fremst ønskjer eg å sjå på metode slik Hanken og Johansen definerer det. Nemleg metode som dei *framgangsmåtane* som vert brukte.

Metodiske spørsmål dreier seg om framgangsmåtar man bruker når noe skal læres. Eksempler på dette kan være om man skal forklare noe for eleven, eller demonstrere det, om elevene skal arbeide i grupper eller individuelt, om de skal lære rytme gjennom notasjon eller gjennom å bevege seg osv. (Hanken & Johansen, 1998, s.21)

Mange av metodane ein kan finna i undervisningssituasjonar er måtar å løysa problem på. Det handlar om når eleven møter utfordringar og kva verktøy lærar vel å ta i bruk for å løysa desse utfordringane. Vidare i oppgåva har eg teke utgangspunkt i hovudtrekka som er brukt om metode i undervisning. Ordet metode er eit samlebegrep som omfattar arbeidsmåtar og aktivitetsformer i undervisninga. Begrepet har eit vidt omfang som seier noko om det som skjer rundt når læring skal organiserast og gjennomførast. Ein skil mellom *spesifikke metodar*, *sosiale organiseringsformer*, *aktivitetsformer*, *framgangsmåtar* og *vurderingsmåtar* (Gundem, 1998, s.320). Andre måtar å sjå på metode som handlar om *undervisningsformer*, *læringsaktiviteter*, *arbeidsformer*, *undervisningsprinsipp*, *progresjon* og *fagspesifikke metodar* (Hanken & Johansen, 1998, s.21) (Fostås, 2002, s.116).

Vi velger derfor å definerer metode som en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring (...) Metodebegrepet har først og fremst vært brukt om undervisningsmetoder, og man har hovedsakelig fokusert på hva læreren skal foreta seg for at undervisningen skal bli mest mulig effektiv. (Hanken & Johansen, 1998, s.79)

Metode som didaktisk faktor kan sjåast frå mange vinklar. Slik denne masteroppgåva definerer metode, kjem eg nærare inn på i kapittel 4.

2.1.5 Undervisning på messinginstrument – Kva skal lærast?

For å knyta metode som didaktisk faktor saman med datamaterialet, og kunna skildra datamaterialet tilstrekkeleg, ønskjer eg å visa fram kva som finst av litteratur og lærebøker innanfor messingtradisjonen. Kva ein skal ta sikte på av innhald i undervisninga kjem også ut i frå måla som er sette frå høgare instansar. Messingundervisninga i kulturskular og i det frivillige kulturliv har ein jungel av lærebøker og lærestoff ein kan bruka. Kva ein nyttar til si undervisning og *kvi*for er opp til kvar enkelt lærar, korps eller kulturskule. I motsetning til grunnskulen finn me ikkje like klare retningslinjer for måloppnåing innanfor messingundervisning. Av styringsdokument for instrumentalopplæring har ikkje ein instrumentallærar så mykje å gå på. I vidaregåande opplæring skjer undervisning på hovudinstrument på Vg2 og Vg3. I kunnskapsløftet finn me *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Når det kjem til hovudområder innanfor programfaget seier læreplanen at hovudinstrumentundervisninga skal dreia seg om:

Hovedområdet dreier seg om teknikk, øving, notelesing, gehør og individuelt musikalsk uttrykk. Det legges vekt på konsertforberedelse og sceneopptreden. Improvisasjon og ulike metoder for innstudering er sentralt. Det omfatter også selvstendige musikalske valg og aktiv deltakelse på konserter. Å spille/synge prima vista etter imitasjon eller muntlig overlevering er også sentralt. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Kompetansemåla i hovudinstrument dreier seg blant anna om grunnleggande teknikk, kunna framføra eit repetoar med ulike sjangrar, nytta ulike metodar for innstudering, improvisasjon og kunna utarbeida planar for øving (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Nokre kommunar utarbeider fagplanar for messinginstrument i kulturskulane for at lærarane skal ha like retningslinjer, og for at foreldre skal kunna sjå kva som er forventa læringsutbytte i løpet av dei første speleåra. I slike læreplanar kan ein finna hovudtema som luftbruk, ansats, munnstilling, fingerteknikk, rytme og noteforståing, gehørspel, øving, konserttrening, samspel, kreativitet og improvisasjon.

Av norsk messinglitteratur er bøkene *Midt i blinken* av Elisabeth Vannebo og Stein Ivar Mortensen (2001) mykje nytta dei siste 15 åra. Før desse bøkene kom var det mest engelsk og svensk litteratur for messing på begynnarnivå. *Midt i blinken* har begynnarbøker for kvart messinginstrument og nyttar enkle og korte melodiar i innlæringa av notar og notasjon. Bøkene oppmodar til leik og samspel i læringsframgangen og det følgjer med ein CD med akkompagnement til fleire av melodiane i boka. Slik omtalar forfattarane boka i innleiing til læraren;

Hovedidéen bak denne boka er å lage en samling melodier som elevene blir glade i og spiller ofte. Vi tror den gode melodi gir inspirasjon og motiverer. Med din veiledning og erfaring vil eleven gjennom denne boka utvikle seg både på instrumentet og rent menneskelig i samvær og samspill med andre. Besifring, kános og duetter inviterer til samspill. (...) Ikke glem leken; syng, dans, spill utenat, fargelegg, lag tekster og la elevene lære at musikk først og fremst er fint og godt, og ikke feil toner. Fremhev det som er bra og la det være drivkraften. (Vannebo & Mortensen, 2001, s.3)

Midt i blinken har også bøker som går vidare i nivå, kalla *Midt i blinken 1, 2, og 3*, som held seg innanfor same mal med innhald, men med ei forslag til progresjon etterkvart som eleven vert flinkare.

Vannebo har også laga ein ny lærebokserie i samarbeid med Norsk Noteservice som vart utgitt i 2012 og kalla for *Spill* (2012). Vannebo har hatt ansvaret for messinginstrumenta, medan andre aktørar har laga for treblås og fløyte. Desse bøkene har som *Midt i blinken* også akkompagnement på CD som følgjer med boka. *Spill*-bøkene har eigne bøker til pianoakkompagnement som gjer at lærar har notar og kan akkompagnere på piano medan elev speler. Om bøkene seier forfattaren;

(...) er en nybegynnerbok som er beregnet på undervisning i kulturskoler og skolekorps, enten i grupper eller enetimer. Melodivalget er sentralt, da det er en viktig faktor for motivasjonen.

Jeg har valgt å gå sakte frem slik at eleven kan utvikle god og stabil spilleteknikk og oppleve mestring. Boka inneholder for øvrig tips om blåsing, spilleteknikk, gehør, improvisasjon og om å utrykke seg musikalsk. (Vannebo & Vie, 2012, s.3)

Dei fleste messingblåsarane har oppgjennom tidene brukt den såkalla ”bibelen” innanfor messingundervisning; *Arban's complete conservatory method for trumpet (1982)*. Sjølv har eg nytta denne mykje til eigen utvikling, men aldri fått ei innføring i korleis den skal brukast. Sjølv grunngir forfattaren at eit metodisk verk må finnast innafor alle instrumentgrupper, og at ein treng øvelsar som tek føre seg alle sider av spelet, ikkje berre frasering og god teknikk, men at alt skal kunna utførast med dyktighet. Arban seier også at han har i denne boka brukt så korte forklaringar til øvelsane som mogleg, for å instruera eleven og ikkje skremma den. Mykje tekst vert ofte ikkje lese, og ein tek då tak i øvelsane utan å vita kvifor (Arban, 1982). Sidan denne vart laga har den vorte utarbeida og redigert av fleire i ettertid, men Arban står fortsatt som forfattar, og hans tekst til øvelsane er også utarbeida av dei som har redigert boka for å gi ei nyare og lettare forståingskontekst. Dette læreverket tek føre seg sentrale fokuspunkt i messingspel som; register, intonasjon, munnstykkeposisjon, artikulasjon, og luftbruk. Innanfor desse hovudkategoriane finn ein øvelsar for å forbetra spelinga både teknisk, teoretisk og klangleg. I tillegg til tekniske øvelsar inneheld den også etydar og korte lyriske stykker med tekniske variasjonar. Då får ein testa ut den basisen ein har arbeida med tidlegare. Boka vert ofte nytta hjå vidarekomne som eit oppslagsverk. I nokre høve treng ein å friska opp intervalla, og i andre høve treng ein raske teknikkøvelsar i Ab-dur. Slik kan Abran fungera som eit oppslagsverk, ikkje berre for trompet, slik tittelen seier, men for alle messinginstrument med ventilar.

Lærebøkene til Allen Vizzutti er lik den store Arban på mange måtar. Hovudbøkene til Vizzutti er dei tre bøkene; *The Allen Vizzutti trumpet Method 1-3; Technical studies, Harmonic studies and Melodic studies*. (Vizzutti, 1990) (Vizzutti, 1991a) (Vizzutti, 1991b) Vidare har han gitt ut fleire solobøker og liknande bøker for trompet, og vert rekna for ein av dei mest brukte og anerkjende lærebokforfattarane innanfor lysmessing. I introduksjonen til lærebok 1 skriv han:

The primary goal of all trumpet players, regardless of proficiency, should be to play beautiful music with an appropriately beautiful sound. This thought must be foremost in one's mind when practicing, performing or teaching. Undeniably, the trumpet is a difficult and unpredictable

instrument to play, and it is technical proficiency than enables one to perform with beauty, control, endurance and consistency. As a result, dedicated students of the trumpet often experience a "symphony" of technical phobias. It is my intention in this method to systematically deal with these problems in a musical way through carefully organized technical, harmonic and melodies and concise text. (Vizzutti, 1990, s.2)

Herbert L. Clarke er også ein sentral person når det kjem til trompetlitteraturen. Han studerte metodiske verk og øvelsar for fiolin og laga eit eige for trumpet ut i frå det. Han set fokus på teknikk, artikulasjon og uthald. Han har fleire bøker ut i frå nivå og fokuspunkt, men den mest kjende er kanskje *Technical studies for the cornet* (Clarke, 1984), som vert nytta av alle ventilinstrument, ikkje berre kornett.

Mange lærebøker held seg til eit tema, eller inneheld ein type øvingar. Det finst utallege etydebøker og samlebøker med soloar for ulike nivå. Det finst også reine bøker knytt til fleksibilitet og uthald, slik som *Colin's advanced lip Flexibilities* (Colin, 1980), eller Carmine Caruso (Caruso, 1979).

Korleis musikk skal øvast inn er forskjellig i frå musikkmiljø til musikkmiljø. Innanfor messingtradisjonen finst det mange lærebøker og etydebøker som peikar mot repitative øvingar som går på skala, teknikk, fleksibilitet og uthald. Mange slike bøker og øvingar vert brukte for å lettare kunna øva inn større musikkstykker med ønska nivå.

Korps er svært utbreitt i Noreg og spesielt på vestlandet har brassbandtradisjonen sett rot. Det er mange gode brassband på vestlandet og det at brassband er den korpsforma som er mest utbreitt her er nok grunna at kravet til besetning ikkje er like stort i antal som innanfor janitsjarkorps. Eit brassband treng færre medlemmer og har berre messinginstrument i sine rekkjer i tillegg til slagverk. Med små bygder og store avstandar er det nok difor denne tradisjonen har mest utspring her i tillegg til at Frelsesarmeen har nytta denne besetninga og er kanskje mest kjend frå Storbritannia. Mykje originalskrive musikk for brassband er skriven gjennom Frelsesarmeen, og difor har det vorte utvikla ein tradisjonsmusikk og eit lydbilete ut i frå dette.

2.1.6 Metodar i undervisning – Korleis skal ein gå fram?

Metode i instrumentalundervisning kan samanliknast med det å byggja ein veg.

Minst like interessant er det å tenke seg metode som det å rydde en vei, skape optimale forhold. I så fall er man praktisk talt sikker på at eleven har muligheter til å komme frem, bare man får vekk noen hindre (Fostås, 2002, s.57).

Metodar kan nyttast for å ta vekk utfordringar ein møter på vegen, og ein kan nytta metodar for å byggja eit meir ekspressivt spel. Instrumentallæraren må gjera seg val for korleis han vel å arbeida for å byggja denne vegen og må gjera seg ei formeining om kva slags fokusområder ein vel å leggja vekt på i si undervisning. Vidare er det lista opp nokre slike fokusområder; *Underordna mål som skyggar for overordna mål*: I startfasen kan det verta mykje fokus på teknikk og notasjonsforståing slik at dette skuggar for uttrykk i spelet, sidan fokuset ligg på det tekniske, trur ofte eleven at det er dette som er viktigast. *Musikalsk ekspressivitet*: Å dela opp og tydeleggjera ulike delar av spelet kan hjelpe eleven med å oppnå ekspressivitet tidlegare enn elles ved å få eit innblikk i kontrastar, variasjon, emosjonar, stemning og karakter i musikk (Fostås, 2002, s.57). *Utydeleg og flat musikk*: Ofte vert det framstilt at eleven har nok med å takla instrumentet sitt i starten, men ein kan også prøva å leggja inn nokre av desse ekspressivitetsaspekta som nemnt over, tidleg i spelet. Sjenanse som ein hemmande faktor, å vera redd for å vera for mykje eller verka tilgjort kan hemma uttrykk i spelet. *Negativ feedback*: Lærar kan ofte bli fokusert på å finna feil, og ser ikkje på heilskapen og gir dermed berre ein type tilbakemelding. Då kan eleven mista interessa. Ein skal retta på feil, men gjera det på ein måte som motiverer eleven (Fostås, 2002, s.58). Det er fleire metodar musikkpedagog kan bruka for at elevane skal tileigna seg kunnskap som er knytt til musikken. Formidling ved hjelp av språk, demonstrasjon, observasjon, imitasjon, og fysisk rettleiing er nokre av desse metodane (Fostås, 2002, s.24).

Innanfor meisterlæredidaktikken er det nokre tema som får større fokus enn andre. Meisterlæra vil få større plass i andre del av teorikapitlet, men nokre moment går så nært på metodikk i instrumentalundervisning at det må nemnast for å sjå heilskapen.

Å læra gjennom imitasjon der taus kunnskap, verbal og ikkje-verbal kommunikasjon er med som påverknad for læring og at gjennom kropp og sansar er viktige innan for musikk som kunstform. *Kroppsspråket* eit anna tema som er eit av dei mest aktuelle innanfor meisterlæra. Gjennom læraren sin måte å kommunisera på gjennom kroppshaldning, bruk av rommet, gestikulering, mimikk, augebruk og det å skapa musikalske dimensjonar i talespråket gjer at instrumentalopplæringa forblir litt av det den er også i det store biletet; nemleg ei kunstart

med få ord, men uttrykk ein skildrar gjennom kroppsspråk og musikalsk framtoning (Fostås, 2002, s.24). Gjennom *læring ved identifikasjon* finn me eit fokus på meisteren som eit 'ideal', den 'betydningsfulle andre'. "Lærlingen får et mer eller mindre bevisst ønske om å bli som mesteren, å gjøre mesterens verdier og holdninger til sine egne, i en identifikasjonsprosess" (Fostås, 2002, s.24-25). *Empati og empatisk intuisjon* er eit av temaa. Dette kan tolkast som både ein del av lærarrolla og som dei ulike emosjonelle ladningane ein vert utsett for gjennom musikk som kunstform. Kva lærarrolle vel instrumentallæraren å ta, og kva har dette å sei for eleven si læring på instrumentet? Gjennom temaet *inspirasjon* kan ein diskutera uheldige sider ved meisterlæretradisjonen som kan utgjera forskjellar. Til dømes eleven si evne til å vera sjølvstendig og i kor stor grad avhengigheten til lærar strekk seg. Og også korleis nokre meistarar har behov for å vera seg sjølv, for å kunna gi av seg sjølv, og dermed komma i konflikt i relasjonen med elevar (Fostås, 2002, s.25).

For å oppnå ferdigheter hjå elevane, handlar det også om at læraren må vera tydeleg på *korleis* han arbeider. Ein lærar skal gi klåre, tydelege beskjedar og kunna dela oppgåver opp i mindre delar. Ved å setja nye ord og forklaringar, kan ein laga samanlikningar, slik at eleven lettare kan forstå. Ein lærar kan modellera, byggja stillas og oppmoda eleven til eigen utvikling gjennom undervisning i øving. Innanfor instrumentalopplæring kan det også vera viktig å gi detaljerte og positive tilbakemeldingar, gi høve til repetisjon og skapa rom for forståing (Hallam, 1998, s.13).

Korleis ein instrumentallærer arbeidar, kan me sjå eit døme på i forskinga til Hyry-Beihammer. Her brukte informanten hennar ein modell med tre stadier på si eiga instrumentalundervisning. Dei er kanskje elementære, men gir likevel eit fint bilete på korleis ein anerkjent lærar gjer det; Først ser læraren på korleis eleven handterer instrumentet og om han har nokre problem med det generelle som må rettast opp. Dette ville me innanfor messing kalla basisferdigheter. Deretter er fokuset retta mot notasjon og teknikk. Læraren ser på korleis eleven har arbeida med musikken sidan sist, og rettleiar vidare. På det siste nivået når basisen er på eit godt nivå og teknikk og notasjon er på plass, først då kan lærar og elev snakka om tolkinga av musikken og korleis ein ønskjer å framera eller forma musikken. Dette påpeikar Hyry-Beihammer at aukar den positive, gode relasjonen mellom lærar og elev i ein slik praksis. Når ein kjem til dette nivået er eleven på eit intellektuelt høgare nivå og kan løysa ting saman med lærar (Hyry - Beihammer, 2011, s.169).

Kva er ein læreprosess?

Ein læreprosess inneber at læring er i gong og at sjølv undervisningsprosessen kan vera både ein improvisasjon og ein komposisjon (Fostås, 2002, s.116). Læreprosessar kan delast inn i fem områder som vil inngå i undervisningssituasjonen; aktiviteter, undervisningsmodeller, integrert og rettleiande evaluering, progresjon og progresjonsprinsipp og til slutt undervisningsprinsipp (Fostås, 2002, s.116).

Aktiviteter

Aktiviteter handlar om den faktiske handlinga som skjer. Både ytre aktivitetar som omgivnadane kan sjå, og dei indre aktivitetane som skjer hjå den som utøver sjølv handlinga. Som lærar i musikk, er det mykje ein kan formidla utan å bruka ord. Ein kan nytta instrumentet på forskjellige måtar og ein kan ta i bruk ulike rytmeinstrument for å variera. Ved å bruka stemma kan ein synga vanleg eller gjennom talesong. Gjennom kroppen kan ein gestikulera, mima og bruka drama for å få fram kva ein vil med musikken. Dette vil gå inn under dei ytre aktivitetane (Fostås, 2002, s.120). Dei indre aktivitetane kan ein prøva å styra gjennom samtale og diskusjon med eleven. I ein slik diskusjon kan ein stilla spørsmål til eleven som krev verbalsvar eller å visa gjennom musikken kva ein tenkjer.

Undervisningsmodellar

Undervisningsmodellar er små handlingsmønstre som ein kan sjå på som byggjesteinar der ein øver inn delmål for delmål for å til slutt setja det saman til eit musikkstykk. Dersom ein undervisningsmodell skal fungera godt må det vera fokus på desse stikkorda; Delmål, oppdeling i mindre einingar, meistring, variasjon og spenningsstigning (Fostås, 2002, s.127).

Integrert rettleiande vurdering

Innanfor dette området vert meisterlæra og den kontinuerlege evalueringa som skjer undervegs, sentral. Innanfor instrumentalopplæringa kan det av og til vera vanskeleg å skilja mellom kva som er undervisning og kva som er evaluering i den form at ein vil gå inn å retta på feil, eller om noko manglar. Om eleven er på veg mot noko og treng stadfesting vert også dette ei form for evaluering. Dette kan dreia seg om læraren sitt demonstrasjonsspel, altså når læraren viser noko for eleven, som ein også kan kalla for ei evalueringssuttrykk. Fordi evalueringkriteria som eleven skal forholde seg til ligg i dette spelet (Fostås, 2002, s.128).

Progresjonsprinsipp

Her kan me leggja til stikkord som omarbeiding, vanskegradsauking og innhaldsintegrering. Dette vert meir struktureringsidear. Modellane som ein lærar nyttar må ha ein base som byggjer på progresjon (Fostås, 2002, s.139). ”Hvordan kan vi på best mulig måte strukturere og arrangere innholdskomponentene i et fag, med tanke på bearbeiding, vanskegradsøking og innhaldsintegrering?” (Fostås, 2002, s.139-140). For å svara på dette spørsmålet kan ein laga modellar som går over fleire år, og ein kan bruka modellar som gjeld for kortare undervisningstidsrom. Ved bruk av det gamle *mursteinsprinsippet* legg ein praktisk talt stein på stein for å bygga eleven sin kunnskap opp på eit slikt nivå at den vil etterkvart nytta desse saman, og at det står som ein vegg av kunnskap ein kan trekkja konklusjonar ut i frå (Fostås, 2002, s.140). *Vifteprogresjon* føregår på den måten at eit og eit moment vert presentert for eleven og ein arbeidar med nye og gamle moment om kvarandre for å halda hukommelsen frisk. Viftemodellen vert ein slags vidareutvikling av mursteinsprinsippet ved at det skjer koplingar i det med lærer, og at me klarar å setja saman lærdom til ny lærdom, men at me må ha nokre dytt på vegen, og at læraren må sjå og kjenna eleven for å hjelpa den på rett veg (Fostås, 2002, s.141). *Platåprogresjon* tek omsyn til den tida elevane treng å omarbeida nye impulsar på, med at ein held seg på same platå over eit gitt tidsrom.

Mot slutten av en platåperiode kan man stille stadig større krav til elevens selvstendighet. De får klare-selv-lekser, og dermed frigis undervisningstid, nemlig den tiden man ellers bruker til å gjennomgå lekser. (Fostås, 2002, s.143)

Spiralprogresjon kan koplast til Jerome Bruner og den stillasbyggjande læringsforma. Denne forma for progresjon tek føre seg grunnleggande læringsprinsipp og tema som kan gå igjen i undervisninga etterkvart som eleven vert eldre. Kvar gong temaet kjem opp på nytt, så tilfører ein også noko meir til temaet som eleven er klar for på sitt nivå (Fostås, 2002, s.144).

Undervisningsprinsipp

Undervisningsprinsipp er dei pedagogiske grunnsetningane som skal leggja til rette for optimale læreforhold og leggja til rette for utvikling hjå eleven. ”For øvrig skal vi ha i minne at våre ’klassiske’ undervisningsprinsipper har oppstått i allmennskolesammenheng, og ikke i forbindelse med mesterlære i utøvende kunstfag” (Fostås, 2002, s.146).

Når me som instrumentallærarar driv med ferdighetsøving kan me diskutera det funksjonelle prinsipp versus det formelle prinsipp. Kva er den beste måten å øva inn noko på? Er det å isolera delferdighetar og øva dei kvar for seg - *formelt prinsipp*, eller er det best å øva inn alle delferdigheter i sin rette samanheng, - *funksjonelt prinsipp*? (Fostås, 2002, s.147).

Øving

Kvifor er øving sentralt innanfor instrumentalloplæring? Og i kor stor grad har instrumentallæraren ansvaret for øvinga som skjer? Øving og kunnskap om øving er eit stort tema innanfor instrumentalloplæringa. Ein skal kunna læra elevar å øva, ikkje berre å spela, for å nå måla som er sett. Å øva kan bli sett på som; ”bevisst innsats for å nå et nærmere angitt mål” (Fostås, 2002, s.195).

