



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120MU513-O-2020-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	04-05-2020 09:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	15-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 M120MU513 1 MA 2020 VÅR		
Intern sensor:	Tiri Beate Bergesen Schei		

Deltaker

Kandidatnr.: 307

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 43070 **Egenerklæring *:** Ja **Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:**

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Å finne en balanse

En kvalitativ intervjustudie om foreldremedvirkning og foreldresamarbeid i begynneropplæringen i skolekorps.

To find a balance

A qualitative interview study on parental involvement and parent-teacher communication in school band's beginner level tuition.

Torunn Elisabeth Bachmann

Master i musikkpedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Veileder Øystein Røsseland Kvinge
29.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

SAMMENDRAG

Denne oppgavens formål har vært å studere foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps. Studien har undersøkt hvordan foreldre til unge skolekorpsmusikanter medvirker i barnas musikalske læring hjemme, og fokuset har vært hvordan foreldrene forholder seg til motivasjon, mestringsstro og øving. I tillegg har studien undersøkt hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring i hjemmet.

Studien er gjennomført ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer med seks skolekorpsforeldre. Disse foreldrene er tilknyttet tre ulike skolekorps i det som tidligere het Hordaland fylke.

Funnene viser at foreldrene synes det er viktig å støtte opp om barnas øving hjemme. De er generelt opptatt av at det å spille skal være lystbetont og gøy, og en stor andel av dem ønsker at korpset skal være en verdifull og livslang hobby for barna. Det er nok også årsaken til et annet funn; at foreldrene ikke ønsker å presse barna for langt - verken for å overtale dem til å øve når de helst ikke vil, eller i forhold til læremessig progresjon. De ønsker å finne en balanse i sin motivering.

Funnene viser også at foreldrene ser på øving hjemme som en forberedelse til korpsøving, og dermed en tilrettelegging for at barna skal få oppleve mestring. Det er viktig for foreldrene at barna opplever mestring da de ser at det danner et grunnlag for spilleglede og motivasjon.

Et annet funn er at musikkompetanse er nyttig for en forelder som skal hjelpe barnet sitt med å øve, men at det ikke er en forutsetning for å klare å hjelpe. Å oppmuntre og å vise interesse for barnets musikalske læring, er også til stor hjelp for de unge musikantene.

Funnene foreslår at skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring hjemme ved hjelp av foreldreopplæring, tett kommunikasjon og jevnlig treffpunkt.

ABSTRACT

The purpose of this thesis has been to study parental involvement in school band's beginner level tuition. It studies how parents involve in their children's musical learning, and it focuses on how the parents relate to motivation, self-efficacy, and home practicing. Additionally, the thesis studies how the school band director and the parents can work together on the children's musical learning at home.

The study has been done by conducting six qualitative research interviews with school band parents. They are associated to three school bands in former Hordaland county.

Findings in the study suggest that the parents think it is important to support their children's home practicing. The parents are generally concerned about playing an instrument being pleasurable and fun. Many of them wish for the band to be a valuable and life-long hobby for their children. That may explain another finding being the parents concern about not pressuring their children too much - neither persuade them into practicing when they hesitate to, nor when it comes to musical progression. They want to find a balance in how they motivate their children.

Another finding is that the parents see home practice as preparations for band rehearsal, and thereby facilitating for mastery experiences. It is important to the parents that their children experience mastering due to the enjoyment and motivation they get from it.

Another finding is that musical knowledge is useful to the parents when it comes to assisting their children's home practice. Yet, this is not required to be able to help. Encouragement and showing interest in the children's musical learning is also very helpful for the young learners.

The findings also suggest that the school band director and the band parents can work together on the children's musical learning at home by parent training, by close communication and by regular meetings.

FORORD

Å skrive denne masteroppgaven har jeg på mange måter opplevd som en tålmodighetsprøve. I ettertid virker prosessen å være preget av mangel på overordnet perspektiv, og jeg ser at dersom jeg i utgangspunktet hadde hatt mer kunnskap om det å skrive en slik oppgave, ville jeg ha spart meg selv for mange omveier og ekstra arbeid. Mye har vært «forgjeves» med tanke på at teksten eller arbeidet ikke har fått noen plass i oppgaven. Jeg ser imidlertid at prosessen totalt sett har gitt meg mye ny og nyttig kunnskap, og jeg tenker at omveiene har vært en nødvendig del av det endelige resultatet. Selv om prosessen har vært utfordrende har den aller mest vært spennende og svært utviklende, og jeg er svært glad for å ha gjennomført den! Jeg har alltid ønsket å utvide utdannelsen min med faglig fordypning, men jeg har også ønsket å først jobbe noen år for å finne ut hva jeg ville fordype meg i. «Noen år» ble etterhvert ganske mange, og 17 år etter fullført grunnutdanning kan jeg endelig glede meg over å kunne ta med meg masse ny kunnskap ut i arbeidslivet.

Det er på sin plass å dele ut noen takknemlige ord til dem som har bidratt til at prosjektet er blitt ferdig: Jeg vil takke veileder Øystein Røsseland Kvinge for gode råd og innspill underveis i prosessen. Hans kommentarer har hjulpet meg hver gang jeg har gått meg vill, og jeg hadde aldri kommet i mål uten hans hjelp. Så vil jeg takke mine seks informanter. Dere har bidratt med levende beskrivelser av hverdagslivet som skolekårsforeldre. Jeg er så glad for at dere ville stille opp og snakke om hvordan dere hjelper barna deres med å øve hjemme, og jeg er veldig imponert over den innsatsen dere legger ned i det arbeidet! En stor takk til kusine Kathrine Bachmann Thorstensen som har bidratt med korrekturlesing. En stor takk til mine medstudenter som har vært til inspirasjon og oppmuntring for meg. En stor takk til alle musikanter og foreldre som jeg møter i min arbeidshverdag - dere er grunnen til at jeg valgte å skrive denne oppgaven. Den aller største takken går til familien. Takk til min kjære mor som har bidratt med husvask og turer med hunden. Takk til Elias, Adam og Joel som tålmodig har akseptert at mammaen - i lang, lang tid - ikke har hatt tid til å finne på noe gøy med dem. Og tusen takk til min kjære Thomas som har påtatt seg ansvaret for driften av familien Bachmann i hele perioden med masterstudier. Jeg er evig takknemlig for at jeg har fått lov til å gjøre dette, og jeg lover å være mer tilstede i familielivet fra nå!

Bergen, 29. mai, 2020.

Torunn E. Bachmann

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	i
ABSTRACT.....	ii
FORORD	iii
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER.....	viii
1. INNLEDNING.....	1
1.1. Tematikk og bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2. Forskningsfeltet skolekorps	2
1.2.1. Historisk bakgrunn	3
1.2.2. Norske skolekorps versus skolekorps i andre land	3
1.2.3. Foreldremedvirkning i norske skolekorps.....	4
1.2.4. Norges Musikkorps Forbund.....	5
1.3. Tidligere forskning	6
1.3.1. Norske studier som omhandler skolekorps	6
1.3.2. Norske studier av foreldremedvirkning i skolekorps	7
1.3.3. Internasjonale studier av foreldremedvirkning i skolekorps	8
1.3.4. Studier av foreldremedvirkning i barns musikalske læring	10
1.3.5. En oppsummering	13
1.4. Problem utvikling og forskningsspørsmål.....	13
1.4.1. Motivasjon.....	14
1.4.2. Mestringstro	14
1.4.3. Foreldrenes didaktiske valg.....	15
1.4.4. Foreldresamarbeid.....	15
1.4.5. Forskningsspørsmål.....	15
1.4.6. Begrepsavklaringer	15
1.4.7. Avgrensninger	16
1.5. Musikkpedagogisk relevans.....	16
1.6. Disposisjon av oppgaven.....	17
2. TEORI.....	19
2.1. Innledning.....	19
2.2. Hjemmet som opplæringsarena	19
2.2.1. Didaktisk relasjonstenkning	20
2.2.2. Rammefaktorer.....	20

2.2.3. Elevforutsetninger	21
2.2.4. Lærerforutsetninger.....	21
2.2.5. Innhold	22
2.2.6. Mål	22
2.2.7. Metoder	22
2.2.8. Vurdering	23
2.3. Foreldresamarbeid	23
2.3.1. Skole-hjem-samarbeid.....	23
2.3.2. Samarbeid med foreldre/foresatte i kulturskolen	24
2.3.3. Samarbeid mellom instrumentallærer og foreldre.....	25
2.3.4. En oppsummering av foreldresamarbeid	26
2.4. Motivasjon	26
2.4.1. Indre og ytre motivasjon	27
2.4.2. Motivasjonens betydning i forhold til instrumentalloplæring.....	28
2.5. Mestringstro (Self-Efficacy).....	28
2.5.1. Mestringsopplevelser	28
2.5.2. Andres eksempler.....	29
2.5.3. Verbal overtalelse og oppmuntring	29
2.5.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	30
2.5.5. Mestringstroens betydning i forhold til instrumentalloplæring.....	30
3. METODE	31
3.1. Innledning.....	31
3.2. Forskningsdesign	31
3.2.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	32
3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet.....	33
3.2.3. Utforming av intervjuguide.....	34
3.2.4. Utvalgsprosedyre.....	34
3.2.5. Innhenting av empiri og gjennomføring av intervjuer	36
3.3. Transkribering, koding og analyse	38
3.3.1. Transkribering	38
3.3.2. Koding.....	39
3.3.3. Analyse.....	40
3.3.4. Fremgangsmåte	41
3.4. Etiske refleksjoner	44
3.4.1. Forskerrollen	45
3.4.2. Hensynet til informantene	46
3.4.3. Reliabilitet og validitet.....	46

3.4.4. Etiske betraktninger og selvkritikk	48
4. ANALYSE	50
4.1. Innledning	50
4.2. Presentasjon av informantene	51
4.3. Motivasjon	54
4.3.1. Å motivere barna	54
4.3.2. Å finne en balanse	59
4.3.3. Foreldrenes egen motivasjon	60
4.4. Mestringstro	62
4.4.1. Mestringsopplevelser	63
4.4.2. Andres eksempler	64
4.4.3. Verbal overtalelse og oppmuntring	65
4.4.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	66
4.5. Foreldrenes didaktiske valg	67
4.5.1. Rammefaktorer	68
4.5.2. Elevforutsetninger	70
4.5.3. Lærerforutsetninger	72
4.5.4. Mål	74
4.5.5. Metoder	75
4.5.6. Vurdering	77
4.6. Foreldresamarbeid	77
4.6.1. Foreldreopplæring	78
4.6.2. Kommunikasjon	80
4.6.3. Treffpunkt	81
4.7. En oppsummering av kapittelet	83
5. DRØFTING	84
5.1. Innledning	84
5.1.1. En utdypende presentasjon av dokumentene om foreldresamarbeid	85
5.2. Forskningsfeltet foreldresamarbeid	85
5.2.1. Foreldreinvolvering	86
5.2.2. Kontakten mellom lærer og foreldre	87
5.2.3. Holdningen til foreldrene	88
5.2.4. Avklare forventninger	88
5.2.5. Mine funn i lys av foreldresamarbeid	89
5.3. Studiens relevans	90

5.3.1. Aktuelle utfordringer i skolekorpsbevegelsen	90
5.3.2. Egen erfaring knyttet til disse utfordringene.....	92
5.3.3. Studiens relevans til disse utfordringene.....	93
5.4. En oppsummering av kapittelet	93
6. AVSLUTNING.....	95
6.1. Konklusjoner og implikasjoner	95
6.2. Plassering i forskningstradisjonen	97
6.3. Avsluttende refleksjon og veien videre	97
6.3.1. Kritikk av egen forskning.....	98
6.3.2. Forslag til videre forskning	99
REFERANSELISTE.....	100
APPENDIKS.....	107
Vedlegg A: Intervjuguide	107
Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	111
Vedlegg C: NSD-godkjenning.....	114
Vedlegg D: Tillegg til NSD-søknad	116
Vedlegg E: Første koderunde - Foreldresamarbeid	117
Vedlegg F: Andre koderunde - Foreldresamarbeid	118

OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal og Lieberg, 1978, s.135).....	20
Figur 2: Oversikt over de forhåndsdefinerte temaene og underkategoriene	51
Figur 3: Oversikt over temaet «motivasjon».....	54
Figur 4: Oversikt over temaet «mestringstro»	62
Figur 5: Oversikt over temaet «foreldrenes didaktiske valg»	68
Figur 6: Oversikt over temaet «foreldresamarbeid»	77
Tabell 1: «Foreldrenes didaktiske valg» sett i lys av didaktiske kategorier	43
Tabell 2: Deduktiv koding av temaet «foreldrenes didaktiske valg».....	44

1. INNLEDNING

You know that the beginning is the most important part of any work, especially in the case of a young and tender thing; for that is the time at which the character is being formed and the desired impression is more readily taken... (Platon, ca. 428 f. Kr.- ca. 348 f. Kr., "The Republic").

1.1. Tematikk og bakgrunn for oppgaven

I masteroppgaven min har jeg valgt å skrive om foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps - med fokus på hvordan foreldre støtter barnas musikalske læring hjemme.

Skolekorps er en stor aktør i det frivillige musikklivet i Norge, og står for opplæringen av tusenvis av nye musikanter hvert år (Norges Musikkorps Forbund, 2018a, s. 58). I og med at begynneropplæringen vanligvis består av relativt korte undervisningsøkter hos dirigent eller instrumentallærer, én til to ganger i uken, anser jeg det som skjer *mellom* disse øvingene - i hjemmene - for å være av stor betydning for barnets læring og progresjon. Jeg anser derfor foreldre for å være en viktig faktor i skolekorpsenes begynneropplæring, og jeg ønsker innsikt i hvordan de medvirker i barnas musikalske læring hjemme.

Innledningsvis siterte jeg Platon som understreker hvor viktig de innledende stadiene av en bestrebelse er. Det er i denne fasen man legger grunnlaget for videre utvikling, og for en ung, ny musikanter og dennes foreldre anser jeg det som svært viktig at dette grunnlaget er preget av tett, faglig oppfølging og mestringsopplevelser. McPherson og Davidson (2002, s. 143) omtaler den første læreperioden som en kritisk fase hvor man skal legge til rette for at den musikalske læringen skal ha progresjon. De fremholder foreldres motivering som en av de viktigste betingelsene for en slik tilrettelegging, og forklarer dette med at musikalsk progresjon krever vedvarende øving, som igjen krever stor grad av støtte. McPherson og Davidson sammenligner det å lære å spille et instrument med andre områder av barns læring. Man forventer for eksempel ikke at et barn skal klare å lære seg å lese uten stor grad av støtte og oppmerksomhet. Derfor mottar foreldre informasjon og veiledning fra barnets lærer om hvordan man best kan hjelpe og støtte barnets lesing (s. 141).

Jeg jobber som skolekorpsdirigent og instrumentallærer i kulturskole og på frilansbasis. Begynneropplæring i skolekorps har jeg jobbet med i femten år, og jeg ser hvor viktig det er for de unge musikantene at de første årene i skolekorpset er preget av mye støtte fra foreldre. Er dette på plass legges det et godt grunnlag for at musikantene vil mestre instrumentet sitt, og at de får oppleve spilleglede i samspill med sine medmusikanter.

For at musikantene skal få en god start i korpset er det viktig at de opplever mestring helt fra starten av. Mestringsopplevelser er en sterk drivkraft for både progresjon og trivsel (Bandura, 1994, s. 2), og spiller derfor en viktig rolle som motivasjonsfaktor for den musikalske læringen. En god progresjon krever - som nevnt - jevnlig øving, og som skolekorpsdirigent kan jeg fortelle musikantene og foreldrene om viktigheten av å øve hjemme mellom korpsøvingene. Min erfaring er imidlertid at svært mange nybegynnere øver lite eller ingenting hjemme. Årsakene til det er nok mange, og jeg antar at det svært ofte skyldes familiens totale aktivitetsnivå. En travel familiehverdag kan føre til at foreldrene har lite ledig tid til å følge opp barnas øving hjemme. Om barnet får ansvar for å øve på egenhånd er det lett å se for seg at en nybegynner i 7-9-årsalderen har vanskeligheter med å gjennomføre dette.

Formålet med denne studien er å bidra til mer innsikt i hvordan foreldre støtter barns musikalske læring de første årene barna spiller i skolekorpset. Det kan gi implikasjoner for hvordan man bør legge opp begynneropplæringen i skolekorpset. Videre er formålet å undersøke hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring hjemme.

1.2. Forskningsfeltet skolekorps

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for hva et skolekorps er, og dets historiske bakgrunn. Jeg gjør også rede for foreldrenes rolle i driften av et skolekorps, og hvordan norske skolekorps skiller seg ut i forhold til skolekorps i resten av verden. Til slutt skriver jeg litt om korpsets eget forbund, og presenterer noen tallfakta knyttet til skolekorpsbevegelsen.

Skolekorps er en vanlig betegnelse på et musikkorps for barn og unge. Andre betegnelser brukt om skolekorps er blant annet skolemusikk, skolemusikkorps, og skolemusikklag (Gundersen, 2019b). Begrepet henviser til at korpset er knyttet opp mot én eller flere skoler,

men samarbeidet med skolen er ofte begrenset til at korpset låner øvingsrom og lagerrom. Skolekorpsets musikanter er - som navnet tilsier - barn og ungdommer i skolepliktig alder. Når man er 19 år og ferdig med videregående skole, har man nådd aldersgrensen og må slutte i skolekorpset. Mange velger å spille videre i *amatørkorps* som er korps for ungdom og voksne. I Norge har skolekorpssene to ulike typer besetning; *brass* og *janitsjar*. Førstnevnte består av messinginstrumenter, mens siste har både treblås- og messinginstrumenter. Begge typer besetning har i tillegg slagverk.

1.2.1. Historisk bakgrunn

Det første skolekorpset i Norge var Møllergata skoles musikkorps som ble stiftet i Oslo i 1901 (Gundersen & Vilhelmsen, 2018). Grunnleggeren var musikkhandler William Farre (1874-1950), og korpset var den gang bare for gutter. Korpset hadde sin første opptreden i 17. mai-toget i 1902, og begeistringens var så stor at det utløste et skred av nye skolekorps. I løpet av seks år fikk Oslo nitten skolekorps. Bergen fikk sitt første skolekorps i 1908, Sandviken skolekorps, stiftet av Thorvald Olsen (Handegard, 2007, s. 21). Ved etableringen av Møllergata skoles musikkorps ble modellen for vår tids skolekorps lagt - en frivillig organisasjon som gir åpent tilbud om opplæring på korpsinstrumenter, og som rekrutterer medlemmer fra lokale barneskoler (Handegard, 2007, s. 22).

1.2.2. Norske skolekorps versus skolekorps i andre land

Skolekorpssene utgjør en stor del av den totale musikkopplæringsarenaen i Norge (Handegard, 2007, s. 9). Pr. 31.12.18 er det 1636 musikkorps i Norge (Norges Musikkorps Forbund, 2018a, s. 62). Til sammenligning er det ca. 200 korps i Sverige (Handegard, 2007, s. 20). Musikkorpssene har med andre ord stor utbredelse her i landet, og de norske skolekorpssene står i en særstilling - både i utbredelse og organisasjonsform. De norske skolekorpssene er drevet av foreldre, på frivillig basis, mens musikkorps for barn i resten av Europa som oftest er drevet av en offentlig musikk-skole (Handegard, 2007, s. 21). Også i resten av verden driftes skolekorpssene helt ulikt den norske modellen. Det er vanlig at disse korpssene er en del av det offentlige utdanningstilbudet.

Snyder (2014, s. vii) beskriver hvordan han som dirigent i ulike skolekorps i Indiana, USA, ble ansatt av rektor ved den offentlige skolen. Da han senere flyttet til Norge ble han ansatt av et styre bestående av frivillige foreldre. Han forteller at korpssene i USA er en del av skolen,

og at korpsøvelsene er timeplanfestet. Øvingsrommene er spesielt utformet for musikkøving. Dersom noen av musikantene ikke oppførte seg bra på korpsøving - forteller Snyder - kunne han sende dem av gårde til rektors assistent. Øvelsene fant sted på dagtid, og foreldre var ikke forventet å være der. De eneste gangene foreldre var til stede under øving var når *the marching band* hadde ekstraøvinger etter skoletid om sommeren. Da stod korpsmødrene klare med vann og førstehjelp.

Hebert (2012, s. 262) skriver at de japanske skolekorpsene for det meste ledes av elevene selv - med veiledning fra skolens musikk lærere. Foreldrene har ikke noen annen rolle enn å betale en årlig kontingent for sine barns deltakelse i korpset. Det forventes ikke at musikantene øver hjemme, og heller ikke at de tar med seg instrumentet hjem, da de øver rundt 20 timer i uken på skolen.

Både i Japan og i USA er skolekorps en del av skolens undervisningstilbud, og foreldrenes administrative rolle i korpsene er derfor svært liten. Ansvar for å følge opp barnas øving hjemme er nok imidlertid ganske lik verden over, med unntak av i de japanske skolekorpsene. Det finnes en god del internasjonal forskning på hvordan foreldre medvirker i barns musikkøving hjemme, men bare en svært liten del av denne forskningen er knyttet til barn som spiller i skolekorps. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 1.3.

1.2.3. Foreldremedvirkning i norske skolekorps

Et norsk skolekorps organiseres og administreres av foreldre, og den daglige driften utføres av foreldre (Oksfjellelv, 2015; Landrø, 2018). Odland (2014) beskriver skolekorpset som en foreldrestyrt organisasjon hvor styremedlemmene jobber frivillig og uten honorar. Hennes artikkel er publisert i *Musikkultur*¹ og heter «Uprofesjonelle arbeidsgivere. Flertallet av dirigentene i korps og skoleorkestre har en mamma eller pappa til sjef. Problemfritt er det ikke». Her beskrives foreldrenes roller i driften av et skolekorps, samt hvilke utfordringer denne organiseringen kan ha knyttet til at det frivillige styret i korpset utgjør en arbeidsgiver for profesjonelle dirigenter og instruktører. Odland (2014) skriver at korpsforeldrene kan ha

¹ *Musikkultur* er medlemsbladet for organiserte i *Creo* - forbundet for kunst og kultur. *Musikkulturs* formål er å avspeile og påvirke den kultur-, kunst- og utdanningspolitiske utviklingen i Norge, og bidra til å utvide forståelsen for kulturen, kunsten, kunstnernes betydning for den enkelte og samfunnet (<https://musikkultur.no/om-musikkultur/informasj-on-musikkultur-as-6.344.473432.df99a71192>).

titler som styreleder, korpsleder, materialforvalter, loppesjef, webansvarlig og foreldrevakt. Arbeidet knyttet til disse titlene går på rundgang i foreldregruppen.

Klausen (2018) har intervjuet Morten Øvrebekk, dirigent for Tasta skolekorps i over 30 år. Hennes artikkel i *Ballade.no*² heter «Spill på lag med korps-foreldrene!» Øvrebekk omtaler her foreldre som en suksessfaktor i det å drive et vellykket skolekorps:

Dette er det mange som glemmer: Noe av det viktigste i et korps er at foreldrene trives. Vi tenker ofte at ungene skal holde på, og vi skal få dem til å spille. Men det viktigste holdepunktet er foreldrene. I perioder er det helt nødvendig å spille på lag med foreldrene. De aller fleste musikantene vil på et eller annet tidspunkt ønske å slutte, da trengs det foreldre som kan motivere dem til å fortsette (Morten Øvrebekk).

Disse to artiklene viser to viktige sider ved foreldrenes roller i skolekorpset. Odland (2014) fokuserer på alt det praktiske arbeidet knyttet til drift og organisering, mens Klausen (2018) setter ord på foreldrenes rolle som motivatorer for sine barn. Foreldrene innehar med andre ord helt sentrale roller i driften av et skolekorps - både praktiske og motivasjonelle.

1.2.4. Norges Musikkorps Forbund

Norges Musikkorps Forbund (NMF) er korpsenes eget forbund, og de skriver om seg selv: «Norges Musikkorps Forbund jobber for korpsene i Norge og vil legge til rette for at hvert enkelt korps skal styrkes. Det skjer gjennom å stimulere til faglig kvalitet, målrettet arbeid og vekst i hvert enkelt korps» (Norges Musikkorps Forbund [NMF], 2020c). Gundersen (2019a) skriver at NMF er den største amatørmusiker-organisasjonen i Norge, og landets største ungdomsorganisasjon nest etter idretten. NMF utvikler opplæringstiltak for dirigenter, instruktører og utøvere, og i tillegg driver de administrativ virksomhet. Forbundets hovedformål er å arrangere konkurranser og kurs, sikre gode støtteordninger for korpsene, fokusere på korpsenes og medlemmenes behov, og utvikle barn og unges ansvar musikalsk og organisatorisk. NMF arbeider også med å tilrettelegge for vekstvilkår for korpsene, synliggjøre korpsenes betydning og tilby aktiviteter.

² *Ballade.no* er en redaksjonelt uavhengig nettavis for og om norsk musikkliv. Siden 2000 har *Ballade* publisert egenproduserte artikler og lagt til rette for debatt om en lang rekke spørsmål knyttet til artister, komponister, låtskrivere, tekstforfattere, musikkbransje og organisasjonsliv (<https://www.ballade.no/om-ballade/>).

NMF ble stiftet under et møte i Birkelunden 5. juli 1918, og het da *Norges guttemusikkorpssers landsforbund*. Det var bare guttekorpsene (8 til 16 år) og ungdomskorpssene (16 til 25 år) som var medlemmer på det tidspunktet. Amatørkorpsene kom med etter krigen. I 1956 ble det tillatt for jenter å bli medlem i musikkorpssene, og da skiftet forbundet navn til Norges Musikkorps Forbund (Gundersen, 2019a).

NMF jobber ut i fra en strategiplan (NMF, 2018b). Det er et overordnet styringsdokument som synliggjør hvilke områder organisasjonen skal ha fokus på. Strategiplanen for 2018-2022 har tre kjerneområder; kompetanseutvikling, medlemsutvikling og korps og samfunn. Hvert av kjerneområdene har et mål, samt flere ulike strategier for å nå målet.

Den siste årsrapporten som NMF har offentligjort, er årsrapport for 2018. Pr. 31. desember 2018 var det 1036 skolekorps i Norge, og totalt har disse skolekorpsene 31513 musikanter (Norges Musikkorps Forbund [NMF], 2018a). 11513 av disse musikantene er aspiranter - skolekorpsenes betegnelse på nybegynnere (NMF, 2019). Det vil si at drøyt 36 % av medlemsmassen i skolekorps er helt ferske medlemmer. 10197 av skolekorpsmusikantene er under 10 år, 14569 er 10-14 år, og 6747 er 15-19 år (NMF, 2018a).

1.3. Tidligere forskning

1.3.1. Norske studier som omhandler skolekorps

Et nettbasert søk viser at det ikke er publisert noen doktoravhandlinger ved norske utdannings-institusjoner som omhandler temaet skolekorps. Jeg har derimot funnet en del hoved- og masteroppgaver og rapporter/utredninger skrevet de siste seksten årene, og disse kommer fra en rekke ulike utdanninger ved norske universiteter og høyskoler. De vanligste temaene som tas opp i disse studiene er *frafallsproblematikk* (Hjelmbrekke og Berge 2010; Turtum, 2012; Popadic, 2013; Fors, 2014), og *kvalitet og omdømme* (Pay, 2004; Jørgensen, 2013; Popadic, 2013; Fors, 2014; Bredesen, 2016; Onsrud og Rinde, 2017). Flere av studiene omhandler begge disse kategoriene. *Korps i et kulturanalytisk perspektiv* (Handegard, 2007; Gylterud, 2011; Bårdsen, 2017), *musikkfaglig samarbeid* (Larsen, 2017; Landrø, 2018), *gehørspill* (Pedersen, 2006; Winther-Fossmo, 2014), *korps i et helse- og livsstilsperspektiv* (Aasmoe, 2013), *integrering* (Oksfjellelv, 2015), *teknologisk korpspedagogikk* (Nornes & Gilje, 2014), *musikkterapeutisk inkludering i skolekorps* (Rolstad, 2017), *skolekorpsdireksjon*

(Almås, 2018), og *foreldrenes rolle i skolekorps* (Odland, 2014; Snyder, 2014) er andre temaer som er belyst av norsk musikkpedagogisk forskning. Sistnevnte tema - foreldrenes rolle i skolekorps - treffer mitt forskningsområde.

1.3.2. Norske studier av foreldremedvirkning i skolekorps

Anne Myklebust Odland (2014) er allerede nevnt i kapittel 1.2. Hennes artikkel omhandler foreldrenes rolle i skolekorps, og fokuset hennes er rettet mot arbeidsgiverrollen og praktisk arbeid rundt skolekorpset. Her undersøkes altså foreldremedvirkning i det administrative arbeidet knyttet til skolekorpsdriften. Tematikken sammenfaller derfor ikke med tematikken for denne studien utover at begge dreier seg om foreldremedvirkning.

Edward Alexander Snyder (2014) undersøker i sin masteroppgave ulike perspektiver på foreldremedvirkning i instrumentalopplæringen i norske skolekorps. Oppgaven heter "A study of band parent's and band director's perceptions of parental involvement in three central Buskerud school bands". Han undersøker også medvirkningens mulige effekter på instrumentalopplæringen for å finne frem til områder med potensiale for forbedring (s. 8). Snyder vektlegger betydningen av studien sin ved å påpeke at det har vært gjort svært lite forskning på foreldremedvirkning i instrumentalopplæring i Norge, og at det ikke har blitt forsket på dette i forbindelse med skolekorps (s. 3). Studien avdekker blant annet at dirigentene hadde en oppfatning av at foreldre ikke påvirket barnas musikkopplæring. Dette stemte ikke. Oppfatningen om at alle korpsforeldre forstår hvordan barna deres bør øve, stemte heller ikke. Snyder slår fast at korpsene bør utvikle kommunikasjonsstrategier for å få frem betydningen av foreldremedvirkning, og forventningene knyttet til medvirkningen. Videre slår han fast at en enkel anbefaling om å følge opp barnas øving hjemme ikke er tilstrekkelig. I stedet trengs det detaljert veiledning fra dirigenten til foreldre og musikanter. Studien foreslår at korpsdirigenter bør initiere en dialog med korpsforeldre for å tydeliggjøre forventninger knyttet til foreldremedvirkning på didaktiske områder. Hensikten med dette er å styrke og utruste "læreren i hjemmet", nemlig foreldrene (s. 108).

Snyders studie er med på å danne en bakgrunn for forskningsprosjektet mitt, da jeg vil undersøke noen av de samme aspektene ved foreldremedvirkning i skolekorps. Snyder undersøker foreldremedvirkning vedrørende alle sider ved korpsdriften, både administrativt og opplæringsmessig. Jeg vil fokusere på den læringen som foreldre fasiliterer i hjemmet, og jeg vil avgrense undersøkelsen til å gjelde begynneropplæringen.

1.3.3. Internasjonale studier av foreldremedvirkning i skolekorps

John Parkinson Brokaw (1983) undersøker i sin doktoravhandling foreldremedvirkning relatert til musikalske prestasjoner hos nybegynnere i amerikanske skolekorps.

Doktoravhandlingen heter “The extent to which parental supervision and other selected factors are related to achievement of musical and technical-physical characteristics by beginning instrumental music students”. Brokaws forskning konkluderer med at foreldres tilsyn med barns øving hjemme er sterkt forbundet med musikalske prestasjoner (s. 97).

Videre viser den korrelasjon mellom tidsmengden barna brukte på øving og barnas utøvende prestasjoner. Den viser også at mengden tid foreldre tilbringer med å overvære barnas øving de første årene av instrumentalopplæringen, er en god prognose på senere vellykkede musikkprestasjoner. Studien foreslår at instrumentalpedagoger og dirigenter bør forberede foreldrene og fortelle dem hvordan de skal hjelpe barna med hjemmeøvingen. Brokaw mener dette vil høste belønning i form av økte elevprestasjoner.

Innledningsvis henviser Brokaw til ulike artikler skrevet av amerikanske musikkpedagoger i årene 1969-1978. Disse er naturligvis skrevet i en annen tid og et annet sted, men rådene til skolekorpsdirigenten er enkle og universelle, og omhandler betydningen av et nært foreldresamarbeid og god veiledning. Jeg har sammenfattet en del av rådene her:

- Samle foreldre og barn til en kveldsøkt i løpet av den første uken med begynneropplæring. La foreldrene sitte ved siden av sitt barn mens de innledende temaene blir presentert; hvordan man skal behandle instrumentene, hvordan man skal holde instrumentet, hvordan man skal forme leppemuskulaturen, og hvordan bruke pusten (Balent referert i Brokaw, 1983, s. 7).
- Sende ut informasjon om at det må settes av tid og sted for øving. Foreslå at foreldrene setter seg ned og lytter til øvingen. Forsikre dem om at de vil være i stand til å høre fremgang - eller mangel på fremgang - ettersom tiden går. Dette gjøres ved å lytte etter om barnets spilling høres «pent» ut, og om barnet øver på stadig mer utfordrende lærestoff (Wilkes referert i Brokaw, 1983, s. 7).
- Foreldrene må fortelles at deres viktigste ansvar er oppmuntring. Dirigenten må være nøye med å gi konkrete eksempler på *hvordan* man kan oppmuntre da «å oppmuntre barnet sitt» er et altfor vagt uttrykk til at det er til hjelp for foreldrene (Olinski, referert i Brokaw, 1983, s. 6).

- Dirigenter må kommunisere spesifikt når de veileder foreldre. Det må fremkomme *hvordan* foreldrene skal rettlede barnet, eller *hva* foreldrene skal rettlede barnet til å oppnå (Scott, referert i Brokaw, 1983, s. 5).
- Man må ikke være for rask til å klandre foreldre for å ikke bidra, og feilaktig gå ut ifra at de vet hvordan de kan være til hjelp. Å begynne å spille et instrument er en stor begivenhet i et barns liv, og det er en svakhet ved begynneropplæringen dersom man svikter i å gjøre foreldre oppmerksom på deres rolle i denne begivenheten (Cheary referert i Brokaw, 1983, s. 5).

Brokaws avhandling er relevant for meg, til tross for at norske og amerikanske skolekorps driftes helt ulikt, og til tross for at den er nesten 40 år gammel. Den omhandler samme tematikk som min egen studie; foreldremedvirkning i øvingssituasjonen hjemme.

Informantene i både Brokaws studie og min egen, er foreldre til nybegynnere i skolekorps. Hans vektlegging av musikalske prestasjoner er ikke særlig aktuell for min studie, men dette perspektivet viser hvilken verdi foreldremedvirkningen har i forhold til barns læring og progresjon.

Gary E. McPherson og Jane W. Davidson (2002) ble omtalt kort i kapittel 1.1. De har undersøkt hvordan mor følger opp barnets første år med instrumentalopplæring i australske skolekorps. Forskningsartikkelen deres heter "Musical Practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument". Barna til informantene i studien er i alderen 7-9 år og spiller messing- og treblåsinstrumenter i åtte korps tilknyttet ulike barneskoler i Sidney (s. 143). Denne intervjustudien har som formål å undersøke barnas øving med hensyn til kvantitet og innhold, og mors støtte og tilsyn i øvingssituasjonen. Forskerne fant at et barn har størst sjanse for å oppleve fremgang hvis det er en del av et miljø med hyppige og regelmessige øvingsøkter som er tydelig støttet av forelderen. De fant også at en av de viktigste betingelsene for musikalsk læring er foreldres motivering når det gjelder barnas øving. McPherson og Davidson påpeker videre at det er gjort lite forskning på den første læreperioden hos barn som får instrumentalopplæring, og at det er viktig å undersøke hvordan unge nybegynnere øver, samt mekanismene som støtter innsatsen deres (s. 152).

Denne studien er relevant for min egen studie da disse har flere likheter. Begge omhandler foreldremedvirkning i hjemmet, og begge omhandler begynneropplæring.

