

PED134 1 Pedagogikk

Kandidat 8038

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
1 Forside	Flervalg	Automatisk poengsum	Lever
2 Oppgaveinnlevering	Filoplasting	Manuell poengsum	Lever

PED134 1 Pedagogikk

Emnekode	PED134	PDF opprettet	13.06.2017 13:26
Vurderingsform	PED134	Opprettet av	Digital Eksamen
Starttidspunkt:	07.05.2016 08:45	Antall sider	25
Sluttidspunkt:	20.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606100000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1

1 OPPGAVE

Forside

Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?

Velg ett alternativ

Nei

Ja

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.

Velg ett alternativ

Ja

Nei

Gjelder kun ved gruppeeksamen:

Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen

Velg ett alternativ

Ja

Nei

Oppgaveinnlevering

Her laster du opp din besvarelse. Husk å velge riktig fil, for deretter å laste opp din besvarelse. Husk å trykke "lever prøve" når du er ferdig.

NB: Lever i PDF format.

Laste opp dokumentet her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	4675974_cand-2370027_4957413
Filtype	pdf
Filstørrelse	234.728 KB
Opplastingstid	19.05.2016 23:31:47



Neste side
Besvarelse vedlagt

Kandidatnummer:

8038

(Hvis besvarelsen skal leveres på navn, skrives navn i stedet for kand.nr.)

FORSIDE

ved besvarelse av hjemmeeksamen, semesteroppgave, rapport, essay m.m.

Emnekode:	PED-134
Emnenavn:	Pedagogikk
Emneansvarlig (normalt faglærer):	Anne Bjørkvik
Eventuell veileder:	Knut Tønsberg
Innleveringsfrist/ tidspunkt:	20.05.2016 kl.14:00
Antall ark inkl. denne forside:	19
Merknader/Tittel på bacheloroppgave:	

Jeg/vi bekrefter at jeg/vi ikke siterer eller på annen måte bruker andres arbeider uten at dette er oppgitt, og at alle referanser er oppgitt i litteraturlisten.	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>
---	--	------------------------------

Kopiering av andres tekster eller annen bruk av andres arbeider uten kildehenvisning, kan bli betraktet som fusk.

Kan besvarelsen brukes til undervisningsformål?	Ja <input checked="" type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>
---	--	------------------------------

Gjelder kun gruppeeksamen:		
Vi bekrefter at alle i gruppa har bidratt til besvarelsen	Ja <input type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/>



UNIVERSITETET I AGDER

REPERTOARVALG

- fastsatt eller individuelt tilpasset?



Kandidatnummer: 8038

Fordypningsoppgave i PED-134

Våren 2016

Innhold

1. Innledning	s. 1
2. Teori	
2.1 Læreplanteori	s. 2
2.2 Elev-/lærerforutsetninger	s. 2
2.3 Autonomi	s. 4
3. Metode	
3.1 Innsamling av data	s. 5
3.2 Gjennomføring av intervju	s. 5
3.3 Bearbeiding av innsamlet data	s. 6
4. Resultater	
4.1 Tilpasning av repertoar	s. 6
4.2 Fordeler og ulemper med et fast repertoar	s. 7
4.3 Fordeler og ulemper med individuelt tilpasset repertoar	s. 8
4.4 Klassisk repertoar til rytmiske elever og vice versa	s. 9
5. Drøfting	
5.1 Repertoarvalg og læreplanteori	s. 10
5.2 Elev-/lærerforutsetninger og valg av repertoar	s. 11
5.3 Lærerens autonomi	s. 13
6. Konklusjon	s. 14
Litteraturliste	s. 15

1. Innledning

Biinstrument og *Besifringsspill* er to hovedområder i programfaget *Instrument, kor, samspill 1* for vg2 på programområde Musikk. I de fleste tilfeller er undervisning på piano standard for disse to hovedområdene, og denne oppgaven baserer seg på denne tilnæringsmetoden.

Basert på egne erfaringer fra periodene som henholdsvis elev og praksisstudent i videregående skole med programområde Musikk vil jeg si det er stor variasjon innen valg av repertoar til biinstrument-/besifringselever. I tillegg var det en utfordring som praksisstudent å selv finne relevant repertoar til elevene. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvorvidt det er hensiktsmessig å velge repertoar individuelt til hver elev kontra å ha et fastsatt repertoar for alle. Siden besifring i størst grad begynnes innen rytmiske sjangre vil det også være relevant å trekke inn vekten mellom klassisk og rytmisk repertoar innen hovedområdet biinstrument.

Jeg har valgt å ikke trekke inn biinstrument fra programfaget Musikk i vg1 i denne oppgaven. Årsaker til det er at man i vg1 ofte må begynne helt fra begynnelsen av, siden flere elever ikke har erfaring med et biinstrument fra før, og fordi man i vg2 får den interessante koblingen mellom biinstrument og besifring. Instrumentundervisning er et svært omfattende tema, og jeg vil derfor understreke at denne oppgaven kun omhandler selve repertoaret og valg av dette, og ikke undervisningen som sådan. Oppgaven tar heller ikke for seg hvordan et eventuelt fastsatt repertoar burde vært organisert og utarbeidet. Kapitlene om autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.73) handler utelukkende om autonomi knyttet til aspekter ved selve undervisningen, som faglig prioritering og innhold, og ikke om når, hvor og hvordan læreren planlegger undervisningen.