Øving som metode er også vidt i og med at øving er eit stort tema. For å kunna læra elevane å bli gode øvarar, og gjera dei bevisste på kva ein kan gjera for å meistra dei utfordringane ein står ovanfor, kan ein presentera ulike øvemodellar til elevane. Då kan eleven læra korleis ein skal øva vanskelege passasjar heime, og korleis ein kan løysa eit problem som oppstår på timen.

En øvemodell er et ritual, og ritualer øker konsentrasjonsevnen; man blir oppslukt av et handlingsforløp, trinn for trinn, hvis alt fungerer som det skal (...) En modell er i seg selv et praktisk innblikk i en tilnæringsmåte, en måte å øve på. Innlærte øvemodeller kan dermed bli et utgangspunkt når eleven skal lage sine egne varianter eller modeller. Modellbruk skulle på lang sikt gi elementære kunnskaper i innlæringspsykologi, og dermed gi eleven viten som igjen er en forutsetning for større selvstendighet. (Fostås, 2002, s.216-217).

Ved bruk av slike modellar er det viktig å ha mål og delmål som bakteppe, då kan det også vera lettare å skila dei ulike modellane og metodane frå kvarandre, alt etter kva problemet eller utfordringa er. Å bruka desse øvemodellane aktivt, saman med eleven, ofte gong på gong, er viktig for å sjå om modellen fungerer slik den skal (Fostås, 2002, s.217).

2.1.7 Oppsummering

I dette delkapitlet har eg gått frå det vide til det smale innanfor didaktikk knytt til instrumentalundervisning. Sidan problemstillinga omhandlar metodar og verktoy i instrumentalundervisning, vert det naturleg å definera desse metodane ut i frå dei didaktiske

faktorane som metode kjem inn under innanfor didaktikken. Slik didaktikken definerer metode vil verta brukt i presentasjon av datamaterialet i kapittel 4, der den skildrande delen av oppgåva og første del av problemstillinga vil verta besvart. Vidare i teorikapitlet vert det naturleg å leggja vekt på meisterlære som tradisjon, sidan diskusjonen byggjer på denne undervisningsforma i kapittel 5.

2.2 Meisterlære - Kunnskapsoverføring frå meister til svein

For å svara på problemstillinga oppgåva stiller, ønskjer eg å nytta meisterlæreteori i drøftinga. Vidare vil eg gjera greie for omgrepet meisterlære, ulike former av meisterlære og situert læring. Gjennom meisterlære som læringsform kan ein reflektera over bruken av ulike former for meisterlære i dagens utdanning for å få ein utvida forståing av læring i både sosial og historisk samanheng. Meisterlære er ikkje berre ein gamal tradisjon, men ei læringsform som me kan bruka i vår undervisning i dag. Det å undervisa i eit instrument, og då også kalla hovudinstrument, vert ofte skildra som ei form for meisterlære. Dette gjer både Hanken (2007), Nerland (2003) og Nielsen (1999) i sine avhandlingar. Meisterlæra går ut av det faste rammeverket som skuleundervisninga i Noreg ligg under i dag, og rettar seg heller mot det praksisnære ved at arbeid og læring vert knytt saman (Kvale et al., 1999, s.15). Allereie i mellomalderen vart læringsmodellen me i dag kallar meisterlære utforma. Meister-svein forholdet vart nytta i handverksfaga og eleven/sveinen følgde ein meister for å få opplæring av handverket og opplæring innanfor tradisjonen. Meisterlære som undervisningsform er difor ein gamal tradisjon. Innanfor musikkfaga har dette vore ein naturleg del av innlæringsprosessen i mange tilfelle. I *Mesterlære – læring som sosial praksis* har Nielsen og Kvale presentert deira definisjon på meisterlærebegrepet; ”Læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom” (Kvale et al., 1999, s.243).

Meisterlæretradisjonen kan også koplust til musikkverda gjennom opplæring på musikkinstrument. I nokre samanhengar vert meisterlære omtala som ein hemmeleg-hage, der ein eigentleg ikkje heilt veit, eller har forstått korleis undervisninga føregår (Hyry - Beihammer, 2011, s.162). Me kan finna fleire argument for denne type læring, nemleg at innlæring i det læringsmiljøet som er aktuelt og ideelt er positivt, og ein får ikkje det masseproduserte opplegget ein finn i skulen. Samstundes, som ei motvekt, er meisterlæring blitt kritisert på bakgrunn av den ”fullmakta” som meisteren sit med (Hyry - Beihammer,

2011, s.162). Gjennom ei meisterlæreforma instrumentalopplæring kan ein ha fokus på å tilpassa undervisninga ut i frå kvar elev, og sjå behova hjå kva enkelt i dei forskjellige kunnskapsnivåa elevane befinn seg i. ”The students are taught knowledge and skills but also guided into the culture and practice of the field” (Hyry - Beihammer, 2011, s.161).

Den pedagogiske kunnskapen knytt til relasjonar ellom meister og elev får kanskje eit større fokus i arbeid med dei yngste elevane. Etterkvart som eleven vert eldre er det også det didaktiske forholdet mellom elev og innhaldet i undervisninga som må rettast fokus mot. I meisterlæring, når ein lærar er ekspert i sitt fag, kan ein sjå eit meir didaktisk forhold mellom elev og lærar.

Being a teacher is always evident in teaching practice where someone is taught and its essential part is an interaction between teacher and student. When teaching younger students, the pedagogical relation, the relation between teacher and student, is emphasized. In the didactical relationship, the teacher relates to the relation between the student and the content. When the teacher is an expert in his or her subject, the relation between a student and a teacher is more didactic, such as in this research. (Hyry - Beihammer, 2011, s.162).

Meisterlære som ei undervisningsform skil seg frå skulen i den grad at ein somme tider ofte i meisterlæring og instrumentalundervisning kan velja sin eigen lærar. Det er jo sjeldan mogleg andre stader. Korleis kan ein lærar halda på elevane sine, og hjelpa elevane til å vilja utvikla seg på sitt instrument? Det kan vera vanskeleg å halda på entusiasmen hjå elevane, og det å utfordra eleven ut i frå føresetnadane han har, kan vera eit av dei viktigaste punkta innanfor slik læring. Instrumentallærarar har ei eiga påverknadskraft når det kjem til desse punkta.

Praksisfellesskapet vert ofte omtal i forbindelse med meisterlærebegrepet (Kvale et al., 1999), (Gundem, 1998), (Imsen, 2009). Det er vanleg å skilja mellom formelle og uformelle former for meisterlære. Når ein inngår ein skriftleg avtale mellom meister og elev, og det heile vert vurdert offisielt som ved ein sveineprøve, kallar ein det for ei formell form for meisterlære. Dei uformelle formene for meisterlære kan vera meir mangfaldige og ein ser kanskje heller her at eleven veks opp i faget (Kvale et al., 1999, s.19). I denne oppgåva vil det vera naturleg å fokusera på den delen av meisterlæretidasjonen som omfamnar lærarrolla, altså mykje innanfor den personsentrerte meisterlæra, men også praksisfellesskapet ein finn i den

desentrerte meisterlæra på grunn av tradisjonane i miljøet. Desse vert presenterte nedanfor og vidare trekte inn i ein instrumentalpedagogisk samanheng, sidan dette er det mest hensiktsmessige for oppgåva.

Praksisfellesskapet

Gjennom praksisfellesskapet skjer det ei form for meisterlære som gjer at lærlingen tileignar seg ferdigheter, kunnskap og verdiar innanfor fagområdet som han treng for å verta fullverdig medlem av faget. Dette praksisfellesskapet kan finna stad i ein sosial organisasjon eller som eit fagleg fellesskap i ein handverksproduksjon (Kvale et al., 1999, s.19). Meisterlæring er læring gjennom eit fagleg praksisfellesskap der ein gradvis tek til seg dei kunnskapane ein treng for å tileigna seg faget (Kvale et al., 1999, s.19). Ein lærer eit handverk og tileignar seg ein fagleg identitet gjennom praktisk handling som ein del av eit praksisfellesskap. I korpssamanheng vil ein alltid tilhøyra eit fellesskap som ein skapar noko saman med, og som ein lærer av kvarandre gjennom. Innanfor utdanningsinstitusjonar innanfor musikk har ein ei form for fellesskap og i andre høve fleire slike praksisfellesskap som ein kan tileigna seg kunnskap og erfaring gjennom. I Nielsen og Kvale sin studie av konservatoriestudentar snakkar dei om praksisfellesskapet og vidareføringa av lærdom frå det og over til eigen undervising;

Studentenes bevegelse mellom forskjellige fellesskaper tvinger dem til å integrere og forstå sin egen historie som klaverstudent. Når de står alene i konsertsituasjonen eller overfor en elev de skal undervise, og er i stand til å håndtere denne situasjonen, opplever de å være blitt en del av profesjonen. (Kvale et al., 1999, s.122).

Tileigning av fagleg identitet

For å oppnå ein fagleg identitet og eit eigarskap til faget, må alle trinna langs vegen beherskast for å få den tryggheten og forankringa i faget som ønskjeleg (Kvale et al., 1999, s.19). Kva kan identitet definerast som? Korleis kjem ein i kontakt med eigen identitet? Ein bind ofte identitetsbegrepet saman med autentisitet, tilhøyrslø, tru, etnisitet, relasjonar og meistring, og ser dette saman med med alder, kjønn og sosial klasse (Ruud, 2013, s.16). For å kunna drøfta kring emnet identitet, må ein sjølv ha ei formeining om korleis ein vel å definera dette begrepet. Dette er eit svært vidt tema, og det er mange komponentar som speglar inn når ein skal diskutera det, men eg vel å definera eigen musikalsk identitet som ein ryggsekk eg

vel å fylla opp med minner, gode opplevingar knytt til musikk, den type musikk som skapar godfølelse, som gjer noko med meg som person, og som treff meg personleg.

Læring gjennom handling

Meisterlæra er mangesidig, og mykje av måten ein lærer på skjer ved å imitera og observera arbeidet som meisteren utfører. I tillegg til meisteren er også medlærlingar og andre fagarbeidarar viktig i denne samanhengen, då ein lærer gjennom å observera andre, og få opplæring hjå fleire fagpersonar i eit fellesskap (Kvale et al., 1999, s.19).

Imitasjon og observasjon er sentralt innanfor musikkopplæring og har difor fått eit eige punkt i oppgåva, sidan dette vil bli diskutert i forhold til analysekapitlet. Kort kan det nemnast at innlæringsprosessar er kjende frå læringspsykologien. Mellom anna *learning by doing* av John Dewey, der handling står i fokus for innlæringa, og Albert Bandura sin teori om læring gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon (Kvale et al., 1999, s.23).

Evaluering gjennom praksis

I meisterlæretradisjonen finn ein evalueringssituasjonar undervegs i prosessen heile tida, gjennom vurderte oppgåver og utprøvde ferdighetar. Innanfor tradisjonen i mange handverksfag er det vanleg av lærlingen gjennomfører ein formell sveineprøve med vurdering for å få godkjent arbeidsforholdet (Kvale et al., 1999, s.19). Innanfor musikkfaget skjer evaluering kontinuerleg. Gjennom konsertar og prøvespel, gjennom tilbakemeldingar frå lærar og andre. I musikk handlar det ofte også om å verta utdanna av eit "kritisk publikum". Eit slikt publikum under konsertar er publikum beståande av musikarar eller medstudentar om det er i utdanningssamheng, og dei vil alltid vera ekstra kritiske til seg sjølv og sine framføringar og reflektera nøye gjennom eigne prestasjonar for å kunne perfeksjonera ytterligare (Kvale et al., 1999, s.23).

Det er vanleg å dela meisterlæra inn etter kva eller kven som gjer at læringa skjer. Inndelingar som Nielsen og Kvale har gjort er kalla for *personsentrert* og *desentrert meisterlære* (Kvale et al., 1999, s.19). Nokon kallar det for horisontal og vertikal meisterlære. Det som dei neste avsnitta utgreier, er dei forskjellige typane og kva faktorar som er i fokus for læringssituasjonen innanfor kvar av dei.

2.2.1 Personsentrert meisterlære

Når ein snakkar om personsentrert meisterlære, snakkar ein om dei relasjonane og det forholdet som er mellom meister og lærling (svein). Meisteren skal gjera tradisjonar, teknikk og oppgåver synleg for sveinen og meisteren skal leggja til rette for at sveinen kan gjera seg dei refleksjonane han treng for å tileigna seg nok kunnskap om faget og leggja til rette for at lærlingen kan tileigna seg ein fagleg identitet.

Mesteren kan tjene som rollemodell (...), idet han synleggjør de oppgaver som skal læres og dessuten fungerer som identifikasjonskilde. Læring består ikke bare i å imitere mesteren, men bygger på mesterens forhold til det faget som skal læres. (Kvale et al., 1999, s.21)

2.2.2 Imitasjon og identifikasjon – modellæring

Imitasjon og identifikasjon er sentralt innanfor personsentrert meisterlære, og imitasjon er også nært knytt til instrumentalopplæringa slik me kjenner den i dag. Difor vel eg å greia vidare ut om imitasjon, for å skapa ei breiare forståing kring imitasjon, til bruk i drøftinga av datamaterialet seinare i oppgåva. I yrkesrelaterte samanhengar vert imitasjon og identifikasjon ofte knytt til fleire personar enn ein enkelt meister. Sveinane har ofte meir med fagarbeidarane å gjera i kvardagen enn dei overordna meistrane, og då er også dette knytt til praksisfellesskapet og den desentrerte meisterlæra. Ordet *deltakarbanar* er brukt om å sjå på dei ulike kontekstane og praksisfellesskapa musikkelevar og studentar kan vera i. Slik kan ein sjå eleven i eit større perspektiv, slik at både fortida, notida og framtidige kontekstar vert trekte inn i korleis ein kan gjera vurderingane for læring (Kvale et al., 1999, s.112).

Innanfor meisterlæreteorien finst det ei form for modellæring som kan koplast til Bandura og sosial kognitiv teori. Bandura viste at imitasjon er ikkje berre noko som kan koplast til tidleg utviklingspsykologi, men som ein kan ta med vidare i livet også (Kvale et al., 1999, s.243).

Læring ved observasjon av andres atferd og atferdens konsekvenser for dem. Modellæring (modeling) er et nøkkelbegrep i den amerikanske psykologen Banduras sosialkognitive læringsteori og omfatter både imitative og identifikatoriske læreprosesser. (Kvale et al., 1999, s.243)

Denne type modellæring finn me att i musikkopplæring. I fellesskapet innanfor orkester og korps har dirigenten og konsertmeisteren hovudansvaret for å modellera vidare det

musikalske uttrykk som resten av musikanerane skal imitera. Slik kan me knyta saman imitasjonslæring og modellering i tillegg til å kunna setja dei inn i ein samanheng.

2.2.3 Stillasbyggjande meisterlære

Den stillasbyggjande meisterlære er ei vidareutvikling av personsentrerte meisterlære. Det dreiar seg fortsatt om interaksjonen mellom lærar og elev, eller meister og svein, men når ein snakkar om stillasbyggjande meisterlære går det meir på samhandlinga mellom dei, enn sjølv relasjonen. Ordet stillas kjenner me frå byggjebransjen og er eit slags tryggleiksnett og hjelp på vegen i byggjeprosessen. I den stillasbyggjande meisterlære vert også læraren eit slik stillas.

Lev Vygotsky utvikla teorien om *den proksimale utviklingssona* som handlar om det eit barn kan klara åleine, og kva den klarar med hjelp og støtte. I likhet med Vygotsky arbeidde Jerome Bruner med denne type undervisning som han gav namnet "scaffolding" (Kvale et al., 1999, s.177-178) som betyr støttande undervisning, eller slik me på norsk kallar stillasbygging . Dette vart eit begrep som vert brukt om den undervisninga og opplæringa som skjer innanfor den proksimale utviklingssona. Læraren eller meisteren grip inn i situasjonen der eleven har behov for hjelp, og bidreg med verktøy slik at eleven skal klara å løysa oppgåva. I musikkssamanheng er desse verktøya ofte knytt til metodikken som vert brukt. For å løysa ein vanskeleg teknisk passasje i eit musikkstykk, kan læraren gripa inn med den rette metoden for å løysa oppgåva på ein enklare måte enn å la eleven arbeida med det til han vert lei. Etterkvart som ein innarbeider gode verktøy og metodar for å løysa utfordringar, vil læraren ha mindre og mindre behov for å gripa inn, og eleven vil sjølv ha reiskapane til å løysa utfordringar. Greenfield (1984, referert i Kvale et al., 1999, s.21-22) seier at;

(...) Stillasbyggingsmodellen gir en god beskrivelse av måten mesteren griper inn selektivt på og gir den lærende et hjelperedskap som utvider dennes evner til å håndtere de forskjellige oppgavene, og slik gir den lærende mulighet til å løse oppgaver som han eller hun ikke kunne ha løst alene. "Stillasbyggingen" i forbindelse med læreprosessen gjør det mulig å sakte lukke det gapet som er mellom de krav som blir stilt i oppgavesituasjonen og de evner og ferdigheter som den lærende har. (Kvale et al., 1999, s.21-22)

Språket mellom meister og svein sjølv grunnlaget for tenkinga og læreprosessen i følgje (Imsen, 2005, s.258). Vygotsky legg vekt på det sosiale samspelet, men i tillegg til det legg han også vekt på den pedagogiske støtta som kan hjelpa eleven vidare. Språklig interaksjon i

et sosialt fellesskap er sjølv kjernen i hans teori. ”Det er i samspill med og under veiledning av noen som vet og kan mer, at individer får de begreper og oppfatninger som gjør utviklingen av det enkelte individs tenkning mulig” (Imsen, 2005, s.260).

Nerland meiner i si avhandling at me kan kalla undervisning i hovudinstrument for meisterlære fordi;

(...) faget læres gjennom veiledet deltagelse i musikalske praksiser, og yrkesutøvelsen gjøres transparent eller tilgjengelig for nye utøvere gjennom muligheten til å observere praktisering av yrket blant annet gjennom lærernes musikerpraksis og medstudenters virksomhet. (Nerland, 2003, s.65)

2.2.4 Desentrert meisterlære

Dersom ein skal forklara den desentrerte forståinga av meisterlæra, ser ein på læringa i det gitte praksisfellesskapet eller i eit kulturelt fellesskap. I den personsentrerte er det fokuset på forholdet mellom meister og svein, medan her er det læringa gjennom deltaking i fellesskapet som er den avgjerande faktoren for læring (Kvale et al., 1999, s.21).

Med en desentrert oppfatning av mester-lærlingrelasjonen menes at mestring ikke primært forstås som en egenskap ved læremesteren, men ved organiseringen av det praksisfellesskapet som han eller hun er en del av. Videre beskriver desentrering en bevegelse vekk fra det individuelle lærer-elevforholdet og mot et perspektiv som tar utgangspunkt i relasjonene i det sosiale og profesjonelle praksisfellesskapet. (Kvale et al., 1999, s.240)

Lave og Wenger legg vekt på det dei kallar for legitim perifer deltaking i praksisfellesskapet og ein ser då på korleis læring kan skjere innanfor dette fellesskapet og korleis ein kan leggja best mogleg til rette for læring innanfor eit praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s.29).

2.2.5 Situert læring

Situert læring er eit omgrep innanfor didaktikk, så vel som innanfor meisterlære. At kunnskap er ein del av kulturen og konteksten den finst i og at lærlingen tileignar seg kunnskap ut i frå både sosiale samanhengar så vel som aktive arbeidsoppgåver og imitasjon av meister (Lave & Wenger, 1991, s.31).

Lave og Wenger utvikla teorien om desentrert meisterlære med fokus på praksisfellesskapet til ein teori om *situert læring*. Innanfor situert læring brukar ein omgrepet som ovanfor vart nemnd; legitim perifer deltaking.

Begrepet legitim perifer deltakelse blir brukt til å analysere relasjonene mellom de nyankomne og de erfarne, og omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskaper av kunnskap og praksis. Legitim perifer deltakelse gjelder prosessen som fører til at nyankomne blir en del av praksisfellesskapet. (Kvale et al., 1999, s.242)

Ein kan forklara omgrepet med at sveinen er den perifere, ny i opplæringa, og får ta aktiv del i meir og meir avanserte oppgåver i fellesskapet etterkvart som han tileignar seg nye kunnskapar (Andersen, 2003, s.18). Situert læring er den prosessen som ser på korleis lærlingar etterkvart vert sett inn i det aktuelle arbeidet hjå dei meir erfarne meistrane på arbeidsplassen (Imsen, 2009, s.279).

Ein ser ein forskjell på meisterlære og situert læring gjennom meisteren si rolle versus det sosiale miljøet eller praksisfellesskapet. Det eine forma utelukkar ikkje den andre, men det mi oppgåve tek sikte på er læraren si undervisning og metodikken i denne undervisninga, og då vil praksisfellesskapet som både elev og lærar er ein del av ha innverknad på det. Begrepet perifer legitim deltaking er sentralt for å kunna analysera læring, og handlar om sjølve prosessen som gjer at eleven/sveien vert ein del av fellesskapet (Kvale et al., 1999, s.242).

2.2.6 Utvikling av ferdigheter

Gjennom modellen for ferdighetstileigning av Dreyfus og Dreyfus kan ein sjå på viktige læringsformer; prøving og feiling, observasjon, imitasjon og identifikasjon. Desse begrepa kjem att i analysen av empirien i form av grep som informantane gjer i si undervisning. Ved å nemna desse begrepa her kan me lettare forstå dei ulike stadia informantane i oppgåva arbeidar med i ein instrumentalopplæringssituasjon (Kvale et al., 1999, s.53-54) (Andersen, 2003, s.39).

Stadium 1: novise

Eleven startar ein som ei novise og tileignar seg isolerte enkeltferdigheter gjennom tydelege instruksjonar frå læraren. Novisa prøver ut og lærer av sine feil, og finn etterkvart ut kva som fungerer og kva som ikkje fungerer (Kvale et al., 1999, s.53) .

Stadium 2: vidarekomen begynner

I dette stadiet er novisa byrja å leggja merke til karakteristiske trekk ved problemløysingsmetodane og klarar å overføra desse til liknande oppgåver (Kvale et al., 1999, s.54).

Stadium 3: kompetanse

Eleven vil kjenna ei overbelastning i måtar å løysa problem på og vil ha vanskeleg for å skilja ut viktige trekk. Det handlar om å kunna vega ut dei rette metodane til dei forskjellige utfordringane.. Denne oppgåva søker etter svar på kva metodar instrumentallærarar nyttar i innlæringa. Korleis elevane sjølv nyttar desse metodane vidare er viktig, og slik det vert definert i denne modellen, er det ikkje mogleg å laga konkrete lister over kva som eignar seg når (Andersen, 2003, s.39).

Stadium 4: Dyktighet

På dette stadiet har utøvaren gjort seg opp ei rekke erfaringar som han bygg vidare på. Etterkvart på dette nivået vil ho handla meir intuitivt i situasjonar som ikkje har oppstått før, og har ikkje same behovet for å planlegga og å gå gjennom reglar for å finna ut korleis ho ønskjer å løysa oppgåva (Kvale et al., 1999, s.56).

Stadium 5: Ekspert

Når ein er ekspert innanfor sitt felt, veit ein kva som må gjerast og korleis ein skal gå fram for å løysa det. Dette er på grunnlaget av eit stort repetoar som er opparbeida gjennom dei føregåande stadia der ein lærte kva metodar som skal nyttast når. Den som sit med metoden vert eksperten (Kvale et al., 1999, s.57).