1.3.4. Studier av foreldremedvirkning i barns musikalske læring

Det finnes en del internasjonal forskning på foreldremedvirkning i barns musikalske læring. Jeg har gjort et utvalg på bakgrunn av tematisk vinkling. Forskningen jeg har valgt ut tar for seg temaer knyttet til foreldrestøtte, hvordan foreldrene kan tilrettelegge for læring, og hvilken betydning foreldrenes egen musikalske kompetanse har for muligheten til å støtte barnets musikalske læring. Forskningen viser at det er mange faktorer som spiller inn i forhold til å påvirke et barns læring, og her skal jeg presentere forskningsresultater som viser hvilke faktorer som best støtter denne læringen.

McPherson (2009) undersøker foreldrenes rolle i barns musikalske utvikling, og han tar utgangspunkt i barns psykologiske behov når han beskriver hva foreldre kan gjøre for å påvirke barnet til å nærme seg læringsoppgaver på en positiv måte (s. 92):

- Styrke barnets oppfatning av egen *kompetanse*. Barns oppfatninger av egen kompetanse dannes på grunnlag av tilbakemeldinger. Mens barna er små kommer de viktigste tilbakemeldingene fra foreldrene.
- Støtte barnets utvikling av *autonomi*. Barn har et grunnleggende behov for å ta selvstendige valg, og foreldre som støtter barnets utvikling av autonomi øker sjansen for at barnet blir selvregulerende og kompetent, og at det tar mer ansvar for egen læring.
- La barnet kjenne sterk og kjærlig *tilhørighet* til foreldrene. Høyt nivå av indre motivasjon for musikk oppstår oftest når foreldrene støtter barnet i et varmt, omsorgsfullt miljø. Hvis foreldrene ignorerer barnas arbeid med interessante aktiviteter, er det større sjanse for at barnet blir mindre motivert eller mister motivasjonen helt.

Videre presenterer McPherson (2009, s. 97) ulike praktiske måter foreldre kan medvirke for å legge til rette for barns musikalske læring. Spesielt fremholder han det å sitte sammen med barnet når det øver, uttrykke begeistring over det barnet klarer å mestre, og å vise interesse for det barnet holder på å lære seg, som betydningsfullt for barnas læring. Han nevner også det å sørge for innkjøp av notestativ, notemateriell og gode innspillinger som praktiske måter å legge til rette for økt læring. Og generelt fremholder han betydningen av å holde seg oppdatert

på hva som skjer i undervisningen, å ta barnet med på konserter, og å vise generell interesse for barnets liv som faktorer som legger til rette for barns musikalske læring.

Creech (2010) undersøker hvordan foreldre best kan støtte sitt barns læring av et musikkinstrument. Hun fant at foreldres tilrettelegging av et strukturert miljø for øving hjemme, er en viktig faktor for å støtte barnas musikalske læring (s. 29). Videre skriver hun at støttende foreldremedvirkning involverer mye praktisk og personlig støtte i de første læreårene. Dette innebærer å søke musikalske råd fra lærer, å være fleksibel i faser hvor barnet er motvillig til å øve, og å forbli interessert og støttende etterhvert som barnet blir eldre og trenger mindre praktisk hjelp med øvingen. Hun sier at det viktigste foreldre kan gjøre er å aldri slutte å være involvert i, og aldri slutte å støtte opp om, barnets læring. Creech fant også at effektiv og støttende foreldremedvirkning i instrumentalopplæringen krever allsidighet og fleksibilitet. Hun opererer med to akser som illustrerer behovet for å finne en balanse i mellommenneskelige dimensjoner; en respons-akse hvor foreldre må bevege seg mellom å være nær og distansert i sin medvirkning, og en kontroll-akse hvor de må balansere mellom å være instruerende og samtykkende i sin medvirkning.

Davidson, Howe, Moore og Sloboda (1996) undersøker familiens rolle i utviklingen av barns musikalske evner. De fant at de mest suksessrike instrumentalelevne hadde foreldre som var sterkt involvert i barnas undervisning og øving de første læreårene (s. 2). Videre fant de at de barna som lyktes best musikalsk, ofte hadde foreldre som selv var interessert i musikk. Denne interessen var ofte tilknyttet lytting mer enn utøving på et høyt nivå. De fant også at foreldrene ofte ble mer involvert i musikk i løpet av barnets læreperiode. Davidson et al. fant også at en av de mest positive måtene å påvirke den musikalske læringen på, er foreldrenes rolle i undervisningen (s. 22). De mest suksessfulle elevene hadde foreldre som enten mottok jevnlig tilbakemeldinger fra lærer, eller foreldre som var til stede i undervisningen. Forskerne konkluderer sin studie med at barn som oppnår gode musikalske ferdigheter oftest opplever høyt nivå av foreldrestøtte (s. 24). De konkluderer også med at foreldre som *følger* heller enn *leder* barnets musikalske utvikling, støtter utviklingen best.

Foreldre har ulik grad av musikalsk kompetanse, og dette vil naturlig nok påvirke hvordan de medvirker i barnas musikalske læring. En forelder med korpsbakgrunn vil ha gode forutsetninger for å følge opp barnets øving hjemme. Foreldre med annen musikalsk bakgrunn, og som leser noter, vil også ha gode forutsetninger for å støtte barnets læring. Disse

forutsetningene vil jeg gjøre rede for i teorikapittelet. De to neste studiene jeg skal legge frem indikerer at det ikke er graden av foreldrenes musikalske kompetanse som er avgjørende, men graden av foreldrenes støtte og oppmuntring til barnet:

Sloboda og Howe (1991) undersøker hvilke faktorer som ligger til grunn for et barns utvikling av høyt musikalsk prestasjonsnivå. I likhet med McPherson (2009) fant også de at det å sitte sammen med barnet sitt under øving hjemme, er en god måte for foreldre å støtte barns musikalske læring (Sloboda & Howe, 1991, s. 18). I tillegg fant de at foreldres tilstedeværelse under barnets spilletimer også var en faktor i forhold til utvikling av et høyt musikalsk nivå. Forskerne fant at foreldrenes støtte ikke baserte seg på musikkompetansen deres, men på deres overbevisning om at de kunne være til hjelp og oppmuntring for barna sine i øvingssituasjonen. Faktisk viste analysene at de barna som presterte på et høyt musikalsk nivå, oftest kom fra familier hvor ingen spilte et instrument, og forskerne tror at dette kan skyldes at disse barna selv må utvise større grad av forpliktelse og engasjement. Videre fant Sloboda og Howe at mange av foreldrene var bevisst behovet for å finne en balanse mellom å presse et barn til å øve, og å la det være helt opp til barnet å bestemme. De fant at bare en liten minoritet av barna i studien var selvstendige i den grad at de ikke trengte oppmuntring eller press fra foreldrene. De konkluderer med at barna på det høyeste utøvernivået hadde like stort behov for oppmuntring som barna på lavere nivåer. Noen av dem ville ikke ha øvd i det hele tatt hvis ikke foreldrene hadde godsnakket med dem og insistert på behovet for å øve.

Davidson, Sloboda og Howe (1995) undersøker hvorfor noen barn lykkes med instrumentalopplæringen og blir kompetente utøvere, mens andre barn ikke lykkes og ender opp med å slutte. Studien har blant annet fokus på foreldrenes rolle i dette. Forskerne viser til Sloboda og Howe (1991) og skriver at deres resultater indikerer at foreldres oppmuntring og assistanse er mer viktig enn musikalske ferdigheter når man skal støtte sitt barns musikalske utvikling. De konkluderer med at familiens medvirkning er avgjørende for barnets musikalske utvikling, og at foreldre må forstå at graden av engasjement i støtten til barnet er viktigere enn deres musikalske kompetanse (Davidson et al, 1995, s. 41). Videre fant forskerne at foreldrene til de barna som presterte på et høyt utøvernivå, generelt sett ikke selv var engasjert i musikkutøving på et høyt nivå. De var imidlertid mye mer involvert i musikk enn foreldrene til barna som sluttet å spille.

Et interessant aspekt ved foreldremedvirkning i barns musikalske læring, er foreldrenes motivasjon for å medvirke. Dai og Schader (2010) har forsket på foreldres motivasjon for å støtte barns musikkøving. De oppgir at hovedfunnet deres er at foreldrene verdsetter de estetiske kvalitetene ved musikk, og berikelsen av det indre liv, som tilstrekkelige grunner for å engasjere seg i barnets øving (s. 25). Et annet viktig funn er at de fleste foreldrene ikke oppgir utvikling av barnets musikalske talent for å være hovedintensjonen for å støtte opp om øvingen. I stedet peker de på at barnet vil profitere på en rekke utenom-musikalske fordeler ved musikkutøving - for eksempel disiplin, akademiske prestasjoner og intelligens. Det betyr at foreldre kan engasjere seg i øvingen rett og slett fordi øving gir barnet intellektuelt, utviklingsmessig, personlig og emosjonelt.

1.3.5. En oppsummering

Vi har sett at det finnes en del norske studier som omhandler skolekorps, men til tross for foreldrenes sentrale roller i alle sider ved skolekorpsdriften mangler det forskning rundt tematikken foreldremedvirkning i barns musikalske læring. Også på internasjonalt plan finnes det lite forskning knyttet til foreldremedvirkning i skolekorps. Det er imidlertid forsket en del på generell foreldremedvirkning i barns musikalske læring, og vi har sett at det er en del psykologiske og praktiske faktorer som er viktige når det gjelder foreldres tilrettelegging for denne læringen. Forskning viser at foreldres støtte og oppmuntring er de viktigste faktorene når det gjelder å legge til rette for barns læring, og disse faktorene er også mye viktigere enn foreldrenes egen musikalske kompetanse. Til slutt så vi at foreldrenes egen motivasjon for å støtte opp om barnas læring kan være knyttet til et ønske om musikalsk utvikling, men også til utvikling av aspekter som ikke har med musikalitet å gjøre.

1.4. Problem utvikling og forskningsspørsmål

Deler av barns musikalske læring foregår - i større eller mindre grad - i hjemmet. Foreldre med svært forskjellig musikalsk bakgrunn velger å enten ta ansvaret for å følge opp denne læringen, eller å overlate spørsmålet om øving til barnet selv. Jeg ser for meg at graden av medvirkning påvirkes av flere faktorer: Er det for eksempel avgjørende for graden av medvirkning at foreldrene har musikalsk kompetanse? Og er notekunnskap en forutsetning for å klare å hjelpe barna sine med å øve? Som forsker kunne jeg ha stilt meg åpen til hva som kjennetegner skolekorpsforeldres oppfølging av musikalsk læring hjemme. Men på bakgrunn av den tidligere forskningen på foreldremedvirkning som ble presentert i forrige delkapittel,

har jeg i stedet valgt ut fire temaer som jeg mener kan danne en teoretisk forståelsesramme rundt foreldremedvirkning i barns musikalske læring. Disse temaene er *motivasjon*, *mestringstro*, *foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid*. I stedet for å stille åpne spørsmål vedrørende foreldrenes medvirkning, vil disse temaene utgjøre problemområdene som jeg vil ta med meg inn i forskningen.

1.4.1. Motivasjon

Det første temaet jeg har valgt ut er *motivasjon*, og argumentet for å velge dette er at forskningen som er presentert i forrige delkapittel sier mye om betydningen av motivasjon når det gjelder barns musikalske læring. Forskningen sier også mye om foreldrenes rolle knyttet til barns motivasjon. Creech (2010, s. 14) skriver at årevis med pedagogisk forskning understøtter synet på at foreldre spiller en nøkkelrolle i barns læring og motivasjon. McPherson og Davidson (2002, s. 141) fant at en av de viktigste betingelsene for musikalsk læring er foreldres motivering når det gjelder barnas øving. McPherson (2009, s. 92) fant blant annet at høyt nivå av indre motivasjon for musikk, oftest oppstår når foreldrene støtter opp om barnets læring. Motsatt fant han også at foreldres ignorering av barnets interesser, kan føre til at barnet mister motivasjonen helt. På bakgrunn av dette anser jeg motivasjon for å være et sentralt tema for en aktivitet som instrumentalutøving, og følgelig vil det være interessant å undersøke hvordan foreldre påvirker barnas motivasjon. I kapittel 2 vil jeg presentere teori om temaet motivasjon.

1.4.2. Mestringstro

Det andre temaet jeg har valgt er *mestringstro*. McPherson (2009, s. 92) skriver at barn vil kunne nærme seg læringsaktiviteter på en positiv måte dersom de får sine psykologiske behov dekket. Videre skriver han at barnets mestringstro - barnets tro på egen evne til å lykkes - er en forutsetning for å kunne påta seg en krevende læringsoppgave og få et positivt resultat. På bakgrunn av dette anser jeg mestringstro for å ha stor betydning i musikalsk begynneropplæring. Måten foreldre støtter barnets tro på egen mestring vil være helt sentral for barnets læring. Psykologen Bandura er kjent for sin teori om mestringstro, og denne vil jeg presentere i kapittel 2.

1.4.3. Foreldrenes didaktiske valg

Det tredje temaet jeg har valgt handler om hvordan foreldrene tilrettelegger for barnas musikalske læring hjemme, og jeg har valgt å kalle temaet for *foreldrenes didaktiske valg*. Didaktikk dreier seg om å «tilrettelegge for andres læring» (Hanken & Johansen, 1998, s. 15), og ved å bruke begrepet didaktikk anser jeg hjemmet som en opplæringsarena hvor foreldrene - i større eller mindre grad - agerer som pedagoger for sine barn. Jeg mener ikke at foreldrene bevisst reflekterer over sine didaktiske valg, men ved å se foreldrenes tilrettelegging i lys av den didaktiske relasjonsmodellen, kan jeg få et overordnet blick på hjemmet som opplæringsarena. Jeg vil presentere teori om de didaktiske kategoriene i kapittel 2.

1.4.4. Foreldresamarbeid

Det fjerde temaet jeg har valgt er *foreldresamarbeid*. Dette handler om samarbeidet mellom foreldre og lærer (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Cheary referert i Brokaw (1983, s. 5) sier at det å begynne å spille et instrument er en stor begivenhet i et barns liv, og at det er en svakhet ved begynneropplæringen dersom man som dirigent svikter i å gjøre foreldre oppmerksom på deres rolle i denne begivenheten. Denne uttalelsen får meg til å lure på om man tar for lett på oppgaven med å informere, støtte og veilede ferske korpsforeldre. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring hjemme. Jeg vil presentere teori om foreldresamarbeid i kapittel 2.

1.4.5. Forskningsspørsmål

De fire forhåndsdefinerte temaene *motivasjon*, *mestringstro*, *foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid* utgjør problemområdene jeg vil ta med meg inn i undersøkelsene mine.

Disse temaene har resultert i formuleringen av to forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirker foreldrene sine barns musikalske læring hjemme med hensyn til motivasjon, mestringstro og oppøving av musikalsk kunnskap?
2. Hvordan kan skolekorpsdirigenten og foreldrene samarbeide om barnas musikalske læring i hjemmet?

1.4.6. Begrepsavklaringer

Det finnes ingen eksakt definisjon av begrepet *foreldremedvirkning* (Creech & Hallam, 2003; Drugli & Nordahl, 2016). Jeg har derfor laget en egen definisjon av begrepet for å avklare

bruken i denne oppgaven. Når jeg bruker begrepet foreldremedvirkning innebærer det interaksjonen mellom foreldre og barn, og mellom foreldre og dirigent/instrumentallærer, som er relatert til barnets instrumentalopplæring i skolekorpset.

Aspirant er betegnelsen på en nybegynner i et skolekorps. De fleste korpsene opererer med ett års aspirantopplæring som innbefatter grunnleggende spilleteknikk og notelære. Noen korps opererer med to års aspirantopplæring. Noen skolekorps tar opp aspiranter fra og med første klasse, men de fleste korpsene venter litt lenger med rekrutteringen. 7-9 år er vanlig alder for å begynne som aspirant, men man kan også begynne senere.

Junior er en vanlig betegnelse på en musikanter som har fullført aspirantopplæringen i korpset. Som oftest er man aspirant i ett år før man blir junior. Mange skolekorps har egne juniorkorps hvor man spiller ett til to år før man avanserer videre til hovedkorpset. Dette gjelder i stor grad skolekorps med god rekruttering og høye medlemstall. De små korpsene tar gjerne opp nybegynnermusikantene i hovedkorpset på et tidligere tidspunkt, ofte uten at de er innom et juniorkorps først.

1.4.7. Avgrensninger

I studien min undersøker jeg hvordan foreldre medvirker i begynneropplæringen ved å undersøke hvordan de deltar i sine barns læreprosess. Jeg har bare intervjuet foreldre, ingen barn. For å avgrense begrepet begynneropplæringen tar jeg utgangspunkt i de tre første årene i skolekorpset - de årene som mange skolekorps kaller aspirant- og juniorperioden. En skolekorpsbesetning kan ha både messinginstrumenter, treblåsinstrumenter og slagverk. Da jeg selv er utdannet trombonist, jobber som instrumentalpedagog på messinginstrumenter og dirigerer skolekorps med brassbandbesetning, har jeg valgt å avgrense studien min til å gjelde begynneropplæring på messinginstrumenter.

1.5. Musikkpedagogisk relevans

Ved gjennomgang av tidligere forskning på skolekorps, er mangelen på relevant forskning ett av gjennomgangstemaene som blir nevnt. Det påpekes at det forskes lite på feltet skolekorps, og at dette er påfallende med tanke på den utbredelsen skolekorpsene har i Norge (Turtum, 2012; Fors, 2014; Bredesen, 2016). I kapittel 1.3. så vi at det har blitt gjort en del forskning på skolekorps de siste seksten årene. Imidlertid er svært lite av denne forskningen konsentrert

rundt foreldrenes rolle i korpset. Snyder (2014) påpeker mangelen på forskning knyttet til foreldremedvirkning i instrumentalopplæringen: “Despite parental involvement’s longstanding recognition in the educational field as critical for students’ academic success, only a fraction of studies has examined parental involvement’s implications for school bands’ music education” (s. 3). Så vidt jeg vet omhandler ikke noe av den norske forskningen på skolekorps foreldres medvirkning i barns musikalske læring i hjemmet. Tidligere i kapittelet har jeg vist at skolekorpsene utgjør en stor del av den totale musikkopplæringsarenaen i Norge, og at den daglige driften av korpset både organiseres og administreres av foreldre (Oksfjellelv, 2015; Odland, 2014; Handegard, 2007; NMF, 2018a). Videre har jeg vist at foreldre spiller en helt sentral rolle i musikalsk opplæring, at foreldres medvirkning skal sikre at den musikalske utviklingen vedvarer, og at det er gjort lite forskning på den første læreperioden til barn som får instrumentalopplæring (Brokaw, 1983; McPherson & Davidson, 2002; Snyder, 2014; Klausen, 2018). Med bakgrunn i dette vil jeg hevde at det er et behov for mer forskning på foreldrenes rolle i skolekorpset, på foreldremedvirkningen som skjer i hjemmet og på korpsets begynneropplæring.

1.6. Disposisjon av oppgaven

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler som hvert har flere delkapitler og underkapitler:

I kapittel 1 har jeg presentert oppgavens tematikk og bakgrunn for valg av tema. Jeg har også gjort rede for forskningsfeltet skolekorps og foreldrenes rolle i driften av skolekorpset. Videre har jeg presentert tidligere forskning på skolekorps og problemutviklingen som har resultert i oppgavens to forskningsspørsmål. I tillegg har jeg inkludert noen begrepsavklaringer og avgrensninger knyttet til oppgavens tema. Til slutt har jeg vist oppgavens musikkpedagogiske relevans.

I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Først presenterer jeg hjemmet som opplæringsarena, og det gjør jeg i lys av teori om didaktiske kategorier. Deretter presenteres teori og litteratur som omhandler samarbeid med foreldre/foresatte i pedagogisk sammenheng. Til slutt i kapittelet presenteres teori om temaene motivasjon og mestringstro.

Kapittel 3 utgjør oppgavens metodekapittel. Her presenter jeg masteroppgavens forskningsdesign- og metode, og vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem med hensyn til transkribering, koding og analyse. Kapitlet avsluttes med etiske refleksjoner vedrørende blant annet forskerrollen, reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 består av en kort presentasjon av de seks informantene før jeg legger frem resultatene fra analysen av intervjuene. Datamaterialet er analysert på bakgrunn av fire forhåndsdefinerte temaer som ligger til grunn for forskningsspørsmålene; *motivasjon*, *mestringstro*, *foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid*. For at funnene skal komme tydelig frem, presenteres resultatene tema for tema i hvert sitt delkapittel med flere underkapitler. Funnene relateres til teori og tidligere forskning, underveis i kapitlet.

Kapittel 5 starter med en oppsummering av funnene sett i lys av forskningsspørsmålene. Deretter drøftes noen av funnene i lys av dokumenter som er presentert i kapittel 2. Disse dokumentene omhandler skolens og kulturskolens samarbeid med foreldre, og jeg anser dette som en relevant parallell til skolekorpsets samarbeid med foreldre. Dokumentene representerer i tillegg en norsk kontekst, noe som styrker relevansen. Funnene drøftes ut ifra tematikk som berøres i disse to dokumentene, samt tematikk hentet fra aktuelle utfordringer knyttet til skolekorpsbevegelsen i Norge i dag.

Kapittel 6 oppsummerer oppgaven i sin helhet ved å fokusere på hva som er undersøkt, hvilken kunnskap som har kommet frem, og hvilke implikasjoner dette kan ha for det musikkpedagogiske feltet generelt, og for arbeid i skolekorps spesielt. Deretter plasserer jeg oppgaven i forskningstradisjonen ved å vise hvilke nye områder av det musikkpedagogiske feltet som er berørt. Avslutningsvis reflekterer jeg over gjennomføringen av prosjektet, og kommer med forslag til fremtidig forskning på skolekorps og foreldremedvirkning.

2. TEORI

2.1. Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg teori som forklarer temaene forskningsspørsmålene er basert på. I undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, har jeg intervjuet foreldre om hvordan de medvirker i sine barns musikalske læring hjemme. Jeg har valgt å ha fokus på fire forhåndsdefinerte temaer; *motivasjon, mestringstro, foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid*. I lys av disse temaene har jeg undersøkt hvordan foreldrene følger opp sine barns øving og læring, og jeg har undersøkt hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring hjemme. Gjennom oppgaven kommer jeg til å presentere temaene i den rekkefølgen temaene opptrer i forskningsspørsmålene. Jeg kommer imidlertid til å presentere *teorien* knyttet til disse temaene i en annen rekkefølge. Dette begrunner jeg i oppgavens overordnede problemstillinger som dreier seg om foreldremedvirkning i barnas musikalske læring hjemme, og samarbeidet mellom skolekorpsdirigenten og foreldrene knyttet til denne læringen. Som beskrevet i kapittel 1.4.3. anser jeg hjemmet som en opplæringsarena, og jeg bruker den didaktiske relasjonsmodellen for å få et overordnet blikk på hjemmet som opplæringsarena. Derfor presenterer jeg teori knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen og didaktiske kategorier først. Deretter presenteres teori om fenomenet foreldresamarbeid. For å finne et teoretisk rammeverk som kan forklare dette fenomenet, legger jeg frem dokumenter om hjem-skole-samarbeid, hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider, samt informasjon om samarbeid med foreldre/foresatte fra Norsk kulturskoleråds rammeplan. Deretter presenterer jeg litteratur som omhandler samarbeidet mellom instrumentallærer og foreldre. Til slutt i dette kapittelet legger jeg frem teori som forklarer temaene motivasjon og mestringstro.

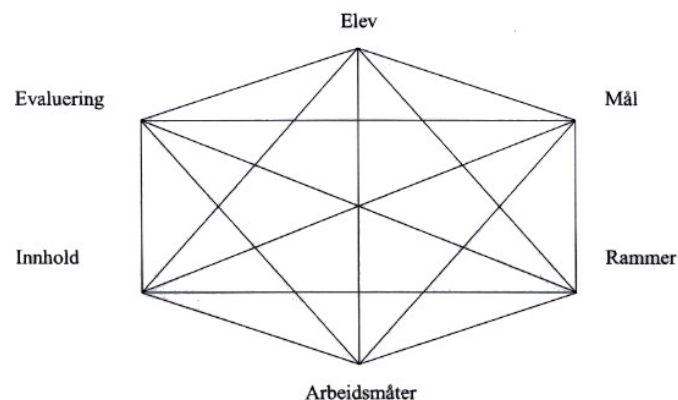
2.2. Hjemmet som opplæringsarena

Å anse hjemmet som en opplæringsarena begrunner jeg i at oppgaven dreier seg om foreldremedvirkning i barns musikalske *læring* i hjemmet. Foreldremedvirkningen handler om hvordan foreldrene tilrettelegger for læringen, og medvirker i læringssituasjonen. Dette medfører at foreldrene gjør (ubevisste) didaktiske valg knyttet til hvordan øvings situasjonen gjennomføres. Hanken og Johansen (1998, s. 15) skriver at didaktikk dreier seg om valg og hensyn som må tas i forbindelse med tilrettelegging for andres læring. De presenterer didaktikken gjennom syv ulike didaktiske kategorier som fungerer som et begrepsapparat og

en forståelsesramme omkring de forskjellige elementene som gjør seg gjeldende når man skal tilrettelegge for andres læring. Selv om foreldrene ikke formelt opptrer som lærere i sine egne hjem, så vil begrepsapparat fra didaktikken hjelpe meg som forsker med å rette blikket mot sentrale trekk ved en læreprosess. I de neste underkapitlene følger teori om didaktisk relasjonstenkning og de didaktiske kategoriene.

2.2.1. Didaktisk relasjonstenkning

Didaktisk relasjonstenkning er en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen er norsk og ble utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) i boken «Nye veier i didaktikken». Modellen (se figur 1) gir en oversikt over de viktigste faktorene man må ta stilling til i en undervisningssituasjon, og den viser at disse faktorene må ses i sammenheng med hverandre (Hanken & Johansen, 1998, s. 147). Didaktisk relasjonstenkning er ment å fungere som et begrepsapparat og en forståelsesramme som klargjør sammenhenger og skaper bevissthet omkring forskjellige faktorer som læreren må ta hensyn til i undervisningen. Faktorene kalles også didaktiske kategorier, og disse presenteres i de neste underkapitlene.



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal og Lieberg, 1978, s.135)

2.2.2. Rammefaktorer

Rammefaktorene beskriver mulighetene og begrensningene man må forholde seg til i det didaktiske arbeidet (Hanken & Johansen, 1998, s. 38). I hjemmet vil *tidsrammene* kunne være en utfordring for en familie i forhold til å finne tid til øving innimellom lekser, middag og andre fritidsaktiviteter. Ofte er det også søsken med i bildet som enten har like mange

aktiviteter som skal følges opp, eller som er små og trenger mye av foreldrenes oppmerksomhet. Derne vil de *fysiske* rammene gjøre seg gjeldende med henblikk på hvordan man bor. I en stor bolig vil man lettere finne rom til øving, uten å måtte ta hensyn til andre familiemedlemmer, enn i en mindre bolig. Regler om ro i et borettslag eller sameie kan sette begrensninger for å finne gode tidspunkt for øving, og generelt kan hensynet til nære naboer sette begrensninger. *Forventninger* om øving fra instrumentallærer, dirigent eller medmusikanter vil også være en rammefaktor.

2.2.3. Elevforutsetninger

Elevforutsetninger er barnas egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og disse har betydning for deres muligheter til å lære (Hanken & Johansen, 1998, s. 42). Barnas *fysiske og motoriske utviklingsnivå* setter begrensninger for hva som er mulig å oppnå når det gjelder beherskelse av instrumentet. Barnas *kognitive utviklingsnivå* setter premissene for hvor godt de klarer å oppfatte og tolke sanseinntrykk. Dette innbefatter konsentrasjonsevne, hukommelse, evne til å forstå abstrakte begreper og forklaringer, og evne til problemløsning. *Emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger* har også betydning for den faglige utviklingen. Følelser som redsel, sinne og utrygghet i lærings situasjonen vil ha store konsekvenser for læringsutbyttet. Motivasjonen for å lære og mestre, og graden av engstelse for å mislykkes, vil ha betydning for hvordan barna angriper læringsoppgaver. I hjemmet vil alle disse forutsetningene være førende for hvordan barnet vil klare å gjennomføre øvingssituasjonen. Det er store individuelle forskjeller blant barn på samme alder når det gjelder forutsetningene for å klare å øve hjemme. En nybegynner i alderen 7-10 år vil som oftest trenge støtte i øvingssituasjonen (McPherson & Davidson, 2002, s. 141).

2.2.4. Lærerforutsetninger

Lærerforutsetningene handler blant annet om kompetanse og erfaring (Hanken & Johansen, 1998, s. 49). I hjemmet er det foreldrenes forutsetninger som gir føringer for hvordan de vil kunne hjelpe barna sine med å øve hjemme, og nivået av musikkfaglig kompetanse vil være en viktig del av forutsetningene. Dersom forelderen spiller eller har spilt i korps selv, vil det være relativt enkelt å hjelpe barnet sitt med øvingen. Dersom forelderen har annen instrumentalkompetanse og leser noter, vil det også være et fortrinn. Hanken og Johansen (1998, s. 50) deler de pedagogiske kompetansekravene til en lærer inn i tre ulike kompetansenivåer. Det må presiseres at det å hjelpe sitt barn med å øve hjemme ikke

forutsetter at man må ha pedagogisk kompetanse, men det første kompetansenivået dreier seg om kompetanse basert på *handlingskunnskap*. En slik kunnskap er intuitiv og krever derfor ikke bevisst overveielse eller planlegging på forhånd. Kompetanse knyttet til det å lede et barns øvingsøkt hjemme krever derfor ikke formell musikkpedagogisk skoling, men kan tilegnes blant annet gjennom modell-læring ved å observere egne eller andres lærere. En forelder med tidligere musikkbakgrunn kan man anta har opparbeidet seg handlingskunnskap på bakgrunn av tidligere modell-læring og observasjon. En forelder uten tidligere musikkbakgrunn vil ha mulighet til å tilegne seg handlingskunnskap ved å observere barnets lærer.

2.2.5. Innhold

Innhold handler om det elevene skal lære. Dette dreier seg både om *lærestoff* - for eksempel repertoar, teknikk og musikkbegreper, og om *læringsaktiviteter* - for eksempel det å spille, synge og komponere (Hanken & Johansen, 1998, s. 66). I hjemmet vil innholdet i stor grad omfatte basisferdigheter i form av notelesing, kunnskap om hvordan spille på og håndtere instrumentet sitt, og lærestoff i form av repertoar.

2.2.6. Mål

Målene handler om hva man ønsker at barnet skal oppnå (Hanken og Johansen, 1998, s. 58). Kategorien mål kan deles inn tre hovedkategorier: *Kognitive mål* dreier seg om forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk. *Psykomotoriske mål* dreier seg om mål som har med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre. *Affektive mål* dreier seg om følelser, holdninger og verdier. I hjemmet vil de kognitive målene dreie seg om å lære det som er gitt i spesifikk lekse av instrumentallærer, eller de stykkene som det øves på i korpset. De psykomotoriske målene vil dreie seg om å mestre instrumentet sitt; for eksempel med tanke på pusteteknikk eller koordinasjon av fingre/arm og tunge. De affektive målene vil dreie seg om både barnas og foreldrenes følelser, holdninger og verdier knyttet til korpshobbyen og det å spille et instrument.

2.2.7. Metoder

Metoder kalles også arbeidsmåter (se figur 1), og handler om hvordan man går fram for å lære et bestemt innhold (Hanken & Johansen, 1998, s. 78). I hjemmet vil denne kategorien i stor

grad formes av foreldrenes forkunnskaper, av dirigentens ellers instrumentallærers instruksjoner, og av musikantens egne evner til å gjennomføre øving.

2.2.8. Vurdering

Vurderingen skal veilede og informere, og være et hjelpemiddel for å forbedre. Den kan virke stimulerende på barnets musikalske utvikling, og dermed også være motiverende (Hanken & Johansen, 1998, s. 117). Vurderingen må gjennomføres på en måte som styrker barnets forventninger om mestring og følelse av selvverd, da disse har stor betydning for innsats, utholdenhet, motivasjon og prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 130). Uformell vurdering, som er den type vurdering som er aktuell i hjemmet, vil kunne bestå av positive og negative tilbakemeldinger, oppmuntringer og veiledning. Ros og oppmuntring, for både mestringsforsøk og ferdig resultat, er viktig for å holde den indre motivasjonen ved like. Foreldrenes musikalske kompetanse vil sette begrensninger for evnen til å vurdere det barnet spiller, men uansett kompetansenivå vil foreldrene - på ulikt plan - kunne gi en form for vurdering i hjemmet, og jeg som forsker er interessert i å vite mer hvordan dette arter seg.

2.3. Foreldresamarbeid

I dette delkapittelet skal jeg presentere teori vedrørende pedagogens samarbeid med foreldre. Først presenterer jeg forskning hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider. Det er naturligvis en viss forskjell mellom *pålagt læring*, som skjer i skolen, og *frivillig læring*, som skjer i et skolekorps, men grunntankene og forutsetningene for samarbeid med foreldrene er de samme. Jeg presenterer også hva Norsk kulturskoleråds rammeplan fra 2016 sier om emnet. Denne er tettere knyttet opp mot denne studiens fagfelt, i og med at den omhandler spilleopplæring. Til slutt presenterer jeg samarbeid mellom instrumentallærer og foreldre slik det gjennomføres i *Rett på musikken* - en gehørbasert opplæringsmetode basert på den verdenskjente Suzuki-metoden.

2.3.1. Skole-hjem-samarbeid

Drugli og Nordahl (2016) har skrevet forskningsartikkelen *Skole-hjem-samarbeid*, som er publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider. Artikkelen oppsummerer forskningsbasert kunnskap som viser betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole. *Skole-hjem-samarbeid* er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole, og det beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene. Det finnes ikke noen entydig definisjon av hva som

legges i begrepet, og internasjonal forskningslitteratur bruker også begrepene *foreldreinvolvering* og *foreldresamarbeid* om dette samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). *Foreldreinvolvering* dreier seg om engasjementet knyttet til læreprosessen som foreldrene viser overfor barnet hjemme (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Begrepet *foreldresamarbeid* dekker delte roller og delt ansvar mellom hjem og skole, og viser til at det er likeverd og gjensidighet mellom partene (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4).

Drugli og Nordahl (2016, s. 4) skriver at hjem og skole er gjensidig avhengige av hverandre for å løse de felles oppgavene de har knyttet til barns læring og utvikling. Samarbeidet må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning. Et godt foreldresamarbeid har positiv betydning for barna på en rekke områder - blant annet vil det føre til bedre læringsutbytte, bedre trivsel, mindre fravær, gode relasjoner til lærer og de andre barna, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til læring, og bedre vaner knyttet til hjemmearbeid og arbeidsinnsats. Også foreldrene drar nytte av et positivt samarbeid - de vil få mer informasjon om undervisningen og barnas læring, og de blir bedre kjent med læreren. Økt samarbeid gjør at foreldrene blir mer positive til læringssituasjonen, og at lærerne kan støtte barnet på en mer tilpasset måte fordi de får bedre innsikt i barnas behov og fungering. Både foreldre og lærer vil altså, gjennom positive samarbeidserfaringer, utvikle en større felles forståelse av barnets behov, og på den måten bli bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6).

Drugli og Nordahl (2016, s. 19) presenterer noen strategier som bidrar til foreldreinvolvering og fremmer foreldresamarbeid: Holdningen til foreldrene, støtte av foreldreinvolvering, kontakten mellom lærer og foreldre og avklaring av forventninger. Disse vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.