I videregående skole har man ikke et organisert skille mellom klassisk og rytmisk musikk som på høyskole- og universitetsnivå, men jeg benytter likevel disse to begrepene i oppgaven siden man ofte i noe grad får et slik skille i praksis. Ordene *repertoar* og *undervisningsmateriell* brukes synonymt i oppgaven, og omtaler noter og besifringsmelodier som lærere benytter i biinstrument-, og besifringsundervisningen, og den kunnskapen eleven sitter igjen med etter endt undervisning. Selv om biinstrument og besifringsspill er to ulike hovedområder brukes begrepet *faget* om dem begge, siden undervisningen som oftest gis innen samme skoletime.

2. Teori

2.1 Læreplanteori

Den grunnleggende måten å bruke begrepet *læreplan* på er om det formelle dokumentet som setter rammer for, og styrer den pedagogiske virksomheten i skolen. Den til enhver tid gjeldende læreplanen angir blant annet mål, innhold og vurderingsformer for skoleverket. I tillegg er gir læreplanen en pekepinn på hvilke verdier og ideologier som er rådende i samfunnet, og den søker å formidle disse til lærere, elever og foresatte (Hanken & Johansen, 2013, s. 140-141).

Ifølge læreplanforsker John I. Goodlad kan man bruke begrepet læreplan på ytterligere fire måter i tillegg til om det formelle dokumentet (Hanken & Johansen, 2013, s. 145). Først har man *idéenes læreplan*, som omfatter idéene og verdiene som ligger til grunn for den formelle læreplanen, og som er temaer som debatteres i samfunnet. Videre har en *oppfattet læreplan*, som springer ut fra det faktum at den formelle læreplanen ofte er ganske generell og at den da kan oppfattes på ulike måter. Om intensjonene i den formelle læreplanen blir tolket riktig har mye å si for hvor stort avvik det blir mellom planverk og virkelighet. Dette avhenger både av hvor godt planen er formulert og av lærerens evne til å analysere og tolke læreplanen. Dette legger grunnlaget for den *iverksatte læreplanen*, altså det som foregår i praksis. I tillegg til lærerens tolkning av den formelle læreplanen spiller også andre rammefaktorer, som klassestørrelse, en viktig rolle i virkelighetsgjøringen av planen. Til sist har man den *erfarte læreplanen*, som er elevenes opplevelse av planen. Ut fra elevens forutsetninger er det ikke sikkert at eleven oppfatter undervisningen slik læreren hadde tenkt og planlagt. Gjennom denne tilnæringsmetoden til læreplanbegrepet ser vi at den formelle læreplanen skal gjennom flere ulike ledd med tolkning, rammefaktorer og forutsetninger før man når undervisning i virkeligheten (Hanken & Johansen, 2013, s. 145-147).

2.2 Elev- og lærerforutsetninger

For å kunne gi god undervisning er læreren avhengig av å ha kunnskap både om elevenes- og egne forutsetninger. Mål, metode, innhold og vurdering i undervisningen henger sammen med dette. Det er også viktig å være bevisst på at forutsetninger endres underveis, og at det må tas høyde for (Hanken & Johansen, 2013, s. 44).

Elevforutsetninger deles ofte inn i tre kategorier: *utviklingsmessige*-, *individuelle*-, og *sosiokulturelle forutsetninger*. *Utviklingsmessige forutsetninger* omhandler biologiske utviklingsprosesser, som i stor grad er felles for alle mennesker. Elevens *fysiske utviklingsnivå* går på beherskelse av instrumentet, for eksempel korte fingre, og på *motorisk utvikling*, spesielt finmotorikk. Elevens *kognitive utviklingsnivå* dreier seg blant annet om evnen til å oppfatte og tolke sanseintrykk, om å forstå abstrakte begreper og om problemløsning. Elevens *sosiale utviklingsnivå* handler om evnen til å samhandle med andre, som å kunne sette seg selv og egne behov til side og jobbe sammen mot et felles mål, det være seg i klassen, i grupper eller i ensembler (Hanken & Johansen, 2013, s. 45-46).