2.2.7 Oppsummering

Slik det er presentert her er det altså fleire former for meisterlære, og ein omtalar meisterlære på forskjellige måtar. Fire hovudtrekk for meisterlære vert nytta som utgangspunkt for vidare diskusjon kring meisterlære. Læring skjer gjennom eit *praksisfellesskap* for det aktuelle handverket, og læringa skjer gjennom deltaking i dette fellesskapet. Ein tileignar seg fagleg *identitet*, og lærer gjennom *handling* der ein imiterer meisteren og får rettleiing gjennom arbeidet. For å markera fullført opplæring er det ofte ei *evaluering* gjennom praksis anten ved å levera eit produkt eller ved ein prøve, slik den tradisjonelle sveineprøven er lagt opp (Kvale et al., 1999, s.19). Ved å setja desse hovudformene for meisterlære saman med metodar i

instrumentalundervisning, kan ein sjå metode ut i frå ein samanfatta og gamal undervisningstradisjon. Dei enkelte metodane som er presenterte kan alle koma inn under desse hovudformene for meisterlære, og knytast til måtar å læra på. Dette kan også koplant til Heimann og Schulz sitt *beslutningsområde* i undervisningsplanlegging (Gundem, 1998, s.149-151). Det er her refleksjonane kring metode vert avgjerande, og difor kan ein sjå dette i samanheng med meisteren sitt *beslutningsområde* og metodane som vert brukte. Difor har eg valt å ta utgangspunkt i desse hovudformene i kapittel 5.

”Å sitte ved mesterens føtter”, vert omtala som den eldste og vanlegaste forma for musikkpedagogisk verksemd, og at det er den mest aktuelle undervisningsforma for instrumentalutdanning i dag (Hanken & Johansen, 1998, s.96). Når det gjeld meisterlæring i musikk er det vorte slik at det i nokre tilfelle så finst det bestemte måtar å løyse bestemte utfordringar på. I nokre tilfelle byggjer metodane på kunnskap og erfaring, og i andre tilfelle vanar og tradisjonar. Noko i utfrøinga kan verta overført frå ein generasjon meistrar til ein anna, utan kritisk refleksjon kring effekten av dette. Difor kan det vera vanskeleg å sei kva då som ligg til grunn for musikkpedagogens rettleiing i den form kva han sjølv har opplevd og lært av eigen meister og tradisjon.

Kan dagens musikkundervisning setjast inn i eit meisterlæreperspektiv?. Eit praksisfellesskap i musikkundervisning kan koma i mange former, og ein kan sjå på dette praksisfellesskapet som eit kontinuerleg læringsfellesskap.

I eldre tider var det mesterens oppgave å lære opp sine etterfølgere, det vil si et meget begrenset antall nye yrkesutøvere som skulle overta etter meisteren, i tidens fylde. I vår tid og i vår mesterlære, med ”musikk for alle” som ideal, blir rammene langt vidare. Vi har fått mange små og store lærlinger og svenner på ulike mestringsnivåer, og kanskje én enkelt, ny mester her og der. (Fostås, 2002, s.23)

3 Forskingsmetode

3.1 Val av metode

For å klara å svara på problemstillinga har eg nytta observasjon og kvalitativt forskingsintervju som metode. Dersom ein skal gå inn i metodikken i undervisninga må ein ut å observera det som skjer i undervisningssituasjonen. Ein må vera i situasjonen for å sjå korleis læraren nyttar seg av metodiske grep i undervisninga for at eleven skal forstå betre. Dersom eg skulle gjort eit slikt prosjekt kvantitativt, med spørsmål og spørjeskjema, måtte eg ha laga ein del hypotesar kring metodiske verktøy på førehand for å få dei rette spørsmåla. Dersom problemstillinga knytt til metodikk i undervisninga skal svarast på, tenkjer eg at det er mest høveleg å nytta ein metode som gjer at forskaren kan vera tilstade i dei situasjonane som problemstillinga knytt seg til. Nemleg i sjølve undervisningssituasjonen. Difor er prosjektet eit kvalitativt studie der det vert nytta observasjon og intervju som metode.

Observasjon som metode krev eit fokus. Ein brukar alle sansar, og ein vel ut eit fokus for å skilja ut det ein er på jakt etter. Ein vert også farga av teorien ein har sett seg inn i på førehand. Observasjonane er med på å belysa teorien, så vel som å vera med å utvikla teorien (Postholm, 2010, s.55). Gjennom observasjon av lærarar kan ein prøva å kartleggja metodar, metodiske grep og ulike vinklingar på undervisning, og intervju kan brukast til å skapa diskusjon og refleksjon bak dei vala ein gjer som lærar. Intervjua kan også gi lærarane høve til å forsvara sine metodar, og ved å setja desse svara opp mot funna frå observasjonen kan ein auka validiteten og reliabilitet på oppgåva. Å samtala rundt eit tema som opptar begge partar, formar ei utveksling av synspunkt, og ein kalar difor eit intervju for ein profesjonell samtale (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s.19). Metoden vil ikkje gi eit fasitsvar på kva som er rett metodikk i instrumentalundervisning, det er feltet for vidt til. Samstundes er målet med oppgåva å få eit innblikk i metodiske verktøy og undervisningspraksis, og med nokre utvalspersonar kan ein få eit lite bilete av korleis det kan vera.

3.2 Observasjon som metode

Observasjon er nytta for å koma tettast mogleg inn på det som skal undersøkast. På denne måten kan ein oppleva undervisningssituasjonen som ein tredjeperson i klasserommet som kan setja ord og faguttrykk på det som skjer. Med ei problemstilling knytt til metodikk i instrumentalundervisning må ein inn i undervisningssituasjonane der

instrumentalundervisning skjer. Kva er det som *eigentleg* skjer i situasjonen er grunnlagsspørsmålet ein stiller når det skal legitimerast for observasjon som metode (Postholm, 2010) (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ein får eit innblikk i korleis instrumentalundervisning kan gå føre seg, og ein får sjå korleis same lærar arbeider med fleire forskjellige typar elevar. I ein klasseromsituasjon, er det viktig å observera direkte, og det er viktig å sjå læraren med forskjellige elevar og grupper for å danne seg eit samla bilete av det som *eigentleg* skjer, og korleis det skjer i sin naturlege setting (Postholm, 2010, s.55). Gjennom dei ulike observasjonssituasjonane kan ein også reflektera meir over gode intervju spørsmål eller finna tema som kan danne reflekterande samtalar i ein seinare intervjusituasjon (Postholm, 2010, s.55).

I dette prosjektet valde eg å gå inn i ei rolle som observerande deltakar, eller ikkje-deltakande observatør.

Hvis forskeren er en *observerende deltaker*, også kalt *ikke-deltakende observatør*, deltar han i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Forskeren engasjerer seg gjennom samtaler og intervjuer, men ikke som deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.69).

Som observerande deltakar er det likevel vanskeleg å ikkje påverka situasjonen. Det kan vera vanskeleg for den som vert observert i å vera naturleg i situasjonen, og at gjennom deltakande observasjon vert dette ei meir naturleg samhandling som gir større validitet (Fangen, 2010, s.78). Grunnen til at eg valde ei slik rolle var for å gjera undervisningstimen så 'vanleg' som mogleg med ein ekstra person i rommet.

I ei slik form for observasjon der ein går inn i den aktuelle situasjonen, og deltek som eit likeverdig medlem, kan vera ei betre form for observasjon med meir truverdighet. Då kan ein koma opp i situasjonar som lett kan fangast opp gjennom observasjon, men som ikkje vert synlege gjennom ein intervjusituasjon (Fangen, 2010, s.90). Difor tenkjer eg at det kan vera fint å kunna kombinera desse metodane. I dette prosjektet kan ein på nokre punkt sei at det har vore gjennomført ei form for deltakande observasjon gjennom at eg parallelt med studiet også arbeider som instruktør på forskjellige nivå i rørsla og at eg i tillegg tek timar hjå ein anerkjent messingpedagog samtidig. Dette er ikkje direkte observasjonar som vert teke med

som ein del av empirien, men det er likevel noko som ligg som eit bakgrunnsteppe og som er naturleg å trekkja fram i diskusjonen.

Det finst sjølvsagt faktorar som kan påverka observasjonane slik at ein ikkje kan få eit heilt klårt bilete av undervisinga. Alle partar i datainnsamlinga var kjende med at det skulle koma ein observatør, og difor kan det vera at settinga ikkje var like naturleg som det vanlegvis er, og om hendingane i timen vart farga av at det var ein observatør i klasserommet, kan ein ikkje vita. Det ein derimot kan gjera i dette forskingsprosjektet er å trekka konklusjonar ut i frå om det er ei samhandling mellom observasjon og intervju hjå kvar og ein av lærarane, og deretter setja desse funna saman, for å sjå om det finst ein samheng. Ein anna viktig faktor i forhold til påverknad, er teorien som ligg til grunn hjå meg som forskar. Erfaring og teori som ligg til grunn for prosjektet er med på å styra kva ein automatisk ser etter i observasjonane. Forskaren må vera open i måten å tolka empirien på slik at ein kjem djupare inn i empirien, ikkje overser noko og har fleire tolkingar av det som ligg der for å få eit best mogleg resultat. Dei erfaringane og eigenskapane som forskjellige typar menneske går inn i slike prosjekt med gir ulike tolkingar og ulike resultat. Dette kan vera med å svekka validiteten i slike undersøkingar (Postholm, 2010, s.56-57). Likevel tenkjer eg at ved å kombinera observasjon og intervju som metode vert truverdigheten styrka og det vert eit meir gjenprøvbart resultat. Samhandling mellom teori, erfaring og observasjon nemner også Postholm i *Kvalitativ metode*:

Forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antagelser. Teorien og antagelser danner nærmest et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. På den måten kan observasjonene både farges og blendes av forforståelsen forskeren møter feltet med. Samtidig hjelper teorien forskeren med å fokusere sin observasjon og til å forstå forskningsfeltet. (Postholm, 2010, s.57).

Observasjonane som vart nytta i dette prosjektet kan me kalla for ustrukturerte observasjonar, slik Christoffersen & Johannessen definerer det;

Man kan gjøre ustrukturert observasjon hvis forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres. Forskeren går mer åpent inn i settingen for å få mer innsikt i et fenomen, og det gir muligheter for fleksibilitet med hensyn til hvordan observasjonen skal foregå. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.72)

Det vart ikkje nytta noko opplagt skjema i forkant av observasjonane for å kartlegga dei ulike situasjonane i mine observasjonar, men det vart teke manuelle notat som skildra handlingar, kroppsspråk, samt refleksjonar som vart gjort undervegs. Det var metodikkbruken og dei forskjellige læringsaktivitetane som hadde hovudfokuset under observasjonane. Gjennom slike feltnotat har ein gode høve til å gå tilbake til dei aktuelle situasjonane og tolka dei. For å få meir detaljar ut av observasjonen kunne ein ha nytta videoopptak i tillegg til manuelle notat. Dette kunne gitt eit betre overblikk av dei forskjellige situasjonane, og kunne vore lettare å tolka og omarbeida seinare. Likevel valde eg å ikkje bruka video i mi oppgåve, då dette ville føra til eit større arbeid når det gjeld samtykke, anonymitet og personopplysningar. Difor vart det lagt ekstra vekt på feltnotata, og at desse skulle vera så detaljerte som mogleg. Feltnotata vart gjennomgått raskt etter dei gjennomførte observasjonane. ”Feltnotatene er et viktig redskap for å opparbeide en analytisk forståelse, det vil si en forståelse som overskrider den umiddelbare forståelsen som oppstår i situasjonen” (Fangen, 2010, s.103). Når ein då les desse feltnotata i ettertid, kan ein sjå andre ting enn det ein først merka seg i sjølve situasjonen og får dermed eit nytt blikk på situasjonen.

3.2.1 Gjennomføring av observasjon

Det vart ikkje laga noko konkret observasjonsguide, men for å unngå å gå inn i observasjonssituasjonen utan nokre haldepunkt, vart det likevel laga ei stikkordliste. Lista vart også brukt i analysearbeidet for å lettare kategorisera dei ulike metodiske verktøya som vart brukt. Det vart sett på læraren si grad av modellering, rutinebruk, språk, metaforbruk, rettleiing/evaluering/tilbakemelding, lek, progresjon, imitasjon, repetisjon, variasjon og motivasjon.

Dette var tema som eg hadde tenkt gjennom på førehand og som eg ser på aktuelle og interessante tema i mi eiga undervisning. Eg ville ha med meg nokre stikkord inn i observasjonssituasjonen for å vera fokusert på dei rette tinga. Dersom observasjonen hadde blitt for open kunne fokuspunkta vorte annleis, og eg ville ikkje hatt fokuset retta mot læraren sine innlæringsstrategiar, men kanskje meir på kva eleven tenkte og gjorde. Det var også desse stikkorda som var med på å danna utgangspunktet for intervju og intervju spørsmål. For å svara på problemstillinga må fokuset vera klart. Og fokuset i problemstillinga rettar seg mot metodikken lærarane brukar i si undervisning. Gjennom observasjon kan ein sjå

deskriptivt på verktøy og metodar som lærarane brukar, og då klara å skildra dei på ein direkte måte.

I sjølve observasjonssituasjonen handhelste eg på elevane og småprata litt før eg tok eg plass der det var høveleg i klasserommet, medan undervisningstimane gjekk føre seg.

Undervisninga gjekk som normalt og eg vart ein observerande deltakar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.69). Elevane fekk også ei påminning om at det var læraren som var i fokus og ikkje dei, før timen starta.

Til saman vart det gjennomført ni timar observasjon fordelt på tre informantar og det vart totalt ti sider feltnotat. Feltnotata vart reinskrive og omarbeida kort tid i etterkant og direkte etter observasjonstimane vart intervju gjennomførte.

3.3 Kvalitativt forskingsintervju som metode

Læring og kunnskapsformidling knyt me gjennom samtale og kommunikasjon. Undervisning er bygd opp slik, historieforteljing er bygd opp slik og det er ein naturleg del av livet. Det finst mange typar samtalar som legg til rette for kunnskapsformidling, og intervju som ein datainnsamlingsstrategi er difor ein fin metode innanfor kvalitativ forskning (Kvale et al., 2009, s.21). Samtalen som grunnlag for forståing, skildringar og kommentarar av det personer tenkjer er med på å danna eit felles forståingsgrunnlag. Intervju vert framstilt som eit handverk som vert utført av ein intervjuar. Kvaliteten på intervjuet vert sett saman med kor godt intervjuaren utfører dette handverket (Kvale et al., 2009, s.36).

Ved å nytta eit kvalitativt forskingsintervju som metode kan ein få fram ulike skildringar av aktuelle tema gjennom ord. Mi problemstilling i denne oppgåva er knytt til metodar og verktøy i undervisning, og for å klara å svara på denne problemstillinga, valde eg å nytta intervju som ein forskingsmetode. Gjennom intervjusituasjonane får ein samtala med dei personane det gjeld, i dette tilfellet - lærarane. Gjennom slike intervju kan ein få fram aktuelle tema som kan diskuterast, og ein kan få gode synspunkt og argument på god undervisning. Det er desse diskusjonane og samtalane eg er ute etter i jakta på god metodikk i instrumentalundervisning. Då er det hensiktsmessig å bruka denne metoden.

Det finst fleire typar intervju innanfor kvalitativ metode. Til dette prosjektet er det nytta semistrukturert intervju, også kalla delvis strukturert intervju; ”Et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79) Kvale og Brinkmann har også nytta ein liknande definisjon der dei seier at eit semistrukturert er verken heilt ope, eller heilt lukka. Eit slik intervju vert utført med ein intervjuguide som ligg der som eit overordna dokument, med aktuelle tema og forslag til spørsmål, men som intervjuaren ikkje treng å nytta seg av slavisk (Kvale et al., 2009, s.47). Gjennom mine semistrukturerte intervju nytta eg ein intervjuguide med overordna tema og nokre utgangsspørsmål. Dette gjorde at samtalen kunne flyta ganske fritt og informantane og eg kunne diskutera metodikk som tema og undervisningspraksisen som eg hadde observert. Problemstillinga er knytt til metodikk. For å svara på den treng ein å samtala kring emne som tek opp metodiske verktøy i undervisning, og ein treng å stilla didaktiske spørsmål for å skapa ein dialog kring undervisninga hjå lærarane.

Ved å gjera intervjusituasjonen semistrukturert legg ein til rette for at nokre av spørsmåla kan bli til undervegs og skapa rom for open dialog og refleksjon kring emnet. Det som kan vera viktig å tenkja på her, er at ein lett kan la seg farga av informantens sitt syn, og må vera bevisst på å halda seg til intervjuguiden.

Forskaren må vera oppmerksom på relasjonane informant og forskar seg imellom når ein utfører eit ustrukturert intervju, grunna at relasjonen vil spela inn på kor komfortabel informant er i situasjonen. Intervjuaren kan lettare påverka informantens sitt svar, og det er viktig at alle partar er klar over dette (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). I og med at eg har nytta eit semistrukturert intervju i denne oppgåva tenkjer eg litt i desse banar, sjølv om det ikkje er heilt ustrukturert og ope eg har arbeida. Informantane er kjende namn i rørsle, men eg har ingen personleg relasjon til nokon av desse informantane, anna enn at me har same interesser og engasjement kring yrket vårt som instrumentallærarar.

På same måte som med observasjonar finst det fleire faktorar som kan vera med å påverka analysinga av intervjumaterialet. Meir om dette i analysekapitlet.

Intervju og observasjon vert ofte brukt saman som forskingsmetodar.

Ved å kombinere observasjon og intervju kan du altså spørre om ting du har sett, og du kan dermed vurdere det sagte opp mot det observerte. På denne måten får du større mulighet til å vurdere gyldigheten av deltagernes utsagn (Fangen, 2010, s.173).

Intervjumaterialet har ein tendens til å får ein større verdi eller blir oftare prioritert framfor observasjonsmaterialet, mykje fordi det er ofte enklare å sitera direkte frå intervju. Observasjonen er ofte med på å legga grunnleggande til rette for intervjusituasjonen og at ein gjennom observasjon kjem fram til dei rette spørsmåla (Fangen, 2010, s.175). Dei overordna temaa og spørsmåla som vart brukte som utgangspunkt i intervjusituasjonane vart utarbeida gjennom pilotobservasjon og observasjon av informanten som i etterkant vart intervjuet.

Informasjon som kommer frem i løpet av et intervju, kan være med på å gi retning for observasjoner. På samme måte kan observasjoner være med på å utvikle spørsmål som forskeren gjerne vil ha svar på. Det skapes dermed en interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervju på den andre. (Postholm, 2010, s.64).

3.3.1 Gjennomføring av intervju

Intervjuet var som tidlegare nemnd semistrukturert, og eg følgde intervjuguiden i overordna trekk. Ved slutten av kvart intervju vart det opna for innspel, spørsmål og diskusjon frå informantane. Dette viste seg å vera ein av dei viktigaste delane ved intervjuet, for her kom det fram fleire ting som ikkje hadde vore teke i betraktning tidlegare. Det vart også opna for meir open dialog undervegs i samtalen, der det dreia inn på spesifikke eksempel frå korpsmiljøet, som bidrog til meir informasjon kring messingmetodikk, og ikkje berre metodikk innanfor instrumentalopplæring generelt. Det vart laga ei intervjuguide ut i frå tankane som vart gjort under pilotobservasjonen. Her vart spørsmåla utforma ut i frå hovudtemaa i problemstillinga; metode og undervisning. Spørsmåla vart delte inn i fire kategoriar, og med mellom fire og åtte spørsmål på kvar kategori. Kategoriane var *bakgrunn*, *hovudfokus i undervisning*, *refleksjon kring metodikk* og *messingundervisning generelt*. Dette var tema for bakgrunns spørsmål, og kategoriane me snakka mykje om innanfor desse hovudtemaa var; lærarrolla, rutine, øving, luftbruk, munnstilling (ambis), forenkling modellering, synging og repetisjon. Dette er også tema som samsvarar med det som var hovudfokus under observasjonane.

Det vart utført tre intervju med tre informantar i oktober månad. Intervjua vart gjort i etterkant av observasjonssituasjonane, og var på om lag 30-45 minutt kvar. Intervjua vart teken opp på lydband, og manuelle notat vart tekne undervegs. Intervjua vart transkriberte så snart som råd etter intervjua, og lagra på kryptert server.

Under sjølve intervjusituasjonane sat eg saman med informantane på pauseromma på dei forskjellige arbeidsplassane. Her fekk me høve til å småprata litt om undervisningssituasjonane eg hadde fått vore med på, før eg starta bandopptakaren og gjennomførte sjølve intervjuet. Alle intervjua glei naturleg ut til ein samtale, der eg styrte hovudtemaa om det vart nødvendig.

3.4 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

3.4.1 Val av informantar

Korleis vel ein dei rette informantane? Kva utvalskriterier skal ein leggja vekt på? Innanfor kvalitativ forskning har det ikkje hensikt å leggja vekt på representative utval med statistiske bakgrunnstepper. Dette er strengare innanfor kvantitativ forskning. Likevel bør utvalskriteriene/personane som vert nytta vera gode eksempel, nokon som set forskingsspørsmåla litt på spissen eller også vanlege typiske personar innanfor feltet som kan fungera som eit godt utval (Fangen, 2010, s.55). Informantane til prosjektet vart valde ut etter undersøking om kven som er kjende namn i miljøet innanfor instrumentalopplæring på messinginstrument. Det er lærarar som i ulik grad har utøvande utdanning og pedagogisk utdanning. Felles for dei er at dei har eit godt omdøme som lærarar og har fått fram mange gode elevar som anten arbeider med musikk eller har det som hobby på eit høgt amatørnivå. Det vart også lagt vekt på å skilja informantane i kjønn, utdanning, arbeidsstad og med elevar i ulike aldersgrupper, for å få eit vidare spekter å henta data frå. Informantane vart kontakta per e-post, og ved positiv interesse, følgt opp per telefon for å avtala deltaking.

3.4.2 Planlegging

Før datainnsamlinga starta måtte prosjektet meldast til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datateneste, vidare i oppgåva omtala som NSD. Det vart sendt ut informasjonsskriv til informantar om prosjektet og eit eige skriv til elevar/føresette som ville vera ein del av observasjonssituasjonane. Før den eigentlege datainnsamlinga starta vart det gjennomført ei pilotundersøking. For å lettare førebu intervju spørsmål, og for å sjå korleis det var å sitja som

observatør i eit rom, valde eg å berre gjennomføra ein pilotobservasjon og ikkje eit pilotintervju. Her sat eg bak i klasserommet gjennom fire undervisningstimar av same omfang liknande dei timane eg seinare ville møte hjå informantane. Denne pilotundersøkinga gjorde det lettare for meg å laga meg nokre stikkord som eg seinare utforma til ei slags observasjonsguide. Ut i frå det eg såg og hørde under pilotobservasjonen, kom fleire aktuelle intervju spørsmål fram. Det var også dette som var hovudmålet for pilotundersøkinga. Etter gjennomført pilotobservasjon laga eg ein observasjonsguide og ei intervjuguide. Desse tok føre seg hovudpunkt eg ville fokusera på når det gjeld undervisning på messinginstrument. Dette var stikkord som vart noterte for å gå inn i observasjonssituasjonen med nokre fokuspunkt i bakhovudet. Stikkorda var til dømes; grad av modellering, metaforbruk, rettleiing, variasjon, repetisjon osv. Til intervjuguiden laga eg meg hovudkategoriar som eg laga spørsmål til. Hovudkategoriane var *bakgrunn, om undervisninga og metodikk*. Intervjua vart litt til undervegs, men spørsmåla innanfor hovudkategoriane var stort sett dei same, men nokre gonger med fleire oppfølgingsspørsmål og nokre gonger med færre.