2.3.2. Samarbeid med foreldre/foresatte i kulturskolen

I Norsk kulturskoleråds rammeplan, kapittel 2.3.1. står det at en viktig faktor for at eleven skal lykkes, er at både foreldre/foresatte og lærere er engasjerte og støttende og har forventninger til at barnet skal lære. Videre står det at kulturskole og hjem bør ha en løpende kontakt om elevens utvikling, trivsel, frammøte og øvingsinnsats, og at dette er avgjørende for elevens utvikling og framgang. Rammeplanen anbefaler at det i løpet av et skoleår bør gjennomføres én til to utviklingssamtaler der lærer, elev og foreldre/foresatte møtes for å

vurdere og samtale omkring elevens læringsprosess, læringsresultater, trivsel og innsats (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14).

2.3.3. Samarbeid mellom instrumentallærer og foreldre

«Kan man klare å inspirere foreldre, er mye oppnådd. En positiv forelder vil inspirere sitt barn hjemme» (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8). Dette sitatet er hentet fra *Rett på musikken* - en gehørbasert metode for begynneropplæring på messinginstrumenter. Metoden er basert på Suzuki-metoden for strykeinstrumenter, tilpasset norske forhold og initiert av Norges Musikkorps Forbund (Halvorsen & Nøkleby, 1998a, s. 4). Metoden omtaler foreldrene som pedagogens viktigste samarbeidspartnere og hjelpelærere, og understreker betydningen av et godt samarbeid med foreldre når man driver med undervisning av små barn (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8). *Rett på musikken* er utviklet for barn helt ned i 3-4-årsalderen, men det er like vanlig å starte slik opplæring ved skolealder (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 6). Den største forskjellen mellom denne metoden og tradisjonell instrumentalundervisning er at den innledes med et foreldrekurs hvor foreldrene skal lære å bli barnas hjelpere og veiledere i øvingssituasjonen hjemme. Kurset strekker seg over 6 uker og inneholder all instrumentalteknikk som barnet skal lære i løpet av det første undervisningsåret (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8). Foreldrene lærer i tillegg om filosofien og øvingspsykologien som ligger til grunn for metoden. *Rett på musikken* forutsetter at foreldrene er til stede - både under de to ukentlige øvingene med lærer og når barnet øver hjemme (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 6). Metoden poengterer at man ikke kan skape et optimalt miljø for barnet - hverken i hjemmet eller i undervisningssituasjonen - uten et tett og godt samarbeid med foreldrene. Den forklarer også at det er viktig at foreldre forstår *hvorfor* og *hvordan* med hensyn til pedagogikk, metode og instrumentalrelaterte anliggender, og at det er bedre å informere for mye enn for lite. Pedagogen har ansvaret for å gi opplæring til foreldrene slik at de er i stand til å følge opp øvingen hjemme (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8).

En positiv forelder vil inspirere sitt barn hjemme, føle ansvar for at daglig øving skjer, og at det skjer etter de retningslinjer som er gitt. Og ikke minst vil den forstå at den eneste måten å få et barn til å bli glad i musikk, og glad i å øve, er å skape en positiv øvesituasjon hjemme (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8).

Foreldrene blir bedt om å sørge for god stemning i forbindelse med øving slik at barnet alltid skal forbinde øvingssituasjonen med noe positivt. På den måten opprettholdes barnets motivasjon, og barnet utvikler musikkglede og øvingsglede.

2.3.4. En oppsummering av foreldresamarbeid

Vi har sett at et godt samarbeid mellom pedagog og foreldre gir erfaringer som har positiv betydning for barnas læringsutbytte. Dette skyldes at begge parter utvikler en større forståelse av barnets behov, og dette gjør dem begge i bedre stand til å støtte barnets læringsprosess. Foreldresamarbeidet har også positiv betydning for barnets trivsel. Vi har også sett at en løpende kontakt mellom lærer og foreldre angående barnets utvikling, trivsel, frammøte og øvingsinnsats, er avgjørende for barnets læring og progresjon. Til slutt har vi sett at foreldresamarbeidet kan være så omfattende at opplæring blir gitt til foreldrene for å gjøre dem i stand til å virke som lærere for sine barn hjemme, og dermed være viktige samarbeidspartnere for pedagogen.

2.4. Motivasjon

“To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated. Most everyone who works or plays with others is, accordingly, concerned with motivation, facing the question of how much motivation those others, or oneself, has for a task, and practitioners of all types face the perennial task of fostering more versus less motivation in those around them” (Ryan & Deci, 2000a, s. 54).

Ryan og Deci (2000a) forklarer videre at motivasjon varierer i både mengde og i orientering/type. Sistnevnte påvirker de underliggende holdningene og målene som gir opphav til handlingen.

Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 72) beskriver motivasjon som en drivkraft som har betydning for retning, intensitet og utholdenhet. Videre skriver de at miljøet og tilretteleggingen av læringssituasjonen vil ha stor betydning for elevens motivasjon, og at læreren derfor har mulighet til å påvirke denne. I denne studien er det barna som er «elevene» og foreldrene som er «lærerne» da jeg har valgt å se hjemmet som en opplæringsarena. Det betyr ikke at foreldre

bør anses for å være barnas pedagoger, men at forholdet lærer-elev likevel har overføringsverdi når man skal undersøke hvordan foreldre medvirker i sine barns musikalske læring i hjemmet. Som nevnt i kapittel 1.4. vurderer jeg motivasjon som et sentralt tema for en aktivitet som instrumentalutøving, og følgelig vil det være interessant å undersøke hvordan foreldre forholder seg til barnas motivasjon for å øve, og hvordan de velger å påvirke denne.

Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 72) skriver at motivasjonsteoretikere ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. De forklarer hensikten med motivasjonsteorier som å prøve å forstå, forklare og forutse atferd. Det finnes flere ulike motivasjonsteorier, men i denne studien kommer jeg først og fremst til å forholde meg til de klassiske definisjonene; indre og ytre motivasjon. Temaet motivasjon vil også nevnes i neste delkapittel som handler om mestringsstro. Grad av mestringsstro både påvirker og legger grunnlaget for motivasjonen (Bandura, 1994; Skaalvik & Skaalvik, 1996; Svartdal, 2018).

2.4.1. Indre og ytre motivasjon

Indre og ytre motivasjon representerer de klassiske definisjonene innen motivasjonsteori (Ryan & Deci, 2000a, s. 54-60). *Indre motivasjon* defineres som å utføre en aktivitet for å oppnå en iboende tilfredsstillende, heller enn for å oppnå konkrete utfall. Med andre ord vil en person som er indre motivert drives av at det er gøy eller utfordrende, heller enn av ytre belønning av ulik art. Fenomenet indre motivasjon ble først anerkjent innen eksperimentelle studier av dyreatferd. Her ble det oppdaget at mange organismer engasjerer seg i utforskende, lekende og nysgjerrighetsdrevet atferd - også i fraværet av forsterkning eller belønning. Slik spontan atferd later ikke til å være drevet av utsikten til å få fordeler, men heller av de positive erfaringene knyttet til å trene og utvide sin kapasitet. *Ytre motivasjon* er definert som å utføre en aktivitet for å oppnå et konkret utfall. Det representerer dermed en kontrast til indre motivasjon, som refererer til å utføre en aktivitet fordi den er hyggelig i seg selv, heller enn dens instrumentelle verdi. Med andre ord vil en person som er ytre motivert drives av belønning i form av anerkjennelse eller mer konkrete verdier, heller enn av at aktiviteten er gøy eller utfordrende.

2.4.2. Motivasjonens betydning i forhold til instrumentalopplæring

Motivasjon er en drivkraft som danner utgangspunktet for menneskelig handling.

Læringsprosessen vedrørende å lære å spille et instrument vil være avhengig av både mengde motivasjon for å lære seg å spille på instrumentet, og hvilken orientering motivasjonen har. Eksempel på orientering kan være nysgjerrighet eller interesse (indre motivasjon), eller et ønske om å oppnå lærers eller foreldres gunst (ytre motivasjon).

2.5. Mestringstro (Self-Efficacy)

Self-efficacy er et sentralt begrep hos Albert Bandura. Han regnes for å være en av de mest betydningsfulle psykologer i psykologiens historie (Svartdal, 2018). Begrepet oversettes til *mestringstro* på norsk, og handler om et menneskes tro på egen mestringsevne. Mestringstro har man i ulik grad i ulike situasjoner. Eksempelvis kan en person ha lav tiltro til egen mestring i skolesammenheng (lav akademisk mestringstro), noe som påvirker prestasjon, ambisjoner og motivasjon. Bandura definerer begrepet slik:

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave (Bandura, 1994, s. 2).

Mestringstro er altså et menneskes egen tro på å kunne mestre en bestemt oppgave eller situasjon. Det er en kjernetro som legger grunnlaget for både motivasjon, resultat og emosjonelt velvære. Hvor høy mestringstro man har spiller en stor rolle for hvordan man nærmer seg nye oppgaver, og for hvordan man setter seg mål i forhold til hvor godt man tror man kan prestere. Hvis man ikke har tro på at man vil lykkes, så har man liten drivkraft til å begynne på en aktivitet, eller utholdenhet når det blir vanskelig. Mestringstro utvikles gjennom fire hovedkilder: Mestringsopplevelser, andres eksempler, verbal overtalelse og oppmuntring, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1994, s. 2). Disse vil jeg presentere i hvert sitt underkapittel.

2.5.1. Mestringsopplevelser

Bandura (1994, s. 2) fremholder mestringsopplevelser som den mest effektive måten å skape en sterk følelse av å kunne prestere eller mestre. Han skriver videre at suksess bygger en robust tro på ens personlige kapasitet. Opplevelse av å mislykkes vil være tilsvarende uheldig

i begynnelsen av en læringsprosess, og slike erfaringer vil svekke forventningen om å klare lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 31). Et nederlag vil dermed undergrave troen på egen mestring dersom dette oppstår før følelsen av mestring er etablert. Bandura (1994, s. 2) skriver imidlertid at hvis man bare erfarer enkle suksesser, vil man forvente raske resultater. Det vil kunne medføre at man lettere blir motløs av motgang. En sterk følelse av mestring krever derfor erfaring med å overvinne vansker gjennom utholdende innsats. Tilbakeskritt og vanskeligheter har i denne sammenhengen en viktig rolle i det å lære oss at suksess vanligvis krever utholdende innsats. Etter å ha etablert en indre overbevisning om at man har det som skal til for å lykkes, holder man ut i møte med motgang, og vil raskere kunne hente seg inn etter nederlag.

2.5.2. Andres eksempler

Bandura (1994, s. 3) forklarer at den andre måten å skape og styrke troen på og forventningen om egen mestring, er gjennom å se andre - like seg selv i kompetanse - lykkes med oppgaven. Han forklarer videre at det å observere andre mislykkes, til tross for stor innsats, vil svekke forventningen om egen prestasjon, og undergrave innsatsen. Oppfattet mestringstro gjennom andres eksempler er sterkt påvirket av oppfattet likhet med dem som utgjør disse eksemplene. Jo større antatt likhet, jo mer overbevisende er både suksesser og nederlag. Hvis man ser på andre som svært ulik en selv, vil den oppfattede mestringstroen ikke bli særlig påvirket av deres adferd og prestasjoner.

2.5.3. Verbal overtalelse og oppmuntring

Den tredje måten å styrke noens mestringstro er gjennom verbal overtalelse og oppmuntring (Bandura, 1994, s. 3). Han forklarer at dersom man får høre at man innehar evnen til å mestre gitte aktiviteter, har man større sannsynlighet for å mobilisere og opprettholde større innsats enn om man tviler på seg selv og dveler ved personlige mangler når problemer dukker opp. Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 51) skriver imidlertid at overtalelse og oppmuntring ofte ikke vil ha noen varig virkning på forventningen om mestring, og at overtalelse derfor bare bør brukes i sammenhenger hvor økt innsats gir store muligheter for mestringsopplevelser på kort sikt. Bandura (1994, s. 3) sier at dersom oppmuntringen om mestring er urealistisk, vil et skuffende resultat raskt kunne bryte ned tilliten til den som kom med oppmuntringen. Dermed vil også tilliten til egen evne brytes ned. Et barn som er overbevist om at det mangler

ferdigheter, har en tendens til å unngå utfordrende aktiviteter som dyrker potensial, og raskt gi opp når det møter vansker.

2.5.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Den fjerde måten å styrke mestringstroen på, er å redusere stressreaksjoner og endre negative, følelsesmessige tilbøyeligheter og feiltolkninger av situasjonen (Bandura, 1994, s. 3).

Bandura forklarer at dyktige mestringsbyggere gjør mer enn å formidle positive vurderinger. I tillegg til å styrke barnets tro på egne ferdigheter, strukturerer de situasjonene for dem på måter som gir suksess, og unngår å utsette dem for situasjoner hvor de sannsynligvis vil mislykkes. Dyktige mestringsbyggere måler suksess i fremgang fremfor å sammenligne med andre. Bandura forklarer videre at man delvis stoler på sin somatiske og emosjonelle tilstand når man vurderer evnene sine. Ved dårlige fremføringer har man lett for å tolke stressreaksjoner og spenninger som tegn på sårbarhet. Og i aktiviteter som krever utholdenhet, har man lett for å dømme utmattelse som tegn på fysisk svakhet. Humøret påvirker også vurdering av egen mestring; positivt humør forbedrer den oppfattede mestringstroen, og motløshet reduserer den.

2.5.5. Mestringstroens betydning i forhold til instrumentalopplæring

Vi har sett at graden av mestringstro spiller en stor rolle for hvordan man nærmer seg nye læringsoppgaver. Uten tro på at man vil lykkes har man både liten drivkraft til å begynne på en aktivitet, og utholdenhet når det blir vanskelig. For en nybegynner i et skolekorps vil derfor graden av mestringstro ha stor betydning for læringen. De fleste vil nok være enige i at det å lære å spille et messinginstrument kan betegnes som en krevende oppgave. Utholdenhet er derfor et viktig stikkord i denne sammenhengen. De fire hovedkildene til utvikling av mestringstro vil være sentrale aspekter i forhold til foreldremedvirkning. Med unntak av *andres eksempler* - som jeg anser som vanskelig for en forelder å opptre som - kan alle aspektene påvirkes av foreldre hjemme. Å legge til rette for mestringsopplevelser, å overtale og oppmuntre, og å redusere stressreaksjoner vil alle tjene som gode mål for foreldremedvirkningen, og dermed gjøre foreldre til gode mestringsbyggere.

3. METODE

3.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg beskrive de forskningsmetodiske aspektene ved masteroppgaven min. Det innebærer at jeg først vil gjøre greie for metodevalget mitt, den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, prosessen rundt utvalg av informanter og innhenting av datamaterialet. Deretter gjør jeg rede for arbeid og analyse med datamaterialet, før jeg avslutter kapittelet med noen etiske refleksjoner. «Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Jeg har to mål med denne oppgaven; å undersøke hvordan foreldre til unge skolekorpsmusikanter påvirker sine barns læring hjemme med hensyn til motivasjon, mestringstro og oppøving av musikalsk kunnskap, og å undersøke hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring i hjemmet. Dette kapittelet handler om veien til svar på disse spørsmålene.

3.2. Forskningsdesign

Metoden er verktøyet som samler inn de dataene som er nødvendige for å svare på forskningsspørsmålene. Flere metoder og forskningsdesign kunne ha gitt meg svar på hvordan foreldre støtter sine barns musikalske læring, og hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om denne oppgaven. Kvantitative data, for eksempel samlet inn i form av en spørreundersøkelse, kunne ha avdekket mange ulike varianter av foreldremedvirkning. En slik metode kunne gitt meg svar på hvilke former for medvirkning som er de mest utbredte blant skolekorpsforeldrene i undersøkelsen min. Den kunne også ha gitt svar på hvilke måter foreldrene ser for seg at en skolekorpsdirigent kan samarbeide med dem i oppgaven med å følge opp øving. En kvantitativ undersøkelse kan imidlertid bare i svært begrenset omfang gi meg foreldrenes begrunnelser for sine valg og deres beskrivelser av hvordan de hjelper og påvirker barna sine. Det ville også være vanskelig å få frem foreldrenes tanker omkring de forhåndsdefinerte temaene motivasjon, mestringstro, foreldrenes didaktiske valg og foreldresamarbeid, da en spørreundersøkelse stort sett bare vil vise graden av enighet eller uenighet i svaralternativer som er forhåndsformulert av forskeren selv.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) sier at forskningsmetoden må velges ut ifra formuleringen av forskningsspørsmålet: «Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynlighet relevant å foreta kvalitative intervjuer».

Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) sier at kvalitativ metode har som intensjon å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem. På bakgrunn av at forskningsspørsmålene mine inneholder formuleringen «*hvordan* påvirker foreldrene...» og «*hvordan* kan skolekorpsdirigenten og foreldrene...», samt at intensjonen med studien nettopp er «*å forstå og beskrive*», falt valget på et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg har benyttet kvalitative forskningsintervjuer. Denne metoden har gitt et tydelig bilde av hvordan den enkelte forelder medvirker i sitt/sine barns musikalske læring hjemme, hva som er begrunnelsen for valgene som tas og hvilke utfordringer foreldrene møter i sin hverdag knyttet til det å følge opp barnas instrumentalutøving. Intervjuene har gitt et innblikk i erfaringer, kunnskap om utfordringer, foreldrenes tanker og hvordan alt dette kommer til uttrykk i dagliglivet. Basert på foreldrenes erfaringer har jeg også fått svar på hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om barnas musikalske læring hjemme.

3.2.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Jeg har valgt sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk tilnærming i denne studien. Sosialkonstruktivismen hevder at man ikke kan forstå virkeligheten kun ved å observere den. «Virkeligheten er ikke bare det vi ser, men også et resultat av sosiale prosesser og interaksjoner mellom mennesker» (Burr, 1995, s. 3-4). Sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at det er umulig å skille forskeren fra fenomenet som studeres; det vil være forskerens *oppfatning* av virkeligheten som presenteres, ikke virkeligheten i seg selv. Kunnskapen vil derfor ikke kunne gis én gang for alle, men stadig være i endring etter hvert som ny kunnskap kommer til. Forståelsen av virkeligheten vil skje i dialog mellom forskeren og fenomenet som undersøkes. Virkeligheten konstrueres sammen med andre, og dette forklarer betegnelsen *sosialkonstruktivisme* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

«Social constructionism insists that we take a critical stance toward our taken-for-granted ways of understanding the world and ourselves» (Burr, 2015, s. 2-3). Innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen mener man blant annet at måtene man betrakter verden på alltid er plassert i en kulturell og historisk kontekst, og påvirket av denne. Kunnskap er artefakter i kulturen, og man må ikke tro at ens forståelse av virkeligheten nødvendigvis er bedre enn andres (Burr, 2015, s. 4). Utgangspunktet for all forskning er et mål om å frembringe kunnskap om virkeligheten. Den sosiale virkeligheten er imidlertid ikke konstant over tid, men i stadig endring på grunn av menneskelig samhandling (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 49). Det finnes flere ulike retninger innen konstruktivistiske epistemologier, men et felles utgangspunkt for dem alle er at verden ikke er objektiv, men noe mennesker konstruerer gjennom interaksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Denne studien bygger på perspektivet om at kunnskapen vi har om virkeligheten er sosialt konstruert.

Sosialkonstruktivistene er derfor spesielt opptatt av språk og hvordan vi mennesker sammen konstruerer kunnskap om virkeligheten. Dette handler om at vi kategoriserer og setter navn på mennesker og fenomener på bakgrunn av hva vi oppfatter som sant eller riktig (Burr, 2015, s. 4-5).

Foreldremedvirkning er et sosialt fenomen. Å undersøke hvordan seks foreldre velger å medvirke i sine barns øvingssituasjon hjemme, vil gi meg en bit av virkeligheten slik disse informantene opplever den. På denne måten kan jeg bidra med innsikt i sosiale realiteter ved å frembringe litt kunnskap om virkeligheten som er knyttet til fenomenet foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps. I intervju situasjonen var vi i interaksjon med hverandre, og vi ble - etter all sannsynlighet - påvirket av hverandre og omgivelsene. Kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening, blir skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling. Jeg som forsker kan ikke heve meg over verden og hevde at jeg har et nøytralt blikk på virkeligheten. Forståelsen av virkeligheten skjedde i dialogen mellom informantene mine og meg, og i samspill med teori skrevet om emnet. Kunnskapen som kommer frem i denne undersøkelsen er altså et produkt av informantenes oppfatning av sin hverdag, deres erfaringer og verdier, kombinert med min samhandling med informantene, min oppfatning av den virkeligheten som informantene presenterer og den teorien som er knyttet opp mot empirien i denne studien. Kunnskapen om skolekorpsforeldre som presenteres gjennom studien vil ikke være et allmenngyldig portrett av skolekorpsforeldre, men den vil allikevel være nyttig for skolekorpsdirigenter i deres samhandling med skolekorpsforeldre de møter i sin arbeidshverdag. I kraft av å være forskeren som intervjuer vil jeg være en del av den kunnskapen om virkeligheten som blir presentert om samarbeidet mellom foreldre og dirigent. Følgelig vil den kunne være til stor nytte for meg i mitt arbeid, men forhåpentligvis vil kunnskapen også være nyttig for andre i samme arbeidssituasjon.

3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervju personens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Av de ulike typer kvalitative forskningsintervjuer som finnes valgte jeg å benytte semistrukturerte

intervjuer. Det gjorde jeg fordi jeg ønsket å spørre alle informantene om de samme temaene, men også gi rom for å stille oppfølgingsspørsmål vedrørende interessante ting som måtte dukke opp i løpet av intervjuet. I et semistrukturert intervju er temaer og forslag til spørsmål formulert på forhånd i en intervjuguide. Selve intervjuet bærer preg av å ligne en dagligdags samtale, og man står fritt til å bestemme i hvilken rekkefølge spørsmålene skal komme. Det er også rom for at nye tema og spørsmål kan dukke opp underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet samsvarer med mitt ønske om å få kjennskap til ulike foreldres dagligliv med tanke på det å følge opp unge skolekorpsmusikanter, og hvordan dette utspiller seg i hjemmet.

3.2.3. Utforming av intervjuguide

«Intervjuguidane som blir utvikla, blir tufta på dei kvalitative forskingsspørsmåla (prosessteori) i forskingsdesignen slik at ein sikrar at koherensen i studien blir god» (Krumsvik, 2013, s. 125). Intervjuguiden min (se vedlegg A) er nøye utformet for å få svar på alle de fire forhåndsdefinerte temaene som tas opp i forskningsspørsmålene. Jeg utformet intervjuguiden slik at den har fokus på ett temaområde om gangen; motivasjon, mestringstro, foreldrenes didaktiske valg og foreldresamarbeid. Krumsvik skriver videre at intervjuguiden baseres på konkrete tema og intervju spørsmål som er knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Han påpeker at generelle spørsmål kan følges opp med konkrete spørsmål, at man kan følge opp ikke-forutsette tråder fra intervju personene og at man kan stille spørsmål som ikke er formulert på forhånd dersom situasjonen skulle tilsi det. Intervjuguiden fungerer dermed som en velfundert skisse over temaer, emner og forslag til spørsmål.

Intervjuguiden min ble testet ut gjennom to pilotintervjuer før jeg gjennomførte de ordinære intervjuene. Her fikk jeg blant annet testet ut om intervju spørsmålene fungerte slik at informantene skjønte innholdet, og hvor lang tid et intervju ville vare.

3.2.4. Utvalgsprosedyre

Krumsvik (2013, s. 119) skriver at *hensiktsmessig utvalg* er den mest vanlige utvalgsprosedyren, og særlig velegnet for mindre utvalg intervjuinformanter. Kvalitative forskere kan her velge individer som best vil hjelpe dem til å forstå forskningsspørsmålene.

I oktober 2019 kontaktet jeg fire skolekorps i mitt hjemfylke Hordaland med spørsmål om å få distribuere en invitasjon til foreldrene om å delta i intervjustudien min. Jeg spurte styrene i skolekorpene om informasjon om medlemsantall og hvor mange første-, andre- og tredje årsmusikanter de hadde. Jeg fikk opplyst at de fire korpene hadde totalt 102 musikanter som falt inn under målgruppen. Det totale antallet foreldre til disse musikantene teller ca. 200, men korpene opplyste om at en del av musikantene bare var registrert med kontaktinfo til én forelder. Jeg går derfor ut ifra at det reelle antallet foreldre som mottok invitasjon til å delta i intervjustudien, var 100-150. Invitasjon med informasjon om hva det ville innebære å delta i forskningsprosjektet mitt, ble laget etter mal fra NSD³. Etter å ha fått tillatelse fra korpens styreledere ble informasjonsbrevet (se vedlegg B) distribuert via e-post i to av korpene, og via korpens andre kommunikasjonskanaler (Facebook-grupper og Spond-grupper) i de andre to korpene. For å rekruttere intervjuobjekter som kunne representere en viss bredde når det gjelder musikkfaglig og sosial bakgrunn, skrev jeg at jeg ønsket å komme i kontakt med:

- Foreldre med korpsbakgrunn, annen musikalsk bakgrunn og ingen musikalsk bakgrunn.
- Foreldre med barn som øver mye og foreldre med barn som øver lite.
- Foreldre med barn som har ett hjem og foreldre med barn som har to hjem.
- Foreldre med ett barn og foreldre med flere barn.
- Foreldre med barn som holder på med mange forskjellige fritidsaktiviteter og foreldre med barn som har få fritidsaktiviteter.

Jeg har tidligere erfart at det kan være vanskelig å skaffe informanter som vil delta i intervju, og på forhånd så jeg derfor for meg at jeg måtte purre på invitasjonen. Den første informanten henvendte seg imidlertid bare timer etter at invitasjonen var sendt ut, og den neste henvendte seg etter et par dager. Deretter gikk det et par uker før det kom en ny henvendelse, og i løpet av en måned hadde jeg mottatt henvendelser fra totalt seks foreldre som ønsket å stille som intervjuobjekter - to fedre og fire mødre. De representerte tre av de fire korpene som mottok invitasjon om å delta - to foreldre fra hvert korps. Det ble med andre ord ikke nødvendig å purre på invitasjonen. Seks informanter fra tre av fire korps anså jeg for å være tilstrekkelig, og informantene representerte en relativt god bredde i forhold til de parameterne som ble etterspurt. I forhold til *hensiktsmessig utvalg* (Krumsvik, 2013, s. 119) var det altså de som faktisk responderte positivt på min henvendelse, som ble denne studiens informanter.

³ Norsk senter for forskningsdata.

De tre skolekorpsene, som er representert av hver sine to korpsforeldre, er hjemmehørende i tre tettsteder i to store kommuner i gamle Hordaland fylke. Fylket har siden den gang skiftet navn til *Vestland* i forbindelse med fylkessammenslåingen 1.1.2020. Jeg kommer til å bruke det gamle navnet, Hordaland, for å tydeliggjøre den geografiske avgrensningen. Dette geografiske området har Norges største populasjon av skolekorps. Tall fra Norges Musikkorps Forbunds årsrapport for 2018 viser at det pr. 31.12.2018 var 116 skolekorps i Hordaland. Hordaland etterfølges av Rogaland, med 104 skolekorps, og Møre og Romsdal, med 94 skolekorps. Vestlandet som landsdel dominerer med andre ord populasjonen av slike korps. Årsrapporten viser også at de 116 skolekorpsene har totalt 4153 medlemmer. Det vil si at gjennomsnittsskolekorpset i Hordaland teller 35,8 medlemmer (NMF, 2018b). Hordaland har mange skolekorps i ulike størrelser, og har en klar overvekt av skolekorps med brassbandbesetning. Jeg betegner skolekorpsene som er representert i denne studien som «lite» (færre enn 30 medlemmer), «mellomstort» (30-60 medlemmer), og «stort» (flere enn 60 medlemmer). Disse korpsene utgjør et fint tverrsnitt av hvordan skolekorpsbevegelsen ser ut i denne delen av fylket Vestland:

Korps A - et lite skolekorps med brassbandbesetning som rekrutterer fra to barneskoler.

Korps B - et stort skolekorps med brassbandbesetning som rekrutterer fra tre barneskoler.

Korps C - et mellomstort skolekorps med brassbandbesetning som rekrutterer fra én barneskole.

3.2.5. Innhenting av empiri og gjennomføring av intervjuer

Som tidligere nevnt gjennomførte jeg to pilotintervjuer. Det første pilotintervjuet gjorde jeg med en bekjent som jeg spiller i amatørkorps sammen med. Hun er mor til en gutt som har spilt i skolekorps i litt mer enn ett år. Dette korpset har ikke mottatt invitasjon til å delta i studien min. I pilotintervjuet testet jeg ut spørsmålene i intervjuguiden og tidsbruken. Det gav meg i tillegg verdifull intervjuerfaring, samt at jeg lærte litt om hvordan lydopptakeren fungerer med tanke på støykilder. Jeg fikk tilbakemeldinger om at spørsmålene var enkle å forstå. Intervjuet ble kortere enn jeg hadde planlagt, og jeg la derfor til noen flere spørsmål i intervjuguiden etterpå. I det andre pilotintervjuet brukte jeg mannen min som intervjuobjekt. Ett av barna våre spilte i skolekorps tidligere, og intervjuet ble gjort på bakgrunn av hvordan mannen min pleide å medvirke i øvingen hans hjemme. Det viktigste ved dette pilotintervjuet var å sjekke ut tidsbruken etter at de nye spørsmålene ble lagt til. Etter å ha gjennomført dette

intervjuet anslo jeg intervjuene til å vare 30-45 minutter. Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) skriver at lengden på intervjuet bør avklares på forhånd, at forskeren bør holde seg innenfor tiden og at man ikke bør overskride én time for et individuelt intervju. I informasjonsbrevet informerte jeg om at intervjuene ville vare ca. 30 minutter, og etter å ha fått kontakt med de som ønsket å stille til intervju, informerte jeg om at tidsrammen ville være 30-45 minutter. Den faktiske tidsbruken spente fra 27 til 55 minutter.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) poengterer viktigheten av at intervjudeltakerne skal oppleve intervjuet som en mest mulig trygg situasjon, og råder derfor til at man lar dem velge lokasjon. Jeg foreslo noen forskjellige datoer for gjennomføring av intervjuet, og lot dem velge en dag som passet. De fikk også velge hvor de ønsket å bli intervjuet. Tre valgte eget hjem, og de resterende tre valgte å gjennomføre intervjuene på skolene hvor barna har korpsøving. Til tross for at jeg gjennomførte to pilotintervjuer, hvor jeg blant annet sørget for å teste ut lydopptak, ble det første intervjuet mislykket på grunn av en teknisk feil ved lydopptaket. Dette oppdaget jeg først da jeg skulle transkribere intervjuet. Etter dette gjennomførte jeg en liten lydtest i forkant av hvert intervju. Denne første informanten var - til min lettelse - svært forståelsesfull, og dessuten villig til å stille opp til et nytt intervju. Dette ble gjennomført tre uker etter det første intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) skriver at informert samtykke innebærer hvor mye informasjon som bør gis, og når. Med det gjør de oppmerksom på at en forsker må balansere mellom å informere for mye og utførlig på den ene siden, og utelate betydningsfull informasjon på den andre siden. De påpeker at *for* utførlig informasjon kan lede informantene mot spesifikke svar. Det må naturligvis unngås av hensyn til studiens validitet. I forkant av selve intervjuet pratet jeg litt om prosjektet mitt, og informerte om hvilke emner jeg kom til å stille spørsmål om. Informantene hadde naturligvis lest om formålet for prosjektet på forhånd, fått informasjon om personvern og skrevet under på samtykkeskjema. Dette var imidlertid noen uker siden, og jeg tenkte at en kort repetisjon ville være nyttig på bakgrunn av at «deltakerne bør informeres om forskningsprosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debriefing» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene mottok ikke intervju spørsmålene på forhånd, og kunne derfor ikke forberede seg utover det jeg skrev i informasjonsbrevet (se vedlegg B). Jeg understreket at de ikke måtte nøle med å spørre hvis de ikke oppfattet spørsmålene, og at jeg ville hjelpe dem inn på riktig spor hvis de misoppfattet meg. Alle intervjuene ble startet ved å be informantene om å fortelle om sin egen

musikalske bakgrunn. Jeg anså dette for å være et spørsmål som det er lett å svare på, og jeg opplevde at alle informantene - uansett musikalsk bakgrunn - hadde mye å fortelle. Det ble en fin åpning på intervjuet og fungerte som en god oppvarming til resten av intervjuet.

Rekkefølgen på spørsmålene fulgte intervjuguiden (se vedlegg A), med mindre informantene kom inn på temaene ved et tidligere tidspunkt. Alle intervjuene ble avsluttet med spørsmålet om det var noe de ville legge til. Alle svarte nei på det spørsmålet, men flere av informantene snakket allikevel videre om emner de syntes var spesielt viktige. Etter intervjuet snakket vi litt om løst og fast, og ved ett tilfelle ble denne samtalen så interessant at jeg - etter å ha fått bekreftelse på at det var greit - valgte å skru på lydopptakeren igjen.

3.3. Transkribering, koding og analyse

I de neste tre underkapitlene gjør jeg rede for prosessen med å transkribere, kode og analysere datamaterialet mitt. Jeg har brukt Miles, Huberman og Saldaña (2014) «Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook» som ressurs i kodeprosessen, og analysemetoden *tematisk analyse*, presentert i Johannessen, Rafoss og Børve (2018) «Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse».

3.3.1. Transkribering

De seks intervjuene gav meg totalt 251 minutter med lydopptak, og disse ble transkribert til 66 datasider. Jeg brukte ikke programvare spesielt beregnet for transkribering, men skrev i Word mens jeg lyttet til lydopptaket som jeg hadde gjort ved hjelp av min mobil; en iPhone XR.

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Å transkribere var en tidkrevende prosess - jeg brukte ca. én time på ordrett nedskrivning av ti minutters opptak av et intervju. Ofte måtte jeg lytte til en setning mange ganger for å få tak i selve innholdet. Jeg oversatte det ordrette talespråket til et mer sammenhengende skriftlig språk slik at innholdet kom klarere frem; jfr. «oversettelser fra talespråk til skriftspråk» i

sitatet overfor. Jeg valgte for eksempel å ikke skrive ned småord som «eh» og lignende. Og der informantene begynte på en setning, men avsluttet den og valgte en annen innfallsvinkel til å si det de tenkte, valgte jeg å kutte ut det ufullstendige, og å skrive setningen slik at informantens mening kom tydelig frem. På den måten fremstod utsagnene klarere for analyse. «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det var stor variasjon i hvor utfyllende informantene svarte på spørsmålene mine, men gjennomsnittlig varte intervjuene i 42 minutter, og jeg brukte gjennomsnittlig seks timer på å transkribere hvert av intervjuene helt ferdig.

3.3.2. Koding

Jeg har brukt Miles, Huberman og Saldaña (2014) som ressurs i kodeprosessen. De definerer koding som «(...) most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data» (Miles et al., 2014, s. 72). De beskriver koder som merkelapper som tildeles symbolsk mening til den beskrivende eller deduktive informasjonen som er samlet inn gjennom studien. Kodene blir vanligvis knyttet til databrokker av varierende størrelser, og kan ta form av en direkte, beskrivende merkelapp, eller en mer stemningsfull og kompleks merkelapp - f.eks. en metafor. Videre understreker de at koding *er* analyse, og ikke bare et teknisk, forberedende arbeid til et høyere nivå i arbeidet med studien: «(...) coding is deep reflection about and, thus, deep analysis and interpretation of the data's meanings» (Miles et al., 2014, s. 72).

Miles et al. (2014) deler koding inn i to hovedfaser; første og andre koderunde (First Cycle and Second Cycle Coding). I første koderunde blir kodene i utgangspunktet tildelt databrokker, og i andre koderunde jobber man med resultatene fra første koderunde. Det finnes mange ulike tilnæringsmåter til koding som man kan variere mellom. I denne studien har jeg brukt følgende:

- (1) *Beskrivende koder*, som oppsummerer i ett ord eller en kort frase (som oftest et substantiv) det grunnleggende emnet i en brokk av kvalitative data.
- (2) *In Vivo-koder* (den mest kjente metoden for kvalitativ koding), som bruker ord eller korte fraser fra informantens egne utsagn som kode.
- (3) *Hypotesekoding* hvor kodene utvikles på bakgrunn av teori eller en forventning om hva som vil bli funnet i dataene før de er samlet inn og analysert.