De *individuelle forutsetningene* handler om de individuelle forskjellene mellom hvert menneske, både om evner og erfaringer, og om hvor raskt den biologiske utviklingen foregår. Elevens *emosjonelle og motivasjonelle* utvikling omhandler elevens følelser og motivasjon for læringen, der for eksempel negative følelser som sinne og redsel vil være til hinder for læringen, og frykt for å mislyktes påvirker motivasjonen. *Tidligere erfaring* er en faktor som i høyest grad varierer fra elev til elev. Deltakelse i kor og korps, og publisering av filmer der man selv spiller på nettsider som YouTube er eksempler på erfaringer elevene kan ha anskaffet utenom den formelle musikkundervisningen. En elevforutsetning det hersker stor uenighet om er *musikalitet*. Det er ikke enighet om hvorvidt det kommer av arv eller miljø, eller om det er noe vi alle har i ulik grad. Norske læreplaner har ofte fulgt synet om at musikalitet er en egenskap som kjennetegner mennesket som menneske (Hanken & Johansen, 2013, s. 47). Også elevens *læringsstil* går under dette feltet. Noen lærer best gjennom å observere mens andre må prøve i praksis selv (Hanken & Johansen, 2013, s. 46-48).

Elevens *sosiokulturelle forutsetninger* påvirkes av de gruppene og kulturene eleven kommer fra, og som han/hun identifiserer seg med. Eleven sosialiseres inn i en musikkultur der kvalitetsoppfatning, musikkpreferanser, idoler og måter å forholde seg til musikk er med på å utvikle elevens *musikkulturelle forutsetninger*. Læreplanen, læreren og eleven kommer fra, og gir uttrykk for, ulike *musikkulturer*. Disse kan fort komme i konflikt med hverandre, og som den kanskje svakeste part kan eleven føle seg undertrykt og neglisjert (Hanken & Johansen, 2013, s. 48-49).

Når det gjelder lærerforutsetninger er de tre elementer som står sentralt: *musikkfaglig*- og *pedagogisk kompetanse*, og *musikkpedagogens grunnsyn*. Å ha *musikkfaglig kompetanse* er å anse som en selvfølge, selv om det ikke alltid stilles et formelt krav om dette. Det er viktig for

musikklæreren å være bevisst på at ulike elevgrupper stiller ulike krav til kompetanse hos læreren, og at denne kompetansen må vedlikeholdes og utvikles i løpet av yrkeskarrieren. Å undervise i musikk er en krevende prosess, og det er viktig at musikklæreren også har *pedagogisk kompetanse*. Å kunne tilrettelegge og planlegge undervisningen, og å kunne vurdere og reflektere over egen undervisning er essensielt. Det er i tillegg viktig å være bevisst på at musikk også er en del av elevens hverdag utover skolen og at deres identitet kan være sterkt tilknyttet dette. Til sist har vi *musikkpedagogens grunnsyn*. Det vil blant annet si synet på faget og kunnskap, på musikalitet, og på eleven og sin egen rolle. Oppfatninger, verdier og holdninger rundt hvorvidt musikk utelukkende uttrykker seg selv, eller om det uttrykker følelser og andre utenommusikalske forhold, hva musikalitet er, og om læring er en overførings-, konstruksjons-, eller bevisstgjøringsprosess står sentralt (Hanken & Johansen, 2013, s. 52-55).

2.3 Autonomi

Variasjon i arbeidsoppgaver og aktiviteter bidrar til spenning, trivsel og glede i hverdagen. Læreryrket er til en hvis grad uforutsigbart, og ingen dager er helt like. Dette kan nødvendigvis også ha motsatt virkning, og kan oppleves som mer krevende og belastende. Tradisjonelt sett har lærere i den norske skolen hatt stor grad av autonomi, og begreper som frihet, fleksibilitet og ansvar gir uttrykk for dette. Derfor opplever mange lærere økt detaljstyring ovenfra, noe som er blitt vanligere i senere tid, som noe negativt. Samtidig er man i dagens skole mindre bundet av en fast lærebok og progresjonen den angir, og lærerne henter i større grad lærestoffet fra flere ulike kilder. Dette oppleves av mange yngre lærere som positivt og som økt grad av autonomi.

Gode felles læreverk sikrer til en hvis grad at det sentrale innholdet i fagene er felles for alle elevene. Det sikrer dermed en felles kulturell bakgrunn. (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 95)

Ut fra dette utsagnet kan man derimot også hevde av et fastsatt lærestoff, som en lærebok, gir klare rammer for undervisningen, og frigjør lærere fra å måtte lete etter stoff fra flere ulike kilder (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 72-74 og s. 94-95).

3. Metode

3.1 Innsamling av data

Metoden for innsamling av data var intervju av tre lærere fra samme videregående skole med piano som eget hovedinstrument som underviser i biinstrument og besifring. Jeg valgte å benytte meg av den *kvalitative* metoden i *åpne individuelle* intervjuer. Det gir mulighet til å gå i dybden med hvert intervjuobjekt for slik å prøve og få et nyansert bilde av problematikken (Jacobsen, 2005).

Intervjustrukturen av *semistrukturert*, med både forberedte spørsmål og muligheten for improviserte oppfølgingsspørsmål underveis. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med oversikt over temaer, spørsmål og rekkefølge, og en liste med argumenter for og imot både et fast repertoar og et individuelt tilpasset repertoar ut ifra en tenkt situasjon, i tilfelle intervjuobjektet sto fast. Alle intervjuobjektene var *informanter*, personer med bred kunnskap om temaet (Jacobsen, 2005).