Når ein skal førebu seg til slike intervju og andre undersøkingar, er det viktig å skaffa seg tilstrekkeleg informasjon på førehand. Samstundes må ein vera observant på at ein ikkje må la seg farga av dei erfaringane som ein sit med frå før (Fangen, 2010, s.49). Ei slik førforståing kan ein skaffa seg ved å gjera pilotundersøkingar. Då kjem ein nærmare feltet, og kan førebu dei eigentlege undersøkingane meir presist. Sjølv om eg kjenner miljøet og undervisningssituasjonane godt frå før, er det med meg sjølv som lærar og ikkje som observatør. Difor valde eg å gjer ein pilotobservasjon for å setja meg inn i den posisjonen som eg seinare skulle henta deler av datamaterialet mitt frå.

Det vart i september gjort avtalar med dei tre informantane, og innan midten av november var observasjonar og intervju gjennomført.

3.4.3 Transkribering av intervju

Totalt vart om lag 90 minutt med lydopptak. Alle intervju vart transkriberte kort tid etter intervjuet. Målet med denne prosessen var å få finna svar på kva dei ulike lærarane legg vekt på i si undervisning. ”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale et al., 2009, s.187). Eg valde å ta opp intervjua med ein lydopptakar for å kunna avgi ein direkte transkripsjon. Det som er viktig å huska på når ein nyttar opptak er at ein ikkje får med seg informantens sitt kroppspråk og fysiske tilstedeværelse når ein transkriberer til

skriftleg form. I tillegg vert språket og stemmeleie endra gjennom eit opptak, og difor kan me sei at transkripsjonar er svekka gjengivningar av ein intervjusituasjon, då fleire ledd som kan vera med å påverka blir tekne vekk gjennom eit lydopptak (Kvale et al., 2009, s.187). Det er eit tidkrevjande arbeid og det er ein vanskeleg prosess å transkribera lydopptak. Det er også vanskeleg å skilja mellom det talte språket, og det som vert skreve ned. Meininga bak det som vert sagt, kan fort verta tolka på ein anna måte når ein les det frå transkripsjonen. Dersom eg ikkje skulle ha nytta lydopptak måtte eg ha stola heilt på eigen hukommelse, notert det eg kunne undervegs, og i tillegg skrive ned så detaljert så mogleg rett etter intervjuet (Kvale et al., 2009, s.188). Sidan eg visste at intervjusituasjonane eg hadde planlagt ville bli diskusjonar og samtalar, fann eg det mest høveleg å nytta lydopptak for å vera sikker på at alt vart registrert. Under intervjusituasjonane vart det likevel notert undervegs, for å ha fleire kjelder på det som vart sagt, og for å lettare kunna sjå samanhengane i intervjuetranskripsjonane der det vart nødvendig.

Språket som vart nytta i sjølve transkripsjonen var ganske direkte ut i frå slik informantane ordla seg. Der dei brukte lengre enn tre-fire sekund på å tenkja seg om la eg inn ein pause i transkripsjonen for å markera dette. Det var ikkje alle ordrette detaljar som vart tekne med, fordi dette ville ikkje spela noko rolle ut i frå det eg var ute etter i desse intervjuet. Det var metodikken i den undervisninga eg hadde fått vore med å observerte som var i fokus, og det var desse problemstillingane som vart nytta seinare. Slik Kvale og Brinkmann spør; ”Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?” (Kvale et al., 2009, s.194), var eit spørsmål eg stilte meg fleire gonger under transkripsjonen av intervjuet, for å gjera det mest høveleg knytt til mi oppgåve.

3.5 Tolking og analyse

I arbeidet med feltnotata som vart laga under observasjonane, vart dei delte opp i kategoriar alt etter kva eg beit meg merke i under observasjonssituasjonen. Slik kan ein sortera ut viktige delar av datamaterialet etterkvart. Ein startar vidt med vide kategoriar, og sorterer ut og lagar underkategoriar etterkvart (Fangen, 2010, s.112).

Måten du går frem på, er at du undersøker datamaterialet (feltnotatene) på jakt etter kategorier og eksempler. Du deler opp teksten i en rekke deler, som du så grupperer på ny under en rekke tematiske overskrifter (Fangen, 2010, s.112).

For å analysere feltnotat kan det vera nyttig å setta tolkingane inn ei ein meningskontekst og visa til kvifor ein vel å gjera det slik og visa til korleis ein har gjort det (Fangen, 2010, s.234). Ved å knyta dette opp mot egne erfaringar og teori har ein grunnlaget for eiga fortolking der.

Etter nøye gjennomarbeiding av intervjumaterialet vart det mogleg å henta fram tema som dei ulike lærarane trekte fram som viktige for sitt arbeid. Desse vart delt opp kategoriar og samsvarar med dei ulike delane i teorikapittelet. Ved å bruka intervju som metode, får ein høve til å gå nøye gjennom transkripsjonen og finna fram til kva dei ulike lærarane meiner om same spørsmål, og sjå kva dei ulike legg vekt på i si undervisning. Ved å bruka observasjon som ein tilleggs metode får ein høve til å sjå læraren i aksjon, og få stadfesting på dei forskjellige utsegna i intervjuet. Til saman vart det over fem timar med observasjon. Desse timane gjorde mykje for korleis intervju spørsmåla utarta seg og kva rekkefølge dei kom i.

For å sortera i datamaterialet vart det nytta fleire prosedyrar til hjelp i dette arbeidet. For å lettare kunne lesa intervjutranskripsjonane vart dei omarbeida på ein slik måte at innhaldet kom betre fram. ”Koding og kondensering gir struktur og overblikk over ofte omfattende intervjutekster. Meningsfortolking kan fokusere på små utsnitt av interaksjon (..) og utvide de opprinnelige tekstene gjennom en rekke fortolkninger” (Kvale et al., 2009, s.188). Det er viktig å gå inn i datamateriale med bevissthet om kva egne føresetnader har å sei for tolkinga. Sjølv har eg undervist på same måte som mine informantar gjennom fleire år, og dei erfaringane eg sit att med både når det kjem til det metodiske eller det didaktiske, er med på å farga tolkingane eg gjer av datamaterialet.

Kvale og Brinkmann presenterer koding som ein analyseringsmetode.

Kodingen av en teksts meningsinnhold i kategorier gjør det mulig å kvantifisere hvor ofte bestemte temaer nevnes i en tekst, og hyppigheten av temaene kan deretter sammenlignes og korreleres med andre målinger (Kvale et al., 2009, s.210).

Koding kan brukast til å forma datamaterialet om til kategoriar for å lettare finna fram til det innhaldet ein ønskjer å nytta. Det er ikkje denne forma for koding som er brukt i denne oppgåva, men likevel har eg nytta ein form for koding i å arbeida fram kategoriane som eg seinare presenterer.

Meiningsfortetting er nytta i analysearbeidet for å komprimera tekstomfanget og for å komma djupare inn i empirien. ”Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord” (Kvale et al., 2009, s.212). Intervjua i denne oppgåva vart fortolka på denne måten. Då vart først intervjuteksten delt opp i spørsmål og sett i ei kollonne, og vidare vart teksten forkorta til mindre setningar, og til slutt plukka ut i nokre nøkkelord. Nedanfor viser eit utdrag frå informant nr. 1. A er intervjuar (underteikna) og I er informanten.

Originaltekst frå transkripsjon	Meiningsfortetting	Nøkkelord
<p>A: Eg veit korleis det er. Men når du då planlegg ut i frå kvar elev. Kan du sei noko om korleis du tenker?</p> <p>I: Altså det er jo noe med å prøve at dei skal vera trygg, det skal jo vere ein trygg læringssituasjon. At dei skal... være trygg på meg. Samtidig som eg heile tida prøver å pusha dei, littegrann utanfor komfortsona.</p> <p>A: Mhmm.</p> <p>I: Eg har veldig mange jenteelevar. Og det er veldig typisk at dei vegrar seg veldig for å gjera ting dei ikkje er god på. Eller ting dei ikkje synst dei er god på. Så.. Så i den grad at det er...</p>	<p>Tilpassa kvar elev.</p> <p>Skapa trygge innlæringssituasjonar. Relasjonen mellom lærar og elev. Driva dei framover. Ut av komfortsona.</p> <p>Mange jenteelevar som vegrar seg for å gjera ting dei ikkje sjølv synst dei er gode på.</p>	<p>Tilpassa opplæring.</p> <p>Trygghet. Relasjon. Fokus på utvikling.</p> <p>Relasjon. Korleis drive fram.</p>

Når ein igjen skal tolka desse utsenga og forkortingane vil ein sjå på teksten frå eigen ståstad. Alle vil ha ei meinig om teksten, og alle vil kunna stilla spørsmål til den. Då vil det også verta fleire tolkingar. Samstundes vil ein gå inn i eit slikt datamateriale med ein viss objektivitet, slik at det alltid er opp til den enkelte tolkar å finna den sanne meininga (Kvale et al., 2009, s.214).

Når ein tolkar intervjuutsegn kan ein setja det inn i ulike kontekstar. Ein stil spørsmål til teksten og tolkar ut i frå intervjuobjektet si eiga sjølvforståing, gjennom kritisk forståing basert på fornuft og gjennom eit teorigrunnlag. Ein går då gjennom tre ulike kontekstar, for å sjå fleire tolkingar på same utsegn. Slik er det vidare datamateriale presentert. ”De tre fortolkningskontekstene er hentet fra ulike forskerperspektiver og fører til ulike fortolkninger. Kontekstene kan differensieres ytterligere, og de kan også gå over i hverandre” (Kvale et al., 2009, s.222).

Fortolkningskontekstene bidrar til å presisere spørsmålene som stilles til en uttalelse. (..) De forskjellige fortolkingene er ifølge dette perspektivet ikke vilkårlige eller subjektive, men resultat av at ulike spørsmål blir stilt til teksten (Kvale et al., 2009, s.223)

3.6 Etiske problemstillinger

Det er mange etiske problemstillinger ein møter på når ein skriv ei oppgåve av eit slikt omfang. Desse problemstillingane gjeld under heile prosessen, frå start til slutt. Kvale og Brinkmann presenterer etiske problemstillinger knytt til sju forskingsstadier; *tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering* og *rapportering* (Kvale et al., 2009, s.80-81). Her tek dei opp spørsmål ein forskar må reflektera over kring alle delar av eit slikt prosjekt. NSD gjekk gjennom prosjektet før eg sette i gong. Her vart detaljane gjennomgått, og informasjonsskriv og samtykkeskriv utforma etter NSD sine malar. Informantane fekk gjennom informasjonsskrivet opplysningar om prosjektet, tema, problemstilling og kva deira rolle ville bli. Dei fekk også informasjon om anonymitet med forsikring om at dei når som helst kunne trekkja seg frå prosjektet. Gjennom informasjonsskrivet til elevane fekk dei høve til å reservera seg for å ha ein ekstra person tilstade under timen. Dei fekk opplysningar om prosjektet, og med tydeleg påminning om at eleven ikkje er i fokus for prosjektet, men at det er det læraren som er. Det var ingen som valde å reservera seg frå dette. ”Informert samtykke innebærer å informere dem du skal studere, om prosjektets formål og helst om mulige fordeler eller ulemper med å være med i forskningsprosjektet ” (Fangen, 2010, s.191).

I forskingspublikasjonar er det viktig å visa informantane at alle personopplysningar vert behandla konfidensielt og at alt som kan knytast til identitet vert halde skjult (Fangen, 2010, s.196). Det er også viktig å reflektera over at forfattaren fortel på informantane sine vegner, og at det som vert vidareformidla skal behandlast konfidensielt og med respekt. Det å kamuflera informasjon kan endra meininga i det, sjølv om dette ikkje er føremålet. Ein må vera bevisst i korleis ein handterer datamaterialet (Fangen, 2010, s.196).

I visse tilfeller bør du også vurdere om du i tilstrekkelig grad ivaretar den interne konfidensialiteten, det vil si hvorvidt det kan være et problem at de ulike menneskene du har studert, kjenner hverandre igjen i det du skriver (Fangen, 2010, s.197).

All personleg informasjon vert halde anonymt. Det som kan vera vanskeleg med ei slik oppgåve er at risikoen for å verta kjent att som informant er relativt stor, når miljøet rundt messingopplæring er så lite. Dei gode lærarane som alle ønskjer å snakka med, er også ofte profilerte innanfor miljøet, og vert oppgåva då lesen av dei som har innsikt i miljøet, kan det vera ein viss sjanse for attkjenning. Dette vil bli unngått så godt som råd, men det er

vanskeleg å garantera 100 % anonymitet. Dette er klarert med informantane og også presisert i informasjonsskrivet.

I forhold til transkripsjon av intervju vart det gjort nokre etiske vurderingar knytt til namn og stadar som vart nemnde. Desse valde eg å gi fiktive namn, slik at det ikkje vart mogleg å kjenna att. Slik også Kvale og Brinkmann legg fram at konfidensialiteten skal beskyttast både når det gjeld informantane, andre involverte og andre faktorar som kan koplust til dei personane det gjeld (Kvale et al., 2009, s.90).

I observasjonssituasjonane hende det at det var barn under 15 år tilstade. Det er spesielle reglar for barn og samtykke, og i følgje NESH – De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, må ein forskar innhenta samtykke frå både foreldre og barn.

Forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig. Barn og unge er sentrale bidragsyttere i denne forskningen. Deres behov og interesser ivaretas på andre måter enn ved forskning med voksne deltakere. Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når barn opp til 15 år skal delta i forskning. Når det er spørsmål om å inkludere et barn i forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den. (NESH, 2009)

Alle personlege opplysningar og intervju vart lagra på ein kryptert server, eigd av Høgskolen i Bergen. I oppgåva vert ikkje informantane namngjevne, men har fått namn som informant 1, 2 og 3.

3.7 Kritiske refleksjonar

Det er mykje som kan vera med på å farga resultata i frå slike observasjons-, og intervjusituasjonar. Elevane kan verta påverka av at ein ekstra person er med i rommet, og kan verta meir reservert i spelinga, og ikkje respondera like bra på undervisninga som ein elles ville gjort under ein vanleg undervisningssituasjon. Det kan vera vanskeleg å unngå dette, men gjennom å gjera det kjent på førehand at det vil vera nokon andre på timen, og at elevane får høve til å reservera seg om dei ikkje ønskjer det, kan bidra til at

undervisningssituasjonen vert så naturleg som mogleg for eleven. For å få observert det som skjer på timane bør ein helst vera tilstade sjølv, men eit anna alternativ kunne vore å sett opp eit videokamera, og dermed vore ein observatør på avstand. Dersom ein koplar inn video og filmar elevar, krev dette samtykke og meir papirarbeid enn om ein er tilstade sjølv. Difor vart det valt å ikkje bruka video til dette forskingsprosjektet. Likevel meiner eg at gjennom observasjon og intervju får eg høve til å sjå deskriptivt på metodebruk og verktøy hjå informantane, og dette gir eit datamateriale som kan brukast analytisk i ein diskusjon.

4 Metodar i instrumentalundervisning

Metodar i messingundervisning kan framstillast på mange måtar. Denne oppgåva tek føre seg dei konkrete metodane tre instrumentalpedagogar nyttar i si undervisning for å leggja til rette for grunnleggjande, god og effektiv læring på instrumentet. I dette kapitlet har eg valt å kategorisera nokre av dei momenta i intervjumaterialet som gjekk att hjå alle informantane. Desse momenta er vide kategoriar, og kan koplast til teorien på ulike måtar. Metodane vert også koplå inn i ein litt høgare forståingskontekst, for å klargjera *kvifor* lærarane gjer slik dei gjer, og ikkje berre *kva* dei gjer.

Den didaktiske relasjonsmodellen definerer metode som arbeidsmåtar, eller *læringsaktivitetar* (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.135). Det dreiar seg om dei metodane ein arbeidar med for å læra den kunnskapen som er ønska for å oppnå måla som er sett. Heimann/Schulz-modellen tek metode i nærare omsyn i modellen sitt *beslutningsområde*. Det er her læraren skal planleggja og finna ut kva metodar som kan lønna seg å bruka når ein også tek *føresetnadsområdet* og *konsekvensområdet* med i berekninga (Gundem, 1998, s.149-151). For å gå meir konkret inn på dei eksakte metodane informantane i denne oppgåva nyttar i si undervisning, har eg valt å dela analysekapitlet inn ut i frå ulike definisjonar metodebegrepet innanfor didaktikken. Med inspirasjon frå ulike inndelingar av metode nyttar eg liknande overskrifter til å kategorisera datamateriale med tanke på ulike metodar informantane nyttar. Desse inndelingane tek utgangspunkt i spesifikke metodar, sosiale organiseringsformer, aktivitetsformer, framgangsmåtar og vurderingsmåtar (Gundem, 1998, s.320). Ein kan også sjå på metode som verktøy for å byggja veg til læring gjennom prosessar. Desse prosessane kan ein finna gjennom aktiviteter, undervisningsmodellar, integrert og rettleiande evaluering, progresjon og progresjonsprinsipp og undervisningsprinsipp (Fostås, 2002, s.116). Ut i frå desse synspunkta på metodebegrepet, definerer eg metode som *undervisningsprinsipp*, *problemløysing*, *framgangsmåtar* og *aktivitetar*. Dette vert dei didaktiske kategoriane som analysekapitlet tek føre seg.

Ut i frå observasjonsnotat og intervjuutskripsjon er det henta fram dei mest sentrale metodane og dei er koplå saman med dei didaktiske kategoriane som oppgåva brukar om metode. Når ein tolkar intervjuutsegn kan ein setja det inn i ulike kontekstar. Ein rettar spørsmål til teksten og tolkar ut i frå intervjuobjektet si eiga *sjølvforståing*, gjennom *kritisk*

forståing basert på fornuft hjå tolkar og gjennom eit *teorigrunnlag*. Ein går då gjennom tre ulike kontekstar, for å sjå fleire tolkingar på same utsegn.

De tre fortolkningskontekstene er hentet fra ulike forskerperspektiver og fører til ulike fortolkinger. Kontekstene kan differensieres ytterligere, og de kan også gå over i hverandre (...) Fortolkningskontekstene bidrar til å presisere spørsmålene som stilles til en uttalelse. (...) De forskjellige fortolkingene er ifølge dette perspektivet ikke vilkårlige eller subjektive, men resultat av at ulike spørsmål blir stilt til teksten. (Kvale et al., 2009, s.222-223)

Ved å arbeida med intervjumaterialet på denne måten, kan ein få fram forskjellige tolkingar som kan danna grunnlag for diskusjon.

4.1 Dei tre informantane

Dei tre informantane arbeida høvesvis ved kulturskular, i vidaregåande skule og som dirigent i korps. Dette gir ein skilnad i alderen på elevane, og retningslinjene som styrer undervisninga. Av informantane var det ein mann og to kvinner, og alle tre hadde utøvande konservatorieutdanning i eit messinginstrument som si hovudutdanning.

Informant 1 arbeida ved ei musikklinje i vidaregåande skule og hadde elevar frå 17-19 år. Eg følgde denne informanten gjennom tre undervisningstimar og med eit påfølgjande intervju.

Informant 2 arbeida ved ein kulturskule og hadde elevar i alderen 8-15 år. Eg følgde læraren gjennom fire undervisningstimar og med eit intervju i ein pause mellom to undervisningstimar.

Informant 3 arbeida i eit skulekorps som dirigent for elevar frå 8-19 år. Eg følgde denne læraren gjennom ein vanleg korpsøving og føretok eit intervju nokre dagar etter øvinga fann stad.

4.2 Undervisningsprinsipp

Alle dei tre informantane framheva verdien av meistring, gode relasjonar og ein open dialog mellom elevane sine og seg sjølv. Undervisningsprinsipp vert brukt som eit omgrep for dei pedagogiske grunnsetningane som skal leggja til rette for optimale læreforhold og utvikling hjå eleven (Fostås, 2002, s.116). Læraren spelar ei svært viktig rolle for eleven, både i måten

å undervisa på og relasjonane partane i mellom. Dette kan koplust til undervisninga til informantane gjennom dialog, kroppsspråk, tilbakemeldingar og i valet av lærarstil.

4.2.1 Dialog og kroppsspråk

Under observasjon av *informant 1* studerte eg stemninga mellom lærar og elev. Dialogen var prega av humor og morosame kommentarar samstundes som at lærar viste genuin interesse for elevane sine. Speletimane hjå *informant 1* var prega av mykje speling og lite unødvendig dialog. Nokre opprettingar i musikken vart tekne med ord, men elles snakka musikken. Innimellom teknisk vanskelege passasjar eller byte i musikkstykke spurte læraren ofte konkrete spørsmål knytt til teori og musisering rundt den musikken dei arbeidde med.

Under observasjonen av denne timen la eg spesielt godt merke til at lærar og elev stod mot kvarandre gjennom heile timen. Dei hadde ofte blikkontakt og lærar følgde godt med på eleven gjennom heile timen. Lærar spelte mykje saman med eleven, og heile tida ovanfor kvarandre.

Hjå *informant 2* vart alle speletimane innleia med ein kvardagsleg prat og det verka å vera ei hyggjeleg stemning på timane. *Informant 2* sat ved sida av elevane sine, på ein stol med hjul. Somme tider flytta ho stolen og sat litt føre elevane, og somme sider ved sida av, men lærar følgde elevane med blikket. *Informant 2* stilte ofte spørsmål som starta med; *Kvifor*, og fekk reflekterte svar hjå elevane etter litt tenkepause.

Ovanfor korpset til *informant 3* vart augekontakt med musikantane nytta aktivt. Mange var flinke å bruka augo til å kommunisera tilbake også. Når ulike instrumentgrupper skulle starta å spela var det ofte med augo dirigenten kommuniserte at no var det deira tur. Språket dirigenten nytta vart også lagt merke til. Dirigenten sette bilete på musikken, og prøvde å setta desse bileta saman når han forklarte musikalske uttrykk.

Hyry-Beihammer legg vekt på relasjonar og relasjonsbygging som ein viktig faktor i undervisningssituasjonen. Relasjonsbygging er særskilt viktig når ein arbeider med dei minste elevane, slik at ein kan skapa trygghet i undervisningssituasjonen. Når instrumentalelevane vert eldre og er på eit høgare nivå, vert forholdet mellom lærar og elev meir didaktisk, og aktørane går meir inn i ei diskusjonsrolle (Hyry - Beihammer, 2011, s.169). Slik dei ulike informantane nyttar kroppsspråk, både gjennom gestikulering, måten *informant 1* og *2* sat

eller stod i forhold til elevane og augekontakt som hjå *informant 3*, seier noko om bevisstheten dei har til den type kommunikasjon som kroppsspråket gir. Det blir ein læringssituasjon slik Fostås kallar for ei kunstart med få ord, men uttrykk ein skildrar gjennom kroppsspråk og musikalsk framtoning (Fostås, 2002, s.24).

4.2.2 Tilbakemelding

Alle informantane nytta ein type tilbakemelding på prestasjonane som var konkret, enkel og kort. Gjennom *informant 1* sin bruk av namnet på eleven i tilbakemeldingane, verkar rosen meir ekte, og det konstruktive meir gjennomtenkt. *Informant 1* nytta også spørsmål og opplysningar som kan vera ei slags tilbakemelding til eleven, men som også representerer relasjonen mellom dei, og kva mål denne informanten har til sine elevar. I intervjudelen presiserte *informant 1* at ho ønskte at elevane skulle bli sjølvstendige, og trygg på si rolle som musikar.

Du er ein veldig god samspelstrombonist. Eg vil at det skal vera eit val du tek. (Informant 1, observasjon)

Gjennom positive retta kommentarar kan ein understreka det *informant 2* meiner er sin hovudmisjon med undervisning, nemleg meistring.