Andre koderunde (Miles et al., 2014, s. 86) handler om å finne mønster i kodene ved å gruppere kodene i færre kategorier eller temaer. Mønsterkodene (pattern codes) er enten forklarende eller deduktive koder som identifiserer et framvoksende tema, gruppering eller forklaring. De samler mye av materialet fra første koderunde til færre og mer meningsfulle analyseenheter.

3.3.3. Analyse

Postholm (2010, s. 86) omtaler *forskeren* som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning og dens analysearbeid. Dette fordi analysen vil farges av forskerens erfaringer og opplevelser, eller av subjektive teorier som forskeren tar med seg inn i analyseprosessen. Likevel poengterer hun viktigheten av at forskeren mest mulig må møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side allerede ervervede perspektiver. Kvalitative forskere vektlegger betydningen av kreativitet i analysearbeidet.

Johannessen, Rafoss og Børve (2018) presenterer *tematisk analyse* som en fleksibel tilnærming for alle som skal gjøre en kvalitativ analyse. Metoden ble først lansert av Braun og Clarke i 2006, og formålet var å gi en distinkt tilnærming til kvalitativ analyse ved å tilby en grunnleggende og fleksibel tilnærming som kan brukes alene eller i kombinasjon med ulike teorier og perspektiver. Johannesen et al. (2018, s. 278) opplyser at den kan brukes som en oppskrift eller som en inspirasjonskilde. De definerer analyse som å lete i data etter svar på spørsmål, og tematisk analyse som en oppskrift på hvordan man kan lete. Tematisk analyse innebærer at man ser etter temaer i dataene. Med *tema* menes en gruppering av data med viktige fellestrekk, og hvert tema er dermed en kategori hvor data med viktige fellestrekk er gruppert (jfr. mønsterkoder kapittel 3.3.2.). Målet er å gruppere datamaterialet sitt i kategorier som til sammen svarer på forskningsspørsmålene. På denne måten oppnår man å skape orden i dataene, og å identifisere nye sammenhenger som ikke ville ha vært åpenbare hvis man bare rapporterte svardataene enkeltvis. Fasene i analyseprosessen kan gli over i hverandre, og man må gjerne gå frem og tilbake mellom fasene. Johannessen et al. (2018, s. 282) har utarbeidet en oversiktlig beskrivelse av den tematiske analysen i fire faser:

1. Forberedelse: Samle inn og få oversikt over data.
2. Koding: Fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene.
3. Kategorisering: Sortere data i overordnede kategorier.
4. Rapportering: Skrive frem temaene og deres innhold i resultatdelen av oppgaven.

De ulike fasene i analyseprosessen som er skissert hos Johannessen et al. (2018), har jeg gjennomført i kombinasjon med kodeprosessen som er skissert hos Miles, Huberman og Saldaña (2014) (se kapittel 3.3.2.). Fremgangsmåten har dermed blitt slik:

1. Gjennomføre intervjuer, transkribere til skriftlig materiale og lese nøye igjennom.
2. Første koderunde: Sette ord på viktige poenger i brokker av datamaterialet.
3. Andre koderunde: Finne mønster i kodene ved å gruppere kodene i kategorier.
4. Skrive analysekapittelet for å presentere funnene av datamaterialet.

Neste underkapittel forklarer denne fremgangsmåten mer inngående.

3.3.4. Fremgangsmåte

Etter å ha transkribert intervjuene og gjort meg godt kjent med dem, startet jeg kodeprosessen. Jeg merket meg interessante utsagn i teksten og kodet dem ved hjelp av kommentarfunksjonen i Word. En del av kodene var *in-vivo*-koder (for eksempel «kurs høres så skremmende ut» og «inn-med-teskje-brosjyre»), og resten var *beskrivende* koder (for eksempel «oppstartsseminar for foreldre» og «veiledningshefte»). Med seks transkriberte intervjuer var dette et tidkrevende arbeid. Jeg gjennomgikk alle intervjuene mange ganger, og jeg fikk etterhvert en god oversikt over uttalelsene til den enkelte informant. Underveis merket jeg meg uttalelser som ble nevnt av flere informanter, og fikk på denne måten de første glimtene av tendenser.

Etter første koderunde gikk jeg i gang med å finne mønstre i kodene. I og med at studien er bygget opp rundt fire forhåndsdefinerte temaer, valgte jeg nå å ta utgangspunkt i disse; 1) motivasjon, 2) mestringstro, 3) foreldrenes didaktiske valg og 4) foreldresamarbeid. Dette kalles deduktiv koding og innebærer at jeg har opprettet forhåndsbestemte koder basert på det begrepsmessige rammeverket og forskningsspørsmålene (Miles et al., 2014, s. 81). Jeg samlet de kodede tekstbrokkene fra første koderunde i grupper etter hvilket av de forhåndsdefinerte

temaene de omhandlet. Jeg laget ett dokument for hvert av de fire temaene, og samlet både kodelistene og tekstbrokkene fra første koderunde i disse dokumentene. Utsagnene ble merket som sitater, slik at jeg skulle vite hvem som hadde sagt hva. Jeg la farge på koder som lignet hverandre, og samlet så like fargekoder i kategorier som fikk navn etter innholdet (for eksempel «informasjon» og «samarbeidssamtale»). Andre koderunde resulterte altså i fire dokumenter navngitt etter de fire temaene hentet fra forskningsspørsmålene, delt inn i ulike underkategorier basert på kodelistene, og sortert etter koherens. Jeg fikk etterhvert god oversikt over empirien, og hadde god nytte av å ha brukt mye tid på koding og kategorisering.

Som et eksempel på hvordan jeg gikk frem i kode- og analyseprosessen skal jeg nå vise fremgangsmåten jeg brukte på temaet «foreldrenes didaktiske valg». Dette forhåndsdefinerte temaet omhandler hvordan foreldre påvirker barns læring i selve øvingssituasjonen. Jeg anser hjemmet for å utgjøre en opplæringsvirksomhet - en didaktisk arena. I kodingen av dette temaet bestemte jeg meg derfor for å kode deduktivt på grunnlag av teori om didaktiske kategorier. Her brukte jeg Hanken og Johansen (1998). Jeg skal nå vise hvordan jeg gikk frem da jeg kodet dette temaet i andre koderunde. Jeg laget først en tabell med én kolonne for hver av de syv didaktiske kategoriene. Deretter plottet jeg inn kodelistene i riktig kategori:

Tabell 1: «Foreldrenes didaktiske valg» sett i lys av didaktiske kategorier

RAMMEFAKTORER	ELEVFORUTSETNING	LÆRERFORUTSETNING	MÅL	INNHold	METODER	VURDERING
Fast øvingsavtale	Motivasjon	Forelder lærer seg barnets	Mestre	Spillebok	Ingen tvang	Ros og anerkjennelse
Øvingstidspunkt	Fysiske forutsetninger	instrument	Føle mestring	Play-along	Påminning om øving	Kommentarer og
Misnøye med at det	Læringspotensial	Holdning til øving	Møte forberedt til	Enkle øvelser	Spille selv for å få barnet i	oppmuntring
øves hjemme	Tålmodighet	Spiller i korps	korpsøving	Spille på	gang	Oppmuntring
Småsøsken som legger	Ubehag ved manglende	Har spilt i korps	Lære nye	munnstykket	Spille sammen	Vurdering og
seg tidlig	mestring	Spiller annet instrument	musikkstykker	Kromatisk skala	Notere i notene	oppmuntring
Instrument og utstyr	Øver selvstendig	Ingen musikkkompetanse	Øving skal være	Spille høye toner	Klappe	Ros
stående fremme	Bli frustrert når hun ikke	Musikkkompetanse	gøy		Knipse	Søker vurdering
Øvingen begrenses	mestrer	Tålmodighet	Finne balanse		Synge	Berettiget ros
ikke av ytre faktorer	Bli sint når hun ikke	Motivasjon	Å bli god		Dirigere	Ærlig vurdering
Naboforhold	mestrer	Erfaring	Livslang hobby		Hjelpe	
Finne tid til å øve		Ikke bli for ivrig	Å komme på øving		Motivere	
Tidsramme		Jobbsituasjonen tillater at	med overskudd		Ikke pushe for langt?	
Skjermfrie dager		forelder kan delta på øving	Øvingsmotivasjon		Lytte til opptak	
Øvingsrom			Progresjon		Spille alene	
Delt omsorg: én			Å ha det gøy		La barnet velge hvilken	
forelder følger opp			Å bli god nok til å		hjelp	
			ha det gøy		Ikke presse	
			Å lære et		Forklare	
			instrument		Hjelpe med å finne løsning	
			Føle felles puls og		Leken måte	
			spille sammen		Avslutte mens leken er god	
			Fokusert øving		Oppmuntre	
			Trivsel		Repetere	
					Jevn progresjon	
					Hjelpe ved å spille det på	
					piano	
					Dele opp vanskelige stykker	
					Sørge for mestring	
					Å holde øvingen lystbetont	
					Samspill	
					Være forbilde	
					Korte, fokuserte øvinger	
					Senke frustrasjonsnivået	
					Litt og ofte	
					Repetere	

Deretter laget jeg en tilsvarende tabell med de samme kategoriene, og kodet deduktivt på bakgrunn av teori knyttet til de didaktiske kategoriene. De nye kodene er uthevet, og de første kodene er plassert under for å vise hvordan de er plassert:

Tabell 2: Deduktiv koding av temaet «foreldrenes didaktiske valg».

RAMMEFAKTORER	ELEVFORUTSETNING	LÆRERFORUTSETNING	MÅL	INNHold	METODER	VURDERING
TIDSRAMMER: Finne tid til å øve Tidsramme Skjermfrie dager FYSISKE RAMMER: Småsosken som legger seg tidlig Delt omsorg: én forelder følger opp Instrument og utstyr stående fremme Naboforhold Øvingsrom FORVENTNINGER: Fast øvingsavtale Øvingsrutiner	FYSISK OG MOTORISK UTVIKLINGSNIVÅ: Fysiske forutsetninger KOGNITIVT UTVIKLINGSNIVÅ: Læringspotensial EMOSJONELLE OG MOTIVASJONELLE FORUTSETNINGER: Øver selvstendig Blir frustrert når hun ikke mestrer Blir sint når hun ikke mestrer Motivasjon Tålmodighet Ubehag ved manglende mestring	MUSIKK FAGLIG BAKGRUNN: Spiller i korps Har spilt i korps Spiller annet instrument Musikkkompetanse Erfaring Ingen musikkkompetanse EMOSJONELLE OG MOTIVASJONELLE FORUTSETNINGER: Holdning til øving Motivasjon Forelder lærer seg barnets instrument Tålmodighet Ikke bli for ivrig Jobbsituasjonen tillater at forelder kan delta på øving	KOGNITIVE MÅL: Møte forberedt til korpsøving Å komme på øving med overskudd Mestre Lære nye musikkstykker Føle felles puls og spille sammen Fokusert øving PSYKO-MOTORISKE MÅL: Å lære et instrument Å bli god AFFEKTIVE MÅL: Øving skal være gøy Livslang hobby Å bli god nok til å ha det gøy Å ha det gøy Spillelede Føle mestring Trivsel Øvingsmotivasjon	LÆRESTOFF (repertoar, teknikk og musikkbegreper): Spillebok Ikke bare korpsnoter Korpsstykker LÆRINGS-AKTIVITETER: Play-along Spille på munnstykket Samspill Lytte til opptak	ARBEIDSFORM: Stå og spille Spille annethvert vers sammen og barnet alene Spille alene Barnet over alene Spille sammen PROGRESJON: Jevn progresjon MOTIVERING: Spille selv for å få barnet i gang Ingen tvang Ikke pushe for langt Ikke presse Finne balanse Oppmuntre Motivere Leken måte Avslutte mens leken er god Sørg for mestring UNDERVISNINGS-FORM: Notere i notene Klappe Knipse Synge Dirigere Hjelp Litt og ofte Korte, fokuserte øvinger Repetere Å holde øvingen lystbetont Dele opp vanskelige stykker Hjelp med å finne løsning Hjelp ved å spille det på piano Senke frustrasjonsnivået Forklare Være forbilde La barnet velge hvilken hjelp Påminning om øving Gi beskjed om at det er lenge siden forrige øvingsøkt	ROS: Ros Berettiget ros ANERKJENNELSE: Anerkjennelse OPPMUNTRING: Oppmuntring KOMMENTARER: Kommentarer VURDERING: Ærlig vurdering Søker vurdering

3.4. Etiske refleksjoner

Dette er det siste delkapittelet i metoddelen av oppgaven, og her skal jeg gjøre rede for etiske refleksjoner med hensyn til forskerrollen, informantene og studiens pålitelighet og troverdighet. Jeg avslutter med selvkritisk refleksjon over arbeidet med studien så langt.

3.4.1. Forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) omtaler forskerens *integritet* som avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som åpenbares i kvalitativ forskning. Integritet innebærer faste og upåvirkelige holdninger forbundet med etiske beslutninger og moralsk forsvarlighet. Særlig i intervjusammenheng vil integritet være av stor betydning da intervjueren selv er redskapet til å hente inn kunnskap. Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) skriver at forskeren må reflektere over egen rolle i forskningen før den tar til. De påpeker at en som forsker i en kjent kontekst vil ha en utfordring med å «gjøre det kjente fremmed slik at det kan analyseres og forstås». Chenail (2011, s. 257) skriver at graden av kjennskap forskeren har til dem han forsker på, inkludert å selv være en del av forskningsfeltet, kan reise spørsmål om bias i forskningen. «Given this affinity these “insider” investigators may limit their curiosities so they only discover what they think they don’t know, rather than opening up their inquiries to encompass also what they don’t know they don’t know» (Chenail, 2011, s. 257). I og med at jeg har valgt å forske på eget arbeidsfelt, har jeg derfor måttet derfor være spesielt bevisst på å ikke redusere min nysgjerrighet ut i fra kjennskap, men innta et åpent sinn slik at ikke min kunnskap, mine holdninger og verdier skal farge datamaterialet eller resultatene i studien. NESH⁴ (2016) omtaler forskning som søken etter ny og bedre innsikt, styrt av normer og verdier. Idealet om å søke sannhet fremholdes som vitenskapens viktigste forpliktelse. Men NESH gjør oss samtidig oppmerksom på at forskningen aldri har noen garanti for å nå dette målet da de fleste konklusjoner er begrensede. Normene har likevel verdi som «retningsgivende og regulerende både for forskerens sannferdighet og forskersamfunnets sannhetssøken» (s. 9). De påpeker at forskeren må reflektere over egne verdier og holdninger i forhold til valg av tema og datakilder. I dette ligger det en grunntanke om at man som forsker må være ærlig om hvordan ens verdier og holdninger vil kunne påvirke valgene. «Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon» (s. 10). Jeg kan nok aldri garantere at min kjennskap til forskningsfeltet ikke har påvirket innsamlingen av datamaterialet. Jeg håper imidlertid at min kjennskap til forskningsfeltet har vært en styrke i forhold til å stille informantene relevante spørsmål.

⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

3.4.2. Hensynet til informantene

Opplysninger om informantene er *avidentifiserte*. Det innebærer at personlig informasjon er fjernet slik at forskeren har mulighet til å kople personer og data, men ingen utenforstående kan vite hvem forskningsdeltakerne er (NESH, 2016, s. 17). Informantenes kalles «mor» eller «far» + A, B, eller C etter hvilket korps de har tilknytning til (se kapittel 3.2.4.).

Personopplysninger som for eksempel etnisitet, bosted, alder eller hvilket instrument informantene spiller, oppgis ikke. Barnas kjønn, alder og antall spilte år oppgis, men ikke hvilket instrument de spiller. Barna omtales bare som «datteren», «sønnen», «barna» o.l. Alle henvisninger til stedsnavn og annet som kan være identifiserende er blitt fjernet.

3.4.3. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet betyr pålitelighet og gyldighet, og er viktige aspekter som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen.

Reliabilitet er et tema i *intervjusituasjonen* - for eksempel i sammenheng med ledende spørsmål, og intervjuerens verbale eller kroppslige respons på et svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Reliabilitet er også et tema i *fortolkningssituasjonen* når man transkriberer. Man kan for eksempel få frem ulike meninger avhengig av hvor man velger å sette punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Reliabilitet er nok en gang et tema i forhold til *forskningsresultatenes troverdighet*. Kan resultatene reproduseres av andre forskere til andre tidspunkt? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å vise transparens i forskningen min har jeg valgt å vise eksempler på analyseprosessene (se kapittel 3.3.4. og vedlegg E og F).

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Den gjør seg gjeldende gjennom hele studien - fra tematisering til rapportering. Hvor valid en undersøkelse er avhenger av om utledningen fra teori til forskningsspørsmål er *logisk*. Om kunnskapen som produseres er valid avhenger av *forskningsdesignet*. Om intervjuet er valid avhenger av *grundigheten* i utspørringen, og informantens *troverdighet*. Om transkriberingen er valid avhenger av om valget av språklig stil er *nyttig* for den gitte studien. Om rapporteringen er valid avhenger av hvorvidt den gir en *gyldig beskrivelse* av hovedfunnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Studien min undersøker hvordan skolekorpsforeldre påvirker sine barns musikalske læring hjemme, og hvordan en skolekorpsdirigent kan samarbeide med foreldrene i oppgaven med å

hjelpe barna med å øve. Jeg ønsker altså innsikt i foreldres erfaringer, tanker og meninger, og dette kan jeg få kunnskap om gjennom samtaler. Intervjuet er derfor en passende metode for dette prosjektet. Hvorvidt andre forskere kan reprodusere de samme resultatene på et annet tidspunkt er vanskelig å svare på, da ulike skolekorpsforeldre og skolekorpsdirigenter vil vektlegge ulike aspekter ved temaet foreldremedvirkning. Jeg tror at intervjustudier blir formet av både forskeren og informantene, og at en rekke menneskelige faktorer spiller inn. Dagsform, trygghet i situasjonen, oppfattet maktbalanse mellom partene og mellommenneskelig kjemi er bare noen av aspektene som vil gjøre seg gjeldende i intervjusituasjonen. Jeg har hatt fokus på trygghet ved å la informantene velge tid og sted for intervju. I starten av intervjusituasjonen forklarte jeg hva hensikten med studien er og hvilke spørsmål jeg kom til å stille. Jeg understreket at de ikke måtte nøle med å spørre hvis de ikke oppfattet spørsmålet, og jeg sa at jeg ville stille oppfølgings-spørsmål dersom de ikke klarte å svare på et spørsmål. Hensikten med dette var å skape en trygg intervjusituasjon.

Min rolle som skolekorpsdirigert kan ha påvirket informantenes utsagn. Jeg har vært bevisst på muligheten for at foreldrene kunne skjønne sin rolle som deltager i barnas læringsprosess hjemme. Jeg ba derfor informantene eksplisitt om at de måtte svare ut ifra den faktiske situasjonen, og ikke ut ifra et - for dem - ønsket scenario. Jeg håpet på denne måten å få valide svar på spørsmålene mine, og ikke svar som informantene trodde jeg som fagperson ville ønske å få. Hvorvidt foreldrene allikevel kan ha gitt et forskjøvnet bilde av hvordan de hjelper barna hjemme, er ikke godt å vite; det vil være en viss mulighet for det. Om det er tilfelle vil jeg imidlertid påstå at jeg fremdeles har fått valide svar på spørsmålene mine. Et argument for det er at studien undersøker hvordan foreldre medvirker til barnas læring hjemme, og at jeg derfor har fått innblikk i foreldrenes tanker og holdninger knyttet til dette temaet. Om foreldrene ikke alltid klarer å medvirke slik de helst skulle ønske, velger jeg å tro at intervjuene gir svar på hvordan de faktisk medvirker når situasjonen er på sitt beste.

Jeg valgte å benytte semistrukturerte intervjuer for å stille alle informantene de samme hovedspørsmålene, og dermed legge til rette for å kunne sammenligne svarene og få en bredde i de ulike meningene og erfaringene. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt det er mulig for andre å finne frem til de samme forskningsresultatene, men så lenge forskningsmetoden passer med prosjektets formål, og så lenge forskeren gir en transparent fremstilling av hele forskningsprosessen, vil man kunne kalle forskningen pålitelig.

Informantene har fått tilsendt det transkriberte intervjuet på e-post for å kunne lese gjennom og sjekke at jeg har forstått dem riktig. Én av informantene rettet på ett ord; jeg hadde hørt og skrevet «søstrene» i stedet for «søsknene». Utover det ble alle intervjutranskripsjonene godkjent av informantene.

3.4.4. Etiske betraktninger og selvkritikk

Når man skal behandle personopplysninger og foreta lydopptak er det nødvendig å søke om godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Å fylle ut et meldeskjema er ganske omfattende og tidkrevende. Jeg opprettet et meldeskjema 25.09.2018, brukte en del tid på å fylle ut dette. Jeg redigerte det flere ganger og sendte det til slutt inn 23.04.2019. Svar om godkjenning til å starte opp datainnsamlingen kom 13.05.2019. Vurderingen av meldeskjemaet er vedlagt. Helt opprinnelig hadde jeg planer om å gjennomføre intervjuer med både skolekorpsforeldre og skolekorpsmusikanter. Jeg bestemte meg imidlertid for å ikke intervju barn likevel, da jeg ønsket å fokusere studien rundt foreldrenes rolle. Dette meldte jeg inn til NSD 8.10.2019 (henvist til som utvalg 2). NSD svarte: «Vi noterer oss endringen. Den trenger ikke meldes inn som endring for ny vurdering» (se vedlegg C). Deretter sendte jeg ut informasjonsbrev (se vedlegg A) til de fire korpene med invitasjon til å delta i forskningsprosjektet mitt.

Jeg har gått noen omveier i dette masterprosjektet og dermed brukt mer tid enn jeg skulle ønske. Jeg ser imidlertid at å evaluere prosjektet underveis har ført til at jeg har kunnet ta veloverveide avgjørelser og lære av egne feil. Jeg velger å vektlegge nettopp *prosessen* og alt jeg har lært gjennom den som verdifull i seg selv.

Noe jeg derimot ikke evaluerte underveis, var intervjustilen min. I ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde lyttet nøye til opptakene av intervjuene etter hvert som de ble gjennomført. På den måten kunne jeg ha evaluert min egen rolle i intervjusituasjonen mellom hvert intervju. Det gjorde jeg dessverre ikke, og det førte til at jeg faktisk snakket i munnen på informantene et par ganger og dermed gikk glipp av litt av det som ble sagt. Jeg kunne med fordel ha lyttet og ventet mer enn jeg gjorde.

Hvert intervju startet med at jeg ba dem fortelle om sin egen musikalske bakgrunn. Jeg håpet at et romslig åpningstema ville virke som en avvæpnende oppvarming. I ettertid ser jeg at dette spørsmålet kunne ha vært vanskelig for dem som eventuelt ikke hadde noen musikalsk

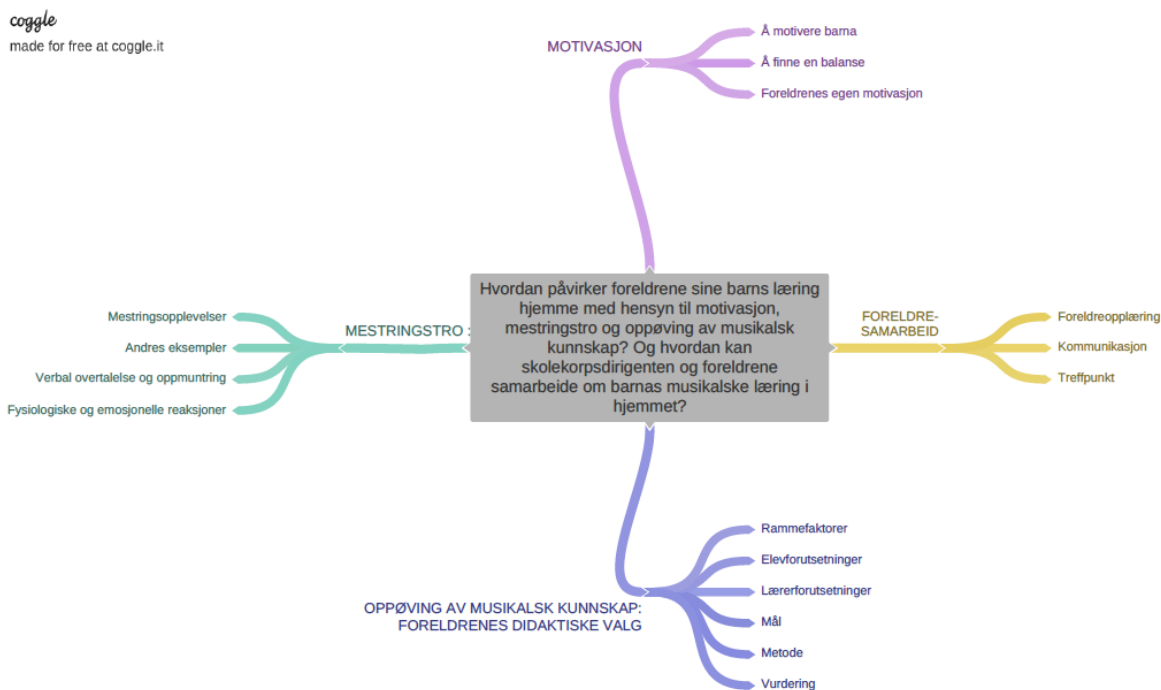
bakgrunn. Jeg tenkte i utgangspunktet at alle har en eller annen form for musikkerfaring - om så bare at man liker å lytte til musikk. Men jeg ser i ettertid at spørsmålet kan virke ekskluderende, særlig tatt i betraktning at én av informantene svarte at hun ikke hadde noen musikalsk bakgrunn. Heldigvis for meg var hun svært åpen om dette, og hun forklarte inngående om sitt ønske om at datteren skulle få oppleve det hun selv hadde gått glipp av - en musikalsk hobby.

4. ANALYSE

4.1. Innledning

De to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien min er presentert i kapittel 1.4. Det første handler om hvordan foreldre - gjennom motivering, bevissthet rundt barnas mestringstro, og sin grad av musikkfaglige kompetanse - støtter sine barns musikalske læring hjemme. Som tidligere nevnt har jeg valgt å ta utgangspunkt i temaene *motivasjon*, *mestringstro* og *foreldrenes didaktiske valg* fordi disse aspektene danner utgangspunktet for den læringen som foregår i hjemmet (Sloboda & Howe, 1991; Bandura, 1994; Davidson, Sloboda & Howe, 1995; Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 1996; Hanken & Johansen, 1998; McPherson & Davidson, 2002; McPherson, 2009; Creech, 2010). Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan *samarbeide* om å støtte barnas musikalske læring hjemme. Valget av dette temaet er gjort på bakgrunn av forskning som viser at foreldresamarbeid fører til bedre innsikt i barnets behov, og dermed gjør både dirigent og foreldre bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess (Brokaw, 1983; Halvorsen & Nøkleby, 1998b; Norsk kulturskoleråd, 2016; Drugli & Nordahl, 2016). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg i dette kapitlet presentere funnene fra analysen av datamaterialet mitt, samt relatere dem til teori og forskning presentert tidligere i oppgaven.

Som beskrevet i kapittel 3.3.3. har jeg valgt *tematisk analyse* som metode for å analysere datamaterialet mitt, og jeg har brukt fremgangsmåten som er beskrevet hos Johannessen, Rafoss og Børve (2018, s. 282). De fire forhåndsdefinerte temaene *motivasjon*, *mestringstro*, *foreldrenes didaktiske valg* og *foreldresamarbeid* blir omtalt i hver sine delkapitler. Gjennom kode- og analyseprosessen har ulike kategorier trådt frem - noen gjennom deduktiv koding og noen gjennom induktiv koding, og disse blir beskrevet i hver sine underkapitler. Figur 2 viser hvordan forskningsspørsmålene forgreiner seg i de fire temaene med tilhørende underkategorier:



Figur 2: Oversikt over de forhåndsdefinerte temaene og underkategoriene

Min vitenskapsteoretiske tilnærming i denne studien er sosialkonstruktivistisk; jeg prøver å bidra med innsikt i sosiale realiteter knyttet til fenomenet foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps. Postholm & Jacobsen (2018, s. 49) sier at det er umulig å skille forskeren fra objektet som studeres når man studerer sosiale fenomener. Årsaken til dette er den påvirkningen som skjer i interaksjonen mellom forsker og informanter. Forståelsen av virkeligheten skjedde i dialogen mellom oss, og kunnskapen som kommer frem i denne undersøkelsen er derfor et produkt av informantenes erfaringer, verdier og oppfatninger, kombinert med min oppfatning av den virkeligheten som informantene presenterer.

4.2. Presentasjon av informantene

Jeg var så heldig å få seks svært engasjerte informanter til studien min. Alle disse foreldrene har et bevisst forhold til det å hjelpe sine barn med å øve hjemme, og alle tar denne oppgaven på alvor. På bakgrunn av min egen erfaring som skolekorpsdirigent vil jeg ikke si at disse foreldrene representerer et gjennomsnitt av norske skolekorpsforeldre, men heller at de representerer gode eksempler på hvordan foreldre med ulike forutsetninger løser oppgaven med å støtte sine barns skolekorps hobby og musikalske læring.

Før funnene i undersøkelsen blir lagt frem, vil jeg presentere korte portretter av de seks korpsforeldrene. Disse portrettene presenteres gjennom deres utsagn vedrørende sin musikkfaglige kompetanse, sin familie-, bo- og arbeidssituasjon, sine måter å hjelpe barna med å øve hjemme, og deres engasjement vedrørende det å følge opp barnets korpsaktivitet. Formålet med dette er å gi leseren et inntrykk av hvilke forutsetninger disse foreldrene har for å støtte sine barns musikalske læring. Kamsvåg (2011, s. 93) argumenterer for bruk av informantportretter og detaljerte utdrag fra intervjuer for å kunne gi et innblikk i ”levd virkelighet”. Jeg vil presentere utdrag fra intervjuene i de neste delkapitlene for å kunne gi et tydelig bilde av den virkeligheten de ulike foreldrene opplever i forbindelse med å hjelpe barna sine med å øve hjemme.

De seks informantene representerer tre forskjellige skolekorps. To har barn som spiller i korps A, to har barn i korps B og to har barn i korps C. Korpsene har ulik størrelse og rekrutteringsgrunnlag, men felles for alle er at de har brassband-besetning:

Korps A: Et lite skolekorps	Korps B: Et stort skolekorps	Korps C: Et mellomstort skolekorps
---------------------------------------	--	--

Informantene har fått anonymiserte navn etter hvilket korps de er en del av; «mor» eller «far» + korps A, B eller C. Da det er to mødre fra korps A, kalles disse for Mor A1 og Mor A2.

Mor A1

Denne korpsforelderen har korpsbakgrunn og spiller aktivt i amatørkorps. Hun er alenemor til to barn som begge spiller i skolekorpset. Barna bor hos henne annenhver uke. Yngstedatteren er 10 år og er i sitt tredje spilleår. De bor i enebolig, og Mor A1 jobber fulltid i en dagstilling. Hun pleier å øve sammen med barna sine, og er glad for at begge har valgt å begynne i korpset. Mor A1 pleier å være tilstede på korpsøving, og hun er svært engasjert i korpsdriften.

Mor A2

Denne korpsforelderen har korpsbakgrunn, men spiller ikke aktivt nå. Hun er gift og har to barn som bor hjemme. Yngstedatteren er 9 år og er i sitt tredje spilleår. De bor i enebolig, og Mor A2 jobber fulltid i en dagstilling. Hun har lagt til rette for øving i stuen, og er alltid klar til å hjelpe eller spille sammen med datteren dersom hun ber om det. Hun synes det er kjekt at

datteren har valgt korps som sin hobby, og er opptatt av at datteren skal drive med noe hun trives godt med. Mor A2 pleier å være tilstede på korpsøving, og er engasjert i korpsdriften.

Far B

Denne korpsforeldereren har korpsbakgrunn og spiller aktivt i amatørkorps. Han er samboer og har ett barn. Sønnen er 8 år og er i sitt første spilleår. De bor i enebolig på en gård, og han jobber mye - både på gården og med annen jobb. Far B er opptatt av å øve sammen med sønnen slik at gutten alltid kan møte godt forberedt på korpsøving. Han er svært glad for at sønnen ville begynne i korps, da både han og mor har korpsbakgrunn og anser det som en verdifull fritidsaktivitet. Far B pleier å være tilstede på korpsøving.

Mor B

Denne korpsforeldereren har ingen musikkbakgrunn. Hun har utenlandsk opphav, har bodd i Norge i 13 år og er alenemor til ett barn som hun har full omsorg for. Datteren er 10 år og er i sitt tredje spilleår. De bor i enebolig og Mor B jobber fulltid i dagstilling. Hun hjelper datteren med å sette av tid til å øve, og ved å oppmuntre og vise interesse for spillingen. Hun er svært glad for at datteren spiller i skolekorps på grunn av den sosiale dimensjonen. Hun pleier ikke å være til stede på korpsøving.

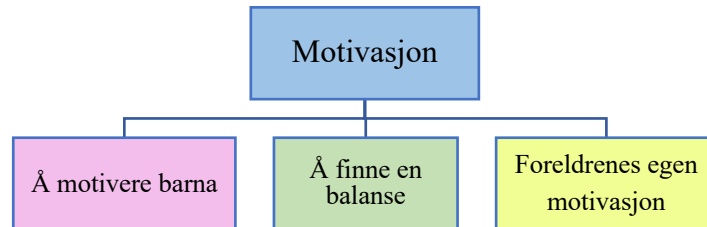
Far C

Denne korpsforeldereren har ikke korpsbakgrunn, men spiller ulike bandinstrumenter og har god musikalsk kompetanse. Han er gift og har to barn. Tvillingene - en gutt og en jente - er 8 år og er i sitt første spilleår. De bor i enebolig, og Far C jobber i redusert dagstilling. Han er svært opptatt av å støtte barnas læring, og har lært seg å spille et messinginstrument for å kunne hjelpe barna med å øve hjemme. Å utøve musikk er viktig for hele familien. Far C pleier å være tilstede på korpsøving.

Mor C

Denne korpsforeldereren har ikke korpsbakgrunn, men spiller et strykeinstrument aktivt. Hun er gift og har tre barn som alle spiller et instrument. To av dem spiller i skolekorpset. Yngstedatteren er 9 år og er i sitt første spilleår. De bor i enebolig, og Mor C jobber i litt redusert dagstilling. Familien har husregler som omfatter at man skal øve fem dager i uken. Datteren er svært selvstendig i øvings situasjonen og trenger lite hjelp. Mor C pleier ikke å være tilstede på korpsøving.

4.3. Motivasjon



Figur 3: Oversikt over temaet «motivasjon»

Motivasjon er det første av de totalt fire forhåndsdefinerte temaene som etterspørres i forskningsspørsmålene. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for funn knyttet til dette temaet. Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 72) skriver at motivasjon er en drivkraft som har betydning for ens retning, intensitet og utholdenhet. De skriver videre at miljøet og tilretteleggingen av læringssituasjonen har stor betydning for motivasjonen, og at man derfor har mulighet til å påvirke denne. På bakgrunn av dette anser jeg motivasjon som et helt sentralt aspekt å undersøke når det gjelder en aktivitet som musikkøving. Følgelig vil det være interessant å undersøke hvordan foreldre motiverer barna til å øve.

Gjennom en induktiv tilnærming til koding av datamaterialet mitt, fant jeg mange eksempler på hvordan foreldrene motiverer barna sine. Dette utgjør første kategori under temaet motivasjon, og presenteres i første underkapittel. Jeg fant også at mange av informantene uttrykte stor bekymring for å ødelegge barnas motivasjon. Dette utgjør den andre kategorien under temaet, og presenteres i andre underkapittel. Siste kategori utgjør foreldrenes egen motivasjon for å hjelpe barna. Denne presenteres i tredje underkapittel.