Valget av intervjuobjekter baserte seg både på *strategisk-*, og *bequemmelighetsutvelgelse*. To av intervjuobjektene har bakgrunn fra rytmisk og klassisk felt, henholdsvis, mens den tredje har nokså bred erfaring innen begge felt. Dette var for å sikre et bredt undersøkelsesfelt. Videre var alle tre intervjuobjektene personer jeg kjenner godt fra tidligere slik at det var enkelt å organisere avtaler (Jacobsen, 2005). To av tre ønsket å være anonyme og på bakgrunn av det har jeg valgt å la alle tre være anonyme.

3.2 Gjennomføring av intervju

Underveis i intervjuene benyttet jeg utelukkende penn og papir til å notere stikkord og konkrete sitater fra det intervjuobjektene sa, ettersom ingen av dem i særlig grad var komfortable med at intervjuene ble spilt inn på lyd. Å måtte notere selv bryter nødvendigvis øyekontakten med intervjuobjektet med jevne mellomrom, men det opplevdes ikke som en hindring mot en avslappet og naturlig samtale.

For at et åpen intervju skal gå mest mulig knirkefritt er det nødvendig å opprette en *tillitsrelasjon* mellom intervjuobjekt og intervjuer (Jacobsen, 2005). Dette kan ofte være krevende, men ettersom jeg kjenner samtlige av intervjuobjektene fra tidligere var det allerede

en relasjon på plass. Ulempen med det er at intervjuobjektene kan få en formening om intervjuers tanker rundt et emne og at det påvirker deres svar, og vice versa. For å begrense dette til et minimum krever det at intervjuer klarer å holde et saklig og objektivt fokus gjennom hele intervjuet.

3.3 Bearbeiding av innsamlet data

Etter at alle intervjuene var gjennomført ble notatene renskrevet og organisert på to måter. For å få oversikt og rekkefølge for hvert separat intervju ble de renskrevet individuelt. Da ble det også enklere å se hvilke sitater som potensielt kunne benyttes i oppgaven. De ble også organisert opp mot hverandre og mot mine egne tanker og erfaringer. Dette siste var for å se hvilke momenter intervjuobjektene var enige eller uenige med hverandre om, hvilke holdninger de delte eller ikke, og i hvilken grad det bekreftet eller avkreftet egne teorier.

4. Resultat

4.1 Tilpasning av repertoar

I læreplanen for programfaget *Instrument, kor, samspill* står det i hovedområdet *Biinstrument* at "*Framføring av et repertoar på ett instrument [...] er sentralt*", og i hovedområdet *Besifring* står det at "*Hovedområdet omfatter spill etter besifring*" (Læreplan i instrument, kor, samspill, 2006). Det legges altså opp til at eleven blant annet skal ha opparbeidet seg et repertoar på biinstrumentet og ferdighet i å spille etter besifring i løpet av året.

Blant intervjuobjektene var det bred enighet om at repertoar i stor grad bør tilpasset nivået til hver enkelt elev. Det legges til grunn at hver elev har individuelle styrker og svakheter, og at undervisningsmaterialet bør utfordre disse. Valgt repertoar bør gjenspeile hva eleven har mest utbytte av å jobbe med, både rent musikalsk sett, og med tanke på en eventuell eksamen. I tillegg står det i læreplanen at "*Hovedområdet omfatter bruk av biinstrument som støtte for andre musikkaktiviteter*" (Læreplan i instrument, kor, samspill, 2006). Det kan tolkes dit hen at undervisningen i biinstrument til en viss grad bør støtte opp under elevens musikalske interesser, og at noe av repertoaret derfor bør velges ut ifra dette. En eksempelsituasjon kan

være at en elev med interesse for å skrive blåsearrangementer for jazzband har fokus på jazzakkorder og jazzakkompagnement i biinstrumentundervisningen.

I de tilfellene der elevene har spesielle interesser de ønsker å jobbe med i timene prøver jeg å lage rom for det i løpet av året, selv om de også har nytte av å jobbe med andre ting. (Kvinne, 42)

Et moment som også ble nevnt er evnen til fornyelse og videreutvikling hos læreren, både for egen del og for elevenes del. Det var viktig for intervjuobjektene å skape variasjon i undervisningen for å også gjøre faget interessant for dem selv. Tanken er at det stimulerer både lærerens og elevens motivasjon for faget. Videre var de bevisst på at musikk er et felt i stadig endring, og at det var viktig å holde seg oppdatert, selv om biinstrument og besifring ikke var faget der dette sto sterkest. Det ble henvist til *Hovedinstrument*, der det står i kompetansemålene at *"Mål for opplæringen er at eleven skal kunne delta aktivt i valg av repertoar"* (Læreplan i instrument, kor, samspill, 2006). Det menes med andre ord at i hovedinstrumentundervisningen har eleven både mulighet og krav til å gjøre selvstendige valg når det gjelder repertoar, og at de i denne sammenhengen der har mulighet til å fokusere på det aller nyeste innen fagfeltets utvikling.