Mestring. Får dei ting til, er det gøy. Og for at dei skal meistra, så er det å bruka luft, det å bruka ansats, og det å på ein måte.. Ja. Sitta å spela med minst mogleg krefter, det er ting som er, som eg i starten er veldig, veldig nøyen på. (Informant 2, intervju)

Det *informant 2* tek opp som interessant når det gjeld tilbakemeldingar, som ikkje nokon av dei andre sa direkte var at ein skal vera forsiktig med kor mykje tilbakemeldingar ein gir om gongen. Spesielt hjå dei yngre elevane, kan det verta mykje å fordøya på ein gong.

Du såg i dag, det tenkte eg på i dag med han elev 3, at han hadde fått fjorten beskjedar av meg samtidig, og han klarte ikkje å spela C-A. Det var så mange ting han skulle passa på. Sånn at det er noko med det å velja seg sine ting. (...) Då tekte eg på det at no var det litt for mange beskjedar til han her unge guten som er junior (...). (Informant 2, intervju)

Når ein står føre eit heilt korps vert ofte tilbakemeldingane retta mot ei gruppe eller til alle som heilhet. *Informant 3* var tydeleg i oppretting av musikken: ”Spel tydelegare der. For å klare det må du fram med tunga.” Dette er ei heilt konkret tilbakemelding for messingblåsarar

dersom ein skal spela tydelege korte tonar over lengre tid. Dette er teknisk utfordrande og ei slik tilbakemelding er informativ, sidan ein får beskjed om korleis ein skal gjera for å få det til.

Informant 3 forklarte i intervjudelen at han ønskte visa merksemd til alle instrumentgruppene på kvar øving. Alle fortener å få tilbakemelding på det dei har arbeida med, dei fortener å få visa seg fram, å bli sett og vita kva dei kan arbeida vidare med. Gjennom heile øvinga var det mykje preg av at dirigenten ville frå fram like mykje frå dei yngste som hjå dei eldste. Dette poengterte han også under intervjuet. At dersom alle yt like mykje, vert det balanse i lydbiletet og ein har mykje meir å gå på. Han legg også vekt på at gjennom tilbakemeldingar skal ein våga å sei i frå om det ikkje er tilfredstillande det elevane leverer.

Ein skal krevja ganske mykje utav dei, og ein skal tørre å sei at dette er dårlig. Men ein kan sei det med glimt i auga (...) Samtidig snakkar vi ofte om det å tørre. Eg bryr meg ikkje om det med feile tonar visst dei satsar alt på å gjere det. (Informant 3, intervju)

For at elevane skal få oppleva meistring, føla seg trygg i innlærings situasjonen og for at det skal finnast gjensidig tillit, krev det ein kommunikasjon og ei språkform som er lett å forstå for alle partar. Susan Hallam legg fram nokre ferdigheter som ho meiner ein instrumentallærer må ha for å gi elevane den tilliten og undervisninga dei har krav på. Det handlar om å kunna gi klare og tydelege beskjedar, modellera for eleven, gi detaljert og positiv tilbakemelding, for at eleven skal vita kva som må arbeidast med og det handlar om å gi eleven høve til å utvikla seg og visa forståing over læringsforløpet (Hallam, 1998, s.11). Det handlar også mykje om å fokusera på det eleven kan, for å skapa meistring, slik *informant 2* legg det fram. Dette legg også Vannebo og Mortensen vekt på i læreboka for nybegynnarar (Vannebo & Mortensen, 2001, s.3). At ein rettar fokuset mot leiken, meistringskjensla og godfølelsen rundt spelet. Den store messinglæreboka Arban (1982) tekk samtidig opp meir tekniske øvelsar som han meiner er viktige i ein innlærings situasjon, men at ein må bruka korte forklaringar til øvelsane, for å instruera elevane og ikkje skremma dei (Arban, 1982). *Infomant 2* er inne på det same når ho sakkir om å gi rett mengde med tilbakemeldingar. Den formidlinga læraren brukar er ein del av dei metodane som vert presenterte her i oppgåva. Det handlar om formidling gjennom språk, demonstrasjon, imitasjon og observasjon. Dette med tilbakemeldingar gjennom ein undervisningstime har også mykje å sei. Ris og ros er mykje omtalt, men det handlar også om slik *informant 3* legg det fram at ein skal kunna krevja noko av dei og visa at ein forventar at

elevane presterer. Likevel er det viktig at det vert gjort på ein slik måte at det motiverer eleven for vidare utvikling (Fostås, 2002, s.24).

4.2.3 Lærarstil

Informant 1 presiserte at gjennom si utdanning i utøvande på konservatoriet, var målet alltid å undervisa. Det at dette tidleg var eit mål gjorde også til at ho reflekterte ein del over kva slags lærar ho ønskte å vera ovanfor sine elevar;

For eksempel så har eg veldig ønske om å vera ... (pause).. tilstade, og sjå kva enkelt elev. Så derfor står eg bevisst ansikt til ansikt når eg underviser. Eg står aldri ved sida av. Eg står, for eg vil lese di mest mogleg i situasjonen og kroppsspråket og sånt. (...) Så for meg, fann tidlig ut at eg kunne ikkje vera veldig autoritær, for det passa ikkje min personlighet. Men øva meg på å vera tydelig. (Informant 1, Intervju)

Ved å sjå kvar enkelt sine behov, meiner *informant 1* at ho kan skapa ein trygg relasjon som gjer at ho kan utvikla dei vidare fagleg.

Altså det er jo noe med å prøve at dei skal vera trygg, det skal jo vere ein trygg læringssituasjon. At dei skal... være trygg på meg. Samtidig som eg heile tida prøver å pusha dei, littegrann utanfor komfortsona. (Informant 1, intervju)

Trygghet kan også koplast til tillit, men *informant 1* presiserer at tillit også handlar mykje om kor god ein framstår gjennom den faglege biten også.

Å heile tida inngi tillit. At eleven heile tida har tillit til at det du kjem med er noko som gjer at spelet blir betre. Og det er jo eit stort ansvar: ein kan jo ikkje bomme mange gonger då. Før dei sluttar å stoppe å stole på deg. (Informant 1, intervju)

Informant 2 legg vekt på å alltid utøva respekt ovanfor sine elevar. Uansett nivå eller arbeidsmengd hjå elevane er det alltid fokus på at alle skal behandlast med respekt.

Informant 3 påpeikte noko annleis med lærarstilen som ikkje dei andre informantane sa noko om. Dette med å stå føre ei gruppe elevar, og få dei til å musisere, påpeika *informant 3* at er vanskeleg, utan å gi av seg sjølv. Ein skal vera litt sprø for å få det til. *Informant 3* melde seg på dramakurs for å få fram det i seg sjølv han meiner er svært viktig når ein har ein slik jobb;

Eg prøver alltid å vere ein skodespelar når eg er på jobb. At ein er, ein må vera litt galen, at ein kanskje vera sånn som ein er til vanleg. Ein får ikkje noko reaksjon utav ein passiv person. (...) då tok eg eit sånt dramakurs for å læra meg sjølv å vera meir utadvendt, og på ein måte tørre å gå vekk i frå eigen personlighet. Og det føler eg liksom at har funka veldig godt. (Informant 3, intervju)

Informant 3 påpeikar også at det er viktig som dirigent å laga litt ablegøyer å liv. Elevane skal ha det kjekt på øving. Då likar dei musikken, då likar dei å spela, og då vil dei fortsetja å arbeida for å bli betre.

Informant 1 snakka om det å velja seg ein måte å vera på som lærar. Eit bevisst val, for å visa tillit og respekt for sine elevar. Fostås trekk fram empati og intuisjon som viktige stikkord for ein instrumentallærar, og snakkar også om den lærarrolla som instrumentallæraren vel å ta, og kva dette å sei for eleven si læring på instrumentet (Fostås, 2002, s.25). Det kan også handla om rolla ein instrumentallærar har ovanfor sine elevar, at ein er bevisst på at det ligg ei enorm påverknadskraft både musikalsk og relasjonsmessig her (Hyry - Beihammer, 2011, s.169).

Informant 3 går bevisst og tydleg inn i ei rolle ovanfor sitt korps og manar fram musikalske uttrykk og god spelestil gjennom dette. Det kan me sjå på som ein type læring som skjer gjennom identifikasjon og den betydningsfulle andre (Fostås, 2002, s.24).

4.3 Problemløysing

I ein undervisningssituasjon vil ein lærar alltid leita etter alternative måtar å løysa utfordringar eller problem på. Desse ulike metodane må veljast ut frå kvar enkelt elev og problemområde. Både i musikk og elles er mange læringsstrategiar bygd på repetisjon. Som eit verkemiddel til å læra effektivt, og som eit middel til å memorera.

4.3.1 Repetisjon - Å øve noko mange gonger

Informant 1 brukar repetisjon for å drilla elevar på begynnarnivå til å løysa utfordringar på bestemte måtar. Slik kan elevane ta dette med seg inn i eigne øvesituasjonar som ein øvingsstrategi seinare.

Informant 2 gjer repetisjon til ein leik. Denne leiken vert kalla for *gullpenge-leiken*. Om eleven klarar å spele ei utfordrande takt, eller ei frase ein gong, får han ein fiktiv, tenkt

gullpenge. Klarar eleven å spele same frase fem gongar på rad, vinn han leiken. Om ein missar til dømes tredje gongen, mister ein alle gullpengane og må starte leiken på ny. Samstundes meiner *informant 2* at ein skal vera varsam med å repetere for mange gonger:

Å spela heile 'Lisa gjekk til skolen' med avslappa skuldre og berre kjenne på det, og for å omprogrammert, at man tek korte økter på det ein ønske å forandra på. For visst du skal gjera ein ny vane, og du sit og øver i to timar, så kan du rekna med at på mesterparten av tida er på den gode gamle vanen. At man må kanskje ha veldig korte økter, heilt i starten, mens man driv å snur på den. (Informant 2 - intervju)

Å innarbeida ein kjend rutine er viktig for *informant 3*. Det å ha ein føreseieleg rutine, som skapar trygge rammer for spelinga. Er det noko som ikkje fungerer, tek dirigenten instrumentgruppe for instrumentgruppe, og repeterer det vanskelege partiet for å prøva å retta opp feilen.

(...) Det finst jo mange ting ein kan gi seg på. Altså teknikk og sånt. Det er jo ikkje vits å øve femten minuttar på eit løp som ... Førre alle andre. Det er jo berre dårleg gjort. Men alle kan blåsa. Og .. Då gir eg meg som regel ikkje på det før dei faktisk gjer det. (Informant 3, intervju)

Det å spele noko mange nok gonger på same måte, meiner informantane at ein bør variere for å få mest mogleg læring av. Det nyttar ikkje å berre spele same tre taktar om igjen i femten minutt, kvar gong ein møter på eit problem. Kan ein derimot variere måten å løysa dette på, vil ein få ei meir effektiv øving, og ein vil få dei verktoya ein treng for å løysa utfordringane. *Informant 2* gjer repetisjonsøvingane om til ein lek for dei minste elevane. Dette kan vera ei motiverande form å drillar noko på. Det å drillar, eller pugga vert ofte sett på som noko negativt, men ved å snika det inn gjennom ein lek slik *informant 2* gjer kan vera effektivt i øvinga. Fostås tek opp problemstillinga knytt til læring og lek, og korleis dette kan hjelpa i innlæringsarbeidet. I akkurat denne situasjonen snakkar me om den faste leiken, med faste reglar, som kan vera ei motivasjonshjelp for instrumentallæraren (Fostås, 2002, s.183). Vizzutti legg fram at alle sider ved musikken kan forbeistrast og at ein alltid vil møta på ulike problemområder, og har difor bygd opp læreverka sine ut i frå kva som er dei mest vanlege problema. Slik kan ein nytta tekniske øvingar for å løysa problem som kjem opp, gjennom repitative, tekniske øvelsar frå eit læreverk (Vizzutti, 1990, s.2).

Hakespeling, synging og blåsing av dei vanskelege taktane kan hjelpa å variera. I avsnittet knytt til modellering vert det presentert korleis dei ulike informantane brukar synging og imitasjon som metode.

4.3.2 Forenkling - Å ta vekk element

Ved å namngje denne kategorien *forenkling*, meiner eg at dette dreiar seg om dei metodane ein nyttar i innlæringsituasjonar for å effektivisera undervisninga, og for at eleven lettare skal ta til seg den kunnskap som trengst for å utføra det gitte musikkstykket. Det handlar i hovudsak om å ta vekk element frå spelesituasjonen, for så å bygga på igjen til ein oppnår ønska resultat.

Informant 1 forklarar forskjellige metodar som ho nyttar i arbeidet med nybegynnarar som kan rettast mot forenkling. På nybegynnarnivå kan ein variere innlæringa av nytt repetoar ved å ta vekk instrumentet, spele på haka og bruka fingrane til å laga dei rette fingerkombinasjonane. Etterpå tek ein med instrumentet, og ein kan i tillegg peika for kvarandre, på nota. Ved å ta det ned i tempo vert også innlæringsituasjonen enklare.

Så bruker eg, eg bruker mykje på nybegynnarar, det der haketrikset. Og det også å synge og trykke samtidig. At man kan variere. Og då er ofte sangene så korte også, at man. Og då sitter eg gjerne ved pianoet. At di kan synge og trykke, spille og trykke. Peke for kvarandre. Mye sånn. For å lura dei til å spela om igjen. (..) Så går det an å ta ned tempo litt for den svake, også litt opp igjen. Slik at du ikkje tydeliggjør at det ikkje er nokon som ikkje henger heilt med. (Informant 1, intervju)

Informant 2 er einig i måten å setta ned tempo, og ta del for del, men meiner at ein samstundes bør ta med viktige element som artikulasjon, for å unngå å øva inn uvanar.

Sånn som du såg, den der gullpengevarianten, dele opp, og tar. Åsså, eeh. Og det her ikkje sant, at du spelar sakte og har med artikulasjonen med ein gong. For at det er ein dobbel jobb å laga artikulasjon på nytt. Det og sett seg og lager sånne vaner eller kva som skjer. (Informant 2, intervju)

Informant 3 snakkar også om det å konsentrera seg om små delar om gongen, og forholde seg til færre element. Innlæringsprosessen går fortare, men i det store bildet tek det lang tid

dersom ein i ein gruppesituasjon eller korpsituasjon skal gjera det med mange ulike delar av eit stykke.

Ja, for det er jo akkurat det, då er det jo berre ein ting dei skal konsentrera seg om, og det er presisjon, og dei styrkegradane og de effektane som man skal gjera. Ikkje kva du skal trykka, eller blåse eller... eller enten sitte, eller hele... den der pakken der. Så det er litt mange færre element å forholde seg til. Og ... visst dei får det til eit par gonger med synging, så er det jo berre det tekniske du skal øva på. Å trykka riktig og blåse riktig, så du treng å tenka på. Du trenger ikkje tenke på korleis du skal frasera. For det huskar du (...) Og det sparer oss for mykje krefter, og prosessen går littegrann fortare også, i staden for å lære kvar einaste tone, først. (Informant 3, intervju)

Det å ta bort element kan vera ein god metode for innlæring av delar av musikk. Eleven får konsentrert seg om få ting av gongen, ein får sortert ut kva som er vanskeleg, og ein får høve til å bygga på med element etterkvart for å oppnå ønska resultat. Dersom elev har mange utfordringar som bør løysast på ein slik måte, kan det fort verta ein tidkrevjande prosess. Korleis kan læraren løysa dette i større grupper eller korpsamanheng? Det vil ikkje la seg gjera med alle delar av eit vanskeleg musikkstykke, men ved å innarbeida denne metoden og bruka den ofte til same typar utfordringar, kan føra til at elevane lærer å arbeida på denne måten på eigahand. Samstundes som alle informantane nemner at dette er ein god måte å arbeida på, presiserer *informant 2* at ho meiner det er viktig å ikkje ta vekk for mange element, fordi då kan ein lett øva inn uvanar. Dersom ein forenkler ein vanskeleg passasje, til dømes ved at ein tek vekk instrumentet og syng det, eller bles rytmen på luft, bør ein likevel ta med rett artikulasjon og styrkegrad for å effektivisera innlæringssituasjonen.

I ein innlæringssituasjon kan ein slik måte å arbeida på vera med på å etablera øvemodellar (Fostås, 2002, s.127). Gjennom ulike oppskrifter på problemløysing av forskjellig art, kan ein ha ein viss tanke om korleis ein skal gripa tak i problemet ein står ovanfor. Slik Fostås definerer undervisningsprinsipp kan dette relaterast til denne oppskriftstypen eg nemner ovanfor. ”Undervisningsprinsipper er gyldne tråder i undervisningsveven, trafikkregler man bruker på vei mot målet, pedagogikk i et nøtteskall – hele tiden med elevenes ve og vel i fokus” (Fostås, 2002, s.146) I boka *Instrumental Teaching* nemner Susan Hallam denne måten å arbeida på. Nemleg å bryta ned noko til mindre delar. Ho snakkar ikkje om å ta vekk element, men å dela opp og ta del for del.

The teacher needs to assess what is suitable for the pupil to manage successfully. This may be established during lessons by a process of trial and error, i.e. trying a small section to see if the problem becomes manageable, if not, selecting an even smaller section and so on. (Hallam, 1998, s.126)

Det å setja delmål og bygga lag på lag kan hjelpa eleven i innlæringsprosessen. På denne måten kan metoden også vera med å skapa meistring og motivasjon undervegs i prosessen. Samstundes utfordrar Fostås problemstillinga knytt til å bryta ned i mindre delar. Ein slik form for metode handlar om ferdighetsøving, og då må ein spørja seg kva som eigentleg er den beste måten å øva noko inn på; Er det å isolera delferdigheter og øva dei kvar for seg - *formelt prinsipp*, eller er det best å øva inn alle delferdigheter i sin rette samanheng, - *funksjonelt prinsipp*? (Fostås, 2002, s.147).

4.4 Framgangsmåtar for progresjon

For å opparbeida ein progresjon i utviklinga hjå eleven treng læraren framgangsmåtar for å skapa denne utviklinga. Slike metodar kan vera rutinebaserte, målbaserte og lærast gjennom øving.

4.4.1 Oppvarming og faste rutinar

Rutine i undervisningssituasjonar med messinginstrument kan knytast til daglege øvelsar ein gjer for å klara å prestera på instrumentet. Ein må varma opp både instrument og muskulatur for å klara å spela slik ein ønskjer, og gjennom ulike oppvarmingsritual kan ein gjera seg klar og i tillegg styrka både teknikk og muskulatur.

Alle informantane hadde egne oppvarmingsritual som dei nytta i undervisninga si og presiserte at dei brukte å følgja ein fast mal for innhald, slik at elevane alltid visste kva som møtte dei først på timane. Nokre av øvelsane vart vidareutvikla for dei eldste elevane, men likevel innanfor same tema. Dette stadfesta alle lærarane i intervjuet. At ved å nytta faste rutinar skapar ein tryggleik, ein sikrar variasjon, og ein får gjennomført tekniske øvelsar som noko handfast ein må arbeida med dagleg. Samstundes som ein kan gjera det same med alle elevar, presiserte *informant 1* at det er jo sjølvstøtt forskjellige ting ein lyttar etter, alt etter kor eleven er i nivå, og kor han treng rettleiing.

Og det gir ein veldig trygghet, for dei, at timane startar på akkurat same måte, kvar gong. Det er ikkje noko å lura på. (Informant 1, intervju)

Hjå *informant 1* omfatta oppvarminga munnstykkessumming, skalaøvingar, kromatikk, fleksibilitet og intervalløvelsar på instrumentet. Etterpå var det tid for solospel og etydespel, forskjellige frå elev til elev, tilpassa mål og nivå. Lærar spelte saman med dei heile tida. Ho presiserte også at den grunnleggande basisen som desse øvelsane byggjer på, får stor plass i hennar undervisning, fordi den skapar grunnlaget for vidare spel. Tempoet på timane hennar er også ulikt når ho arbeider med forskjellige alderstrinn.

Tempoet i undervisninga er mykje høgare med dei yngste enn no med dei eldste, fordi dei er meir fokusert. Når det blir stille på timen, veit eg at dei tenker på det dei gjorde, og at dei noterer seg ting. Så eg kan ikkje, eg har, eg vil ikkje ha så høgt tempo, fordi det er mykje modenheitsgreier og eg vil at dei skal ha .. eeh. At dei skal bli sine egne lærarar. (Informant 1, intervju)

Hjå *informant 2* var oppvarmingsritualet litt annleis, men omfatta mange av dei same hovudpunkta; munnstykkessumming, skala, fleksibilitet og flow-øvelsar (lange tonar i forskjellige register) før arbeid med lekser og solospel. Til slutt på timane hjå *informant 2* vart det lagt inn litt tid til primavistaspel, bladspel, for å trenar på å lesa nye rytmemønster. Med spørsmål om timane hennar brukte å ha lik form, fekk eg svaret;

Grovform ja. Sånn røfflig. At det alltid er litt basic først, og så er det litt sånn med å gå igjennom lekser, eventuelt gå gjennom ny lekse, og kanskje noko på slutten som kan vera gøy, enten det berre er bladspel eller ein duett, noko dei får til, eller, spela ein song dei er glad i eller, sånn, eit eller anna, heilt sånn. For at det blir litt variasjon på timane. (Informant 2, intervju)

Både *Informant 1* og *2* brukte pianoakkompagnement aktivt saman med fleire av elevane sine til gjennomspeling og som variasjon og bort frå terplingsbiten.

Di synst jo det er så gøy. Og det er ein stor fordel framfor CD-ane. For du kan variere tempo. Så går det an å ta ned tempo litt for den svake, også litt opp igjen. Slik at du ikkje tydeliggjør at det ikkje er nokon som ikkje henger heilt med. Så det anbefaler eg. (Informant 1, intervju)

Informant 3, dirigenten, har eit litt anna oppvarmingsritual, men me finn att mange av dei same hovudpunkta. Skala og fleksibilitet spesielt. I mange korps, og kanskje særskilt brassband er det vanleg å varma opp, 'spela seg saman' ved å spela hymner. Dette skulekorpset spelte gjennom fleire hymner, og nytta same rutine på dei forskjellige. Lærar ønskte før start på kvar hymne, tre hovudfokus som musikantane fekk velja. Dei valte til dømes klang, dynamikk, luft, fortegn, og artikulasjon som hovudfokus ved gjennomspeling av ei hymne. Etter slik oppvarming gjekk dei rett på det aktuelle repertoaret. Kvar stykke vart spelt gjennom som heilhet, før dirigenten starta å retta opp ting inni sjølve stykket. Han presiserte også viktigheten av grunnleggande basisen sin plass i øvinga.

Da er det stort sett, (pause), teori, littegranne, gå gjennom toneartar, eeh, forklare artikulasjonar og sånt, og så er det å gjere sånne små, enkle Clarke-øvelsar. Dei eldste har jo kunna det for lenge sidan, så det er jo mest for dei aller yngste som skal læra seg å henga seg på då. Så det er jo veldig repetitivt. Etterkvart som du veit. Ja, har du spilt i korpset i to år, så veit du kva eg kjem til å gjere. (*Informant 3*, intervju)

I tillegg til at øvingane skulle innehalda grunnleggande basic, presiserte også *informant 3* at han brukte tid på å planleggja på førehand kva del av stykkene han vil gjennomgå ekstra til kvar øving, og med fokus på å vera innom alle instrumentgruppene. *Informant 3* har ekstra fokus på element som fellesskapet kan øva på; nemleg klang og balanse.