4.3.1. Å motivere barna

Som nevnt brukte jeg her en induktiv tilnærming til koding. Med bakgrunn i Johannessen, Rafoss og Børve (2018) sin beskrivelse av tematisk analyse i fire faser (s. 282), og med inspirasjon fra Miles, Huberman og Saldañas (2014) beskrivelser av «First Cycle and Second Cycle Coding» (s. 71-90), ble alle eksempler på foreldrenes motivering gitt en kode som beskrev innholdet og satte ord på viktige poeng i datamaterialet. Dette utgjorde første koderunde. Videre, gjennom andre koderunde, ble kodene samlet i felles kategorier, og funnene av foreldrenes motivering begynte å tre stadig tydeligere frem. Etter mitt syn er nok

to koderunder i minste laget for å få kategorisert kodene tilstrekkelig til å rapportere dem. Jeg brukte flere runder på å få frem det jeg anså for å være et egnet antall kategorier å rapportere frem, og disse funnene blir presentert i dette underkapittelet:

Én av måtene foreldrene bruker for å motivere barna sine til å øve, er å *tilrettelegge for øvingen*. Dette blir gjort på ulike måter, men felles for dem alle er at de danner et utgangspunkt for at selve øvingen blir igangsatt. Hanken og Johansen (1998, s. 15) skriver om å *tilrettelegge for andres læring*. De snakker selvsagt om hvordan en lærer - gjennom sin undervisning - kan tilrettelegge for elevenes læring, men jeg anser det å tilrettelegge for øving hjemme som foreldrenes måte å tilrettelegge for sine barns læring. Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 72) skriver - som nevnt innledningsvis - at miljøet og tilretteleggingen av læringssituasjonen har stor betydning for motivasjonen, og at man derfor har mulighet til å påvirke denne. På grunnlag av dette anser jeg praktisk tilrettelegging av øvingssituasjonen som en måte å motivere barna. Et eksempel på slik tilrettelegging er at foreldrene foreslår for barna at instrumentet skal ligge fremme, lett tilgjengelig, og at notene skal stå på stativet. Det argumenteres for at det vil være lettere for barnet å begynne å øve hvis alt er klargjort på forhånd. Noen av informantene forteller at de har egne musikkøvingsrom eller andre gode lokasjoner i huset hvor alt av utstyr er samlet og lett tilgjengelig. Mor A2 forteller at instrument og notestativ alltid står fremme i stuen, og at hun og mannen har bestemt seg for at datteren skal få øve akkurat når hun har lyst. Hun uttrykker seg slik om å tilrettelegge for datterens øving:

Jeg kunne jo latt være å tilrettelegge for henne! Sagt at hun må øve på rommet fordi vi ikke orker å høre på henne. Det er jo en vesentlig del det at hun får lov til å øve når det passer henne. Om det er aldri så mye nyheter på TV eller lignende; det bryr vi oss ikke noe om. (...) Det er en prioritering vi har gjort. Som foreldre har vi sammen bestemt at vi vil ha det slik (intervju, Mor A2).

Familien har et stort hus og trenger derfor ikke benytte stuen til øvingsformål. Men ønsket om å tilrettelegge for datterens øving på best mulig måte, gjør at de lar henne øve i sentrum av huset. Mor A2 ønsker å kunne hjelpe straks det oppstår behov for det, og liker at det er lett for datteren å plukke opp instrumentet og spille litt straks hun får lyst.

Et annet eksempel på tilrettelegging er at foreldrene pakker opp barnas instrumenter og utstyr, som en form for motivering for barna til å gå i gang med å øve. Mor B har ingen

musikkompetanse og sier at hun kan kjenne på at hun kommer til kort når det gjelder å hjelpe datteren med å øve. Hun er bevisst på å sørge for praktisk tilrettelegging i form av å sette av tid til øving, og å hjelpe til med å pakke opp.

Et tredje eksempel på tilrettelegging er å ha faste øvingsavtaler med barna sine for å sikre jevnlig øving. Det er bare én av informantene, Mor C, som forteller at hun har fast øvingsavtale med barnet sitt.

Mor A1 forteller at hun, i tillegg til å pakke opp instrumentet, gjerne begynner med å spille selv. Hun har erfart at dette virker motiverende på barnas øvelyst. Far B forteller at han alltid øver sammen med sønnen sin. Han ser for seg at hele familien på tre kommer til å spille mer og mer sammen hjemme etter hvert som sønnen lærer mer. «Men foreløpig er han i sitt første spilleår og trenger at øvingen blir lagt opp med fokus på sine behov», sier Far B. Det er tydelig at han setter pris på å kunne spille sammen med sønnen sin, og at han gleder seg over at hele familien kan ha dette som en felles aktivitet. Mor A2 forteller at hun har et instrument stående slik at hun kan spille sammen med datteren når hun trenger det. Jeg tolker det dit hen at datteren oftest spiller alene, og at mor bruker samspill som en hjelpemetode. Totalt fire av foreldrene forteller at de pleier å spille sammen med barna sine. Jeg anser derfor *samspill* som et annet eksempel på hvordan foreldrene motiverer barna til å øve. McPherson (2009, s. 92) skriver at barnet har behov for å kjenne tilhørighet til foreldrene, og at høyt nivå av indre motivasjon for musikk oftest oppstår når foreldrene støtter barnet. Jeg anser samspill med barna for å være nettopp en slik støtte som bidrar til tilhørighet og økt indre motivasjon. Far C har ikke korpsbakgrunn, men spiller gitar og andre bandinstrumenter aktivt. Han bruker gjerne gitaren til å akkompagnere barna sine slik at de får oppleve samspill hjemme. I tillegg bestemte han seg for å lære å spille et messinginstrument kort tid etter at barna hans begynte som aspiranter i korpset. Hensikten med dette var å kunne spille sammen med dem og å lettere kunne hjelpe dem med øvingen hjemme:

Det ble mye lettere - spesielt for ham - å være motivert når han så at jeg måtte gjøre akkurat det samme. For å få det til så måtte jeg øve minst like mye. Jeg tror det er viktig at de ser at også vi voksne må jobbe for å få ting til. At vi ikke bare kan ta opp et instrument og klare å spille (intervju, Far C).

Sønnen hans slet litt med motivasjonen i begynnelsen grunnet noen fysiske utfordringer som gjør at han må jobbe ekstra hardt for å mestre. For ham virket det motiverende at faren lærte

seg å spille slik at de kunne øve sammen. Jeg har ikke møtt noen andre foreldre som har lært seg å spille parallelt med barna, men da jeg holdt på med forberedelsene til å gjennomføre denne studien var dette nettopp et aspekt jeg ville undersøke. I intervjuguiden la jeg derfor inn et spørsmål der jeg spurte om informantene synes at et tilbud om spillekurs til foreldrene kan være et tiltak for å støtte foreldre i oppgaven med å hjelpe barna med å øve hjemme. Dette vil bli besvart litt senere i dette kapitlet. I denne familiens sammenheng er det uansett tydelig at far ser et behov for å lære å spille selv for dermed å kunne hjelpe barna sine med øvingen. Han ser at dette virker motiverende på dem.

Et tredje eksempel på hvordan foreldrene motiverer barna sine til å øve, er å *oppmuntre* og å *visе interesse*. McPherson (2009, s. 97) skriver at foreldres medvirkning, gjennom å sitte sammen med barnet når det øver, å vise interesse for det barnet holder på å lære seg og å uttrykke begeistring over det barnet klarer å mestre, legger til rette for barns læring. Foreldrene i min studie viser interesse ved å spørre om hvordan det har gått på spilletimen, ved å spørre om hvilken sang barnet øver på, om de liker den, om den er vanskelig og så videre. Mor B ser at hennes tilstedeværelse i øvings situasjonen motiverer datteren til å øve mer. Hun klarer ikke å hjelpe datteren musikkfaglig, men er bevisst på å motivere ved å vise interesse for det datteren øver på:

Hvis hun øver på en sang hun liker, og som jeg liker også - for eksempel Despacito - så veksler vi gjerne på å lytte til sangen og å øve på den. Det synes hun er gøy. (...) Jeg viser interesse for det hun spiller. Jeg kan for eksempel si: «Despacito går så fort! Klarer du å spille så fort?» Og: «Shallow går veldig sakte; hvordan høres det ut når du spiller den på kornetten?» Hvis hun spiller en sang jeg aldri har hørt før så spør jeg henne om sangen og ber henne spille den for meg. Hun kan da spørre om jeg likte sangen, og jeg svarer at det er en fin melodi, og så snakker vi litt om den og øver litt mer (intervju, Mor B).

Davidson, Sloboda og Howe (1995, s. 41) sier at foreldres oppmuntring og assistanse er det viktigste når man skal støtte sitt barns musikalske utvikling - mer viktig enn musikalske ferdigheter. Mor B støtter og oppmuntrer datteren dermed helt i tråd med Davidson et al. (1995) sin beskrivelse av de viktigste måtene å støtte sitt barns musikalske utvikling.

Alle foreldrene er opptatt av at øvingen skal være *lystbetont og gøy*. Jeg anser derfor dette som en fjerde måte å motivere barna sine til å øve. Å være drevet av at en aktivitet er gøy, er selve definisjonen på indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Jeg tolker derfor foreldrenes ønske om at øving skal være gøy, som også å være et ønske om at barna skal utvikle en sterkere motivasjon for det å spille. *Rett på musikken* ber foreldrene om å sørge for god stemning i forbindelse med øving slik at barnet alltid skal forbinde øvings situasjonen med noe positivt. På den måten - skriver de - opprettholdes barnets motivasjon, og barnet utvikler musikkglede og øvingsglede (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8). Både Mor A2 og Far C forteller at barna ikke syntes at det var gøy å spille i starten. Begge la derfor inn en ekstra innsats for å hjelpe og motivere barna over den første mestringskneiken. Far C forteller:

Jeg prøver å gjøre det mest mulig lystbetont for å unngå at de føler at «nå MÅ vi øve». Jeg vil heller at de skal tenke «å ja, skal vi øve? Det er gøy!». Jeg prøver å holde det på det nivået fordi jeg tror at de vil holde på lenger og ha større glede av det hvis de synes at det er kjekt hele tiden!

På denne måten bygger han en forventning hos barna til at det skal være gøy å øve, og legger et godt grunnlag for barnas videre trivsel i forhold til å spille et instrument. Far B forteller at han er opptatt av å avrunde øvingsøktene i tide:

(...) det er når vi har det som gøyest - og vi kunne ha holdt på lenge - at jeg prøver å avrunde i tide. Mens vi er på topp! Da vet jeg at det bare er å nevne det igjen to dager senere, og så vil han spille (intervju, Far B).

Ved å sørge for at sønnen avslutter øvingsøktene mens det fremdeles er gøy, motiverer faren ham til å ville øve igjen. På den måten forbereder han allerede neste øveøkt ved å sørge for at gutten er motivert og forventningsfull. Jeg opplever at en viktig grunn til at foreldrene er opptatt av at øvingen skal være lystbetont og gøy, er at de er engstelig for at barnas motivasjon skal forsvinne slik at de ikke har lyst til å fortsette å spille. Foreldrene er generelt opptatt av at det skal være gøy og motiverende å spille, og at negative opplevelser til det å øve må unngås.

En femte måte å motivere små barn til å øve på, er å bruke former for *ytre motivering*. Ryan og Deci (2000a, s. 60) definerer *ytre motivasjon* som å utføre en aktivitet for å oppnå et konkret utfall; for eksempel en belønning. Foreldrene er ganske klare på at de ikke pleier å bruke noen form for premie for øving, men det kom allikevel frem noen former for ytre motivering i datamaterialet. Jeg anser derfor ytre motivering for å være en femte måte å motivere barna sine til å øve. Mor B forteller at hun av og til lokker med at hun skal lage noe ekstra godt å spise etter at datteren har øvd. Far C forteller at hvis barna er flinke til å holde fokus og gjøre ting riktig under øveøkten, avslutter han tidligere slik at de belønnes med mer leketid. Mor A2 forteller at hun i starten - da datteren syntes alt var vanskelig og ikke var motivert for å øve - belønnet øving med brettspill eller en tur ut. Mor A2 forteller at det i dag - to år senere - ikke er nødvendig å motivere så mye, da «øvingen er godt forankret i henne». Datteren har altså etterhvert utviklet en indre motivasjon for å øve. *Indre motivasjon* er definert som å utføre en aktivitet for å oppnå en iboende tilfredsstillende, heller enn for å oppnå konkrete utfall. Når en person er indre motivert drives han eller hun av at det er gøy eller utfordrende, heller enn av ytre press eller belønning (Ryan & Deci, 2000a, s. 56).

4.3.2. Å finne en balanse

Funnet av temaet «å finne en balanse» ble gjort i samme kodeprosess som ledet til den allerede presenterte kategorien «å motivere barnet». Jeg synes imidlertid at mengden funn knyttet til dette temaet var så fremtredende at jeg har valgt å presentere det som en egen kategori under temaet motivasjon. Et annet argument for å presentere dette temaet separat, er at det å finne en balanse ikke bare handler om *hvordan* foreldrene motiverer barna sine. Det handler også om hvordan de må vurdere *graden* av motivering for å unngå å gå for langt i forsøket på å motivere. Temaet handler altså om å finne en balanse i motiveringen.

Informantene er, som beskrevet i forrige underkapittel, opptatt av at det skal være gøy og lystbetont å spille. De fleste av dem uttrykker derfor stor bekymring for å ødelegge barnas motivasjon for å spille ved å gå for langt i sitt forsøk på å motivere. Creech (2010, s. 29) sier at foreldre må *balansere* mellom å være instruerende og samtykkende i sin støtte til barnet. Hun sier også at effektiv og støttende foreldremedvirkning i instrumentalopplæringen krever allsidighet og fleksibilitet. Foreldrene må *balansere* sin støtte i øvingssituasjonen mellom å være tett på barnet og å holde avstand, slik at barnet utvikler selvstendighet. Barnets behov for støtte endres stadig, og foreldrenes oppgave er å bevege seg mellom behovene på en klok

måte slik at barnet får den type støtte det trenger til enhver tid. Sloboda og Howe (1991, s. 18) fant i sin studie at mange av foreldrene var bevisst behovet for å finne en balanse mellom å presse et barn til å øve, og å la det være helt opp til barnet å bestemme. De fant at bare en liten minoritet av barna i studien var selvstendige i den grad at de ikke trengte oppmuntring eller press fra foreldrene. De konkluderer med at barna på det høyeste utøvernivået hadde like stort behov for oppmuntring som barna på lavere nivåer; noen av dem ville ikke ha øvd i det hele tatt hvis ikke foreldrene hadde godsnakket med dem og insistert på behovet for å øve.

Foreldrene forteller om utfordringer med å balansere mellom å bygge opp en pliktfølelse for å gå på øving, og å av og til la dem få lov til å prioritere andre arrangementer fremfor korpsøving. De forteller også at de presser litt ved å prøve å overtale barnet til å øve, men at de ikke vil mase eller tvinge, i frykt for at det kan ødelegge motivasjonen. Mor B har dårlig erfaring med å presse datteren til å øve. Datteren spilte fiolin tidligere, men valgte etter hvert å slutte fordi mor maste for mye om øving. «Etter de tre årene med fiolin så tenker jeg meg litt mer om - at jeg ikke skal presse. Det går fint uten», sier Mor B.

Far B uttrykker et ønske om at sønnen skal forbli korpsmusikant hele livet, og mener at nøkkelen blant annet ligger i det å «bli litt god». For ham er det viktig å finne balansegangen i hvor mye han kan motivere uten at det skal bli oppfattet som press:

Det høres kanskje lite pedagogisk ut, men jeg mener at man skal bli litt god. Da forblir man kanskje korpsmusikant hele livet. (...) Men det er en balansegang å ikke presse ham. Jo større opplevelser du får gjennom litt gode prestasjoner, jo lengre er du korpsmusikant. Det er det som er målet (...) jeg må bremse meg selv, ikke bli for ivrig, og ikke drive det for langt. Jeg tror jeg er ganske bevisst på det (intervju Far, B).

Han uttrykker bekymring for at han skal bli for ivrig, men sier samtidig at dette er noe han er bevisst på å unngå.

4.3.3. Foreldrenes egen motivasjon

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for foreldrenes *egen* motivasjon for å hjelpe barna med å øve. Temaet dukket opp gjennom en induktiv tilnærming til koding. Alle foreldrene gav klare beskrivelser av hvorfor de selv er motivert for å hjelpe barna sine med å øve. Og selv om denne studien først og fremst handler om hva foreldrene gjør for å hjelpe barna sine -

blant annet motivasjonelt, synes jeg også at det er svært interessant å presentere deres egen motivasjon for dette.

Dai og Schader (2010, s. 25) fant i sin studie at foreldrene verdsatte de estetiske kvalitetene ved musikk, og berikelsen av det indre liv, som tilstrekkelige grunner for å engasjere seg i barnas øving. De fant også at de fleste foreldrene ikke oppgav utvikling av barnets musikalske talent som hovedmotivasjon, men profitering på utenom-musikalske fordeler som disiplin, akademiske prestasjoner og intelligens. Jeg fant flere forskjellige typer motivasjon for å hjelpe barna med å øve. Foreldrene forteller at de ønsker at barna skal *lære å spille et instrument*, og at de ønsker at barna skal fylle fritiden sin med noe de *trives* med. De ønsker at barna skal få oppleve *musikalsk samspill* med andre barn, og de ser på musikkutøving som noe *verdifullt* for mennesket. Halvparten av foreldrene har korpsbakgrunn selv, og felles for dem er et ønske om at barna skal få oppleve den samme *dyrkingen av en interesse* som de selv har fått oppleve. Noen av dem spiller fortsatt i korps, og forteller om gleden ved å ha en *livslang hobby*. Noen av foreldrene ønsker at korps hobbyen skal være en *foreldre-og-barn-aktivitet*; noe de kan gjøre sammen og ha glede av i mange år. De trekker også frem den *sosiale dimensjonen* ved det å spille i korps; for eksempel ved at man alltid kan finne et korps å spille i uansett hvor man flytter i landet, og at korpset dermed kan være en sosial inngangsport når man er ny et sted. Mor B har aldri spilt i korps selv, og har heller ingen annen erfaring med å spille et instrument. Hennes motivasjon for å støtte opp om datterens korps hobby er også i den sosiale dimensjonen ved det å spille i korps:

Mitt mål er at korps skal være en lang hobby for henne. Det er ikke lett for familien vår å komme ofte på besøk til oss [de bor på en annet kontinent]. Hun har heller ingen søsken - det er stor mulighet for at jeg bare skal ha ett barn. Det er ikke sikkert at jeg skal ha hele livet mitt her i Norge. Hvis jeg blir borte en dag når hun blir stor, så blir hun helt alene. Og da tenker jeg at det er viktig at hun har en lang og god hobby. Med denne hobbyen kan hun trives veldig godt. Hun har den sammen med andre; hun spiller ikke alene (intervju, Mor B).

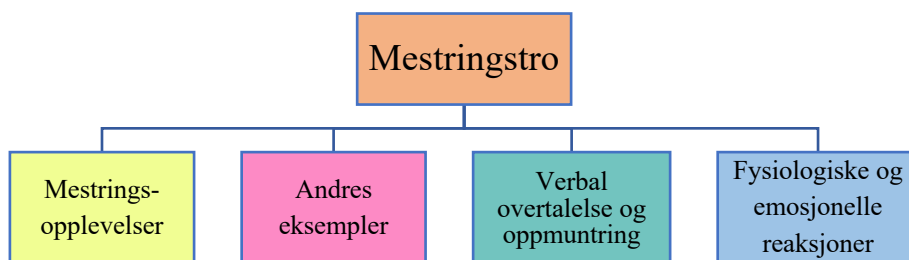
Mor B, som har vokst opp i en helt annen kultur enn den datteren nå vokser opp i, forteller at hun selv ikke fikk ha hobbyer. Hun forteller videre at ingen i hennes familie kan spille et instrument. Hun har alltid ønsket å kunne det selv, men synes at det er vanskelig å lære nå

som hun er voksen. Hun har derfor et stort ønske om at datteren skal lære dette mens hun er ung.

Far B uttrykker stor glede over at sønnen, etter mye bearbeiding, sa ja til å begynne i skolekorpset: «Det er helt fantastisk at han tente på dette her etter at vi har måttet snakke ham så hardt inn i det. Jeg føler virkelig for å bidra til at han skal få det til!» Guttens egen motivasjon motiverer faren til å følge opp øvingen. Begge guttens foreldre har en svært travel arbeidshverdag hvor de sjonglerer jobber i tillegg til driften av gården sin. At de begge har korpskompetanse synes Far B er en fordel med henblikk på å følge opp øving hjemme. Han sier det er lettere når de «vet hva de går i». Far B forteller også at han har fokus på å utnytte sønnens læringspotensial, og ser at musikk læringen kan ha påvirkning på den generelle læreevnen. Far B sin motivasjon for å følge opp sønnens spilling, samt hans syn på verdien av det å spille i korps, blir oppsummert i følgende utsagn: «Det er det som er målet; å gi ham en livsgave».

Foreldrenes motivasjon for å engasjere seg i barnas musikkøving spenner med andre ord fra berikelsen av det indre liv, til de sosiale kvalitetene ved korpsaktiviteten, og videre til profitering på akademiske prestasjoner. Funnene samsvarer derfor med funnene til Dai og Schader (2010).

4.4. Mestringstro



Figur 4: Oversikt over temaet «mestringstro»

Mestringstro er det andre av de totalt fire forhåndsdefinerte temaene som etterspørres i forskningsspørsmålene, og i dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for funn knyttet til dette temaet. «Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave» (Bandura, 1994, s. 2). Mestringstro er et menneskes egen tro på å kunne mestre en

bestemt oppgave eller situasjon. Det er en kjernetro som legger grunnlaget for både motivasjon, resultat og emosjonelt velvære. Hvor høy mestringstro man har spiller en stor rolle for hvordan man nærmer seg nye oppgaver, og for hvordan man setter seg mål i forhold til hvor godt man tror man kan prestere. Hvis man ikke har tro på at man vil lykkes, så har man liten drivkraft til å begynne med en aktivitet, eller utholdenhet når det blir vanskelig. På bakgrunn av dette anser jeg mestringstro for å være et svært relevant aspekt når det gjelder en aktivitet som musikkøving, og jeg vil undersøke hvordan foreldrene påvirker og utvikler sine barns mestringstro.

Bandura (1994, s. 2) forklarer at mestringstro utvikles gjennom fire hovedkilder; mestringsopplevelser, andres eksempler, verbal overtalelse og oppmuntring og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, og jeg har valgt å kode dette temaet deduktivt med bakgrunn i teorien om disse fire hovedkildene for utvikling av mestringstro. Disse fire navngitte kildene ble til fire forhåndsdefinerte kategorier som blir presentert i hvert sitt underkapittel.

4.4.1. Mestringsopplevelser

Som tidligere nevnt er mestringsopplevelser den mest effektive måten å skape en sterk følelse av å kunne prestere hos barnet. Denne følelsen kan undergraves dersom barnet opplever nederlag før følelsen av mestring er etablert. Og hvis barnet bare erfarer enkle suksesser vil det forvente raske resultater, og dermed lettere bli motløs av motgang. En sterk følelse av mestring krever erfaring fra å overvinne vansker gjennom utholdende innsats (Bandura, 1994, s. 2). Dette underkapittelet beskriver foreldrenes tanker og handlinger knyttet til barnas mestringsopplevelser:

Foreldrene forteller at det er *godt* for barna deres å oppleve mestring, og at mestringsopplevelser gir *trivsel og glede*. Mor A1 uttrykker det slik: «Jeg ser gleden i mestring. (...) Mestring gir glede». Sett i lys av at foreldrene ønsker at korpset skal være en langvarig og verdifull hobby for barna, er det viktig for dem at barna ofte får kjenne på trivsel og glede knyttet til det å spille.

Foreldrene har et svært bevisst forhold til barnas mestringsopplevelser, og er opptatt av å legge til rette for disse gjennom å hjelpe barna med å øve. De forteller at det er mye kjekkere for barna å komme på øving dersom de kan stemmene sine. Jeg anser derfor øving som et viktig grep foreldre tar for å *tilrettelegge for barnas mestringsopplevelser*. Far B forteller at

han anser forberedelse som nøkkelen til at sønnen skal ha det gøy på korpsøving. Og gøy blir det bare dersom sønnen opplever mestring:

(...) vi vet at når han opplever mestring så tar det ofte helt av.(...) Han elsker å få ting til, og liker seg veldig godt når han mestrer noe. Det gjelder det meste. Og så kan fienden være det motsatte. (...) det er godt for ham å ligge litt frempå, tror jeg, slik at han ikke faller bakpå. Det er egentlig det det er snakk om (intervju, Far B).

Samtlige foreldre uttrykker at mestring er viktig, og de fleste foreldrene forteller at de ønsker å *hjelpe barna med å mestre*. Far C svarte slik på spørsmål om han synes mestring er viktig: «Ja, ubetinget ja! Det er viktig - veldig viktig. (...) Det er jo noe av grunnen til at jeg faktisk valgte å begynne [å spille] selv. Da kan jeg hjelpe dem». Foreldrene hjelper barna med å mestre gjennom å hjelpe dem å øve. Dette gjør de på mange ulike måter, og det kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Flere av foreldrene forteller at det er uheldig for barna å ikke mestre, og at de derfor ser det som sin oppgave å ta ansvar for å *opprettholde mestringen*. Far B forteller at han er bevisst på å bremse og repetere straks sønnen «går ut av mestringen». Mor A2 forteller at datteren har lav mestringstro når det gjelder å spille på instrumentet sitt, og ser at datterens motivasjon forsvinner straks en oppgave virker litt krevende.

Jeg tror ikke at hun hadde fortsatt i korpset hvis jeg ikke hadde hjulpet henne så mye som jeg gjør. Jeg tror hun ville ha møtt veggen mange ganger, og til slutt hadde hun gått lei av å møte veggen. Men jeg kan hjelpe henne videre når hun møter utfordringer i korps, og det tror jeg hjelper henne til å føle mestring (intervju, Mor A2).

Mor A2 tar ansvar for å opprettholde datterens mestringsnivå slik at ikke motivasjon blir ødelagt.

4.4.2. Andres eksempler

Den andre måten å skape mestringstro på, er gjennom å la barnet se andre - som er lik seg selv i kompetanse - lykkes med oppgaven. Å observere andre mislykkes til tross for stor innsats, kan imidlertid svekke barnets forventning om egen prestasjon og dermed undergrave innsatsen. Oppfattet mestringstro gjennom andres eksempler er sterkt påvirket av oppfattet likhet med dem som utgjør disse eksemplene (Bandura, 1994, s. 3).

Å styrke mestringstroen gjennom andres eksempler er generelt sett ikke lett for en forelder å få til hjemme. Foreldrene forteller at barna anser dem for å være rollemodeller spillemessig, men at de også kan kjenne på fortvilelse over ikke å klare å spille like bra som dem. Barnet vil som oftest ikke oppfatte en forelder med musikkompetanse som «lik seg selv i kompetanse». Spillende søsken kan i større grad kunne opptre som reelle eksempler, men her vil søsknens alder, erfaring og nivå være avgjørende for om barnet vil sammenligne seg. Mor A2 forteller at datteren sammenligner seg med de andre musikantene i skolekorpset, både de som er på et lavere nivå, og de som er på et høyere nivå. Hun finner motivasjon i andres eksempler:

(...) hun lurer på hva hun skal gjøre for å bli like gode som andre. Eller hvorfor andre ikke er like god som henne. (...) i forhold til enkelte andre så lurer hun på hvorfor de ikke er like god som henne. Men samtidig hører hun at gutten ved siden av seg er veldig god, lurer på hvorfor det og hva hun kan gjøre for å bli like god (intervju, Mor A2).

Mor A2 forteller at de andre korpsmusikantene fungerer som gode «andre eksempler» for datteren. Far C begynte - som tidligere nevnt - å lære å spille et messinginstrument parallelt med at tvillingene hans begynte som aspiranter. Han tror at det virker motiverende på barna hans at han må øve like mye som dem for å klare å mestre:

De vet jo at jeg begynte samtidig som dem - faktisk litt etter, og har måttet øve litt ekstra for å ta dem igjen. Jeg tror det er litt ekstra motivasjon for dem å vite at jeg øver akkurat like mye som dem, og derfor ikke klarer å bli mye bedre enn dem. Jeg tenker at det har ganske mye å si at jeg er med, at jeg spiller sammen med dem og at jeg viser at det må øving til for meg også (intervju, Far C).

Tvillinger som begynner samtidig har et godt utgangspunkt for å være hverandres eksempler, men i dette tilfellet er ikke forutsetningene like, da gutten har en nedsatt funksjonsevne som gjør at han ofte vil måtte jobbe hardere for å mestre. Far C forteller at det har hjulpet sønnen at far og sønn har lært seg instrumentet samtidig.

4.4.3. Verbal overtalelse og oppmuntring

Den tredje måten å skape mestringstro på er gjennom å fortelle barnet at det innehar evnen til å klare det, og oppmuntre ham eller henne til å prøve. Dette vil gjøre det lettere for barnet å mobilisere og opprettholde innsatsen (Bandura, 1994, s. 3).

Foreldrene forteller at de ofte bruker oppmuntring som et middel for å motivere barna sine. De forteller at barna vil bli raskt flinke på instrumentet sitt hvis de øver *litt og ofte*. De forteller at det blir *gøyere å spille jo flinkere de blir*. De forteller om *spennende opplevelser som skal komme*, og de forteller barna at *litt ekstra øving* på det som er vanskelig vil få dem over kneiken. Far C forteller at sønnen slet med både mestring og motivasjon i starten. På grunn av nedsatt funksjonsevne vil sønnen ofte måtte jobbe ekstra hardt for å klare å mestre nye oppgaver. Dette vet far, og han oppmuntret derfor sønnen ved å si at det plutselig ville komme til å bli lettere hvis de la inn ekstra øvingsinnsats i starten. Normalt sett pleier de to tvillingene å øve sammen, men i starten øvde far ekstra med sønnen slik at han skulle komme over de første mestringshindrene. Det fungerte godt. Far B synes oppmuntring er den viktigste faktoren for å klare å påvirke sønnens læring hjemme. Han oppmuntrer ved å snakke mye om fine opplevelser som skal komme - « (...) holde ham varm på hva han kommer til å oppleve» - og ved å rose øvingen:

(...) jeg må innrømme at jeg ofte sier at det han gjør er veldig bra, at han ligger veldig godt an, at han er kommet langt i forhold til at han akkurat har begynt å spille, og at hvis han fortsetter å øve slik så kommer han til å bli kjempegod. Jeg tror jeg drar det så langt at jeg sier at det ikke er grenser for hvor god han kan bli hvis han bare vil (intervju, Far B).

Mor C oppmuntrer datteren ved å anerkjenne øvingsinnsatsen hennes: «(...) vi er rause og sier for eksempel «wow, du har gjort en skikkelig god jobb!». Sier at hun er flink til å øve og lignende slik at hun får vite at vi ser det og anerkjenner det».

4.4.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Den fjerde måten å styrke barnets mestringstro på er å redusere stressreaksjoner og endre negative, følelsesmessige tilbøyeligheter og feiltolkninger av den fysiske tilstanden. Bandura (1994, s. 3) skriver at dyktige mestringsbyggere gjør mer enn å formidle positive vurderinger - de styrker folks tro på egne ferdigheter, strukturerer situasjonene for dem på måter som gir suksess, unngår å utsette dem for situasjoner hvor de sannsynligvis vil mislykkes, og måler suksess i fremgang, fremfor å sammenligne med andre.

Foreldrene forteller at barna kan bli både ukomfortable, frustrerte og sinte når de ikke mestrer. De gir uttrykk for at barna har ulike nivåer av tålmodighet; noen av barna viser stor pågangsvilje, mens andre fort lar seg knekke ved motgang. Flere av foreldrene forteller detaljert hvordan de bryter opp det vanskelige materialet i små og lettere overkommelige biter. Deretter øver de bit for bit til mestringsnivået har økt tilstrekkelig til at barna kjenner seg motiverte igjen. Foreldrene til noen av de aller ferskeste musikantene forteller at de er bevisste på å ikke gå for fort frem, og at de hele tiden forvisser seg om at barna befinner seg i mestringssonen. Dersom noe blir vanskelig, repeterer de noe de vet at barnet kan og venter på at barnet selv skal ta initiativ til å gå videre. Far B er svært bevisst på sønnens opplevelse av mestring, og forteller om viktigheten av å øve med ham hjemme slik at gutten til enhver tid er forberedt på det som kommer på korpsøving, konsert og lignende:

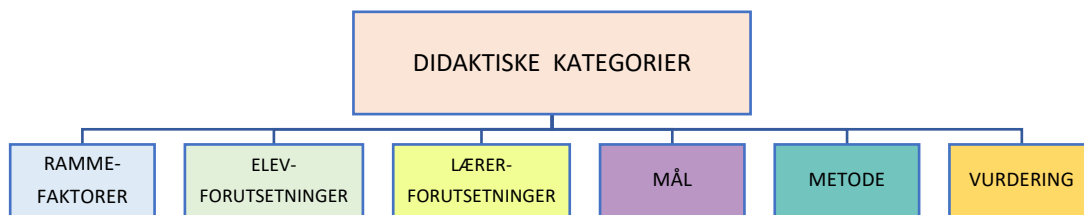
Hvis han ikke var god nok til å mestre noe som skulle spilles på en konsert, så ville det ha blitt en dårlig opplevelse for ham. Det er derfor jeg prøver å ligge litt foran slik at vi klarer å ta det som kommer (intervju, Far B).

Han forteller også hvordan han må være bevisst på seg selv i øvingssituasjonen for å unngå at sønnen «går ut av mestringsen»:

Det verste som kunne skjedd var at jeg ble for ivrig, men jeg er flink til å holde igjen. Å ikke bli videre, men heller repetere øvelsen eller sangen. Hvis han går ut av mestringsen så kommer bremsene på. (...) Det er ubehagelig for ham hvis han ikke blir helt komfortabel (...) Så jeg må passe på og ta det steg for steg, og så hoppe et steg tilbake av og til (intervju, Far B).

Dette samsvarer med Bandura (1994, s. 3) som skriver at mestringsbyggere strukturerer situasjoner på måter som gir suksess, og unngår situasjoner som vil mislykkes.

4.5. Foreldrenes didaktiske valg



Figur 5: Oversikt over temaet «foreldrenes didaktiske valg»

Temaet *foreldrenes didaktiske valg* er det tredje av de totalt fire forhåndsdefinerte temaene, og det er tilknyttet barnas «oppøving av musikalsk kunnskap» som etterspørres i forskningsspørsmålene. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for funn knyttet til dette temaet. På bakgrunn av at jeg i denne studien undersøker hvordan foreldre medvirker i sine barns musikalske læring, har jeg valgt å fokusere på hjemmet som en opplæringsarena. Hanken og Johansen (1998) skriver at didaktikk handler om de mange valg og hensyn man må ta for å tilrettelegge for andres læring (s. 15). Musikkdidaktikkens ansvarsområde favner ikke bare tradisjonell musikkundervisning tilknyttet skole eller andre typer utdanningsinstitusjoner. Det innbefatter også musikkaktiviteter som har en pedagogisk hensikt - aktiviteter hvor man ønsker at deltakeren skal utvikle seg og lære noe (s.17). På bakgrunn av dette anser jeg musikkøving hjemme for å være inkludert i musikkdidaktikkens ansvarsområde, og ved hjelp av teori om didaktiske kategorier (s. 38-133) har jeg brukt en deduktiv tilnærming til datamaterialet for å analysere læreprosessen som foregår i hjemmet. De didaktiske kategoriene - rammefaktorer, elevforutsetninger, lærerforutsetninger, mål, innhold, metoder og vurdering - danner syv forhåndsbestemte kategorier. Imidlertid var det svært få funn knyttet til kategorien innhold, og denne blir derfor ikke belyst her. I kodeprosessen ble datamaterialet først samlet i sitater som omhandlet emner knyttet opp mot hvordan øvingssituasjonen gjennomføres hjemme hos informantene. Deretter ble disse emnene plassert i de syv kategoriene for så å bli kodet innenfor hver kategori. De didaktiske kategoriene blir presentert i hvert sitt underkapittel.