4.2 Fordeler og ulemper med et fast repertoar

Det er helt klart noen fordeler med å ha et fastsatt repertoar i biinstrument og besifring. Et fastsatt opplegg kan gjøre det enkelt å planlegge ettersom man vet hva undervisningen skal dreie seg rundt og man sparer tid på å slippe og lete etter nye noter- og besifringsstykker. Et fastsatt repertoar måtte også vært organisert i nivåer med tanke på karaktersetning, og kan forenkle dette aspektet. Man sikrer at elevene får undervisning på samme grunnlag, uavhengig av lærerens forutsetninger og preferanser. Med forbehold om et godt utarbeidet repertoar, enten fra sentralt eller lokalt hold, er det potensiale for at eleven sitter igjen med et bredt repertoar ved faget slutt.

Et fastsatt repertoar vil derimot ikke ta like stort hensyn til elevens interesser, og kan potensielt virke demotiverende. Videre kan det bli vanskelig å vurdere elevens innsats siden systemet nødvendigvis blir nokså rigid. Sett fra lærerens side er det fare for at faget blir kjedelig og repetitivt, og det stimulerer ikke til videreutvikling og fornyelse. Rent organisatorisk vil man ha et konstant press på å holde systemet oppdatert. Elevene vil fort

gjennomskue et utdatert repertoar, og de vil da ha vanskeligheter med å se fagets nytteverdi for dem selv. Et viktig moment er at det er vanskelig å forutse elevens utvikling. Det er utfordrende å legge en langsiktig plan, da det er mange faktorer som påvirker hvor langt man kan gå fram, som elevens forutsetning og andre eksterne faktorer. Et av målene for repertoarvalget må være å finne noe eleven har utbytte av å jobbe med.

Det kom fram av intervjuene at samtlige lærere hadde noe undervisningsstoff som de i større eller mindre grad bruker hvert år. Altså har man i praksis allerede noe fast repertoar, selv om dette varierer fra lærer til lærer. Spesielt undervisningsmateriale for nybegynnere var noe som ble flittig gjenbruk når behovet meldte seg. Også skalatrening gikk igjen, for eksempel durskalaer i begge hender i alle tonearter til og med fire fortegn. Over flere års arbeid opparbeider man seg et arkiv med noter- og besifningsmaterieell, og i tillegg til nytt stoff velger man selvsagt repertoar ut fra dette arkivet. Med andre ord kan man si at hver enkelt lærer danner seg et kjernerepertoar man bruker i større eller mindre grad i undervisningen sin. I tillegg har man materiale man får av kollegaer, og som undervisningsinstitusjonen har på lager. En interessant tanke er om skolen og lærerne hadde samarbeidet om et felles notearkiv alle kunne benytte seg av. Da ville man i litt vid forstand ha et felles utgangspunkt internt på skolen for valg av repertoar til biinstrument og besifring, samt man som lærer ville fått et innblikk i hvilket undervisningsmateriale andre lærere bruker.

4.3 Fordeler og ulemper med et individuelt tilpasset repertoar

Med et individuelt tilpasset repertoar åpner man for at undervisningen i stor grad tilpasses elevens forutsetninger. Man kan lage en tilrettelagt undervisningsplan der eleven selv har mulighet til å påvirke faget. Det er i stor grad mulig å vinkle undervisningen mot det eleven har størst utbytte av å jobbe med, samtidig som man kan ta høyde for elevens personlige interesser.

Jeg prøver å etterkomme elevens ønsker så langt det er mulig, men i de fleste tilfellene opplever jeg ikke at elevene setter spørsmålstegn ved, eller er misfornøyd med det materialet jeg tar med til timene. (Mann, 60)

En absolutt fordel med denne tilnæringsmetoden er at læreren får variasjon i arbeidet sitt, både mellom hver enkelt elev og fra år til år. Tanken er altså at ved å kunne tilpasse undervisningen individuelt får læreren variasjon, i og med at elevene potensielt jobber med

ulikt materiale i forhold til hverandre i løpet av undervisningsåret. Da vil man som lærer møte ulike utfordringer i yrket, noe som utfordrer lærerens musikkfaglige kompetanse (Hanken & Johansen, 2013, s. 52). I mange sammenhenger vil variasjon og utfordringer i yrkeshverdagen også bidra til spenning og trivsel i yrket, selv om det også til tider kan oppleves som krevende og belastende (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 72).

En ulempe med å tilpasse repertoar til hver enkelt elev er mengden ekstra arbeid det medfører for læreren, i forhold til å ha et fastsatt repertoar. Man er i stor grad avhengig av å kontinuerlig analysere elevens styrker og svakheter, og å legge til rette etter det disse forholdene. Det kreves at læreren har fokus på, og kompetanse til, å finne noter og besifningsstykker som samsvarer med elevens forutsetninger.