Så handlar det jo om at alle yter like mykje, slik at ein klarar å laga balanserte akkordar. (...) Så me må liksom prøve å skapa eit eller anna dei andre ikkje har. Og då er det gjerne klangen som er det enklaste. Og det får me ofte tilbakemeldingar i kommentarar at me er ikkje teknisk best, og har ikkje dei beste solistane, men me har liksom ein tuttklang som stort sett fungerer veldig godt. Og det er noko alle kan få utbytte av. Sjølv dei yngste. Alle føler at dei finner sin plass. (*Informant 3*, intervju)

Trygghet og meistring går att som overordna faktorar i dette delkapitlet. Alle informantane har ei meining bak sine handlingar, og desse rituelle handlingane meiner dei kan hjelpe elevane vidare til å også klara seg på eigahand, om ikkje lærar er saman med eleven på øverommet. Fostås meiner at rutine og ritual kan bidra til motivasjon i forhold til læreiver og læreevne. Ein brukar mindre ord, og let musikken og rutine styra, ein skapar trygghet og ro, og ein får noko felles som er fast og som ein veit korleis ein skal handtera (Fostås, 2002, s.188). Ut av dette kan eleven oppleve meistring og trygghet i dei faste rammene. Gjennom

tydelege mål i undervisninga får eleven ein peikepinn på korleis slike rutinar kan verka inn på måloppnåinga.

4.4.2 Mål

Informant 1 og *Informant 2*, som begge har ein-til-ein undervisning, er nøye med å høyra gjennom vekas lekse og å gå gjennom ny lekse saman med elevane. Dette kjem fram gjennom observasjonane. Dei jobbar mot bestemte mål, alt ut i frå ønska til elevane. Det dreiar seg om enkeltkonsertar og konserttrening til prøvespel. Begge har eit fokus på at elevane skal nå så langt dei sjølv vil og at dei skal inno mangle stilar for å få valet om å vera allsidige i stilen.

Altså eg ønskjer at alle skal komma så langt som di overhodet kan, og at di skal bli breiast mogleg. (*Informant 1*, intervju)

Informant 1 og *informant 2* brukar aktivt metronom i undervisninga, og forsikrar seg om at elevane deira gjer det heime. *Informant 1* forklarar korleis ein kan øva med metronom to slag under det ein skal, deretter to slag over. Då vil ein komma inn i rett tempo til slutt, og ein vil gjennom metronombruk læra å øva effektivt. *Informant 2* har litt yngre elevar og brukar tid på å hjelpa ein elev til å lasta ned ein metronom på mobilen til eleven, og brukar tid på å visa korleis den verkar, slik at eleven kan nytta den heime på eigahand.

Informant 1 snakkar om det å øve inn cadenzaer og ulike måtar ein kan gjera det på. Lærar spelar ein versjon for elevane, ber eleven gå heim å lytta til fleire andre versjonar, for deretter å laga sin eigen versjon og vidareutvikla den.

Både *informant 1* og *informant 2* snakkar med elevane sine om å ha ei avslappa haldning når ein spelar. Elevane til *informant 1* vurderer å prøvespela i ulike settingar, og lærar poengterer at då er det ekstra viktig å øva avslappa for å klara å kontrollera nervøsiteten som møter dei på prøvespel. Hjå *informant 2* ser ein at når ein spelar med avslappa haldning utan fysisk anstrenging, klarar dei yngre elevane hennar meir, og ein ser lettare framgang på det dei gjer.

Når det gjeld mål i undervisninga, har ulike lærarar ulike fokuspunkt i si undervisning, og dei forskjellige utdanningsinstitusjonane nyttar forskjellige læreplanar. Mange av planane inneheld same tema, og deretter er det opp til læraren å finna dei rette øvelsane ut frå desse hovudområda. Fostås presiserer at det er viktig å gjera måla tydelege for elevane. Det kan ofte

verta eit stort fokus på teknikk i startfasen, og då kan det vera lett for eleven å tenkja at det er dette som er viktigast, og berre retta fokuset sitt den vegen. Ved å tydeleggjera mål, ser eleven lettare heile biletet. Det handlar også om dei læreprosessane som Fostås snakkar om, at ein lærar har ansvaret for å dela opp overordna mål, inn i delmål som er lette for eleven å forstå, og dela opp lærestoffet i mindre einingar. At eleven skal få oppleve meistring og spenningsstigning gjennom det han held på med, er noko som kan hjelpa eleven på veg til å nå måla som er sett, på alle nivå (Fostås, 2002, s.127). Innanfor messingundervisning vert ofte Arban (1982) nytta som eit oppslagsverk, og kan også fungera som ein peikepinn for mål ein kan setja på ulike nivå.

4.4.3 Fokus på øving i undervisninga

Informant 1 legg vekt på at timane skal ha eit behageleg tempo, slik at elevane har tid til å modnast med det dei gjer.

Tempoet i undervisninga er mykje høgare med dei yngste enn no med dei eldste, fordi dei er meir fokusert. Når det blir stille på timen, veit eg at dei tenker på det dei gjorde, og at dei noterer seg ting. (...) eg vil at dei skal (...) dei skal bli sine egne lærarar. At dei skal vera i stand til å øva heime. Slik at dei skal bli betre. At ikkje dei skal vera avhengige av meg for at ting skal bli betre. (Informant 1, intervju)

Ho poengterer også at dette er forskjellig i frå dei eldste til dei yngste. Dei yngste treng meir drilling i det dei gjer for å klara å gjengi det heime.

Det å spørja korleis ein øver heime er noko *informant 2* legg vekt på. Er det liten respons prøver ho å koma med tips til korleis gjere øvinga meir spennande. Til dømes oppmodar ho til at elevane kikkar vidare i boka og ser om det er noko dei har lyst å presentera for ho i tillegg til lekse neste time. *Informant 2* har også fokus på dette med å øve korrekt frå starten av. Ho meiner at ein skal ta det heilt ned i tempo, ta med alle detaljar og auka tempo gradvis, men sakte. Dette gjeld også dersom ein skal forandra på ein vane som eleven har laga seg, der eleven spelar feil. Då må same metode nyttast for å klara å forandra denne vanen til det som er rett. Sakte, men sikker progresjon.

Det som var ekstra interessant med øvingsaspektet under korpsøvinga til *informant 3* var å sjå korleis elevane sjølv nytta tida til å øva i korpsøvinga når dei ikkje spelte sjølv. Når dirigenten

høyrd andre grupper, sat musikantane heilt uoppfordra og øvde sine stemmer utan å laga lyd i instrumentet. Dei øvde ved å setja instrumentet på haka, blåsa luft og trykka ned ventilane samstundes. Det som *informant 3* kan gjera som ikkje dei andre informantane kan, er å spela på dette med fellesskapet. Det å skapa noko i saman og at alle må yta for å få fram det beste hjå korpset. Dette merka eg meg mykje av i tilbakemeldingane som vart gitt under øvinga. Dirigenten var oppteken av at alle skulle delta. Han meiner det er viktig å få elevane til å forstå at når ein øver, så bli det kjekkare å spela. Han viser til korleis nokre dirigentar meiner at det skal vera mest gøy den første tida.

Noen er jo av den oppfatninga av at det skal vera gøy og kos og heile den pakken, og det er eg for så vidt einig i, men det blir så fort, ein øydelegg så mykje ut av det som skal vera gøy vidare. (Informant 3, intervju)

Ein kan risikera å mista gode potensial hjå elevane om ein ikkje tek tak i dei rette tinga tidleg. *Informant 3* viser også til at det å nytta øvingskonkurransar kan vera bra i periodar for å få musikantane til å øva meir, men at det ikkje nyttar over lengre periodar. Ein må finna meir indre faktorar som kan motivera.

Det viktigaste er eigentleg at dei kjem på øving, og at dei ønskjer å vera der. (...) Nokon kull er veldig sterke og gode og pusher kvarandre sjølv. (...) Det berre kjem av seg sjølv. Det er noko med det der at når du blir eldst og sit på ein måte øvst, så føler du presset til å utvikla deg sjølv. Dei øver heime, og ja.. (...) Dei får litt sånn der innfall, at ein må prestera om ein skal fortsetta å halda det nivået ein er på. Og sånn vert det. Kvant einaste år, kva gjer me neste år, då forsvinn liksom dei gode som har haldt det oppe, og som ein har kunna skrive litt ekstrastemmer til. Kva gjer ein no med dei som sit bak? Men så kjem det alltid nye folk som tek ansvar, og plutseleg så produserer dei ein heilt anna lyd og klang og teknikk og register som ein ikkje har sett før. (Informant 3, intervju)

På same måte som ein instrumentallærer skal læra elevar å spela eit instrument, må ein læra dei å øva for å gi dei rette utviklingshøva for eleven. Ein må øva bevisst og målretta for å nå eit angitt mål. Hallam definerer øving som utvikling av teknikk, lære ny musikk, utvikla tolking og førebu ein konsert (Hallam, 1998, s.136). Å demonstrea øvingsstrategiar er noko både Hallam og Fostås legg vekt på. Ein må presentera aktuelle øvemodellar for eleven (Fostås, 2002, s.217). Ein må øva saman med eleven, og forsikra seg om at eleven veit korleis han skal bruka den, og om den gitte modellen er god for akkurat den eleven. Alle

informantane fortel at det er vanskeleg å finna rett motivasjon å byggja øving rundt, og meiner det er vanskeleg å følgja opp. Samstundes brukar dei metodar i undervisninga si som tydeleg kan hjelpa elevane i ein øvings situasjon dersom dei står fast, slik som til dømes *informant 2* brukar gullpeng-leiken til å bryta ned elementa i spelet og øva dei korrekt. *Informant 3* har lykkast på området kring effektiv øving og fokus under korpsøvinga då elevane hans tydeleg nyttar ledige høve til å øva. Øving kan vera så mykje, og motivasjon er ein stor del av øveaspektet, men dette vil ikkje denne oppgåva ta føre seg. Det handlar meir om korleis ein skal leggja til rette for eigenøving gjennom den ordinære undervisninga slik Fostås påpeiker at læraren må leggja til rette for sjølvevaluering og problemløysingsteknikk i form av øvingsmodellar gjennom undervisninga si (Fostås, 2002, s.127). Øving vert framstilt som eit verktøy for å løysa utfordringar og nå mål. Slike verktøy og metodar, kan vera viktig å leggja vekt på i undervisninga for å nå måla som er sett, og for å føra til utvikling hjå eleven.

4.5 Å modellera musikalitet gjennom ulike aktivitetsformer

Modellering kan vera eit vidt begrep, og kan omhandla fleire ting. Grunnen til at eg nyttar dette begrepet i oppgåva er at ordet dukkar opp i teorien, og gjennom dei metodane lærarane brukar for å få ei form på musikken som elevane skal utøva. Denne forma arbeider dei fram på forskjellige måtar, og dette kapitlet tek føre seg korleis informantane formar spelinga til elevane sine. I denne oppgåva vert modellering sett på som musikkutøving gjennom imitasjon, song og bildebruk.

4.5.1 Imitasjon

Når *informant 1* spelar saman med elevane sine, viser ho korleis ho meiner eleven skal spela. Eleven vil automatisk imitera læraren i ein slik samspelssituasjon, fordi det er læraren som førebels sit med 'fasiten'.

Informant 2 brukar aktivt plystring som ein del av munnstykkeøvelsane og i arbeid med høgdeutfordringar i spelet til elevane. Ved å plystra, gjer tunga det same som ein skal gjera når ein skal opp i lyst register. Ved å spør eleven kor i munnen tunga er, klarar eleven å gjengi dette i spelinga på munnstykket og seinare på instrumentet.

Læraren vert ein modell, og det skjer ein imitasjonsprosess gjennom denne forma for læring som læraren må vera merksam på i ein slik undervisningssituasjon (Fostås, 2002, s.24). Då

kan det vera viktig for læraren å vera merksam på kvifor ein sjølv gjer som ein gjer, sidan eleven høgst sannsynleg vil imitera og utvikla mange av dei same kvalifikasjonane, haldningane og teknikken som læraren sit med.

4.5.2 Å synge

Synging kan kanskje tolkast som ei form for modellering. Ein syng ofte slik ein ønskjer at noko skal verte spelt. Synging kan også brukast i andre høve, til dømes å retta opp i vanskelege tekniske passasjar i musikken. Synging vert mykje brukt som verkemiddel hjå alle informantane. *Informant 1* brukar synging til å retta opp i vanskelege rytmar og syng gjerne frasen i tempo, men gjentek den på instrumentet i sakte tempo. Vanskelege passasjar vert også 'rydda i' ved synging og trykking på instrumentet samstundes.

Så bruker eg, eg bruker mykje på nybegynnarar, det der haketrikset. Og det også å synge og trykke samtidig. At man kan variere. Og då er ofte songane så korte også, at man. Og då sit eg gjerne ved pianoet. At dei kan synge og trykke, spille og trykke. Peike for kvarandre. Mye sånn. For å lura dei til å spela om igjen. (*Informant 1* – intervju)

Informant 2 arbeider med yngre elevar og nyttar song for å visa elevane korleis noteverdiane er. Her vert det set ord på noteverdiane, der stavingane utgjer slaga. Halvnotar syng ein som 'hvi-le', firedelar som 'gå' og åttandedelar som 'lø-pe'. Når noteverdiane er på plass og vert lese rett, kan det henda at notane si plassering på linjene kan vera ei utfordring å lesa. Då brukar *informant 2* å ta vekk instrumentet, men synga melodien på dei tonenamna som melodien går på. Ved å leggja til rette ventilgrep, gjer at trykking av ventilar blir automatisert og elevane klarar å knyta notenemn til rett ventilgrep på instrumentet.

Informant 3 er korpsdirigent og brukar synging for å retta opp i enkeltstemmer som kan ha vanskelege tekniske passasjar, eller som les notebiletet feil. Korpsdirigenten syng også på den måten han ønskjer at musikantane skal spele gitte passasjar. Ved å synge på den måten at ein ønskjer noko skal vera, kan vera effektivt. Nyttar ein operastemme med mykje hodeklang, klarar ein å sette bilete på klangen ein ønskjer. Om ein vel å synge nasalt, eller med bestemt artikulasjon kan ein få fram slike element i musikken.

(...) men alt er jo så mykje meir organisk når ein syng, og ein høyrer sjølv kor passiv ein egentlig er når ein synger. Så teker eg at... Ein blir ofte like passiv når ein speler. Men då, så når vi blir ikkje sliten av å synge heller på same måten, så når vi får dei til å synge skikkelig

og gaule skikkeleg då, så tar dei det med seg med ein gong inn i spelinga, så er det ein heilt anna produksjon av lyd og luft og. (...) Ja, for det er jo akkurat det, då er det jo berre ein ting dei skal konsentrera seg om, og det er presisjon, og dei styrkegradane og de effektane som man skal gjera. (Informant 3, intervju)

Som messinglærarar kan synging nyttast i mange høve. Her vert det nytta både for å uttrykkja musikalitet, for å effektivisera innøving og samstundes kvila leppene ved å nytta song som verktøy. Det er mange måtar å nytta song på, og det heng saman med imitasjon og modellering heile tida. Ein nyttar songen som eit verktøy, støtte og hjelp til å få fram den musikalske og tekniske budskapet ein vil at elevane skal forstå. Læraren brukar desse metodane for å hjelpe eleven å leita fram den musikalske ekspressiviteten som bur inne i ein kvar (Fostås, 2002, s.24).

4.5.3 Bildebruk

Då *informant 1* fekk spørsmål av kva ho la i ordet messingmetodikk vart eit av svara ho gav;

Triks og knep for å få dei til å gjera dei rette tinga. Rett og slett. Bilder. Bildebruk. Altså. Finne ein måte å nå fram til kvar enkelt. (Informant 1, intervju)

I bildebruken til *informant 2* snakkar ho med elevane sine om det å dela musikken inn i kakestykke. Ta eit og eit stykke og læra det. Ho set også ord og bokstavar på tonar for å få elevane til å spela lysare tonar dersom dette er ei utfordring. Ved å bruke tunga og sei ta-hi, ta-i. Klarar ein å demonstrera korleis tunga skal gjera jobben inni munnen når ein spelar lyse tonar og ein set lydar på det ein skal utføra. Slik me kopla synging inn i førre avsnitt når *informant 2* nytta ord for å lese noteverdiar kan også knytast til bildebruk. Ho brukar også bileter på det fysiske i spelinga. At fingrane skal vera ”limte” fast på ventilane og at ein skal vera slapp i kroppen når ein spelar. *Informant 3* brukar ord på musikken. Han ønskjer til dømes at korpset skal spela tydelegare. ”No er det for tåkete”. Det kan gi eit bilde på at det lydbiletet som kjem ut er for diffust og rotete.

Gjennom å setja ord på spelet og gi eleven bilete, kan ein hjelpe eleven å forstå kva ein vil med tilbakemeldingane som kjem. Ein kan gjera samanlikningar og visa til elevens interesser innanfor andre felt for å få fram ei felles forståing kring problemet og hjelpe eleven vidare gjennom slike samanlikningar, bileter og metaforar.

Ei form for å vise korleis delar av musikk skal spelast eller fraserast er ein metode som alle informantane gjer tydeleg. *Informant 1* spelar saman med elevane sine store delar av timen. Dei står ansikt til ansikt for at lærar skal sjå korleis eleven meistrar dei ulike øvelsane. Timane hjå *informant 1* går føre seg utan mykje snakking innimellom. Kroppsspråk og instrumenta gjer arbeidet med å fortelja korleis musikken skal vera. Dersom noko må forklarast vert dette gjort med få ord. Ved å stå ovanfor elevane gjer at elevane kan kopiera kroppshaldning og spelestil ved å identifisera seg med den modellen dei har føre seg når dei spelar.

Måten *informant 3* dirigerer på gjer at han modellerer og gestikulerar fram musikken slik han vil ha den. I tillegg til kroppsspråk, nyttar han stemma si og syng musikken slik han ønskjer å ha det. Han gir mykje av seg sjølv som person og det viser att i musikken.

Korleis få dei til å blåse? Det er vel det at å prøva å få alle saman til å vera litt galne i lag.
(Informant 3, intervju)

På same måte her, som når me snakkar om lærarrolla og måten ein vel å vera på ovanfor elevane sine, vil dette spela inn på læringa til eleven. Læraren vert 'den betydningsfulle andre' som eleven automatisk vil retta seg mot. Eleven ønskjer å vera like flink som læraren sin, og læraren påverkar gjennom ein identifikasjonsprosess (Fostås, 2002, s.24). Identifikasjon er eit stikkord, men imitasjon vert ein viktig metode på vegen mellom lærar og elev i ein instrumentalundervisningssituasjon. Hallam snakkar om modellering gjennom imitasjon (Hallam, 1998, s.129). Informantane i denne oppgåva brukar fleire former for modellering; synging, plystring, og bruk av bileter. Å visa musikk på ein slik måte kan vera meir effektivt enn å sei det med ord (Hallam, 1998, s.127). Slik får eleven høve til å utvikla musikalitet eller klang ut i frå det som vert modellert. Samstundes må lærar vera oppmerksam på at eleven kan imitera utan å skjønna korleis eller kvifor ein gjer. Difor må også det vera ein open dialog kring korleis ein går fram ved bruk av ei slik form for modellering.

4.6 Oppsummering

Dei ulike kategoriane som eg valde å definera metode som i dette kapitlet summerer funna som kom fram under observasjon og intervju av informantane. Å sjå på metode som *undervisningsprinsipp, problemløysing, framgangsmåtar* og *aktivitetar* er éin måte å sjå metode på. Denne forma å sjå metode på har vore til hjelp i sorteringsarbeidet av

datamaterialet. Det har vorte sett på kva som skjer i undervisningssituasjonen, og kva metodar dei ulike lærarane nytta til si undervisning. Metode i undervisning må sjåast i samanheng med dei andre didaktiske faktorane, og vera med i planleggingsarbeidet av undervisning. Gjennom Heimann og Schulz-modellen sitt *beslutningsområdet* ser ein undervisningsplanlegging i vid forstand. Ein må sjå dette i samanheng med *Føresetnadsområdet* og ein brukar metodar og verktøy for å nå *konsekvensområdet* og få eit ønska utfall og læringsutbytte av undervisninga (Gundem, 1998, s.149-151).

5 Å forstå metodar i instrumentallundervisning gjennom meisterlære

Ein instrumentallærer underviser born og unge på instrumentet dei har valt å spela på, og den type undervisning som går føre seg i slike samanhengar kan ofte knytast til meisterlære. Ein meister lærer vidare faget sitt, ein instrumentallærer underviser i faget sitt, og på den måten er dei begge innblanda i ein undervisningssituasjon og må utøva ei form for undervisningskunst ovanfor sine lærlingar og elevar. Undervisningskunsten kan koplast til didaktikk, og didaktikken viser oss refleksjonane kring undervisninga sitt *kva*, *korleis* og *kvifor*. Denne oppgåva tek føre seg informantane sine metodar, didaktikken sitt *korleis*. *Korleis* dei underviser og metodane og verktøya dei nyttar for å nå undervisninga sitt *kva*; nemleg måla som er sett. Spørsmåla knytt til *kvifor* informantane gjer som dei gjer kan sjåast frå fleire perspektiv, og gjennom eit meisterlæreperspektiv kan me studera metodane som er presenterte i empirien på ein anna måte, og tolka dei analytisk ved å prøva å forstå og forklara lærarane sin praksis gjennom meisterlæretradisjonen. Me kan sjå metode frå Heimann og Schulz-modellen sitt *beslutningsområde* som tek føre seg planlegginga av undervisning. Her vert det presisert at metode i undervisning må sjåast saman med mål og innhald, jamfør *føresetnadsområdet* og *konsekvensområdet* i modellen, men at metode er eit viktig fokusområde i heilheten av undervisningsplanlegging (Gundem, 1998, s.149-151).

Meisterlære vert omtala som ein type læring som skjer i eit praksisfellesskap der meister og svein har gjensidige forpliktelsar ovanfor kvarandre, og den gitte læresituasjonen skjer innanfor spesifikke rammer, fast sosial struktur og over ein lengre tidsperiode. Sjølv om meisterlære er ein svært gamal undervisningstradisjon, kan me finna mange eksempel på denne type læring i dagens samfunn. I yrkesfaga står meisterlæretradisjonen sterkt, og mange forbinder denne tradisjonen med praksisnær undervisning og læring naturleg tilpassa i eit miljø.

I denne oppgåva vil det vera naturleg å fokusera på den delen av meisterlæretradisjonen som omfamnar lærarrolla, altså mykje innanfor den personsentrerte meisterlære som rettar seg mot relasjonar mellom partane og korleis meister lærer i frå seg faget sitt, eller modellerer faget sitt. Samstundes finn ein også praksisfellesskapet i den desentrerte meisterlære der sjølv deltakinga i fellesskapet er grunnlaget for læring (Kvale et al., 1999, s.240). Slik ser me også

innanfor instrumentalundervisninga at tradisjonane i miljøet har mykje å sei for både undervisningssituasjonen og læringa.

Med fire hovudformer for meisterlære kan me setja denne læreforma inn i instrumentalundervisninga som ein del av ein gamal tradisjon, og me kan sjå korleis meisterlæretradisjonen og den forma for undervisning har vore med å forma instrumentalundervisninga til dei informantane denne oppgåva tek føre seg. Nielsen og Kvale presenterer fire hovudformer for læring i meisterlæretradisjonen; Læring gjennom eit *praksisfellesskap*, gjennom *tileigning av fagleg identitet*, gjennom *handling* og gjennom *evaluering i praksis* (Kvale et al., 1999, s.19).