4.5.1. Rammefaktorer

En musikkpedagogisk virksomhet eksisterer alltid innenfor visse rammer som gir muligheter og begrensninger man må forholde seg til. I hjemmet kan dette for eksempel dreie seg om *tidsrammer* i form av den mengde øvetid man har til rådighet, *fysiske rammer* i form av tilgang på instrument, rom, notemateriell og annet utstyr, og *forventninger* fra instrumentallærer/dirigent eller medmusikanter (Hanken & Johansen, 1998, s. 37). Dette

underkapittelet beskriver rammefaktorene som foreldrene må forholde seg til når de hjelper barna med å øve hjemme:

Flere av foreldrene forteller at *tidsrammene* er en utfordring med tanke på å finne øvingstid. De fleste av informantene nevner dagstilling som positivt for å kunne følge opp barnas øving hjemme. Far B prøver å unngå å måtte jobbe når sønnen skal på korpsøving fordi han ønsker å være tilstede på øving. Han er glad for at han har mulighet for det, og skulle ønske at flere foreldre kunne gjøre det samme. De fleste barna har flere fritidsaktiviteter enn skolekorps, og kombinasjonen av foreldrenes arbeid og familiens totale aktivitetsnivå gjør at foreldrene må være bevisste på å sette av tid til å øve. Særlig de som er aleneforeldre kjenner på at dagene kan være svært travle, og at det ikke alltid er tid til å prioritere øving. Far B forteller at de bor på en gård, og at det innebærer mye jobb og lite fritid. Men til tross for at hverdagen er preget av hastverk, og at de alltid må planlegge godt for å få ting til, prioriterer de å finne tid til å øve hjemme fordi både sønnen og foreldrene har stor motivasjon for å øve: «Jeg skal være rimelig trøtt for å la være hvis han spør om vi kan øve!» (intervju, Far B). Mor A2 er den eneste som forteller at tid ikke er et problem. Datteren har ikke andre fritidsaktiviteter enn skolekorpset, og har derfor mye tilgjengelig tid til å øve hjemme.

Flere av foreldrene forteller om *fysiske rammer* som påvirker mulighetene for å øve - enten negativt eller positivt. Alle forteller at de har gode vilkår for øving hjemme da de bor i enebolig og dermed ikke har problemer med at det skaper støy for naboer. Flere forteller at de har gode øverom, hvor instrument og notestativ står fremme, slik at det er lett for barna å øve. Mor A1 forteller imidlertid at hun og barnas far har delt omsorg, og at yngre søsken hos far er et problem i forhold til øving. De legger seg tidlig, og huset er for lite til at det er mulig å øve etter at de har lagt seg. Mor B forteller at hun ikke alltid har hatt det problemfritt i forhold til de fysiske rammene rundt datterens musikkøving. De flyttet for ett år siden grunnet problemer med naboen sin:

Han klaget på alt mulig! Han klaget på at datteren min spilte fiolin - hun spilte fiolin i 1.-3. klasse - og på at hun spilte kornett. Da hun begynte å spille piano så klaget han på det også. Jeg bestemte meg for å selge huset og flytte. Datteren min spiller ikke tidlig om morgenen; kl. 10.30 i helgene. Når du har barn er ikke det tidlig i det hele tatt! Men naboen ville sove til kl. 12.00 og klaget mye. Jeg klarer ikke å bo med en sånn

mann ved siden av meg over lang tid, og jeg visste at han kom til å bo der lenge, i og med at han nettopp hadde flyttet inn (intervju, Mor B).

Mor B forteller videre at de bodde i dette rekkehuset i 10 år. De flyttet til en enebolig for å slippe flere naboproblemer med tanke på musikkøving, til tross for at det medførte lenger skolevei og lenger avstand til venner for datteren.

Bare én av foreldrene forteller at de har øvingsavtale. Jeg velger å kalle dette *forventninger*. Mor C forteller at datteren er svært selvstendig i alt hun gjør, også når det gjelder øving:

(...) vi har faste avtaler på plass - noen generelle husregler. Men vi trenger ikke å minne henne på disse. Avtalen er at hun skal gjøre lekser og øve før hun gjør andre ting. (...) Vi har en avtale om at hun øver fem dager i uken; inkludert spilletimen. Og hvis hun ikke øver en dag så tar hun det igjen i helgen. Av og til så må det være lov (intervju, Mor C).

Med utgangspunkt i de mange foreldrenes sterke ønsker om å ikke ødelegge barnas motivasjon, blir Mor C sine regler en klar kontrast. Jeg velger å tro at det er datterens selvstendighet og iboende motivasjon som gjør at mor ikke er redd for å stille krav gjennom forventninger.

Far B forteller at livssituasjonen deres vanskeliggjør å ha forventninger om faste øvingstider, og er redd at de ofte hadde måttet bryte avtalen på grunn av uforutsette hendelser knyttet til gårdsdriften. Han har derimot innført skjermfrie dager som han opplever er veldig til hjelp. Han forteller at de dagene sønnen ikke får lov til å bruke iPad og lignende, blir det veldig lett for ham å gå og øve. Dette er også et eksempel på en form for forventning - en forventning om at det noen dager skal vies oppmerksomhet til andre ting enn skjermbaserte aktiviteter. Det kan også kalles en forventning knyttet til en øvingsrutine. Ved å fjerne elementer som stjeler tid og oppmerksomhet hjelper foreldrene sønnen sin både med lettere å oppdage hvilke muligheter han har, og med å legge til rette for fokusert øving.

4.5.2. Elevforutsetninger

Det er mange aspekter som er med på å bestemme barnets forutsetninger. Hanken og Johansen (1998, s. 42) skriver at *fysisk og motorisk utviklingsnivå, kognitivt utviklingsnivå*, og

emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger vil ha stor betydning for den faglige utviklingen. Følelser som irritasjon og sinne over å ikke mestre, vil ha store konsekvenser for læringsutbyttet. Motivasjonen for å lære og graden av engstelse for å mislykkes vil derfor ha stor betydning for hvordan barna angriper læringsoppgaver. McPherson (2009, s. 99) skriver at foreldre må ta oppgaven med å hjelpe barn som opplever vansker med å takle irritabilitet. Han sier også at det er viktig at foreldrene klarer å legge til side sine egne frustrasjoner, slik at barnet kan fokusere på de fornøyelige sidene ved å lære. McPherson mener at foreldre må være villige til å godta de mindre vakre lydene som er typiske for et barns tidlige forsøk på å lære seg et instrument, og at de må holde fast ved en positiv holdning i perioder når de selv er frustrerte eller sinte på barnets holdning eller tilnærming til musikalsk læring. En slik praksis, sier McPherson, er generelt mer vellykket for å forbedre motivasjon, utholdenhet og musikalsk engasjement - spesielt gjennom tider når musikalsk læring er krevende og stressende for et barn.

Far C forteller at begge barna har nedsatt funksjonsevne som påvirker det *fysiske og motoriske utviklingsnivået*. Sønnens utfordringer er mer til hinder i læringsprosessen enn datterens, og det fører til at far i større grad må tilrettelegge for sønnens læring enn for datterens:

Han bruker ofte veldig mye lenger tid på å mestre. Han bruker også mye mer energi på å klare (...) - dette gjelder alt han gjør. Og det er jo erfaringen hans; at han blir fryktelig sliten. Men han har etter hvert begynt å se at det at han har stått på så mye begynner å hjelpe. (...) For ham er det lettere å lære seg et messinginstrument enn gitar fordi han bare må bruke én hånd. (...) Det er jo også noe av grunnen til at vi tenkte at dette kunne være et lurt valg. (...) Jeg vet at det koster mye krefter for begge to på grunn av de utfordringene de har, så dersom de viser full innsats med en gang så over vi gjerne kort (intervju, Far C).

Barnas fysiske og motoriske utfordringer gjør at Far C i større grad enn med helt funksjonsfriske barn må tilrettelegge øvingen slik at den blir både nyttig og overkommelig for barna. Han forteller at læringen tar lenger tid for sønnen, og at begge barna blir fortere slitne i læringssituasjonen. En konsekvens av dette er at han har fokus på at de skal øve effektivt slik at de får utnyttet tiden godt.

Foreldrene forteller om et ønske om å ha fokus på barns store læringspotensial, og å utnytte dette mens de er små. Ett av argumentene for dette er at musikantenes progresjon de to-tre første årene kan legge grunnlaget for at barna vil spille lenge i korps. Et annet argument for dette er den generelle påvirkningen musikk-læringen kan ha på barnas læreevner på andre områder. Jeg velger å anse disse som eksempler på barns *kognitive utviklingsnivå*.

Informantene nevner flere ulike *emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger* hos barna sine - noen negative og noen positive: *Tålmodighet* kan være en stor utfordring i forhold til øving; noen blir raskt frustrert og trenger hjelp til å komme ut av den sinnstilstanden. Noen av barna føler et *ubehag* når de ikke mestrer, og foreldrene til disse barna er svært bevisste på å unngå at barnet skal falle utenfor mestringssonen. Mor A2 forteller at datteren har *lav mestringsstro* i forhold til å utøve instrumentet sitt. Hun trenger derfor hjelp og støtte av mor slik at hun ikke skal gi opp. *Selvstendighet* fører til at noen av barna klarer å øve alene. Mor A1 forteller at det periodevis var tungt for datteren å bytte instrument, men at *pågangsmotet* hennes er så stort at hun aldri vurderte å slutte. Far C forteller at tvillingene hans har ulike motivasjonelle forutsetninger i form av ulike grader av mestringsstro:

Hvis hun oppdager noe hun ikke får til, så fortsetter hun til hun får det til. (...) Hun skjønner at hun kommer til å få det til, men at hun kanskje må jobbe for det. Mens han er mer redd for at han ikke skal få det til. Og så vet han at hun kommer til å få det til, og da trekker han seg ofte litt (intervju, Far C).

Dette samsvarer med Bandura (1994, s. 2) som forklarer at graden av mestringsstro spiller en stor rolle for hvordan man nærmer seg nye oppgaver, og for hvordan man setter seg mål i forhold til hvor godt man tror man kan prestere. Hvis man ikke har tro på at man vil lykkes, så har man liten utholdenhet når det blir vanskelig.

4.5.3. Lærerforutsetninger

Lærerforutsetninger handler om de forutsetningene læreren - i dette tilfellet forelderen - bringer med seg når han eller hun skal hjelpe barnet med å øve hjemme. Hanken & Johansen (1998, s. 49) skriver at lærerforutsetninger blant annet handler om *synet på musikk, erfaring med undervisning og motivasjon*. I tillegg vil det nivået av *musikkfaglig kompetanse* som forelderen har, være en viktig del av forutsetningene når det gjelder å hjelpe et barn med å øve. Dersom forelderen spiller eller har spilt i korps selv, vil det gjøre det enklere å hjelpe

barnet med øvingen. Dersom forelderens har annen instrumentalkompetanse og leser noter, vil det også være et stort fortrinn. Det er imidlertid ikke bare lett å undervise eget barn; det har nok mange erfart gjennom å hjelpe barna sine med å gjøre lekser. Min egen erfaring er at den tette relasjonen mellom forelder og barn kan være til hinder i en læresituasjon. Det kan virke som om man som forelder fort kan kreve for mye av barnet sitt, eller at barnet kan oppfatte foreldres forsøk på hjelp som negative krav eller nedlatenhet. Drugli og Nordahl (2016, s. 7) sier at dersom foreldrene er for krevende, pågående eller krenker barnets autonomi når de skal hjelpe til, kan dette ha en negativ effekt på elevenes læringsprosess. De sier videre at foreldrenes og lærernes tilnærminger og forklaringer knyttet til fagstoffet er så forskjellige at foreldrenes oppfølging av skolearbeid fører til problemer for barnet. Forskning innen musikkpedagogikk og musikkpsykologi viser at det er større sannsynlighet for at en profesjonell musiker kommer fra en familie hvor foreldrene ikke er musikere selv, enn at de kommer fra en familie hvor foreldrene selv er kompetente musikere (Sloboda & Howe, 1991; Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996). Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1996, s. 6) sier at ikke-musikkutøvende foreldre i større grad enn utøvende foreldre vil rose barnets mindre prestasjoner og dermed styrke barnets selvfølelse. De sier videre at foreldre som er dyktige utøvere kan være rollemodeller for sine barn, men også utgjøre en trussel i kraft av å være eksperter. Og at dette kan føre til at barna - ved å sammenligne seg med den dyktige forelderens - kan miste motet og tenke at det er meningsløst å prøve å oppnå det samme når forskjellen er så stor. Utover de hittil nevnte lærerforutsetningene vil også *emosjonelle og motivasjonelle forutsetninger* - på samme måte som hos barna - gjøre seg gjeldende for foreldrene.

Når det gjelder *synet på musikk* er det flere av informantene som anser musikk som noe som beriker livet og er verdifullt for mennesket. Far C uttrykker det slik: «Musikk er en del av livet, liksom! Og det er en viktig del av livet».

Når det gjelder *erfaring med undervisning*, deler Hanken og Johansen (1998, s. 50) undervisningskompetanse inn i tre kompetansenivåer (beskrevet i kapittel 2.2.4.) der det første kompetansenivået (K-1-nivået) dreier seg om dyktighet i å kunne gjennomføre en undervisningssituasjon gjennom kompetanse, basert på *handlingskunnskap*. En slik kunnskap, skriver de, er intuitiv og uartikulert, og den kompetente handlingen krever derfor ikke bevisst overveielse eller planlegging på forhånd. Kompetanse knyttet til det å gjennomføre undervisning i form av å lede et barns øvingsøkt hjemme, fordrer derfor ikke nødvendigvis

formell pedagogisk eller musikkpedagogisk skoling. Den kan tilegnes blant annet gjennom modell-læring ved å observere egne eller andres lærere. På bakgrunn av dette har alle informantene hatt mulighet til å opparbeide seg et visst nivå av undervisningskompetanse - gjennom selv å ha mottatt musikkundervisning som barn og voksne, og/eller gjennom å observere barnas korpsøvinger. Utover kompetanse basert på handlingskunnskap er det bare én av informantene som har formell undervisningskompetanse.

Foreldrenes *motivasjon* for å følge opp barnas øving er gjort rede for i kapittel 4.3.3. Kort oppsummert ønsker informantene at barna skal lære å spille et instrument, at de skal få drive med en hobby som de trives med, at barna skal få oppleve det samme som foreldrene har opplevd og at de ønsker at barna skal få en livslang hobby.

Fem av de seks informantene har *musikalsk kompetanse*. Tre av dem har spilt i skolekorps, og av disse er det to som fortsatt spiller aktivt i korps. To av informantene spiller andre instrumenter, og én av dem holder på å lære seg å spille et messinginstrument sammen med barna. Bare én av foreldrene er helt uten musikkfaglig bakgrunn, og leser ikke noter.

4.5.4. Mål

Hanken og Johansen (1998, s. 58) deler den didaktiske kategorien *mål* inn i tre hovedkategorier; *kognitivt*, *psikomotorisk* og *affektivt* målområde. Kognitive mål dreier seg om forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk. Psykomotoriske mål dreier seg om mål som har med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre. Psykomotorikk er muskelbevegelser som styres av hjernen. Affektive mål dreier seg om følelser, holdninger og verdier. Vanligvis opererer man i didaktiske sammenhenger med både formål, fagmål, delmål og arbeidsmål, men jeg fant det ikke hensiktsmessig å dele inn foreldrenes mål for øvingen i så mange underkategorier. Imidlertid er det ett mål som går igjen som en rød tråd gjennom fortellingen til alle informantene, og det er at barna skal ha glede av å spille. Jeg velger derfor å betegne spilleglede som foreldrenes overordnede mål/formål ved denne didaktiske arenaen.

Når det gjelder *kognitive mål* har flere av informantene et mål om at barna - gjennom øving hjemme - skal kunne møte forberedt på øving slik at de mestrer og har overskudd til å ha det gøy. Mange har fokus på å innstudere nye musikkstykker hjemme slik at dette ikke blir et problem for barnet når det kommer på øving. Hensynet til medmusikantene blir også trukket

frem ved at de mener at det misbrukes mye tid når musikanter ikke møter forberedt på øving. Konkrete aspekter, som å føle en felles puls og samspillsferdigheter, trekkes også frem som mål. Et generelt kognitivt mål med hjemmeøvingen er at barna skal mestre sine oppgaver i korpset.

Det mest åpenbare *psyko-motoriske målet* med å øve hjemme, er å lære ferdighetene som kreves for å mestre å spille et messinginstrument. Dette krever en rekke psyko-motoriske ferdigheter i form av lydproduksjon, pusteferdigheter og finmuskulære ferdigheter.

Noen av foreldrene forteller at barna har klare mål om å bli dyktige utøvere, og at de som foreldre støtter opp om barnets ambisjoner på ulike måter som hjelper barnets spillemessige utvikling.

De *affektive målene* synes å være de viktigste for informantene. Jeg har allerede betegnet spille glede som foreldrenes overordnede mål ved at barna spiller et instrument, og ved at de spiller i korps. Andre affektive mål som blir nevnt er trivsel, mestringsfølelse, øvingsmotivasjon og godt sosialt fellesskap. Mor C er tydelig på at det å lære et instrument krever øving, og at mangel på øving fører til mangel på progresjon - som igjen fører til at man ikke får glede av instrumentet sitt. Far C har et mål om at barna hans skal bli «gode nok til at de synes at det er gøy!» Han sier:

(...) jeg synes at de skal ha glede av det. Og det har du ikke før du kommer opp på et visst nivå. Man trenger ikke å bli knakende god, bli verdensmester eller delta i konkurranser, men man må komme opp på et nivå hvor det er gøy (intervju, Far C).

Far C gir her uttrykk for et kombinert kognitivt og affektivt mål med barnas musikkutøving.

4.5.5. Metoder

Metoder handler om hvordan man går fram for å lære bort et bestemt innhold. Hanken og Johansen (1998, s. 78-94) skriver at forkunnskaper i stor grad vil forme metoden.

Informantene nevner mange ulike former for metoder, og jeg deler dem inn i følgende underkategorier: *Undervisningsform* (hva forelderen gjør i undervisningssituasjonene), *arbeidsform* (hva barna aktiviseres med i undervisningssituasjonen), *progresjon* (rask eller langsom, slakk eller bratt, undervisningsmomentenes rekkefølge) og *motivering*

(læringsprosessen er avhengig av motivasjon, og motivering blir derfor en pedagogisk oppgave).

Når det gjelder *arbeidsformer* pleier flere av foreldrene å spille sammen med barna sine. Stående øving blir brukt for å få løftet opp armene og få en god stilling. Det varierer mellom å spille sammen, spille annenhver gang og at barnet spiller alene. Bare ett av barna pleier å øve helt alene. Mor forklarer at datteren er så selvstendig at hun ikke trenger påminnelse om øving heller.

Når det gjelder *progresjon*, uttrykkes det et ønske om en jevn progresjon preget av mye repetisjon. Flere av foreldrene er redd for å gå for fort frem, og baserer øvingen mest på det som er gitt som spillelekse. Andre foreldre er mer offensive og ser på hjemmeøvingen som en mulighet til å styrke en rask og god progresjon.

Det nevnes flere eksempler på *motivering*, og dette begrepet nevnes hyppig av informantene. Temaet behandles i kapittel 4.3., men her kommer en kort repetisjon: Foreldrene motiverer ved å pakke opp for barnet, ved å begynne å øve selv, ved å vise interesse for læringsmaterialet, ved å sørge for mestring, ved å oppmuntre, ved å anerkjenne, ved å holde øvingssituasjonen lystbetont og ved å avslutte mens leken er god. Som tidligere beskrevet har informantene stort fokus på å ikke presse øvingen for langt eller tvinge barna til å øve. Man ønsker heller å finne en balanse som ivaretar barnas motivasjon for å øve og for å spille i korpset. Jeg velger å anse dette som en form for motivering, i og med at den enten fremmer barnas motivasjon eller hindrer svekkelsen av motivasjonen.

Når det gjelder *undervisningsform* legges det opp til å øve litt og ofte, å repetere mye, og å holde øvingen lystbetont. Foreldrene deler opp vanskelige stykker i mindre deler for at oppgaven skal virke mer overkommelig. De er opptatt av å ha korte, fokuserte øvingsøkter, sørge for at barnas frustrasjonsnivå holdes nede, og at mestringsnivået holdes oppe. De forteller om mange ulike metoder som beskriver deres undervisningsform: De klapper, knipser, synger, forklarer, dirigerer, demonstrerer, og noterer i notene for å hjelpe barna med øvingen. Far B uttrykker det slik: «Vi gjør det hele på en leken måte for at ting ikke skal bli så alvorlig nå det første året. (...) Vi gjør det sånn at det blir en kjekk øvingsstund». Mor B - som ikke har mulighet til å hjelpe datteren faglig - hjelper ved å sette av tid til å øve, minne på at

det kan være lurt å øve, og ber datteren sette ring rundt de vanskelige partiene og spørre instrumentallærer eller dirigent på neste øving. Far C sier følgende om fokusert øving:

Jeg ser at når de er fokusert så er de veldig mye flinkere enn hvis de egentlig sitter og tenker på noe annet. Det merkes veldig godt, så jeg jobber med det å ha fokus når de spiller. Når de begynner å spille så må de være i musikken. Hvis jeg merker at de er veldig slitne, eller at jeg merker at det sklir helt ut, [avslutter jeg].

4.5.6. Vurdering

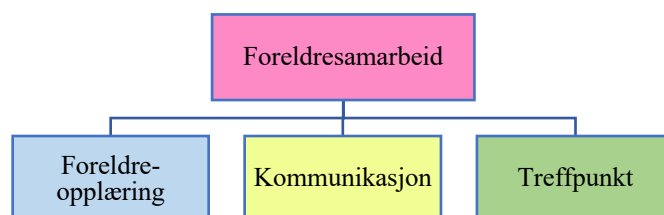
Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 130) skriver at vurderingen spiller en viktig rolle for å veilede og informere barnet, og at den er et hjelpemiddel for å forbedre undervisningen. I hjemmet er det former for uformell vurdering som vil bli brukt, og disse består av kommentarer, oppmuntringer, veiledning og vurdering knyttet til barnets arbeid.

Mor C er opptatt av å være raus med ros og anerkjennelse: «Jeg sier at hun er flink til å øve og lignende slik at hun får vite at vi ser det og anerkjenner det». Far C er den eneste informanten som nevner faglig vurdering, og han er opptatt av at ros må være berettiget:

De får jo ros når de gjør det bra, men jeg er veldig nøye på at det er berettiget. Unger gjennomskuer det med en gang dersom du sier at det er bra uten at det er det (...). Man bør bare være ærlig med dem. Jeg har ingen spesiell taktikk, liksom. Jeg er bare ærlig og sier at «dette er bra, men her kunne du kanskje gjort det bedre» (intervju, Far C).

Foreldrene er generelt opptatt av å rose innsatsen like mye som resultatet, å overse småfeil, å fokusere på det positive, og å holde interessen varm ved å være oppmuntrende overfor barnet.

4.6. Foreldresamarbeid



Figur 6: Oversikt over temaet «foreldresamarbeid»

Foreldresamarbeid er det siste av de totalt fire forhåndsdefinerte temaene som etterspørres i forskningsspørsmålene. Dette temaet er hentet fra det andre forskningsspørsmålet - som handler om hvordan skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide for å støtte barnas musikalske læring hjemme. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke funn jeg gjorde i datamaterialet knyttet til dette temaet. Halvorsen og Nøkleby (1998b, s. 8) omtaler foreldrene som pedagogens viktigste samarbeidspartnere og hjelpelærere, og understreker betydningen av et godt samarbeid med foreldre når man driver med undervisning av små barn. De poengterer at læreren ikke kan skape et godt læringsmiljø for barnet - hverken i hjemmet eller i undervisningssituasjonen - uten et tett og godt samarbeid med foreldrene. De forklarer også at det er viktig at foreldre får tilstrekkelig teoretisk og praktisk kunnskap til å kunne følge opp øvingen på en god måte, og at pedagogen har ansvaret for å gi foreldrene den opplæringen de trenger. Norsk kulturskoleråds rammeplan (2016, s. 14) legger vekt på at kombinasjonen av foreldre og læreres støtte og engasjement er en viktig faktor for at barnet skal lykkes med læringen.

Gjennom en induktiv tilnærming til koding av datamaterialet mitt, fant jeg mange eksempler på hvordan et foreldresamarbeid kan foregå. Kodeprosessen ble startet ved at jeg samlet alle informantenes sitater vedrørende dette temaet i et eget dokument. Deretter gjennomførte jeg første koderunde ved hjelp av Words kommentar-funksjon (se vedlegg E). Så laget jeg en tabell som viser kodene fra første koderunde, samt hvilken informant de kommer fra (se vedlegg F). Kodene ble deretter fargeuthevet etter lignende temaer og samlet i kategorier. Funnene resulterte i totalt tre kategorier; *foreldreopplæring*, *kommunikasjon* og *treffpunkt*. Disse blir presentert i hvert sitt underkapittel.

4.6.1. Foreldreopplæring

Denne kategorien omhandler ulike former for opplæring som skolekorpsdirigenten kan tilby nye skolekorpsforeldre for at de skal kunne være til hjelp i øvingssituasjonen hjemme. Flertallet av informantene uttrykker et ønske om at foreldre bør utrustes til å kunne støtte opp om barnas tidlige mestring. Som tidligere nevnt sier Bandura (1994, s. 2) at mestringsopplevelser er viktige for å skape en sterk følelse av å kunne prestere hos barnet. Han sier videre at denne følelsen kan undergraves dersom barnet opplever nederlag før følelsen av mestring er etablert. For å støtte opp om barnas første mestring foreslår informantene to ulike tiltak i form av praktisk veiledning fra dirigent til foreldre:

Nye korpsforeldre bør få en *grunnleggende innføring* i lydproduksjon, instrumentbehandling og notelesing, samt en anledning til å stille spørsmål. Formålet med dette er å fortelle foreldrene om tidlig mestring, og å hjelpe dem litt på vei i oppgaven med å hjelpe barna hjemme. Mor A2 argumenterer slik for at nye korpsforeldre bør få opplæring: «(...) når din 8 år gamle aspirant møter veggen fordi han eller hun ikke skjønner hvordan man skal gjøre det, så kan det være godt at mor eller far vet bitte litt om de grunnleggende tingene». Noen foreslår at en slik innføring kan gis i forbindelse med utdeling av instrument til nye aspiranter, og at det derfor blir et innføringskurs for foreldre og barn sammen. Andre foreslår at foreldre bør få slik opplæring uten barna til stede, for på den måten å aktivt måtte forholde seg til undervisningen. Uansett organisering mener de fleste informantene at et slikt innføringskurs bare bør vare en time eller to, slik at det skal oppleves overkommelig for de nye foreldrene. Alle informantene mener at en grunnleggende innføring kan være til god hjelp for ferske skolekorpsforeldre. Balent referert i Brokaw (1983, s. 7) anbefaler en slik grunnleggende innføring. Han anbefaler å samle både foreldre og barn i løpet av den første uken med begynneropplæring, og introdusere dem for innledende temaer som instrumentbehandling og grunnleggende pust- og leppeteknikk.

Noen av informantene foreslår å tilby *grunnleggende opplæringskurs* på barnets instrument, i notelesing og i teori knyttet til det aspiranter skal lære. De mener at det finnes en del foreldre som har lyst til å kunne spille sammen med barna sine. Slike opplæringskurs samsvarer med noe av grunntanken bak *Rett på musikken*. Metoden krever at foreldrene må gå på kurs for å lære å bli barnas hjelpere og veiledere i øvingssituasjonen hjemme (Halvorsen & Nøkleby, 1998b, s. 8). De fleste informantene mener imidlertid at «kurs høres så skremmende ut» og «dirigenten skal lære opp barna, ikke foreldrene». De fleste informantene er skeptiske til kurs, da de mener at familier flest har lite ledig tid til slikt. Et annet argument er at dirigentressursen ikke bør brukes til dette, men at foreldre med korpskompetanse kan tilby slike kurs til nybegynnerforeldre mens barna er på korpsøving. Mor A1 uttrykker seg slik om dette: «Det hadde vært gøy å kjøre et teorikurs for foreldre! Jeg tror at mange foreldre ville hatt det, men der kan det jo hende at jeg tar helt feil». De fleste informantene mener at slike kurs ikke vil appellere til mange, men at det kan være positivt å tilby det til de som ønsker det.

4.6.2. Kommunikasjon

Denne kategorien omhandler ulike former for kommunikasjon som kan hjelpe dirigenten og foreldrene i samarbeidet om å hjelpe barna med å øve hjemme. Creech (2010, s. 29) skriver at foreldre som kommuniserer aktivt med barnets instrumentallærer de første læreårene, legger det beste grunnlaget for barnets musikalske læring.

Det foreslås at dirigenten skal lage et *veiledningshefte*. Heftet bør inneholde det informantene kaller «grunnleggende ABC innen korps» - hva det innebærer å spille i korps, hva som kreves av barna og hva som kreves av foreldrene, grunnleggende info om noter og instrument, gode og konkrete øvingstips som kan hjelpe foreldrene og informasjon om hvordan man kan påvirke barns motivasjon. Når det gjelder hva som kreves av foreldrene sier Olinski referert i Brokaw (1983, s. 6) at foreldrene må fortelles at deres viktigste ansvar er oppmuntring. Han spesifiserer at det må gis konkrete eksempler på *hvordan* man kan oppmuntre da begrepet «å oppmuntre barnet sitt» er altfor vagt til at det er til hjelp for foreldrene.

Alle de seks informantene trekker frem *informasjonsflyten* som viktig i samarbeidet mellom dirigent og foreldre. De er opptatt av at det jevnlig må sendes ut nok og tydelig *fellesinformasjon* om musikken barna skal øve på, om når den skal fremføres, og dessuten om viktige ting å tenke på i forbindelse med kommende konserter, konkurranser og lignende. Et argument for dette er at slik informasjon vil hjelpe foreldrene med å gjøre barna forberedt og trygge på ting som skal skje. Informantene synes også at det er viktig at dirigenten sender ut *direkteinformasjon* om konkrete øvingsbehov hos enkeltmusikanter: «Gjerne gi tips om hva som er spesielt vanskelig» (intervju, Mor A1). «Det å få vite hva barnet ditt strever med akkurat nå, er viktig» (intervju, Mor A2). «Jeg har ikke instruktørutdanning og vil alltid sette pris på å få tips til øvelser eller ting å passe på fra en som jeg har tillit til» (intervju, Far B).

Informantene anbefaler at dirigenten og foreldrene bør *snakke sammen* rundt problemer knyttet til barnas trivsel, motivasjon og mestring. De mener at god kommunikasjon vil være til hjelp for både barnet, foreldrene og dirigenten ved at kunnskapen som kommer frem kan bidra til bedre forståelse og tilrettelegging. Informantene vektlegger at dirigentens musikkfaglige veiledning kan hjelpe foreldrene med å ta tak i de rette tingene i øvingssituasjonen hjemme. Og på samme måte kan foreldrene veilede dirigenten når det gjelder tilrettelegging for barnas utfordringer - for eksempel knyttet til læreverser eller nedsatt funksjonsevne. Dette samsvarer med Drugli og Nordahl (2016, s. 6) som sier at et slikt

samarbeid mellom foreldre og lærer fører til bedre innsikt i barnets behov, og dermed gjør både dirigent og foreldre bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess.

4.6.3. Treffpunkt

Denne kategorien omhandler betydningen av å skape gode treffpunkt for foreldre og dirigent, eventuelt også sammen med barnet, når det gjelder å samarbeide om barnas læring hjemme. Davidson, Howe, Moore og Sloboda (1996, s. 22) fant i sin studie at de mest suksessrike instrumentalelevne hadde foreldre som var sterkt involvert i barnas undervisning og øving de første læreårene.

Informantene trekker fram viktigheten av å *knytte tette bånd* mellom korpset/dirigenten og de nye korpsforeldrene. Argumentet er at korpset er avhengig av et tett og godt samarbeid med foreldrene i den sårbare perioden som begynneropplæringen representerer. For å klare dette foreslås det å ha fokus på å involvere foreldrene på ulike måter slik at de føler seg inkludert og delaktige i skolekorpset. Informantene ser på det å skape tette bånd som en måte å motvirke frafall som en følge av manglende mestring.

Det blir trukket frem at aspirantopplæring ofte foregår i SFO-tid⁵ og at mange nye foreldre derfor ikke treffer dirigenten så ofte i løpet av barnets første år i korpset. Uten et naturlig treffpunkt er det vanskelig å knytte tette bånd, og foreldrene blir dermed mindre delaktige. Det foreslås derfor at dirigenten bør ta initiativ til *treffpunkt* eller *samtaler* slik at foreldrene kan få mer kjennskap til det barnet skal lære i starten. På den måten kan foreldrene bli mer delaktige og lettere støtte opp om barnas tidlige mestring.

Informantene trekker frem det å være *til stede på øving* som det aller beste treffpunktet, og argumenterer med at man på den måten får førstehåndskunnskap om hva barnet holder på å lære, hvordan læreren går frem for å lære det bort og hvordan barnet klarer seg prestasjonsmessig. Dette samsvarer med Davidson et al. (1996, s. 22) som fant at det å være tilstede i undervisningssituasjonen var en av de mest positive måtene for foreldre å påvirke et barns musikalske læring på. Far B uttaler seg slik om å være med på sønnens øving:

⁵ Skolefritidsordning for elever i 1.-4. klasse som holder åpent frem til kl. 16.30.

Jeg tenker at jeg er heldig som har mulighet til å være med gutten vår på øving! Han hadde nok både klart seg godt og gledet seg til øving uten at jeg hadde vært med, men jeg er heldig som kan være med i tilfelle motivasjonen skulle falle og jeg da kan følge opp umiddelbart. Mange ganger tenker jeg at det hadde vært så bra om de andre foreldrene kunne hatt tid til å være med! Men folk er jo i arbeid... Jeg burde også hatt en vakt på mandager, men jeg prøver å holde meg hjemme, slik at jeg får med meg øvingen.

Far B prioriterer med andre ord å være med på sønnens korpsøvinger fremfor å jobbe, og skulle ønske at flere av foreldrene hadde mulighet til å gjøre det samme.

Noen av informantene foreslår at det avholdes årlige *utviklingssamtaler* mellom dirigent, musikanter og foreldre. Et argument *for* dette er at man sikrer både kommunikasjon og treffpunkt, og dermed legger til rette for å skape tette bånd. En del av informantene er imidlertid skeptisk til å avholde utviklingssamtaler. Et argument *mot* er at det er unødvendig fordi skolekorps er en fritidsaktivitet og ikke bør ha så stort fokus på læring og utvikling. Et annet argument er at det vil være en fare for at evaluering vil slå feil ut for noen familier, og dermed føre til at disse trekker seg ut av korpset i den oppfatning at korps ikke er en aktivitet som passer for dem. Et tredje argument er at slike utviklingssamtaler vil være ressurskrevende for korpset, og at man ville være bedre tjent med å bruke disse ressursene faglig. Norsk kulturskoleråd (2016, s. 15) anbefaler at det gjennomføres en til to utviklingssamtaler der lærer, elev og foreldre møtes for å snakke om elevens læringsprosess, læringsresultater, trivsel og innsats. Så vidt meg bekjent er ikke dette vanlig praksis i norske skolekorps, og heller ikke i alle kulturskoler.

Som et bedre alternativ til utviklingssamtale foreslås det å bruke denne tidsressursen til *individuell spilletime med forelder til stede*. Det argumenteres med at dette vil være mer verdifull ressursbruk fordi det både kan styrke barnas mestring og samtidig være en veiledning til foreldrene med tanke på hvordan de kan gå frem når de skal hjelpe barnet med å øve hjemme.