Man bygger seg opp et stort forråd av noter og annet i løpet av en lang karriere, og kan jo velge og vrake blant det man har der. I tillegg er det moro å oppdage nytt materiale. (Mann, 60)

Det er tenkelig at dette er en større utfordring for nyutdannede lærere, som mest sannsynlig ikke har et godt utarbeidet arkiv med passende undervisningsmateriale. Man er i den situasjonen noe avhengig av det materialet undervisningsinstitusjonen, og eventuelle kollegaer, har tilgjengelig. Det vil med andre ord si at det tar noen år å bygge opp et eget kjernerepertoar med egnet undervisningsmateriale.

4.4 Klassisk repertoar til rytmiske elever og vice versa

Det var ulike svar blant intervjuobjektene om hvorvidt de utfordret elevene sine med repertoar fra motsatt sjanger, samtidig som at alle så fordeler med denne metoden. Tilnærmingen til hovedområdet besifring var der det var størst ulikhet mellom intervjuobjektene oppfatning.

Besifring er jo i utgangspunktet en rytmisk teknikk, så jeg har valgt å ha mer fokus på klassiske stykker i biinstrumentundervisningen. (Kvinne, 54)

Man kan altså se at oppfatningen av de to hovedområdene og vektingen dem i mellom er et sentralt moment her. Er besifring den eneste tilnærmingen til rytmisk musikk? Tradisjonelt sett har det vært større utvalg av noter med klassisk karakter enn med rytmisk, men dette har jevnet seg ut i løpet av de siste tiårene. Man har i dag et stort utvalg av utskrevne noter på

musikken til flere store rytmiske artister og band, for eksempel The Beatles, som godt kan brukes i biinstrumentundervisning på videregående skole.

To av målene for undervisningen må være at eleven tilegner seg kunnskap om både notestykker og besifningsstykker, og er innom flere sjangre i løpet av faget. Eleven har nytte av kunnskap om ulike epoker og sjangre og kan potensielt se sammenhenger til andre fag, som musikkhistorie og hovedinstrument, selv om det selvsagt er begrenset hvor dypt man kan gå. I læreplanen står det at *Besifringsspill omfatter også en praktisk tilnærming til harmonisering, musikkteori og gehør* (Læreplan i instrument, kor, samspill, 2006). Her ser man altså en tydelig link til faget *Musikk fordypning*, som omfatter hovedområdene *Gehørtrening, Komponering og Formidling* (Læreplan i musikk fordypning, 2006).

I tillegg handler det til en viss grad om tilrettelegging, siden elevenes ferdigheter kan variere stort i forhold til hverandre. Der noen har gode ferdigheter til å spille etter noter, har andre bedre evne når det gjelder besifring. Det da lærerens oppgave å stimulere til forbedring der det trengs, slik at eleven står best mulig rustet til en eventuell eksamen.

5. Drøfting

5.1 Repertoarvalg og læreplanteori

I læreplanen for *instrument, kor, samspill* legges det stor vekt på biinstrument og besifring som et støttfag. Altså må undervisningen i noe grad knyttes opp mot andre musikkfag. I kapittelet *Formål* står det følgende:

Bruk av biinstrument og besifringsspill i andre programfag er viktig for forståelsen av musikkfaglig helhet og sammenheng (Læreplan for instrument, kor, samspill, 2006).

Ut fra denne formuleringen kan man tolke det dit hen at kunnskaper og ferdigheter på biinstrument og besifring er nødvendig for elevene å ha med seg inn i andre fag. Det er altså *idéenes læreplan*, tanken bak planen.

Dette legger nødvendigvis noen føringer for hva man kan eller bør bruke tid på i selve biinstrument- og besifringsundervisningen. Samtidig legges det også en føring om at undervisningen og valgt repertoar ikke utelukkende kan tilpasses elevens egne ønsker da disse

ikke nødvendigvis samsvarer med hva eleven har nytte av i andre fag. I hvilken grad dette gjennomføres i praksis henger sammen med den individuelle lærerens tolkning av læreplanen, den *oppfattede læreplanen*, eller hvilken felles oppfatning skolen og/eller lærerkollegiet har. Ettersom læreplandokumentet er nokså generell i utformingen, kan det potensielt gi grunnlag for flere ulike tolkninger. For eksempel hvilket sjangerfokus læreren velger å ha i undervisningen sin kan ha rot i oppfatningen av læreplanen og i hvilken fokus den angir, eventuelt ikke angir. Dette legger dermed grunnlaget for den *iverksatte læreplanen*, selve undervisningen i praksis.

Den *erfarte læreplanen* er elevens opplevelse av læreplanen. I denne forbindelsen handler det om hvilken grad eleven føler at den kan påvirke undervisningen, og i hvilken grad den ser en tydelig kobling til andre fag. Er undervisningsmaterialet utelukkende valgt på grunnlag av lærerens evner og interesser, eller er det åpning for at eleven selv kan komme med innspill? Er repertoaret tilpasset nåtidens samfunn, og har det noe som helst overføringsverdi til andre fag? Disse spørsmålene forutsetter nødvendigvis at eleven har et bevisst forhold til fagets mål og mening, at eleven har en oppfatning om hva det vil si for sin egen del og en interesse i å prøve og påvirke undervisningen.