5.1 Praksisfellesskapet

I eit praksisfellesskap vil lærlingen tileigna seg kunnskapar, ferdigheter og verdiar på vegen mot å verta ein fullverdig deltakar i fellesskapet. Eit slik praksisfellesskap kan ein finna innanfor handverkstradisjonar eller i sosiale organisasjonar. I korpssamanheng vil ein alltid tilhøyra eit praksisfellesskap. Ein spelar saman med andre og ein arbeider saman mot felles mål, samstundes som ein arbeider mot å utvikla seg sjølv og eigne målsettingar. I eit slik fellesskap kan ein læra av kvarandre, ha førebileter å sjå opp til og spela saman uavhengig av alder. Eit slik organisasjonsarbeid driv dei fleste korpsa i Noreg, og det er ofte gjennom lokale korps eller kulturskular mange har sitt første møte med messinginstrument.

Å vera ein del av eit praksisfellesskap handlar mykje om å ha ei felles forståing kring verdien av arbeidet som vert gjort (Kvale et al., 1999, s.19). Empirien tek ikkje føre seg så mykje av det som skjer rundt instrumentalundervisninga, men det er likevel verdt å nemna, fordi det påverkar både lærar og elev i stor grad. Det er gjennom praksisfellesskapet i form av korps eller orkester begge partar utøver den lærdomen som skjer på speletimen. Verktøya ein nyttar i undervisning og som elevane lærar å bruka, skal takast med ut i praksisfellesskapet og knytast saman med ytterligare metodar og vertkøy for å skapa musikaren. Kvale og Nielsen snakkar om overbelastninga som kan koma hjå eleven når han har så mange metodar og verktøy å velja mellom at han ikkje klarar å skilja ut kva han skal nytta til kva føremål (Kvale et al., 1999, s.19). Eleven må læra seg å dela opp i delmål, og sjå til ei kvar tid kva som er relevant å bruka som verktøy for å nå måla. Då vert læraren si oppgåve å rettleia i rette verktøy og visa vegen mot måla som er sett. Dette presiserer *informant 2* i intervjuet der ho

refererte til ein undervisningssituasjon. Informanten gav eleven så mange beskjedar at han ikkje klarte å konsentrera seg om kva han skulle ta tak i.

Du såg i dag, det tenkte eg på i dag med han elev 3, at han hadde fått fjorten beskjedar av meg samtidig, og han klarte ikkje å spela C-A. Det var så mange ting han skulle passa på. Sånn at det er noko med det å velga seg sine ting. (...) Då tekte eg på det at no var det litt for mange beskjedar til han her unge guten som er junior (...). (Informant 2, intervju)

Læraren oppdaga dette, og var med å rettleia han tilbake på rett spor. Måloppnåing er ein av hovudfaktorane i undervisningsplanlegging. Saman med innhald og framgangsmåtar kan ein lærar leggja til rette for god undervisning og læring for eleven. Den didaktiske relasjonsmodellen ser på fleire faktorar som spelar inn når ein planlegg undervisning, og ser på faktorane i ein heilskap. Alt påverkar kvarandre, og ein kan ikkje sjå noko isolert frå dei andre faktorane. Likevel tek denne oppgåva sikte på dei metodane som instrumentallærarar nyttar seg av i undervisning. Oppgåva skal ikkje laga ei liste over metodar i bruk, men kan gi ein peikepinn på korleis nokre instrumentallærarar arbeider, og gi inspirasjon og lærdom vidare.

Når ein elev eller svein er ny i faget, og får kjennskap til faget gjennom å ta del i oppgåveløysing aktivt i fellesskapet, kjem læring naturleg. Det er dette Lave og Wenger kallar for legitim perifer deltaking (Lave & Wenger, 1991, s.29). Det handlar om sjølve prosessen som vert til når eleven deltek i fellesskapet (Kvale et al., 1999, s.242). Denne forma for meisterlære kan trekkjast inn i det som vert kalla for desentrert meisterlære, der deltaking i eit fellesskap er det som gir grunnlaget for læring (Kvale et al., 1999, s.240). I samspelssituasjonar både mellom lærar og elev, og i korpssamanheng vil ein verta påverka av fellesskapet. Eit nytt medlem i eit korps vil verta ein legitim perifer deltakar som tek til seg læring, ikkje berre frå ein, men fleire meistrar, i tillegg til å vera ein del av eit større praksisfellesskap med forankra tradisjonar og verdiar.

Samstundes som ein lærer gjennom eit praksisfellesskap medan ein utøver faget, påpeikar Nielsen og Kvale også at ”det er i høy grad lærlingenes eget ansvar å lære noe” (Kvale et al., 1999, s.200). Det er lov å gjera feil. Som legitim perifer deltakar er ein ny i faget, og under læring. Innanfor musikk må mykje innøvast på eigahand for at fellesskapet ska få nok utelling for kunnskapen. Dette gjeld ikkje berre for den nye legitime perifere deltakarane, men kanskje meir for novisa enn for dei som allereie er ein del av fellesskapet. Øving fram mot felles mål

vert også lagt vekt på i teorien innanfor instrumentalundervisning. Hallam snakkar om korleis novisa treng øving for å få automatisert kunnskap og teknikk på lik linje med dei som har rutine, og at øving også er viktig for å kunna gi ei god framføring. Det er her fokuset på øving i undervisninga kjem fram. Kvar enkelt lærar legg vekt på øving på forskjellige måtar. Informantane i denne oppgåva tek alle ansvar for å gi elevane den rette leiinga som trengst for at elevane sjølv skal klara å øva på eigahand. Ved å gi elevane dei rette verktøya til dei forskjellige utfordringane, kan bidra til at eleven kan løysa oppgåvene sjølv (Hallam, 1998, s.137-138).

Er meisteren eit ideal? Korleis skal ein handtera dei ulike 'sannhetane' som finst i dei forskjellige praksisfellesskapa? Kvale og Nielsen har nokre refleksjonar knytt til eit romantisert forhold til meisterlæretradisjonen. Med eit romantisert meisterlæreperspektiv ser dei på idealet, og stiller spørsmål til meisteren som eit ideal innanfor kvar yrkestradisjon (Kvale et al., 1999, s.25). I korpsamanheng, og kanskje ekstra innan for brassband-verda finn ein ulike meistrar innanfor kvar gruppe i ensemblet. Den ytste personen på rekka, gruppeleiaren, har eit ansvar for at ensemblet arbeider mot måla som er sett, og at han sjølv er det idealet som meisteren skal vera. I ulike tradisjonar kan det ligga fleire normer eller forankra tradisjonar som desse meistrane fører vidare, både bevisst og ubevisst. For nye deltakarar eller yngre elevar kan desse tradisjonane ligga gøymd, og vera vanskelege å forstå. Då kan det vera lettare å snakka om mål. Mål som delmål og arbeid mot noko konkret.

Informantane i denne oppgåva snakkar alle om måloppnåing, men på forskjellige måtar. Mål i musikk kan delast opp i det uendelege. Det kan dreia seg om tekniske passasjar som skal meistrast, eller bestemte musikkstykke som skal framførast. Slik ein kan sjå i læreplanar og slik lærebøker er bygde opp innanfor messingundervisning er det ofte at dei same fokusområda kjem att. Tema som teknikk, klang, uthald, musisering og teori er tema som må brytast ned i mindre mål for å kunna meistra dei. Informantane legg vekt på å leggja fram dei rette verktøya for å klara å nå måla som er sett og dei ønskjer at elevane skal oppnå meistring og kjenna speglede. Det å forma elevane til å bli allsidige musikarar er også noko som kjem opp i datamaterialet, slik *informant 1* ønskjer for sine elevar.

Altså eg ønskjer at alle skal komma så langt som di overhodet kan, og at di skal bli breiast mogleg. (Informant 1, intervju)

Korleis kan ein skapa allsidige elevar? Kva skal til for å gi elevane den opplæringa på instrumentet som tilseier at dei klarar å løysa komande utfordringar på eigahand? I følgje Fostås kan måloppnåing gjennom tydeleggjering av mål og verktøy bidra til å læra elevane å sjå heile biletet og forma dei slik dei ønskjer (Fostås, 2002, s.127).

Relasjonar mellom lærar og elev, eller mellom mesister og svein kan vera ein avgjerande didaktisk faktor for at læring skal finna stad. Gjennom eit praksisfellesskap lærer både elev og meistarar i fellesskap. Ein får eit kontinuerleg læringsfellesskap, noko som er typisk for musikkfaget på alle nivå.

5.2 Tileigning av fagleg identitet

For at eleven eller sveinen innanfor ein meisterlæretradisjon skal oppnå den tryggheten og forankringa i faget som ein ønskjer, treng dei eit forhold til det dei held på med, og ein fagleg identitet (Kvale et al., 1999, s.96). Identitet kan vera mykje, men når eg sjølv definerer identitet innafor musikk, min musikalske identitet, vert dette det eg ber med meg av gode minner, opplevingar og gode følelsar knytt til musikk og musikalske opplevingar. Ein musikalsk identitet må skapast over tid, og er stadig i endring. Ruud forklarar identitet med noko som er forankra i tru, tilhøyrslø, etnisitet, autensitet og meistring (Ruud, 2013, s.16). Det å oppleve meistring og kjenna på at ein oppnår måla ein har sett seg, store eller små, kan vera med å bidra til ein musisk identitet så vel som ein fagleg identitet.

Meisterlæra har gjennom åra vorte kritisert i mange høve og av ulike grunnar. Nokre meiner at meisterlæra er ein så gamal tradisjon at den er utgått, og at den nærast er blitt demonisert på grunn av at pedagogikken vert for autoritær (Kvale et al., 1999, s.25). Ein meister er og vert ein meister i sitt fag, men slik som informantane i denne oppgåva påpeiker, handlar det mykje om kva lærarstil ein ønskjer å nytta, kva lærar ein ønskjer å vera, og kva rolle ein går inn i når ein underviser elevar på messinginstrument. *Informant 1* påpeikar at dette med val av lærarstil må samsvara med eigen personlighet, og at ein må vera trygg på eigen lærarstil for at elevane skal vera trygg på læraren.

Så for meg, fann tidlig ut at eg kunne ikkje vera veldig autoritær, for det passa ikkje min personlighet. Men øva meg på å vera tydelig. (Informant 1, Intervju)

Eg prøver alltid å vere ein skodespelar når eg er på jobb. At ein er, ein må vera litt galen, at ein kanskje vera sånn som ein er til vanleg. Ein får ikkje noko reaksjon utav ein passiv person. (...) då tok eg eit sånt dramakurs for å læra meg sjølv å vera meir utadvendt, og på ein måte tørre å gå vekk i frå eigen personlighet. Og det føler eg liksom at har funka veldig godt. (Informant 3, intervju)

Når dei ulike informantane snakkar om val av lærarstil snakkar *informant 3* om det å nytta skodespel, det å tre inn i ei rolle som ein del av undervisninga. Dette strir mot det som *informant 1* meiner, at ein skal vera trygg på eigen lærarstil, men likevel ser det ut som *informant 3* har eit viktig poeng med denne skodespelarbiten. For å få fram det ein vil av det musikalske, meiner *informant 3* at ein må gi av seg sjølv for å få noko tilbake. Og dersom ein er ein person med forsiktig og roleg framtoning, må ein kanskje ty til andre metodar for å få fram det ein vil. Dette vert då denne informanten sitt verktøy for å få elevane engasjerte og at dei lettare skal forstå korleis dei skal spela. Det er også ein type verktøy *informant 1* brukar i det ho legg vekt på sin posisjon og rolle i forhold til personlighet. Ein lærar spelar på lag med eleven, og vil med det leggja til rette for ein trygg undervisningssituasjon bygd på tillit. Sett saman i ein heilhet, så kan ein sjå at det er ulike fokus, men likevel handlar det om relasjonane mellom lærar og elev og mellom meister og svein. Så sjølv om meisterlæra er ein gamal tradisjon, er det kontinuerleg rom for utvikling og fornying, alt etter korleis ein skal tilpassa seg elevmassen ein står ovanfor som lærar (Kvale et al., 1999, s.19). For å få fotfeste i den faglege identiteten må relasjonane mellom meister og elev trekkjast fram. Altså den personsentrerte meisterlæra (Kvale et al., 1999, s.21).

Ruud påpeikar at identitet heng saman med meistring. *Informant 2* legg vekt på meistring i si undervisning som ei hovudoverskrift, og som eit grunnlag for metodane ho nyttar. Metodane blir brukt som eit verktøy mot at elevane skal kjenna meistring i spelet og ei vidare tru om eiga utvikling på instrumentet.

Kva kan læraren gjera for å byggja opp om elevane sin identitet? Skal dette inngå i dei verktøya som læraren skal nytta ovanfor sine elevar? Fostås legg fram ulike måtar for eleven å sjå nye sider av seg sjølv på ved å visa til læraren si rolle i å utfordra eleven i å reflektera kring korleis han eller ho ønskjer å vera som instrumentelev og kor ein vil med det ein held på med (Fostås, 2002, s.238).

Ovanfor er det drøfta kring ulike former å sjå på identitet i instrumentalundervisning og meisterlære. Identitet kan omfamna breitt og ein kan sjå på verdiar og tradisjonar som heng saman med faget. Fostås legg fram identitet i musikkfaget som noko læraren må vera oppmerksam på;

Mesteren vil være den som i størst grad kan påvirke lærlingens oppfatning av seg selv, og mesteren vil også ha makt og innflytelse til å påvirke andre som kan påvirke, både medelever, familie, nærmiljø, lokalmiljø. (Fostås, 2002, s.238)

I og med at læraren er ein rollemodell og vil gi mykje av seg sjølv gjennom si undervisning er det viktig at ein er reflektert, på korleis ein vel å vera. Alle informantane i denne oppgåva har ulike tankar kring identitet, men er klare på korleis dei vil vera som lærarar for at elevane deira skal få størst læringsutbytte. Tileigning av fagleg identitet kan også setjast saman med identifikasjonsbegrepet. I og med at læraren framstår som ein rollemodell, bør han også vera oppmerksam på i kor stor grad eleven er avhengig av ein rettleiar. Korleis kan ein gjera elevane sjølvstendige, og samstundes stå inne som ein rollemodell med godt forankra læringssyn, elevsyn og musikalsk identitet? Dette kan handla mykje om korleis læraren eller meisteren rustar eleven til eiga utvikling gjennom eit repetoar av metodar i undervisninga (Fostås, 2002, s.238). Korleis påverkar ein instrumentallærar, og korleis identifiserer eleven seg med læraren? Her kjem imitasjonsbegrepet klart fram, og blir nærare studert i neste avsnitt.

5.3 Læring gjennom handling

Imitasjon og identifikasjon er sentralt i den personsentrerte meisterlæra. Dette vert i fleire samanhengar sett saman med modellæring (Fostås, 2002, s.25) (Kvale et al., 1999, s.144). Slik sveinen studerer arbeidet og handlingane til meisteren eller meistrane i yrkessamheng, vil også eleven sjå opp til læraren i ein undervisningssamheng når ein snakkar om musikk. Instrumentallæraren vert sett på som meister i mange høve i den forbindelse med at det er instrumentallæraren som sit med verktøya, framgangsmåtane og metodane for å hjelpa eleven vidare i utviklinga på instrumentet.

Identifikasjon

I korps-samanheng finn ein eit mangfald ikkje alle organisasjonar har. Dette er unikt. Ein spelar saman med folk i alle aldrar, og ein lærer av kvarandre. I eit amatørkorps kan ein grunnskuleelev spela saman med gode, eldre, utdanna musikarar som kan læra bort både musikalitet og teknikk. I eit slikt miljø, der ein spelar saman, kan eleven få fleire meistrar eller førebilete å identifisera seg med. I eit korps er det tradisjon at ein imiterer gruppeleiar automatisk. Dirigenten sine instruksjonar skal ein alltid følgja, men om dirigenten ikkje påpeikar noko, er det gruppeleiar som har ansvaret. På denne måten kan samspel og miljøet ha mykje å sei for kor mange meistrar eleven vel å ha, og korleis han vert påverka både bevisst og ubevisst. Når ein spelar saman med andre, lærer ein gjennom å utøva, og ein lærer også både direkte og indirekte metodar og verktøy til eige bruk.

Empirien tek føre seg modellering i form av musikkutøving gjennom imitasjon, song og bildebruk. Informantane nyttar modellering gjennom desse verktøya til å skapa felles forståing kring musikken i seg sjølv, men også i korleis handtera instrumentet og teknikken på instrumentet. Effektiv innlæring og modellering som ein ressurs er noko Hallam trekk fram som ein viktig faktor i utvikling og læring i ein instrumentalundervisningssituasjon (Hallam, 1998, s.127). Samstundes som modellering og handlingslæring kan vera ein ressurs for effektiv læring, kan også modellering i form av samanlikningar, bileter og metaforar gi ei felles forståing og lettare kommunikasjon med eleven (Kvale et al., 1999, s.243).

Imitasjon og observasjon

Psykologen Bandura påviste at imitasjon og observasjonslæring er avhengig av mangfaldet i undervisningssamanheng, eller læringsmiljøet (Kvale et al., 1999, s.27). På kva måte eleven vel å gjenskapa det som vert presentert frå læraren kan vera spennande å merka seg. Korleis legg læraren opp til imitasjon, og er det ein bevisst refleksjon kring bruken av imitasjon hjå dei ulike informantane? Indirekte, gjennom intervjumateriale viser dei ulike former for imitasjon i si undervisning. *Informant 1* er bevisst på korleis ho står ovanfor eleven under speletimen, nemleg rett føre, for å følgja eleven med blikket og ha rett kontakt. Måten elev og lærar står ovanfor kvarandre i denne situasjonen kan påverka korleis eleven imiterer lærar. Her kan det vera lettare for eleven å imitera holdning og spelestil, når modellen står rett føre eleven. *Informant 2* plystrar og får elevane til å gjera det same, for å merka seg teknikk og luftbruk. Elevane vil retta seg etter ho i måten å gjera dette på gjennom observasjon og deretter handling. *Informant 3* syng med bestemt klang og artikulasjon for å fremja

musikalitet for musikantane, og på kvar sin måte har desse tre informantane vist korleis dei nyttar modellæring i si undervisning aktivt og effektivt. Samstundes er det viktig at lærar er bevisst i desse vala. Ikkje alle vil ha same oppfatning om kva som er rett, og alle vil gjera det på sin måte, men i ein slik undervisningssituasjon vil elev imitera meisteren, uavhengig om meisteren gjer noko bevisst eller ikkje. Meisterlæra er i fleire høve vorten kritisert for nettopp dette. Å leggja fram eit handverk eller ein tradisjon kan ofte vere ein reproduksjon av eigen meister sine oppfatningar, og ein ser då på dette med imitasjon og observasjon med eit kritisk blikk (Kvale et al., 1999, s.25). Dette kan også vera avhengig av korleis lærar er påverka av eigne meistarar. Ein vil i mange høve vera påverka av meir enn ein meister innanfor instrumentalundervisning og difor ser ein kanskje ikkje like kritisk på det som i andre høve.

Den type meisterlære me finn innanfor instrumentalundervisninga har mange likhetstrekk med den personsentrerte meisterlæra der imitasjon og observasjon står sterkt. Det vert ofte eit fokus på korleis meister formidlar sin praksis, og korleis sveinen omformar denne praksisen til eiga forståing og tolking av den. Det handlar her om den stillasbyggjande meisterlæra der meisteren grip inn i situasjonar for å hjelpa, og støttar med ulike stillas, i form av verktøy og metodar som eleven kan nytta seg av for å løysa dei utfordringane han står ovanfor (Kvale et al., 1999, s.21-22). Den modelleringa som empirien i oppgåva tek føre seg er døme på slik verktøy. Imitasjon, synging, metafor- og bildebruk er metodar for å løysa utfordringar, og ein meister vil nytta stillasbyggjande læring som vil verta ståande som ei støtte for eleven i lang tid, og som vil hjelpa eleven i framtida for å løysa dei utfordringane som ein kjem opp i (Kvale et al., 1999, s.206). Ein meister arbeidar aktivt med den proksimale utviklingssona, slik at den vil utviklast og verta større etterkvart som eleven tileignar seg nye metodar ved hjelp av støtte frå meisteren (Kvale et al., 1999, s.177).

5.4 Evaluering gjennom praksis

Ein instrumentallærar vil alltid koma med tilbakemeldingar i ein eller anna form undervegs i undervisninga. Empirien i denne oppgåva viser at lærarane nyttar kort og konkret ros, og legg fokuset på det elevane er gode på. Fokuset ligg på undervegsmeldingar på utviklinga og i form av positiv og konstruktiv tilbakemelding. *Informant 3* seier han legg vekt på at alle gruppene skal føla at dei har fått utbytte av å vera tilstades på ei korpsøving, dei skal føla at dei er sett, og *informant 2* snakkar om meistringskjensla som ein heile tida skal byggja opp om. Dette er sentrale faktorar innanfor meisterlære når ein snakkar om evaluering gjennom

praksis. Fostås meiner at i meisterlæra finn ein ei god form for tilbakemelding, sidan den er kontinuerleg og at det heile tida skjer ei evaluering av praksis. Innanfor instrumentalopplæring kan det vera vanskeleg å skilja mellom kva som er undervisning og kva som er evaluering i den form at ein vil gå inn å retta på feil, eller om noko manglar. Også når eleven er på veg mot noko og treng stadfesting vert også ein form for evaluering. Det Fostås kallar for læraren sitt demonstrasjonsspel, altså når læraren viser noko for eleven, vil ho også kalla for ei evalueringstrykk. Fordi evalueringsskriteria som eleven skal forholde seg til ligg i dette spelet (Fostås, 2002, s.128).

I yrkessamanheng og gjennom ei formell form for meisterlære vert læretida ofte avslutta med ein sveineprøve. Det at meisterlæra kan klassifiserast som formell eller uformell er ei deling som er gjort av Nielsen og Kvale (Kvale et al., 1999, s.19). Korleis ein då vel å sjå på instrumentalundervisning kan kanskje settast inn i begge formene. Der det ligg faste rammer og læreplanar for undervisninga, som til dømes i ein kulturskule eller i vidaregåande eller høgare utdanning, kan truleg klassifiserast som ei formell form for meisterlære, dersom ein ser på Nielsen og Kvale si definisjon. Ser ein på instrumentalundervisning gjennom korps og frivillige organisasjonar kjem det kanskje litt over i den uformelle form for meisterlære, der ein person nærast 'veks opp i faget'. Som musikal vil ein ofte oppleve det 'kritiske publikum' ved å spela for medmusikantar eller studentar, og då vil ein ofte reflektera ekstra rundt egne framføringar og få tilbakemeldingar frå fleire hald enn hjå læraren (Kvale et al., 1999, s.119). Ved å delta på musikk-konkurransar får ein også ofte tilbakemeldingar frå kyndige dommarar, og kan då kanskje få andre ord på det ein framfører som kan vera lettare å reflektera over enn det lærar presenterer. Slik kan ein også danna ytterligere refleksjonar på eigen undervisning frå læraren si side også. Er mine metodar rette? Oppnår eleven min dei måla me har sett? Metodar og verktøy for å nå måla kan vurderast i slike evalueringssituasjonar. Og ein kan då få evaluering på eigen praksis som instrumentallærer gjennom evaluering av eleven sine prestasjonar. Dette må sjølvsgt sjåast i andre samanhengar også, men kan vera ein fin peikepinn likevel.