4.7. En oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har vi fått et innblikk i hvordan foreldrene tilrettelegger for barnas musikalske læring hjemme. Jeg vil nå kort oppsummere hvordan temaene motivasjon, mestringstro og foreldrenes didaktiske valg kommer til uttrykk i måten foreldrene medvirker:

I hovedsak motiverer foreldrene barna sine til å øve ved å oppmuntre dem, vise interesse, og ved å ha fokus på at øving skal være lystbetont og gøy. Vi har sett at de fleste foreldrene er opptatt av å finne en balanse i måten de påvirker barnas motivasjon - de er for eksempel bevisste på å ikke mase eller presse barna til å øve. Foreldrenes egen motivasjon for å hjelpe barna med å øve varierer litt, men stikkord som samspill, sosialt fellesskap og langvarig hobby er sentrale.

Vi har også sett at foreldrene anser mestring for å være viktig, og argumenterer for dette med at mestring gir trivsel, glede og økt motivasjon. Det legges til rette for mestringsopplevelser ved å hjelpe barna med å øve på lærestoffet de har fått på korpsøving. Øving anses for å være en forberedelse til neste korpsøving, en tilrettelegging for nye motiverende mestringsopplevelser og et middel for å unngå at barna mister motet på grunn av manglende mestring.

Ved å anse hjemmet som en opplæringsarena og dermed se læringen i lys av de didaktiske kategoriene, viser undersøkelsene at foreldrene gir uttrykk for generelt gode rammefaktorer. Elevforutsetningene blir tatt hensyn til på beste måte, i og med at «lærerne» kjenner «elevene» bedre enn noen. Lærerforutsetningene er preget av nivået på den musikalske kompetansen, men alle foreldrene gir uttrykk for at de vet hvordan de kan være til hjelp for barna sine. Foreldrenes viktigste mål er av affektiv karakter; spille glede og mestringsfølelse. Foreldrenes mest anvendte metode er å øve sammen med barnet, og vurdering blir oftest gitt i form av rosende kommentarer og oppmuntring.

Vi har sett at foreldrene mener at et samarbeid mellom skolekorpsdirigent og foreldre kan hjelpe barnas musikalske læring hjemme, og at samarbeidet kan bestå av ulike former for foreldreopplæring, av tett kommunikasjon mellom dirigent og foreldre og av jevnlig treffpunkt mellom dirigent og foreldre.

5. DRØFTING

5.1. Innledning

Den overordnede problemstillingen i studien min handler om foreldremedvirkning i barns musikalske læring hjemme, og samarbeidet mellom skolekorpsdirigent og foreldre knyttet til denne læringen. I forrige kapittel så vi hvordan foreldrene i undersøkelsen min medvirker i sine barns musikalske læring hjemme. Vi så også hvordan disse funnene - knyttet til de forhåndsdefinerte temaene motivasjon, mestringstro og foreldrenes didaktiske valg - ble relatert til teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Således har jeg gitt svar på det første av to forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker foreldrene sine barns musikalske læring hjemme med hensyn til motivasjon, mestringstro og oppøving av musikalsk kunnskap?

Vi så også hvordan foreldrene i undersøkelsen selv ser for seg at et foreldresamarbeid bør foregå. Disse funnene ble også relatert til teori og forskning som er presentert tidligere. Som skolekorpsdirigent ser jeg et behov for å styrke dette samarbeidet, og dette begrunner jeg både i den enkelte korpsmusikants musikkfaglige læring, effekten en styrket musikkfaglig læring vil ha for det enkelte skolekorps, og effekten det kan ha for skolekorpsbevegelsens aktuelle utfordringer generelt. I dette kapitlet vil jeg derfor se nærmere på foreldresamarbeid i skolekorps. Dette samarbeidet kan ses på som en parallell til samarbeidet mellom hjem og skole, og det utgjør et komplekst samspill mellom foreldre og lærer som det er forsket relativt mye på (Drugli & Nordahl, 2016). Jeg vil drøfte mine funn knyttet til foreldresamarbeid i lys av to dokumenter som er presentert i kapittel 2. Disse omhandler foreldresamarbeid i en norsk kontekst, og jeg anser dem for å være relevant for foreldresamarbeid i norske skolekorps. På denne måten ønsker jeg å finne noen dypere svar knyttet til det andre forskningsspørsmålet:

Hvordan kan skolekorpsdirigenten og foreldrene samarbeide om barnas musikalske læring i hjemmet?

Jeg vil også drøfte denne studiens relevans i lys av aktuelle utfordringer knyttet til skolekorpsbevegelsen.

5.1.1. En utdypende presentasjon av dokumentene om foreldresamarbeid

Det første og mest omfattende dokumentet, er forskningsartikkelen «Samarbeidet mellom hjem og skole». Det er en forskningsartikkel skrevet av May Britt Drugli og Thomas Nordahl i 2016. Artikkelen er presentert på Utdanningsdirektoratets nettsider, og er en oppsummering av forskningsbasert kunnskap som viser betydningen av samarbeidet mellom hjem og skole. Målgruppen for dokumentet er skoleledere og lærere som jobber med å fremme et positivt læringsmiljø i skolen, samt skolens samarbeidsparter og studenter.

Det andre dokumentet er Rammeplan for kulturskolen - «Mangfold og fordypning» - skrevet i 2016. Rammeplanen er presentert på Norsk kulturskoleråds nettsider, og bygger på Norsk kulturskoleråds *Strategi 2020* og på rammeplanen «På vei til mangfold» (2003).

Rammeplanen legger også til grunn *Kunnskapsløftet* fra 2006, og *kulturløftene* fra 2005 og 2009. Rammeplanen er et grunnlagsdokument for utviklingen av nasjonale standarder og lokale læreplaner i skoleslaget. Samarbeidet med foreldre/foresatte utgjør bare et kort underkapittel i rammeplanen, og inneholder derfor ingen utførlig beskrivelse av hvordan samarbeidet bør foregå. Men den vektlegger verdien av et samarbeid mellom foreldre og lærer som en viktig faktor for at eleven skal lykkes i sin musikalske læring. Og som nært relatert til skolekorpene er det naturlig å hente råd fra kulturskolens rammeplan.

I tillegg til disse to dokumentene vil jeg supplere med annen teori og forskning som omhandler temaet foreldresamarbeid, og som er omtalt tidligere i oppgaven.

5.2. Forskningsfeltet foreldresamarbeid

I tillegg til å plassere forskningen min innenfor forskningsfeltet skolekorps, plasserer jeg det også innenfor det pedagogiske forskningsfeltet *foreldresamarbeid*. Drugli og Nordahl (2016) benytter begrepene *skole-hjem-samarbeid*, *foreldresamarbeid* og *foreldreinvolvering* i sin forskningsartikkel. De forklarer at samarbeidet beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene, men at det ikke finnes noen entydig definisjon av hva som legges i begrepet. Slik jeg tolker artikkelen innebærer ikke begrepene *skole-hjem-samarbeid* og *foreldresamarbeid* noen forskjell; de blir brukt for å beskrive det samme fenomenet. *Foreldreinvolvering*, derimot, bruker de ikke om samarbeidet i seg selv, men om engasjementet foreldrene viser overfor barnets læreprosess i hjemmet.

I min studie representerer skole-hjem-samarbeid samarbeidet mellom skolekorps og hjem. Foreldresamarbeid representerer samarbeidet mellom foreldre og skolekorpsdirigent, og foreldreinvolvering representerer aktivitet og engasjement som foreldrene viser overfor skolekorpset og barnets læreprosess knyttet til dette i hjemmet. Skolekorpsdirigentens rolle og ansvar blir derfor sammenlignet med lærerens rolle og ansvar. Drugli og Nordahl (2016) skriver at det er skolen - i kraft av å være den profesjonelle parten i samarbeidet - som skal legge til rette for foreldresamarbeidet. Skolen må blant annet avklare hva samarbeidet skal handle om, og hva det krever av partene. Sett i lys av at skolekorpset er en frivillig organisasjon drevet av foreldre, vil det faglige arbeidet - både arbeid av musikalsk og pedagogisk art - tilfalle dirigenten. Det betyr at skolekorpsdirigenten - som den profesjonelle parten i samarbeidet - har ansvaret for å informere foreldrene om betydningen av et godt samarbeid knyttet til barnas musikalske læring. Videre må dirigenten informere om hvordan samarbeidet bør arte seg; hvilket ansvar som tilfaller dirigenten og hva som kreves av foreldrene. Drugli og Nordahl (2016) skriver at samarbeidet mellom hjem og skole må bære preg av felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning. Et skolekorps er en fritidsaktivitet, og med bakgrunn i at de fleste familier lever travle liv knyttet til arbeid, oppfølging av skolegang og oppfølging av barnas fritidsaktiviteter, bør nok ord som *forpliktelse* nedtones i en slik sammenheng. Allikevel bør dirigenten informere om at korpset og foreldrene jobber mot felles læringsmål for barna - for eksempel knyttet til trivsel og mestring, og at foreldrenes medvirkning legger til rette for å nå disse målene.

Både Drugli og Nordahl (2016) og Norsk kulturskoleråd (2016) presenterer strategier som kan bidra til foreldresamarbeid. I de neste underkapitlene vil jeg presentere disse og relatere dem til annen teori, tidligere forskning og egne funn. På denne måten vil jeg forsøke å finne noen dypere svar på det andre forskningsspørsmålet.

5.2.1. Foreldreinvolvering

Én av disse strategiene er *foreldreinvolvering*. Dette innebærer å være engasjert og støttende når det gjelder barnets læring hjemme. Foreldreinvolvering er avgjørende for å støtte et barns læring, og det foregår ved at foreldrene formidler en positiv innstilling til barnets læringsoppgaver hjemme (Drugli & Nordahl, 2016). Den innsatsen foreldrene gjør hjemme med hensyn til barnets læringsprosesser, er langt viktigere for barna enn det læreren eller dirigenten gjør. Dette skyldes at barn i den aldersgruppen som studien min omhandler (ca. 7-

10 år), danner oppfatninger om egen kompetanse på bakgrunn av foreldres respons på innsatsen (McPherson, 2009; Drugli & Nordahl, 2016). Drugli og Nordahl (2016) anbefaler derfor læreren å støtte opp om foreldreinvolvering, og anser det som én av flere strategier for å styrke foreldresamarbeidet. Også Norsk kulturskoleråd (2016) presiserer betydningen av foreldrenes engasjement gjennom motivering og støtte som en faktor for barnas musikalske læring. På bakgrunn av dette bør skolekorpsdirigenten støtte opp om foreldreinvolvering gjennom å informere foreldrene om deres viktige rolle utviklingen av i barnas oppfatning av egen kompetanse og gjennom å oppmuntre foreldrene til å involvere seg hjemme ved å formidle en positiv innstilling til barnets læringsoppgaver i regi av korpset. En slik formidling av positiv innstilling kan foreldrene gjøre ved å vise interesse, ved å rose og oppmuntre og ved å støtte opp om øving hjemme (Sloboda & Howe, 1991; McPherson, 2009; Creech, 2010; Drugli & Nordahl, 2016). Funnene mine vedrørende foreldrenes påvirkning av motivasjon og mestringsstro viser at foreldrene gjør nettopp dette. Det kan tyde på at dette er allmennkunnskap knyttet til hvordan man motiverer og legger til rette for mestring.

5.2.2. Kontakten mellom lærer og foreldre

En annen strategi som kan bidra til foreldresamarbeid, er *kontakten mellom lærer (dirigent) og foreldre* (Drugli & Nordahl, 2016). Jeg fant at alle de seks informantene i studien min anser kontakt i form av kommunikasjon og informasjonsflyt som svært viktig for samarbeidet med skolekorpsdirigenten. I hovedsak fant jeg at foreldrene ønsker at slik kontakt skal gi dem informasjon om barnets øvingsbehov og mestringsnivå. Halvorsen og Nøkleby (1998b) forklarer at det er viktig at foreldre forstår *hvorfor* og *hvordan* med hensyn til å kunne støtte barnets læring, og at det derfor er viktig å informere mye og detaljert. Funnene mine angående samarbeid mellom dirigent og foreldre, foreslår - foruten kommunikasjon og informasjonsflyt - å legge til rette for jevnlig treffpunkt mellom dirigent og foreldre. Dette samsvarer med Drugli og Nordahl (2016) som skriver at en vesentlig del av foreldresamarbeidet foregår i personlige møter. Foreldrenes argumenter for personlige møter i form av jevnlig treffpunkt, er blant annet behovet for å knytte bånd mellom dirigenten og de nye korpsforeldrene. Ifølge foreldrene vil et slikt bånd kunne lette begynneropplæringen ved å legge til rette for et samarbeid om de nye musikantenes mestring. Videre mener de at samarbeidet kan motvirke frafall av musikanter som en konsekvens av manglende mestring. Mye forskning støtter argumentet om kommunikasjon som viktig faktor for den musikalske læringen til nybegynnere. Creech (2010) fant i sin studie at foreldre som kommuniserer aktivt med barnets instrumentallærer de første læreårene legger det beste grunnlaget for barnets

musikalske læring. Davidson, Howe, Moore og Sloboda (1996) fant at de mest suksessfulle instrumentalelevne hadde foreldre som enten mottok jevnlig tilbakemeldinger fra lærer eller foreldre som jevnlig møtte læreren ved at de observerte barnets undervisning. Forskning omtalt i kapittel 2 viser at direkte kontakt mellom lærer/dirigent og foreldre, har svært positiv påvirkning på barnas læring (Sloboda & Howe, 1991; Davidson, Sloboda & Howe, 1995; Halvorsen & Nøkleby, 1998b; McPherson, 2009; Norsk kulturskoleråd, 2016; Drugli & Nordahl, 2016).

5.2.3. Holdningen til foreldrene

En tredje strategi som kan bidra til foreldresamarbeid er *holdningen til foreldrene*. Denne strategien handler om å anse foreldre som en ressurs som besitter nyttig informasjon om barnet (Drugli & Nordahl, 2016). Funn fra undersøkelsen min viser at foreldrene støtter sine barns læring på bakgrunn av den kunnskapen de har om barnas nivå av mestringstro og motivasjon. Generelt kan man si at foreldrene har inngående kunnskap om barnas sterke og svake sider, og hjelper og støtter barnas læring på bakgrunn av denne kunnskapen. En slik kunnskap vil også være svært nyttig for skolekorpsdirigenten i arbeidet med å støtte barnets læringsprosess. Å anse foreldrene som en ressurs som besitter nyttig informasjon om barnet, og å ta initiativ til kommunikasjon med foreldrene angående dette, vil være bra for både foreldresamarbeid, for dirigentens arbeid, for foreldrenes oppfølging hjemme, og for barnets læreprosess.

5.2.4. Avklare forventninger

En fjerde strategi som bidrar til foreldresamarbeid er å *avklare forventninger*. Drugli og Nordahl (2016) skriver at alle foreldre på ulike måter vil ha forventninger til skolen og til samarbeidet de skal ha med lærerne. Slike forventninger, skriver de, baseres på foreldrenes egne erfaringer med skolegang, og deres erfaringer som foreldre i skolen. De skriver videre at det vil være viktig å avklare hvilke forventninger skolen har til foreldrene og hvilke forventninger foreldrene har til skolen. Foreldre vil også ha forventninger til det å la sitt barn begynne i skolekorpset. Slike forventninger vil også baseres på foreldrenes egne erfaringer - enten ved at de selv har korpsbakgrunn, at de har kjennskap til skolekorps eller at de har gjort seg opp en formening om hva skolekorps dreier seg om. Disse forventningene kan dreie seg om et ønske om at barnet skal lære et instrument, et ønske om et godt sosialt og musikalsk miljø for barnet eller bare et ønske om en hobby for barnet. Skolekorpsdirigenten på sin side

vil ha forventninger til foreldrene, knyttet opp til hvordan de medvirker og støtter i øvingssituasjonen hjemme. Snyder (2014, s. 108) foreslår at korpsdirigenter bør initiere en dialog med korpsforeldre for å tydeliggjøre forventninger knyttet til foreldremedvirkning på didaktiske områder. Hensikten er at dette vil kunne styrke og utruste foreldrene i deres oppgave med å følge opp barnas musikalske læring hjemme.

Rammeplanen for kulturskolen sier også en del om forventninger. Den sier at lærerens krav og forventninger til resultat er av stor betydning for elevens innsats og motivasjon. Den sier også at foreldrenes og lærerens forventninger til at barnet skal lære, er en viktig faktor for at barnet skal lykkes. Videre sier den at elever og foreldre skal gjøres kjent med hvilke forventninger kulturskolen har til elevens innsats, og at de skal gjøres kjent med hva slags undervisningstilbud de kan forvente (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Funn fra undersøkelsen min viser at foreldrene blant annet har forventninger knyttet til samarbeidet med dirigenten. De ønsker informasjon om øvingsbehov for å best mulig kunne følge opp barnas øving hjemme, og om kommende aktiviteter for å kunne forberede barna på det som skal skje. Foreldrene forventer også at dirigenten skal ta kontakt ved problemer knyttet til barnas trivsel og motivasjon slik at man sammen kan prøve å løse problemet.

5.2.5. Mine funn i lys av foreldresamarbeid

Overordnet sett handler alle de ulike funnene om det samme; å støtte og legge til rette for barnas læring. Jeg anser derfor foreldrenes generelle fokus på å støtte barnas læring for å være hovedfunnet i studien min. Dette funnet samsvarer med Drugli og Nordahl (2016) som - gjennom sin oppsummering av forskningsbasert kunnskap om foreldresamarbeid i skolen - fant at foreldre ønsker at barna skal få oppleve å mestre, og dermed realisere sitt potensial. Å mestre handler i bunn og grunn om å lykkes i en læreprosess, og det å hjelpe barnet sitt med å mestre vil derfor være det samme som å støtte barnets læring. Foreldrene i studien min er opptatt av at barna skal oppleve mestring på instrumentet sitt, og de bruker derfor øving som en bevisst metode for å legge til rette for mestringsopplevelser. På denne måten styrker de både barnas mestringstro og læringsprosesser (Bandura, 1994). Foreldrenes fokus på mestring samsvarer med rammeplanen for kulturskolen hvor det står at mestring er det viktigste målet, og at foreldrene må være engasjerte og støttende overfor barnet for å oppnå målet om mestring (Norsk kulturskoleråd, 2016).

5.3. Studiens relevans

Jeg vil i dette delkapittelet vise hvordan min forskning relaterer til aktuelle utfordringer knyttet til skolekorpsbevegelsen. Jeg har valgt å se studien min i lys av utfordringer knyttet til rekruttering og frafallsproblematikk i skolekorps, og jeg skal nå vise hvordan min studie har relevans til disse. Aller først presenterer jeg forskning som omhandler noen av skolekorpsbevegelsens aktuelle utfordringer.

5.3.1. Aktuelle utfordringer i skolekorpsbevegelsen

Som omtalt i kapittel 1.3. handler mye av skolekorpsforskningen gjort de siste seksten årene frafallsproblematikk, og korpsenes omdømme og kvalitet. Dette er temaer som har vært aktuelle gjennom alle disse årene, og er det fortsatt. Norges Musikkorps Forbund har bestilt to forskningsrapporter i løpet av denne perioden som adresserer blant annet disse problemene:

«Når hornet er lagt på hylla - Fråfall av tenåringer frå musikkorps» (2010) av Sigbjørn Hjelmbrække og Ola K. Berge, er en rapport som ble bestilt for å gi svar på noen av utfordringene knyttet til rekruttering og frafall - med hovedvekt på frafall av tenåringer. Resultatene viste at både engasjerte foreldre, søsken og venner i korps er viktige for at barn selv skal begynne i korps. Resultatene viste også at foreldre og venner er viktige for at barna ikke skal slutte, men velge å fortsette. 50 % av aspirantene falt fra i løpet av de to første årene. Det kommer ikke frem av undersøkelsen hvilke årsaker som lå til grunn for dette. Det kom imidlertid frem at mestring hadde betydning for at tenåringene valgte å fortsette i korpset da de var nybegynnere. Hovedfokuset i studien lå på frafallet av tenåringer. Årsakene til at tenåringer sluttet i korpset var påvirkning fra venner, tidsklemmen mellom skolearbeid, korps og ønsket om å holde på med flere aktiviteter, lavt musikalsk nivå / manglende utfordringer i korpset og manglende aksept for korps i den generelle ungdomskulturen.

«Born to Play: Bli bedre – få det bedre. Veiledningsprogram for korps i Norge. En evaluering» (2017) av Silje Valde Onsrud og Felicity Burbridge Rinde, er en evaluering av NMFs⁶ veiledningsprogram «Born to Play: Bli bedre – få det bedre». Dette veiledningsprogrammet startet opp i 2012, og var et tiltak for å løse problematikken som ble adressert i rapporten fra Hjelmbrække og Berge (2010). Evalueringen av programmet viser at

⁶ Norges Musikkorps Forbund

det har hatt god innvirkning på korpsstyrenes evne til å organisere arbeidet, jobbe målrettet og planlegge langsiktig. Programmet later derimot ikke til å ha hatt innvirkning på den musikalske kvaliteten, på rekrutteringen av nye medlemmer eller på frafallet av musikanter. Evalueringen viser også at korpsene etterlyser mer dirigentveiledning.

I etterkant av Onsrud og Rindes evaluering ble NMFs strategiplan for 2018-2022 vedtatt (NMF, 2018b). Her slås det fast at NMF skal styrke det enkelte medlemskorps gjennom å ha hovedfokus på skolekorpsdirigenten, instruktøren og korpsstyret. Dette skal gjøres gjennom ulike kompetansehevede tiltak som skal bidra til større faglig fokus og utvikling i det enkelte skolekorps. I 2017 startet NMF opp *Dirigentnettverk* med fokus på skolekorpsdirigenten (NMF, 2020a). Dette nettverket - skriver NMF - er en satsing for dirigenter over hele landet, og skal bidra til faglig påfyll, erfaringsdeling og diskusjon. Når det gjelder rekruttering sier NMFs strategiplan at «NMF skal arbeide med rekruttering og inkludering av nye medlemmer, og ha fokus på å beholde medlemmene som starter i korps» (NMF, 2018b). NMFs nettsider har en del tips til hva korpsene bør tenke på for å rekruttere nye aspiranter. De vektlegger blant annet barnets mestringsopplevelser, læringsprosess og trivsel, og anbefaler korpsene å tenke på rekrutteringen hele året ved å ha fokus på det som skjer ukentlig, og på den måten å bygge et godt korps. De skriver blant annet: «Fornøyde barn gir fornøyde foreldre og dermed en god reklamekanal. Ryktes det at korpset driver med god musikkopplæring og er et godt stede å være, er dette bedre enn ethvert rekrutterings-stunt, selv om disse også er viktige» (NMF, 2020b).

Når det gjelder mitt fokus, foreldremedvirkning i skolekorpset, har ikke dette fått oppmerksomhet i strategiplanen. Ordet *foreldre* er bare nevnt én gang:

Det er viktig å ha fokus på hvordan musikanten, drilleren og foreldre blir møtt i korpset. Det første møtet må være positivt, og de ulike overgangene i korpset må være smidige og gode, slik at musikanter og driller opplever kontinuerlig mestring og tilhørighet (NMF, 2018b).

Med tanke på at skolekorps er en foreldrestyrt aktivitet får naturligvis korpsstyrene en del oppmerksomhet - både i strategiplanen og på NMFs nettsider. Veiledningsprogrammet «Born to Play: Bli bedre – få det bedre» hadde også stort fokus på styrearbeidet, og evalueringen viste at veiledningen til korpsstyrene var vellykket (Onsrud & Rinde, 2017). I min studie har

jeg imidlertid ikke fokus på foreldre som styremedlemmer, men som støttespillere for barnas musikalske læring. Dette fokuset savner jeg både hos NMF og i forskning på skolekorps generelt.

Min egen forskning bidrar med innsikt knyttet til foreldremedvirkning i skolekorpsets begynneropplæring. Relatert til frafallsproblematikk vurderer jeg at dette er viktig innsikt. Foreldrenes betydning for barns motivasjon og mestring legger et grunnlag for barnas trivsel. Følgelig vil det ha innvirkning på hvorvidt barnet fortsetter eller slutter i skolekorpsset. Studien bidrar med innsikt i hvordan foreldrene motiverer barna sine, og i foreldrenes bekymring for å ødelegge barnas motivasjon ved å presse for mye. Den gir innsikt i foreldrenes egen motivasjon for å følge opp barnas musikalske læring, og i hvordan foreldrene tilrettelegger for mestringsopplevelser. Den gir innsikt i hvordan foreldre med musikalsk kompetanse støtter barnas læring, og hvordan foreldre uten musikalsk kompetanse støtter barnas læring. Forskningen min bidrar også med økt forståelse for foreldresamarbeidets betydning i skolekorpsset. Den gir innsikt i hvordan et tett samarbeid mellom skolekorpsdirigenten og foreldrene kommer både musikanter, foreldre og dirigent til gode. Studien min gir også innsikt i foreldrenes overordnede mål med korpsaktiviteten; glede, trivsel og motivasjon.

5.3.2. Egen erfaring knyttet til disse utfordringene

Selv arbeider jeg i flere korps, og jeg ser at de ulike korpsene har ulike utfordringer knyttet til rekruttering og frafall. Det ene korpsset har ikke problemer knyttet til rekruttering, men opplever en del frafall av både nybegynnere og tenåringer. Dette korpsset jobber både godt og systematisk med tanke på rekruttering. Takket være god rekruttering mange år på rad, er resultatet god reklame i form av mange barn som snakker varmt om hobbyen sin til vennene sine, og fornøyde korpsforeldre som anbefaler skolekorpsset som en god fritidsaktivitet.

Slik reklame later imidlertid ikke til å ha nevneverdig effekt dersom det bare er et fåtall barn som presenterer den. Når store deler av klassen - og både gutter og jenter - forteller i ord og handling at skolekorpsset er en super ting å være med i, er det et kvalitetsstempel for korpsset. Men der hvor bare et fåtall barn i hver klasse går i korpsset, blir ikke reklameeffekten stor. Et annet korps jeg jobber i har slitt med rekrutteringen i nesten 20 år. Det skyldes nok delvis at rekrutteringsgrunnlaget er lite på grunn av små rekrutteringsskoler, men jeg tror at det største problemet er liten reklameeffekt. Her er det bare én til tre elever i hver klasse som spiller i

korpsset, og det er åpenbart ikke tilstrekkelig til å overbevise massene om at korps er en hobby man burde satse på. Og når den dårlige rekrutteringen pågår over så lang tid som 20 år, har en hel generasjon vokst opp med at korps er noe bare et mindretall driver med. I dette korpsset ser vi at det å bygge opp et korpsmiljø på en skole som har få eller ingen korpsmusikanter fra før, er både vanskelig og tidkrevende. Jeg tror ikke det er mulig å snu en slik trend på kort sikt; her kreves det nok årevis med godt arbeid for å snu trenden i riktig retning. Et lite korps som sliter med rekrutteringen er naturlig nok svært sårbart i forhold til frafall. Dessverre er et lite korps ekstra utsatt for frafall i og med at musikantene har få venner fra egen klasse som spiller der. Hvis motivasjonen svikter så er det nærliggende å følge etter vennene sine til de aktivitetene som har tilstrekkelig god reklame i vennegjengen.

5.3.3. Studiens relevans til disse utfordringene

Ved å se denne studien i lys av problemstillinger knyttet til rekruttering og frafallsproblematikk, blir foreldrenes rolle sentral. På bakgrunn av kunnskap om foreldrenes betydning for motivasjon og mestring, anser jeg foreldrene som sentrale i arbeidet med å klare å snu en dårlig rekrutteringstrend. Hvis foreldrene får informasjon om sin betydning for barnets læring når barnet begynner i korpsset, og hvis det blir etablert et godt foreldresamarbeid med skolekorpsdirigenten, tror jeg at frafallsprosenten vil minke. Og etterhvert som korpsset øker i medlemstall, vil også en god reklameeffekt vokse frem på skolene, noe som i sin tur forhåpentlig vil bedre rekrutteringen.

5.4. En oppsummering av kapittelet

Dette kapittelet har vist at ved å se problemstillingen min som en parallell til samarbeidet mellom hjem og skole, kan strategier for foreldresamarbeid kaste lys over hvordan en skolekorpsdirigent kan gå frem for å etablere et samarbeid med foreldrene når barna begynner i skolekorpsset.

Strategiene for foreldresamarbeid samsvarer med flere av funnene som er presentert i kapittel 4. Fokuset på mestring som et overordnet mål for foreldrene i studien min, fant gjenklang i begge de to dokumentene som omhandler foreldresamarbeid i en norsk kontekst; forskningsartikkelen «Samarbeidet mellom hjem og skole» (Drugli & Nordahl, 2016) og Rammeplanen for kulturskolen «Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016). Det samme gjorde funnet av at foreldrene motiverer ved å vise interesse, ved å rose og oppmuntre,

og ved å støtte opp om øving hjemme. Drugli og Nordahl (2016) kaller dette foreldreinvolvering, og anbefaler det som en strategi for å bidra til foreldresamarbeid. Rammeplan for kulturskolen vektlegger foreldres engasjement gjennom støtte og motivering som en viktig faktor for at eleven skal lykkes.

Vi har også sett at studien har relevans til pågående problemstillinger knyttet til rekruttering og frafall i korpsbevegelsen. Jeg knytter denne relevansen til foreldrenes rolle i begynneropplæringen, og dermed dens betydning for frafallsstatistikken presentert i Hjelmbrække og Berge (2010). Der fremgår det at 50 % av nye musikanter slutter i løpet av de to første årene i skolekorpset. På bakgrunn av egen erfaring anser jeg det som sannsynlig at manglende mestring ofte er årsaken til at nybegynnere mister motivasjonen for å spille i korpset. Dersom foreldrene blir støttet gjennom et foreldresamarbeid med skolekorpsdirigenten, mener jeg det er sannsynlig at frafallet av nybegynnere vil minke. Denne antakelsen gjør jeg på bakgrunn av forskning som viser at foreldrene spiller en avgjørende rolle for hvorvidt barna slutter eller fortsetter med sin instrumentalopplæring (Davidson, Sloboda & Howe, 1995; McPherson & Davidson, 2002). Kanskje det også vil føre til en bedre rekruttering ved at et økende antall unge musikanter som blir værende i korpset vil utgjøre en reklameeffekt for skolekorpset? Dette kan jeg ikke besvare da jeg ikke har forsket på frafallsproblematikk, og heller ikke har funnet forskning som har denne vinklingen på temaet. Jeg foreslår derfor dette temaet i avsnittene om forslag til fremtidig forskning i neste kapittel.

6. AVSLUTNING

6.1. Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet skal jeg oppsummere oppgaven i sin helhet ved å fokusere på hva jeg har undersøkt, hvilken kunnskap som har kommet frem og hvilke implikasjoner dette kan ha. I innledningen av oppgaven forklarer jeg at masterprosjektet mitt går ut på å undersøke hvordan foreldre medvirker i skolekorpsets begynneropplæring. Mer konkret betyr det at jeg har undersøkt hvordan foreldrene i studien min støtter sine barns musikalske læring hjemme, og at disse foreldrene har barn som er i sitt første, andre eller tredje spilleår i skolekorpset. Jeg har hatt fokus på fire temaer som jeg på bakgrunn av presentert forskning og teori mener at danner et fundament for barns musikalske læring; motivasjon, mestringstro, foreldrenes didaktiske valg og foreldresamarbeid. Dette fokuset har resultert i to forskningsspørsmål som jeg har prøvd å finne svar på gjennom undersøkelsen min:

1. Hvordan påvirker foreldrene sine barns musikalske læring hjemme med hensyn til motivasjon, mestringstro og oppøving av musikalsk kunnskap?
2. Hvordan kan skolekorpsdirigenten og foreldrene samarbeide om barnas musikalske læring i hjemmet?

I kapittel 4 så vi at tre ulike aspekter dukket opp i forbindelse med analysen av temaet *motivasjon*; å motivere barna, å finne en balanse og foreldrenes egen motivasjon. I hovedsak motiverer foreldrene barna sine til å øve ved å oppmuntre dem, ved å vise interesse og ved å ha fokus på at øving skal være lystbetont og gøy. Et viktig funn vedrørende temaet motivasjon er foreldrenes ønske om å finne en balanse i motiveringen, innbefattet bekymringen for å trække over grensen og dermed ødelegge barnas motivasjon for å spille i korpset. Dette er et perspektiv som jeg har funnet svært lite forskning på og som derfor kan regnes som et nytt bidrag til hvordan man kan forstå foreldrenes rolle som medvirkere i barns musikalske læring. Funnet leder videre til et annet viktig funn som omhandler foreldrenes egen motivasjon for å motivere barna; et ønske om at korpsspillingen skal være en langvarig hobby for barna, preget av musikalske opplevelser og sosialt fellesskap.

Videre så vi at foreldrene anser mestring som svært viktig, og argumenterer for dette med at mestring gir trivsel, glede og økt motivasjon. Analysen viste at foreldrene har stort fokus på

disse faktorene, og jeg anser dem derfor for å være foreldrenes overordnede mål med barnas korpsaktivitet. Foreldrene betrakter øving som en tilrettelegging for mestringsopplevelser og et middel for å unngå dårlige opplevelser knyttet til manglende mestring.

Temaet foreldres didaktiske valg ble analysert i lys av didaktiske kategorier. Funnene viser at barnas forutsetninger for å lære blir fulgt opp på en særlig tilrettelagt måte i og med at «lærerne» kjenner «elevene» svært godt. Foreldrenes forutsetninger for å følge opp barnas øving er preget av nivået på den musikalske kompetansen deres, men uansett grad av musikalsk bakgrunn virker det som om alle foreldrene intuitivt vet hvordan de kan være til hjelp for barna sine.

Foreldrene i undersøkelsen mener at skolekorpsdirigenten og foreldrene kan samarbeide om å støtte barnas musikalske læring hjemme gjennom ulike former for foreldreopplæring, gjennom tett kommunikasjon mellom dirigent og foreldre og ved å legge til rette for jevnlig treffpunkt. I kapittel 5 så vi at ved å se denne problemstillingen som en parallell til samarbeidet mellom hjem og skole, kan strategier for foreldresamarbeid kaste lys over hvordan en skolekorpsdirigent kan gå frem for å etablere et samarbeid med foreldrene, slik at disse i fellesskap kan støtte opp om barnas musikalske læring hjemme.

I disse funnene ligger det innsikt som kan og bør gi implikasjoner for både skolekorpsdirigenten, instrumentallærere og skolekorpsforeldrene selv. Når det gjelder sistnevnte ligger dette i feltets natur; skolekorpsene driftes - på frivillig basis - av foreldrene selv. Innsikt i foreldres mål med å la barna spille i skolekorps kan få implikasjoner for hva et korpsstyre vil vektlegge i driften av korpset. Kunnskap om foreldres bekymring for å ødelegge barnas motivasjon er nyttig for dirigent og instrumentallærer, og kan være et viktig tema å kommunisere rundt. Kunnskapen om foreldresamarbeid bør få implikasjoner for både skolekorpsdirigent og styre da den gir gode råd om hvordan man kan samarbeide til beste for både det enkelte barnets læring og for korpsets utvikling generelt. På sikt vil dette også kunne gi effekt på problemstillinger knyttet til frafall og rekruttering. Jeg tenker da på at et godt samarbeid om barnas læreprosess vil kunne redusere frafallsprosenten ved at barnet opplever støtte rundt sin tidlige mestring. Jeg tenker også på at et godt samarbeid vil kunne gi korpset et godt rykte som opplæringsarena. Innsikt i hva foreldrene tenker om samarbeid med skolekorpsdirigenten er til god nytte for skolekorpsdirigenten i valget av måter å holde kontakten med foreldre på, og måter å drive foreldreveiledning på. Innsikt i hvordan foreldre

motiverer barna sine til å øve, er nyttig for skolekorpsdirigenten i forhold til å informere nye korpsforeldre om hvordan man kan motivere barna sine. Funnet av at foreldrene, som «pedagoger» i hjemmet, kjenner barnets forutsetninger så godt at de vet hvordan de kan tilrettelegge for barnets læring, bør oppmuntre skolekorpsdirigenter til å søke slik kunnskap fra foreldrene om sine musikanterens læreforutsetninger.