5.2 Elev-/lærerforutsetninger og valg av repertoar

Undervisningen må i stor grad tilpasses elevens forutsetninger, både utviklingsmessige, individuelle og sosiokulturelle. I og med at undervisningen i biinstrument og besifring foregår en til en har læreren stor mulighet til nettopp dette.

Eleven har nådd et nokså høyt *fysisk utviklingsnivå* innen den når videregående skole-alder, men det *motoriske utviklingsnivået*, og spesielt finmotorikk i fingrene, som er interessant i denne sammenhengen, kan likefullt variere stort. Spørsmålet i biinstrumentundervisningen må være om man i noe grad skal ha et fokus på teknikkøvelser, som skala- eller arpeggiotring. Utvikler eleven i stor nok grad dette ved å spille note- og besifringsnoter, eller trengs det spesifikk trening i tillegg? Intervjuobjektene benyttes seg av dette i varierende grad, men det var ikke et stor fokusområde, naturlig nok. Elevens forutsetninger på dette området er i stor grad individuelt, og kan blant annet henge sammen med erfaringer fra andre instrumenter. Elevens *kognitive utviklingsnivå* handler i denne sammenhenger mye om evnen til å lese noter og å fokusere på flere elementer i musikken samtidig. Også dette har mye med elevens

erfaringer fra andre musikkaktiviteter, for eksempel hovedinstrumentet. Spesielt evnen til å lese noter kan knyttes opp mot hvilken sjangerbakgrunn eleven har, der klassisk skolerte elever ofte har bedre kjennskap til noter enn rytmiske elever. Bør undervisningen fokusere på det eleven har gode ferdigheter i, eller motsatt? Bør klassiske elever utfordres på besifring og rytmiske elever på notestykker?

Elevens følelser og motivasjon for faget ligger inn under dens *emosjonelle og motivasjonelle utviklingsnivå*. Hver elev kan ha egne mål for hva faget skal tilføre dem av kunnskap og verdigheter, og det kan være en utfordring for læreren å balansere mellom sin opprinnelige plan og elevens ønsker. I hvilken grad skal man følge elevens ønsker og gå bort ifra det planlagte opplegget? Eleven vil antageligvis ha høy motivasjon for å jobbe med noe den selv har valgt. Utfordringen for læreren blir da å rettferdiggjøre det opp mot læreplanen, som i stor grad er generell i formuleringene. Altså vil et repertoar valgt på grunnlag av elevens egne interesser i stor grad legge til rette for høy motivasjon og utvikling.

Både tidligere *erfaring og musikalitet* er forutsetninger man til en viss grad stiller et høyt krav til på forhånd, ettersom det avholdes opptaksprøver i tillegg til det skriftlige vitnemålet når elever gis studieplass på programområdet Musikk. Likefullt er de variabler som er individuelle for hver enkelt elev, og som kan variere i stor grad. Ville et fastsatt repertoar med utgangspunkt i det nivået som legges til grunn i opptaksprøvene gi en mer egalitær undervisning enn et individuelt tilpasset repertoar?

Elevens sosiokulturelle forutsetninger, eller mer spesifikt dens *musikkulturelle forutsetninger*, spiller en viktig rolle. Den *musikkulturen* eleven kommer fra, med musikkpreferanser, måter å forholde seg til musikk på og lignende, kan være veldig annerledes enn den musikkulturen læreren kommer fra, eller som læreplanen er forankret i. Det kan fort føre til konflikter og dårlig grobunn for utvikling. Sikrer et individuelt tilpasset repertoar bedre at eleven får god utvikling uten å miste fotfeste i sin musikkultur, eller er det i for stor grad til hinder for utviklingen av vår felles musikkultur? Dette er et område hvor læreren må være bevisst på at musikk kan være en viktig identitetsmarkør for eleven, og at undertrykking av elevens musikkultur kan få store negative konsekvenser, både for det rent faglige og for eleven ellers utenfor undervisningsrommet.

Det er viktig at læreren, med sin *musikkfaglige kompetanse*, er bevisst på at ulike elevgrupper stiller ulike krav, og at det i tillegg gjelder hver enkelt elev. Det er også like viktig å være bevisst på at disse kravene er i konstant endring etter som elevens forutsetninger endrer seg.

Det krever at læreren nærmest konstant vedlikeholder og videreutviklinger sin musikkfaglige kompetanse. Det er et stort press på læreren. Ville et fastsatt repertoar i noe grad avlastet dette presset på læreren, og frigjort noe av lærerens tid? Valg av undervisningsmateriale setter krav til lærerens *pedagogiske kompetanse*, i tillegg til den musikkfaglige. Musikk er et krevende fag å undervise i, og det kreves at læreren har gode kunnskaper om hvordan undervisningen kan tilrettelegges slik at eleven lærer best mulig. Ville et fastsatt repertoar gi læreren større mulighet til å fokusere på det rent pedagogiske opplegget i undervisningen?