5.5 Oppsummering

I denne oppgåva har eg sett på kva metodar og verktøy tre instrumentallærarar nyttar i si undervisning av elevar på messinginstrument. Desse metodane framstår som ein undervisningskunst, eller ulike former å undervisa på. Det er grep som er tekne i bruk for å

effektivisera og for å gjera innhaldet i undervisninga forståeleg for eleven. Ein kan læra elevane å lesa notar, meistra instrumentet reint teknisk, øva inn musikalitet og opparbeida ein generell musikalsk forståing. Informantane i oppgåva oppnår dette ved å bruka verktøy og aktivitetar som er problemløysande. Dialog, kroppsspråk, tilbakemelding, instruksjon, repetisjon, forenkling, imitasjon, song og bildebruk er døme på slike verktøy som kjem fram i presentasjonen av datamaterialet. Å kunna forstå instrumentalundervisning og metodiske verktøy i denne forma for undervisning kan knytast til den gamle undervisningsforma meisterlære. Denne forma for undervisning gir eit større bilete på musikk som fag, fordi ein må gå vidare ut enn berre sjølve undervisningssituasjonen. Ein må sjå undervisninga saman med alle dei didaktiske faktorane som påverkar ein undervisningssituasjon, og ein må sjå fellesskapet, identitet, handlingslæring og evaluering som ein del av det å læra faget. Difor vert desse metodane og verktøya ein lærar vel å bruka i si undervisning avgjerande for korleis elevar tek til seg læring og korleis dei opplever faget.

Kva krevst av ein meister? Kva skal til for at ein lærar kan kalla seg ekspert? Dei som sit med metodane for å løysa problema er ekspertane.

Ekspertar ikkje bare vet hva som skal oppnås, de vet også hvordan – takket være et stort repertoar av situasjonelle diskriminasjoner. Det er denne subtile og raffinerte diskriminasjonsevnen som skiller eksperten fra den dyktige utøver. (Kvale et al., 1999, s.57)

Instrumentalundervisning kan koplatt til både den personsentrerte og desentrerte forma for meisterlære gjennom imitasjon og observasjon. Dette finn ein både hjå meisteren i den personsentrerte og i praksisfellesskapet i den desentrerte forma for meisterlære. Didaktikk i meisterlære handlar om undervisningskunsten, og korleis formidla fag og tradisjonar vidare gjennom eit fellesskap, gjennom identitet, gjennom handling og evaluering. Det praktiske, faktiske er i fokus og kan difor lett knytast til musikk som fag, både i skulen, men også slik som i denne oppgåva, gjennom instrumentalundervisninga. Fokuset kring metodikk i instrumentalundervisning sett frå eit meisterlæreperspektiv kan handla om dei undervisningsmåtane som ein instrumentalpedagog, eller ein meister, vel å føreta seg i bestemte undervisningssituasjonar. Kva metodar som passar til kva type elev, og korleis ein skal gi elevane dei rette verktøya på vegen til å nå måla, er avhengige av fleire faktorar enn berre metodikken. Det handlar om å sjå heile biletet.

6 Avsluttande refleksjonar

6.1 Oppsummering og avsluttande refleksjon

”Kva metodar og verktøy nyttar tre ulike messingpedagogar i arbeidet med sine elevar, og korleis kan me forstå desse metodane ut i frå meisterlæretradisjonen?”

Det handlar om didaktikkens *korleis*, gjennom *kva* metodar og verktøy som blir brukt. Det handlar også om instrumentallærarpraksis sett frå eit meisterlæreperspektiv.

I denne avhandlinga har eg sett på metodar i instrumentalundervisning hjå tre ulike informantar. Empirien som legg grunnlaget for oppgåva er henta frå intervju og observasjon av informantane. Oppgåva går deskriptivt og analytisk til verks for å skildra metodar i undervisning ut i frå metodikk sett frå eit didaktisk synspunkt. For å klara å setja desse metodane inn i ein forståingskontekst vart det naturleg å knyta dei saman med meisterlæretradisjonen, sidan mykje instrumentalundervisning byggjer på denne tradisjonen.

Ved å sjå på metode i instrumentalundervisning har eg fått eit innblikk i korleis ulike instrumentalpedagogar arbeidar innanfor messingundervisning. Ein instrumentallærer som har undervist i mange år har opparbeida seg eit grunnlag av erfaring som er med på å bestemma kva han gjer i ulike situasjonar. Desse erfaringane kan bidra til at han ofte har klare formeiningar om korleis han eller ho ønskjer å undervisa. På eit slikt nivå har ein også innarbeida ein god refleksjon rundt kvifor ein gjer slik ein gjer. Ved å knyta slik praksis opp mot meisterlæretradisjonen vil ein sjå på meisteren som ein ekspert som sit med erfaringsbasert kunnskap som skal lærast vidare for at faget skal leva. Slik Nielsen og Kvale framsnakkar eksperten, har ein ekspert ingen skylappar på refleksjonane sine. Ein ekspert vil sjå situasjonar i frå fleire sider, og rådføra seg med andre og vera lydhør for avvikande synspunkt dersom det dukkar opp (Kvale et al., 1999, s.57). Alle informantane som sa seg villige til å vera med på prosjektet var ivrige og interesserte i å diskutera metodikk som emne. Det å kunna setja ord på eigen praksis kan vera vanskeleg, men refleksjonane startar også når ein får diskutert det saman med andre.

Å kunna sjå instrumentalundervisning frå eit didaktisk perspektiv tvingar oss i å sjå på undervisning som ei samansett handling. For at undervisning skal føra til læring må ein lærar

reflektera over og ta omsyn til ein rekke faktorar som er med å påverka ein undervisningssituasjon. *Mål, innhald, didaktiske føresetnader, læringsaktiviteter og evaluering* er alle faktorar som påverkar undervisningssituasjonen og som må takst omsyn til for å leggja til rette for læring (Bjørndal & Lieberg, 1978, s.136).

Det å sjå på metode gjennom eit didaktisk perspektiv og å sjå på dette med meisterlærebriller har vore ein spennande prosess. Føremålet var heile vegen å utvikla mi forståing kring temaet og sjå på korleis andre sin praksis føregår, og læra meir om ulike metodar i instrumentalundervisning. Dette meiner eg at eg har oppnådd gjennom å skildra undervisningspraksis og tolka funna ut i frå eit større analytisk perspektiv som meisterlæretradisjonen er.

6.2 Masteroppgåva sett frå eit utdannings- og musikkpedagogisk perspektiv

Instrumentallærarar er ei mangearta yrkesgruppe (Fostås, 2002, s.17). Og det finst mange forskjellige utdanningar og bakgrunnar hjå dei forskjellige instrumentallærarane. Ein av grunnane til at eg valde å sjå på metode og metodikk i messingundervisning, var at eg sjølv kunne få eit innblikk i andre instrumentallærarar sin kvardag. Det eg sakna før eg sette i gong med oppgåva, var eit fokus i musikkutdanninga mi som tok føre seg instrumentallæraren, og den forma for undervisning. Det er høg konkurranse om å koma inn på musikkonservatorium som tek opp slike tema som rettar seg mot instrumentallærarpraksis. For å tileigna seg kunnskapar rundt messingmetodikk og problemstillingar knytt til denne type instrumentalundervisning på eit utdanningsnivå, må ein studera på eit utøvande nivå. I lærarutdanninga finn me førebels ikkje undervisning retta mot instrumentallæraren, men heller meir retta mot klasserommet. Det er sjølv sagt dei same didaktiske faktorane som ligg til grunn, men ein manglar kunnskap og refleksjon retta mot dei spesifikke metodane og verktøya ein kan nytta seg av i ein instrumentalundervisningssituasjon. For å utvikla min kompetanse som instrumentallærer valde eg å skriva ei oppgåve basert på sentrale utfordringar i eigen undervisning. Denne oppgåva kan då verta ein inspirasjon til andre i liknande situasjonar, og den kan vera til hjelp dersom ein skal sjå på instrumentallæraren gjennom didaktikk. Oppgåva gir også eit anna syn på meisterlæretradisjonen i og med at den rettar metodegrepet inn i ei elles vid og kompleks undervisningsform.

Ein kan diskutera kva det vil seia å vera ein god instrumentallærer. Kva er det instrumentallæraren skal ha av eigenskapar og fokuspunkt i si undervisning? Og kva er det metode er med på å klårgjera? Slik eg definerer metode i denne oppgåva handlar metode om undervisningsprinsipp, problemløysing, framgangsmåtar og aktivitetar.

I mange fagsammenhenger kan man komme til å lete forgjeves etter pålitelige og entydige holdepunkter for valg av framgangsmåte. Kanskje ligger disse svarene og venter, 10-20 år frem i tiden. Her og nå får man heller leve med ryddige problemstillinger, samt en forskende holdning til egen undervisning (Fostås, 2002, s.82).

Den forskande haldninga som Fostås legg vekt på, tenkjer eg er viktig innanfor all undervisningsplanlegging og refleksjon kring den. Det er dette didaktikken handlar om. Lærerutdanninga i dag rettar seg etter Kunnskapsløftet 2006 og me kan sjå ei endring her når det gjeld motsetningsforholdet mellom fagleg og didaktisk kompetanse. Fagplanar og læreplanar rettar fokuset mot det faglege, og ser ikkje på didaktikken i den vide betydinga (Gundem, 2011, s.81).

6.3 Nokre kritiske kommentarar

Problemstillinga utfordrar instrumentalpedagogar sin undervisningspraksis i og med at det er dei direkte handlingane som vert skildra. Er det hensiktsmessig å leita etter gode metodar hjå anerkjende instrumentalpedagogar? Korleis kan dei sitja med metodar som eg og mine elevar kan dra nytte av? Eg trur dette handlar mykje om den erfaringsbaserte kunnskapen og undervisningskompetansen som ein lærar, uansett fag, må opparbeida seg gjennom sin yrkeskarriere. Sjølv om ein ikkje kan leita fram fasitsvar på kva metodar som kan løysa spesifikke problem, vil det alltid hjelpa på å ha ein verktøykasse med ulike hjelpemiddel. Då kan ein ta det verktøyet som passar den bestemte eleven og den bestemte utfordringa, og tilpassa sjølv etter behov.

Teorien i oppgåva går frå det breie til det smale. Den er kanskje for vid til å kunna sei noko om spesifikke metodar i undervisning, og difor er det sjølve metodane empirien tek føre seg. Likevel er det hensiktsmessig å presentera den vide forma for didaktikk, med undervisninga sitt mål, innhald og metodar. Slik kan ein få eit inntrykk av kva ein instrumentallærer skal tenkja på og korleis han skal kunna leggja til rette for instrumentalundervisning.

6.4 Andre moglege innfallsvinklar

Eg har valt å nytta ein deskriptiv og analytisk måte å finna svaret på problemstillinga mi på. Det finst sjølvsagt andre måtar å løysa den på. Reint metodisk vart det mest naturleg for meg å nytta intervju og observasjon for å henta fram empirien til oppgåva. Dette var først og fremst for å komma nærmare instrumentallæraren, sidan det var metodar som var fokus, kunne eg konsentrera meg i å observera dei faktiske metodane i undervisninga samstundes som dette kunne diskuterast i påfølgjande intervju.

Ein kunne også sett på metodikk i frå eit utdanningspolitisk perspektiv. Samstundes kunne ein ha knytt det saman med meisterlæra, men ein kunne fått fram diskusjonen kring kor instrumentallærar hentar sin kunnskap og utdanning frå.

6.5 Tankar om vidare forskning på temaet

Det å sjå på undervisning deskriptivt i arenaer utanfor grunnskulen er eit spennande felt som godt kunne vore meir omtala for å kunna sjå undervisning frå ulike vinklar. Gjennom meisterlæretradisjonen får ein eit vidare syn på undervisning gjennom å sjå på læring i praksisfellesskap, identitetslæring, handlingslæring og evaluering. Kva er god undervisning? Betydinga av instrumentallærerpraksis kan få eit større fokus. Nerland tek føre seg instrumentallærerpraksis i ein kulturell samanheng, samstundes som ho ser på meisterlæretradisjonen og det instrumentallærarane har med seg av erfaringsbasert kunnskap (Nerland, 2003, s.11). Det er viktig å sjå på kulturen og undervisninga som ein finn utanfor klasserommet, fordi alle undervisningsformer har noko å læra av kvarandre. Me treng meir forskning frå instrumentallæraren sitt perspektiv.

Meisterlæretradisjonen er forska på i mange høve. Tranøy (2013) skreiv masteroppgåve retta mot kulturskulen og gitar som instrument. Kvale og Nielsen (1999) har opparbeida seg eit omfattande forskingsmateriale, som dannar grunnlaget for teorien knytt til dette emnet i oppgåva. Diskusjonar kring meisterlæretradisjonen vert aldri ferdigdiskutert. Ein kan sjå på denne læreforma både på godt og vondt. Ein kan sjå korleis handverkstradisjonar vert vidareførte, og ein kan sjå kor stor meisteren si rolle eigentleg er i ein slik innlærings situasjon. I forhold til korpstradisjonen, og kanskje spesielt brassband på vestlandet hadde vore spennande å sett nærmare på. Korleis er tradisjonen forankra? Kva som har gjort at miljøet er slik det er i dag? Og korleis påverkar praksisfellesskapet i korpsverda

enkeltmusikantar og deira utvikling på instrumentet? Det å studera ulike undervisningsformer og tradisjonar kan opna for refleksjon kring sjølve undervisningssituasjonen. Ein kan alltid læra nye ting og få nye impulsar frå andre. Ein lærar vert aldri utlærd.

7 Litteratur

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Arban, J. B. (1982). *Arban's complete conservatory method for trumpet (cornet) : or Eb alto, Bb tenor, baritone, euphonium and Bb bass in treble clef*. New York: Carl Fischer.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Caruso, C. (1979). *Musical calisthenics for brass*. Miami: Almo.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Clarke, H. L. (1984). *Technical studies for the cornet*. New York: Carl Fischer.
- Colin, C. (1980). *Advanced lip flexibilities : volumes 1, 2 & 3 for trumpet*. New York: Charles Colin.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold : en studiebok i didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching : a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hanken, I. M. (2007). Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning : en case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon: Norges musikkhøgskole.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hyry - Beihammer, E. K. (2011). *Master-apprentice relation in music teaching. From a secret garden to a transparent modelling*: Norges musikkhøgskole.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Jank, W., Meyer, H. L., & Christiansen, J. P. (2006). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplaner for fag. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (no. 24), Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

- NESH, D. n. f. k. (2009). Forskningsetiske retningslinjer. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/12-Barns-krav-pa-beskyttelse/>
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship : learning at the Academy of Music as socially situated* (Vol. vol. 24, no 2). Riiskov: Psykologisk Institut, Aarhus universitet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Tranøy, H., & Høgskolen i Bergen Avdeling for, l. (2013). *Meistergitaristen : om gitarundervisning i kulturskolen*. Bergen: H. Tranøy.
- Vannebo, E., & Mortensen, S. I. (2001). *Midt i blinken : Lærebok for kornett/trompet. Bok 1*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Vannebo, E., & Vie, P. (2012). *Spill : althorn*. Oslo: Noteservice.
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen ; Assessment in music education – a descriptive, analytic study of music teachers' assessment practice in lower secondary school: Norges musikkhøgskole*.
- Vizzutti, A. (1990). *The Allen Vizzutti trumpet method : an intermediate/advanced method in three books : Book 1 : Technical studies : an*. Van Nuys, Calif: Alfred.
- Vizzutti, A. (1991a). *The Allen Vizzutti trumpet method : an intermediate/advanced method in three books : Book 3 : Melodic studies*. Van Nuys, Calif: Alfred.
- Vizzutti, A. (1991b). *Trumpet method : an intermediate / advanced method in three books : Book 2 : Harmonic studies*: Alfred.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste

Førebels problemstilling for prosjektet er:

- ”Kva type metodikk nyttar fire ulike messingpedagogar ovanfor sine studentar og elevar?”

Lærarens bakgrunn:

- Kva er ditt hovudinstrument?
- Kva er di utdanning?
- Kor lenge har du undervist?
- Kor mange lærarar har du hatt?
- Korleis vart undervisninga organisert hos dei forskjellige lærarane?
- Er du sjølv påverka av eigen ”meister”, tradisjon eller miljø? Korleis?

Undervisninga:

- Dei observerte timane: brukar alle timane dine å ha lik form?
- Korleis organiserer du di undervisning?
- Korleis planlegg du di undervisning?
- Er det spesielle område du er ekstra oppteken av?
- Undervisningsmateriell:
 - o Brukar du eit standard-repetoar i undervisninga di?
- Når veit du at undervisninga fungerer bra?

Metodikk:

- Har du høyrtdet messingmetodikk? Kva legg du i det?
- Finst det standardmetodar innanfor messing som ein brukar kontinuerleg? Kan du beskriva dei?
- Kva meiner du er gode læringsstrategiar innanfor messingmetodikk?
- Kva metodar brukar du når du skal læra eleven nytt repetoar?
- Kva ser du på som dei største utfordringane hjå elevar? Hovudutfordringar? Noko som alle må inno.
- Finst det aldersbestemt metodikk?
- Kva utfordringar i innlæringa meiner du er typiske?
- Har du konkrete metodar for å betra firskjellige utfordringar?
 - o Klang, teknikk, uthald, artikulasjon, leseforståing.
- Finst det ei oppskrift på god instrumentalundervisning?

Avsluttande spørsmål:

- Er det noko anna du har lyst å føya til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv - informant

Forespørsel om deltaking i forskingsprosjektet "Instrumentalopplæring hjå messingpedagogar

Bakgrunn og føremål

Dette forskingsprosjektet er ei masteroppgåve i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen. For å utvikla eigen undervisningskompetanse innan instrumentalopplæring, ønskjer eg å sjå nærmare på kva ulike instrumentalpedagogar gjer i ein undervisningssituasjon. Metodikken i slik undervisning er hovudfokuset i masteroppgåva, og ved å observera og intervju instrumentpedagogar kan ein få eit nærare innblikk i denne undervisningsforma. Føremålet for prosjektet er å kartleggja kva metodar som vert brukte, og å finna ut kva for nokre metodar som motiverer, gir kvalitet og som fungerer effektivt i opplærings situasjonar.

Personane som vert spurt om å delta som informantar i prosjektet er valt ut på bakgrunn av nettverk i miljøet.

Kva inneberer deltaking i studien?

Om ein vel å takka ja til å vera med på dette prosjektet som informant, vil det innebera at eg som student vil gjennomføra eit intervju på om lag 30 minutt, og vera med som observatør på nokre få undervisningstimar. Det som vil bli lagt vekt på under observasjonen er metodane som vert brukte i innlæringa, og det vil bli tatt notater frå observasjonane. Spørsmåla i intervjuet vil dreia seg kring metodikken i undervisninga, og kvifor ein vel å bruka akkurat desse metodane. Intervjuet vil bli teke opp på lydband, og transkribert i ettertid. Ved prosjektslutt vil lydopptaket verta sletta.

Eit eige informasjonsskriv og samtykkeskjema vil bli levert til elevane som skal vera ein del av observasjonssituasjonen. Under observasjonen er det lærar som er i fokus, og ikkje elev.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Student og rettleiar i prosjektet vil ha tilgang til personopplysningar. Alle personopplysningar, lydopptak og transkripsjonar vil verta lagra på ein kryptert server, og vil bli sletta ved prosjektslutt. I sjølve oppgåva kan det førekomma sitat frå intervju, men desse har informant høve til å godkjenna før publisering, og dei vil også vera anonyme. Det er vanskeleg å garantera full anonymitet, men det er dette ein ønskjer å oppnå.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i mai 2015. Alle lydopptak, personopplysningar og transkripsjonar av intervju vil bli sletta frå lagringsplass. Masteroppgåva vil verta publisert på internett og vil vera tilgjengelig på Høgskolen i Bergen sitt bibliotek.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekka ditt samtykke utan noko bestemt grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert og sletta.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student; Anja Grønnevik Stavland på e-post: anja.gronnevik.stavland@stud.hib.no eller på telefon 90 11 47 13. Ein kan også kontakta rettleiar og ansvarleg for prosjektet; Catharina Christophersen på e-post: crc@hib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv - elev

Informasjonsskriv til elevar, foreldre og føresette

Eg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen og skal dette skuleåret forska på messingmetodikk. Eg spelar sjølv kornett, er lærar og underviser i korps. Difor er eg svært interessert i korleis ulike lærarar arbeider når dei skal læra nokon å spela. For å gjera det, ønskjer eg å vera tilstades for å observera læraren din i nokre få undervisningstimar.

Det er viktig for meg å påpeika at eleven er ikkje i fokus for min observasjon. Det er det læraren som er, men for å kunna vera tilstades i rommet treng eg tilbakemelding på om det er i orden. Under observasjonen vil det kun verta teke notater, og ingen namn vil bli nemde. Alle er heilt anonyme. Det er sjølve metodane i undervisningssituasjonen som vil vektleggjast.

Vel ein å reservera seg i frå dette, skriv ein under nedst i skrivet, og leverer dette til læraren sin. Ein kan når som helst trekkja seg.

Om de ønskjer informasjon, eller har spørsmål, ta gjerne kontakt med student; Anja Grønnevik Stavland på e-post: anja.gronnevik.stavland@stud.hib.no eller på telefon 90 11 47 13. Ein kan også kontakta rettleiar og ansvarleg for prosjektet Catharina Christophersen på e-post: crc@hib.no.

Beste helsing
Anja Grønnevik Stavland

Eg reserverer meg/mitt barn frå observasjonssituasjonen

Eg har motteke informasjon om studien, og ønskjer ikkje å delta

(Signert av foreldre/føresette, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv - korps

Informasjonsskriv til elevar, foreldre og føresette

Eg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen og skal dette skuleåret forska på messingmetodikk. Eg spelar sjølv kornett, er lærar og underviser i korps. Difor er eg svært interessert i korleis ulike lærarar arbeider når dei skal læra nokon å spela. For å gjera det, ønskjer eg å vera tilstades for å observera læraren din på ei korpsøving.

Det er viktig for meg å påpeika at eleven er ikkje i fokus for min observasjon. Det er det læraren som er, men for å kunna vera tilstades i rommet treng eg tilbakemelding på om det er i orden. Under observasjonen vil det kun verta teke notater, og ingen namn vil bli nemde. Alle er heilt anonyme. Det er sjølve metodane i undervisningssituasjonen som vil vektleggjast.

Vel ein å reservera seg i frå dette, seier ein i frå til dirigenten, som gir vidare beskjed til meg. Ein kan når som helst trekkja seg.

Om de ønskjer informasjon, eller har spørsmål, ta gjerne kontakt med student; Anja Grønnevik Stavland på e-post: anja.gronnevik.stavland@stud.hib.no eller på telefon 90 11 47 13. Ein kan også kontakta rettleiar og ansvarleg for prosjektet Catharina Christophersen på e-post: crc@hib.no.

Beste helsing
Anja Grønnevik Stavland

Vedlegg 5: Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Catharina Christophersen
Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon
Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 14.08.2015

Vår ref:44067 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44067	<i>Instrumentalopplæring i kulturskolen og i det frivillige musikkv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Catharina Christophersen</i>
Student	<i>Anja Grønnevik Stavland</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 31.01.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anja Grønnevik Stavland, Finnbergåsen 16, 5063 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07 kyrr svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uil.no

Vedlegg 6: Endringsmelding frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Catharina Christophersen
Senter for kunsthøgskolen, kultur og kommunikasjon
Høgskolen i Bergen
Landåssvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 27.08.2015

Vår ref: 44067/5/IB/RH

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til endringsmelding mottatt 26.08.15 for prosjektet

44067

Instrumentalopplæring i kulturskolen og i det frivillige musikkv

Personvernombudet registrerer at det ikke skal samles inn data ved video.

Informasjonsskriv til elever og revidert skriv til lærere vurderes som godt utformet.

Vi minner om at dersom data skal publiseres i en slik form at enkeltlærer(e) kan gjenkjennes, må dette klareres med informantene på forhånd.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Katrine Utaaker Segadal


Inga Brautaset

Kopi: Anja Grønnevik Stavland, Finnbergåsen 16, 5063 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07, kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 61 53, solvi.anderssen@uit.no