6.2. Plassering i forskningstradisjonen

I kapittel 1 så vi hvilke undersøkelser som allerede finnes relatert til skolekorps, og relatert til foreldremedvirkning i skolekorps. Det finnes forskning knyttet til foreldrenes rolle i skolekorpsenes begynneropplæring fra australske forhold (McPherson & Davidson, 2002), samt eldre forskning fra USA (Brokaw, 1983). Når det gjelder forskning fra norske forhold undersøker Snyders masteroppgave fra 2014 korpsforeldres og korpsdirigenterens perspektiver på foreldreinvolvering. Videre undersøker den foreldreinvolveringens mulige effekter på driften av et skolekorps. Snyder (2014) er innom samme tematikk som min studie omhandler, men hans studie vektlegger ikke begynneropplæringen, og den er heller ikke spesifikt rettet mot foreldrenes medvirkning i den musikalske læringen i hjemmet. På bakgrunn av dette mener jeg å ha gitt et lite bidrag til musikkpedagogisk forskning som ikke har vært omtalt i tidligere studier knyttet til norske skolekorps.

6.3. Avsluttende refleksjon og veien videre

Nå som masterprosjektet er gjennomført og oppgaven er ferdig skrevet, er det på sin plass å reflektere litt over prosessen. Jeg vil avslutningsvis kommentere hvordan mine egne holdninger og tanker har spilt en rolle i arbeidet. Med valget av sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk tilnærming i studien, vil det være min oppfatning av fenomenet foreldremedvirkning i barns musikalske læring som presenteres i denne studien, og jeg kan ikke påstå at min oppfatning er virkeligheten i seg selv. Min oppfatning av tematikken har påvirket valget av teoretisk perspektiv og utformingen av intervjuguiden. Min oppfatning har sannsynligvis videre påvirket analyseprosessen i måten jeg har kategorisert og sett sammenhenger, og dermed har også min oppfatning påvirket kunnskapen som har kommet til uttrykk gjennom mine funn. Dette betyr at en annen forsker sannsynligvis hadde avdekket annen kunnskap om det samme temaet enn det jeg har gjort. Kunnskapen som kommer frem i denne studien vil også endres etter hvert som ny kunnskap kommer til.

6.3.1. Kritikk av egen forskning

I kapittel 3.4.3 reflekterte jeg over min forskerrolle. Da problematiserte jeg min rolle som skolekorpsdirigent og muligheten for at denne kan ha påvirket informantene til å skjønne sin rolle som deltagere i barnas læringsprosess hjemme. Hvorvidt dette har skjedd eller ikke vet vi ikke, men uansett om informantene har beskrevet sin reelle medvirkning eller gitt et forskjønnert bilde av denne, er det et faktum at datamaterialet mitt består av hva foreldrene *sier* de gjør og ikke hva de faktisk gjør. Jeg har ikke observert foreldrene i aksjon, og jeg har heller ikke intervjuet barna for å få deres uttalelser om opplæringen hjemme. Dette kan være en mulig innvending mot oppgaven min.

En annen mulig innvending mot det empiriske materialet mitt er mangelen på bredde når det gjelder informantenes musikalske kompetanse. Jeg hadde på forhånd sett for meg at jeg kom til å intervju foreldre med større bredde i sin musikalske bakgrunn, og dermed fått frem et rikere datamateriale. Men av mine informanter hadde fem av seks solid instrumentalbakgrunn, og jeg fikk derfor frem lite kunnskap om hvordan foreldre uten musikalsk bakgrunn støtter sine barns musikalske læring sammenlignet med det motsatte. Den ene informanten gav meg imidlertid god innsikt i hvordan hun, til tross for manglende musikalsk kompetanse, klarer å støtte sitt barns læring hjemme.

Som intervjuguiden viser (vedlegg A) hadde jeg også sett for meg at jeg ville fått informanter som fortalte at deres barn ikke øver noe særlig. Etter min erfaring er det ikke uvanlig at skolekorpsmusikanter øver lite eller ingenting hjemme. Jeg hadde derfor sett for meg at jeg ville få kunnskap om hvordan foreldrene forholdt seg til denne problemstillingen. Alle informantene mine forteller imidlertid at både de og barna har fokus på å øve hjemme, og dermed ble ikke slik kunnskap en del av denne oppgaven. Dette kan også være en mulig innvending mot oppgaven.

Når det gjelder valg av teori og fokusområde må man naturlig nok foreta en avgrensning, og denne kan føre til at man går glipp av noe som ville ha vært nyttig for oppgaven. Jeg har blant annet nesten utelatt fokuset på hvilke sider ved foreldres medvirkning som legger til rette for størst musikalsk suksess hos barnet. Det finnes mye internasjonal musikkpedagogisk forskning på dette området. Å fokusere på dette teorimessig ville kanskje i større grad gitt kunnskap om hvilken type foreldremedvirkning som gir best mulige musikalske resultater hos barn. Dette kan være en innvending mot oppgaven. Jeg vil imidlertid argumentere for mine

valg ved å henvise til at norske skolekorps er kjent for sin breddementaltet og for slagord som «alle snakker korps», «korps er for alle» og «korps har ingen reservebenk». På bakgrunn av disse slagordene, samt NMFs inkluderingsprinsipp (NMF, 2018b), har jeg derfor valgt bort suksessperspektivet og fokusert på forhold ved foreldres medvirkning som vil fungere hos den norske «gjennomsnittskorpsforelder».

6.3.2. Forslag til videre forskning

Mange av mine egne mål med oppgaven er oppnådd. Jeg håper imidlertid at annen forskning knyttet til tematikken vil frembringe mer kunnskap om feltet, og det leder videre til forslag om veien videre innenfor forskningsfeltet skolekorps:

Det hadde vært interessant om noen ville forske på sammenhengen mellom foreldremedvirkning i forhold til øving hjemme, og den generelle frafallsproblematikken i skolekorpsene. Her tenker jeg både på tidlig frafall, og frafall som skjer i tenårene.

På bakgrunn av funnene knyttet til hvordan informantene anbefalte at samarbeidet mellom skolekorpsdirigenten og foreldrene burde foregå, håper jeg at noen vil undersøke hvorvidt foreldrekurs for ferske korpsforeldre vil ha positiv innvirkning på skolekorpsets rekruttering og frafallsstatistikk over tid.

Et annet tema jeg ønsker at noen skal forske på, er det musikkfaglige samarbeidet mellom skolekorpsene og de lokale kulturskolene. Det finnes allerede litt lokalt forankret forskning på området (Larsen, 2017; Landrø, 2018), men da det finnes store lokale forskjeller ønsker jeg forskning som tar for seg temaet på et nasjonalt plan.

Et tema som ville ha gitt svært interessant forskning er en sammenligningsstudie av skolekorps som har oppnådd vekst og musikalsk suksess over lengre tid, og skolekorps som opplever musikalsk stagnering og rekrutterings- og frafallsproblematikk. En slik studie ville ha vært nyttig for alle skolekorpsdirigenter.

REFERANSELISTE

- Aasmoe, K. (2013). *Korps, det er reine terapien det, vettu! Korpsdeltagelse sett i et helse- og livskvalitetsperspektiv*. (Masteroppgave). NMH, Oslo.
- Almås, R. (2018). *Skulekorpsdireksjon. Eit diskursorientert bidrag til å forstå korleis direksjonspraksisar i skulekorps vert konstruert*. (Masteroppgave). Høgskulen på Vestlandet.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press).
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug, Oslo.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredesen, E. M. S. (2016). *Et vellykket skolekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps*. (Masteroppgave). NMH, Oslo.
- Brokaw, J. P. (1983). *The Extent to Which Parental Supervision and Other Selected Factors are Related to Achievement of Musical and Technical-Physical Characteristics by Beginning Instrumental Music Students*. (Doktoravhandling). University of Michigan
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge, London & New York.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. 3rd edition. Routledge, London & New York.
- Bårdsen, H. (2017). *An ethnographic case study of a multiple award-winning school brass band in Bergen, Norway*. (Masteroppgave). HVL, Bergen.

- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *The Qualitative Report*, 16(1), 255-262. Hentet fra <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/interviewing.pdf>
- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29-44. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005272>
- Creech, A. (2010) Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Dai, D. Y. & Schader, R. (2001). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review*, 24(1), 23-26. <https://doi.org/10.1080/02783190109554121>
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x>
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1995). The Role of Parents and Teachers in the Success and Failure of Instrumental Learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (127), 40-44. <http://www.jstor.org/stable/40318764>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Drugli, M. & Nordahl, T. (2016, 25. april). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Fors, E. S. (2014). «Jeg skal aldri slutte!» *En undersøkelse av prosjektet Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon. Et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Norges Musikkorps Forbund og Norsk kulturråd.* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Gundersen, E. A. (2019a). Norges Musikkorps Forbund. I Store norske leksikon. Hentet 22. juli 2019 fra https://snl.no/Norges_Musikkorps_Forbund
- Gundersen, E. A. (2019b). Skolekorps. I Store norske leksikon. Hentet 22. juli 2019 fra <https://snl.no/skolekorps>
- Gundersen, E. A. & Vilhelmsen, I. (2018). Musikkorps. I Store norske leksikon. Hentet 17. mai 2020 fra <https://snl.no/musikkorps>
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset, en arena for samspill og sosial læring.* (Masteroppgave). Høgskulen i Volda.
- Halvorsen, A. & Nøkleby, A. (1998a). *Rett på musikken: Foreldreveiledning/Elevbok.* Oslo: Warner/Chappell Music Norway A/S.
- Halvorsen, A. & Nøkleby, A. (1998b). *Rett på musikken: Generell lærerveiledning.* Oslo: Warner/Chappell Music Norway A/S.
- Handegard, B. (2007). “*Musikkorps, mer enn 17.mai? – et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps*”. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hebert, D. G. (2012). *Wind Bands and Cultural Identity in Japanese Schools.* Springer.
- Hjelmbrekke, S. & Berge, O. K. (2010). *Når hornet er lagt på hylla. Fråfall av tenåringar frå musikkorps.* (TF-rapport nr. 275). Bø i Telemark: Telemarkforskning.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, H. (1993). *ØVING. 18 gode råd for sangere og instrumentalister*. NMF, Bergen
- Jørgensen, S. M. (2013). *Ungdommens bilde av korps, En kvalitativ studie av musikkorpsbevegelsens omdømme*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim
- Kamsvåg, G. A. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk: En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. NMH, Oslo.
- Klausen, A. O. (2018, 6. juni). Spill på lag med korps-foreldrene! *Ballade*. Hentet fra <https://www.ballade.no/utdanning-grunnopplaering/spill-pa-lag-med-korps-foreldrene/>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landrø, K. S. (2018). *Kulturskolen og korpset er én «greie» – En studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Larsen, J. T. (2017). Utredning om skolekorpsene i Kristiansand. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/politikk-og-administrasjon/samfunnsutvikling/rapporter/skolekorpsutredning-kristiansand-2017.pdf>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2002) Musical Practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156. <https://doi.org/10.1080/14613800220119822>

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Third Edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Norges Musikkorps Forbund (2018a). Årsrapport for 2018. Hentet fra
<https://musikkorps.no/wp-content/uploads/2019/07/a%CC%8Ar rapport-og-regnskap-2018.pdf>

Norges Musikkorps Forbund (2018b): Strategiplan 2018-2022. Hentet fra
https://12rtnf1rcvbw40olyu2hwnu9-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/08/strategiplan_2018-2022.pdf

Norges Musikkorps Forbund (2019, 10. mai). Korpsene står sterkt året etter Musikkorpsenes år. Hentet fra <https://www.mynewsdesk.com/no/norges-musikkorps-forbund/pressreleases/korpsene-staar-sterkt-aaret-etter-musikkorpsenes-aar-2871415>

Norges Musikkorps Forbund (2020a, 9. mai). Studier og kurs. Hentet fra
<https://musikkorps.no/musikk/dirigent/studie/>

Norges Musikkorps Forbund (2020b, 9. mai). Aspirant-tipset: Rekruttering. Hentet fra
<https://musikkorps.no/bygge-korpset-innenfra/>

Norges Musikkorps Forbund (2020c, 15. mai). Organisasjonen. Hentet fra
<https://musikkorps.no/om-nmf-2/organisasjonen/>

Nornes, E. L. & Gilje, S. (2014). *Garageband i skolekorps – en medspiller for samspill og musikalsk opplæring?* (Masteroppgave). Høgskolen Stord/Haugesund.

Norsk kulturskoleråd (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordykning. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Samarbeidlevenslæring>

Odland, A.M. (2014). Uprofesjonelle arbeidsgivere. Flertallet av dirigentene i korps og skoleorkestre har en mamma eller pappa til sjef. Problemfritt er det ikke». *Musikkultur*, 7, 12-17. <https://musikkultur.no/nyheter/uprofesjonelle-arbeidsgivere-6.54.97031.e794a74133>

Oksfjellelv, A. (2015). *Skolekorps – en inkluderende fritidsaktivitet? En casestudie med mål om å belyse hvordan et skolekorps kan legge til rette for inkludering av barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Onsrud, S. V. & Rinde, F. B. (2017). *Born to play: Bli bedre - få det bedre. Veiledningsprogram for korps i Norge. En evaluering.* HVL, Bergen. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2481391>

Pay, O. C. (2004). *'Bli med i vårt korps...': Skolekorpset i nye omgivelser.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Pedersen, A.-K. (2006). *Gehørspill inn i det daglige samspillet for aspirant- og juniorkorps. Et aksjonsforskningsprosjekt med aspirant- og juniorkorps' dirigenter.* (Masteroppgave). NMH, Oslo.

Popadic, C. (2013). *Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark. Faktorer som har mest innvirkning på tilfredshet med å spille i korps.* (Masteroppgave). NMH, Oslo.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rolstad, K. (2017). *Musikkterapeuten i det frivillige musikklivet. Om inkludering av barn med spesielle behov i skolekorps*. (Masteroppgave). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1991). Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. *Psychology of Music*, 19(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1177/0305735691191001>
- Snyder, E. (2014). *A study of band parents' and band directors' perceptions of parental involvement in three central Buskerud school bands*. (Masteroppgave). NMH, Oslo.
- Svartdal, F. (2018, 22. juli). Albert Bandura. I Store norske leksikon. Hentet 28. desember 2019 fra https://snl.no/Albert_Bandura
- Turtum, N. G. (2012). *Ungdom og korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Tutti. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 29. mars 2020 fra <https://snl.no/tutti>
- Winther-Fossmo, V. (2014). *Perspektiver på gehørarbeid i korpsundervisningen. En kvalitativ intervjustudie*. (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.

APPENDIKS

Vedlegg A: Intervjuguide

Fortell meg om din egen musikalske bakgrunn:

- Spiller du/har du spilt i korps selv? Skolekorps? Amatørkorps? På hvilket nivå? Hvilket instrument? Hvor lenge?
- Har du eventuelt annen instrumental- eller musikkerfaring? Spiller du aktivt nå? Hvilket instrument?
- Leser du noter?

Livssituasjon:

I masterstudien min undersøker jeg hvordan ulike foreldre påvirker barnas musikalske læring hjemme. Jeg trenger derfor å vite litt om hva som kjennetegner livssituasjonen din. Kan du fortelle litt om

- familiesituasjonen din (en/to foreldre? Delt foreldrerett? Gift/skilt? Antall barn?)
- bosituasjonen din (leilighet/rekkehus/enebolig, landlig/tettbebygget...)
- arbeidssituasjon din (Jobb? Fulltid/deltid/hjemmeværende? Dag/kveld/natt/turnus?)

Oppfølgingsspørsmål:

- Er det noe ved livssituasjonen din som vanskeliggjør det å følge opp [barnets navn]s øving hjemme?
(Boligsituasjon som vanskeliggjør øving? Søsken som krever mye oppmerksomhet hjemme? Ugunstig arbeidstid? Språkproblemer? Helseutfordringer? Læringsvansker hos barnet?)
- Har [barnets navn] flere fritidsaktiviteter? Bruker du mye tid på å følge opp aktivitetene?

Fortell om hvordan øvingen til [barnets navn] foregår hjemme hos dere:

- Hvor mye øver barnet hjemme?

Oppfølgingsspørsmål hvis barnet øver:

- Legger du til rette for øvingen hjemme? Hvordan, i tilfelle?
- Hjelper du barnet med å øve hjemme? Hvordan, i tilfelle?
- Synes du at øving hjemme er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Oppfølgingsspørsmål hvis barnet IKKE øver:

- Hvorfor øver ikke [barnets navn]?
- Hva tenker du om at [barnets navn] ikke øver? Skulle du ønske at han/hun ville øve?
- Prøver du å legge til rette for øving hjemme? Hvordan prøver du, i tilfelle?
- Prøver du å hjelpe [barnets navn] med å øve hjemme? Hvordan prøver du, i tilfelle?
- På et generelt grunnlag: Synes du at øving hjemme er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva tenker du om din mulighet til å påvirke den musikalske læringen hjemme?

- Tenker du at du har et ansvar for den musikalske læringen hjemme? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Anser du det som en viktig oppgave å legge til rette, følge opp og hjelpe til ved øving?
- Hvordan opplever du i tilfelle dette ansvaret? (Lett/vanskelig? Viktig oppgave?)
- Hvordan påvirker du ditt barns læring hjemme?
- Hva tenker du at er din rolle når det kommer til den musikalske læringen hjemme?

Motivasjon:

- Prøver du å påvirke [barnets navn] sin motivasjon for å øve hjemme? Hvordan, i tilfelle?
- Hva er [barnets navn] holdning til det du gjør for å påvirke motivasjonen? Hvordan påvirker det din egen motivasjon?
- Hva gjør du hvis han/hun *innimellom* ikke har lyst til å øve?
- Hva gjør du hvis han/hun *i lengre perioder* ikke har lyst til å øve?

Hva tror du er barnets motivasjon for - eller mål med - å spille i skolekorpset?

- Prøver du å legge til rette for at [barnets navn] skal nå dette målet? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan gjør du det, i tilfelle?

- Prøver du å påvirke motivasjonen for å spille i korpset i noen grad? Hvordan, i tilfelle? (Pusher når det trengs, oppmuntrer barnet når det møter motstand, lokking/truing, påvirker ikke; barnet bestemmer selv)
- Hva gjør du hvis [barnets navn] ikke har lyst til å gå på korpsøving?
- Hva gjør du hvis [barnets navn] sier han/hun vil slutte i korpset? Hvordan vil du reagere hvis han/hun bestemmer seg for å slutte?

Mestringstro:

Motivasjon er ofte nært knyttet til graden av mestring; hvor godt man lykkes med det man driver med. Noen barn kaster seg ut i nye utfordringer med en overbevisning om at de kommer til å få det til, mens andre er skeptiske til å prøve nye ting - enten fordi de er redd for å mislykkes, eller fordi de synes det er ubehagelig/vanskelig å ikke mestre. Jeg har tre gutter som er ganske ulike. Én av dem ville ikke prøve å svømme før han kunne det, og en annen gjorde salto på et skihopp fordi han regnet med at han fikk det til. Dette handler om personlighet og selvtillit, og erfaring knyttet til det å mestre. Mestringstroen styrkes hvis man ofte opplever å mestre, og svekkes hvis man ikke lykkes. Hvis man har lav mestringstro har man lettere for å gi opp når man møter motstand/vanskeligheter.

Klarer du å plassere ditt/dine barn i en av disse hovedkategoriene; høy eller lav mestringstro i forhold til det å spille i korpset? Er dette gjeldene generelt for [barnets navn], eller varierer det ut ifra situasjon og læringsområder?

- Er dette kunnskap du er bevisst på når du følger opp barnets spilling? Får det i tilfelle konsekvenser for hvordan du velger å hjelpe? Hvilke?
- Er du opptatt av at [barnets navn] opplever mestring knyttet til instrumentet sitt og notene som det øves på? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Prøver du å påvirke mestringen? Hvordan, i tilfelle?
- Hva tenker du om din mulighet til å påvirke graden av mestring?

Skolekorpsdirigenten:

Når barnet ditt/barna dine begynte i korpset fikk du gjerne beskjed om at øving var viktig for progresjonen, at det bør øve minst en time pr uke, og at din oppgave var å hjelpe og motivere. Men; det er jo langt i fra sikkert at du dermed visste hvordan du kunne være til hjelp for barnet

i øvingssituasjonen hjemme! En beskjed til foreldrene om å hjelpe og motivere barna slik at de får øvd tilstrekkelig hjemme er kanskje ikke spesifikk nok til å kunne veilede foreldrene i denne oppgaven.

Hvordan kan en skolekorpsdirigent samarbeide med foreldre for å veilede/hjelpe dem i oppgaven med å følge opp øving hjemme?

Konkrete oppfølgingsspørsmål dersom informanten trenger det:

- Bør skolekorpsdirigenten dele ut et foreldreveiledningshefte som inneholder gode tips om hvordan man kan hjelpe barna med å øve hjemme?
- Bør skolekorpsdirigenten tilby veiledningskurs i hvordan hjelpe barna med å øve hjemme?
- Bør skolekorpsdirigenten sende ut fellesbeskjeder til foreldrene om hva barna må øve på hjemme?
- Bør skolekorpsdirigenten sende ut individuelle beskjeder til foreldrene om hva hvert enkelt barn må øve på hjemme?
- Bør skolekorpsdirigenten avholde utviklingssamtaler?
- Burde det tilbys grunnleggende opplæring til foreldrene på barnets instrument slik at man lettere kan hjelpe barnet med å øve hjemme?
- Burde det tilbys et grunnleggende notekurs til foreldrene slik at man lettere kan hjelpe barnet med å øve hjemme?

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan foreldre medvirker i begynneropplæringen i barnets første tre år i skolekorpset. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i musikkpedagogikk, og har som formål å kartlegge temaet foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps. Målet er å undersøke:

1. Hvordan foreldre medvirker i forhold til barnas øving hjemme de tre første årene barnet spiller i skolekorps.
2. Hvordan skolekorpsdirigenten kan samarbeide med foreldrene i oppgaven med å følge opp barnas øving hjemme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til foresatte til skolekorpsmusikanter som har spilt i 0-3 år. Totalt fire korps i Hordaland får denne henvendelsen. Styreledere i korpsene har godkjent at henvendelsen blir gjort.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet baseres på data innhentet gjennom intervjuer.

Spørsmålene dreier seg om du har eller ikke har musikalsk bakgrunn, om hvor mye barnet ditt øver hjemme, om barnets motivasjon og mestring, om du opplever at du klarer å hjelpe barnet ditt med å øve hjemme, og på hvilke måter du tenker at skolekorpsdirigenten kan veilede og samarbeide med foreldrene.

Hvis du ønsker å delta i intervju er du varmt velkommen til å kontakte meg på e-post eller telefon (torunnbachmann@hotmail.com, 92 01 66 71).

Intervjuene vil vare ca. 30 minutter, og det vil gjøres lydopptak og notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta i et intervju kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Bare jeg og min veileder, Øystein R. Kvinge ved HVL, vil ha tilgang til opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Ved sitering vil intervjudeltakerne få nye, anonymiserte navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2020. Innen den tid vil alle lydopptak og notater være slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Torunn E. Bachmann
E-post: torunnbachmann@hotmail.com, telefon: 92 01 66 71
- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Øystein Røsseland Kvinge
E-post: oystein.kvinge@hvl.no, telefon.: 53 49 13 66.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
E-post: personverntjenester@nsd.no, telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torunn E. Bachmann

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Foreldremedvirkning i begynneropplæringen i skolekorps*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i intervju (personlig eller gruppeintervju), og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Dato, prosjektdeltakers signatur)

Vedlegg C: NSD-godkjenning

Prosjekttittel:

Foreldrenes rolle i begynneropplæringen i skolekorps

Referansenummer:

136389

Registrert:

23.04.2019 av Torunn Elisabeth Bachmann - 182845@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon:

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat):

Øystein Røsseland Kvinge, oystein.kvinge@hvl.no, tlf: 53491366

Type prosjekt:

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student:

Torunn E. Bachmann, torunnbachmann@hotmail.com, tlf: 92016671

Prosjektperiode:

22.04.2019 - 31.05.2020

Status:

13.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1):

13.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.05.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER:

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET:

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG:

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER:

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER:

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER:

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET:

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Vedlegg D: Tillegg til NSD-søknad

Den første NSD-søknaden ble godkjent 13.5.19. Påfølgende høst gjorde jeg noen endringer med hensyn til forskningsdesign, og meldte til NSD at jeg ikke kom til å intervju barn (utvalg 2). Her er svaret:



Kajsa Catharine Amundsen

08.10.2019 12:59

Hei. Viser til chat-samtale 08.10.2019 der du opplyser om at kun Utvalg 1 (ikke utvalg 2) vil bli intervjuet. Vi noterer oss endringen her. Den trenger ikke å meldes inn som endring for ny vurdering.

Vedlegg E: Første koderunde - Foreldresamarbeid

<p>snakke med dirigenten sammen med foreldrene? Og så får man jo snakket med foreldrene! Det er jo ikke alle man treffer så ofte. Det blir en arena hvor foreldrene får anledning til å stille spørsmål. Kanskje dette kan bidra til å skape tettere bånd slik at man lettere vil kunne holde på musikantene uten at de slutter?</p>	<p>Torunn Elisabeth Bachmann Ytringsmulighet for barnet - sammen med foreldrene.</p>
<p>- For min egen del hadde jeg satt pris på å få slike beskjeder. Å få beskjed om å ha fokus på konkret øving! Det tror jeg er kjempeviktig! Det er ikke gitt at foreldrene vet hva barna skal øve på og hva de øver til. Gjerne gi tips om hva som er spesielt vanskelig.</p>	<p>Torunn Elisabeth Bachmann Treffpunkt foreldre-dirigert.</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann Skape tettere bånd som kan motvirke at musikanter slutter i korps.</p>
<p>- Jeg tror det ville vært lurt med litt teori for de foreldrene som ikke har peiling. Gjerne noen samtaler rundt dette. Ikke minst for at barnet skal se at dirigenten og foreldrene snakker sammen. At de ikke skal tenke at korps er en «friplass» hvor de kan kjøre showet selv. Det tror jeg er viktig! Å informere om forventninger til barnet når det begynner i korps etter aspiranttiden. Det vil være lurt! Noen foreldre sender jo bare barna på aspirantundervisning uten å tenke noe mer på det, og treffer verken dirigent eller andre fra korps. Og instrumentet blir gjerne stående i gangen hjemme hele uken. Bedre kommunikasjon og tettere oppfølging ville vært bra. At foreldrene får føle at de er delaktige.</p>	<p>Torunn Elisabeth Bachmann informasjon fra dirigenten</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann foreldre-dirigert-samarbeid</p>
<p>- Erfaringen min er at det er lurt å fortelle foreldrene om instrumentet som barna får utlevert - hvordan man skal behandle det (mange barn leker med dem som om det var et leketøy), og hvorvidt man bør demontere det hjemme eller ikke. Mange foreldre vet nok ikke hvilken verdi instrumentene har, hva de koster. Kunnskap om hvordan ta vare på instrumentet og behandle det. Sånt tror jeg er veldig viktig å informere foreldre om. Kanskje det til og med kan øke interessen å vite mer om instrumentets verdi?</p>	<p>Torunn Elisabeth Bachmann Involvere foreldre fra start</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann Gjør foreldrene delaktige</p>
<p>Mor A2: </p> <p>- Å ha en form for oppstartsseminar for foreldre - enkel kursing som går på grunnleggende abc innen korps; hvordan ser instrumentet ut, hvordan skal det behandles, hvordan ser noter ut, grunnleggende ting. For når din 8 år gamle aspirant møter vegg for han/hun ikke skjønner hvordan man skal gjøre det, så kan det være godt at mor eller far vet bitte litt om de grunnleggende tingene. Alt i fra noteverdier,</p>	<p>Torunn Elisabeth Bachmann Gi foreldrene kunnskap om instrumentverdi</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann «Oppstartsseminar for foreldre»</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann «Grunnleggende abc innen korps»</p> <p>Torunn Elisabeth Bachmann Dirigenten kan hjelpe foreldrene med å støtte opp om barnas tidlige mestring</p>

Vedlegg F: Andre koderunde - Foreldresamarbeid

INFORMANT/ KATEGORI OG KODE	MOR A1	MOR A2	FAR B	MOR B	FAR C	MOR C
	<p>Lurt med et notekurs e.l. for foreldre</p> <p>Hjelpe foreldrene litt på vei</p> <p>Foreldre møter ikke dirigent</p> <p>Innføringskurs til foreldre</p> <p>Viktig å få foreldrene delaktig med en gang</p> <p>Unngå fortvilelse pga. manglende mestring</p> <p>Korpset avhengig av foreldrene fordi barna er små</p> <p>Teorikurs for foreldre</p> <p>Veiledningshefte</p> <p>Samtale mellom dirigent, musikanter og foreldre</p> <p>Ytringsmulighet for barnet - sammen med foreldrene.</p> <p>Treffpunkt foreldre-dirigent.</p> <p>Skape tettere bånd som kan motvirke at musikanter slutter i korpset.</p> <p>informasjon fra dirigenten</p> <p>foreldre-dirigent-samarbeid</p> <p>Involvere foreldre fra start</p> <p>Gjør foreldrene delaktige</p>	<p>Oppstartsseminar for foreldre</p> <p>Grunnleggende abc innen korps</p> <p>Dirigenten kan hjelpe foreldrene med å støtte opp om barnas tidlige mestring</p> <p>Praktisk veiledning</p> <p>Veiledning for dummies</p> <p>Informere foreldre om hva korps innebærer rent praktisk</p> <p>Involvere foreldrene</p> <p>Ikke tilstede på øving</p> <p>Informere uvitende foreldre/foreldre som ikke er tilstede under øving.</p> <p>Tilby evaluerings-samtale</p> <p>Vanskelig for foreldre uten korpsbakgrunn</p> <p>Konkret info om øvingsbehov</p> <p>Viktig med informasjon!</p> <p>Informere foreldre for å trygge barna</p> <p>Kurs kan bli for mye ansvar for korps</p> <p>Noen foreldre har lyst til å spille sammen med barna sine</p>	<p>Summen av øving har alt å si for aspirantens progresjon</p> <p>Grunnleggende abc</p> <p>Etter grunnleggende opplæring til foreldrene klarer barna mer selv</p> <p>Veiledning til foreldre om den første mestringen</p> <p>Den første mestringen handler om å få lyd</p> <p>«Kurs høres så skremmende ut»</p> <p>Introduksjonskurs for foreldre</p> <p>Mulig liten respons på kurs</p> <p>Individuell spilletime er verdifull ressursbruk</p> <p>Tungt for barnet når det går trått... Spilletime med foreldre!</p> <p>Fantastisk, men ressurskrevende</p> <p>Fare for at evaluering slår feil ut for noen familier</p> <p>Verdifullt med spilletime!</p> <p>Fint å få beskjed om konkrete øvingsbehov</p> <p>Informasjon er viktig</p>	<p>Dirigentens erfaringer er viktig for foreldrene</p>	<p>En fordel med veiledning til dem som ikke kan noe fra før</p> <p>Tilstede på øving</p> <p>Veiledningshefte til foreldre</p> <p>Fint å få beskjed om konkrete øvingsbehov</p> <p>Samtale ikke nødvendig når man er med på øving</p>	<p>Oppstartsinformasjon</p> <p>Praktisk veiledning</p> <p>Dirigenten skal lære opp barna, ikke foreldrene</p> <p>Dirigenten bør ta direktekontakt ved behov</p> <p>Øvingstips</p> <p>Utviklings-samtale er å gå for langt</p> <p>Viktig at foreldre og dirigent har felles forståelse.</p> <p>Utviklings-samtale</p> <p>Spilleopplæring til foreldre</p>

	Gi foreldrene kunnskap om instrumentverdi	Grunnleggende opplæring til foreldre Velkommen til korpset Dirigenten kan veilede foreldre i forhold til motivasjon	Konkrete beskjeder			
Opplæring: Notekurs/ Teorikurs Innføringskurs/ Oppstartsseminar/ Grunnleggende opplæring/ Praktisk veiledning Støtte tidlig mestring	Lurt med et notekurs e.l. for foreldre Hjelpe foreldrene litt på vei Innføringskurs til foreldre Unngå fortvilelse pga. manglende mestring Teorikurs for foreldre	Oppstartsseminar for foreldre Grunnleggende abc innen korpset Dirigenten kan hjelpe foreldrene med å støtte opp om barnas tidlige mestring Praktisk veiledning Veiledning for dummies Kurs kan bli for mye ansvar for korpset Noen foreldre har lyst til å spille sammen med barna sine Grunnleggende opplæring til foreldre	Grunnleggende abc Etter grunnleggende opplæring til foreldrene klarer barna mer selv Veiledning til foreldre om den første mestringen Den første mestringen handler om å få lyd «Kurs høres så skremmende ut» Introduksjonskurs for foreldre Mulig liten respons på kurs Summen av øving har alt å si for aspirantens progresjon		En fordel med veiledning til dem som ikke kan noe fra før	Praktisk veiledning Dirigenten skal lære opp barna, ikke foreldrene Spilleopplæring til foreldre
Informasjon: Veiledningshefte/ Øvingstips Informasjon til foreldrene/ Oppstartsinformasjon/ Konkrete beskjeder	Veiledningshefte Informasjon fra dirigenten Gi foreldrene kunnskap om instrumentverdi	Informere foreldre om hva korpset innebærer rent praktisk Informere uvitende foreldre/foreldre som ikke er tilstede under øving Konkret info om øvingsbehov Viktig med informasjon! Informere foreldre for å trygge barna Velkommen til korpset	Fint å få beskjed om konkrete øvingsbehov Informasjon er viktig Konkrete beskjeder		Fint å få beskjed om konkrete øvingsbehov Veiledningshefte til foreldre	Øvingstips Oppstartsinformasjon
Samarbeid: Delaktige foreldre/ Involvere foreldre/	Foreldre møter ikke dirigent	Involvere foreldrene	Individuell spilletime er verdifull ressursbruk	Dirigentens erfaringer er viktig for foreldrene	Tilstede på øving	Dirigenten bør ta direktekontakt ved behov

<p>Tette bånd</p> <p>Samtaler/ Veiledning/ Treffpunkt/ Foreldre tilstede</p>	<p>Viktig å få foreldrene delaktig med en gang</p> <p>Korpsset avhengig av foreldrene fordi barna er små</p> <p>Samtale mellom dirigent, musikanter og foreldre</p> <p>Ytringsmulighet for barnet - sammen med foreldrene.</p> <p>Treffpunkt foreldre-dirigent.</p> <p>Skape tettere bånd som kan motvirke at musikanter slutter i korpsset.</p> <p>foreldre-dirigent-samarbeid</p> <p>Involvere foreldre fra start</p> <p>Gjør foreldrene delaktige</p>	<p>Ikke tilstede på øving</p> <p>Tilby evalueringssamtale</p> <p>Vanskelig for foreldre uten korpsbakgrunn</p> <p>Dirigenten kan veilede foreldre i forhold til motivasjon</p>	<p>Tungt for barnet når det går trått...</p> <p>Spilletime med foreldre!</p> <p>Fantastisk, men ressurskrevende</p> <p>Fare for at evaluering slår feil ut for noen familier</p> <p>Verdifullt med spilletime!</p>		<p>Samtale ikke nødvendig når man er med på øving</p>	<p>Utviklingssamtale er å gå for langt</p> <p>Viktig at foreldre og dirigent har felles forståelse.</p> <p>Utviklings-samtale</p>
--	--	--	--	--	---	---