Lærerens *musikkpedagogiske grunnsyn* er et viktig moment. Spesielt synet på eleven og på sin egen rolle er sentralt. Fungerer læreren som en *gartner*, der eleven sees på som kreativt og motivert i utgangspunkt og at læreren gjennom støtte og veiledning stimulerer utviklingen? Eller som en *skulptør*, der elevens ressurser ikke alene er nok og lærerens må påvirke og styre i tillegg (Hanken & Johansen, 2013, s.55)? Er et individuelt tilpasset repertoar bedre egnet til å gripe fatt i de ferdighetene og den kunnskapen eleven har fra før?

5.3 Lærerens autonomi

Lærerne i den norske skolen har hatt, og har fremdeles, stor grad av autonomi. Dette gjelder også innen musikkundervisning, og i biinstrument og besifring har man pr. i dag ikke noe fastsatt læreverk. Læreren står altså helt fritt til å selv velge ut materiale til undervisningen, ut ifra de føringene som ligger i læreplanen.

Mangelen på fastsatt lærestoff, som for eksempel et repertoarhefte, kan oppleves som både tids-, og arbeidskrevende for noen lærere mens det for andre trolig gir en følelse av frihet. Med et så fritt regime åpner man for den individuelle lærerens egen vurdering av hva faget bør inneholde, og hvilken undervisningsmateriale som er best egnet. Det krever at læreren til en hver tid evner å følge med både på hva hver enkelt elev trenger av materiale for å utvikle seg, og på hva som er aktuelt i tiden. Hver elev vil i ulik grad interessere seg for enten ny eller gammel musikk, eventuelt begge deler, og det krever en oppvakt lærer. Utdatert materiale er ikke interessant å jobbe med, hverken for elev eller lærer. Dette skaper variasjon i lærerhverdagen, og stimulerer til videreutvikling.

Likefullt viser det seg at lærerne i ulik grad har bygd seg opp et kjernerepertoar i løpet av karrieren. Dette er selvsagt en prosess som tar tid. I ifra denne metoden vil hver lærer i løpet av noen år velge seg ut et repertoar som den er kjent og fortrolig med, og som forhåpentligvis

er egnet som undervisningsmateriale. Man kan tenke at de første årene er en utfordring siden man ikke nødvendigvis har et arkiv med noter og besifningsmelodier å benytte seg av, og at hverdagen blir enklere når dette er på plass. Etter det gjenstår selvfølgelig den kontinuerlige jobben med å holde arkivet oppdatert.

Med et fastsatt repertoar ovenfra vil lærere i større grad slippe å selv måtte lete etter undervisningsmateriale. Dette frigjør potensielt tid til å planlegge selve undervisningen. Med det forbehold at et eventuelt fastsatt repertoar er godt utarbeidet sikrer man at elevene får et kvalitetssikret repertoar å jobbe med, og at dette blir likt for alle. Derimot sikrer det ikke at selve undervisningen blir god, da et fastsatt repertoar ikke tar hensyn til faktorer som forutsetninger og interesser, hverken elevens eller lærerens. Det kan fort oppleves som et forsøk på detaljstyring ovenfra og et tap av autonomi for læreren. Videre kan det gi inntrykk av at systemet ikke har tiltro til lærerens musikkfaglige kompetanse i å finne egne repertoar. Dette vil nødvendigvis gi store negative konsekvenser for lærerens trivsel i arbeidet, som igjen påvirker det utbytte eleven sitter igjen med etter undervisningen.

6. Konklusjon

Undersøkelsen viser i at repertoar i stor grad bør tilpasset hver elev individuelt. På denne måten kan man som lærer ta høyde for elevens forutsetninger, som er i stadig utvikling, og velge det undervisningsmateriellet den enkelte elev til en hver tid har størst utbytte av å jobbe med. I tillegg kan man i noe grad legge til rette for at eleven selv kan være med å påvirke undervisningen. På denne måten kan man ta høyde for elevens interesser og slik tydeliggjøre fagets hensikt og nytte for eleven.

Med et individuelt tilpasset repertoar til hver elev gir man også læreren stor frihet og stort ansvar. Variasjon og utfordringer i arbeidshverdagen skaper trivsel og spenning i yrket, og bidrar til at læreren får videreutviklet kompetansen sin, både musikkfaglig og pedagogisk.

Men, undersøkelsen gir også argumenter for et fastsatt repertoar. Dette kan frigjøre læreren fra å konstant måtte lete etter nytt undervisningsmateriale, noe som spesielt kan være krevende for nyutdannede lærere uten et arkiv av materiale. Det sikrer også at alle elevene potensielt får et like bredt repertoar ved fagets slutt, uavhengig av lærerens interesser.

Litteraturliste

- Hanken, Ingrid Maria, & Johansen, Geir. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass – Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet 07.05.16 fra <http://data.udir.no/kl06/MUS5-01.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*. Hentet 15.05.16 fra <http://data.udir.no/kl06/MUS8-01.pdf?lang=nob>
- Piano keys. [Bilde] (2013). Hentet fra <https://www.flickr.com/photos/111456865@N04/11357509244/>

Section 2

Section 3